

**Diálogos entre a Pesquisa Narrativa e a Análise Textual  
Discursiva: uma análise de relatos no processo de  
formação docente**

**Dialogues between Narrative Research and Discursive  
Textual Analysis: an analysis of reports in the teacher  
training process**

*Antonia Lília Soares Pereira<sup>1</sup>*

*Valdenildo Alves de Araújo<sup>2</sup>*

*Kécio Gonçalves Leite<sup>3</sup>*

*Gilberto Francisco Alves de Melo<sup>4</sup>*

**RESUMO**

O objetivo deste estudo é analisar como as narrativas formativas são constituídas a partir dos relatos que expressam os sentimentos e as experiências vivenciadas para o desenvolvimento da formação docente. Os participantes da pesquisa são dois professores de Matemática em formação doutoral. Os instrumentos para a construção e análise de dados são as cartas e as entrevistas narrativas dispostas pelos participantes da pesquisa. Foram realizados dois exercícios de análise distintos: um narrativo e um discursivo. A análise da Pesquisa Narrativa foi feita de acordo com o espaço tridimensional, que envolve quatro direções: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva. Utilizou-se também a análise textual discursiva no *corpus* textual, de acordo com as etapas: unitarização, categorização e metatexto. Como resultados, verificamos que, para além das experiências vivenciadas no contexto formativo sobre “tornar-se professor”, as contribuições quanto ao aperfeiçoamento da prática pedagógica se revelam para o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões

<sup>1</sup> Instituto Federal do Tocantins. [Antonia.pereira@ifto.edu.br](mailto:Antonia.pereira@ifto.edu.br). <https://orcid.org/0000-0002-3977-3508>

<sup>2</sup> Universidade Federal do Amazonas. [Valdenildo@ufam.edu.br](mailto:Valdenildo@ufam.edu.br).  
<https://orcid.org/0009-0005-2901-3731>

<sup>3</sup> Universidade Federal de Rondônia. [Kecioleite@unir.br](mailto:Kecioleite@unir.br). <https://orcid.org/0000-0003-1152-868X>

<sup>4</sup> Universidade Federal do Acre. [Gfmelo0032003@yahoo.com.br](mailto:Gfmelo0032003@yahoo.com.br).  
<https://orcid.org/0000-0003-4935-5745>



**PALAVRAS-CHAVE:** Análise Textual Discursiva. Contexto Formativo. Experiências. Formação Docente. Pesquisa Narrativa.

## **ABSTRACT**

The aim of this study is to analyze how formative narratives are constituted based on reports that express the feelings and experiences lived in the development of teacher training. The research participants are two mathematics teachers undergoing doctoral training. The instruments for constructing and analyzing the data are narrative interviews and letters written by the research participants. Two different analysis exercises were carried out: one narrative and one discursive. The Narrative Research analysis was carried out according to the three-dimensional space, which involves four directions: introspective, extrospective, retrospective and prospective. Discursive textual analysis was also used on the textual corpus according to the stages: unitarization, categorization and metatext. As a result, we found that in addition to the experiences of “becoming a teacher” in the training context, the contributions to improving teaching practice are revealed in the development of the human being in its multiple dimensions.

**KEYWORDS:** Discursive Textual Analysis. Training Context. Experiences. Teacher Training. Narrative Research.

## **Introdução**

A profissão docente baseia-se na transformação do conhecimento em aprendizagens que reverberam na formação do/a professor/a. Esse processo envolve a capacidade do docente de interagir com o conhecimento, concebê-lo e analisá-lo dentro do contexto do ensino e da aprendizagem. Nesse aspecto, a reflexão sobre o percurso formativo e sobre a própria história de vida do/a professor/a contribuem para o desenvolvimento profissional docente em sua total dimensionalidade (Fiorentini, 2008; Fiorentini; Oliveira, 2013; Freire, 2011; Nóvoa, 1992; Perez, 1999).

A formação docente envolve um dever de compreensão do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que “não existe ensinar sem aprender e [...] que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. [...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende” (Freire, 2001, p. 259). Desse modo, a dinâmica da atividade docente por meio da reflexão perpassa a construção e a desconstrução de conceitos que propiciam a compreensão de saberes da docência e do ensino.

Este estudo enfatiza a importância da narrativa, que se embasa no fato de que os seres humanos são contadores/as de histórias, que, individualmente e socialmente, vivem vidas relatadas (Clandinin; Connelly, 2011). Esta pesquisa parte da compreensão de experiência humana, de uma estrutura fundamental da experiência humana e de fenômenos característicos de histórias de vida, sob uma concepção de qualidade holística.

Nesse movimento propulsivo entre a formação docente e as experiências vivenciadas no processo formativo, abordamos, neste estudo, as análises das trajetórias docentes e dos relatos memorialísticos de dois professores de Matemática sob o viés da pesquisa narrativa. Diante disso, assinalamos a questão investigativa deste estudo: *Como as narrativas formativas são constituídas a partir dos relatos que expressam os sentimentos e as experiências vivenciadas para o desenvolvimento da formação docente?*

Portanto, o objetivo deste estudo é analisar como as narrativas formativas são constituídas a partir dos relatos que expressam os sentimentos e as experiências vivenciadas para o desenvolvimento da formação docente. Este estudo cerceia o embasamento da pesquisa narrativa, a partir da rememoração das histórias de vida e das experiências vivenciadas e relatadas em cartas e entrevistas acerca do percurso formativo docente.

Nesse movimento, a análise das práticas pedagógicas e das experiências vivenciadas pelo professor de matemática envolve um “conhecimento necessário para desempenhar com sucesso uma atividade profissional” (Ponte; Oliveira, 2002, p. 4). Dessa forma, os conhecimentos adquiridos durante a trajetória formativa e profissional envolvem a identidade profissional dos professores, as suas práticas e os processos de desenvolvimento profissional (Fiorentini; Crecci, 2013; Ponte, 2020; Ponte; Chapman, 2006; Ponte; Oliveira, 2002).

