



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA CLÉIA BATISTA LIMA SOUZA

A MIMESE DA FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA EDUCATIVA
INTERCULTURAL DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO
ESTADUAL MILITARIZADO IRMÃ MARIA TERESA PARODI CEM III EM BOA
VISTA-RR

BOA VISTA, RR

2025

ANA CLÉIA BATISTA LIMA SOUZA

A *MIMESE* DA FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA EDUCATIVA
INTERCULTURAL DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO
ESTADUAL MILITARIZADO IRMÃ MARIA TERESA PARODI CEM III EM BOA
VISTA-RR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Gilvete de Lima Gabriel.

BOA VISTA, RR

2025

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

S729m Souza, Ana Cléia Batista Lima.

A mimese da formação continuada e a prática educativa intercultural de professores do ensino médio do Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Teresa Parodi CEM III em Boa Vista-RR / Ana Cléia Batista Lima Souza. – Boa Vista, 2025.

149 f. : il. Inclui Anexos.

Orientadora: Profa. Dra. Gilvete de Lima Gabriel.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 – Formação continuada. 2 – Prática educativa intercultural. 3 – *Mimese* da formação continuada. 4 – Narrativa autobiográfica. 5 – Ensino médio. I – Título. II – Gabriel, Gilvete de Lima (orientadora).

CDU – 371.13:373.5(811.4)

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:
Mariede Pimentel e Couto Diogo - CRB-11-354 - AM

ANA CLÉIA BATISTA LIMA SOUZA

A *MIMESE* DA FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA EDUCATIVA
INTERCULTURAL DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO
ESTADUAL MILITARIZADO IRMÃ MARIA TERESA PARODI CEM III EM BOA
VISTA-RR

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para a obtenção do grau de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Roraima. Linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas. Defendida em 29 de agosto de 2025 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dra. Gilvete de Lima Gabriel
Orientadora/Presidente/PPGE/UFRR

Prof. Dr. Jonildo Viana dos Santos
Membro Titular Interno/PPGE/UFRR

Prof. Dr. Josias Ferreira da Silva
Membro Titular Externo/UERR

Prof. Dr. Flávio Corsini Lório
Membro Suplente Interno/PPGE/UFRR

Prof. Dra. Leila Maria Camargo
Membro Suplente Externo/UERR

Dedico esta Dissertação à minha mãe, Maria de Lourdes Batista Lima, que sempre me incentivou a estudar, e a todos os colegas e professores que me ajudaram nessa caminhada, dando-me o incentivo e apoio necessários.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por ter colocado em meu caminho as pessoas certas, que me ajudaram no percurso de ingresso no mestrado e, assim, me permitiram realizar um sonho de muitos anos.

Agradeço à minha família, filhos, esposo e familiares, mãe, irmãos, que me deram total apoio para ingressar nesta caminhada com fé e foco.

À minha Orientadora, Prof.^a Dra. Gilvete de Lima Gabriel, que apostou na minha capacidade de dar seguimento em um lindo trabalho por ela desenvolvido anteriormente, dando-me suporte teórico sobre *A Mimese* da Formação continuada como eixo principal do desenvolvimento da minha pesquisa de mestrado.

Aos Professores que compuseram a Banca de Qualificação e Defesa – Prof. Dr. Jonildo Viana dos Santos, Prof. Dr. Josias Ferreira da Silva, Prof. Dr. Flávio Corsini Lírio e Prof.^a Dra. Leila Maria Camargo – agradeço pela leitura atenciosa, pela humanidade e sensibilidade em partilhar as debilidades do texto e sugerir contribuições preciosas para o seu aprimoramento.

Aos colegas de trabalho – Prof. Da. Maria de Fátima Pereira Vieira, Prof. Mestre Cleomildo Silva Souza, Prof. Gessé Moraes de Souza e Prof. José Gilvan Oliveira de Moura – que desempenharam um papel crucial dentro da minha pesquisa como Professores Participantes.

Agradeço ao Prof. Mestre Domingos Acelmo Paz Ribeiro e Prof. Dr. Arthur Philipe Cândido de Magalhães, por me darem a notícia de que o edital para concorrer ao mestrado havia sido publicado e por me incentivarem a tentar mais uma vez, quando eu já havia decidido, intimamente, não tentar mais.

Em especial, agradeço ao Prof. Dr. Arthur Philipe, que, ao ouvir minha afirmação de que não tentaria novamente, olhou para mim e disse que eu tentaria sim – e que ele me ajudaria a escolher o tema e a estruturar meu projeto.

Às minhas colegas de curso do Mestrado, que nunca me deixaram desanimar no momento em que pensei em desistir, dando-me incentivo, ânimo e materiais pedagógicos informativos, para que eu pudesse dar prosseguimento ao desenvolvimento da minha pesquisa e, assim, concluir com êxito esse percurso.

À Diretora do PPGE, Prof.^a Dra. Cinara, ao Vice-Presidente, Prof. Flávio Corsini, e a toda a equipe da secretaria do PPGE, que, sempre que recorri a eles, foram muito atenciosos em me atender com carinho.

A todas as professoras e todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), pela troca de saberes compartilhados, bem como a outros professores de programas de Graduação e Pós-Graduação da UFRR, os quais fui encontrando pelo caminho.

Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quando não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir.

(Freire, 1980, p. 33)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como os processos formativos e performativos dos professores impactam na construção de uma prática educativa intercultural que reconhece, valoriza e integra a diversidade cultural nas experiências docentes de professores participantes do Ensino Médio do Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Teresa Parodi – CEM III, em Boa Vista-RR. Parte-se do entendimento de que a formação docente é intencional e contextualizada, atravessada por experiências singulares, saberes construídos na vivência cotidiana e valores que se entrelaçam às práticas pedagógicas. A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se na abordagem (auto)biográfica como metodologia de investigação e reflexão sobre os percursos docentes, tendo como base teórico-metodológica a *Mimese* da formação continuada (Gabriel, 2008). Nas narrativas autobiográficas dos professores foi possível identificar como suas formações institucionais e performativas, desenvolvidas na prática cotidiana, influenciam diretamente a constituição de práticas pedagógicas interculturais em um ambiente escolar marcado por normas rígidas e disciplinamento hierárquico, possibilitando a elaboração de alternativas pedagógicas. Como suporte analítico, utilizam-se as categorias da hermenêutica de Paul Ricoeur, que são: A Tríplice *Mimese* – *Mimese* I: pré-figuração; *Mimese* II: Configuração; e *Mimese* III: Refiguração. Os resultados evidenciam que a *Mimese* da formação continuada se configura como um potente dispositivo de reinterpretação da experiência e de transformação das práticas docentes, possibilitando a emergência de ações pedagógicas mais sensíveis à diversidade cultural e às demandas de uma educação democrática.

Palavras-chave: formação continuada; prática educativa intercultural; *Mimese* da formação continuada; narrativa autobiográfica; ensino médio.

ABSTRACT

This research aims to understand how teachers' formative and performative processes impact the development of an intercultural educational practice that recognizes, values, and integrates cultural diversity into the teaching experiences of high school teachers at Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Teresa Parodi (CEM III), in Boa Vista, Rio Grande do Norte. The study begins with the understanding that teacher training is intentional and contextualized, permeated by unique experiences, knowledge acquired through daily life, and values intertwined with pedagogical practices. This qualitative research is based on an (auto)biographical approach as a methodology for investigating and reflecting on teaching careers, using the Mimesis of continuing education (Gabriel, 2008) as its theoretical and methodological foundation. The teachers' autobiographical narratives revealed how their institutional and performative training, developed in daily practice, directly influences the development of intercultural pedagogical practices in a school environment marked by rigid norms and hierarchical discipline, enabling the development of pedagogical alternatives. As analytical support, we use Paul Ricoeur's hermeneutic categories: The Triple Mimesis – Mimesis I: Prefiguration; Mimesis II: Configuration; and Mimesis III: Refiguration. The results demonstrate that the Mimesis of continuing education is a powerful device for reinterpreting experience and transforming teaching practices, enabling the emergence of pedagogical actions more sensitive to cultural diversity and the demands of democratic education.

Keywords: continuing education; intercultural educational practice; Mimesis of continuing education; autobiographical narrative; high school.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender cómo los procesos formativos y performativos de los docentes impactan en la construcción de una práctica educativa intercultural que reconoce, valora e integra la diversidad cultural en las experiencias docentes de los docentes de secundaria en el Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Teresa Parodi (CEM III), en Boa Vista, Rio Grande do Norte. El estudio se basa en la comprensión de que la formación docente es intencional y contextualizada, permeada por experiencias únicas, conocimientos construidos a través de la vida cotidiana y valores entrelazados con las prácticas pedagógicas. La investigación cualitativa utiliza un enfoque (auto)biográfico como metodología para investigar y reflexionar sobre las trayectorias docentes, utilizando la Mímesis de la Educación Continua (Gabriel, 2008) como su fundamento teórico y metodológico. En las narrativas autobiográficas de docentes, fue posible identificar cómo su formación institucional y performativa, desarrollada en la práctica cotidiana, influye directamente en el desarrollo de prácticas pedagógicas interculturales en un entorno escolar marcado por normas rígidas y una disciplina jerárquica, lo que facilita el desarrollo de alternativas pedagógicas. Como soporte analítico, se utilizan las categorías hermenéuticas de Paul Ricoeur: La Triple Mímesis: Mímesis I: Prefiguración; Mímesis II: Configuración; y Mímesis III: Refiguración. Los resultados demuestran que la Mímesis de la formación continua es un poderoso mecanismo para reinterpretar la experiencia y transformar las prácticas docentes, posibilitando el surgimiento de acciones pedagógicas más sensibles a la diversidad cultural y a las exigencias de la educación democrática.

Palabras clave: educación continua; práctica educativa intercultural; Mímesis de la educación continua; narrativa autobiográfica; bachillerato.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEIA	Centro Integrado de Educação e Alimentação
CEP	Conselho de Ética Pedagógico
CF	Constituição Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FETEC	Fundação de Educação, Turismo, Esporte e Cultura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PT	Partido dos Trabalhadores
SEED	Secretaria de Educação Estadual e Desporto
SESI	Serviço Social da Indústria
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público
SMEC	Secretaria Municipal de Educação
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UVA	Universidade Vale do Acaraú

LISTA DE QUADROS E ORGANOGRAMA

Quadro 1 – Grupos-referência e a trajetória pessoal e profissional.....	76
Quadro 2 – Trajetória de vida e percurso profissional	91
Quadro 3 – Cronograma dos encontros do Grupo Reflexivo	113
Quadro 4 – Cronograma	138
Organograma 1 – Perfil dos professores participantes da pesquisa.....	75

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	16
1	ESTADO DA ARTE E DIALOGICIDADE TEÓRICA: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, FORMAÇÃO CONTINUADA E INTERCULTURALIDADE	27
1.1	ANÁLISE DAS TESES: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E FORMAÇÃO INTERCULTURAL DO PEDAGOGO	36
1.2	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MILITARIZADA	38
1.3	REALIDADE SOCIOCULTURAL DOS ESTUDANTES	39
1.4	PERFIL DOS DOCENTES	41
1.5	O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR DA FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO ESCOLAR MILITARIZADO	43
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	45
2.1	A FORMAÇÃO CONTINUADA: SABERES, EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO.....	45
2.1.1	A Formação continuada e os documentos normativos: diálogos com a BNCC e os PCNs do Ensino Médio	47
2.1.2	A Mimese da formação continuada em diálogo com as dimensões da BNCC e dos PCNs	52
2.1.3	A formação continuada como dispositivo de operacionalização dos PCNs	54
2.2	NARRATIVA, IDENTIDADE E MIMESE: A FORMAÇÃO DE SI EM PAUL RICOEUR	55
2.3	AS CONCEPÇÕES FORMATIVAS E PERFORMATIVAS NA PERSPECTIVA DE GABRIEL: GRUPOS DE REFLEXÃO E ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA COMO PRÁTICAS DE FORMAÇÃO	58
2.4	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA: ENTRE A TÉCNICA E A HUMANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	59
2.5	A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA COMO DISPOSITIVO FORMATIVO E HERMENÊUTICO	61
2.6	INTERCULTURALIDADE, EPISTEMOLOGIAS DO SUL E FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E CANDAU	62

2.7	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS: FUNDAMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA <i>MIMESE</i> NA FORMAÇÃO INTERCULTURAL DOCENTE	64
3	ENCONTROS FORMATIVOS: A EXPERIÊNCIA NARRADA.....	66
3.1	SISTEMATIZAÇÃO METODOLÓGICA DA ANÁLISE DAS NARRATIVAS ...	67
3.1.1	A narrativa como experiência formadora e constitutiva do eu	68
3.1.2	O universo da pesquisa: sujeitos, tempos e espaços da formação.....	70
3.2	UM PANORAMA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	73
3.2.1	Panorama dos percursos docentes: entre singularidades e encontros formativos.....	83
3.3	OS ENCONTROS FORMATIVOS E A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO REFLEXIVO: NARRAR, ESCUTAR E RECONHECER-SE EM TEMPOS DIGITAIS	85
3.4	CONSTRUÇÃO DAS FONTES BIOGRÁFICAS NA PESQUISA-FORMAÇÃO	113
3.5	ORGANIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS PARA ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS BIOGRÁFICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE .	114
3.6	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS NARRATIVAS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS	117
3.7	LEITURA SISTEMÁTICA DAS NARRATIVAS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS PARA IDENTIFICAÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS	117
3.8	REFERENCIAL DE LEITURA (NÓVOA VIA GABRIEL) E PROCEDIMENTO.....	117
3.9	SÍNTESE DAS NARRATIVAS (QUEM FALA E DE ONDE FALA).....	118
3.9.1	Mapeamento dos eixos de formação (Nóvoa) nas narrativas	118
3.9.2	Relatos de experiência: o que revelam sobre formação e prática	120
3.9.3	Interculturalidade: indícios de compreensão nas práticas	120
3.9.4	Forças, tensões e próximos passos.....	121
4	TRIANGULAÇÃO HERMENÊUTICA (RICOUER): ENTRE NARRAR, CONFIGURAR E REFIGURAR A FORMAÇÃO	128
4.1	PREFIGURAÇÃO (<i>Mimese</i> I): O MUNDO DA AÇÃO QUE ANTECEDE O TEXTO	128
4.1.1	Configuração (<i>Mimese</i> II): a intriga que dá forma ao vivido.....	128

4.1.2	Refiguração (<i>Mimese</i> III): leitura, reconhecimento e mudança de prática	129
4.1.3	Interculturalidade em foco: hospitalidade, linguagem e reconhecimento	130
4.1.4	O papel do grupo como dispositivo formativo	130
4.1.5	Síntese interpretativa da triangulação	130
5	O GRUPO REFLEXIVO NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E NA RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS INTERCULTURAIS	132
5.1	O EXERCÍCIO DA ESCRITA E A <i>MIMесе</i> COMO DISPOSITIVO DE RECONHECIMENTO DE SI.....	132
5.2	A CONFIGURAÇÃO DO GRUPO REFLEXIVO: ESPAÇO PROTEGIDO DE DIÁLOGO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO	133
5.3	DA BIOGRAFIA COLETIVA À TRANSFORMAÇÃO INDIVIDUAL: A PASSAGEM PARA O GRUPO-REFERÊNCIA.....	133
5.4	CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DA <i>MIMесе</i> NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE E DA PRÁTICA DOCENTE.....	134
5.5	RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES.....	135
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
7	CRONOGRAMA.....	138
	REFERÊNCIAS	139
	ANEXO A – PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	144
	ANEXO B – CARTA CONVITE	145
	ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	146
	ANEXO D – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	147

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Ana Cléia Batista Lima Souza, nascida em 11 de dezembro de 1975. Minha trajetória formativa e profissional está profundamente entrelaçada à educação, atuando como Supervisora Escolar concursada pelo Estado como professora pedagoga concursada pelo município de Boa Vista RR. Minha formação escolar teve início em instituições particulares, onde cursei o ensino fundamental (da 1ª à 4ª série e da 5ª à 8ª série). Entre os anos de 1989 a 1991, concluí o curso Técnico em Contabilidade, correspondente ao antigo segundo grau. Em seguida, de 1994 a 1996, cursei o Magistério no Projeto Gavião, etapa que marcou o início de meu compromisso com a docência.

Minha inserção na educação se deu de forma precoce: em 1994 comecei a atuar como professora em uma escola particular conveniada com o Estado. No ano de 1998 fui aprovada no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Breves, na Ilha de Marajó. Contudo, no mesmo ano, fui desligada da rede estadual e convocada para assumir o cargo de professora pela Prefeitura Municipal em Itaituba-PA, aprovada por concurso municipal, para uma carga horária de 200 horas semanais. Em maio de 2003, concluí minha graduação em Pedagogia e, em setembro do mesmo ano, solicitei licença sem remuneração para vir morar em Boa Vista-RR, onde tentaria o concurso técnico em Supervisão Escolar.

Enquanto aguardava o resultado do concurso, participei de um processo seletivo realizado pela Fundação de Educação, Turismo, Esporte e Cultura de Boa Vista (FETEC), tendo sido aprovada para trabalhar como monitora na Oficina de Embalagens do Projeto Crescer. Com a convocação para os exames admissionais pelo Estado, pedi exoneração do cargo de monitora do Projeto Crescer e fui para Pacaraima, interior de Boa Vista-RR, que faz fronteira com a Venezuela, para exercer a função de Supervisora Escolar concursada.

Em 2006, retornei a Boa Vista-RR, e fui aprovada em um seletivo da Prefeitura Municipal, atuando como professora do Projeto Letramento. Ainda no mesmo ano, fui aprovada em outro seletivo, dessa vez para o Serviço Social da Indústria (SESI), como professora substituta. Optei por assumir essa vaga e exonerar o cargo anterior na Prefeitura.

Motivada por um desejo de seguir carreira acadêmica no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação, em 2006 paguei minha inscrição para participar de um seletivo, no qual concorreria a uma vaga de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, ofertada pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), no qual fui aprovada.

É importante ressaltar que essa pós-graduação era paga mensalmente. Embora tenha concluído todas as disciplinas e iniciado o projeto de pesquisa, questões de saúde me impediram de finalizar o curso. Em 2007 fui aprovada como professora pedagoga em concurso estadual e designada para atuar no município do Cantá, na comunidade Taboca. Entretanto, por razões pessoais, exonerei esse cargo, mantendo apenas a função de Supervisora Escolar.

Em 2022, tentei, sem compromisso, o concurso para professora pedagoga pela Prefeitura Municipal de Boa Vista, no qual fui aprovada, sendo convocada para exercer a função somente no início de 2024. Em 2023, após quatro tentativas frustrantes, fui aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, o qual estou finalizando. Essa trajetória, repleta de desafios, deslocamentos, escolhas e recomeços, não apenas me habilitou tecnicamente, mas me constituiu como educadora comprometida com a formação humana, com o diálogo intercultural e com a valorização das narrativas docentes como prática de formação e reflexão crítica.

A pesquisa “A *Mimese* da Formação Continuada e a Prática Educativa Intercultural dos Professores do Ensino Médio do Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Teresa Parodi CEM III”¹ tem como objetivo compreender como os processos formativos e performativos dos professores impactam na construção de uma prática educativa intercultural que reconhece, valoriza e integra a diversidade cultural nas experiências docentes de professores participantes do ensino médio do Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Teresa Parodi – CEM III, em Boa Vista-RR, tendo como base teórico-metodológica a teoria da *Mimese* da formação continuada de Gabriel (2008).

Por entender que a formação docente é intencional e contextualizada, atravessada por experiências singulares, saberes construídos na vivência cotidiana e valores que se entrelaçam às práticas pedagógicas, a pesquisa, de natureza qualitativa e de escuta participativa, fundamenta-se na abordagem (auto)biográfica como metodologia de investigação e reflexão sobre os percursos docentes.

Nas narrativas autobiográficas dos professores foi possível identificar como suas formações formativas institucionais e performativas desenvolvidas na prática cotidiana influenciam diretamente a constituição de práticas pedagógicas interculturais em um ambiente escolar marcado por normas rígidas e disciplinamento hierárquico, possibilitando a elaboração de alternativas pedagógicas.

¹ Paul Ricoeur discute a Tríplice *Mimese* em Tempo e Narrativa (1994) e em O Si - Mesmo como o outro (1990), relacionando narrativa, identidade e ação.

Como suporte analítico, utilizam-se as categorias da hermenêutica de Ricoeur, que são²: A Tríplice *Mimese* – *Mimeses* I pré-figuração; *Mimeses* II Configuração e *Mimeses* III Refiguração. Os resultados evidenciam que a *Mimese* da formação continuada, teoria criada por Gabriel (2008), configura-se como um potente dispositivo de reinterpretação da experiência e de transformação das práticas docentes, possibilitando a emergência de ações pedagógicas mais sensíveis à diversidade cultural e às demandas de uma educação democrática.

Com base nessa perspectiva, a formação docente ganha sentido como atualização de si, conforme defende Gabriel (2008, p. 113), ao afirmar que o exercício da narrativa autobiográfica possibilita ao docente um retorno reflexivo ao vivido, reorganizando o presente e projetando o futuro.

A prática docente, ao ser compreendida como campo de experiência e de produção de sentidos, exige ser analisada para além de sua dimensão técnica. Envolve saberes que emergem da vida, da escuta, da convivência e das tensões que atravessam o cotidiano escolar. Nesse horizonte, a formação de professores, sobretudo a continuada, torna-se espaço privilegiado para ressignificar vivências e reconstruir identidades. No entanto, os modelos tradicionais de formação ainda insistem em formatos prescritivos, descolados das realidades socioculturais e dos percursos singulares dos educadores.

A escolha pelo Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Teresa Parodi – CEM III –, localizado em Boa Vista/RR, como campo empírico, decorre do reconhecimento de que esse espaço escolar representa, simultaneamente, um ambiente de disciplinamento institucional e um território de circulação de múltiplas vozes, culturas e experiências. A militarização da escola pública, política educacional que vem se expandindo em diversos estados brasileiros, impõe à rotina escolar uma lógica de controle, ordem e padronização que tensiona diretamente os princípios da gestão democrática, da liberdade pedagógica e da valorização das diferenças.

Nesse sentido, como Coordenadora Pedagógica efetiva na esfera estadual e como professora pedagoga efetiva na esfera municipal, é mister saber como os professores compreendem e interpretam sua formação formativa institucional e performativa na construção da sua prática intercultural.

De acordo com Foucault (2006), as ‘práticas de si’ designam as formas pelas quais o indivíduo se constitui como sujeito de sua própria conduta, transformando-se a si mesmo,

² O processo de Militarização das Escolas Públicas no Brasil começou em 1999, no Distrito Federal, e expandiu-se a partir de 2017 em diversos estados.

modificando-se, corrigindo-se, purificando-se, mudando de existência. Ao relatar suas trajetórias, os professores não apenas compartilham memórias, mas constroem sentidos e reconfiguram seus saberes docentes. Essa abordagem dialógica, sensível e comprometida com o sujeito implica reconhecer que a formação não se dá fora da experiência, mas a partir dela, em constante interação com o mundo social, político e cultural.

Segundo afirma Larrosa (2002), a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, o que nos toca. Trata-se de um acontecimento que nos atravessa, nos modifica e nos constitui. Portanto, considerar a narrativa como método e objeto formativo é também valorizar o percurso singular de cada educador, seus enfrentamentos, aprendizados e reinvenções.

É nesse contexto que a proposta de formação continuada desenvolvida nesta pesquisa assume uma perspectiva formativa-reflexiva, em que os professores são instigados a (re)pensar sua prática a partir do movimento de escuta e de partilha de suas próprias histórias.

O uso de dispositivos, como os encontros formativos mediados por narrativas autobiográficas e a análise interpretativa das experiências vividas, permite resgatar dimensões frequentemente negligenciadas pelos modelos tradicionais de formação, como o sentimento, o conflito, o silêncio, o não dito e a potência da escuta. A formação, nesses moldes, deixa de ser um exercício de transmissão para se tornar um espaço de subjetivação e de construção coletiva de saberes.

No campo da educação intercultural, esta pesquisa dialoga com os aportes de Candau (2012), Fleuri (2002, 2003), Guimarães (2005), Hurtado (2007), Santos (2010), Gentili e Alencar (2007), PCNs (2000), BNCC (2018), Faria e Coelho (2014), Castells (2013) e Bauman (1999), Moran (2018) e Valente (1999).

Para falar sobre *Mimese* e Formação Continuada de professores foram utilizados os seguintes autores: Moreira (2002), Saviani (2003, 2007), Nóvoa (1992, 2012), Gart (2008), Tardif (2002), Perrenoud (2002), Schön (2000), Pineau (2004); Queiroz (2013), Placco e Souza (2011), Ghedin (2009), Libâneo (2005), Libâneo, Oliveira, Toschi (2005). Ao falar sobre o papel do coordenador pedagógico, a pesquisa conversou com Azevedo (2012).

No campo metodológico, foram considerados os seguintes referenciais: pesquisa-ação e metodologia de Barbier (2002), Triviños (1987) e metodologias ativas de Moran (2018). A abordagem qualitativa foi fundamentada em Lüdke e André (2012). Também foram utilizados como referência: Valente (1999), no campo da Informática na Educação; o Projeto Pedagógico CEM III (2022); os Decretos Estaduais de Roraima (2016, 2018); Ball (2001), sobre Políticas de Reforma; Castells (2013), sobre Sociedade em Rede; Bauman (1999), a respeito da

Globalização Frigotto (2017), sobre a Militarização das Escolas; além da LDB (1996) e da Constituição Federal do Brasil (1996).

Com relação à narrativa autobiográfica, a dissertação conversa com os autores: Gabriel (2008), Bertaux (2010), Cornu (2005), Delory e Christine (2008), Josso (2004, 2010), Ferrarotti (2014), Passeggi (2011), Halbwachs (1990), Bosi (1994), Larrosa (2002), Alliaud e Suarez (2011), Ricoeur (1994, 2006, 2007, 2014), Bertaux (2010), Triviños (1987), Lüdke e André (2012), Abreu (1997), Brandão (1982), Faria, Lobo e Coelho (2014).

O contexto amazônico e fronteiro de Roraima agrega camadas adicionais de complexidade à pesquisa. A presença marcante de povos indígenas, migrantes e comunidades tradicionais no território desafia a escola a assumir uma postura realmente plural, dialógica e inclusiva. No entanto, observa-se que, muitas vezes, essas identidades são invisibilizadas no cotidiano escolar, sobretudo em instituições regidas por lógicas hierárquicas e normativas, como as escolas militarizadas.

Por isso, a importância de escutar os professores que atuam nesses espaços, seus relatos revelam os modos como lidam com as contradições da prática pedagógica e os caminhos que constroem, com criatividade e resistência, para afirmar uma educação comprometida com a diversidade.

Nessa perspectiva, a interculturalidade ultrapassa o plano do reconhecimento cultural superficial para se firmar como prática pedagógica e política voltada à justiça cognitiva e à transformação das relações de poder na escola. Trata-se de deslocar o olhar para além do eurocentrismo epistêmico e considerar os saberes ancestrais, periféricos, locais, produzidos por sujeitos historicamente silenciados.

Santos (2010), afirma que a ecologia de saberes é a condição para uma verdadeira descolonização do conhecimento, pois só ela permite que os saberes não científicos – os saberes indígenas, populares, camponeses, dos movimentos sociais – sejam reconhecidos como válidos e relevantes para a compreensão e transformação do mundo.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 2000), reafirmam a necessidade de uma formação docente pautada na valorização das diferenças, no respeito às culturas locais e na articulação entre teoria e prática. Todavia, há uma desconexão entre o que os documentos oficiais enunciam e o que os professores enfrentam na realidade cotidiana. Este estudo busca justamente compreender como a formação continuada pode contribuir para o enfrentamento dessa lacuna, promovendo espaços de escuta, reflexão e produção de saberes a partir das próprias experiências docentes.

A pesquisa está organizada em cinco seções, articuladas entre si, de modo a construir um percurso investigativo coerente, que parte das bases teóricas até alcançar a análise dos dados empíricos, evidenciando as contribuições da formação continuada, da narrativa autobiográfica e da interculturalidade para a prática docente em uma escola pública sob gestão militarizada.

A Seção 1 – Estado da Arte e Dialogicidade Teórica: Narrativa Autobiográfica, Formação Continuada e Interculturalidade apresenta o mapeamento das produções acadêmicas que dialogam com o objeto de estudo, contextualizando o campo de pesquisa e situando a investigação no cenário educacional contemporâneo. Nessa seção, discute-se a relevância da narrativa autobiográfica como dispositivo formativo, bem como a centralidade da formação continuada e da interculturalidade na construção das práticas pedagógicas.

A Seção 2 – Fundamentação Teórica aprofunda os conceitos que sustentam a investigação, destacando autores e perspectivas que contribuem para compreender a complexidade da formação docente em contextos escolares marcados pela disciplina militarizada. São analisados, de modo especial, os fundamentos da *Mimese* na formação continuada e os referenciais da BNCC e dos PCNs, que orientam as práticas pedagógicas em sua relação com os direitos humanos e a cidadania.

A Seção 3 – Encontros Formativos: A Experiência Narrada volta-se à análise empírica, trazendo as vozes dos professores participantes da pesquisa. Por meio da escuta sensível e da valorização das narrativas, evidenciam-se os desafios, as práticas e as possibilidades de resignificação docente. Essa seção dá visibilidade às experiências vividas e narradas nos encontros formativos, demonstrando como a *Mimese* da formação continuada se torna um dispositivo de reflexão crítica e de transformação pedagógica.

A Seção 4 – Triangulação hermenêutica (Ricoeur): entre narrar, configurar e refigurar a formação mostra três frentes de evidências do estudo – (i) as narrativas autobiográficas e os relatos de experiências dos quatro professores do Ensino Médio; (ii) os registros/diário de bordo e minhas notas dos três encontros formativos remotos (Google Meet); e (iii) as devolutivas de leitura e reescrita dos textos – sob a lente da Tríplice Mimese ricoeuriana (*Mimeses* I–II–III). A compreensão produzida na passagem do vivido ao narrado revela potencial para reconfigurar a prática pedagógica docente, ao preservar tanto a singularidade das trajetórias quanto as tensões presentes no contexto escolar militarizado.

A Seção 5 – O Grupo Reflexivo na (Re)Construção da Identidade Docente e na Resignificação das Práticas Interculturais apresenta a culminância da pesquisa, destacando o processo reflexivo coletivo como espaço de construção identitária e de reelaboração das práti-

cas pedagógicas. Nesse momento, evidencia-se como o grupo reflexivo se constituiu em um lugar de partilha, diálogo e fortalecimento docente, possibilitando não apenas a reconstrução da identidade profissional, mas também a ressignificação das práticas interculturais em um ambiente escolar marcado pela normatividade disciplinar.

Assim, a organização dos capítulos revela um movimento investigativo que vai do diálogo com a literatura científica, passa pelo aprofundamento teórico e pela escuta das narrativas docentes, até alcançar a compreensão da formação continuada como experiência transformadora. Cada capítulo, portanto, contribui de maneira articulada para o alcance do objetivo geral da pesquisa, assegurando a unidade e a consistência da dissertação.

A pergunta que a dissertação pretende responder é Como a formação continuada de professores do Ensino Médio contribui para uma prática educativa intercultural e emancipatória no Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Teresa Parodi CEM III em Boa Vista - RR?

O objetivo geral da pesquisa é compreender como os processos formativos e performativos impactam a construção de uma prática educativa intercultural que reconhece, valoriza e integra a diversidade cultural nas experiências docentes de professores do Ensino Médio do Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Teresa Parodi – CEM III, em Boa Vista-RR.

Os objetivos específicos são:

- Compreender a partir das narrativas autobiográficas de formação continuada, de que maneira os processos formativos e performativos dos professores participantes se vinculam à sua prática educativa intercultural;
- Investigar como os docentes articulam suas trajetórias formativas às práticas pedagógicas interculturais desenvolvidas em uma escola pública sob gestão militarizada;
- Refletir sobre as possibilidades de ressignificação da prática docente a partir da escuta das narrativas, considerando a *Mimese* da formação continuada como um dispositivo de transformação no interior de um modelo escolar disciplinar;
- Analisar como os processos narrativos e reflexivos contribuem para a reconstrução da identidade docente e para a ressignificação das práticas pedagógicas interculturais.

A pesquisa teve como enfoque a abordagem qualitativa, com escuta participativa, defendida por Bogdan e Biklen (1994), ao afirmarem que a pesquisa qualitativa é rica em descrição de pessoas, lugares e conversas, e não facilmente manipulável por análises estatísticas. Teve como suporte teórico a teoria da *Mimese* da formação continuada de Gabriel (2008), e a

análise hermenêutica de Ricoeur (1996), que trata da tríplice *Mimese*, utilizada como instrumento para analisar as narrativas autobiográficas dos professores participantes

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é caracterizada pela coleta de dados descritivos, pelo interesse no processo mais do que no resultado final e pela análise indutiva dos dados. Esse tipo de pesquisa permite explorar as percepções e as práticas dos professores em profundidade, capturando a complexidade das interações e das dinâmicas presentes no contexto escolar.

Denzin e Lincoln (2011) reafirma que a pesquisa qualitativa é particularmente eficaz para estudar fenômenos sociais em contextos naturais, oferecendo uma visão rica e detalhada das experiências dos participantes.

Este tipo de pesquisa permitirá uma análise aprofundada das experiências e percepções dos participantes envolvidos, proporcionando uma compreensão mais rica e detalhada dos fenômenos estudados.

A coleta de dados foi realizada por meio da pesquisa de campo, observações participantes, seguindo os princípios metodológicos de Lüdke e André (1986), segundo os quais essa estratégia oferece ao pesquisador uma visão mais direta e natural da realidade

Foi definido como critério de participação no desenvolvimento da pesquisa que o professor tivesse de 10 a 15 anos de efetivação pelo Estado. A proposta inicial contava com a participação de 20 professores e 1 coordenadora pedagógica. Após a triagem realizada mediante a aplicação do questionário denominado como Perfil dos Participantes da Pesquisa, somente 13 professores se encaixaram no critério estabelecido. Desses, somente 4 docentes aceitaram, por livre e espontânea vontade, participar do desenvolvimento da pesquisa, o que foi confirmado por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisa possui um corpus que contempla 4 narrativas autobiográficas e 4 relatos de experiências bem-sucedidas, elementos principais para a realização da análise dos dados. Foram realizados 3 encontros formativos. Devido à sobrecarga de trabalho e problemas de saúde de alguns, decidimos, em comum acordo, que faríamos os encontros via *Google Meet*, no horário das 15h.

O primeiro encontro teve como objetivo a exposição da pesquisa, deixando claro o tema trabalhado, os objetivos e a metodologia de desenvolvimento. Após a explicação da pesquisa, foi solicitado que eles produzissem a narrativa autobiográfica, utilizando como bússola os eixos norteadores de Nóvoa *apud* Gabriel (2011). Solicitei, ainda, que, conforme fossem

produzindo suas narrativas, enviassem os textos para o meu *WhatsApp*, para que eu pudesse acompanhar a escrita e orientasse ajustes em consonância com os propósitos da investigação.

Após a leitura das narrativas, devolvi os textos aos participantes com as observações que precisavam ser ajustadas e marquei o segundo encontro, dedicado à socialização das narrativas autobiográficas. O terceiro encontro foi voltado à reflexão sobre textos que falassem de formação continuada de professores, narrativas autobiográficas e interculturalidade. O quarto e último encontro teve como finalidade a entrega das narrativas autobiográficas, a entrega da produção dos relatos de experiências bem-sucedidas e agradecimentos.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética (CEP), tendo sido aprovada no dia 17 de junho por meio do parecer n.º 7.649.694.

A hipótese inicial da pesquisa considera que a formação continuada de professores do Ensino Médio, ao seguir predominantemente um modelo tradicional, fundamentado na reprodução de saberes e práticas cristalizadas, limita a emergência de uma prática educativa intercultural crítica e emancipatória. No entanto, a adoção de metodologias baseadas na narrativa autobiográfica e na reflexão sobre os processos formativos e performativos pode potencializar a ressignificação das experiências docentes, promovendo uma abordagem pedagógica intercultural que valorize a diversidade e o diálogo entre saberes.

A escolha desse tema para o desenvolvimento da minha pesquisa foi justificada pelo surgimento da necessidade de compreender e aprimorar as práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diferenças culturais dos estudantes. A formação continuada é um processo essencial para que os educadores possam se adaptar às constantes mudanças sociais e educacionais, desenvolvendo metodologias que atendam às especificidades culturais de seus alunos.

Mediante a minha trajetória acadêmica e profissional, tive a possibilidade de observar as transformações que o campo educacional vem sofrendo e o aparecimento de constantes desafios que os professores têm enfrentado para desenvolver uma prática pedagógica que atenda aos anseios dos estudantes, no que diz respeito ao seu desenvolvimento acadêmico enquanto ser humano.

Minha formação inicial em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará e, atualmente, o mestrado em Educação pela Universidade Federal de Roraima, aliados à minha experiência como professora e supervisora escolar, têm me proporcionado um olhar crítico e sensível para as questões que envolvem a prática docente e a formação continuada dos professores.

Esse percurso me fez perceber a importância de um planejamento educacional que contemple a diversidade cultural presente no ambiente escolar, especialmente no contexto de Boa Vista, Roraima.

Do ponto de vista social, a pesquisa se justifica pela urgência em desenvolver uma educação que não apenas reconheça, mas que integre as diferentes culturas presentes na escola, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e equitativo. Em um contexto de crescente diversidade cultural, é fundamental que os professores estejam preparados para lidar com as especificidades de cada aluno, garantindo o pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades.

Os potenciais benefícios relacionados à participação do docente durante a pesquisa serão:

1. De valorização da experiência docente, pois, ao participar da pesquisa o docente terá sua prática pedagógica reconhecida como fonte legítima de conhecimento como docente;
2. Desenvolvimento profissional continuado, uma vez que sua participação ativa fomenta a formação continuada, permitindo ao professor ampliar sua compreensão sobre interculturalidade;
3. Fortalecimento de competências interculturais, visto que a pesquisa irá proporcionar para o docente um espaço de reflexão sobre práticas interculturais, promovendo o desenvolvimento de habilidades como empatia, diálogo e adaptação pedagógica às necessidades dos estudantes em contextos multiculturais;
4. Melhoria da prática pedagógica, porque permitirá que os docentes adotem metodologias inovadoras e integradoras, baseadas nos resultados da pesquisa, para melhorar o desempenho acadêmico e a inclusão social dos estudantes;
5. Contribuição para a construção de conhecimento coletivo, que fomentará, mediante a participação dos professores, a construção de um trabalho colaborativo, incentivando a troca de experiências entre colegas e promovendo a construção de soluções pedagógicas que podem ser replicadas em outras escolas e contextos;
6. Impacto institucional por meio do qual o próprio colégio poderá se beneficiar diretamente da pesquisa, fortalecendo a sua imagem institucional como um espaço inovador e comprometido com a formação intercultural;
7. Promoção de identidade docente, já que, ao participar do desenvolvimento da pesquisa, o professor será visto como agente ativo no desenvolvimento de soluções para os desafios da educação contemporânea.

Contudo, a pesquisa visa contribuir para a reflexão e prática pedagógica, proporcionando *insights* sobre como a educação pode ser transformada para melhor atender às necessidades de uma sociedade multicultural. Nesse sentido, procura compreender e aprimorar a

formação continuada dos professores do Ensino Médio, promovendo uma prática educativa que assuma a interculturalidade e a inclusão, ao considerar as necessidades e realidades dos alunos de uma escola pública em Boa Vista, Roraima.

1 ESTADO DA ARTE E DIALOGICIDADE TEÓRICA: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, FORMAÇÃO CONTINUADA E INTERCULTURALIDADE

Na perspectiva acadêmica, o estado da arte constitui-se como uma revisão sistemática e crítica da produção científica sobre um determinado tema. Situa o pesquisador no contexto atual do campo de estudo, identificando lacunas, avanços e tendências emergentes. Conforme Ferreira (2002), trata-se de um instrumento fundamental para o desenvolvimento de pesquisas de alta qualidade, ao favorecer a compreensão do objeto e orientar a formulação de hipóteses e a definição de metodologias. Esse texto destaca a contribuição teórica e prática de Ferreira para o entendimento do estado da arte na pesquisa acadêmica.

O estado da arte, conforme definido por Ferreira (2002), é um levantamento crítico e sistemático da produção científica existente sobre um determinado assunto. Refere-se, portanto, de mais do que uma simples enumeração de obras: exige análise interpretativa que destaque contribuições centrais, controvérsias, metodologias utilizadas e resultados obtidos. Sua importância reside na capacidade de fornecer uma base sólida para novas investigações, evitando duplicidades e direcionando o pesquisador a questões ainda pouco exploradas ou não resolvidas.

Segundo Ferreira (2002), o estado da arte desempenha quatro funções essenciais:

- **Mapeamento do Conhecimento:** Nele o conhecimento acumulado é definido e organizado sobre um tema, de maneiras a facilitar a localização de informações importantes;
- **Identificação de Lacunas:** A promoção da inovação e do avanço do conhecimento revela áreas que precisam de uma investigação adicional;
- **Contextualização:** Permite a compreensão das contribuições e limitações da pesquisa atual situada dentro de um panorama mais amplo;
- **Fundamentação Teórica:** A elaboração de hipóteses e a escolha de metodologias adequadas fornece uma base teórica sólida precisa.

A realização do estado da arte envolve etapas interdependentes:

1. Definição do Tema e Objetivos: Deixar bem claro o foco da pesquisa e os objetivos específicos do levantamento. Essa etapa é crucial para delimitar o escopo do estudo e evitar dispersão.

2. Busca e Seleção de Fontes: Realizar uma busca exaustiva em bases de dados acadêmicas, bibliotecas e outras fontes relevantes. A seleção deve ser criteriosa, considerando a qualidade e a relevância dos trabalhos.

3. Análise Crítica das Fontes: Avaliar criticamente os trabalhos selecionados, identificando suas contribuições, metodologias, resultados e limitações. Essa análise deve ser sistemática e imparcial.

4. Síntese e Integração: Sintetizar os resultados da análise crítica, integrando as diferentes perspectivas e identificando padrões e tendências emergentes. Essa síntese deve ser clara e coerente, facilitando a compreensão do estado atual do conhecimento.

5. Elaboração do Relatório: Redigir o relatório do estado da arte, apresentando os resultados da síntese de forma estruturada e argumentativa. O relatório deve incluir uma introdução, uma revisão da literatura, uma análise crítica e uma conclusão que destaque as principais lacunas e perspectivas futuras de pesquisa. Ferreira (2002) destaca diversas aplicações práticas do estado da arte na pesquisa acadêmica:

6. Formulação de Problemas de Pesquisa: O estado da arte ajuda a identificar problemas relevantes e significativos que ainda não foram adequadamente abordados, orientando a definição de perguntas de pesquisa claras e focadas.

7. Desenvolvimento de Hipóteses: A análise crítica da literatura existente fornece uma base sólida para a formulação de hipóteses fundamentadas teoricamente.

8. Escolha de Metodologias: A revisão da literatura permite identificar as metodologias mais adequadas e inovadoras para a investigação do problema de pesquisa, evitando erros metodológicos e promovendo a eficiência do estudo.

9. Justificação da Relevância da Pesquisa: O estado da arte ajuda a justificar a relevância teórica e prática da pesquisa, mostrando como ela se insere no contexto mais amplo do campo de estudo e quais são suas contribuições potenciais.

Para explicar o estado da arte na educação, Ferreira (2002) utiliza os seguintes exemplos:

1 – O da investigação sobre as práticas educativas interculturais, que requer uma revisão ampla e crítica da literatura sobre diversidade cultural, políticas educacionais, metodologias de ensino e formação de professores. Outro exemplo, é o estudo sobre o impacto das tecnologias digitais na aprendizagem, que envolve a análise de pesquisas sobre diferentes ferramentas tecnológicas, suas aplicações pedagógicas e seus efeitos no desempenho dos alunos.

Percebe-se que nos dois casos, o estado da arte desempenha um papel crucial na orientação da pesquisa, fornecendo um panorama detalhado do conhecimento existente e destacan-

do as lacunas e desafios que precisam ser abordados. Além disso, contribui para a formulação de hipóteses robustas, a escolha de metodologias adequadas e a justificação da relevância do estudo.

Logo, o estado da arte, conforme descrito por Ferreira (2002), é uma etapa essencial e enriquecedora na pesquisa acadêmica, que, quando realizada de forma cuidadosa e sistemática, permite uma compreensão aprofundada do campo de estudo, identificando lacunas, avanços e tendências.

Ao fornecer uma base sólida para a formulação de hipóteses, a escolha de metodologias e a justificação da relevância da pesquisa, o estado da arte contribui significativamente para o avanço do conhecimento e a inovação científica. Assim, investir tempo e recursos na realização de um estado da arte bem elaborado é fundamental para a qualidade e o sucesso de qualquer investigação acadêmica.

A reflexão sobre a formação continuada e a prática intercultural dos professores do Ensino Médio exige uma análise aprofundada, considerando contribuições teóricas, metodológicas e práticas de diferentes autores. Neste estado da arte, apresento um diálogo entre obras que fundamentam essa discussão, destacando as perspectivas que auxiliam na compreensão do tema.

Sobre o tema da formação continuada de professores, foi possível constatar que a discussão assume múltiplas perspectivas que se complementam e, em alguns momentos, se tensionam.

Nesse sentido, para Perrenoud (2002), a construção da profissionalidade docente depende do cultivo contínuo da reflexão sobre a prática, que se constitui como núcleo central do ofício de ensinar, permitindo ao professor adaptar-se criticamente aos desafios cotidianos da sala de aula. Para ele, a formação não pode se limitar a transmitir técnicas prontas, mas deve promover a capacidade do professor de analisar criticamente sua própria ação pedagógica, ajustando-a aos contextos em constante mudança.

Schön (2000) corrobora essa perspectiva ao afirmar que o professor se constitui como um profissional reflexivo quando aprende a pensar na ação e sobre a ação, atribuindo sentido às situações singulares do cotidiano escolar. Em diálogo com ambos, Tardif (2002) acrescenta que os saberes docentes não se reduzem aos conteúdos acadêmicos ou curriculares, mas emergem das experiências acumuladas ao longo da prática, exigindo que a formação continuada reconheça e valorize esses saberes produzidos no exercício da docência.

Nóvoa (1992; 2012) amplia a reflexão ao defender que a formação continuada deve ser concebida como um processo partilhado, devolvendo ao professor o protagonismo de sua pró-

pria formação. Para ele, não basta criar programas externos; é fundamental construir espaços de formação dentro da profissão, articulados ao coletivo docente.

Moreira (2002) converge com essa visão ao ressaltar que a formação é um processo de reconstrução permanente, que se dá ao longo da vida profissional e deve estar vinculada às demandas reais da escola. Nesse horizonte, Placco e Souza (2011) analisam o papel do coordenador pedagógico, evidenciando que esse profissional pode ser um mediador essencial na formação continuada, desde que suas ações superem as tensões e contradições do cotidiano escolar.

Em complemento, Queiroz (2013) enfatiza que a formação deve ser compreendida como um direito do professor, e não apenas como um dever ou imposição institucional, reforçando a dimensão política e social da temática.

Por outro ângulo, Saviani (2003; 2007) insere o debate em um contexto crítico e histórico, defendendo que a formação de professores, para além de atualizar competências, deve comprometer-se com a transformação social e com um projeto emancipador de educação. Para ele, a formação continuada não pode ser neutra; precisa articular teoria e prática em favor de uma escola pública democrática.

Libâneo (2004) dialoga com essa posição ao indicar que a formação docente deve fortalecer a dimensão didática, valorizando metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa. Em articulação, Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) chamam atenção para a necessidade de compreender a formação docente dentro de uma estrutura escolar marcada por políticas públicas e condições institucionais. Isso evidencia que o desenvolvimento profissional não pode ser pensado fora do contexto organizacional e político da educação brasileira.

Na mesma linha crítica, Ghedin (2009) identifica tendências da formação docente na contemporaneidade, apontando os riscos de modelos superficiais e prescritivos, que desconsideram as complexidades da profissão. Sua análise evidencia que programas de formação continuada só alcançam êxito quando se orientam pela valorização da pesquisa, da reflexão crítica e da construção coletiva do conhecimento.

Já Gart (2008) defende a interdisciplinaridade como elemento imprescindível da formação, argumentando que apenas pela articulação de diferentes campos de saber é possível superar a fragmentação do ensino e responder às exigências de uma sociedade complexa. Nesse sentido, Pineau (2004) reforça que a formação é atravessada por múltiplas temporalidades e biografias, de modo que reconhecer a história de vida dos professores se torna fundamental para dar sentido às experiências formativas.

Esse diálogo entre autores permite compreender que a formação continuada é, ao mesmo tempo: um direito (Queiroz); uma necessidade política (Saviani, Libâneo); uma prática profissional reflexiva (Perrenoud, Schön, Tardif); uma construção coletiva (Nóvoa, Moreira, Placco e Souza); e um processo que se nutre das temporalidades e da interdisciplinaridade (Pineau, Gart). Embora cada autor privilegie um aspecto, todos convergem na ideia de que a formação não pode ser concebida como evento isolado, mas como processo histórico, social e profissional que acompanha permanentemente a docência.

Sobre a temática da interculturalidade, foi possível constatar que os autores convergem na defesa de uma educação capaz de reconhecer as diferenças culturais e transformá-las em potencial pedagógico, embora cada um parta de perspectivas distintas.

Nesse sentido, Candau (2012; 2014) destaca que a interculturalidade é um princípio fundamental para uma educação em direitos humanos, pois promove a valorização da diversidade cultural e rompe com visões homogeneizadoras do currículo escolar. Para a autora, não se trata apenas de reconhecer a diferença, mas de promover práticas educativas que gerem diálogo, respeito e equidade no espaço escolar.

Fleuri (2002; 2003) corrobora essa posição ao afirmar que a educação intercultural se constrói na relação entre identidade e diferença, especialmente nos contextos de movimentos sociais e lutas pela cidadania. Para ele, o diálogo intercultural constitui-se como um caminho de superação das desigualdades e como um exercício de reconstrução social.

López-Hurtado (2007) complementa essa discussão ao propor “treze chaves” para compreender a interculturalidade no contexto latino-americano, ressaltando que ela deve ser entendida como um projeto político e educativo de transformação social. Ele defende que a interculturalidade não pode ser reduzida a uma prática pedagógica pontual, mas precisa ser assumida como princípio estruturante da educação.

Em consonância, Guimarães (2005) apresenta princípios e práticas de uma educação intercultural que valoriza o encontro de saberes e a construção de relações horizontais entre culturas, desafiando o modelo escolar excludente e monocultural.

Ampliando o horizonte, Boaventura de Sousa Santos (2010) aponta para a necessidade de uma ‘ecologia de saberes’, que supere o pensamento abissal herdado da modernidade ocidental. Para o autor, reconhecer a pluralidade epistemológica é condição para uma interculturalidade autêntica, na qual os saberes populares e tradicionais dialoguem em pé de igualdade com o conhecimento científico.

Essa perspectiva também encontra eco nas análises de Bauman (1999), que problematiza as consequências da globalização para as identidades culturais, mostrando como a fluidez

e a incerteza contemporâneas desafiam a construção de referenciais sólidos na educação. Nessa linha, Castells (2013) acrescenta que a sociedade em rede intensifica as interações culturais, exigindo que a escola se torne um espaço de mediação crítica diante da multiplicidade de vozes globais.

As políticas curriculares brasileiras também dialogam com essa perspectiva. Os PCNs (2000) já sinalizavam a importância de tratar a pluralidade cultural como tema transversal, enquanto a BNCC (2018) reforça a valorização da diversidade, da cidadania e dos direitos humanos como princípios estruturantes da prática escolar. No entanto, como problematizam Gentili e Alencar (2007), essas orientações convivem com contextos de desencanto social e político, o que exige manter viva a esperança de uma educação comprometida com a justiça social.

No campo das práticas pedagógicas, Moran (2018) propõe que as metodologias ativas podem ser uma via fecunda para incorporar a interculturalidade no cotidiano escolar, ao promover a participação ativa dos estudantes e o diálogo entre diferentes saberes. Já Faria, Lobo e Coelho (2014), ao explorarem histórias de vida e gênero, evidenciam como as narrativas pessoais podem se tornar dispositivos de formação intercultural, na medida em que aproximam experiências singulares das questões sociais mais amplas.

Esse diálogo mostra que a interculturalidade, longe de ser apenas uma categoria teórica, constitui-se como projeto político, pedagógico e ético. Enquanto Candau e Fleuri enfatizam sua dimensão escolar e social, López-Hurtado e Guimarães sublinham seus princípios estruturantes, e Santos propõe sua fundamentação epistemológica.

Autores como Bauman e Castells lembram os desafios impostos pela globalização, ao passo que os documentos oficiais brasileiros, PCNs e BNCC, apontam caminhos normativos para a prática docente. Gentili e Alencar trazem o olhar crítico sobre os contextos de desencanto, enquanto Moran e Faria *et al.* sugerem metodologias e narrativas que concretizam a interculturalidade no espaço escolar.

Assim, percebe-se que a interculturalidade, na perspectiva desses autores, é ao mesmo tempo um direito, um princípio pedagógico e uma exigência política da educação contemporânea.

Ao refletir sobre o lugar das narrativas autobiográficas na formação docente, Gabriel (2008) observa que, ao narrar a própria história, o professor constrói sentidos para a sua prática e ressignifica sua identidade profissional. Essa concepção encontra ressonância em Momberger (2008), ao afirmar que as narrativas de vida são lugares de produção de conhecimento, visto que permitem dar sentido às experiências formativas e existenciais.

Nessa mesma direção, Josso (2004) sustenta que o trabalho biográfico é um processo de apropriação de si, pelo qual o sujeito reconhece sua trajetória e a transforma em fonte de aprendizagem. Segundo Ricoeur (2007), a memória é fundamental para a constituição da identidade, já que lembrar é uma forma de manter-se fiel a si mesmo no tempo, articulando memória, história e esquecimento.

Daniel Bertaux (2010) contribui metodologicamente ao defender que as narrativas de vida permitem compreender não apenas o indivíduo, mas também os contextos sociais e históricos que o atravessam. Nesse aspecto, Franco Ferrarotti (2014) complementa, destacando que a história de vida é um caminho privilegiado para captar a dialética entre o pessoal e o social.

Passeggi (2011), ao dialogar com a pesquisa (auto)biográfica no Brasil, reforça que narrar é resistir, uma vez que é no ato de contar a própria história que os professores encontram meios de afirmar-se diante das condições adversas da docência.

Larrosa (2002) sintetiza esse movimento ao refletir que a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, o que nos toca, mostrando que a narrativa autobiográfica não se reduz a relato, mas implica uma abertura ao sentido da experiência.

Assim, pode-se perceber um diálogo fecundo: Gabriel (2012) e Momberger (2008) apontam para a construção da identidade docente pela narrativa; Josso (2004) e Ricoeur (2007) trazem a dimensão do tempo, da memória e da apropriação de si; Bertaux (2010) e Ferrarotti (2014) destacam a articulação entre sujeito e sociedade; enquanto Passeggi (2011) e Larrosa (2002) ressaltam o caráter de resistência, experiência e transformação.

As narrativas autobiográficas revelam-se como um espaço privilegiado de formação e transformação docente. Gabriel (2012) evidencia que o ato de narrar possibilita ao professor reinterpretar sua trajetória e ressignificar sua identidade profissional. Essa compreensão é reforçada por Momberger (2008), para quem a narrativa constitui um campo de produção de sentidos sobre a experiência vivida.

Josso (2004) acrescenta que a autobiografia favorece a apropriação de si, permitindo ao sujeito reconhecer e transformar sua própria história em fonte de aprendizagem, enquanto Ricoeur (2007), situa a memória como elemento essencial na construção da identidade, na articulação entre lembrança, história e esquecimento.

Aranha (2006), em “História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil”, fornece uma base historiográfica importante para compreender os processos educativos ao longo do tempo. Segundo a autora, a educação é um processo histórico e cultural que reflete as mudanças sociais e políticas de cada época. Embora não trate especificamente de práticas intercultu-

rais, sua obra oferece um horizonte necessário para compreender como a formação de professores é atravessada por condicionantes históricos e sociais.

No campo da educação crítica, Freire (1967), em “Educação como prática da liberdade”, ressalta o papel da conscientização e do diálogo como fundamentos para uma educação transformadora. Para Freire (1967, p. 47), “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Essa concepção contribui para pensar a prática intercultural como processo dialógico que reconhece a diversidade cultural.

No plano metodológico, Bertaux (2010) e Ferrarotti (2014) salientam que a narrativa de vida transcende o indivíduo, alcançando a dimensão social e histórica que permeia a existência. Passeggi (2011) amplia essa visão ao afirmar que narrar é também um ato de resistência, mediante o qual os professores encontram estratégias para se afirmar diante das adversidades da profissão. Larrosa (2002), por sua vez, enfatiza o caráter experiencial da narrativa, entendendo-a como aquilo que nos afeta e nos transforma, e não apenas como relato de acontecimentos.

Dessa forma, a narrativa autobiográfica constitui-se como prática formativa que articula a memória, identidade e resistência, possibilitando aos professores a ressignificação de si mesmos e de sua prática educativa em contextos de constantes desafios.

Ao discutir o papel do coordenador pedagógico, Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012) ressaltam que o coordenador é um mediador entre professores, gestão e comunidade, atuando como articulador de processos formativos e pedagógicos. Desse modo, o coordenador não é apenas executor de tarefas burocráticas, mas agente fundamental de formação continuada no espaço escolar.

Essa dimensão formativa articula-se com a pesquisa-ação, defendida por Barbier (2002), ao afirmar que a pesquisa-ação é, ao mesmo tempo, um processo de conhecimento e de transformação da realidade, envolvendo os sujeitos em uma prática reflexiva e coletiva. Assim, o coordenador pode assumir a pesquisa-ação como metodologia de trabalho, valorizando a participação dos docentes e fortalecendo a práxis pedagógica.

No campo metodológico, Triviños (1987) lembra que a pesquisa qualitativa preocupa-se em compreender a realidade em sua totalidade, considerando a subjetividade dos sujeitos. Em complemento, Lüdke e André (2012) defendem que a abordagem qualitativa busca captar os significados atribuídos pelos participantes às suas práticas e relações, sendo indispensável para compreender a vida escolar. Dessa forma, ao coordenador cabe fomentar práticas investigativas que favoreçam a reflexão crítica sobre a docência.

A inserção das tecnologias digitais nesse processo também é indispensável. De acordo com Valente (1999), a informática na educação não deve ser vista apenas como ferramenta auxiliar, mas como meio de promover novas formas de ensinar e aprender, exigindo mudanças pedagógicas profundas. Dessa maneira, o coordenador pode incentivar o uso crítico e criativo das tecnologias, articulando-as às metodologias ativas de aprendizagem.

Conforme Ball (2001), as reformas educacionais contemporâneas seguem trajetórias globalizadoras, marcadas por metáforas políticas que, muitas vezes deslocam a autonomia das escolas e dos professores. Esse processo, associado às transformações da sociedade em rede, segundo Castells (2013), exige do coordenador uma postura crítica frente às imposições externas e às políticas que afetam a educação.

Nesse cenário, segundo Bauman (1999), a globalização intensifica as incertezas e fragiliza vínculos sociais, impactando também o campo educacional. No Brasil, tal contexto é agravado pela militarização das escolas públicas, que, na visão de Frigotto (2017), representa uma nova pedagogia da barbárie, na qual o autoritarismo substitui o diálogo e a reflexão crítica.

Destarte, ao mesmo tempo em que o coordenador pedagógico é chamado a ser mediador e articulador de processos formativos (Azevedo; Nogueira; Rodrigues, 2012), deve também atuar como pesquisador crítico (Barbier, 2002; Lüdke; André, 2012), promotor de inovação pedagógica (Valente, 1999) e resistente às políticas que tendem a reduzir a escola à lógica da globalização e da militarização (Ball, 2001; Bauman, 1999; Frigotto, 2017).

O Centro de Ensino Médio III (2022) e os decretos estaduais de Roraima (2016; 2018) fornecem o contexto normativo local em que a *Mimese* institucional pode ser promovida ou imposta, enquanto a LDB (1996) e a Constituição (1988) indicam os direitos e limites da política formativa.

Por fim, Abreu (1997) e Brandão (1982) destacam que literatura e narrativas sobre a vida do educador oferecem repertórios simbólicos que inspiram práticas a serem imitadas e reinventadas. Saviani (2003) e Freire (1967, 1996) contrapõem modelos tecnocráticos, defendendo que a *Mimese* só é legítima se orientada por uma ética de autonomia e transformação pedagógica.

1.1 ANÁLISE DAS TESES: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E FORMAÇÃO INTER-CULTURAL DO PEDAGOGO

A interculturalidade emerge como princípio pedagógico que exige reconhecimento das diferenças, diálogo entre saberes e práticas educativas sensíveis à diversidade cultural. Fleuri (2002; 2003) afirma que a educação intercultural deve construir identidades em relação ao outro, evitando processos de assimilação. Candau (2012) reforça a valorização da pluralidade cultural e o papel da escola como espaço de educação em direitos humanos. Guimarães (2005) enfatiza princípios e práticas interculturais, enquanto Hurtado (2007) propõe chaves analíticas para compreender a interculturalidade na América Latina, considerando equidade e valorização dos saberes locais.

Santos (2010) amplia a visão ao defender uma ecologia de saberes capaz de romper com o pensamento abissal e legitimar epistemologias subalternas, redefinindo os modelos pedagógicos a serem imitados de maneira justa. Gentili e Alencar (2007) ressaltam que a inclusão de vozes diversas é condição para a renovação educativa em tempos de desencanto.

No plano normativo, os PCNs (2000) e a BNCC (2018) apresentam orientações que estimulam o reconhecimento da diversidade. Entretanto, Ball (2001) e Castells (2013) alertam que políticas curriculares podem homogeneizar práticas na ausência de mediação crítica. Moran (2018) e Valente (1999) enfatizam que tecnologias digitais podem ampliar o diálogo intercultural, mas também reproduzir desigualdades de acesso cultural.

Faria, Lobo e Coelho (2014) vinculam interculturalidade e gênero, evidenciando como histórias de vida revelam interseccionalidades que devem orientar práticas formativas. Ao passo que Bauman (1999) e Castells (2013) fornecem o contexto macro de globalização e redes, condicionando as possibilidades de diálogo intercultural nas escolas.

Após as falas dos autores, com relação ao papel da interculturalidade, serão examinadas duas teses relevantes para o campo da educação: “A Narrativa Autobiográfica como Prática de Formação e Atualização de Si. Os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente”, de Gabriel (2008) e “A Formação do Pedagogo: Uma Formação Intercultural?”, de Pereira (2009).

Ambas oferecem pontos de vista distintos, mas complementares, sobre a formação de educadores, destacando a importância da reflexão pessoal e da interculturalidade. A análise correlaciona os objetivos e abordagens dessas pesquisas com o tema da *Mimese* da formação continuada e a prática educativa intercultural de professores do Ensino Médio em uma escola pública de Boa Vista, Roraima.

Gabriel (2008), em sua tese “A Narrativa Autobiográfica como Prática de Formação e Atualização de Si. Os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente”, investigou como a narrativa autobiográfica pode servir como um método de formação contínua para educadores. Nesse sentido, a narrativa autobiográfica permite aos professores refletirem sobre suas próprias experiências, reconhecendo padrões e transformações em suas trajetórias profissionais e pessoais. A pesquisa destaca a importância da autorreflexão e da atualização constante como elementos-chave para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Por outro lado, Pereira (2019), na tese “A Formação do Pedagogo: Uma Formação Intercultural?”, busca entender como a formação intercultural pode ser incorporada nos programas de formação de pedagogos. De acordo com a autora, a interculturalidade é essencial para preparar os pedagogos para lidarem com a diversidade cultural presente nas salas de aula contemporâneas. A tese enfatiza a necessidade de uma formação que inclua práticas e teorias que capacitem os educadores a reconhecer e valorizar as diferenças culturais, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Ao refletir sobre as duas teses, percebe-se que ambas compartilham a preocupação com a formação contínua dos educadores, embora a abordagem e o foco na análise de cada uma sejam distintos. Gabriel concentra-se na análise, reflexão e interpretação da prática educativa ao longo da vida pessoal do profissional, enquanto Pereira destaca a importância de uma formação que prepare os educadores para a diversidade cultural.