Em relação a formação e desenvolvimento profissional docente, corroboramos o argumento exposto a seguir, de acordo com o qual

[...] a formação docente, enquanto componente do desenvolvimento profissional, revela um processo caracterizado por uma cultura institucional e profissional que, por isso mesmo, não pode ser identificada, analisada ou desenvolvida a partir de uma concepção individual de cada docente, mas, primariamente, deve ser percebida como um processo coletivo, de responsabilidade compartilhada entre a instituição e o conjunto dos docentes (Xavier *et al.*, 2024, p. 4).

Nessa perspectiva, compreendemos que a identidade profissional do professor de Matemática abrange também a “capacidade de assumir os papéis, as normas e os valores fundamentais da profissão” (Ponte; Oliveira, 2002, p. 12). Portanto, a aprendizagem do professor no processo de desenvolvimento profissional e de constituição de uma identidade docente é um processo contínuo que ocorre no percurso formativo do professor e na sua trajetória docente (Ponte, 2020; Ponte; Oliveira, 2002).

Inicialmente, apresentamos a introdução. Em seguida, o percurso metodológico da pesquisa. Na sequência, a análise do estudo, as conclusões e as referências bibliográficas.

## O Percurso Metodológico

A pesquisa é de abordagem qualitativa, uma vez que é um campo multifacetado de investigação, proposto por diferentes metodologias, e que possibilita a realização de estudos aprofundados sobre o tema de pesquisa (Yin, 2016). A análise empreendida é realizada por dois métodos distintos: o narrativo (Clandinin; Connelly, 2015) (ATD) e o discursivo (Moraes; Galianzi, 2016).

No contexto do primeiro método, “a narrativa está situada em uma matriz de investigação qualitativa, posto que está embasada na experiência vivida” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 16, tradução nossa). Nessa direção, assumimos no texto a concepção de pesquisa narrativa como:

Uma modalidade da pesquisa qualitativa [em] que as vozes/os relatos/as memórias dos sujeitos envolvidos [são] como dados vivos de um processo de investigação – os quais ajudam a descrever e interpretar a ação – a mesma consegue dar corpo a um metatexto analítico capaz de propiciar a quem lê ou interpreta uma troca de papéis com os sujeitos e com os contextos destacados, além de aproximar o leitor por meio de uma linguagem menos tecnicista/cientificista e mais humanista (Fraiha-Martins, 2014, p. 38).

Na pesquisa narrativa, adotamos, em nossa análise, as três dimensões que compõem um espaço de pesquisa: a interação (pessoal e social), a continuidade (passado, presente e futuro) e a situação (combinados à noção de lugar). De forma articulada com essa perspectiva de análise, concordamos com Clandinin e Connelly (2011, p. 85), ao defenderem que “Esse conjunto de termos cria um espaço tridimensional para a investigação narrativa, com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira”.

Nesta análise, o espaço tridimensional da pesquisa narrativa se constitui de forma que a temporalidade se expressa na primeira dimensão, o pessoal e o social; na segunda dimensão e na terceira, relativa ao lugar. Nesse sentido, nesse espaço, envolvem-se quatro direções: o introspectivo, o extrospectivo, o retrospectivo e o prospectivo (Clandinin; Connelly, 2011).

Na investigação e na análise dos excertos, leva-se em consideração a direção ao introspectivo. Nesse contexto, referimo-nos às condições internas, como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Quanto ao

extrospectivo, referimo-nos às condições físicas de existência, como o meio ambiente, que envolve a ideia de lugar. A referência ao retrospectivo e ao prospectivo concerne à temporalidade passado, presente e futuro (Clandinin; Connelly, 2015).

Neste estudo, temos como instrumentos, para a produção e análise de dados, entrevistas e duas cartas escritas por dois professores de Matemática. As cartas e as entrevistas relatam e descrevem as experiências vivenciadas pelos participantes, a fim de entender os contextos formativos, como um espaço repleto de desafios, sentimentos, emoções, frustrações, realizações e histórias que envolvem relatos memorialísticos acerca das vivências das experiências de vida dos professores.

Os professores de Matemática participantes deste estudo estão em formação doutoral em Educação em Ciências e Matemática em uma Universidade Pública da Amazônia Legal Brasileira. Adotamos os nomes fictícios Hugo e Pedro para os participantes da pesquisa, que são licenciados em Matemática e atuam como docentes da rede federal de ensino dos estados de Mato Grosso e Maranhão.

No contexto investigativo, à turma de professores em processo doutoral foi proposta como atividade a escrita de uma carta, a ser realizada em dupla por cada participante. A carta seria endereçada a um professor que houvesse participado do seu percurso formativo. E cada dupla de professores realizaria a análise das cartas conforme o método de Pesquisa Narrativa.

Após a leitura e a análise das cartas, realizamos uma entrevista narrativa (Jovchelovich; Bauer, 2002) com esses dois professores participantes por meio de gravações de áudio. Foi realizada uma análise das notas das entrevistas acerca das cartas a fim de compreender aspectos memorialísticos. Emergiram dois filetes de análise no espaço-tempo, nas tessituras narrativas, e as multifaces resultantes foram analisadas com base nos referenciais da Pesquisa Narrativa (Clandinin; Connelly, 2011) e da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Para Clandinin e Connelly (2011, p. 27), “escrever cartas é uma maneira de escrever diálogos entre o investigador e o participante, é outra fonte de dados na pesquisa narrativa”. As cartas, tratadas como materiais empíricos desta pesquisa, tinham de ser escritas para uma pessoa que teve um papel importante e que contribuiu positivamente para a formação de cada professor.

Sob o ponto de vista da pesquisa narrativa, a carta seria um meio de expor “tanto as experiências dos professores com a escrita, como os modelos em que suas formas de conhecimento se expressam em suas práticas cotidianas em classe”



(Clandinin; Connelly, 2011, p. 29). Nessa carta, os participantes deveriam relatar, (re)contar, (re)viver, (re)explicar os momentos marcantes do seu percurso formativo, bem como refletir acerca deles.