A tese de Gabriel pode ser diretamente relacionada ao conceito de *Mimese* na formação continuada. A *Mimese*, entendida como a imitação criativa e transformadora de práticas e conhecimentos, é central para a narrativa autobiográfica. Ao revisar e narrar suas experiências, os educadores não apenas refletem sobre suas práticas, mas também recriam suas identidades profissionais. Conforme Gabriel (2008), a prática de narrar a própria história permite ao educador identificar não apenas os sucessos, mas também os desafios e as falhas, promovendo uma aprendizagem contínua e significativa.

A tese de Pereira, por sua vez, dialoga diretamente com a prática educativa intercultural. Em um contexto escolar marcado pela diversidade cultural, a formação intercultural se torna essencial para que os educadores possam mediar conflitos, promover a inclusão e valorizar as diferentes culturas presentes no ambiente escolar.

Segundo Pereira (2019), a formação intercultural não é apenas sobre adquirir conhecimentos sobre outras culturas, mas sobre desenvolver uma atitude de respeito, empatia e valorização da diversidade. Essa perspectiva é crucial para a prática educativa intercultural, que

visa a criar um ambiente de aprendizagem onde todos os alunos se sintam reconhecidos e valorizados.

As teses de Gabriel e Pereira oferecem contribuições significativas para o campo da educação, especialmente no que diz respeito à formação continuada e intercultural dos educadores. A narrativa autobiográfica como prática de formação permite uma reflexão profunda e pessoal sobre a trajetória profissional, promovendo uma aprendizagem contínua e significativa da profissão docente.

A formação intercultural, por sua vez, capacita os educadores a lidarem com a diversidade cultural de maneira eficaz e inclusiva na sua prática educativa. Correlacionar essas perspectivas com o tema da *Mimese* da formação continuada e a prática educativa intercultural em Boa Vista, Roraima, destaca a importância de uma abordagem holística e integrada na formação de educadores.

Tal abordagem não apenas aprimora as competências profissionais dos educadores, mas também contribui para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso, capaz de atender às necessidades de todos os alunos.

Essa análise revela que a integração da narrativa autobiográfica de formação e de práticas interculturais na formação continuada dos educadores é fundamental para o desenvolvimento de uma prática educativa que valorize e respeite a diversidade, promovendo uma educação de qualidade para todos.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MILITARIZADA

O Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Teresa Parodi (CEM III) está localizado no Residencial Vila Jardim, bairro Cidade Satélite, na Avenida Jardim, s/n, CEP 69.317-519, no município de Boa Vista, estado de Roraima. Foi criado pelo Decreto n.º 20.862-E, de 28 de abril de 2016, sendo inaugurado em 20 de maio do mesmo ano. A instituição é mantida e administrada pela Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED).

O bairro onde está situado o colégio foi resultado de um projeto habitacional do Governo Federal, concretizado em 2015 com a construção do Residencial Vila Jardim. Diante da nova demanda populacional, houve a necessidade de se construir uma escola que atendesse aos filhos dos moradores da região. No dia 9 de dezembro de 2015, a então Presidenta da República, Dilma Rousseff, visitou Boa Vista e realizou a entrega oficial das 2.992 unidades habitacionais. Na ocasião, a governadora do estado, Suely Campos, também esteve presente.

A inauguração da escola ocorreu alguns meses após a entrega das moradias, possibilitando o início das atividades escolares. A instituição recebeu o nome da missionária Irmã Maria Teresa Parodi, também conhecida como Giannarosa, em reconhecimento aos serviços prestados à educação no estado de Roraima.

Nascida em 31 de janeiro de 1935, em Cornigliano, na cidade de Gênova, Itália, Irmã Maria Teresa ingressou na Congregação das Irmãs Missionárias da Consolata em 1957. Chegou ao Brasil em 22 de novembro de 1963 e atuou nos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e São Paulo, exercendo funções de direção em escolas da congregação.

Em 10 de julho de 1994, chegou a Roraima, assumindo, no ano seguinte, a direção da Escola Estadual Padre José Monticone, em Mucajaí. Em 2009, foi transferida para o município de Normandia, onde atuou na Pastoral da Criança. Em 2011, passou a integrar a Casa Regional, colaborando com a Fazenda da Esperança e com a Secretaria de Educação do Estado, oferecendo assessoria pedagógica.

Em 2014, passou a residir na capital, Boa Vista, e trabalhou na Escola Estadual Dr. Luiz Hittler Brito de Lucena, no bairro Nova Cidade, além de continuar seu trabalho com a Pastoral da Criança. Faleceu em 20 de outubro de 2015, em São Paulo.

A escola foi oficialmente criada como Escola Estadual Irmã Maria Teresa Parodi pelo Decreto n.º 20.862-E, de 28 de abril de 2016, e inaugurada em 20 de maio do mesmo ano. O credenciamento se deu por meio da Portaria n.º 2556/2017, que também nomeou os membros dos conselhos escolares. Posteriormente, a instituição foi transformada em Colégio Estadual Militarizado CEM III, pelo Decreto n.º 24.851-E, de 5 de março de 2018, e permanece até os dias atuais sob esta nomenclatura.

No que se refere ao porte da instituição, observa-se que o colégio possui uma estrutura significativa, tanto em número de alunos quanto na área geográfica em que está localizado, atendendo à população da periferia da cidade de Boa Vista. Verifica-se, também, uma consciência crescente por parte dos profissionais da educação e das famílias quanto à importância da escolarização como meio de ascensão social e de superação das dificuldades impostas pelo contexto socioeconômico.

1.3 REALIDADE SOCIOCULTURAL DOS ESTUDANTES

O estado de Roraima, e particularmente sua capital Boa Vista, configura um cenário sociocultural singular no Brasil, marcado por sua condição de ‘estado fronteiriço na Amazô-

nia Legal’. Esse contexto imprime características específicas à sua população e ao seu sistema educacional.

A partir de 2015, e de forma mais intensa a partir de 2017, Roraima tornou-se a principal porta de entrada de um expressivo ‘fluxo migratório de venezuelanos’ para o Brasil, fugindo da grave crise política, econômica e humanitária que assola seu país. Segundo dados da Agência da Organização das Nações Unidas (ONU) para Refugiados (ACNUR), dezenas de milhares de venezuelanos cruzaram a fronteira, estabelecendo-se, inicialmente, em Boa Vista (ACNUR, 2020). Isso transformou a demografia local e colocou a cidade no epicentro de um desafio humanitário e de integração social sem precedentes recentes na região.

Esse processo migratório impactou profundamente a rede pública de ensino, inclusive o Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Teresa Parodi — CEM III. As salas de aula passaram a ser compostas por um número significativo de estudantes estrangeiros, muitos deles em situação de vulnerabilidade social extrema, com diferentes domínios da língua portuguesa, traumas decorrentes do deslocamento forçado e culturas escolares diversas.

Como relataram os professores participantes da pesquisa, é comum ter turmas onde ‘60% ou mais dos alunos são imigrantes’, alguns sequer alfabetizados. Essa realidade exige da escola e dos docentes uma competência intercultural para a qual a formação tradicional raramente os prepara, gerando sobrecarga, angústia e a necessidade urgente de adaptações pedagógicas.

Por conseguinte, inserir o contexto roraimense nesta pesquisa é reconhecer que a prática educativa intercultural investigada não se dá em um ambiente abstrato, mas em um território específico, tensionado por dinâmicas de fronteira, fluxos migratórios intensos e uma diversidade cultural que é, ao mesmo tempo, riqueza e enorme desafio. A escola militarizada pesquisada está, assim, no centro de uma complexa teia social onde se negociam diariamente identidades, línguas, direitos e acolhimento, tornando-a um lócus privilegiado para se pensar a formação docente na contemporaneidade.

O Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Teresa Parodi é uma instituição de ensino que atende às modalidades de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Está localizado em um bairro marcado por diversas vulnerabilidades sociais, cujas famílias enfrentam os efeitos de uma sociedade desigual, que não assegura condições mínimas para uma vida digna.

Os alunos atendidos são, em sua maioria, oriundos da própria comunidade em que a escola está inserida. No que se refere às condições socioeconômicas e culturais, observa-se que essas famílias são majoritariamente de baixa renda, sobrevivendo por meio de atividades informais, sem acesso à estabilidade financeira nem aos direitos trabalhistas básicos.

Um aspecto relevante a ser destacado é o número expressivo de famílias beneficiárias de programas sociais, como o Bolsa Família, Auxílio Emergencial, Renda Cidadã, entre outros, conforme apontado nas fichas de matrícula dos estudantes. É também significativo o baixo nível de escolaridade entre os responsáveis pelos alunos, fator que impacta diretamente o processo de acompanhamento da vida escolar dos filhos.

A comunidade tem como principais crenças religiosas o protestantismo evangélico e o catolicismo, com maior predominância da primeira. Essas dimensões culturais e espirituais também compõem o cenário social em que a escola está inserida.

Considerando o contexto socioeducacional do Brasil, no qual o colégio está inserido, é possível identificar outras características que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, como a desigualdade social, a violência, e as singularidades culturais da comunidade.

De acordo com a observação de Pires (1995), a verdade é que o brasileiro acordou para uma realidade que faz parte, hoje, do dia a dia. A violência urbana não tem como única causa a pobreza e a miséria que se abateram sobre a grande maioria da população...; mas é, com toda certeza, filha legítima dessa situação.

Diante desse cenário, a escola assume um papel estratégico na promoção de uma consciência crítica por parte de seus sujeitos, de modo que não sejam meros receptores de conteúdos, mas protagonistas na leitura e transformação das contradições da realidade em que vivem.

Conforme Freire (1979), [...] utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão a utopia é também um compromisso histórico.

1.4. PERFIL DOS DOCENTES

O corpo técnico-pedagógico do Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Teresa Parodi é constituído, em sua maioria, por servidores efetivos, cujas trajetórias profissionais estão enraizadas na rede pública estadual de ensino. Essa estabilidade funcional não apenas assegura a continuidade das ações pedagógicas e administrativas, como também favorece o engajamento institucional e o compromisso com os princípios formativos da escola.

Complementando esse quadro, há ainda a atuação de profissionais contratados temporariamente e de colaboradores terceirizados, que, embora não pertençam ao corpo permanente

da instituição, desempenham funções importantes para o funcionamento diário e o suporte às atividades escolares.

No que se refere à formação acadêmica, tanto os docentes quanto os técnicos possuem formação em nível superior, o que contribui significativamente para a consolidação de uma ambiência educacional pautada na qualificação profissional, na responsabilidade ética e na busca contínua por práticas pedagógicas mais reflexivas e contextualizadas.

Tal configuração reforça o potencial da escola em promover experiências educativas mais integradas e coerentes com os desafios da contemporaneidade, especialmente em um ambiente escolar marcado pela diversidade sociocultural e pelas exigências de uma pedagogia que vá além do conteúdo formal e abarque dimensões éticas, interculturais e críticas.

A presença de professores com formação universitária amplia as possibilidades de apropriação e ressignificação dos saberes profissionais, especialmente quando articulados com propostas de formação continuada.

Como destaca Tardif (2002), os saberes docentes não se limitam à formação inicial, mas se constroem ao longo da prática e das experiências cotidianas, sendo continuamente transformados pelas interações com o contexto escolar e com os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, a qualificação do corpo técnico não deve ser vista apenas como um indicador formal de competência, mas como parte de um projeto institucional que valoriza a formação como processo permanente e dialógico.

Além disso, o comprometimento dos profissionais da escola com o fazer pedagógico revela-se não apenas no cumprimento das atividades previstas em suas funções, mas sobretudo na forma como se relacionam com os estudantes, com os colegas de trabalho e com a comunidade escolar.

Em um contexto de escola militarizada, em que a disciplina e a hierarquia ocupam lugar central na organização institucional, torna-se ainda mais relevante a atuação de um corpo técnico que consiga mediar, com sensibilidade e escuta, as tensões entre o modelo disciplinar e os princípios de uma educação humanizadora.

Dessa maneira, o quadro profissional do CEM III apresenta-se como um recurso estratégico para a consolidação de práticas pedagógicas que reconhecem a pluralidade dos sujeitos, respeitam os contextos socioculturais e valorizam a formação docente como um processo que articula saber, experiência e compromisso ético com a transformação da realidade escolar.

1.5 O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR DA FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO ESCOLAR MILITARIZADO

No contexto educacional contemporâneo, marcado por desafios impostos pela desigualdade social, pela diversidade cultural e por tensões institucionais, o papel do coordenador pedagógico assume relevância estratégica, principalmente quando se trata de articular processos de formação continuada. Quando essa atuação é desenvolvida por uma pesquisadora que vivencia cotidianamente os processos escolares na condição de coordenadora pedagógica da instituição investigada – como ocorre nesta pesquisa –, a escuta sensível, a leitura crítica e o compromisso ético com os sujeitos envolvidos tornam-se eixos norteadores de uma prática formativa situada.

A atuação no Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Teresa Parodi – CEM III demanda atenção a especificidades de um contexto onde normas rígidas, disciplina institucionalizada e uma cultura escolar autoritária convivem com a presença de estudantes oriundos de realidades sociais diversas e muitas vezes vulnerabilizadas. Nessas circunstâncias, o coordenador pedagógico ultrapassa a função meramente técnica e passa a ser reconhecido como mediador de práticas reflexivas, facilitador da escuta docente e articulador da formação como construção coletiva.

Placco e Souza (2006) dizem que o coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental na criação de espaços de análise da prática e no fomento à profissionalização docente, ao estimular o diálogo e o pensamento crítico. Sua função é favorecer a mediação entre os saberes da formação e os desafios cotidianos da prática, possibilitando aos professores a elaboração de sentidos sobre sua ação educativa. Para as autoras, é fundamental que a coordenação pedagógica assuma uma perspectiva formativa, que articule conhecimento, escuta e compromisso com a aprendizagem dos sujeitos.

Tardif (2002) compreende que a formação continuada precisa ser entendida como um processo situado, contínuo e relacional. Argumentando que os saberes docentes são socialmente construídos e se constituem na intersecção entre a formação inicial, as experiências profissionais e os conhecimentos que circulam no cotidiano escolar. Os professores, logo, constroem seu saber-fazer pedagógico no exercício prático da docência, o que exige que os processos formativos considerem e valorizem os saberes da experiência. O coordenador, assim, atua como alguém que reconhece esses saberes e os mobiliza no contexto formativo, sem reduzi-los a um conjunto de técnicas universais.

Amparada em Nóvoa (1995), formar-se é, antes de tudo, um trabalho de si sobre si, em que o docente se constitui a partir da rememoração, da escuta e da ressignificação de sua trajetória. A formação, então, é lugar de reconstrução identitária, de reinvenção da prática, e de produção de subjetividade profissional. O coordenador, nesse horizonte, é aquele que acolhe e provoca a escuta docente, incentivando o movimento de autoformação coletiva. Trata-se, pois, de uma prática que se ancora na ética do cuidado e na valorização do professor como sujeito de saber e de transformação.

O coordenador pedagógico também se coloca, em contextos como o da escola pesquisada, como ‘mediador intercultural’, atento às dinâmicas que envolvem a diversidade socio-cultural da comunidade escolar. No que tange à interculturalidade crítica, Candau (2008) afirma que a escola deve promover o reconhecimento dos saberes plurais que coexistem nos espaços educativos, promovendo práticas que valorizem as diferenças e combatam as desigualdades.

Essa atuação é particularmente significativa em escolas militarizadas, onde os dispositivos de controle e normatização podem silenciar a diversidade e dificultar a emergência de práticas pedagógicas emancipatórias. Nesse contexto, o coordenador precisa desenvolver estratégias de diálogo que reconheçam a multiplicidade dos sujeitos escolares.

Na perspectiva da formação como narrativa e atualização de si, é proposto por Gabriel (2008) a escuta autobiográfica como prática formativa e hermenêutica, capaz de reconfigurar os sentidos atribuídos à experiência. Ao relatar sua trajetória, o professor reinterpreta sua história e refigura sua identidade, ativando processos subjetivos que potencializam o exercício reflexivo da docência.

Dessa forma, reconhecer o lugar da coordenadora pedagógica nesta pesquisa como uma pesquisadora-formadora é também reconhecer que os processos de formação continuada se efetivam quando há escuta, compromisso com o outro e abertura à construção coletiva de saberes. O coordenador é, assim, sujeito da formação, do vínculo e da transformação institucional – alguém que media, provoca e caminha junto com os professores na tessitura de práticas mais humanas, reflexivas e interculturais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA: SABERES, EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO

A formação continuada de professores constitui-se como um dos pilares fundamentais para o fortalecimento da prática docente em contextos contemporâneos, marcados por complexidades sociais, culturais e institucionais. Mais do que um conjunto de cursos, workshops ou eventos promovidos pelas redes de ensino, a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente de reflexão crítica, que valorize os saberes da experiência, promova o diálogo entre teoria e prática e confirme o professor como sujeito ativo de sua própria trajetória formativa.

Conforme Perrenoud (2002), não se trata apenas de atualizar conteúdos ou metodologias, mas de investir na construção de competências profissionais que possibilitem ao docente lidar com as múltiplas dimensões do seu ofício, incluindo a gestão da sala de aula, o trabalho colaborativo, a relação com os alunos e a leitura crítica do currículo. Para o autor, formar-se é aprender a pensar sua prática, a explicá-la, a argumentar sobre ela, a confrontar pontos de vista, o que exige a criação de dispositivos formativos que incentivem a escuta, a reflexão e o compartilhamento de experiências.

Schön (1992) propõe a noção de profissional reflexivo, estabelecendo que o conhecimento prático não é algo que se aplica mecanicamente, mas se constrói na ação e pela ação. A prática docente, ao envolver situações únicas e complexas, exige a capacidade de refletir no e sobre o fazer pedagógico, acionando o que o autor chama de “saberes na ação” – aqueles que se revelam no momento da prática e que nem sempre estão sistematizados na formação inicial. Essa perspectiva desloca o olhar da técnica para a práxis, entendida como ação situada, ética e interpretativa.

Outro aporte fundamental nesse debate é oferecido por Tardif (2002), ao destacar que os saberes docentes são heterogêneos, plurais e socialmente construídos. Para ele, os professores mobilizam diferentes tipos de saberes: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e, sobretudo, os saberes da experiência, que emergem do cotidiano escolar e são constantemente reelaborados.

A perspectiva de Tardif (2002) destaca que os saberes docentes são constituídos no exercício da profissão, sendo continuamente formados, organizados e transformados ao longo da trajetória profissional. Essa dinâmica ocorre na articulação entre a formação inicial, a vivência cotidiana e os conhecimentos compartilhados pela cultura profissional.

Ao considerar a experiência como fonte legítima de saber, a formação continuada assume uma dimensão ética e epistemológica: deve valorizar o vivido dos professores, suas histórias, suas leituras do mundo e seus modos de ensinar. Isso implica romper com a lógica transmissiva e padronizada que ainda marca muitas propostas formativas, apostando em processos mais participativos, colaborativos e dialógicos.

Nesse horizonte, Nóvoa (1995) oferece uma contribuição igualmente relevante. Ao refletir sobre a profissionalização docente, o autor enfatiza a necessidade de compreender a formação como construção da identidade profissional, marcada por um “trabalho sobre si”. Fica claro aqui que a formação é menos uma aquisição de competências externas e mais um processo de constituição subjetiva e política. Conforme Nóvoa (1995), formar-se não é apenas aprender mais, mas, sobretudo, aprender de outra maneira, em outras condições, num outro contexto, e a partir de outras exigências. É dar sentido à experiência, é construí-la com os outros.

Essas reflexões ganham ainda maior densidade quando inseridas em contextos educativos específicos, como o do Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Teresa Parodi – CEM III. Nessa instituição, os desafios da docência não se restringem à dimensão técnica, mas envolvem tensões socioculturais, disciplinares e identitárias, que exigem do professor a capacidade de escuta sensível, negociação de sentidos e construção de práticas interculturais.

Assim, pensar a formação continuada nesse contexto é pensar, também, em dispositivos que promovam a reflexividade, a valorização da experiência docente e o fortalecimento das dimensões éticas e políticas do trabalho pedagógico.

Por fim, a perspectiva da formação como atualização de si, conforme propõe Gabriel (2008), mostra-se particularmente fecunda. A autora, ao investigar práticas narrativas em grupos de professores, evidencia que a formação continuada pode ser um espaço de elaboração simbólica da experiência, em que o docente interpreta sua trajetória, reinscreve sentidos e reconstrói sua prática.

Tal movimento aproxima-se da noção de *Mimese* proposta por Ricoeur (2010), que será abordada nos próximos itens, indicando que a formação não é apenas técnica, mas também hermenêutica e poética, porque envolve a reconfiguração do ser e do agir no mundo.

2.1.1 A Formação continuada e os documentos normativos: diálogos com a BNCC e os PCNs do Ensino Médio

Os PCNs foram instituídos no Brasil ao longo da década de 1990, em um contexto histórico marcado por profundas transformações políticas, econômicas e sociais. Internacionalmente, foi o período pós-Queda do Muro de Berlim, de declarações da globalização e de pressão por reformas educacionais alinhadas a modelos neoliberais. No plano nacional, a década se inicia com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988 e a redemocratização do país, mas é também uma era das políticas de ajuste fiscal e de abertura econômica.

Foi nesse cenário ambíguo, de abertura democrática concomitantemente a restrições econômicas, que o Ministério da Educação (MEC), sob a gestão do Ministro Paulo Renato Souza, concebeu e publicou os PCNs (1997-2000). Eles representavam um esforço do governo federal em estabelecer um ‘referencial curricular comum’ para todo o país, com o objetivo declarado de democratizar o acesso a um patamar mínimo de qualidade educacional e orientar a prática docente em meio à descentralização prevista pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/1996).

Sua elaboração foi influenciada por debates pedagógicos progressistas da época. A introdução dos Temas Transversais – como Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente e Orientação Sexual – foi um marco inovador, refletindo uma preocupação em tornar o currículo mais aberto às problemáticas sociais urgentes e em formar cidadãos críticos, indo além da mera transmissão de conteúdos disciplinares. Esse aspecto dialogava com as ideias de educadores como Paulo Freire e com demandas de movimentos sociais que ganhavam espaço na nova ordem democrática.

No entanto, os PCNs também foram alvo de críticas. Para alguns setores, representavam uma ‘invasão da esfera federal’ sobre a autonomia dos estados, municípios e escolas para definir seus currículos. Para outros, seu caráter não-obrigatório e a falta de investimento em formação docente para a sua implementação resultaram, muitas vezes, documentos de impacto limitado na prática real das salas de aula – mais presentes nas prateleiras do que no chão da escola.

Assim, os PCNs foram um produto de seu tempo: um ambicioso projeto educacional que tentou conciliar as demandas por um currículo nacional unificado com os ideais de uma educação cidadã e contextualizada, em um momento de grandes expectativas e igualmente grandes limitações para as políticas públicas no Brasil.

As políticas públicas de formação docente no Brasil vêm sendo, nas últimas décadas, orientadas por documentos normativos que tentam alinhar o processo formativo dos professores aos pressupostos de qualidade, equidade e respeito à diversidade cultural. A BNCC e os PCNs constituem referências centrais na configuração do currículo e, por conseguinte, impactam diretamente as diretrizes para a formação continuada.

Na BNCC do Ensino Médio (2018), observa-se um esforço em articular as competências docentes às exigências contemporâneas de uma educação que dialogue com os desafios sociais, culturais e políticos do país. Em diversos momentos, o documento enfatiza a importância da formação docente como condição para que o currículo proposto se efetive de forma significativa.

A BNCC (Brasil, 2018) pressupõe professores bem formados, com formação continuada e acompanhamento sistemático para a implementação efetiva de suas proposições. Ela não apenas orienta o currículo, mas também define os fundamentos e direções que devem nortear as práticas pedagógicas em toda a Educação Básica. Seus fundamentos assentam-se na promoção dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, na valorização da diversidade e na formação para a cidadania, elencados abaixo:

1. Integração entre Saberes: Superar a fragmentação disciplinar, promovendo uma abordagem interdisciplinar e contextualizada alinhada ao princípio da BNCC valorizando a diversidade presente na sociedade brasileira;

2. Desenvolvimento de Competências: Priorizar o desenvolvimento de competências gerais (como pensamento crítico, empatia, comunicação, cultura digital) e específicas por área do conhecimento, entendendo que o conhecimento é um meio para o desenvolvimento de habilidades e atitudes;

3. Aprendizagem Significativa e Ativa: Promover metodologias ativas que coloquem o estudante como protagonista de sua aprendizagem, valorizando a investigação, a resolução de problemas, o trabalho colaborativo e o uso de tecnologias;

4. Valorização da Diversidade e Educação para a Cidadania: As práticas pedagógicas devem ser intencionalmente planejadas para reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero, religiosas e socioeconômicas, promovendo uma convivência ética, democrática e solidária essencial para a formação do cidadão;

5. Avaliação como Processo Formativo: A avaliação deve ser contínua, diagnóstica e formativa, servindo para orientar o planejamento do professor e apoiar a aprendizagem dos estudantes, e não apenas para, classificação ou seleção.

Essas direções exigem do professor um papel de mediador, pesquisador de sua própria prática e articulador de saberes, rompendo com modelos tradicionais e autoritários de ensino. Desse modo, a formação continuada deve capacitar os docentes para operarem essa mudança de paradigma, alinhando suas práticas aos princípios e diretrizes da BNCC.

Esse trecho evidencia a centralidade da formação continuada como elemento estruturante da política curricular. A BNCC não a compreende como um complemento eventual à formação inicial, mas como um processo permanente, que garante a atualização profissional e o compromisso com a transformação social por meio da educação. A formação deve estar integrada ao cotidiano escolar, envolvendo todos os sujeitos do processo educativo em uma prática dialógica, reflexiva e contextualizada.

Adicionalmente, a Base reconhece a pluralidade cultural brasileira e propõe que a escola desenvolva ações que promovam o respeito às diferenças e a valorização da diversidade. Nesse sentido, insere-se a noção de interculturalidade, ainda que nem sempre nomeada diretamente, mas presente na forma como o documento estrutura as competências e habilidades relacionadas à convivência democrática, à empatia, à escuta ativa e ao reconhecimento das múltiplas identidades dos sujeitos escolares.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a diversidade presente na sociedade brasileira, com as diferentes culturas, valores e identidades, deve ser valorizada e respeitada na formação dos estudantes, de modo a promover a convivência ética, solidária e democrática.

Embora o conceito de interculturalidade crítica não seja aprofundado no texto da BNCC, é possível inferi-lo a partir da ênfase dada à formação de sujeitos conscientes, capazes de reconhecer as desigualdades e atuar para transformá-las. Essa visão exige que a formação docente, especialmente a continuada, contemple discussões sobre as relações étnico-raciais, os saberes indígenas, africanos, ribeirinhos, quilombolas e tantas outras epistemologias que constituem a realidade brasileira.

Complementando esse entendimento, os PCNs, mesmo tendo sido elaborados ainda nos anos 1990, já apontavam para a necessidade de uma escola aberta à diversidade e à pluralidade de vozes, valorizando o diálogo intercultural no processo formativo dos estudantes e, por extensão, dos professores. Conforme os PCNs (Brasil, 1998), a escola deve considerar a pluralidade cultural brasileira como parte da formação dos alunos, reconhecendo as diferenças como valores e não como obstáculos à aprendizagem.

Tanto a BNCC quanto os PCNs assumem, de forma explícita, o compromisso com a promoção dos direitos humanos e da cidadania como eixos estruturantes da educação brasileira.

Os PCNs (Brasil, 2000), desde sua concepção, enfatizam a escola como espaço de formação para a cidadania. Eles afirmam que a educação deve preparar o aluno para o exercício da cidadania, entendida como a capacidade de atuar de forma crítica, ética e solidária na sociedade, respeitando os direitos e deveres de todos.

Os PCNs defendem que o currículo deve abordar temas transversais, como “Ética”, “Pluralidade Cultural” e “Meio Ambiente”, que são intrinsecamente ligados à vivência dos direitos humanos no cotidiano escolar e social. A cidadania, nessa perspectiva, é construída na prática, por meio do diálogo, do respeito às diferenças e da participação coletiva.

A BNCC aprofunda e atualiza esse compromisso. Ela estabelece como um de seus princípios fundamentais a “valorização da diversidade e da inclusão”, diretamente relacionado à garantia dos direitos humanos, definindo como uma de suas dez competências gerais que o aluno deve ser capaz de agir com respeito, empatia e ética, reconhecendo a dignidade humana e o valor da diversidade.

Além disso, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem como objetivo específico, compreender as relações entre indivíduo, sociedade, Estado e direitos humanos, refletindo criticamente sobre os desafios contemporâneos para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Em síntese, ambos os documentos afirmam que a escola tem a responsabilidade indelével de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de lutar por uma sociedade mais igualitárias e justa. Dessa forma, a prática pedagógica deve ser um espaço de vivência da democracia, do respeito mútuo e da promoção da dignidade humana, combatendo todas as formas de discriminação e preconceito, como defende Freire (1996, p. 25), ao enfatizar que ensinar exige “rejeição a qualquer forma de discriminação”.

Nesse contexto, a formação continuada emerge como espaço privilegiado para que os professores possam refletir criticamente sobre suas práticas, repensar suas concepções pedagógicas e ressignificar suas ações diante das exigências de um Ensino Médio comprometido com a equidade, a justiça social e a valorização dos saberes plurais.

Portanto, os documentos normativos analisados – a BNCC e os PCNs – não apenas orientam a organização do currículo escolar, mas também indicam caminhos para uma formação docente que seja, ao mesmo tempo, técnica, ética, crítica e sensível à realidade sociocultural dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Trata-se de uma formação que compreende o professor como agente histórico, mediador de culturas, responsável por promover aprendizagens que transcendam os conteúdos disciplinares e alcancem a formação humana em sua complexidade.

A valorização dos direitos humanos ocupa uma posição central nas diretrizes curriculares brasileiras, estando presente tanto nos PCNs quanto na BNCC, ainda que com enfoques e temporalidades distintas em suas respectivas abordagens.

Os PCNs, publicados na década de 1990, incorporaram os direitos humanos principalmente através dos *Temas Transversais*, eixos de trabalho que deveriam perpassar todas as disciplinas. Temas como "Ética", "Pluralidade Cultural", "Meio Ambiente" e "Saúde" representavam uma tentativa pioneira de tratar, no currículo escolar, questões urgentes da sociedade brasileira, fundamentadas na ideia de dignidade humana, respeito às diferenças e construção da cidadania.

Conforme aponta o documento (Brasil, 1998), a escola deve considerar a pluralidade cultural brasileira como parte da formação dos alunos, reconhecendo as diferenças como valores e não como obstáculos à aprendizagem. Esse ponto de vista já sinalizava um compromisso com a justiça social e a equidade.

A BNCC (Brasil, 2018), por sua vez, herda e amplifica esse compromisso, explicitando-o como um de seus 'princípios fundamentais'. Ela avança, ao definir como uma de suas dez competências gerais a obrigatoriedade de

exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Dessa forma, a BNCC operacionaliza os direitos humanos não como um tema à parte, mas como uma 'competência a ser desenvolvida' por todos os estudantes, integrada à aprendizagem de todos os componentes curriculares. Ela exige que a prática pedagógica seja, em si mesma, uma experiência de vivência dos direitos humanos, combatendo ativamente todas as formas de discriminação e preconceito, conforme defende Freire (1996).

Assim, a trajetória que vai dos PCNs à BNCC mostra uma evolução de uma abordagem temática dos direitos humanos para uma concepção mais integral e competente, na qual a escola é convocada a ser um espaço de efetiva promoção da dignidade humana, da democracia e do respeito à diversidade.

2.1.2 A *Mimese* da formação continuada em diálogo com as dimensões da BNCC e dos PCNs

A *Mimese* na formação continuada se constitui como um processo múltiplo que articula a observação, imitação, reflexão e mediação institucional, cuja eficácia depende de condições políticas e pedagógicas capazes de transformar a imitação em criação profissional. Nesse sentido, Saviani (2003; 2007) destaca que a formação deve integrar teoria e prática em projetos transformadores, de modo que a *Mimese* se torne apropriação crítica, evitando reprodução acrítica.

Nóvoa (1992; 2012) complementa, defendendo a devolução da formação aos professores e o fomento de espaços coletivos nos quais a observação entre pares produza autoria profissional. Perrenoud (2002) reforça que a prática reflexiva é condição para que a imitação gere competência situada, enquanto Schön (2000) ressalta que o professor aprende na e sobre a ação, convertendo a *Mimese* em processo reflexivo.