Nas entrevistas narrativas, os relatos memorialísticos têm como ideia básica a “reconstrução de acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (Jovchelovich; Bauer, 2002, p. 93). Buscamos entender, nessas notas de campo não estruturadas, através da narrativa, as lembranças, as experiências, as explicações, os sentimentos e os acontecimentos que podem ser traduzidos em termos gerais ou indexados (Jovchelovich; Bauer, 2002).

Para dar ênfase à pesquisa narrativa a partir dos relatos de experiências vivenciadas, o pesquisador necessita primeiramente ouvir as histórias por meio das cartas produzidas pelos participantes. Na pesquisa narrativa, é importante que o “investigador escute primeiro a história do praticante, uma vez que é o praticante quem conta primeiro a sua história” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 21, tradução nossa).

As narrativas embasadas nas cartas podem dar sentidos e mostrar sentimentos e emoções descritas ao longo da trajetória de formação docente. Por isso, conforme Clandinin e Connelly (2015), o pesquisador precisa ouvir a história do participante da pesquisa, para que tenha espaço para contar a sua história e tenha validade e autoridade no relato da investigação.

Quanto aos aspectos metodológicos, optamos pela análise dos excertos por meio da pesquisa narrativa, uma vez que o/a pesquisador/a participa ativamente das experiências vivenciadas que se integra em determinado tempo e lugar. A partir da imersão de uma materialização da história e da interação com o participante, constrói-se uma forma relacional por meio de diálogos, de interpretações e de sentimentos.

Para a análise dos dados das cartas, utilizamos também a Análise Textual Discursiva – ATD (Moraes; Galiuzzi, 2016). A escolha da ATD ocorreu por ser ela uma opção de análise metodológica que pode complementar o método de análise da pesquisa narrativa para uma melhor compreensão dos dados analisados. Nesse aspecto, concordamos com Moraes e Galiuzzi (2016, p. 13), ao advogarem que a “análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”.

Esse método de análise de dados possibilita examinar textos para entender como os significados são construídos e comunicados via linguagem escrita. Nessa perspectiva, a ATD contribui para aprofundar a compreensão das narrativas, revelando camadas de significados e complexidades que podem não ser imediatamente aparentes.

Na primeira etapa, foi realizado o processo de unitarização ou desmontagem dos textos em que se examinam “os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes, enunciados referentes ao fenômeno estudado” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 33). Durante o processo de desmontagem dos textos, foram atribuídas palavras-chave que pudessem representar unidades de significados sobre o *corpus* textual.

De posse das unidades de significados, foi realizada a segunda etapa: o processo de categorização. Segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 44), a “categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias”.

Na terceira e última etapa, foi construído o metatexto. Após a impregnação na busca pelas unidades de sentido e a criação de categorias que conectam essas unidades, foi realizada a construção do metatexto. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016, p. 34), o metatexto “representa um esforço de explicar a compreensão que se apresenta como produto de combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores”.

### **À Luz do Espaço Tridimensional**

A perspectiva da pesquisa narrativa trata da “reconstituição de histórias vividas/compartilhadas pelos participantes da pesquisa, por aqueles que narram suas experiências e por aquele que as interpreta, face a questões e objetivos de pesquisa” (Gonçalves, 2000, p. 35). A pesquisa narrativa possibilita estabelecer as múltiplas relações que dão voz aos atores do processo de construção analítico, que se reconstitui em torno dos aspectos formativos de histórias decorrentes da vida dos professores, enquanto personagens da história do ensino e da formação docente (Gonçalves, 1999).

Desse modo, compreendemos que as cartas permitiram uma interpretação da construção e reconstrução de histórias compartilhadas vivenciadas ao longo do percurso formativo docente. Nessa abordagem, apresentamos, a seguir, um trecho

da carta do professor Pedro, em que se contemplam esferas pessoais de experiências e significação de sentidos:

Acredito que às vezes seja difícil ser culpado por ser considerado insuficiente para momentos de felicidade que não se estendem, nem que seja por um segundo a mais, ou pelos momentos de conversas que são aparentemente desinteressantes para o ouvinte, e você teima em fazer os ponteiros do relógio correrem mais lentamente. De qualquer forma, você aparece como um vilão, mas hoje vou lhe dar carinho, pois é com você que venho percebendo como podemos nos tornar melhores, que nossa incompletude não é defeito, pois que sentido à vida teria se pudesse, em algum instante, olhar para você e dizer que estou completo? Iríamos fortalecer ainda mais nossa amizade e teria que acompanhá-lo na infinitude (Trecho da carta do professor Pedro, 2024).

No que se refere ao introspectivo, o professor Pedro relata que se sente “culpado por ser considerado insuficiente para momentos de felicidade que não se estendem”. Os sentimentos e as emoções emergem na escrita do excerto, bem como o relato: “mas hoje vou lhe dar carinho, pois é com você que venho percebendo como podemos nos tornar melhores, que nossa incompletude não é defeito”, que transmite sensações como a comoção nas vivências relatadas, levando o leitor à imersão do que se escreve e descreve na relação dos sentimentos.

Nesses relatos, é possível verificar que nos fragmentos: “vou lhe dar carinho”, “como podemos nos tornar melhores” e “nossa incompletude não é defeito”, o professor Pedro se refere às ações educacionais da sua própria prática pedagógica. Nesse sentido, compreendemos que “os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente” (Fiorentini; Crecci, 2013, p. 13).

Quanto ao espaço tridimensional, neste trecho da carta do professor Hugo, reflete-se a temporalidade, os aspectos pessoais e sociais e o lugar:

Eu aprendi bastante com as nossas reuniões semanais do grupo da matemática, embora eu mais ouvisse do que falasse, foi uma experiência docente muito marcante para mim pois me estimulou a escrever a minha tese de doutorado. [...] Me lembro da pressão que pairava no ar, como comentado pelo Coordenador do curso de Licenciatura em Matemática na época, de que se nós não aprovássemos um novo PPC até a data definida em 2018, o curso ia ser proibido de emitir certificados para os nossos alunos. Isso coloca uma cobrança e um senso de urgência em mim, de que eu também deveria contribuir de alguma forma, e também aprender mais sobre aqueles assuntos (Trecho da carta do professor Hugo, 2024).

Nessa mesma direção, do introspectivo, o professor Hugo retrata que a “experiência docente foi muito marcante” e que o “estimulou a escrever a tese de



doutorado”, posteriormente, também cita “a pressão que pairava no ar”. Essas sensações relacionam a situação e o sentimento vivenciados por Hugo, que permitem uma visão do acontecimento e da sensação que foi experimentada naquele momento. O professor Hugo ainda expõe o introspecto de “uma cobrança e um senso de urgência em mim, de que eu também deveria contribuir de alguma forma, e também aprender mais sobre aqueles assuntos”, que o fez sentir uma exigência sobre o seu próprio comportamento para a colaboração e a própria aprendizagem.

Nesses mesmos excertos, observamos a preocupação do professor Hugo de contribuir e de aprender mais sobre a organização e a gestão da instituição em que trabalha. Os fragmentos apontados pelo professor Hugo reverberam na construção de uma identidade profissional que se constitui a partir da formação e da afirmação da profissão docente e da identidade social do professor (Ponte, 2020; Ponte; Oliveira, 2002).

De acordo com os excertos expressos na carta e em entrevista, destacamos a preocupação do professor Hugo quanto à aprovação e aceitação do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática. O professor Hugo destaca na entrevista que “a reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso surtiu efeito e enxergamos hoje que era necessário fazer esse esforço, reformular e se adequar e foi bom termos feito todo esse trabalho porque garantiu a continuidade do Curso por mais um tempo” (Informação verbal)<sup>5</sup>. Nesse mesmo trecho, analisamos que as tomadas de decisão do passado influenciaram situações do futuro, ou seja, o retrospecto e o prospecto evidenciados no contexto retratado por Hugo.

No relato, o professor Hugo demonstra a sua inquietude quanto à reformulação do PPC do Curso e à necessidade de aprimorar e aperfeiçoar o PPC para garantir a continuidade do Curso. Nesse aspecto, foi essencial “constituir um grupo de formadores de professores realmente preocupados e engajados com o projeto pedagógico da licenciatura” (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 931). Assim, percebemos que o conhecimento profissional inclui a visão do professor sobre o seu próprio desenvolvimento profissional, inclusive acerca das mudanças curriculares de forma colaborativa e investigativa (Fiorentini *et al.*, 2011; Ponte; Oliveira, 2002).

Sob a direção extrospectiva, o professor Hugo descreve os espaços de reuniões, de acordo com o aspecto da temporalidade. A partir do espaço

---

<sup>5</sup> Entrevista realizada por meio de aplicativo de mensagens instantâneas (Whatsapp), em 20 de julho de 2024.

tridimensional, pode-se vivenciar a situação e imergir no lugar descrito. O professor Hugo, em entrevista, desloca-se para o passado, por diversas vezes, relatando as reuniões para as avaliações internas e externas no que diz respeito à continuidade de oferta do curso de graduação na instituição em que trabalha. Acerca da análise dos aspectos retrospectivo e prospectivo, enfatizamos que o professor Hugo também explica que as ações do passado refletem aspectos positivos no futuro e no presente, como exemplo, destaca a criação de novos cursos de Licenciatura no *campus* da Universidade.

Por sua vez, o professor Pedro remonta à história do passado, num olhar retrospectivo e saudoso, quando faz o seguinte relato:

[...] hoje lembrei quando nos encontramos há 15 anos no início da profissão como professor de matemática, em uma escola de Ensino Fundamental. Recordo com clareza aquele trecho de barro e lama (período chuvoso) entre a parada de ônibus e a entrada da escola, aquelas senhoras limpando o esgoto e gritando para as crianças colocarem o chinelo, e pela protuberância da barriga, o chinelo não ajudaria a evitar muita coisa. Uma escola como as outras, com muros altos e uma pintura padrão para representar o *slogan* do poder executivo da época, duas árvores bem na entrada que serviam de abrigo para os alunos que estudavam no turno da tarde, talvez pouco relevante para essa descrição, mas havia um bar ao lado com uma cerca de madeira (Trecho da carta do professor Pedro, 2024).

A visualização descrita do ambiente, do lugar em que Pedro lecionava, conforme a visão extrospectiva, faz-nos observar, a partir desse relato, “uma escola como as outras, com muros altos e uma pintura padrão”. Além disso, a descrição dos personagens e de suas ações nos leva a entender o quanto a experiência pedagógica vivenciada por ele foi importante para a sua formação e para o seu desenvolvimento profissional. Nesse mesmo viés, destaca-se o retrospectivo, quando o professor relata em sua carta: “hoje lembrei quando nos encontramos há 15 anos no início da profissão como professor de matemática” e quando diz: “recordo com clareza aquele trecho de barro e lama”.

Para além das experiências vivenciadas no contexto formativo de reflexão introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva sobre “tornar-se professor”, as contribuições quanto ao aperfeiçoamento da prática pedagógica se revelam, inclusive, para o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões. Portanto, o desvelar sobre os aspectos de origem da formação docente, à luz do espaço tridimensional, implica um olhar epistemológico e metodológico que fundamenta a base da formação do/a professor/a.

## À Luz da Análise Textual Discursiva

Para a análise dos dados, utilizamos as três etapas da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2016): unitarização, categorização e metatextos. A unitarização inicia pela desmontagem dos textos na busca pelo “envolvimento e impregnação aprofundados com os materiais analisados, condição de possibilidade para emergência de compreensões dos fenômenos investigados” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 35).