Tardif (2002) argumenta que os saberes docentes – técnico, prático e experiencial – se consolidam na interação com práticas alheias e na sua reelaboração. Moreira (2002) acrescenta que a formação continuada deve dialogar com o currículo e políticas educativas para conferir continuidade e sentido às práticas imitadas.

Pineau (2004) observa que a *Mimese* se inscreve em temporalidades, pois imitações iniciais podem sedimentar-se e ser ressignificadas ao longo da carreira. Gart (2008) destaca que a interdisciplinaridade amplia repertórios miméticos e favorece a inovação pedagógica. Queiroz (2013) e Placco e Souza (2011), reforçados por Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012), chamam atenção para a dimensão institucional, evidenciando que a coordenação pedagógica desempenha papel central na mediação de espaços em que a *Mimese* ocorra de forma coletiva e crítica.

Autores como Ghedin (2009), Valente (1999) e Moran (2018) ressaltam que tecnologias e metodologias ativas reconfiguram formas de *Mimese*, incluindo observação remota, vídeos e redes profissionais, ao mesmo tempo em que alertam para o risco de imitação superficial sem mediação reflexiva. Barbier (2002) e Triviños (1987), ao discutirem pesquisa-ação e métodos qualitativos, indicam que investigar e intervir simultaneamente constitui caminho para produzir uma *Mimese* formativa autêntica.

A teoria da *Mimese* da formação continuada, desenvolvida por Gabriel (2008) e fundamentada na hermenêutica de Ricoeur (1994), estabelece um diálogo profundo e estrutural com as três dimensões basilares da BNCC e dos PCNs, sendo eles conhecimento, prática e

engajamento. Essa relação não é meramente superficial, mas processual e constitutiva, operando em cada uma das fases da *Mimese*.

- **Conhecimento (na *Mimese*):** Na *Mimese* I (prefiguração), o conhecimento se apresenta como o universo pré-narrativo do professor, composto por seus saberes, experiências, culturais, disciplinares e pedagógicos construídos ao longo da vida que, segundo Ricoeur (1994), é o mundo da ação, o repertório bruto de conhecimentos que o docente traz para a prática. Na *Mimese* II (configuração), esse conhecimento é reorganizado, criticado e ressignificado por meio da narrativa.

O ato de narrar-se, mediado pelos eixos de Nóvoa, permite ao docente configurar uma trama coerente para sua trajetória, transformando conhecimentos fragmentados em saberes refletidos e integrados.

Por fim, na *Mimese* III (refiguração), o conhecimento é reconfigurado e aplicado sob uma nova perspectiva, influenciando diretamente o planejamento de aulas e as interações em sala de aula, tornando-se um conhecimento transformado pela reflexão crítica.

- **Prática (na *Mimese*):** A prática é o cerne da experiência pré-figurada (*Mimese* I). São as ações, os dilemas, os sucessos e fracassos do cotidiano escolar que fornecem a matéria-prima para a narrativa. Na *Mimese* II, a prática é o objeto de análise e configuração. Ao narrar suas experiências, o docente não as descreve passivamente, mas as interpreta, identifica padrões, tensiona teorias e práticas, configurando um novo entendimento sobre seu agir.

Esse processo é essencialmente o que Schön (2000) denomina de "reflexão-nação". Na *Mimese* III, a prática é refigurada, ou seja, o docente retorna ao seu cotidiano com um repertório ampliado de possibilidades de ação, mais consciente e crítico, capaz de implementar práticas pedagógicas mais sensíveis e interculturais.

- **Engajamento (na *Mimese*):** O engajamento perpassa todo o processo mimético. Na *Mimese* I, é o compromisso ético-político que motiva o docente a buscar uma formação significativa. Na *Mimese* II, o engajamento se manifesta na coragem de revisitar sua história, se expor no grupo reflexivo e se comprometer com um processo de mudança de si. É um engajamento consigo mesmo e com o coletivo.

Na *Mimese* III, o engajamento se concretiza na ação transformada na sala de aula. O docente, ao reconfigurar sua prática, engaja-se ativamente na promoção de uma educação democrática, intercultural e emancipatória, assumindo seu papel de agente de transformação social, tal como preconizado por Freire (1996). O grupo refle-

xivo, nesse sentido, atua como um espaço de engajamento colaborativo e suporte para a refiguração da prática.

Portanto, a *Mimese* da formação continuada opera como um dispositivo que não apenas dialoga com as dimensões da BNCC e dos PCNs, mas que as articula de forma processual e viva, transformando o conhecimento, a prática e o engajamento docente em um ciclo contínuo de (re)significação e autonomia.

2.1.3 A formação continuada como dispositivo de operacionalização dos PCNs

A formação continuada de professores constitui o principal mecanismo para operacionalizar e dar vida aos princípios dos PCNs na prática escolar. Essa relação pode ser explicitada mediante os seguintes eixos:

a) Reflexão sobre a Prática:

Os PCNs, desde sua concepção, incentivam uma postura reflexiva do educador, posicionando-o como um intelectual crítico de sua prática. A formação continuada, especialmente na perspectiva mimética, institucionaliza esse princípio. Por intermédio de dispositivos como a narrativa autobiográfica e os grupos reflexivos, os professores são instigados a refletir sobre sua ação pedagógica, confrontando-a com os pressupostos dos PCNs.

Conforme afirma Schön (2000), a reflexão-na-ação é um processo por meio do qual os profissionais podem pensar criticamente sobre suas práticas. A formação, assim, cria espaços protegidos para que essa reflexão seja sistemática, coletiva e orientada para a transformação, indo além da mera aplicação de diretrizes.

b) Aplicação das Diretrizes:

Os PCNs não são um manual prescritivo, mas um conjunto de orientações que demandam mediação crítica para sua aplicação. A formação continuada é essa instância mediadora. Ela traduz as diretrizes gerais dos PCNs – como a transversalidade, a interdisciplinaridade e a atenção à diversidade – em estratégias pedagógicas contextualizadas. Mediante oficinas, estudos de caso e planejamentos colaborativos, a formação auxilia o docente a transpor o ‘discurso’ dos PCNs para a ‘ação’ didática em sua realidade específica, tornando-as aplicáveis e significativas.

c) Adaptação às Realidades Locais:

Um dos grandes méritos dos PCNs foi reconhecer a diversidade sociocultural brasileira e a necessária adaptação curricular. A formação continuada é a ferramenta por excelência para realizar essa adaptação. É nesse espaço que os professores, coletivamente, analisam seu contexto local (como o cenário de fronteira e migração em Roraima), identificam as necessidades e potencialidades de seus estudantes e ressignificam os conteúdos e objetivos dos PCNs à luz dessa realidade.

Essa abordagem ecoa a defesa de Candau (2012) por uma educação intercultural crítica, capaz de questionar relações desiguais e de construir práticas pedagógicas contextualizadas. A formação, assim, impede que os PCNs se tornem um documento genérico e distante.

d) Desenvolvimento de Habilidades:

Por fim, a formação continuada é o ambiente privilegiado para o desenvolvimento das complexas habilidades docentes exigidas pelos PCNs. Mais do que capacitar para técnicas, a formação na perspectiva da *Mimese* trabalha habilidades como escuta ativa, mediação de conflitos, empatia, trabalho colaborativo e flexibilidade pedagógica – competências essenciais para implementar uma educação que valorize a pluralidade cultural, como preconizam os PCNs.

Perrenoud (2002) sustenta que formar-se é desenvolver competências profissionais complexas articuladas a saberes e valores. A formação continuada, assim, é o processo permanente que instrumentaliza o professor para colocar em prática o amplo e ambicioso projeto educativo contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2.2 NARRATIVA, IDENTIDADE E MIMÉSE: A FORMAÇÃO DE SI EM PAUL RICOEUR

As narrativas autobiográficas configuram-se como instrumento metodológico e formativo, permitindo ao professor reinterpretar práticas imitadas, produzir sentido e constituir identidade profissional. Gabriel (2008) destaca que a narrativa autobiográfica funciona como prática de formação e atualização de si, especialmente quando articulada a grupos reflexivos e grupos-referência que mediam a constituição identitária docente.

Ricoeur (1994; 2006; 2007; 2014) oferece uma hermenêutica da narrativa, permitindo compreender como a recontagem da experiência transforma *Mimese* em identidade. Josso

(2004; 2010) e Cornu (2005), reforçam o papel da autobiografia na construção do conhecimento experiencial e profissional.

Bertaux (2010) e Momberger (2008) apresentam as narrativas de vida como método de pesquisa-saber que revela sentidos sociais; Ferrarotti (2014) e Halbwachs (1990) destacam o entrelaçamento entre memória individual e memória coletiva, e Bosi (1994) acrescenta a dimensão das recordações na constituição social.

Passeggi (2011) enfatiza que narrar constitui ato de resistência, especialmente para professores em contextos adversos, enquanto Larrosa (2002), lembra que o saber de experiência é situado e ganha significado no compartilhamento. Alliaud e Suárez (2011) e Bertaux (2010) propõem caminhos metodológicos para articular narrativa, investigação e formação.

Triviños (1987), Lüdke & André (2012) e Barbier (2002) orientam estratégias qualitativas e pesquisa-ação quando se pretende utilizar histórias de vida como instrumentos formativos. Abreu (1997) e Brandão (1982) oferecem repertório literário e reflexivo, que contribui para a sensibilidade narrativa no trabalho docente.

Dessa forma, a narrativa autobiográfica atua como mecanismo que recolhe o que foi imitado, interpreta e reinsere esse repertório no projeto pessoal e profissional do docente, transformando a imitação em produção autoral de sentido.

A construção da identidade docente não se dá de forma linear ou estática. Ela se constitui em meio às experiências vividas, aos encontros e desencontros com os saberes pedagógicos e aos sentidos atribuídos ao próprio ofício de ensinar. É nesse contexto que a perspectiva filosófica de Ricoeur oferece uma rica tessitura teórico-metodológica para pensar a formação de professores a partir da narrativa, da identidade narrativa e da *Mimese*.

Ricoeur compreende a narrativa como a capacidade de organizar a experiência no tempo, estabelecendo uma relação entre o vivido e o narrado. Por meio da linguagem narrativa, o sujeito reelabora os acontecimentos e reconstrói sua identidade. Nesse processo, o conceito de 'identidade narrativa' ocupa lugar central, pois revela a possibilidade de unificar a diversidade da vida em uma história com sentido. Conforme Gabriel (2008), a identidade narrativa designa o modo como o sujeito se compreende como o mesmo através do tempo, sem ignorar as transformações ocorridas.

A compreensão da identidade narrativa está vinculada ao conceito de Tríplice *Mimese*, proposta central na hermenêutica ricoeuriana da narrativa. A *mimese* é apresentada por Ricoeur em três momentos dialéticos: *Mimese I* (pré-figuração), *Mimese II* (configuração) e *Mimese III* (refiguração). Cada uma dessas etapas representa um modo específico de articular a experiência vivida com a experiência narrada e compreendida.

Na *Mimese I*, o sujeito encontra-se imerso no mundo da ação e da experiência prática. É o campo das práticas sociais, culturais e históricas nas quais os professores estão inseridos. Essa fase envolve os saberes prévios, os valores, os contextos institucionais e as estruturas simbólicas que moldam o universo de significações do educador. No campo da formação docente, essa etapa remete aos acontecimentos cotidianos da prática educativa, marcados por desafios, tensões e intuições que ainda não foram organizados em narrativa.

Já a *Mimese II*, ou momento da configuração, refere-se ao ato de narrar, isto é, à organização dos acontecimentos em uma trama dotada de coerência e inteligibilidade. Ao narrar sua trajetória, o professor dá forma ao vivido, reelabora sentidos e institui uma compreensão sobre si. Como aponta Gabriel (2008), a configuração é a tessitura da narrativa, em que o sujeito seleciona, ordena e conecta os eventos, conferindo-lhes uma forma que revela sua identidade em movimento.

Por fim, a *Mimese III*, ou refiguração, é o momento em que o mundo do texto transforma o mundo do leitor. Ao reler a própria narrativa ou ouvir a narrativa do outro, o sujeito se reconcilia com sua história, ressignifica experiências e reorienta sua prática. Esse processo é essencial na formação continuada, pois permite que o professor não apenas conte sua história, mas se transforme por meio dela. Nesse sentido, Gabriel (2008) afirma que o exercício da narrativa autobiográfica possibilita ao docente um retorno reflexivo ao vivido, reorganizando o presente e projetando o futuro.

A articulação entre narrativa, identidade e *Mimese* não se limita à dimensão introspectiva, mas se concretiza na relação dialógica com o outro e com o mundo. A formação de si, nessa perspectiva, é sempre uma formação com os outros, em uma ética da solicitude e do reconhecimento. Como defende Ricoeur (1991), a identidade pessoal se constitui na tensão entre a permanência do mesmo (*idem*) e a abertura ao outro (*ipse*).

No campo da 'formação continuada', esse referencial propicia a compreensão de que o professor não é apenas alguém que ensina, mas um sujeito em constante reconstrução, que aprende a compreender-se na e pela narrativa. A escrita de si e a escuta do outro tornam-se, assim, práticas formativas fundamentais, porque possibilitam ao docente reconfigurar sua história, afirmar sua identidade e ressignificar sua prática pedagógica.

Em síntese, a abordagem ricoeuriana da narrativa permite compreender a formação docente como um processo hermenêutico, em que a experiência é mediada pela linguagem e onde a identidade é construída no tempo, pela articulação entre o vivido, o narrado e o compreendido. A tríplice *Mimese*, nesse contexto, emerge como um poderoso instrumento teórico-

metodológico para pensar e promover práticas formativas que respeitem a historicidade, a singularidade e a potência transformadora dos sujeitos.

2.3 AS CONCEPÇÕES FORMATIVAS E PERFORMATIVAS NA PERSPECTIVA DE GABRIEL: GRUPOS DE REFLEXÃO E ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA COMO PRÁTICAS DE FORMAÇÃO

A formação docente, ao ser compreendida como um processo que vai além da instrumentalização técnica, exige práticas formativas que acolham a complexidade dos sujeitos, suas trajetórias, conflitos e sentidos atribuídos ao ato de ensinar. Nessa perspectiva, a contribuição teórica e metodológica de Gabriel (2008), destaca-se ao propor uma abordagem formativa que articula ‘narratividade, identidade e performatividade’ como eixos estruturantes na constituição do ser professor.

A autora desenvolve os conceitos de ‘grupo-referência’ e ‘grupo reflexivo’ como dispositivos formativos que favorecem a escuta, a palavra compartilhada, o vínculo e a produção de sentidos na formação continuada. O ‘grupo-referência’, em sua concepção, constitui-se como um espaço de reconhecimento mútuo, sustentado por vínculos afetivos, éticos e epistemológicos.

É no grupo que o sujeito se sente pertencente e, por isso, é capaz de partilhar experiências e refletir sobre elas: em conformidade com Gabriel (2008), o grupo-referência se configura como um lugar de enraizamento e pertencimento, onde o sujeito se sente acolhido, reconhecido, podendo se colocar diante do outro com autenticidade.

O grupo, além de um conjunto de indivíduos reunidos por uma finalidade comum, é um ‘espaço performativo de constituição de si’, no qual a narrativa autobiográfica torna-se ferramenta privilegiada para a construção de saberes e a elaboração da experiência docente. A performatividade, aqui, não diz respeito à representação teatral, mas à possibilidade de o sujeito ‘realizar-se no e pelo ato narrativo’, ou seja, constituir-se enquanto professor por meio da linguagem e da escuta sensível de si e do outro.

Já o ‘grupo reflexivo’ é delineado por Gabriel como um aprofundamento do grupo-referência. Ele instaura um espaço onde a escuta do outro é intensificada, e o exercício do pensar sobre si mesmo, mediado pela escrita e pela leitura, se torna central. A prática da ‘escrita autobiográfica’ adquire, nesse cenário, uma função formativa potente, visto que permite ao professor reorganizar simbolicamente sua história e ressignificar seus gestos pedagógicos.

Como afirma Gabriel (2008), o grupo reflexivo é um espaço privilegiado para o exercício da escuta e da palavra, para o deslocamento de sentidos, para a reinvenção de si. Nele, a narrativa não é apenas dita, mas também interpretada, relida e ressignificada.

A escrita de si se transforma, então, em um ato pedagógico que desloca o sujeito da repetição para a reflexão. Ao narrar suas experiências, o professor realiza um trabalho hermenêutico de compreensão do vivido, aproximando-se da Tríplice *Mimese* Ricoeuriana, na medida em que organiza, interpreta e reconstrói sua história.

Importa destacar que essas práticas formativas se fundamentam na ideia de que a ‘formação de professores é inseparável da formação de si’, sendo a identidade docente continuamente atravessada por memórias, contextos e projetos. Assim, a performatividade narrativa possibilita que o professor não apenas “conte” sua história, mas que se refaça por meio dela, em um movimento de atualização permanente de seu ser-no-mundo.

Logo, a proposta metodológica de Gabriel oferece uma alternativa crítica às abordagens tecnicistas da formação continuada, centradas apenas em conteúdos e competências. Ao valorizar os processos subjetivos, relacionais e simbólicos da prática docente, os ‘grupos de reflexão e a escrita autobiográfica’ revelam-se como experiências de formação emancipatória, capazes de promover deslocamentos identitários, éticos e políticos no ser professor.

2.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA: ENTRE A TÉCNICA E A HUMANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação continuada de professores demanda uma abordagem que vá além da simples atualização de conteúdos ou do domínio de técnicas pedagógicas. É preciso reconhecer que a prática docente se constrói na confluência entre saberes, vivências e reflexões que emergem do cotidiano escolar. Nesse sentido, a experiência passa a ocupar um lugar central na constituição da profissionalidade docente, como um saber vivo e em constante elaboração.

Perrenoud (2002), ao discutir a profissionalização dos professores, afirma que a prática docente não pode ser reduzida à aplicação de teorias ou metodologias previamente definidas. Para ele, ensinar exige decisões rápidas e contextualizadas, o que implica o desenvolvimento de competências complexas.

Assim, a formação continuada, segundo Perrenoud (2002), deve estar voltada para a articulação entre teoria e prática, permitindo que os docentes reflitam criticamente sobre suas experiências, ao formar-se o docente estará desenvolvendo ao longo de toda a vida, compe-

tências profissionais complexas, articuladas a saberes, valores e atitudes mobilizados em situações profissionais diversas.

Do mesmo modo, Tardif (2002) ressalta a centralidade dos saberes da experiência na constituição da identidade docente. Ele argumenta que os professores constroem seus saberes a partir da prática e que esses saberes não são apenas derivados da ciência ou das instituições formadoras, mas estão enraizados na experiência cotidiana com os alunos, com o conteúdo e com a escola. De acordo com Tardif (2002), os saberes docentes são saberes plurais, heterogêneos, adquiridos em diferentes momentos e contextos de socialização e prática profissional.

Essa perspectiva rompe com a visão tecnicista da formação, ao reconhecer que o professor é um sujeito produtor de saberes e não apenas um transmissor de conhecimentos previamente definidos. A escuta de si e dos outros, a reflexão sobre a prática e o diálogo entre os pares tornam-se elementos essenciais de uma formação verdadeiramente transformadora.

Nesse sentido, Schön (1992) contribui com a noção de ‘profissional reflexivo’, ao afirmar que a competência profissional não se limita à aplicação de técnicas consagradas, mas exige a ‘reflexão na ação e sobre a ação’. Essa postura reflexiva permite ao professor compreender os sentidos de suas escolhas pedagógicas e promover uma prática mais consciente e ética. Schön defende ainda que os profissionais competentes não apenas aplicam conhecimentos técnicos, mas também refletem sobre suas práticas, aprendendo com as situações incertas e singulares que enfrentam.

Por sua vez, Nóvoa (1992) defende a ideia de que a formação de professores deve ser pensada como um processo de construção pessoal e profissional. Ele propõe que o professor seja sujeito de sua formação, reconhecendo a importância das narrativas de vida, dos percursos formativos e das histórias profissionais como dispositivos de produção de saberes. Ele afirma, ainda, que formação de professores é, antes de tudo, um trabalho sobre si mesmo. É nesse processo que o professor constrói sua identidade profissional.

Finalmente, Freire (1996), ao enfatizar a dimensão humanizadora da educação, alerta para o risco de uma formação descontextualizada da realidade dos sujeitos. Para ele, o professor deve ser alguém que escuta, que dialoga e que se compromete com a transformação social.

Desse modo, a formação continuada precisa estar ancorada no respeito à experiência do educador e na valorização de sua prática como lugar de saber: “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. Exige escuta. Exige saber ouvir” (Freire, 1996, p. 73), já que “Não há docência sem discência. As duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os condicionam, não se reduzem à condição do objeto um do outro” (Freire, 1996, p. 23).

Diante disso, pensar a formação continuada entre a técnica e a humanização da prática pedagógica é reconhecer que os professores aprendem e se transformam nas experiências que vivem, nos encontros que tecem, nas reflexões que constroem. Trata-se de uma formação que se dá no tempo e na relação, nas narrativas e nos silêncios, no que se ensina e no que se aprende com o outro e consigo mesmo.

2.5 A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA COMO DISPOSITIVO FORMATIVO E HERMENÊUTICO

A escrita de si, compreendida como prática de formação, emerge como um poderoso dispositivo hermenêutico capaz de articular memória, identidade e experiência no percurso de constituição do ser docente. Ao narrar a própria trajetória, o sujeito se coloca como protagonista da sua formação, ativando mecanismos de escuta, de elaboração simbólica e de reconstrução de sentidos, que ultrapassam a dimensão técnica da docência.

A identidade narrativa, nesse contexto, é resultado de um processo contínuo de interpretação, em que o sujeito se dá a conhecer ao organizar os acontecimentos de sua vida em uma trama significativa. Como afirma Ricoeur (1991, p. 140), “a identidade do personagem se constrói na própria intriga, assim como a identidade do agente prático se constrói na unidade de sua vida, que só pode ser apreendida sob a forma narrativa”. É nesse exercício de narrar-se que a formação ganha contornos existenciais e éticos.

A escrita autobiográfica, longe de ser um simples relato de fatos, torna-se um ato de escuta sensível de si – um movimento reflexivo que atravessa o vivido e o ressignifica. Essa escuta sensível cria espaços de pertencimento e reconhecimento no processo formativo, já que acolhe a palavra do outro sem julgamentos, abrindo-se à sua verdade, ao seu tempo e à sua história.

Nessa visão, o ato de escrever sobre si mesmo implica recuperar a ‘memória’ como território de sentido. A memória, enquanto reconstrução e não reprodução, permite ao professor revisitar eventos, reler experiências e reconhecer nelas elementos constitutivos de sua identidade profissional e pessoal. Como destaca Josso (2002), que é por meio da rememoração que o sujeito se reconhece e se reinventa no tempo da formação.

A narrativa autobiográfica também opera como um ‘processo de individuação e socialização’. Ao escrever sobre si, o professor não se isola, mas se conecta com os outros e com o mundo. Segundo Passeggi (2011), a prática da escrita autobiográfica é um exercício de alteridade, de abertura ao outro e de negociação de sentidos no campo da formação humana.

Larrosa (2002), por sua vez, enfatiza que a narrativa não é apenas um instrumento de formação, mas ‘um acontecimento formativo em si’. Para ele, a experiência se faz palavra quando o sujeito se abre ao tempo da escuta, à lentidão do pensamento e à profundidade do sentir. A escrita de si requer silêncio, cuidado e disposição para o encontro consigo mesmo uma vez que a experiência só se torna formativa quando é pensada, narrada, escrita. Só há experiência onde há linguagem, onde há memória, onde há desejo de compreender.

O que se revela, então, é que a ‘formação docente não é apenas um processo externo de aquisição de saberes’, mas também um movimento interno de escavação de si, de leitura da própria história, de reinterpretação da vida. A escrita autobiográfica é prática epistemológica, política e existencial. Ela convoca o professor a assumir sua trajetória como espaço de formação, a transformar o vivido em saber e a afirmar sua identidade como processo e não como essência.

Assim, a narrativa autobiográfica se configura como um ‘dispositivo hermenêutico e formativo’, pois permite ao professor interrogar sua história, encontrar sentidos em suas experiências e projetar novos caminhos. Ao escrever-se, o docente forma-se – e forma o mundo ao seu redor com mais consciência, escuta e humanidade.

2.6 INTERCULTURALIDADE, EPISTEMOLOGIAS DO SUL E FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E CANDAU

A formação docente em contextos marcados pela diversidade sociocultural exige rupturas epistemológicas e pedagógicas que permitam à escola reconhecer os sujeitos em suas singularidades, vozes, trajetórias e saberes. No cenário da escola pesquisada, situada em um bairro periférico de Boa Vista-RR e marcada pela presença de estudantes de famílias com baixo acesso a bens culturais e materiais, torna-se imprescindível pensar uma ‘educação intercultural crítica’, comprometida com a justiça cognitiva e com o reconhecimento da pluralidade epistêmica.

Santos (2010) propõe o conceito de ‘epistemologias do Sul’ como uma alternativa à lógica monocultural do conhecimento dominante. Para o autor, é necessário desafiar a ‘monocultura do saber e do rigor’ e construir um pensamento que legitime outras formas de conhecimento, oriundas de experiências históricas silenciadas, como as dos povos indígenas, comunidades negras, mulheres, camponeses e populações periféricas: As epistemologias do Sul partem do reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo, ou seja, da existência de saberes além dos saberes científicos modernos.

Essa perspectiva convoca os educadores a ampliarem seus horizontes formativos, incorporando saberes plurais ao cotidiano pedagógico. Em uma escola militarizada como o CEM III, marcada por normativas disciplinares rígidas e por uma lógica verticalizada da autoridade, torna-se ainda mais desafiador e, ao mesmo tempo, mais urgente, promover práticas interculturais que valorizem o diálogo, o respeito às diferenças e a escuta ativa dos sujeitos.

Nesse sentido, Candau (2012) contribui afirmando que é fundamental propor uma ‘educação intercultural crítica’, que vá além do reconhecimento superficial da diversidade e promova uma reflexão sobre as relações de poder que atravessam a escola e a sociedade. Segundo a autora, “A interculturalidade crítica implica questionar as relações sociais e culturais desiguais e construir práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre culturas em condições de equidade” (Candau, 2012, p. 14).

A interculturalidade, conforme Candau (2012), não deve ser reduzida a datas comemorativas ou ações pontuais, mas deve se constituir como um eixo transversal da formação docente e da prática pedagógica. Isso significa reconhecer que os professores também são sujeitos imersos em culturas específicas e que a sua formação deve problematizar preconceitos, estigmas e naturalizações que operam nas relações escolares.

A escola pesquisada atende estudantes oriundos de contextos populares e multiculturais, muitos deles marcados por experiências de exclusão e por referenciais culturais que não são legitimados pela cultura escolar hegemônica. Ao considerar os aportes de Santos e Candau, compreende-se que ‘uma formação docente pautada na interculturalidade crítica implica deslocamentos epistemológicos, éticos e políticos’. Trata-se de promover um olhar sensível e atento às narrativas dos sujeitos, às suas linguagens, às suas epistemologias e às suas formas de resistência.

Além disso, a formação continuada, nesse contexto, deve ser pensada como espaço de reconstrução do olhar do professor, estimulando-o a reconhecer e valorizar os saberes que emergem dos territórios populares. Como afirma Santos (2019), não há emancipação social sem emancipação cognitiva – e, dessa forma, o educador é chamado a tornar-se um mediador entre saberes, um articulador de sentidos e um promotor de dignidade epistêmica.

Assim, ao articular as epistemologias do Sul e a educação intercultural crítica com a prática formativa, abre-se a possibilidade de ‘resgatar o sentido público, político e emancipador da escola’, transformando-a em um espaço de escuta, reconhecimento e diálogo entre saberes. Mais do que ensinar conteúdos, o papel do professor é o de ‘formar humanamente sujeitos históricos’, capazes de ler o mundo a partir de sua realidade e intervir nele com consciência, sensibilidade e compromisso.

2.7 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS: FUNDAMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA *MIMESE* NA FORMAÇÃO INTERCULTURAL DOCENTE

A formação continuada de professores, sobretudo em contextos marcados por pluralidades socioculturais como o da escola pesquisada, exige abordagens que vão além da técnica e da normatividade, exigindo abertura ao humano, à escuta e à diferença. Nesta seção, foram apresentados os fundamentos teóricos e normativos que sustentam a compreensão da formação docente como um processo ‘interpretativo, experiencial e intercultural’, orientado pela *Mimese* na perspectiva de Ricoeur.

A discussão iniciou-se com a relação entre a formação docente e os documentos oficiais que regem a Educação Básica no Brasil, como os PCNs e a BNCC. Embora ambos reconheçam a importância da formação continuada como direito e necessidade dos professores, evidencia-se a limitação dos documentos em tratar de forma profunda as especificidades da interculturalidade. Os princípios da educação para a diversidade, do respeito à pluralidade cultural e da valorização dos saberes locais emergem como pontos de apoio para uma prática pedagógica crítica e dialógica (Brasil, 1998; 2018).

Na sequência, a abordagem de Ricoeur permitiu compreender a formação de si como um processo narrativo, marcado pela tríplice *Mimese*: pré-figuração, configuração e refiguração em que o sujeito interpreta sua experiência e se reconstrói pela linguagem. Ricoeur (1994) entende que a identidade docente não é algo estático, mas se constrói ao longo do tempo, por meio da linguagem e da interpretação das experiências vividas, à medida que o professor reflete sobre sua trajetória e atribui significados à sua prática.

Em sua tese, Gabriel (2008) investiga como a narrativa autobiográfica, por meio de grupos de referência e de um grupo reflexivo, media a constituição da identidade docente. A narrativa configura e reconfigura esta identidade por meio da re-narração de si, favorecendo reconhecimento, reafirmação de saberes e reformulação da prática educativa. A escuta sensível, a valorização da memória e a dimensão performativa da narrativa aparecem como eixos estruturantes dessa proposta, que se alinha à necessidade de humanização dos processos formativos.

Autores como Larrosa, Josso e Passeggi reforçaram a potência da escrita de si como ato formativo e hermenêutico. A autobiografia é aqui compreendida como um movimento ético de reconhecimento da própria história e como possibilidade de reconstrução da identidade profissional. Conforme Larrosa (2002), não há experiência formativa sem linguagem, sem memória e sem desejo de compreender.

Ao integrar os aportes de Perrenoud, Tardif, Schön, Freire e Nóvoa, ampliou-se a compreensão da formação como processo que valoriza os saberes da experiência, a reflexão sobre a prática, a escuta ativa e a autonomia dos sujeitos docentes. Dessa maneira, a profissionalização do magistério não pode desconsiderar os contextos reais em que os professores atuam, suas histórias, suas resistências e seus modos próprios de saber e ensinar.

Por fim, a interlocução com as ideias de Santos e Candau permitiu compreender a formação docente à luz da educação intercultural crítica e das epistemologias do Sul, apontando para a necessidade de reconhecimento de saberes subalternizados e de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça cognitiva. A escola pesquisada, inserida em um território marcado por desigualdades e diversidade cultural, representa um campo fértil para essa prática formativa que reconhece e valoriza a pluralidade epistêmica dos sujeitos.

Assim, esta seção consolidou os fundamentos teóricos e normativos que sustentam a análise que será realizada na Seção 4, na qual serão apresentados os encontros formativos com os professores participantes da pesquisa. O conceito de *Mimese* articulado à narrativa autobiográfica e à interculturalidade, servirá como chave interpretativa para compreender os modos pelos quais os docentes ‘interpretam, configuram e refiguram sua prática à luz de suas experiências’, de seus pertencimentos e de suas histórias de vida.

3 ENCONTROS FORMATIVOS: A EXPERIÊNCIA NARRADA

Realizou-se, nesta seção, a análise do material empírico gerado no decorrer da pesquisa, constituindo um coração pulsante da investigação, no qual se busca interpretar e compreender as práticas educativas interculturais e os sentidos da formação continuada vivenciados por docentes em contextos escolares marcados por lógicas disciplinares e por uma gestão militarizada. As análises aqui apresentadas foram construídas a partir da escuta sensível das narrativas autobiográficas produzidas pelos participantes, da observação participante em encontros formativos e das mediações dialógicas que permearam todo o processo de pesquisa-formação.

A metodologia utilizada esteve ancorada nos princípios da pesquisa qualitativa, mediante a observação participante, tendo como referencial teórico a teoria da *Mimese* da formação continuada, criada por Gabriel (2008), com ênfase na abordagem hermenêutica-interpretativa de Ricoeur. Inspirada na perspectiva de Ricoeur (2010), a análise interpretativa desenvolvida nesta etapa dialoga com a teoria da Tríplice ‘Mimese, lançando mão da Mimese I prefiguração e Mimese II configuração’ possibilitando a compreensão das narrativas como mediações entre o vivido, o narrado e o reinterpretado.

Assim, o processo de análise seguiu os seguintes movimentos: *Mimese I*, que contempla a configuração pré-narrativa da ação; *Mimese II*, que representa a mediação configuradora da narrativa. As narrativas autobiográficas foram estruturadas de acordo com os eixos de formação de Nóvoa (1988).

A escolha da narrativa autobiográfica como instrumento central da coleta de dados apoia-se em autores que reconhecem a potência formativa dessa prática discursiva que, Segundo Nóvoa (1995), a transformação profissional exige o envolvimento pessoal e um processo reflexivo sobre a própria trajetória, pois é por meio da narrativa que o sujeito em formação constrói sua identidade. Passeggi (2011) considera que, em contextos formativos, o ato de narrar-se constitui uma forma de subjetivação capaz de deslocar identidades, estimular reflexões e ressignificar os sentidos atribuídos à prática docente.

A interlocução com os referenciais da interculturalidade também perpassa a análise, particularmente com as contribuições de autores como Candau (2011) e Santos (2019), que propõem uma formação docente comprometida com o reconhecimento da diversidade cultural e com a valorização das epistemologias do Sul. Esses aportes teóricos são fundamentais para interpretar as experiências relatadas pelos professores, especialmente em um contexto escolar

em que coexistem tensões entre o modelo militarizado de gestão e as necessidades formativas de docentes que lidam com estudantes oriundos de diferentes realidades culturais.

A organização desta seção segue uma lógica analítica inspirada na estrutura proposta por Gabriel (2008), em sua tese, na qual os dados são apresentados em três momentos articulados: a descrição dos encontros formativos, a apresentação das narrativas dos professores e a análise interpretativa a partir da teoria da *Mimese*. Cada uma dessas etapas é atravessada pela perspectiva da escuta atenta, da valorização da singularidade das vozes docentes e da busca por sentidos que ultrapassam a lógica instrumental das formações técnicas e burocratizadas.

Na tessitura desta seção, o papel da coordenadora pedagógica enquanto pesquisadora ganha visibilidade não apenas como mediadora dos encontros, mas como parte constituinte do processo formativo. A implicação ética e afetiva da pesquisadora no cotidiano escolar – uma vez que é também funcionária da instituição – confere à análise uma dimensão enraizada, em que teoria e prática se entrelaçam na produção de saberes situados.

A escuta das narrativas, os diálogos estabelecidos nos encontros formativos e a devolutiva crítica dos relatos produziram um corpus denso, rico em significados, que será apresentado não apenas como evidência empírica, mas como matéria viva de um processo de formação em ato. Nesta seção, portanto, a *Mimese* se torna caminho e lente: caminho para a construção conjunta de sentidos e lente para interpretar os gestos formativos que emergem das vozes dos professores que aceitaram compartilhar suas histórias.

3.1 SISTEMATIZAÇÃO METODOLÓGICA DA ANÁLISE DAS NARRATIVAS

A pesquisa qualitativa estuda o mundo dos significados, ou seja, as motivações, os sonhos, os valores e as opiniões das pessoas. Ela se concentra na profundidade das relações e dos fenômenos, que são complexos demais para serem simplesmente traduzidos em números e variáveis, conforme afirma Minayo (2010). Diferente da pesquisa com números, a qualitativa investiga o lado humano: o que as pessoas pensam, sentem, acreditam e almejam. Seu objetivo é entender a complexidade das relações e dos processos, que não podem ser reduzidos a simples variáveis.

A pesquisa adota como método de análise dos dados a hermenêutica de Ricoeur (2010), articulada à teoria da *Mimese*, criada por Gabriel (2008), cuja abordagem dialoga com o pensamento ricoeuriano, sobre a narrativa como mediação entre experiência e identidade.

Assim como na tese de Gabriel (2008), optou-se por um percurso analítico em três movimentos: (1) a sistematização da metodologia aplicada aos encontros formativos; (2) a

construção de uma matriz de análise com base no perfil dos sujeitos e nos elementos estruturantes das narrativas; (3) a análise interpretativa das narrativas a partir da categoria da *Mimese*, considerando a tríade: *Mimese* I (pré-configuração da ação), *Mimesis* II (configuração narrativa) e *Mimese* III (re-figuração da narrativa), conforme desenvolvida por Ricoeur (2010).

A condução dos encontros formativos buscou garantir uma ambiência ética, reflexiva e horizontal, em que os professores participantes foram convidados a narrar suas trajetórias docentes após assistirem ao vídeo “Do que o professor é capaz?” – seguido por momentos de escuta, acolhimento e escrita. A narrativa da própria pesquisadora, também professora e coordenadora pedagógica, foi apresentada no início como um gesto de abertura dialógica e compromisso ético-formativo com os demais sujeitos.

O corpus analítico é composto por quatro narrativas autobiográficas escritas durante os encontros, além dos registros de observação participante, vídeos e anotações em diário de campo. Como critério de inclusão dos participantes, foram considerados professores que atuam no Ensino Médio com tempo de efetivação que varia entre 10 e 15 anos e que aceitaram voluntariamente participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A escolha da narrativa como forma de produção dos dados e como via metodológica de análise se fundamenta na compreensão de que narrar é um modo de (re)constituir a si e de atribuir sentido às experiências docentes. Como “A narrativa autobiográfica é um exercício de subjetivação, uma forma de pensar-se e reinventar-se por meio da linguagem” (Passeggi, 2011, p. 29). Assim, as narrativas aqui analisadas não são meros relatos descritivos, mas expressões da memória, da afetividade, da formação e da interculturalidade que atravessam o fazer docente em contextos escolares performativos e militarizados.

Nesse sentido, a análise das narrativas será apresentada nos próximos subitens, iniciando-se por uma discussão teórica sobre narrativa e identidade como constituição de si, seguida da contextualização do universo da pesquisa e, por fim, pela análise mimética das experiências narradas pelos professores.

3.1.1 A narrativa como experiência formadora e constitutiva do eu

A narrativa é, antes de tudo, uma prática de linguagem que possibilita aos sujeitos darem forma, inteligibilidade e continuidade às experiências vividas. Ela não se restringe à ordenação cronológica de fatos, mas constitui-se como um modo de construção de sentido, no qual o narrador atribui significados às experiências a partir da articulação entre memória,

tempo e identidade. Nesse movimento, narrar-se é também um ato de formação, pois envolve a atualização do vivido e a abertura ao inédito de si.

Segundo Ricoeur (2010), a narrativa é a mediação essencial entre a experiência temporal e a construção da identidade. Ao propor a tríade *Mimeses I*, *Mimeses II* e *Mimeses III*, o autor descreve o processo pelo qual a experiência é primeiro configurada no mundo da ação (*Mimese I*), depois organizada simbolicamente em uma narrativa (*Mimese II*) e, por fim, reconfigurada pelo ato de leitura e interpretação (*Mimese III*). Essa dinâmica permite compreender que a identidade narrativa não é algo fixo ou essencial, mas um vir-a-ser que se constitui no tempo e pela linguagem. Ricoeur (2010) salienta que, se, com efeito, uma ação pode ser narrada, é porque ela já está articulada em signos, regras, normas.

Na mesma direção, Josso (2002) compreende a narrativa de vida como um dispositivo formador que promove a reconstrução do percurso existencial e profissional do sujeito, favorecendo a emergência de sentidos para a ação pedagógica. Para a autora, narrar a própria história é um exercício de reconhecimento de si no tempo, sendo a memória um lugar de construção da identidade e de projeção do futuro. Nesse contexto, a narrativa é compreendida como um caminho privilegiado para refletir sobre a formação, entendida como um processo contínuo de constituição do sujeito.

Narrar a própria vida não é um ato solipsista, mas uma prática situada, relacional e culturalmente mediada, na qual o sujeito se constitui ao mesmo tempo como autor e produto de sua história. De acordo com Momberger (2008), a narrativa autobiográfica é um espaço de articulação entre o individual e o social, entre a subjetividade e os contextos simbólicos e culturais que atravessam o sujeito. Assim, o processo narrativo não é meramente individual, mas situado e relacional, permitindo ao sujeito posicionar-se no mundo e reinventar-se a partir de suas experiências.

Passeggi (2011), por sua vez, considera a narrativa autobiográfica como uma prática formativa e reflexiva que favorece a produção de saberes de si. Ao narrar-se, o sujeito mobiliza experiências, afetos, valores e aprendizados que foram sedimentados ao longo de sua trajetória. Desse modo, a narrativa configura-se como um espaço-tempo de mediação entre a memória vivida e a memória elaborada, possibilitando a ressignificação das experiências e contribuindo para a construção de uma identidade docente consciente de suas marcas, influências e escolhas.

No campo da formação docente, essa abordagem da narrativa como constituição de si assume especial relevância. A docência não é apenas um conjunto de competências técnicas, mas um lugar de produção de subjetividade e de elaboração contínua de sentidos para o pró-

prio fazer pedagógico. Ao adotar os relatos dos professores como material de formação, demonstra-se que ouvir essas histórias com atenção e empatia permite muito mais do que examinar as ações em sala de aula. Essa escuta atenta abre caminho para entender como a identidade docente se constitui e como os grupos aos quais esses profissionais se espelham exercem influência decisiva na formação de sua trajetória e expertise.

Dessa maneira, entende-se que a narrativa, mais do que uma técnica de pesquisa, é uma prática de formação e de emancipação. Ao permitir que o sujeito se reconheça em sua trajetória e, ao mesmo tempo, se reconfigure no presente, a narrativa autobiográfica revela-se como um potente instrumento de análise e de transformação de si.

Em contextos formativos marcados pela performatividade, pelo controle institucional e pela desvalorização da escuta, como os encontrados em escolas militarizadas, essa prática ganha ainda mais potência ao restituir ao professor a centralidade de sua história e a dignidade de sua experiência.

3.1.2 O universo da pesquisa: sujeitos, tempos e espaços da formação

A presente pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Teresa Parodi – CEM III, localizado na cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima. A instituição, pertencente à rede pública estadual de ensino, atende prioritariamente estudantes do Ensino Médio e encontra-se, atualmente, sob o regime de gestão compartilhada com forças militares.

Essa configuração institucional imprime à dinâmica escolar um modelo de organização fortemente disciplinador, pautado em hierarquias rígidas, cumprimento de metas, controle comportamental e redução da autonomia pedagógica – o que impõe tensões cotidianas ao exercício docente e à convivência educativa.

É nesse contexto que se inscreve a proposta desta pesquisa, voltada à escuta sensível dos professores do Ensino Médio, com o objetivo de compreender como constroem suas identidades profissionais e vivenciam as práticas formativas em um ambiente permeado por racionalidades performativas.

Como consequência desse modelo, Frigotto (2017, p. 11-29) afirma que

a militarização das escolas públicas representa um retrocesso civilizatório, uma “nova pedagogia da barbárie” que substitui o diálogo, a autonomia e a crítica pela obediência cega, pela hierarquia rígida e pelo controle disciplinar – comprometendo profundamente os fundamentos democráticos e humanistas da educação.

Nessa sequência, o grupo participante da pesquisa é composto por quatro professores efetivos da rede estadual de ensino, todos com tempo de atuação entre 10 e 15 anos. O critério fundamental de seleção dos sujeitos foi o vínculo efetivo com o Estado, em exercício contínuo na docência do Ensino Médio, dentro do período citado.

Além disso, todos os participantes manifestaram interesse voluntário em integrar o estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme preconiza a Resolução n.º 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora, por sua vez, atua como coordenadora pedagógica do Colégio Parodi e encontra-se, no momento da realização da pesquisa, licenciada para cursar o Mestrado em Educação. Essa condição confere à investigadora uma inserção peculiar no campo: simultaneamente interna e externa, implicada e analítica, o que exige vigilância epistemológica constante e compromisso ético com a escuta, a representação e a interpretação das vozes docentes.

Bourdieu (2004) destaca que o pesquisador precisa manter uma vigilância epistemológica contínua sobre sua própria atuação, sobretudo quando está inserido no campo investigado, a fim de evitar a naturalização de categorias sociais e assegurar a legitimidade científica do conhecimento produzido.

Dada a sobrecarga de trabalho vivenciada pelos docentes, em especial no contexto de uma escola com estrutura militarizada, optou-se por realizar os encontros formativos de maneira remota, utilizando a plataforma *Google Meet*. O desenvolvimento desta pesquisa, incluindo a própria trajetória formativa no mestrado – cursado de forma *presencial* –, foi profundamente marcado pelo legado da pandemia de covid-19.

Embora o programa de pós-graduação tenha mantido suas atividades letivas presenciais, ‘a coleta de dados desta investigação foi necessariamente conduzida no ambiente online’, reflexo direto desse período atípico. Esse contexto funcionou como um acelerador forçado de processos de digitalização e, ao mesmo tempo, escancarou as profundas desigualdades sociais e digitais do país. O legado para a formação acadêmica e para a educação em geral é ambíguo e desafiador.

Por um lado, a pandemia consolidou o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como ferramentas inevitáveis e potentes. A realização dos encontros formativos desta pesquisa via *Google Meet*, por exemplo, só foi possível e concebível graças à familiaridade adquirida pelos docentes com essas plataformas durante o ensino remoto emergencial. Isso demonstra um legado de ‘flexibilidade e resiliência’, forjado na necessidade.

Por outro, a experiência evidenciou os limites da virtualidade. A sobrecarga de trabalho docente, a fadiga das telas (zoom fatigue) e as instabilidades técnicas, como as que impediram a realização do quarto encontro, são marcas de um ‘esgotamento’ e de uma ‘desumanização’ potencial que o modelo remoto pode acarretar, agravando o já precário quadro de saúde mental dos professores.

O legado mais crucial, portanto, é a percepção aguçada de que a tecnologia é um meio e não um fim. A pandemia ensinou que nenhuma ferramenta digital substitui a densidade do encontro presencial, a riqueza da escuta sensível e a potência do vínculo humano na formação. No entanto, também mostrou que as TDICs, quando utilizadas de forma crítica e contextualizada, podem ampliar o acesso e criar novas possibilidades de interação e aprendizagem.

O desafio pós-pandêmico, tanto para a formação de mestrado quanto para a Educação Básica, é integrar o melhor dos dois mundos: aproveitar a flexibilidade e o alcance das ferramentas digitais sem jamais abrir mão do caráter essencialmente humano, dialógico e afetivo que constitui o cerne do processo educativo, tal como defendido por Freire (1996) e Larrosa (2002).

Ao todo, foram planejados quatro momentos formativos, dos quais três foram efetivamente realizados, e um, infelizmente, não pôde ocorrer devido a problemas técnicos com conexão de internet. Os encontros foram conduzidos de forma dialógica, com foco na valorização da trajetória docente e no estímulo à reflexão formativa.

No primeiro encontro, apresentou-se o projeto de pesquisa e solicitou-se aos professores a elaboração de uma narrativa autobiográfica, construída a partir dos eixos de formação propostos por Nóvoa (1995), os quais consideram a profissão docente como um percurso complexo, situado e em permanente reconstrução.

O segundo encontro, teve como foco a socialização das narrativas autobiográficas, promovendo um espaço de escuta sensível e partilha de experiências formativas singulares. No terceiro encontro, os participantes foram convidados a refletir sobre citações curtas de autores da pesquisa, escolhidas como provocadoras de pensamento e, a partir disso, foi solicitada a produção de relatos de experiências pedagógicas bem-sucedidas.

O quarto e último encontro, previsto para a apresentação dos relatos e o encerramento formal da pesquisa, não pôde ser realizado devido a instabilidades na conexão de internet, o que, contudo, não comprometeu a integridade dos dados produzidos até aquele momento.

O universo da pesquisa, assim, se configura como um campo marcado por múltiplas temporalidades e atravessamentos: o tempo histórico da instituição escolar, o tempo formativo

dos sujeitos, o tempo metodológico da pesquisa e o tempo afetivo das narrativas compartilhadas.

Como nos ensina Bosi (1994), a memória não é um arquivo morto, mas um processo vivo, dinâmico e constantemente reatualizado, no qual o passado é reinterpretado à luz do presente, e o presente é compreendido à luz das experiências passadas. Ao convocar os professores a se narrarem, mesmo diante das exigências e desafios do ambiente escolar, a pesquisa criou um espaço de formação que resiste à desumanização e reafirma o valor das experiências docentes em sua densidade ética e política.

A escola, portanto, deixa de ser apenas cenário e passa a ser território formativo, onde se inscrevem memórias, saberes, tensões e afetos que atravessam o cotidiano profissional dos sujeitos da pesquisa. Nessa perspectiva, Ricoeur (2007) fala que a escuta das narrativas se constituiu como prática de hospitalidade capaz de sustentar um espaço simbólico de reconstrução identitária, ainda que mediado pela virtualidade, pela distância e pela fragmentação do tempo.

3.2 UM PANORAMA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Compreender a prática educativa dos professores requer muito mais do que observar técnicas de ensino, metodologias aplicadas ou conteúdos selecionados. Exige, em especial, adentrar o campo simbólico das experiências vividas, das escolhas pedagógicas, dos conflitos cotidianos e das formas singulares de estar e resistir no espaço escolar.

Nesse seguimento, a proposta desta seção secundária é apresentar um panorama sensível e analítico das práticas educativas dos docentes que participaram da pesquisa, a partir das narrativas produzidas durante os encontros formativos.

Os sujeitos da pesquisa são professores do Ensino Médio, entre 10 e 15 anos de efetivação na rede estadual, cuja permanência no magistério carrega marcas profundas de um fazer pedagógico atravessado por políticas públicas de controle, transformações institucionais e tensões formativas. Suas práticas não podem ser compreendidas fora do contexto de uma escola militarizada, que impõe uma lógica de padronização, vigilância e performatividade, como discutem autores como Ball (2011) e Frigotto (2017), que é no interior desse cenário tenso e complexo que emergem práticas docentes criativas, críticas e, por vezes, contra-hegemônicas.

As narrativas autobiográficas evidenciaram que, mesmo diante das restrições institucionais, os professores constroem percursos formativos marcados por compromissos éticos, investimentos afetivos e inquietações pedagógicas. Em suas falas, surgem referências à tentativa de mediar conflitos com escuta sensível, de promover aulas que respeitem a diversidade dos estudantes e de criar, dentro das possibilidades, espaços de diálogo e reflexão crítica.

Dessa forma, Josso (2002) destaca que a prática docente é inseparável da história de vida do professor, pois é nela que se inscrevem os valores, os sentidos e os modos de compreender a ação pedagógica. É importante sublinhar que esse panorama não busca generalizações, mas sim reconhecer, em cada narrativa, os traços de uma profissionalidade construída na tensão entre as exigências institucionais e as experiências formativas dos sujeitos.

A escuta das práticas reveladas nas narrativas possibilita identificar estratégias de resistência, reconfigurações identitárias e percursos de reinvenção da docência. Como salienta Nóvoa (1995), que não há professores sem história, nem práticas pedagógicas sem memória.

Dessa maneira, o que se delinea aqui é uma cartografia parcial e situada de práticas educativas vividas por professores que atuam em um contexto de militarização do ensino, mas que, ainda assim, não cessam de interrogar, reelaborar e afirmar seu papel como educadores comprometidos com a formação humana e ética dos estudantes.

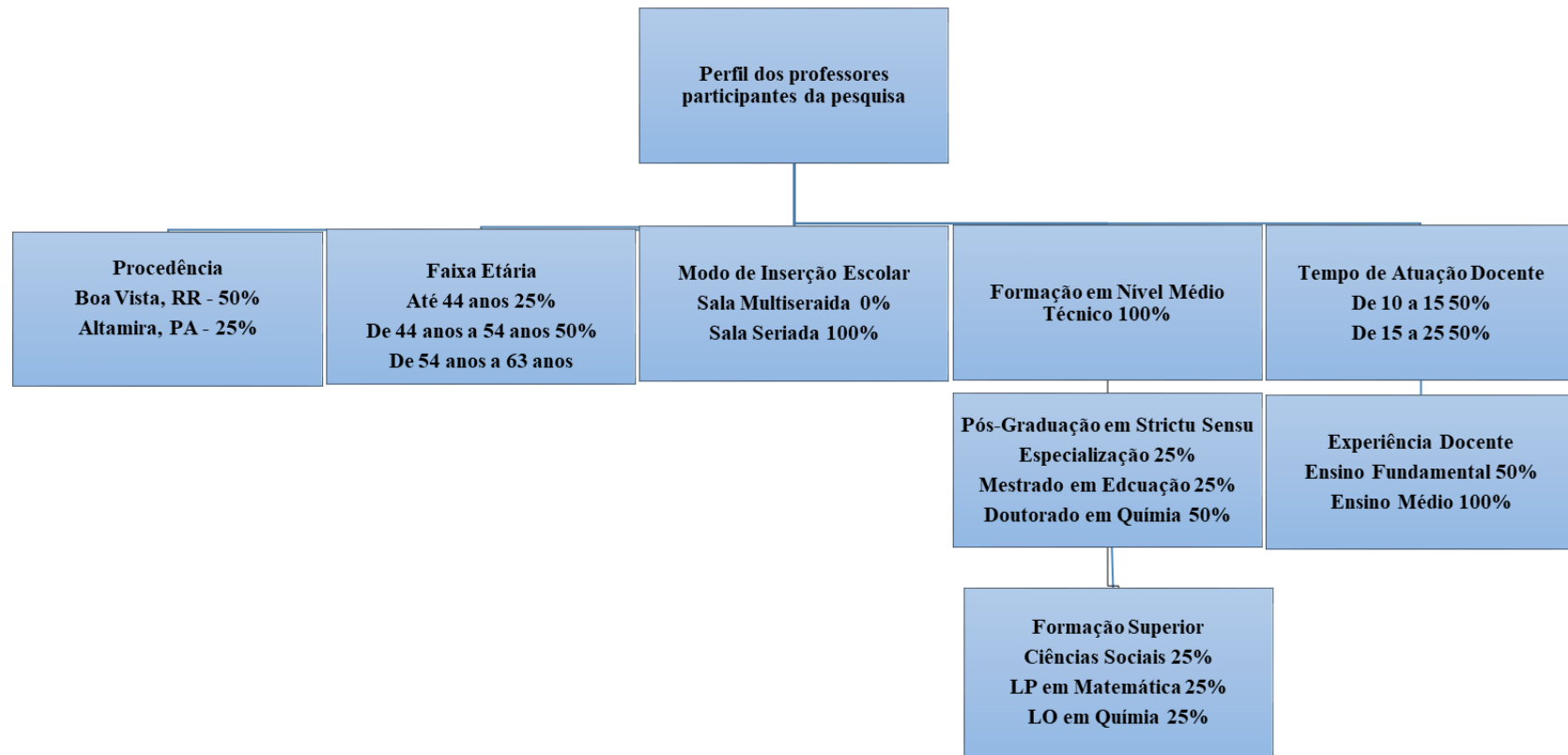
Trata-se de práticas que se constituem no entrelaçamento da experiência, da formação e da resistência, e que, ao serem narradas, tornam-se visíveis e significativas – não apenas para a pesquisa, mas para os próprios sujeitos que as produzem.

Compreender os percursos formativos dos professores participantes desta pesquisa exige sensibilidade para captar as marcas subjetivas inscritas em suas trajetórias e, ao mesmo tempo, rigor analítico para interpretar as dimensões socioculturais que atravessam suas histórias.

Como propõe Momberger (2008), a narrativa autobiográfica, enquanto expressão de uma experiência vivida e significada, permite articular a história individual com os dispositivos sociais que a moldam. Nesse sentido, a análise bidimensional aqui proposta busca evidenciar tanto os pontos de confluência quanto os traços distintivos que compõem os itinerários formativos dos quatro professores participantes da pesquisa.

São profissionais que, apesar de compartilharem o mesmo contexto institucional e temporal de carreira, vivenciaram percursos de formação inicial e continuada profundamente distintos, atravessados por realidades sociais, culturais, econômicas e afetivas diversas.

Organograma 1 – Perfil dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2025).

No quadro a seguir, inspirado na proposta de Gabriel (2008), são sistematizados os grupos de referência que emergem das narrativas dos professores, considerando os contextos familiar, escolar, comunitário, religioso, profissional e acadêmico:

Quadro 1 – Grupos-referência e a trajetória pessoal e profissional

GRUPOS-REFERÊNCIA	Vivências e Experiências	Fátima	Gessé	Gilvan	Clemildo	Total	%
GRUPO ESCOLAR	Sala Multisseriada					0	0
	Sala Seriada	X	X			2	50
GRUPO FAMILIAR	Pai		X		X	2	50
	Mãe	X	X	X	X	4	100
	Ambos					0	0
	Nenhum					0	0
GRUPO COMUNITÁRIO	Espírito de Companheirismo		X			1	25
GRUPO RELIGIOSO	Valores eternos		X		X	2	50
GRUPO PROFISSIONAL	Ensino Fundamental	X	X			2	50
	Ensino Médio	X	X	X	X	4	100
GRUPO ACADÊMICO	Curso de Pedagogia					0	0
	Curso Superior (outro)	X		X	X	4	100
	Grupo Reflexivo	X		X	X	4	100

Fonte: Elaboração própria (2025).

A partir da leitura dessas trajetórias, observa-se que, embora todos tenham se tornado professores da rede estadual, os caminhos que os conduziram à docência foram atravessados por experiências profundamente distintas.

A narrativa de vida da professora Fátima revela um percurso intenso e doloroso, profundamente atravessado por ‘rupturas familiares, experiências de abandono e violência, mas também por gestos de resistência, superação e reconstrução de si’ ao longo do tempo. Sua trajetória não segue uma linearidade ou previsibilidade, e é justamente nesse entrelaçamento de perdas, deslocamentos e escolhas formativas que sua identidade docente vai sendo tecida.

A marca mais forte da infância de Fátima está nas ausências e rupturas: o pai ausente, a mãe enfrentando dificuldades com sete filhos, a infância marcada por abusos e tentativas de proteção por parte da avó. A professora descreve ter sido entregue a diferentes pessoas para ser criada, o que resultou em uma infância fragmentada, vivida em múltiplas casas, com diferentes famílias e contextos.

Tais experiências se alinham ao que Momberger (2008) chama de “fragmentação do pertencimento” e ao conceito de “trajetória marcada por desfiliações afetivas”. Ainda assim, essas experiências não a paralisaram: elas a impulsionaram a construir, com dor e resiliência, sua própria história, sendo protagonista do próprio processo formativo.

A escola foi, muitas vezes, um lugar de passagem e instabilidade, já que as mudanças de domicílio a obrigaram a frequentar diversas instituições. No entanto, ao longo do tempo, Fátima foi reconhecendo o papel da educação em sua trajetória de reconstrução de si. A permanência na escola, mesmo com todas as instabilidades familiares, configura um ‘ato de resistência formativa’ – como indica Josso (2002), quando fala da “fidelidade ao percurso” mesmo em contextos adversos.

A professora não menciona diretamente grupos comunitários formais, mas sua trajetória revela uma inserção involuntária e forçada em diversos ambientes sociais – o que contribuiu para a formação de um olhar plural e sensível diante da diversidade humana. Os múltiplos lares, famílias e contextos vividos na infância e juventude compuseram uma espécie de “mosaico de experiências comunitárias” que, embora conflituosas, lhe forneceram elementos para compreender diferentes realidades sociais.

Apesar de não relatar vínculos com instituições religiosas específicas, a narrativa de Fátima é permeada por valores éticos de justiça, resiliência, empatia e desejo de transformação pessoal e social – valores que muitas vezes emergem de formações informais em espaços religiosos. Ainda que não nomeados, esses valores ético-humanistas se projetam em sua atuação docente e no modo como narra sua constituição.

Fátima é uma professora experiente, atuando tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Sua prática profissional é indissociável da trajetória pessoal de enfrentamento e reconstrução. O ensino surge como profissão e como ‘espaço de ressignificação de si e de cuidado com o outro’, uma prática que carrega o peso e o aprendizado de sua própria vivência.

Esse tipo de afirmação ecoa o que Ricoeur (1991) enfatiza: a narrativa constrói a identidade do sujeito ao integrar, em uma totalidade provisória, os eventos heterogêneos de uma vida. A docência, para Fátima, é mais que ocupação: é um ‘projeto de vida regenerador’.

A professora possui um percurso acadêmico sólido, com licenciatura, especializações, mestrado e doutorado. Sua inserção no meio acadêmico é marcada por esforço individual, persistência e busca de afirmação profissional e existencial. A formação universitária aparece em sua narrativa como um divisor de águas, um espaço de fortalecimento subjetivo e de autorreflexão.

A trajetória da professora Fátima é densa, complexa e profundamente marcada por experiências de abandono, mobilidade compulsória e superação. Seu percurso evidencia o que Gabriel (2008) chama de “atualização de si” pela narrativa e pela prática docente. Ao narrar sua vida, Fátima constrói um sentido que vai além do sofrimento vivido: ela se reconhece e se reconstrói como sujeito de sua história.

Sua docência não se limita a técnicas e conteúdos – ela é expressão de uma vida atravessada por desafios e marcada pela busca de justiça, acolhimento e transformação. Como afirmam Passeggi e Abrahão (2011), narrar é resistir, e formar-se é transformar as dores em saberes.

A trajetória de Gessé revela um percurso de formação marcado pela estabilidade familiar, engajamento religioso, compromisso com a escola pública e construção de uma identidade docente sustentada pela ética do cuidado e pela busca por transformação social.

A família de Gessé tem papel central em sua constituição pessoal e profissional. Originário do Maranhão, migrou com os pais para Roraima ainda na infância, compondo um núcleo familiar marcado pela união, pelo apoio mútuo e pela valorização dos estudos.

A estabilidade afetiva e os valores familiares de esforço, humildade e solidariedade foram fundamentais para consolidar sua trajetória escolar e profissional. De acordo com Josso (2002), é nesse espaço originário de pertencimento que se estruturam os primeiros significados da existência e se formam os fundamentos da ética pessoal e social.

Gessé estudou integralmente em escola pública, o que moldou não apenas sua experiência como estudante, mas também sua visão de mundo e sua atuação como professor. Desde cedo, demonstra afinidade com os conteúdos de matemática e participação ativa no ambiente escolar. A escola aparece como espaço de acolhimento e também de afirmação de sua identidade.

A escolha pelo magistério, ainda que inicialmente não planejada, ganha sentido no decorrer do percurso, como expressão de um compromisso ético com a educação pública e com os jovens das periferias – a quem se identifica por origem e vivência. Como aponta Nóvoa (1995), a profissionalidade docente se constitui nos cursos formais e também nas experiências e relações vividas no cotidiano escolar.

Sua inserção em grupos sociais da comunidade escolar e do bairro, mesmo não detalhada extensivamente, é perceptível na valorização que faz das relações horizontais e da prática educativa próxima da realidade dos estudantes. O sentimento de pertencimento à comunidade é visível nas práticas pedagógicas que valoriza: aulas dialogadas, escuta atenta e construção coletiva do saber.

A participação de Gessé na juventude católica foi determinante para sua formação ética, política e pedagógica. Ele menciona o método *VER – JULGAR – AGIR*, oriundo da Teologia da Libertação, como base de sua leitura de mundo e de sua atuação como educador.

Esse envolvimento configurou um campo formativo intenso, onde ele experimentou práticas coletivas de análise social, solidariedade e protagonismo juvenil. Como salienta Gabriel (2008), os grupos religiosos, em suas dimensões pedagógicas e éticas, podem constituir fortes influências na construção identitária docente.

Sua entrada na docência ocorreu por meio de concurso público, após ter atuado em outras funções no setor público. Desde então, permaneceu no Ensino Médio, consolidando uma prática docente marcada pela responsabilidade, pelo senso de justiça e pelo cuidado com os alunos. Gessé demonstra consciência crítica sobre os desafios da escola pública militarizada, mas também esperança e engajamento em promover práticas alternativas no cotidiano escolar.