Nesse processo, foram geradas inicialmente 47 palavras-chave (códigos) que expressam os sentimentos e as experiências vivenciados pelos professores, relacionados às cartas redigidas por Pedro e Hugo. Após a identificação dos códigos e uma releitura do *corpus* textual, 20 códigos foram excluídos por não apresentarem repetições em ambos os *corpus* textuais analisados (cartas) e 27 palavras-chave foram categorizadas e organizadas para a realização da ATD no processo de unitarização do *corpus* textual, conforme a Figura 1<sup>6</sup>:

Figura 01 – Unitarização do corpus textual

Aprendizado	Colaboração	Compromisso social
Contexto educacional	Desafio	Educação
Desenvolvimento pessoal	Desenvolvimento profissional	Dúvida
Dedicação	Ensino	Estímulo
Experiência emocional	Formação de professores	Gratidão
Importância social	Influência positiva	Insegurança
Medo	Mudança	Orgulho
Pressão	Reconhecimento	Reflexão
Trabalho em equipe	Crítica	Formação Docente

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A busca pelas unidades de significados tem um papel importante tanto na ATD, quanto na Pesquisa Narrativa, pois os “textos não carregam um significado a ser apenas identificado; trazem significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados a partir de suas teorias e pontos de vista” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 39), em busca de significados sobre as unidades, conforme demonstrado na Figura 1.

<sup>6</sup> “Envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando da sistemas de categorias” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 39).

Após o processo de unitarização do *corpus* textual, foi realizada uma releitura das cartas e uma reconexão com as narrativas para o início do processo de categorização<sup>7</sup> das categorias emergentes, a fim de buscar relações entre as unidades. Dentre as classificações das categorias, optamos pelas categorias emergentes com o método indutivo e intuitivo, por apresentar “dentro de si a subjetividade, o foco na qualidade, a ideia de construção, a abertura ao novo” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 47). Nesse processo de releitura das cartas, emergiram seis categorias intermediárias. A primeira delas está apresentada na Figura 2:

Figura 2 – Primeira Categoria Intermediária



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Ao analisar as unidades de significados, percebemos que emergiram seis categorias que denominamos de categorias intermediárias. A primeira categoria, intitulada “Aprendizado e desenvolvimento”, emergiu da releitura do *corpus* textual e das unidades de significados, conforme a Figura 2. Tal categoria emerge no discurso do professor Hugo, quando ele argumenta, em sua carta: “aprendi bastante com as nossas reuniões semanais do grupo da matemática, embora eu mais ouvisse do que falasse, foi uma experiência docente muito marcante para mim pois me estimulou a escrever a minha tese de doutorado”.

Nesse contexto, o professor Pedro destaca:

O professor que gritava passou a ouvir mais, o professor que não sorria passou a tirar sorrisos e a busca por aprender matemática não era mais uma imposição, mas que aos poucos passava a ter sentido aos alunos, e que aquilo poderia ser uma parte importante para a vida de cada um.

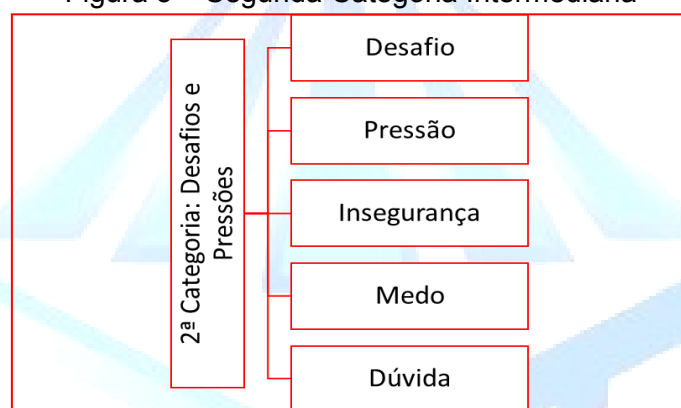
<sup>7</sup> As unidades de significados estão representadas por cores diferentes, de acordo com as categorias intermediárias que emergiram.

Percebemos, assim, que as experiências vivenciadas constituem um aprendizado e contribuem para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as, pois, conforme Fiorentini (2008, p. 4), desenvolvimento profissional é

processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais.

A segunda categoria intermediária indica desafios, pressões e emergiu da releitura das cartas e das unidades de significados, de acordo com a Figura 3.

Figura 3 – Segunda Categoria Intermediária



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Shulman (1987) enfatiza que a formação inicial do professor enfrenta o desafio de integrar o conhecimento específico da disciplina ao conhecimento pedagógico geral e ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Essa articulação exige uma compreensão sobre como os professores aprenderam e ensinam, além do desenvolvimento de habilidades para adaptar o ensino a diferentes contextos e dificuldades. O professor Pedro relembra, em sua carta, os desafios e as pressões sofridas na trajetória inicial de sua carreira como professor. Eis um excerto:

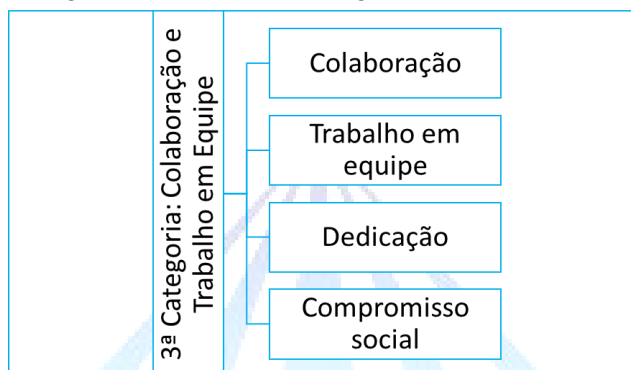
[...] o quanto eu estava assustado, mas meu semblante sério não transparecia, era o que acreditava como deveria ser um professor de matemática. Os dias, meses e horários de aulas com aquelas turmas mais indisciplinadas (sétimo ano abençoado) passavam muito devagar e você é o culpado disso (Trecho da carta do professor Pedro, 2024).

Os desafios e as pressões fazem parte do desenvolvimento profissional dos/as professores/as. Percebemos que a pouca experiência profissional sobre a situação vivenciada gerou grandes desafios e pressões. Freire (2011) argumenta que uma das principais responsabilidades dos educadores é enfrentar desafios e pressões, reconhecendo que cada obstáculo superado representa um avanço no desenvolvimento pessoal e profissional.



A terceira categoria intermediária evidencia colaboração e trabalho em equipe e emergiu da releitura das cartas e das unidades de significados, de acordo com a Figura 4.

Figura 4 – Terceira Categoria Intermediária



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A carta do professor Hugo mostra que a avaliação feita pelo MEC sobre o Curso e a reformulação do PPC possibilitaram uma mobilização de trabalho em equipe, com um desenvolvimento colaborativo em busca de melhorias no contexto educacional em que estava inserido. O referido professor relata que

a construção conjunta do texto a ser enviado para a Pró-Reitoria de Graduação da UFMT, que cada parte era discutida com os colegas que tinham mais noção do que se deveria ser feito, e mais experiência [...] todos nós do grupo da matemática haviam concordado de participar da reformulação do PPC (Trecho da carta do professor Hugo, 2024).

Ponte (2023) ressalta que, para enfrentar as dificuldades do ensino de Matemática, os professores precisam ir além da simples execução das atividades em sala de aula. Eles devem ser capazes de refletir sobre suas práticas, identificar as dificuldades que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem e buscar estratégias que ajudem a superá-las.

Esse processo de reflexão e de adaptação exige tempo e o desenvolvimento contínuo de habilidades pedagógicas. Além disso, é fundamental que os professores recebam apoio, seja por meio de formação continuada, seja por meio de um ambiente de ensino que favoreça a troca de experiências e o aprendizado coletivo, para que possam se sentir seguros e capacitados a enfrentar os desafios do ensino da Matemática.

A narrativa do professor Pedro, na missiva, revela uma experiência de trabalho conjunta e a construção de uma comunidade educacional coesa, sobretudo no trecho em que rememora e avalia os sentimentos manifestados perante uma

situação: “Lembro quando você me contou que alguns alunos conseguiram romper o que parecia predeterminado aos moradores daquela comunidade, e o quanto isso foi celebrado por todos os servidores daquela escola”.

A colaboração e o trabalho em equipe são fundamentais para alcançar objetivos comuns e promover um ambiente educacional coeso e eficaz. Nas cartas, os professores enfatizam a importância da cooperação com colegas para a reformulação de currículos e a melhoria das práticas educacionais. As reuniões semanais e a construção conjunta de textos para a Pró-reitora exemplificam como o trabalho colaborativo pode levar a resultados relevantes. A experiência compartilhada fortalece os laços entre os/as professores/as, contribui para a superação dos desafios e das dificuldades e propicia um ambiente de apoio mútuo e de crescimento coletivo.

A quarta categoria intermediária evidencia contexto educacional e formação. Ela emergiu da releitura das cartas e das unidades de significados, de acordo com a Figura 5. A carta do professor Hugo mostra que o contexto educacional e a formação geraram um impacto nas reformas direcionadas ao curso e à formação de professores. Em seu relato escrito, o professor Hugo apresentou o seguinte ponto de vista acerca desse contexto educacional: “foi uma experiência docente muito marcante para mim pois me estimulou a escrever a minha atual tese de doutorado”.

Figura 5 – Quarta Categoria Intermediária



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Paralelo a isso, na carta do professor Pedro se destaca a importância do ambiente escolar, sua influência no processo educacional e suas implicações para a formação de professores e alunos:

Percebi que não poderia continuar sendo o mesmo e esperar mudanças nos outros, seguindo modelos falidos e repetindo professores e condutas de repreensão que algumas famílias praticavam [...]. Lembro quando você me contou que alguns alunos conseguiram romper o que parecia predeterminado aos moradores daquela comunidade, e o quanto isso foi celebrado por todos os

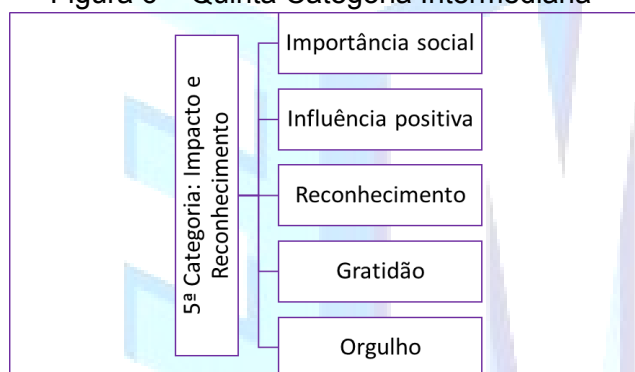
servidores daquela escola (Trecho da carta do professor Pedro, 2024).

Freire (2011, p. 61) salienta que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Os/as Professores/as percebem que o contexto educacional é complexo e cada local tem suas nuances e que suas práticas pedagógicas precisavam ser mudadas. As narrativas mostram que o contexto educacional e a formação dos/as professores/as são moldados por diversos fatores, incluindo o ambiente socioeconômico, geográfico e as condições de trabalho.

As narrativas destacam como o contexto local influencia as práticas educacionais e as necessidades dos/as alunos/as. A descrição das reformas curriculares e das dificuldades enfrentadas em diferentes regiões do país ilustra a complexidade do sistema educacional. A formação dos/as professores/as é um processo contínuo que exige adaptação às realidades locais e uma compreensão profunda das necessidades da comunidade educacional.

A quinta categoria intermediária mostrou impacto e reconhecimento e emergiu da releitura das cartas e das unidades de significados, de acordo com a Figura 6.

Figura 6 – Quinta Categoria Intermediária



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A carta do professor Hugo revelou o reconhecimento dos esforços realizados pelo grupo e as conquistas individuais e coletivas:

Outra coisa que me deixava orgulhoso era da resposta de um funcionário da Pró-Reitoria que havia ficado surpreendido com o nosso grupo, quando soube que todos nós do grupo da matemática haviam concordado de participar da reformulação do PPC e que, pelo que eu entendi, isso não era o comum [...] muito obrigado pelos conselhos e aprendizados que tive com você, eles foram muito importantes. Você sempre foi uma referência para mim como professor (Trecho da carta do professor Hugo, 2024).