A experiência acumulada na gestão pública e na docência o constituiu como um profissional reflexivo, como aponta Passeggi (2011), ao destacar que a constituição identitária ocorre na articulação entre vivências e narrativas que as significam.

Graduado em Matemática, e atualmente cursando pós-graduação, Gessé expressa um compromisso contínuo com a formação acadêmica. Mesmo diante das limitações institucionais e da sobrecarga de trabalho, permanece engajado em refletir sobre sua prática e em construir conhecimento. Seu envolvimento com o projeto de pesquisa revela um sujeito em constante movimento formativo.

A trajetória de Gessé exemplifica uma identidade docente construída com base em valores éticos, engajamento comunitário, compromisso com a educação pública e práticas formativas situadas. Sua história evidencia o entrelaçamento entre experiências vividas e escolhas conscientes que, ao serem narradas, se tornam expressão de um projeto pessoal-profissional com sentido social.

Na perspectiva de Ricoeur (1991), Gessé realiza um ato de refiguração de si ao narrar sua vida e conferir sentido à sua prática. A docência, nesse contexto, não é apenas ofício, mas lugar de afirmação de uma identidade construída com base na justiça, no cuidado e na esperança.

A história de vida de Gilvan é emblemática das trajetórias de sujeitos oriundos das margens sociais e geográficas do país. Sua formação como professor não foi impulsionada por uma vocação precoce para o magistério, mas se constituiu em um percurso de resistência, busca por autonomia e transformação pessoal frente às condições de vulnerabilidade social e econômica.

Nascido em Presidente Dutra, no interior do Maranhão, Gilvan é filho de pais agricultores e analfabetos. Essa origem revela desde o início uma trajetória marcada pela ausência de capital cultural familiar no sentido formal, mas não pela ausência de valores. A vivência no campo, o trabalho com a terra e o pertencimento a uma família trabalhadora moldaram um sujeito resiliente, determinado e consciente das desigualdades sociais.

Como lembra Delory-Momberger (2008), a constituição de si envolve sempre um entrelaçamento entre os significados atribuídos às experiências vividas e as condições sociais de produção dessas experiências.

Gilvan enfrentou dificuldades concretas para acessar a educação formal: morava na zona rural, distante das escolas disponíveis. Ainda assim, concluiu o Ensino Médio em 1990, demonstrando desde cedo uma postura ativa diante dos obstáculos. Sua inserção no Ensino Superior foi fruto de uma migração para Boa Vista, em busca de melhores condições de vida, o que evidencia o que Ricoeur (1991), chama de “intencionalidade projetiva da narrativa”: o sujeito age com vistas a um futuro desejado, mesmo em contextos adversos.

A migração para Roraima também marca sua inserção em novas redes sociais e comunitárias. Embora a narrativa não explicita vínculos comunitários tradicionais, a vivência autônoma na capital – trabalhando e custeando seus próprios estudos – denota um espírito de solidariedade e acolhimento construído na universidade, particularmente com colegas que o apoiaram em momentos difíceis. Essas relações também fazem parte do que Nóvoa (1992) chama de “espaços informais de formação”, tão importantes quanto os cursos estruturados.

A narrativa de Gilvan não menciona explicitamente vínculos com o grupo religioso, o que nos permite inferir que essa dimensão não foi central em sua constituição identitária. Contudo, os valores que perpassam sua trajetória – justiça, compromisso ético, desejo de transformação – podem dialogar com princípios éticos de solidariedade que transcendem a dimensão institucional da religiosidade.

A docência surge na vida de Gilvan como possibilidade de ascensão social e estabilidade. Desde 2002, é professor concursado da Rede Estadual de Roraima. Sua atuação profissional, no entanto, não se restringe à sala de aula. Em 2013, iniciou uma nova graduação, em Direito, formando-se em 2017 e passando a exercer a advocacia. Essa dupla atuação revela um sujeito multifacetado, que busca ampliar seus meios de atuação na sociedade, tanto pela educação quanto pelo direito.

Sua trajetória expressa aquilo que Gabriel (2008) denomina de “atualização de si”: a capacidade de se reinventar e se ressignificar ao longo da vida, mantendo o compromisso com práticas sociais transformadoras.

A formação acadêmica de Gilvan foi marcada por dificuldades, sobretudo financeiras, mas também por uma profunda valorização do saber como ferramenta de emancipação. A escolha pela Licenciatura em Química não foi motivada inicialmente pelo desejo de ensinar, mas a experiência universitária – marcada pelo apoio de colegas e pelo ambiente formativo – teve papel decisivo em sua permanência e formação docente. A posterior escolha pelo Direito reafirma esse movimento contínuo de busca por formação e justiça social, como observa (Passeggi, 2011), ao tratar da narrativa como gesto de subjetivação.

A trajetória de Gilvan é exemplar de uma formação que se dá na e pela experiência, muitas vezes fora dos roteiros formais esperados. Sua história é permeada por rupturas, deslocamentos e reconfigurações identitárias, mas também por escolhas conscientes, baseadas em valores, trabalho árduo e desejo de mudança.

Ao narrar sua vida, Gilvan realiza um movimento ético de reconhecimento de si – o que Ricoeur (1991) denomina de *ipseidade*, ou seja, a fidelidade a si mesmo ao longo do tempo, mesmo diante das transformações. Logo, a sua constituição docente é expressão de uma identidade construída nas fronteiras entre a necessidade e o desejo, entre a adversidade e a possibilidade, entre o ensino e a justiça.

A trajetória de Clemildo revela um percurso marcado pela persistência, pela superação de adversidades e pela reconstrução constante de sentidos para a vida profissional e pessoal. Trata-se de um sujeito que, mesmo oriundo de uma realidade socioeconômico desfavorável, encontrou na educação um caminho de mobilidade e reinvenção de si.

Clemildo cresceu em uma família de baixa escolaridade formal. O pai sem instrução e a mãe com escolarização apenas até parte do Ensino Fundamental I. Apesar disso, ambos se empenharam em garantir que os filhos valorizassem os estudos como meio de transformação social e pessoal. Esse apoio afetivo e simbólico constituiu um alicerce importante em sua trajetória, funcionando como o que Momberger (2008) denomina de “núcleo de pertencimento afetivo-formativo”, essencial na construção identitária do sujeito.

Desde cedo, Clemildo demonstrou disciplina e compromisso com os estudos, mesmo em contextos adversos. Durante o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, conciliava trabalho pesado na construção civil com a frequência escolar. Sua resiliência em manter-se vinculado ao espaço escolar, apesar da exaustão física e das exigências laborais, configura um exemplo do que Josso (2002) considera uma “fidelidade à formação”.

De acordo com Passeggi (2011), sua participação ativa no ambiente escolar e sua admiração por colegas mais capazes denotam um sujeito em constante movimento de aprendi-

zagem, que se reconhece em processo e valoriza o conhecimento coletivo, traço característico de uma identidade docente em construção.

Embora não mencione participação formal em associações comunitárias, a trajetória de Clemildo está atravessada por deslocamentos geográficos (do Pará para Roraima), experiências urbanas e inserções em diferentes contextos sociais e de trabalho, o que lhe conferiu uma visão ampliada das realidades sociais. Essas experiências comunitárias formaram um repertório rico, que hoje contribui para suas análises em sala de aula.

Entre os 7 e os 15 anos, Clemildo foi adepto da doutrina espírita e, ao chegar a Roraima, aproximou-se da juventude católica, tornando-se missionário e catequista. Mais tarde, afastou-se da religião institucional, mas manteve sua crença pessoal em Deus. Essa experiência religiosa aparece como espaço de formação ética, comunitária e reflexiva. Como salienta Nóvoa (1992), os processos de formação dos professores também se inscrevem em práticas sociais significativas que extrapolam o campo escolar.

Clemildo teve uma trajetória profissional extensa e diversificada antes da docência: atuou como vendedor, auxiliar de construção, agente de endemias, assistente administrativo e em lojas comerciais. Essa diversidade profissional formou um sujeito com visão ampliada de mundo do trabalho e de gestão pública. A entrada na docência não se deu por vocação inicial, mas foi ressignificada ao longo do tempo, revelando um processo identitário dinâmico.

A trajetória acadêmica de Clemildo é marcada por muitas tentativas e reconfigurações: foi aprovado inicialmente em Administração, mas migrou para Ciências Sociais, onde se identificou. Posteriormente, buscou formações complementares em Sociologia, Filosofia e Matemática, além de ter iniciado cursos em Contabilidade e Serviço Social, que não concluiu. Essa busca constante por novas formações revela o que Gabriel (2008) define como um “movimento contínuo de formação continuada”, estruturado por desejos, contingências e reconexões identitárias.

A vida de Clemildo é uma expressão potente do que Ricoeur (1994) define como “identidade narrativa”: sua história é marcada por reviravoltas, recomeços e reelaborações que, ao serem narradas, produzem sentido e unidade. O que se observa é um professor cuja formação é inseparável das experiências sociais e afetivas vividas – um sujeito que, mesmo sem pretensão inicial de ser docente, constituiu-se professor pela força das experiências e da reflexão sobre si.

A pluralidade de contextos vividos, a sensibilidade social adquirida e o compromisso com a educação fazem de Clemildo um exemplo de formação identitária em constante atuali-

zação, forjada nas dobras da vida real, no entrecruzamento dos grupos que o influenciaram e nas escolhas que ele próprio soube fazer ao longo do caminho.

Essas análises demonstram que a formação dos professores é perpassada por múltiplas dimensões – subjetivas, sociais, institucionais – e que os grupos de referência atuam como instâncias formadoras e ressignificadoras de suas práticas pedagógicas. A narrativa de vida, nesse contexto, não é apenas memória: é também um exercício de resistência e reinvenção de si.

3.2.1 Panorama dos percursos docentes: entre singularidades e encontros formativos

A leitura das narrativas autobiográficas dos quatro professores participantes revela que, mesmo que todos estejam atualmente vinculados à rede pública estadual, os caminhos que os conduziram à docência foram profundamente singulares, marcados por influências familiares, sociais e institucionais que conformaram, de modo diferenciado, suas identidades docentes.

A professora Fátima, por exemplo, construiu sua trajetória marcada por intensas rupturas familiares, experiências de abandono, violência e desfiliações afetivas. Foi no enfrentamento desses contextos que ela fortaleceu um percurso de reconstrução de si e de ressignificação da prática docente como espaço de cura, acolhimento e transformação.

Sua história expressa aquilo que Momberger (2008), denomina como uma formação identitária por resistência, atravessada por escolhas éticas e pela apropriação da narrativa como espaço de reinvenção de si. Ao contrário de outros participantes, sua inserção na docência já se deu com sólida formação acadêmica, tendo atuado também no Ensino Superior.

Gessé, por sua vez, representa uma trajetória de maior estabilidade familiar e afetiva. Criado em um ambiente de valorização dos estudos, com forte influência religiosa e engajamento comunitário, sua formação foi alicerçada em valores de solidariedade, justiça e cuidado. Sua inserção no magistério está articulada ao compromisso social com a escola pública e à fé na transformação educativa.

A participação na juventude católica, como espaço formativo, evidencia o que Nóvoa (1992) denomina de espaços não-escolares de formação docente. Diferentemente de Fátima, seu ingresso na docência não foi motivado por desejo inicial, mas se consolidou por meio da prática, pela convivência e pelo reconhecimento do papel social do professor.

A trajetória de Gilvan é marcada pela migração e pela busca por ascensão social a partir da educação. Nascido na zona rural do Maranhão, enfrentou barreiras estruturais para fre-

quentar a escola, mas persistiu em sua formação, ingressando na universidade já adulto. A escolha pela docência surge como alternativa de estabilidade, mas sua constituição como educador foi sendo construída na vivência e na reflexão sobre a desigualdade social e o papel da escola como instância de mobilidade. Posteriormente, ao graduar-se em Direito, Gilvan ampliou seu campo de atuação profissional, evidenciando o que Gabriel (2008) define como movimento de atualização de si: um contínuo processo de reinvenção identitária e ampliação dos horizontes formativos.

Clemildo, por fim, apresenta uma trajetória igualmente marcada por adversidades econômicas, deslocamentos e múltiplas experiências laborais. Trabalhou desde muito jovem na construção civil, conciliando jornadas exaustivas com os estudos. Sua formação foi construída de forma plural, atravessando diferentes áreas do conhecimento, e sua atuação docente foi se consolidando por meio da prática, da busca por formação continuada e da sensibilidade social adquirida nas múltiplas experiências de vida. Como aponta Josso (2002), trata-se de uma trajetória forjada na ‘fidelidade ao processo formativo’, mesmo quando as condições externas se mostravam desfavoráveis.

Ao comparar os quatro relatos, nota-se que, embora todos tenham se tornado professores efetivos da rede estadual e atuem no Ensino Médio regular, ‘não há um percurso linear ou homogêneo de formação docente. Há, sim, pontos de convergência’, como o enfrentamento de obstáculos sociais, a valorização da educação como meio de superação e a construção de uma identidade docente em diálogo com as experiências vividas.

Todos partilham também a busca por formação contínua – seja por meio de pós-graduação, licenciaturas complementares ou experiências pedagógicas – o que indica a presença de uma *Mimese formativa*, conforme proposta por Gabriel (2008), em que o sujeito se refaz na e pela experiência, reconfigurando sua prática com base na narrativa de si.

Por outro lado, também se evidenciam ‘divergências significativas’: enquanto Fátima e Gessé expressam forte vínculo ético com o ato de educar desde os primeiros anos de prática, Clemildo e Gilvan relatam que o magistério se configurou inicialmente como meio de inserção profissional estável, sendo ressignificado no decorrer do exercício docente.

Além disso, apenas Gilvan vivenciou uma infância na zona rural e um processo de migração motivado por necessidades econômicas e de estudo. Já Clemildo e Gessé vivenciaram deslocamentos geográficos dentro de contextos urbanos, e Fátima foi submetida a constantes mudanças compulsórias, devido a rupturas familiares.

Essas distinções revelam que ‘a constituição da identidade docente não decorre apenas de trajetórias escolares ou acadêmicas’, mas do entrelaçamento entre os ‘grupos de referência’

– familiares, escolares, comunitários, religiosos, profissionais e acadêmicos – que moldam os modos de ser e estar no mundo, conforme delineado por Gabriel (2008).

Ao narrar suas histórias, os professores reafirmam suas escolhas, ressignificam suas vivências e constituem-se sujeitos formadores de si e dos outros, em um contínuo processo de formação. Segundo Ricoeur (1994), a identidade do sujeito é continuamente moldada pela narrativa, que funciona como um espaço simbólico de interpretação da experiência. É por meio dessa trama de significados que o indivíduo reorganiza seus projetos e atribui sentido à própria existência. Nesse movimento, narrar é também educar-se, e educar torna-se, por sua vez, uma forma de atualizar-se como sujeito ético, histórico e social.

3.3 OS ENCONTROS FORMATIVOS E A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO REFLEXIVO: NARRAR, ESCUTAR E RECONHECER-SE EM TEMPOS DIGITAIS

Vivemos uma época em que os avanços tecnológicos e os dispositivos digitais de comunicação transformaram profundamente os modos de se constituir sujeito, de ensinar e aprender. Conforme Castells (2013), a sociedade em rede reorganizou os fluxos de informação e ressignificou os tempos e espaços educativos, exigindo dos educadores novas formas de presença, atuação e escuta. Nesse contexto, o campo da formação continuada de professores tem se deslocado de modelos prescritivos para propostas que favoreçam o protagonismo docente e a constituição de espaços reflexivos sobre a própria prática (Nóvoa, 1992; Gabriel, 2008).

Os avanços tecnológicos têm reconfigurado radicalmente os modos de ser, estar e aprender no mundo. As formas de comunicação, de produção de conhecimento e de interação humana passaram a ser mediadas por plataformas digitais que ampliaram, mas também complexificaram os processos formativos.

Nesse contexto de transição e fluidez, emerge a necessidade de repensar as práticas educativas e os modos de constituição docente, particularmente no que se refere à formação continuada. A pandemia e o pós-pandemia consolidaram o uso das tecnologias digitais como suporte inevitável para processos formativos, exigindo dos sujeitos docentes uma abertura à reinvenção de si e à construção de vínculos, mesmo à distância.

É nesse cenário que se insere a realização dos encontros formativos desta pesquisa, desenvolvidos de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*, respeitando as demandas profissionais e pessoais dos professores participantes. Ao todo, foram realizados quatro encontros síncronos, planejados com o intuito de promover espaços de escuta, partilha de expe-

riências e produção reflexiva sobre os percursos docentes, tomando como base o referencial teórico da *Mimese* da formação continuada e da narrativa autobiográfica.

Diferente do número de encontros realizados na pesquisa de Gabriel (2008), que totalizou 11 encontros presenciais, optou-se aqui por uma configuração mais reduzida em função das condições objetivas da escola pesquisada e da sobrecarga de trabalho enfrentada pelos professores do Ensino Médio. Ainda assim, os quatro momentos realizados revelaram-se potentes na mobilização das memórias profissionais e na atualização da identidade docente por meio da partilha e da escuta.

Antes de discorrer sobre os quatro encontros formativos, realizados de modo remoto por meio da plataforma *Google Meet*, considero imprescindível destacar os entraves enfrentados ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Tais dificuldades perpassaram tanto os trâmites institucionais e éticos quanto os desafios contextuais da escola pesquisada e das condições de participação dos professores. O reconhecimento desses obstáculos, além de dar visibilidade ao esforço necessário para viabilizar esta investigação, revelou a complexidade dos processos formativos, quando pensados a partir da escuta ética, da narrativa de si e da perspectiva intercultural.

O projeto foi submetido à Plataforma Brasil em outubro de 2024, e a devolutiva inicial – por meio de carta consubstanciada contendo 9 itens a serem corrigidos foi recebida por e-mail no dia 18 de dezembro do mesmo ano, com o prazo de 30 dias para reenvio das correções. No dia 16 de janeiro de 2025, as respostas foram inseridas na plataforma; todavia, somente em abril, após contato direto com o Comitê de Ética, fui informada de que as respostas não haviam sido registradas no sistema, não por falha minha, mas em decorrência de instabilidades na própria plataforma.

Essa falha técnica exigiu que todo o processo de submissão fosse refeito, o que gerou um atraso significativo no cronograma inicialmente previsto. Em maio de 2025, recebi nova carta consubstanciada, dessa vez com apenas três pontos a serem ajustados, o que permitiu uma tramitação mais ágil, culminando na aprovação final do projeto em junho de 2025.

Conforme nos alerta Gabriel (2008), os percursos formativos são também atravessados por condições institucionais, relações de poder e contingências contextuais que interferem tanto na formação dos sujeitos quanto na própria construção do conhecimento. Assim, os entraves enfrentados não devem ser lidos como falhas, mas como expressões das tensões e desafios que compõem o campo da pesquisa qualitativa em educação, especialmente quando se propõe a trabalhar com metodologias narrativas e em contextos escolares marcados por profundas desigualdades.

Outro fator que contribuiu para o replanejamento da pesquisa foi a mudança da gestão escolar. Durante minha ausência da escola, motivada por afastamento para estudos e pelo tempo necessário para a aprovação ética, houve troca da equipe diretiva, além da aposentadoria de professores experientes que, inicialmente, fariam parte da pesquisa. Com isso, foi necessário reapresentar a pesquisa à nova gestão, entregar novamente a carta de anuência e buscar autorização para iniciar os contatos com os docentes, em sua maioria novatos.

O grupo de participantes, que inicialmente era composto por 20 professores e 1 coordenadora pedagógica, foi reduzido a 4 professores efetivos que, ao final, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assumindo o compromisso de participação nos encontros formativos e nas demais etapas do estudo.

A diminuição no número de participantes decorreu de diversos fatores, entre eles: a sobrecarga de trabalho docente, o acúmulo de tarefas administrativas e pedagógicas no período próximo ao recesso escolar, e questões relacionadas à saúde física e emocional dos professores.

Dos 21 professores que receberam o questionário inicial para levantamento do perfil dos sujeitos da pesquisa, apenas 13 o devolveram. No entanto, a maioria não se enquadrava nos critérios de seleção estabelecidos previamente, principalmente no que diz respeito ao tempo de atuação no Ensino Médio. A única característica comum entre eles era a efetivação no serviço público estadual.

Após conversa com minha orientadora, decidiu-se, então, manter apenas o critério de tempo de efetivação, estabelecendo como parâmetro mínimo 10 anos e máximo 20 anos. Tal mudança foi essencial para manter o rigor da pesquisa sem excluir sujeitos que, apesar de não atenderem ao tempo específico de atuação no Ensino Médio, possuíam experiências relevantes e densas para o objetivo do estudo.

A realização dos encontros formativos, inicialmente pensada para ocorrer de modo presencial, precisou ser adaptada para o formato remoto, via *Google Meet*. Essa decisão levou em consideração tanto a sobrecarga dos professores quanto a proximidade do período de recesso escolar. Para facilitar a comunicação, foi criado um grupo no aplicativo WhatsApp, denominado *A Mimese*, que inicialmente contou com a participação de 13 professores, mas que, após o alinhamento das condições de participação e a formalização por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permaneceu com os 4 professores efetivamente envolvidos na pesquisa.

A experiência de adaptação às condições remotas dialoga com as reflexões de Boaventura de Santos (2010), sobre a necessidade de construir conhecimentos a partir das realidades

vividas, respeitando os contextos locais e as epistemologias do Sul. Nesse processo, foi necessário, como sugere Larrosa (2014), escutar o tempo dos sujeitos, suas possibilidades reais de participação e os sentidos que atribuem à formação docente em meio a tantas exigências e precariedades.

Os encontros foram realizados no período vespertino, com início às 15h e término por volta das 17h, conforme a disponibilidade dos professores. Apesar dos desafios, os encontros se mostraram fecundos como espaço de partilha, escuta e elaboração da experiência docente, permitindo que os professores revisitassem suas trajetórias e construíssem novas compreensões sobre suas práticas educativas, em especial no que diz respeito às dimensões interculturais que atravessam o cotidiano escolar.

A seguir, serão apresentadas as descrições dos encontros realizados e os sentidos que emergiram dessas vivências narrativas compartilhadas, à luz da *Mimese* como categoria interpretativa da constituição docente.

Inspirada por essas perspectivas, a presente pesquisa se fundamenta na *Mimese* da formação continuada como possibilidade de reconfiguração da identidade docente e prática educativa intercultural. Para tanto, foi estruturado um ciclo de quatro encontros formativos, com professores do Ensino Médio do Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Teresa Parodi – CEM III, em Boa Vista/RR. Os encontros foram mediados pela pesquisadora, que também atua como coordenadora pedagógica da escola, o que ampliou a escuta, a afetividade e o engajamento entre os sujeitos da investigação.

Diante dos desafios logísticos e do cenário de sobrecarga docente vivenciado pelos participantes, optou-se pela realização dos encontros em formato virtual, via *Google Meet*, o que possibilitou maior acessibilidade e respeitou os limites institucionais e pessoais dos professores envolvidos. Contudo, tal escolha impôs também desafios: oscilações de internet, ausências pontuais e a necessidade de articulação assíncrona por meio de grupos de WhatsApp e áudios explicativos. A formação, nesse contexto, foi compreendida como um exercício de resistência e cuidado de si e do outro (Freire, 1996; Passeggi, 2011).

Após a aplicação presencial do questionário aos professores, a fim de realizar a triagem para verificar quais professores estariam aptos a participar da pesquisa, foi criado um grupo de WhatsApp com os professores que se enquadravam no critério de participação denominado *A Mimese*. Esse grupo foi criado com o intuito de realização das conversas sobre a pesquisa e informações futuras sobre datas e horários dos encontros.

O primeiro encontro formativo foi realizado de modo remoto, por meio da plataforma *Google Meet*, e teve como objetivo principal apresentar o projeto de pesquisa aos professores

participantes, a fim de torná-los cientes da proposta, dos objetivos e da metodologia que nor-tearia o desenvolvimento do estudo. Tal como aponta Gabriel (2008), a construção de um espaço formativo exige abertura ao diálogo e respeito às trajetórias dos sujeitos envolvidos, permitindo que se sintam acolhidos e reconhecidos em sua condição de autores de saberes e experiências.

A reunião teve início com uma saudação cordial aos professores, seguida de um agradecimento pela disponibilidade e pelo compromisso assumido em participar da pesquisa, contribuindo com suas vivências e práticas docentes. Desde esse primeiro momento, busquei enfatizar que o propósito da investigação não era avaliar, julgar ou estabelecer um padrão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, mas compreender de que forma os professores constroem cotidianamente suas práticas educativas interculturais, especialmente considerando o contexto singular da escola militarizada em que atuam, marcada por uma rica diversidade cultural.

Conforme salienta Larrosa (2014), a escuta atenta e a valorização da experiência vivida são dimensões fundantes de qualquer proposta formativa que se pretenda significativa. Por isso, o primeiro encontro foi pensado como um espaço de escuta e acolhimento, mas também de apresentação clara dos fundamentos e intencionalidades da pesquisa. Utilizei uma apresentação em slides para expor, de forma organizada e acessível, os principais elementos que estruturam o projeto: o tema de investigação, a pergunta-problema, a justificativa, os objetivos, geral e específicos, os principais autores que fundamentam teoricamente o estudo e a metodologia adotada, com destaque para a utilização da ‘narrativa autobiográfica’ como instrumento central para a produção e análise dos dados.

Acordei com eles que ao participarem do desenvolvimento da minha pesquisa eles seriam certificados, que ao final da pesquisa eles terão uma cópia da minha dissertação e que irei presentear-los com uma singela lembrança.

Ao explicitar o caráter formativo da narrativa autobiográfica, dialoguei com a perspectiva de Ricoeur (2006), que compreende a identidade como algo que se constitui na relação entre a memória e a linguagem, sendo a narrativa uma possibilidade de mediação entre o passado vivido e o presente refletido. Nesse sentido, as narrativas foram apresentadas não como simples relatos cronológicos de fatos, mas como produções simbólicas, marcadas pela reconstrução de sentidos e pela atualização de si.

Foi nesse encontro que orientei os professores quanto à elaboração de dois instrumentos fundamentais para o andamento da pesquisa: (1) a narrativa autobiográfica; e (2) o relato de experiências pedagógicas bem-sucedidas. Ambos os textos deveriam ser produzidos a par-

tir de reflexões sobre suas trajetórias formativas e práticas educativas no Ensino Médio, especialmente no que tange às dimensões interculturais do trabalho docente.

Para a escrita da narrativa, sugeri que os professores se orientassem pelo Quadro dos Eixos Formativos proposto por Nóvoa (1992), o qual foi adaptado por Gabriel (2008), em sua tese, visando favorecer a emergência de aspectos relevantes da formação e da prática pedagógica. Os eixos foram compartilhados com os professores por meio do grupo de WhatsApp criado para a pesquisa, nomeado *A Mimese*. A utilização desses eixos teve o objetivo de oferecer um roteiro reflexivo, sem engessar a escrita, respeitando a singularidade de cada trajetória.

Ao final da apresentação, foi aberto um espaço para escuta, no qual os professores puderam realizar perguntas, levantar dúvidas, fazer observações e demonstrar seus primeiros sentimentos em relação à pesquisa. Essa etapa se constituiu como uma estratégia de construção de confiança e de implicação ética entre pesquisadora e participantes, aspectos que, segundo Santos (2010), são imprescindíveis para qualquer processo de investigação que se pretenda emancipatório.

Ficou acordado que o prazo para a entrega das primeiras versões dos textos seria até o dia 18 de junho de 2025, de modo que eu pudesse realizar uma leitura prévia e, se necessário, devolver aos autores com sugestões de ajustes antes da socialização. Como orientado por Gabriel (2008), esse momento de leitura e devolutiva constitui uma etapa essencial no processo de refiguração de si, pois permite ao sujeito confrontar sua própria escrita, reelaborar sentidos e aprofundar a compreensão de sua prática a partir da mediação com o outro.

Os eixos de Nóvoa (1988,) adaptados por Gabriel (2008), permitiram que os professores participantes da pesquisa organizassem as recordações-referências de sua formação identitária docente. São eles:

A – Estruturação e ciclos – envolvem a globalidade de um percurso de vida para tentar captar etapas, momentos formadores e rupturas, fases de transição que modificaram e estruturaram o saber e a atitude face à profissão;

B – Mapas das relações – são as influências sociais recebidas que desempenharam um papel importante no desenvolvimento pessoal e profissional;

C – Espaços e meios sociais – englobam os grupos de pertença que, ao longo da trajetória de vida, tornam-se referência, como a escola, a igreja, etc., considerando-se que cada pessoa se constrói em contextos sociais de universos simbólicos ligados a organizações;

D – Percurso escolar e educação não-formal – O percurso escolar imprime uma certa orientação à vida de cada um, em especial à dos professores, que vivenciam nos bancos escolares a aprendizagem informal da profissão docente;

E – Formação continuada e origem social – Nosso percurso escolar e profissional está ligado à nossa origem social. A família tem grande importância para nosso percurso profissional, porque é nesse espaço que são compartilhados sonhos e expectativas em relação à profissão.

Segue abaixo o quadro 2 com algumas perguntas-guia que serviram de fio condutor para a escrita da narrativa autobiográfica das professoras.

Quadro 2 – Trajetória de vida e percurso profissional

EIXOS DE INVESTIGAÇÃO	PERGUNTA
Estruturação e ciclos: Etapas da formação	Quais as etapas, os momentos formadores, pontos de ruptura, fases de transição, ciclos que modificaram e estruturaram suas relações quanto ao saber e sua atitude face à profissão.
Mapas das relações ou influências de pessoas	Quais foram as pessoas que influenciaram a trajetória de sua vida, que desempenharam um papel importante em seu desenvolvimento profissional? Essas pessoas acompanharam todo o percurso de sua vida ou intervieram apenas num dado momento?
Espaços e meios sociais: Influência do meio - físico - social	De que modo o meio físico (rural e urbano) e social (escolar, religioso etc.) desempenhou um papel formador em sua vida e na compreensão que você tem da realidade?
Percurso escolar e educação não formal	De que forma seu percurso escolar se articulou com outros espaços educativos (família, grupos de jovens, experiências de vida etc.)? O que é que ficou da escola após vários anos de vida social e profissional? Quais foram os lugares que lhes proporcionaram a “educação” que não concede diplomas nem certificados? Qual a relação entre a educação formal que recebeu, e a educação não-formal?
Formação continuada e origem social	Até que ponto sua origem social influenciou seu percurso escolar e profissional? Quais os momentos de seu percurso profissional que a fizeram perceber a necessidade de formação continuada? Quais foram as razões que a levaram a querer ultrapassar um nível de formação de base e a querer ir mais longe, sob o ponto de vista cultural e acadêmico?

Fonte: Elaboração própria (2025).

O segundo encontro formativo foi realizado por meio de videoconferência, utilizando a plataforma *Google Meet*, com a gravação das falas autorizadas e registradas pelo *software OBS Studio*. Estiveram presentes, nesse momento, os professores Gessé e Fátima, sendo a ausência dos demais justificada por motivos de saúde e compromissos profissionais. O encontro foi marcado por práticas que buscaram promover o acolhimento, a escuta ativa e a valori-

zação das trajetórias docentes, à luz das narrativas autobiográficas e dos relatos de experiências bem-sucedidas.

Iniciamos com uma acolhida calorosa, momento em que agradei a presença e a disposição dos professores, destacando que o intuito da pesquisa não era julgar ou corrigir suas práticas, tampouco produzir constrangimentos ou ensinar-lhes a ensinar. Pelo contrário, reafirmei o propósito de construir, junto a eles, um espaço de escuta e reflexão que valorizasse suas vivências e saberes. Como salienta Josso (2002), que quando narramos, ao narrar nossas experiências formativas, revelamos as condições em que se dão os processos de constituição de si e de construção de sentido para a prática docente.

Após a acolhida, foi exibido o vídeo “Do que o professor é capaz?”, com o objetivo de provocar uma reflexão inicial sobre o papel do educador como agente transformador. O vídeo trouxe à tona memórias e afetos que se tornaram impulso para as discussões seguintes. Em consonância com Mombberger (2008), a experiência narrada tem o poder de reconfigurar sentidos e atualizar identidades em contextos formativos.

Em seguida, iniciei a socialização das narrativas autobiográficas, colocando-me também como participante da pesquisa, conforme a perspectiva da pesquisa-formação, na qual a escuta do outro implica igualmente o deslocamento de si. O sorteio de nomes foi utilizado como recurso metodológico para garantir a espontaneidade das falas e evitar direcionamentos que pudessem gerar desconforto.

O professor Gessé foi o primeiro a compartilhar sua narrativa. Em sua fala, destacou a importância da família como base de sua formação pessoal e ética, assim como o envolvimento com a juventude católica e os espaços escolares como instâncias formadoras. Sua trajetória revela, segundo Ricoeur (1991), uma narrativa de identidade construída na articulação entre memória, experiência e projeto.

A seguir, a professora Fátima compartilhou sua história, marcada por experiências de abandono, deslocamento e superação. Sua narrativa foi especialmente comovente, revelando como, apesar das rupturas familiares e dos traumas vividos, encontrou na educação um caminho de reconstrução de si e de afirmação pessoal e profissional. Ela é exemplo do que Mombberger (2008) define como “trajetória de resistência”, em que a narrativa se torna espaço de recomposição subjetiva frente às adversidades.

Encerrada a socialização das narrativas, demos início à escuta dos ‘relatos de experiências bem-sucedidas’, conforme solicitado no primeiro encontro. Esse momento foi igualmente potente, pois permitiu que os professores compartilhassem práticas pedagógicas significativas e reflexões sobre seu fazer docente, contribuindo para o fortalecimento da identidade

profissional. Nóvoa (1992) destaca que a profissionalidade docente se constrói no entrelaçamento entre prática, reflexão e significação.

Ao término das socializações das narrativas autobiográficas, os participantes compartilharam práticas docentes bem-sucedidas, desenvolvidas ao longo de suas trajetórias profissionais. Essa etapa buscou valorizar os saberes da experiência, as estratégias pedagógicas construídas no chão da escola e os sentidos atribuídos ao ensinar. Os relatos reforçam que a formação docente é um processo contínuo de reconstrução e ressignificação, atravessado pelas experiências vividas, como sublinham Josso (2002) e Passeggi (2011).

A professora Fátima lembrou uma vivência significativa ocorrida durante uma Feira de Ciências promovida pela escola. Em sua fala, evidenciou que, embora uma aluna escalada para apresentar não tenha comparecido, outra estudante, que transitava pelo espaço, se dispôs espontaneamente a substituí-la:

“Quando a coordenadora passou para filmar, ela deu um show de apresentação. E segundo informação da própria coordenadora, ela havia sido a melhor nas apresentações por onde ela já havia passado. Eu fiquei feliz e lisonjeada, me sentindo recompensada pelo trabalho executado.”³

Esse fragmento revela a dimensão subjetiva da docência, marcada por afetos, reconhecimento e pela potência de ver emergirem, no espaço escolar, sujeitos que se apropriam do conhecimento e protagonizam sua aprendizagem. O sentimento de recompensa vivido por Fátima é um traço recorrente em experiências de professores comprometidos com a formação humana dos alunos.

Assim, a formação docente é constantemente renovada pelas interações com os estudantes, cujos gestos e devolutivas atualizam os sentidos do ensinar. Essa perspectiva ressalta que o desenvolvimento profissional está profundamente vinculado às experiências compartilhadas no cotidiano escolar, como aponta Josso (2022).

A cena narrada por Fátima também revela como práticas pedagógicas podem gerar impactos inesperados e, muitas vezes, transformadores, tanto para os alunos quanto para os docentes. A improvisação da aluna, sua desenvoltura ao apresentar um conteúdo que não havia preparado formalmente, revela a presença de processos formativos contínuos, que extrapolam o plano das aulas tradicionais e se expressam em eventos escolares mais amplos.

³ Entrevista concedida por Fátima à pesquisadora em 2025.

Essa experiência se alinha ao que Gabriel (2008), denomina de “atualização de si”, uma vez que a professora se reconhece, ali, como sujeito formador e é, ao mesmo tempo, transformada pelo gesto espontâneo da estudante.

Por sua vez, o professor Gessé compartilhou uma experiência desenvolvida em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, no contexto de uma Feira de Ciências, cujo tema foi “sólidos platônicos”. A proposta envolveu a construção dos sólidos utilizando palitos de churrasco e ligas de soro, o que possibilitou o estudo de áreas, volumes, vértices e arestas de maneira concreta e participativa. Em sua fala, destacou:

“É sempre um desafio mudar e romper com métodos tradicionais, mas o novo aprendizado pode nos mudar em relação aos nossos métodos, para que nossos alunos possam ter aprendizados mais significativos.”⁴

A prática de Gessé ilustra o que Perrenoud (2000) chama de “profissional reflexivo”, aquele que busca constantemente reinventar suas metodologias de ensino a partir da observação crítica do cotidiano escolar. Ao trabalhar os sólidos platônicos de forma prática, o professor se desloca do ensino transmissivo e cria um ambiente de experimentação e protagonismo estudantil. A escolha de materiais simples, acessíveis e adaptados à realidade da escola reforça o compromisso com uma pedagogia inclusiva, que valoriza o fazer e o pensar de forma articulada.

É também possível perceber, na fala de Gessé, um reconhecimento das limitações dos métodos tradicionais e a aposta na pedagogia ativa como caminho para reencantar o ensino da matemática. A experiência relatada fortalece a tese de que o saber docente se constitui em meio ao confronto com a realidade escolar, exigindo do professor não apenas domínio técnico, mas sensibilidade ética e criatividade pedagógica (Nóvoa, 1992).

Ambos os relatos, ainda que distintos em sua natureza e área de conhecimento, evidenciam a importância da escuta sensível, do acolhimento e da reinvenção pedagógica no cotidiano docente. Os gestos descritos não são apenas práticas bem-sucedidas, mas expressões de um compromisso formativo que se sustenta na ética do cuidado, na presença ativa e na escuta como forma de ensinar. Como destaca Ricoeur (1991), que ao narrar suas ações, o sujeito reconfigura sua própria identidade, conferindo sentido ao vivido e projetando novas possibilidades de ser e agir.

⁴ Entrevista concedida por Gessé à pesquisadora em 2025.

Essas experiências demonstram que a docência é um campo marcado por desafios e por inventividades, mas também por pequenos gestos que potencializam grandes transformações. A narrativa dessas práticas, em espaço coletivo, funciona como espelho formativo, em que cada professor se vê e se revê no outro, reconhecendo-se em um movimento contínuo de aprender a ensinar.

Esse segundo encontro foi, portanto, um marco importante no processo formativo dos participantes. Por intermédio das narrativas de vida e dos relatos de experiências, foi possível vislumbrar os diversos modos pelos quais os professores constroem sentido para sua atuação, revelando trajetórias singulares, porém entrelaçadas por desafios comuns à docência. A reflexão coletiva, ancorada na escuta respeitosa e na valorização das práticas, instaurou um campo fecundo para a constituição de saberes pedagógicos situados.

Passeggi (2011) salienta que a narrativa de si no coletivo formativo é uma possibilidade de reinvenção do vivido, de reconstrução da identidade e de ressignificação da prática. Ao colocar a palavra docente no centro do processo formativo, o encontro se configurou como espaço de formação continuada autêntica, em que a docência foi pensada a partir das experiências concretas e do exercício reflexivo que as narrativas permitiram.

Ao término do segundo encontro formativo foi solicitado que os professores participantes, após alinharem suas narrativas autobiográficas ao eixo formativo de Nóvoa, as devolvessem via WhatsApp no quarto e último encontro.

O terceiro encontro foi dedicado à reflexão teórica. Os professores foram convidados, ainda no segundo encontro, a escolher temas relacionados à pesquisa – formação continuada, narrativa autobiográfica e interculturalidade – e, com base neles, desenvolveram reflexões ancoradas em autores da área. No decorrer do encontro, trabalhou-se com trechos de textos teóricos e perguntas provocativas, de modo a fomentar a criticidade e o diálogo entre saberes experienciais e acadêmicos. A formação foi compreendida aqui como mediação, como espaço de interinfluência entre a prática e a teoria, o vivido e o pensado (Gabriel, 2008).

O quarto e último encontro, embora planejado, não se concretizou em tempo real por limitações técnicas. Diante disso, os professores foram convidados a encaminhar, de forma individual, as narrativas autobiográficas e os relatos de experiências bem-sucedidas. Esses relatos, construídos a partir dos princípios da *Mimese*, serão analisados na próxima seção como manifestações da práxis pedagógica, da reflexão crítica e da ressignificação identitária em curso.

Ao considerar a experiência formadora vivenciada na escrita da narrativa autobiográfica no contexto da presente pesquisa, optei por não adentrar profundamente nos relatos de vida

dos professores participantes. Isso se deve ao fato de que, em sua maioria, são sujeitos migrantes e, por essa condição, provavelmente necessitariam do respaldo emocional e do apoio de seus grupos de pertencimento – sobretudo o familiar – para melhor elaborarem suas percepções, conflitos e perplexidades diante das tensões emergentes no exercício da escrita de si.

Dessa forma, o foco da análise recaiu, intencionalmente, sobre os percursos de escolarização e as trajetórias de atuação pedagógica, com o objetivo de identificar as influências que incidiram sobre a constituição de suas identidades docentes. Essa abordagem permitiu-lhes exercitar uma análise crítica de sua formação e das práticas educativas que desenvolvem cotidianamente. Inspirando-nos em Paul Ricoeur, compreendemos que a identidade se forja na mediação entre o tempo vivido e o tempo refletido, pois:

O tempo é, ao mesmo tempo, o que passa e o que dura. A criação de um todo temporal é precisamente o meio poético de mediação entre o tempo como passagem e o tempo como duração. O que tentamos pôr em evidência é a identidade temporal do que dura no meio do que passa (Ricoeur, 2006, p. 119; 262).

Com base nessa perspectiva temporal, foi possível observar que os professores exercitaram a re-narração de si ao serem orientados a entregar uma segunda versão de suas narrativas autobiográficas no último encontro formativo. Esse gesto possibilitou um novo olhar sobre suas experiências, considerando a temporalidade como eixo articulador entre o vivido e o refletido.

Ao propor relatos de experiências pedagógicas bem-sucedidas, busquei criar uma oportunidade formativa que estimulasse a rememoração poética do tempo vivido. Para apoiar essa construção, sugeri a leitura de textos sobre escrita de experiências, como o artigo “Relato de experiência: uma tentativa de articular ensino e pesquisa na escola pública”, de Gabriel (2008), e recomendei que as produções fossem fundamentadas em autores relevantes às respectivas áreas de atuação.

Essa atividade foi planejada com o intuito de favorecer a articulação entre a prática pedagógica e os referenciais teóricos que sustentam suas ações, oferecendo-lhes a possibilidade de sistematizar concepções sobre educação, formação docente e a função social da escola. Assim, pude também observar se, ao refletirem sobre sua prática, os professores sinalizavam movimentos de redimensionamento das ações educativas em função da aprendizagem dos estudantes.

Nesta pesquisa, adotei a metodologia narrativa com o objetivo de compreender como os professores do Ensino Médio vêm construindo práticas educativas interculturais no contexto da escola investigada. Ao reconstituírem suas trajetórias e experiências pedagógicas, os

participantes puderam refletir sobre seus percursos formativos e reinscrever sentidos à prática docente. Esse processo, sustentado pela escuta sensível e pela escrita comprometida, mostra que, ao aprofundarem o entendimento de suas histórias e fazeres, os professores reconfiguram sua identidade profissional e resignificam o próprio ofício.

Vale destacar que, ao longo de todos os encontros, a figura do professor reflexivo foi se delineando como central. Como sugere Schön (1992), o profissional reflexivo não apenas age, mas pensa sua ação, reconstrói seu fazer e reconfigura seu ser. Dentre os participantes, destaca-se a professora Fátima, cuja trajetória pessoal e profissional revela um processo de atualização de si pela narrativa, marcado por rupturas, superações e compromisso ético. Por sua sensibilidade, envolvimento e potência formativa, ela foi escolhida como professora-síntese desta pesquisa, conforme será aprofundado na subseção seguinte.

Inspirada na proposta de Gabriel (2008), optou-se por eleger um dos professores participantes como sujeito representativo do grupo formativo, conferindo-lhe o papel de ‘professor reflexivo’, por meio do qual será possível analisar, de maneira mais aprofundada, as relações entre narrativa, experiência e constituição de si no processo formativo.

A escolha recaiu sobre a professora Fátima, cuja trajetória acadêmica, pessoal e profissional reúne elementos densos e marcantes de resiliência, enfrentamento e reelaboração identitária. Sua narrativa apresenta um rico entrelaçamento entre rupturas, deslocamentos e reconstruções, aspectos que se conectam com o referencial teórico que sustenta esta pesquisa, especialmente no que tange ao conceito de ‘identidade narrativa’ (Ricoeur, 1991), e à ‘atualização de si’ (Gabriel, 2008).

A criação do grupo reflexivo, mesmo em um formato reduzido e virtual, constituiu-se como espaço formativo singular, em que a partilha das vivências e a escuta do outro possibilitaram a construção de novos sentidos sobre a docência. Como lembra Delory-Momberger (2008), é na relação entre o sujeito e sua própria história, mediada pela linguagem e pela escuta, que emergem possibilidades de refiguração do eu e de reinvenção do fazer pedagógico. A experiência narrada, nesse contexto, assume uma dupla função: formativa e transformadora.

Nesse grupo, cada professor foi convidado a tornar-se autor de si, a rememorar sua trajetória e a significá-la à luz das interações coletivas. Trata-se, como aponta Passeggi (2011), de uma experiência de subjetivação narrativa, na qual o narrar de si se entrelaça ao escutar o outro, gerando processos de reconhecimento mútuo e de fortalecimento da identidade docente.

Ainda que mediados por telas, esses encontros tornaram-se espaços de afeto, empatia e reconstrução, comprovando que a formação continuada pode (e deve) ultrapassar os limites dos cursos formais e adentrar o território da vida, da memória e da história pessoal.

Solicitei aos professores participantes que me entregassem a primeira versão escrita da narrativa autobiográfica e do relato de experiência – ‘antes das apresentações orais’. Tal solicitação visou favorecer um primeiro movimento de distanciamento crítico em relação às próprias vivências, visto que a formação do sujeito exige que ele se depare com perspectivas externas, pois é nesse confronto com o olhar do outro que emergem contrastes capazes de provocar distanciamento e reflexão sobre si mesmo – condição essencial para o desenvolvimento formativo, como aponta Josso (2004).

Nesse sentido, após o recebimento dos textos, realizei uma leitura atenta e devolvi-os aos autores com orientações pontuais, para que pudessem complementar, revisar e aprofundar as informações registradas. O prazo final para a entrega das versões reelaboradas – tanto das narrativas quanto dos relatos – foi estipulado para o último dia do ciclo de encontros formativos.

Essa dinâmica favoreceu a transição da chamada ‘fase prefigurativa’ – marcada pela simples evocação de experiências – para uma ‘configuração narrativa mais elaborada’, na qual os professores puderam se re-narrar à luz de reflexões mais densas sobre suas trajetórias formativas e práticas educativas. Esse exercício corresponde ao que denomino, com base na proposta de Gabriel (2008), de ‘Mimese configurativa da formação’, momento no qual se torna possível reconstruir criticamente os sentidos atribuídos à docência.

Tais movimentos contribuíram, ainda, para o acesso àquilo que compreendo como ‘refiguração da formação continuada’, processo no qual o sujeito docente se atualiza na medida em que ressignifica suas experiências, resgata dimensões esquecidas ou negligenciadas de sua prática e passa a enxergar a si mesmo como autor de sua trajetória formativa.

Esses conceitos – Mimese, reconfiguração e atualização de si – serão aprofundados na Seção 5 deste trabalho, quando discuto analiticamente os desdobramentos do processo formativo vivenciado, articulando-os à construção das práticas educativas interculturais pelos professores do Ensino Médio no contexto da escola pesquisada.

No terceiro encontro formativo, o objetivo central foi aprofundar a escuta qualificada dos professores, instigar a reflexão coletiva e promover uma construção conjunta de objetivos relacionados à formação continuada dos professores, à interculturalidade e às narrativas autobiográficas. A reflexão inicial da pesquisa partiu da ideia de que a interculturalidade se constrói no reconhecimento do outro como oportunidade de diálogo e aprendizagem, e não como ameaça – perspectiva presente nos estudos de Candau (2012). Essa proposição serviu para guiar o diálogo, enfatizando a importância de valorizar a diversidade cultural e linguística presente nas escolas.

Ao contrário de uma fala expositiva, a condução do encontro priorizou a escuta sensível dos professores, abrindo espaço para que compartilhassem suas experiências reais e suas angústias diante da prática pedagógica em contextos marcados por diversidade cultural e desafios institucionais.

Gilvan destacou a complexidade do cotidiano escolar, especialmente com o grande número de alunos venezuelanos e a necessidade de estratégias pedagógicas específicas para essa realidade. Ele ressaltou que, embora os alunos recém-chegados enfrentem dificuldades, a assimilação do conhecimento acontece de forma gradual, mas existe uma lacuna significativa na metodologia e no suporte institucional:

“As reuniões pedagógicas não abordam verdadeiramente a formação continuada, mas se restringem a questões administrativas como cobrança de diário e frequência. Além disso, a escola convive com instabilidade na gestão, o que dificulta uma orientação pedagógica coerente e contínua.”⁵

Sua fala dialoga diretamente com o pensamento de Candau (2012), ao evidenciar que a interculturalidade não pode ser encarada apenas como um desafio burocrático ou disciplinar, mas como um espaço que requer abertura para diálogo e aprendizagem coletiva, reforçando que a gestão escolar deve oferecer condições para esse processo.

De forma complementar, Gessé reforçou a preocupação com a falta de apoio pedagógico diante da heterogeneidade da sala de aula, destacando que o tratamento dado às reuniões pedagógicas não contempla o desenvolvimento de práticas efetivas para atender às necessidades dos alunos, especialmente os que demandam acompanhamento especializado:

“Temos alunos que não entendem o que é explicado, que simplesmente não participa das atividades porque não compreende. É difícil trabalhar numa escola que não apoia pedagogicamente seus professores, e ainda somos responsabilizados pela falta de resultados.”⁶

Essa queixa traduz um sentimento de desamparo e crítica às políticas escolares que, segundo Freire (1996), podem perpetuar a “educação bancária” – modelo em que o professor é o único transmissor do conhecimento e o aluno um receptor passivo. Para Gessé, a ausência

⁵ Entrevista concedida por Gilvan à pesquisadora em 2025.

⁶ Entrevista concedida por Gessé à pesquisadora em 2025.

de uma formação continuada efetiva e o foco em cobranças administrativas corroem a possibilidade de uma prática pedagógica transformadora e interculturalmente sensível.

Por sua vez, Fátima trouxe um relato muito sensível, expressando um sentimento de sobrecarga e vulnerabilidade diante do grande percentual de alunos estrangeiros, muitos deles com dificuldades básicas de alfabetização, o que intensifica sua sensação de “atropelamento”:

“Tenho 60% de alunos estrangeiros na minha sala, muitos que nem ao menos conhecem o alfabeto. A burocracia dificulta ainda mais o trabalho, e eu não tenho estrutura nem apoio para lidar com essa realidade. Estamos apenas ‘levando’ a situação.”⁷

O depoimento de Fátima é um forte apelo à necessidade de repensar as condições de trabalho e formação do professor, aproximando-se das ideias de Perrenoud (2000), que enfatiza a importância de uma formação docente que possibilite ao educador manejar a complexidade da diversidade em sala de aula, com recursos pedagógicos e suporte institucional adequados.

Além disso, a fala de Fátima corrobora a importância da interculturalidade como proposta ética e política, conforme discutido por Candau (2012), ao destacar que a convivência com o outro deve ser uma oportunidade para aprendizagem e não uma fonte de desamparo ou conflito.

As falas dos três professores convergem na crítica à ausência de formação continuada consistente e no distanciamento das reuniões pedagógicas da verdadeira problemática pedagógica. Gilvan e Gessé evidenciam a dificuldade estrutural da escola, enquanto Fátima dá voz ao sofrimento cotidiano e à sensação de insuficiência diante da demanda. Todos apontam para a necessidade urgente de estratégias pedagógicas que contemplem a interculturalidade e as especificidades dos alunos.

No entanto, enquanto Gilvan enfatiza a instabilidade da gestão e a ausência de um projeto pedagógico integrado, Fátima traz à tona a dimensão emocional e prática do trabalho docente, marcada por um esgotamento físico e psicológico. Gessé, por sua vez, posiciona-se entre esses dois polos, evidenciando a falta de suporte e a injustiça das cobranças que recaem sobre os professores.

Essas vozes dialogam com autores como Freire (1996), que defende uma educação que reconheça o aluno como sujeito, e Perrenoud (2000), que defende a formação docente contí-

⁷ Entrevista concedida por Fátima à pesquisadora em 2025.

nua e contextualizada. Também reafirmam a importância do conceito de interculturalidade de Candau (2008), que nos convida a enxergar a diversidade cultural como potencial de aprendizagem e diálogo.

Após a fala dos professores sobre a citação de Candau (2012), sobre interculturalidade e seu impacto na aprendizagem, foi lançada uma pergunta provocativa para os professores: ‘Que diferenças vocês encontram em sala de aula e que tipo de aprendizados elas provocam?’. A intenção foi estimular uma reflexão profunda sobre a diversidade vivenciada no cotidiano escolar e suas implicações pedagógicas e socioemocionais.

A abertura do diálogo incluiu um relato pessoal de Fátima, que enfatizou a complexidade de conviver e ensinar em um ambiente culturalmente diverso, permeado por desafios comportamentais e dificuldades na construção do respeito mútuo:

“Respeitar as diferenças é essencial para conviver em harmonia e aprender com pessoas que possuem vivências e realidades distintas. A diversidade é uma riqueza que enriquece nossa convivência. Contudo, é difícil. Por exemplo, a liberdade no uso do celular em outros países dificulta a implantação dessa regra em sala de aula. Também percebo há pouco respeito dos alunos comigo, e situações de desconforto são frequentes, como no caso em que, ao retirar o celular de um aluno estrangeiro, ele disse a outra professora que a culpa pela nota baixa era ‘daquela professora velha’, referindo-se a mim.”⁸

Esse depoimento dialoga com as discussões de Freire (1996), que destacam o impacto das relações de poder e respeito dentro do espaço escolar, e como elas influenciam o processo de aprendizagem. A convivência com a diversidade exige do professor não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade para mediar conflitos e promover um ambiente democrático.

Gessé ressaltou que a sala de aula é um microcosmo da sociedade, um espaço rico em diferentes vivências sociais e culturais:

“A sala de aula é um universo de diferentes vivências em que podemos ensinar e aprender com elas. Há diferenças de classes sociais, comportamentos, dentre outros, que nos exigem abordagens variadas para promover maior interação entre estudantes e professores.”⁹

⁸ Entrevista concedida por Fátima à pesquisadora em 2025.

⁹ Entrevista concedida por Gessé à pesquisadora em 2025.

Aqui, Gessé reforça o potencial da diversidade para a aprendizagem, em consonância com Candau (2012), para quem a interculturalidade deve ser vista como possibilidade de diálogo e crescimento mútuo. Também se aproxima da perspectiva de Perrenoud (2000), que destaca a necessidade de o professor desenvolver competências para manejar a heterogeneidade e adaptar suas práticas pedagógicas.

Gilvan, por sua vez, destacou as dificuldades práticas que emergem dessas diferenças, sobretudo relacionadas à comunicação e à aceitação entre os estudantes:

“As principais diferenças que tenho observado envolvem a dificuldade de aceitação pelos colegas, principalmente devido às barreiras linguísticas e culturais. Isso dificulta o ensino-aprendizado, mas, ao mesmo tempo, proporciona novas experiências ao longo do tempo.”¹⁰

Essa fala evidencia um aspecto crucial abordado por Candau (2012), e outros autores da educação intercultural, que apontam que o processo de integração cultural não é imediato nem linear, exigindo tempo, paciência e estratégias pedagógicas específicas para superar as barreiras da comunicação e promover o respeito entre os alunos.

As falas dos professores destacam diferentes facetas da convivência com a diversidade em sala de aula, que dialogam diretamente com os conceitos da literatura acadêmica sobre interculturalidade e educação inclusiva.

Enquanto o relato pessoal de Fátima enfatiza os conflitos e desafios no exercício da autoridade e respeito, apontando para questões de poder e reconhecimento (Freire, 1996), Gessé reforça o valor pedagógico da diversidade, alinhando-se à visão de Candau (2012) e Perrenoud (2000), sobre a heterogeneidade como potencial de aprendizado. Gilvan, por sua vez, destaca a dimensão comunicativa e relacional, fundamental para a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

Essas perspectivas evidenciam a complexidade da interculturalidade na escola: ela não se restringe à presença física de alunos de diferentes origens, mas se manifesta nas interações cotidianas, na necessidade de formação docente adequada, e na construção de um projeto pedagógico que valorize as diferenças como recursos para o crescimento coletivo.

¹⁰ Entrevista concedida por Gilvan à pesquisadora em 2025.

Portanto, respeitar as diferenças – apesar dos desafios – é fundamental para promover uma educação que seja verdadeiramente democrática, inclusiva e capaz de transformar realidades diversas em oportunidades de aprendizagem e convivência.

Depois, partimos para uma poderosa reflexão de Freire (1996), na qual ele afirma que o ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação. Essa citação expressa a essência da prática educativa transformadora, na qual o ato de ensinar não é um simples repasse passivo de conteúdos, mas uma atividade que requer ousadia, abertura para o diferente e firme compromisso ético contra qualquer forma de preconceito.

A partir dessa reflexão, foi feita a pergunta provocativa: ‘Quais riscos vocês já enfrentaram para ensinar com dignidade?’. Em seguida, cada professor foi convidado a escolher uma palavra que marcou sua reflexão durante o encontro.

Fátima abriu a fala enfatizando as dificuldades concretas enfrentadas no cotidiano escolar, especialmente no contexto de turmas noturnas, compostas por estudantes trabalhadores e pouco motivados:

“Na prática das escolas, muitas vezes ‘o aluno tem sempre razão’, e nós professores não estamos dispostos a nos esforçar além do que seria esperado para manter a turma motivada. A disciplina de Matemática atrai poucos alunos e, muitas vezes, gera conflitos. Além disso, as regras escolares para obtenção das notas são desestimulantes – os alunos têm muitos direitos, mas poucos deveres, e a culpa recai sempre sobre o professor.”¹¹

Essa fala evidencia uma tensão muito presente no trabalho docente: o risco que consiste em se dedicar, mesmo diante de um sistema, que parece não valorizar integralmente o esforço do educador. Sua crítica se alinha com Freire (1996), que problematiza a ‘educação bancária’ e as relações desiguais de poder entre professores e alunos. A palavra que Fátima escolheu para destacar essa reflexão foi “desafio”, pois representa o constante embate entre o ideal pedagógico e a realidade escolar.

Gessé trouxe uma perspectiva ligada ao período atípico da pandemia, um momento em que os riscos assumiram contornos inéditos:

“Tivemos que nos adaptar rapidamente a plataformas digitais, enfrentando dificuldades técnicas e a exclusão digital dos alunos que não tinham acesso à internet. Apesar dos ris-

¹¹ Entrevista concedida por Fátima à pesquisadora em 2025.

cos, era necessário enfrentar o novo e buscar a melhor forma de cumprir nosso papel, merecendo reconhecimento por isso.”¹²

Além disso, Gessé ressaltou a importância da formação continuada:

“Ela é fundamental para nos preparar para novas possibilidades de ensino e aprendizagem, tanto para nós quanto para nossos estudantes. Infelizmente, os encontros pedagógicos frequentemente são desviados para assuntos administrativos, deixando de lado as questões centrais da formação docente.”¹³

Essa fala dialoga com Perrenoud (2000), que defende a formação continuada como elemento central para que o professor desenvolva competências para lidar com a complexidade da sala de aula contemporânea. A palavra escolhida por Gessé foi “formação”, destacando a urgência de um espaço efetivo para o desenvolvimento profissional e coletivo.

Gilvan, por sua vez, refletiu sobre o aspecto subjetivo do risco na docência:

“O risco é tentar o novo por meio das subjetividades, sem a certeza de estar no caminho correto.”¹⁴

Ao eleger “aceitação” como palavra-chave, Gilvan ressalta a necessidade fundamental de abrir-se para o diferente e para o novo, um passo imprescindível para a inovação pedagógica e para a construção de um ambiente inclusivo. Esse entendimento está em consonância com Freire (1996), para quem aceitar o outro e o desconhecido é condição para a transformação da prática educativa.

As falas dos três professores convergem para evidenciar o risco intrínseco à docência – um risco multifacetado que envolve a luta contra sistemas rígidos, a superação de contextos adversos e o enfrentamento do desconhecido. Fátima destaca a precariedade estrutural e a falta de reconhecimento; Gessé pontua a importância da formação continuada como resposta a esses desafios; e Gilvan foca no processo interno de aceitação do novo como condição para a renovação pedagógica.

¹² Entrevista concedida por Gessé à pesquisadora em 2025.

¹³ Entrevista concedida por Gessé à pesquisadora em 2025.

¹⁴ Entrevista concedida por Gilvan à pesquisadora em 2025.

Essa tríade reflete as principais dimensões do risco na educação apontadas por Freire (1996): o desafio ético e político, a necessidade de atualização constante, e a coragem para inovar apesar da incerteza.

Além disso, o destaque à “formação” e “aceitação” dialoga com Perrenoud (2000), que enfatiza o papel do professor como um profissional reflexivo, capaz de se adaptar e transformar sua prática, mesmo diante das adversidades.

Logo, o sentido de ser professor, conforme evidenciado nesse encontro, não é somente o exercício técnico da docência, mas uma postura ética e corajosa, que implica risco, abertura e resistência – elementos essenciais para que a educação seja realmente digna e transformadora.

A temática da ‘formação continuada’ foi aprofundada a partir de uma questão provocativa lançada pela pesquisadora: “Vocês já participaram de formações que realmente tocaram suas práticas? Como foi?”.

A partir dessa provocação, os professores compartilharam suas experiências e expectativas, evidenciando percepções críticas e sugestões para aprimoramento desse processo fundamental para a qualidade do ensino.

Fátima trouxe uma análise crítica acerca das formações oferecidas pelas secretarias de educação (SEED e SMEC):

“As formações continuadas oferecidas pela SEED ainda não tocaram as minhas práticas. Elas foram sem graça e exigentes, por vezes repetitivas e insatisfatórias. As oferecidas pela SMEC se aproximaram um pouco das minhas práticas em sala de aula, porém ainda faltou algo, como maior material de divulgação das informações propostas. Essas práticas tentam nos sensibilizar e nos acalmar para a aplicação das aulas, porém as profissionais são colegas como nós, professores que estão fora da sala de aula, ou seja, professores administradores. Eles também precisam de mais conhecimento no que pretendem divulgar, pois demonstram não ser especialistas no que fazem, o que gera pouco estímulo.”¹⁵

Essa fala reflete a crítica de diversos autores à formação docente tradicional, que por vezes é distante das demandas concretas do professor em sala de aula (Tardif, 2002). A ausência de expertise específica e o formato pouco dinâmico contribuem para a desmotivação e falta de efetividade das formações.

¹⁵ Entrevista concedida por Fátima à pesquisadora em 2025.

Fátima complementa com uma proposta concreta:

“Gostaria que as formações fossem direcionadas para a disciplina que se está aplicando, com exposição de métodos efetivos de aprendizagem para o aluno. Apresentação de coisas diferentes do que já fazemos.”¹⁶

Essa demanda por formações contextualizadas e práticas está alinhada com as ideias de Perrenoud (2000), que defende a necessidade de capacitações contínuas que dialoguem diretamente com as realidades docentes e contemplem metodologias inovadoras.

Gessé compartilhou uma experiência positiva, vivenciada em seu curso de pós-graduação:

“Tive disciplinas que referenciavam o ensino com práticas voltadas para metodologias ativas, visando uma proposta mais significativa de aprendizagem. Penso que formações fundamentadas nesses princípios sejam mais promissoras para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos nossos estudantes.”¹⁷

Essa fala reforça a relevância das metodologias ativas como eixo central para uma formação continuada eficaz, aspecto também ressaltado por autores como Moran (2015), que valorizam a participação ativa do estudante no processo educativo e a necessidade de o professor ser continuamente preparado para essas práticas inovadoras.