Em outra perspectiva, a carta do professor Pedro apresentou um sentimento de orgulho e de gratidão pelo impacto positivo no contexto educacional:

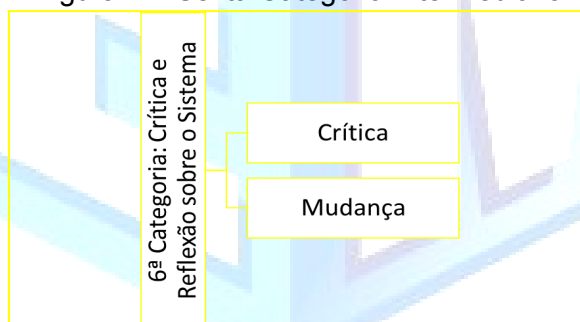
E obrigado pelos abençoados do sétimo ano, depois deles até hoje não sei o que é uma turma difícil, pois você colocou o sarrafo lá em cima. E vou reservar um espaço na minha agenda para que possamos ter mais momentos como este, discutir a relação – risos – e, claro, compartilhar as experiências importantes que acrescentam a minha incompletude (Trecho da carta do professor Pedro, 2024).

O impacto e o reconhecimento são fontes de motivação e satisfação para os professores. A troca de experiências e a partilha de conhecimentos fortalecem espaços de formação. O diálogo entre docentes é essencial para a construção e consolidação dos saberes que emergem da prática pedagógica. Além disso, o trabalho colaborativo desempenha um papel fundamental na socialização profissional e na valorização do desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1992).

Nas cartas, os professores Hugo e Pedro expressam, por meio das experiências vivenciadas, orgulho e gratidão pelo reconhecimento de seus esforços e pela influência positiva que exercem sobre alunos/as e colegas. A aprovação das reformas curriculares e o reconhecimento por parte da Pró-Reitoria são momentos de validação do trabalho árduo realizado. Sentir-se valorizado e perceber o impacto positivo de suas ações reforça o compromisso dos/as professores/as com sua profissão e com a melhoria contínua do ambiente educacional.

A sexta categoria intermediária revelou crítica e reflexão sobre o Sistema e emergiu da releitura das cartas e das unidades de significados, de acordo com a Figura 7:

Figura 7 – Sexta Categoria Intermediária



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

O professor Hugo narra, em sua missiva:

Na época, eu não entendi direito aquela quantidade de resoluções e normas que deveriam a ser seguidas [...] vocês iniciaram o novo curso de licenciatura em Matemática, licenciatura em Física, o bacharelado em Química e a licenciatura em Biologia, concomitantemente com os progressivos semestres dos “novos” cursos e os regressivos semestres dos “velhos” cursos (Trecho da carta do professor Hugo, 2024).

O professor Pedro fez uma reflexão crítica sobre práticas pedagógicas tradicionais e as limitações docentes que produzem mudanças em suas práticas pedagógicas:

Eu não lembro quando exatamente parei para pensar sobre o que estava fazendo naquelas salas de aulas com poucos recursos e estrutura, porque mesmo saindo de uma situação tão próxima à dos meus alunos eu me distanciava de suas necessidades. Então percebi que não poderia continuar sendo o mesmo e esperar mudanças nos outros, seguindo modelos falidos e repetindo professores e condutas de repreensão que algumas famílias praticavam (Trecho da carta do professor Pedro, 2024).

Para Larrosa, não é a experiência em si que determina sua capacidade formadora, mas sim como ela é vivenciada e quais fatores influenciam diretamente a formação pessoal e profissional do indivíduo, pois “[...] a experiência seria aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que nos passa” (Larrosa, 1996, p. 132).

A crítica e a reflexão sobre o sistema educacional são essenciais para promover mudanças e melhorias nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional. Perez (1999, p. 274) argumenta sobre a importância do pensamento reflexivo no processo de desenvolvimento profissional, uma vez que “ação e reflexão têm um caráter de crítica e autocrítica, com o claro compromisso social. O professor tem que passar da intuição a uma prática teórica crítica”.

Os professores, nas cartas, refletem criticamente sobre as práticas pedagógicas tradicionais, as políticas institucionais e as normas regulatórias. Eles destacam a necessidade de adaptações e de reformulações para atender melhor às necessidades dos/as alunos/as e da comunidade educacional. A análise crítica, a partir da reflexão na ação e sobre a ação de ser professor/a, permite identificar falhas e propor soluções que contribuam para um sistema educacional mais justo e eficaz.

Após um novo processo de releitura e reconexão com as cartas, emergiu a categoria final Transformação e Crescimento no Contexto Educacional. Por intermédio dessa categoria final, iniciou-se a comunicação da categoria emergente conhecida como metatexto, conforme se evidencia na Figura 8:



Figura 8 – Construção do metatexto



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A carta do professor Pedro descreve o envolvimento dele em comissões de reformulação curricular, destacando a colaboração e o trabalho em equipe, os desafios enfrentados e o impacto positivo das mudanças implementadas. Todo esse processo possibilitou uma mudança, melhorou a ação de ser professor, levando-o a entender o contexto e as adversidades curriculares do curso. Essas experiências vivenciadas geraram o reconhecimento e a gratidão, assim como a reflexão crítica sobre o sistema educacional e as práticas anteriores.

A carta do professor Hugo reflete a sua evolução ao longo de sua carreira, destacando a importância da reflexão pessoal e profissional na ação e sobre a ação no processo de ensino e aprendizagem; mostra que a superação de desafios no ambiente escolar e as experiências vivenciadas durante sua carreira profissional possibilitaram uma mudança nas suas práticas pedagógicas. A colaboração com alunos/as e colegas e o impacto positivo dessas interações são enfatizados, assim como a crítica às práticas tradicionais e a necessidade de adaptação.

Nesse percurso, a categoria geral "Transformação e Crescimento no Contexto Educacional" abrange as experiências narradas nas cartas, evidenciando o processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, a importância da colaboração e do trabalho em equipe, os desafios enfrentados e superados, o impacto positivo das mudanças e a reflexão crítica sobre o sistema educacional. Essa categoria encapsula a essência das narrativas, oferecendo uma visão integrada dos elementos que compõem a trajetória dos professores no contexto educacional.

Para Fiorentini e Oliveira (2013), a colaboração entre professores/as, por meio de investigações conjuntas e análises sistemáticas de desafios e práticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da matemática, tanto no ambiente escolar quanto na sala de aula, favorece aprendizagens para todos os envolvidos. Além disso, tal prática contribui para o desenvolvimento dos/das professores/as da escola. Essa abordagem possibilita que os/as professores/as ampliem sua compreensão sobre a complexidade do trabalho docente em diferentes contextos e explorem novas perspectivas e dinâmicas formativas.

### **Considerações Finais**

O objetivo deste estudo consistiu em analisar como as narrativas formativas são constituídas a partir dos relatos que expressam os sentimentos e as experiências vivenciadas para o desenvolvimento da formação docente. Este estudo conceituou o embasamento da pesquisa narrativa a partir da rememoração das histórias de vida e das experiências vivenciadas e relatadas no decorrer do percurso formativo docente, conforme as narrativas expressas nas cartas e nas entrevistas dos professores de Matemática participantes da pesquisa.

As duas cartas apresentam similaridades, semelhanças, além de intersecção de ideias, sentimentos, emoções, frustrações e desafios. A verossimilhança se perfaz na luta e na busca de superar os desafios a partir das experiências vivenciadas. Os processos formativos que cada professor apresenta nas cartas e nas entrevistas se distinguem pela ênfase dada às estruturas das situações e pelos contextos experienciais como professores.

Nesse percurso, o professor Pedro retrata, em sua carta, a primeira experiência vivenciada como professor e dá detalhes, em entrevista, desse seu relato inicial; além disso, descreve o lugar, as relações pessoais e sociais e a temporalidade. Pedro também relata e identifica os erros e os acertos no fazer pedagógico enquanto atuava como profissional docente, porém identifica visões mais humanas, denota a quebra de paradigmas por meio de vitórias e histórias de sucesso de alunos/as e professores/as da escola em que trabalhou.

A narrativa da carta do professor Pedro transpõe uma reflexão sobre a aprendizagem do professor, em sua formação, que se analisa ao ensinar, à medida que o docente, lançando-se à humildade, encontra-se abertamente disponível a repensar o pensado, rever-se em seus lugares e revisitar posturas adotadas, num processo de procurar envolver-se com as complexas trajetórias e veredas percorridas no processo (Freire, 2001).

O professor Hugo relata, em sua carta e na entrevista, a narrativa de uma situação vivenciada no decorrer do seu processo formativo, que envolve a curiosidade, a descoberta, os anseios e a influência da temática da sua proposta de tese. Em sua narrativa, o professor Hugo trata da elaboração de um novo projeto pedagógico de curso para a licenciatura na qual trabalhava e desempenhava as suas funções docentes. O relato permite transparecer o esforço de todos os/as professores/as envolvidos/as quanto às ações e tomadas de decisão para a melhoria da nota do curso que estava em constante avaliação interna e externa.

As narrativas analisadas apresentam a construção das formações docentes e das práticas profissionais, a atuação dos professores frente aos “enfrentamentos conscientes dos problemas e desafios das diferentes realidades complexas” (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 933). Os problemas ou as situações reais que desafiam os professores de matemática levam à busca de novos aportes teóricos, novas soluções para cada experiência vivenciada e ao desenvolvimento de estratégias e práticas que possam contribuir com a solução dos problemas iminentes e constantes.

Por fim, entendemos que há necessidade de realizar novos estudos que busquem aprofundar a temática e, assim, apontar contribuições para o campo da Educação Matemática.

## Referências

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, n. 29, p. 43-70, 2008.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74/64>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FIORENTINI, D. *et al.* Interrelations between teacher development and curricular change: a research program. In: BEDNARZ, N.; FIORENTINI, D.; HUANG, R. (ed.). **International approaches to professional development for mathematics teachers**. Ottawa: University of Ottawa Press, 2011. v. 1, p. 213-222.

FIORENTINI, D.; OLIVEIRA, A. T. C. C. O lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e práticas formativas? **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 917-938, 2013.

FRAIHA-MARTINS, F. F. **Significação do ensino de ciências e matemática em processos de letramento científico-digital**. 2014. 190 f. Tese Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Revista Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONÇALVES, T. V. O. **Ensino de Ciências e Matemática e formação de professores**: marcas da diferença. 2000. 272. F. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GONÇALVES, T. V. O. Uma fresta nos bastidores: investigando questões epistemológico-metodológicas na construção de uma pesquisa. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2., 1999, Valinhos. **Anais [...]**. Valinhos: ABRAPEC, 1999. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/iienpec/trabalhos/G52.pdf>. Acesso em: 6 maio 2020.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em Educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 133-161.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-33, 1992.

PEREZ, G. Formação de professores de Matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. *In*: BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em Educação Matemática**: concepções e perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, p. 263-282, 1999.

PONTE, J. P. A didática da matemática e o trabalho do professor. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**. v. 3, n. 3, 2020. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/11831>. Acesso em: 15 mar. 2025.

PONTE, J. P. Formação de professores que ensinam Matemática: um campo de estudo de realizações e desafios. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, 2023. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6563>. Acesso em: 17 mar. 2025.

PONTE, J. P.; CHAPMAN, O. Mathematics teachers' knowledge and practices. **Handbook of research on the psychology of mathematics education**, Sense, p. 461-494, 2006.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H. Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 11, n. 2, p. 145-163, dez. 2002.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, n. 57, p. 1-22, 1987.

XAVIER, A. R. C.; CUNHA, M. I. Da; ROVERI, C. D.; SILVA, D. J. P. Da; SANCINETTI, G. P. Formação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional Docente: uma experiência com professores do ensino superior, a partir da pesquisa sobre a própria prática. **Educação**, v. 49, n.1, p. 1–23, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/75401>. Acesso em: 12 mar. 2025.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

Submetido em 20/08/2024

Aceito em 11/03/2025