Gilvan trouxe uma reflexão sobre a frequência e a personalização das formações:

“Na minha concepção, como o nome já diz, a formação continuada deveria ocorrer mais vezes durante o ano, e ser considerada as peculiaridades de cada disciplina.”¹⁸

Esse posicionamento dialoga com a visão de Tardif (2002) sobre a formação ao longo da vida, que deve ser constante, flexível e sensível às especificidades disciplinares e contextuais para promover efetiva transformação na prática pedagógica.

As falas dos professores evidenciam pontos convergentes e complementares que podem nortear a reformulação das políticas e práticas de formação continuada. Enquanto Fátima

¹⁶ Entrevista concedida por Gilvan à pesquisadora em 2025.

¹⁷ Entrevista concedida por Gessé à pesquisadora em 2025.

¹⁸ Entrevista concedida por Gilvan à pesquisadora em 2025.

destaca a necessidade de maior especialização e adequação das formações ao cotidiano docente, Gessé aponta para a importância das metodologias ativas como base para uma aprendizagem significativa. Já Gilvan enfatiza a frequência e a contextualização por disciplina como fatores essenciais para a eficácia do processo formativo.

Esses elementos dialogam com a literatura especializada, indicando que a formação continuada deve ser entendida não como um evento isolado, mas como um processo sistemático, prático e contextualizado, capaz de promover a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional permanente do professor (Perrenoud, 2000; Moran, 2015; Tardif, 2002).

Assim, a formação continuada torna-se um espaço estratégico para superar as fragilidades apontadas e potencializar o ensino-aprendizagem, especialmente em contextos marcados pela diversidade e desafios complexos, como aqueles vivenciados pelos professores deste encontro.

Um dos momentos centrais foi a produção e escuta das narrativas autobiográficas dos professores, instigados a responder: “Como vocês se sentiram ao escrever e ouvir as narrativas? Houve algo novo que descobriram sobre si?”.

A escrita narrativa, conforme apontam autores como Ricoeur (1991) e Candau (2012), é uma ferramenta poderosa de construção identitária, pois permite que o sujeito organize e ressignifique suas experiências pessoais e profissionais, reconhecendo sua trajetória e os sentidos atribuídos a ela.

Fátima expressou uma reflexão profunda e sensível acerca desse processo:

“A exposição de nossas vidas nunca foi fácil. Esse falar de nós, de forma narrativa, contribuiu de forma discursiva e privilegiada para a construção da minha identidade. Nem havia pensado em escrever algo sobre minha pessoa até esse dia. Foi voltar à infância, lembrar coisas boas e ruins. Hoje, nas festas em família, percebo a distância entre mim e minhas irmãs. A ausência da família é muito triste. Já posso imaginar como será fora do convívio diário nas escolas quando me aposentar. Terei que inventar algo para fazer, algo que mantenha minha mente viva, como as artes — tinta, pincel, costura, bordado.”¹⁹

Essa fala revela a dimensão subjetiva e afetiva das narrativas autobiográficas, corroborando com Ricoeur (1991), que destaca a narrativa como meio de construção do “eu” em diálogo com o passado e o presente. Fátima mostra como a escrita possibilitou resgatar memó-

¹⁹ Entrevista concedida por Fátima à pesquisadora em 2025.

rias, reconhecer ausências e projetar possibilidades futuras, fortalecendo sua identidade profissional e pessoal.

Gessé apresentou um olhar coletivo e pragmático sobre as narrativas:

“Percebi, dentro dos relatos, que um dos nossos anseios foi sobre os encontros pedagógicos, que têm sido utilizados para reuniões administrativas. O encontro de ontem foi muito bom porque percebemos pontos que convergem e que podem ser discutidos na escola. Queremos discutir problemas pedagógicos que nos afligem e melhorar nossas práticas e interações baseadas nas experiências dentro da sala de aula.”²⁰

Aqui, Gessé destaca a função social e política das narrativas, que, para Freire (1996), são fundamentais para a construção de uma prática educativa crítica e coletiva. Além disso, ele identifica a necessidade de transformar os espaços institucionais – como os encontros pedagógicos – para que sejam efetivamente formativos e democráticos, promovendo a escuta e a troca entre pares.

Gilvan, por outro lado, adotou uma posição mais contida:

“Nada de anormal em escrever e ouvir as narrativas. Não descobri nenhuma novidade.”²¹

Essa fala pode indicar uma resistência ou uma familiaridade com esse tipo de atividade, talvez fruto de uma rotina profissional ou de um posicionamento crítico frente ao método. Embora pareça distante da perspectiva de Ricoeur (1992), sua resposta também é relevante, já que evidencia as múltiplas reações que o processo narrativo pode suscitar nos sujeitos, variando conforme o histórico e as crenças individuais.

Foi ainda provocada a reflexão: “Que lugar vocês acham que essas histórias têm dentro da escola? Há espaço para escutar essas vivências na formação oficial?”.

Fátima respondeu de forma enfática:

“Sim. Dentro da escola, as histórias ocupam um lugar central no processo educativo, sendo ferramentas valiosas para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

²⁰ Entrevista concedida por Gessé à pesquisadora em 2025.

²¹ Entrevista concedida por Gilvan à pesquisadora em 2025.

Elas podem ser usadas em diversas disciplinas, não apenas em História, e contribuem para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes.”²²

Essa visão está alinhada com Candau (2012), que afirma que as narrativas autobiográficas promovem a interculturalidade e o respeito à diversidade, essenciais para uma educação humanizadora e crítica, conforme também defendido por Freire (1996).

Gessé, repetindo parte de sua fala anterior, reforça a urgência da escuta e da discussão nas escolas:

“Queremos discutir problemas pedagógicos que nos afligem e melhorar nossas práticas e interações com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.”²³

Gilvan, mantendo sua postura inicial, afirmou:

“Nada de anormal em escrever e ouvir as narrativas. Não descobri nenhuma novidade.”²⁴

As falas dos professores revelam diferentes modos de perceber e atribuir sentido às narrativas de si, um processo que, segundo Ricoeur (1991), é dialógico e plural. A fala de Fátima evidencia a potencialidade transformadora da narrativa para a construção identitária e o enfrentamento das ausências e desafios pessoais e profissionais.

Já Gessé destaca o caráter coletivo e político dessa prática, evidenciando a necessidade de espaços institucionais para que essas vozes possam se articular em prol da melhoria das condições pedagógicas e institucionais. Por fim, Gilvan representa uma perspectiva mais cética ou acostumada ao exercício narrativo, apontando para a diversidade de respostas possíveis a essa metodologia.

No que tange ao espaço das narrativas na escola e na formação oficial, as opiniões reforçam sua importância para o desenvolvimento integral dos sujeitos e para a construção de um ambiente escolar democrático, capaz de valorizar as vivências e a subjetividade dos profissionais da educação, em consonância com Candau (2012) e Freire (1996).

²² Entrevista concedida por Fátima à pesquisadora em 2025.

²³ Entrevista concedida por Gessé à pesquisadora em 2025.

²⁴ Entrevista concedida por Gilvan à pesquisadora em 2025.

Essas reflexões corroboram a necessidade de que as narrativas de si não sejam apenas exercícios pontuais, mas práticas integradas na formação continuada, capazes de fomentar o autoconhecimento, a empatia e a colaboração entre educadores, fortalecendo, assim, uma educação crítica, inclusiva e humanizadora.

Foi proposta uma reflexão sobre o impacto da escrita das narrativas pessoais no modo como os professores percebem suas práticas pedagógicas. A pergunta norteadora foi: “A escrita da narrativa ajudou vocês a pensar diferente sobre a prática de vocês?”.

Fátima respondeu destacando o papel da narrativa como uma ferramenta comunicativa e relacional:

“Eu acredito que um relato pessoal seja uma importante ferramenta para o desenvolvimento comunicativo de qualquer pessoa, já que possibilita um maior contato com seu meio de convivência, tanto entre professor e aluno, como entre colegas.”²⁵

Essa visão está alinhada com as concepções de Candau (2012), que enxerga a narrativa autobiográfica como um recurso capaz de promover o autoconhecimento e, ao mesmo tempo, fortalecer os vínculos interpessoais no ambiente escolar. A narrativa, portanto, ultrapassa o mero registro pessoal e transforma-se em elemento de construção coletiva e diálogo pedagógico.

Em contraste, Gilvan afirmou:

“Até o momento, não ajudou em nada.”²⁶

Sua resposta indica que, para alguns sujeitos, a experiência narrativa pode não provocar imediatamente uma mudança significativa na percepção da prática, seja por resistência, familiaridade ou porque o processo exige tempo e maior aprofundamento para que os efeitos emerjam, como apontam Ricoeur (1992) e Freire (1996), em suas discussões sobre processos reflexivos prolongados.

Em seguida, foi feita a provocação: “Quando vocês se tornaram professores, o que imaginavam que seria ensinar? Hoje, o que mudou?”.

Fátima compartilhou um percurso de superação e ampliação do escopo profissional:

²⁵ Entrevista concedida por Fátima à pesquisadora em 2025.

²⁶ Entrevista concedida por Gilvan à pesquisadora em 2025.

“Eu entrei para a profissão para ensinar Química, mas ao longo do tempo tive que enfrentar outras disciplinas, como Matemática, Sociologia e Física. A Matemática foi a mais difícil, o que me levou a buscar três graduações e diversas especializações, inclusive em Matemática. Mesmo assim, continuo estudando para encontrar métodos mais eficazes e lúdicos, especialmente para a Educação Infantil, onde descobri que a aula requer mais amor do que conteúdos.”²⁷

Sua fala exemplifica a complexidade e a multiplicidade de demandas que o professor contemporâneo enfrenta, o que dialoga com Perrenoud (2000), que destaca a necessidade do professor ser um profissional reflexivo e em constante atualização para lidar com a diversidade e desafios da prática. O relato de Fátima também evidencia a dimensão afetiva e emocional da docência, aspecto enfatizado por Freire (1996), como fundamental para a humanização do processo educativo.

Gessé trouxe uma reflexão sobre o significado ampliado da profissão:

“Minha caminhada me fez perceber que ser professor é muito mais do que passar conteúdos; é ser amigo, psicólogo, entre outras funções. Tive que sair do método tradicional e buscar novas abordagens para melhorar o ensino e aprendizagem, o que geralmente é difícil.”²⁸

Essa fala reforça a multidimensionalidade da docência, em que o professor atua como mediador social e afetivo, além de gestor de saberes. A dificuldade de transitar entre métodos tradicionais e inovadores é um desafio amplamente discutido na literatura, como em Moran (2015), que ressalta a resistência à mudança e a necessidade de formação continuada para essa transição.

Gilvan, por sua vez, expressou uma percepção crítica sobre o contexto educacional:

“Imaginava que o desafio seria menor. Hoje, vejo que ensinar é um grande desafio, sobretudo pela falta de políticas públicas sérias que garantam a formação dos jovens, para que possam ascender profissionalmente e contribuir para o desenvolvimento econômico e tecnológico do país.”²⁹

²⁷ Entrevista concedida por Fátima à pesquisadora em 2025.

²⁸ Entrevista concedida por Gessé à pesquisadora em 2025.

²⁹ Entrevista concedida por Gilvan à pesquisadora em 2025.

Essa reflexão aponta para a dimensão macro da docência, na qual o professor enfrenta limitações institucionais e estruturais que impactam diretamente sua prática. A crítica ao cenário político-educacional remete ao debate freireano (Freire, 1996) sobre o papel ético-político do educador, que resiste em contextos adversos para promover transformação social.

As falas dos professores evidenciam a complexidade da trajetória docente, marcada por múltiplos desafios internos e externos. Fátima apresenta um processo contínuo de adaptação e resiliência, ilustrando a importância da formação contínua e da inovação pedagógica para enfrentar as demandas diversificadas.

Gessé destaca o caráter multifacetado do professor, que transcende o papel técnico para assumir funções sociais e emocionais, revelando as dificuldades na transição metodológica. Gilvan, por fim, situa a experiência docente no contexto mais amplo das políticas públicas educacionais, ressaltando os obstáculos estruturais para uma educação de qualidade.

Essa convergência dialoga com Perrenoud (2000) e Freire (1996), que defendem uma docência reflexiva, crítica e engajada, capaz de resistir e inovar, mesmo em condições adversas, e Moran (2015), que enfatiza a importância da formação continuada para a superação dos desafios pedagógicos e institucionais.

Assim, a integração dos eixos formativos, a partir da escrita e reflexão sobre narrativas pessoais e trajetórias profissionais, revela-se fundamental para a construção de uma prática docente consciente, ética e transformadora, capaz de se adaptar às demandas da contemporaneidade e contribuir para a formação integral dos estudantes.

O quarto e último encontro formativo previsto no cronograma não pôde ser realizado em virtude de dificuldades técnicas. Todavia, para garantir a continuidade do processo formativo e o envolvimento dos professores participantes, foi adotada uma estratégia alternativa que consistiu no envio das narrativas autobiográficas e relatos de experiências bem-sucedidas por meio do aplicativo WhatsApp.

Essa modalidade de participação remota, ainda que não ideal, possibilitou a continuidade do diálogo e a troca de saberes entre os participantes, respeitando as limitações tecnológicas enfrentadas. O envio das narrativas por escrito permitiu aos professores refletirem individualmente sobre suas trajetórias e práticas pedagógicas, além de compartilharem estratégias eficazes vivenciadas em suas realidades escolares.

Segundo Candau (2012), a produção e circulação de narrativas autobiográficas no ambiente educacional favorece a construção identitária e a valorização das experiências docentes,

além de fortalecer o sentido de pertencimento e a interlocução entre pares, mesmo em contextos não presenciais.

Essa estratégia demonstra a importância da flexibilidade e da adaptabilidade no processo de formação continuada, evidenciando que, mesmo diante de obstáculos técnicos, é possível manter espaços de reflexão e aprendizagem coletiva, fundamentais para o desenvolvimento profissional docente (Perrenoud, 2000).

Dessa forma, o quarto encontro, embora não presencial, representou a concretização do compromisso dos professores com sua formação e a consolidação do percurso formativo desenvolvido ao longo dos encontros anteriores.

Quadro 3 – Cronograma dos encontros do Grupo Reflexivo

DATA/DIA	ATIVIDADES
Encontro 1 - 07/06/2025	- Apresentação dos objetivos, da metodologia e do grupo reflexivo: Situando os professores na pesquisa-formação; - Solicitação da produção da narrativa autobiográfica para entrega com prazo até 18 de junho.
Encontro 2 - 12/07/2025	- Socialização das Narrativas Autobiográficas; - Socialização dos Relatos de experiência.
Encontro 3 - 16/07/2025	- Reflexão sobre citações de autores utilizados na produção da pesquisa, seguidos de perguntas provocativas.
Encontro 4 - 18/07/2025	- Envio via WhatsApp dos Relatos de experiência e das Narrativas autobiográficas.

Fonte: Elaboração própria (2025).

3.4 CONSTRUÇÃO DAS FONTES BIOGRÁFICAS NA PESQUISA-FORMAÇÃO

A construção das fontes biográficas nesta pesquisa ocorreu em um período de um ano, desenvolvendo-se em três etapas distintas e complementares.

A primeira etapa consistiu na exposição do projeto aos professores participantes, realizada por meio da plataforma *Google Meet*. Nessa ocasião, foram utilizados slides para apresentação dos temas centrais da pesquisa, objetivos geral e específicos, motivação, problema, justificativa, número inicial de participantes e os critérios para participação. Essa etapa inicial possibilitou o alinhamento das expectativas e o engajamento dos professores no processo formativo.

A segunda etapa envolveu a produção individual das narrativas autobiográficas e dos relatos de experiências pedagógicas bem-sucedidas. Esse momento foi fundamental para que os professores refletissem sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, registrando vivências que permeiam sua prática docente.

Na terceira etapa, promoveu-se a socialização dessas narrativas e relatos entre os participantes, possibilitando a troca de saberes e o fortalecimento dos vínculos coletivos. Posteriormente, foi realizada uma reflexão aprofundada, pautada em citações de autores relevantes para a pesquisa, abordando temas como narrativa autobiográfica, interculturalidade, formação continuada dos professores e o sentido de ser professor.

Todos os encontros foram transmitidos ao vivo pela plataforma *Google Meet* e gravados utilizando o aplicativo OBS Studio, assegurando o registro integral das discussões e reflexões desenvolvidas.

As reflexões finais foram coletadas por meio de depoimentos individuais, gravados em vídeo no dia 16 de julho de 2025, em horário previamente agendado de acordo com a disponibilidade dos professores participantes. Para esta última etapa, foi considerado também o interesse demonstrado pelos professores em relação à formação continuada, critério fundamental para a participação nesta pesquisa, conforme discutido anteriormente na descrição dos encontros formativos.

Dessa forma, as fontes biográficas construídas ao longo da pesquisa constituem-se de:

- a) Quatro narrativas autobiográficas individuais;
- b) Quatro relatos de experiências pedagógicas bem-sucedidas;
- c) Uma análise coletiva produzida pelo grupo reflexivo acerca do trabalho biográfico.

Essa estrutura metodológica possibilitou aprofundar a compreensão do papel da “escrita de si” como uma ferramenta formativa, capaz de promover processos reflexivos e transformadores na trajetória pessoal e profissional dos professores participantes, contribuindo para o fortalecimento de sua identidade docente e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica, ética e autônoma.

3.5 ORGANIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS PARA ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS BIOGRÁFICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Com a finalidade de compreender como os processos formativos e performativos influenciam a construção de práticas educativas interculturais dos professores do Ensino Médio do Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Teresa Parodi – CEM III em Boa Vista-RR,

utilizei a Teoria da *Mimese* de Gabriel e a Hermenêutica de Paul Ricoeur como referencial teórico fundamental para interpretar o processo de formação dos professores participantes e sua atuação profissional.

Essa abordagem foi complementada pela Teoria da Tríplice *Mimese*, desenvolvida por Ricoeur e aprofundada por Gabriel (2008), que oferece um arcabouço interpretativo para compreender o percurso formativo por meio da narrativa. Ricoeur (1991, 2007) conceitua a *Mimese* como processo tripartite que inclui a prefiguração (experiência vivida), configuração (construção narrativa) e refiguração (interpretação e reelaboração do sentido).

Essa tríade é essencial para compreender como as experiências dos professores são narradas e reinterpretadas, promovendo a reconstrução da identidade profissional e das práticas pedagógicas. Como aponta Gabriel (2008), a *Mimese*, entendida como processo narrativo, é um instrumento crucial para a formação continuada, pois permite que o sujeito se reconheça e se transforme em sua prática.

Para a elaboração das narrativas autobiográficas, foram utilizados os eixos teóricos da formação docente, propostos por Nóvoa (1992), os quais orientam a análise da constituição identitária e da trajetória profissional dos professores.

O trabalho biográfico, realizado por meio das narrativas autobiográficas e dos relatos de experiências significativas dos professores, exigiu a definição clara dos eixos temáticos que guiaram a análise e interpretação dos dados, que foram organizados em dois grupos principais:

- **Grupo-referência:** que contempla a prefiguração e refiguração da identidade docente;
- **Grupo reflexivo:** que aborda a configuração da formação continuada no processo formativo dos professores.

No eixo do grupo-referência, concentrei a análise na constituição identitária dos professores a partir dos grupos sociais que permeiam suas trajetórias de vida, tais como o familiar, comunitário, religioso, escolar, profissional e acadêmico, além do próprio grupo reflexivo. Conforme Halbwachs (1990), a memória coletiva é situada em contextos espaciais que possibilitam a ressignificação das lembranças e sua inscrição na identidade. Essa mediação biográfica permitiu compreender a identidade docente como um constructo histórico-social dinâmico, em constante transformação.

Nesse sentido, Dubar (2005) reforça que a identidade é construída e reconstruída continuamente ao longo da vida, resultado das interações sociais e dos julgamentos internos e

externos, constituindo-se como o elemento mais precioso do sujeito, cuja perda implica sofrimento e alienação.

Bauman (2005) amplia essa perspectiva ao abordar a identidade no mundo contemporâneo como uma construção instável e sujeita a constantes renegociações. Em sua análise, o pertencimento e a definição identitária dependem fortemente das escolhas e atitudes individuais, revelando-se como elementos flexíveis e passíveis de revisão ao longo do tempo.

No eixo do grupo reflexivo, a análise focalizou a experiência formativa proporcionada pelo trabalho biográfico, especialmente na dimensão da formação continuada das professoras. Domicé (1988) enfatiza que toda formação envolve modificação e que o estudo biográfico, ao promover a reflexão e a tomada de consciência, constitui um material rico para a investigação profunda do processo formativo.

Para a análise hermenêutica dos dados, utilizei a tríade da *Mimese*, de Ricoeur (2010; 2007), que compreende três momentos integrados:

1. **Prefiguração** – o mundo vivido, onde a experiência se manifesta antes da narração;
2. **Configuração** – o ato narrativo, no qual o sujeito estrutura e organiza sua história;
3. **Refiguração** – a reconstrução do sentido da narrativa que permite a autocompreensão e a historicidade do sujeito.

Essa abordagem possibilitou uma análise reflexiva e performativa das narrativas autobiográficas, permitindo que os professores inserissem suas trajetórias pessoais e profissionais em seus contextos históricos e sociais, possibilitando uma reelaboração crítica dessas trajetórias (Pineau, 2004).

A hermenêutica de Ricoeur (2007) também confronta o desafio epistemológico inerente à análise das narrativas, privilegiando a autocompreensão do sujeito a partir de sua história, sem a pretensão de verdades absolutas. Esse enfoque interpretativo valoriza o sentido produzido pelos próprios professores em sua reflexão sobre as experiências de formação e atuação docente.

Assim, a organização dos instrumentos para análise e tratamento dos dados biográficos nesta pesquisa buscou promover uma compreensão aprofundada da constituição da identidade docente e do processo formativo, embasada na interação dialógica entre sujeito e contexto e na interpretação reflexiva das narrativas de vida.

3.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS NARRATIVAS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

A análise e a interpretação das narrativas autobiográficas e relatos de experiências docentes são orientadas pelos procedimentos metodológicos propostos por Minayo (2010) e Bardin (2011), cujos trabalhos são fundamentais para o rigor na identificação dos eixos temáticos, categorização dos dados e organização das fichas individuais.

Minayo (2010, p. 91) destaca que a análise qualitativa “é um processo sistemático e objetivo de descrever e interpretar os dados para a compreensão do fenômeno estudado”, enfatizando a importância de uma leitura atenta e criteriosa para a construção de categorias que respondam aos objetivos da pesquisa.

A autora Bardin (2011) reforça a importância de conduzir a análise de conteúdo com precisão metodológica, destacando que esse processo requer uma leitura atenta dos textos e uma segmentação criteriosa dos dados. Esses dados devem ser organizados em categorias temáticas que possibilitem a identificação dos significados centrais expressos nos discursos.

3.7 LEITURA SISTEMÁTICA DAS NARRATIVAS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS PARA IDENTIFICAÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS

Nessa etapa inicial, realizo uma leitura global e detalhada dos textos, buscando captar as ideias centrais e os elementos significativos que emergem das falas dos professores. Minayo (2010) destaca que essa etapa desempenha um papel essencial no processo analítico, pois possibilita ao pesquisador se aproximar do material de forma aprofundada, favorecendo a identificação das primeiras categorias que emergem dos dados.

Na primeira leitura, utilizei anotações marginais e destaques coloridos diretamente nos textos narrativos para selecionar os fragmentos essenciais e secundários, conforme sua relevância em relação ao objetivo da pesquisa. Essa prática metodológica possibilitou distinguir o que é central para a compreensão dos processos formativos e performativos na construção das práticas educativas interculturais, dos aspectos complementares que enriquecem a análise.

3.8 REFERENCIAL DE LEITURA (NÓVOA VIA GABRIEL) E PROCEDIMENTO

Assumo como lente os eixos de formação docente propostos por Nóvoa (1988) e sistematizados por Gabriel (2008):

- a) Pessoal;
- b) Profissional;
- c) Social;
- d) Política/Econômica;
- e) Comunitária/Cultural.

No seu texto, esses eixos aparecem definidos e exemplificados, orientando a análise de identidade, prática e contextos dos professores.

A leitura segue o registro dialógico da pesquisa-formação, que você descreve (acolhida, socialização de narrativas, relatos de experiências e provocações teóricas), entendendo que narrar é formar-se (Josso, 2004; Passeggi, 2011) e que a identidade se refigura na narrativa (Ricoeur, 2006).

3.9 SÍNTESE DAS NARRATIVAS (QUEM FALA E DE ONDE FALA)

Fátima: Trajetória marcada por rupturas familiares, mobilidades compulsórias e reconstrução de si na/pela docência; forte investimento acadêmico (licenciatura, especializações, mestrado, doutorado) e centralidade do cuidado/acolhimento como sentido do ensinar.

Gessé: Enraizamento familiar, escola pública, juventude católica (VER–JULGAR–AGIR) e compromisso ético com a educação pública; deslocamento de métodos tradicionais para pedagogias ativas/reflexivas, inclusive em contexto de escola militarizada.

Gilvan: Migração campo-cidade, ingresso tardio no Ensino Superior, docência como mobilidade social e, depois, ampliação de horizontes (Direito); percurso como “atualização de si” (Gabriel, 2008).

Clemildo: Adversidades econômicas, trabalho precoce, formação plural e docência consolidada na prática e na formação continuada; fidelidade ao processo formativo (Josso).

No quadro de “grupos-referência” (familiar, escolar, comunitário, religioso, profissional, acadêmico) vê-se a diversidade de matrizes formativas que atravessam as quatro trajetórias.

3.9.1 Mapeamento dos eixos de formação (Nóvoa) nas narrativas

Eixo A – Pessoal (identidade, história de vida).

Forte em Fátima (reconfiguração de si após experiências de abandono/violência; docência como projeto de vida regenerador).

Presente em Gessé (valores familiares, pertença comunitária e ética do cuidado).

Evidente em Gilvan (migração, trabalho, reinvenção identitária por meio dos estudos).

Presente em Clemildo (trabalho precoce, esforço formativo).

Definição do eixo:

Eixo B – Profissional (trajetória, saberes da prática, formação continuada).

Fátima: múltiplas graduações e especializações; busca por metodologias mais eficazes/lúdicas.

Gessé: deslocamento de métodos tradicionais; reinvenção metodológica; defesa explícita da formação continuada.

Gilvan e Clemildo: centralidade da formação ao longo da vida e da prática como lugar de profissionalização.

Definição do eixo:

Eixo C – Social (relações com alunos, pares, escola).

Fátima: narrativa destaca vínculos e afetos; a escrita como ferramenta relacional.

Gessé: sala como microcosmo social; protagonismo estudantil nas práticas ativas.

Gilvan/Clemildo: mediação de desigualdades e pertenças diversas na escola pública.

Definição do eixo:

Eixo D – Política/Econômica (condições de trabalho, políticas, regras, gestão).

Fátima problematiza regras escolares e responsabilização do professor; tensiona condições objetivas de trabalho.

Gessé evidencia limitações institucionais e sobrecargas (inclusive pandemia e digitalização emergencial).

Gilvan ressalta instabilidade da gestão e ausência de projeto pedagógico integrado.

Definição do eixo:

Eixo E – Comunitária/Cultural (território, religiosidade, diversidade).

Gessé: juventude católica como matriz ético-pedagógica; pertença comunitária.

Fátima: vivências em contextos plurais; gestão de diferenças culturais no cotidiano de sala.

Gilvan/Clemildo: trajetórias atravessadas por migração, trabalho e culturas locais.

Definição do eixo:

Síntese: os cinco eixos emergem nas quatro narrativas, com ênfases distintas: Fátima (A, B, C, D/E), Gessé (A, B, C, E/D), Gilvan (A, D, B/E), Clemildo (A, B, E).

3.9.2 Relatos de experiência: o que revelam sobre formação e prática

Fátima – Feira de Ciências e o protagonismo estudantil.

A substituição espontânea de uma aluna e o “show de apresentação” evidenciam afetos, reconhecimento e processos formativos que ultrapassam a aula tradicional; a professora se percebe formadora e é transformada pela cena (“atualização de si”).

Eixos mobilizados: B (reflexão sobre prática), C (vínculo e reconhecimento), E (evento escolar como espaço cultural), A (sentido pessoal do trabalho).

Gessé – Sólidos platônicos com palitos e ligas.

Metodologia ativa, materiais simples e acessíveis; deslocamento do transmissivo para a experimentação; professor como “profissional reflexivo” (Perrenoud, 2000).

Eixos mobilizados: B (inovação metodológica), C (protagonismo discente), E (adaptação à realidade local), D (crítica aos limites dos métodos tradicionais e aposta no novo).

Leitura integrada com autores. Nos dois relatos, sua discussão já convoca Ricoeur (refiguração de si), Josso/Passeggi (formação pela experiência) e Nóvoa (profissionalidade tecida entre prática-reflexão-significação).

3.9.3 Interculturalidade: indícios de compreensão nas práticas

Utilizo Candau (2012) para afirmar que a interculturalidade extrapola a mera presença de diferentes origens e se inscreve nas interações cotidianas, exigindo formação docente e projeto pedagógico que valorize diferenças.

O que dizem as falas:

Fátima destaca o desafio de mediar normas e expectativas entre culturas (episódio do celular com aluno estrangeiro; percepção de respeito e “regras” diferenciadas), reconhecendo a diversidade como riqueza, embora difícil. Isso mostra consciência do problema e uma postura ética de mediação – um passo importante rumo a práticas interculturais.

Gessé define a sala como “universo de diferentes vivências”, defendendo abordagens variadas para promover interação – reconhecimento do plural e da necessidade de estratégias diferenciadas.

Nas provocações sobre “riscos para ensinar com dignidade” (Freire, 1996: abertura ao novo e recusa da discriminação), Fátima e Gessé explicitam a tensão entre princípios e condições reais de trabalho, mas reafirmam compromisso formativo (palavras-chave: “desafio”, “formação”).

A escrita da narrativa é percebida por Fátima como ferramenta comunicativa e de vínculo, o que coaduna com uma ética intercultural do diálogo; já Gilvan sinaliza que o efeito não é imediato, lembrando (com Freire, 1996; Ricoeur, 2000) que processos reflexivos são prolongados e demandam tempo/formação.

Com Candau (2012), vejo indícios de uma compreensão incipiente-consistente: há reconhecimento do outro, consciência das diferenças e busca de estratégias; falta explicitar mais intencionalidade curricular (planejamento de conteúdos e dispositivos didáticos que partam das culturas dos estudantes).

Com Freire (1996), os relatos assumem o risco do novo e interpelam a discriminação; a “ética do cuidado” aparece como fundamento.

Com Perrenoud (2000), a formação continuada emerge como condição para competências interculturais; você mesma registra a crítica de Gessé à substituição da formação por pautas administrativas.

Ao realizar uma conclusão parcial sobre interculturalidade, nota-se que há consciência e movimento formativo rumo à prática intercultural (reconhecimento das diferenças, mediação de conflitos, variação metodológica, eventos escolares como espaços de voz). O passo seguinte é curricularizar essa atitude: transformar a consciência em planejamento, avaliação e rotinas pedagógicas que integrem saberes/vozes dos estudantes como conteúdo de ensino.

3.9.4 Forças, tensões e próximos passos

Forças evidentes

Narrativas potentes de identidade e compromisso (A/C), com forte reflexividade profissional (B) e pertencas comunitárias/culturais significativas (E).

Relatos de experiência com protagonismo discente, metodologias ativas e materiais acessíveis (B/C/E).

Tensões/lacunas

Condições institucionais/gestão e regras que fragilizam o trabalho (D).

Interculturalidade mais reconhecida do que planejada (necessidade de explicitar objetivos, mediações e critérios avaliativos sensíveis à diversidade).

Propostas operacionais (alinhadas ao seu caminho de pesquisa-formação).

Planejamento intercultural: para cada sequência, explicitar: (i) saberes culturais dos estudantes mobilizados; (ii) dilemas de linguagem/normas que serão tematizados; (iii) dispo-

sitivos de diálogo (rodas, mapas culturais, narrativas curtas). (Diálogo com Candau, 2012 /Freire, 1996, presente no texto.)

Roteiros reflexivos pós-aula: breve protocolo para reescrever a prática olhando para equidade, voz, conflito e aprendizagem.

Potencializar eventos escolares (Feira de Ciências) como “espaços-ponte” para culturas e línguas (apresentações bilíngues, narrativas de vida como dados para problemas matemáticos/químicos etc.).

Formação em serviço com foco (evitar pautas administrativas), tomando as próprias narrativas/relatos como material de estudo e pacto de melhoria (Nóvoa, 1992: prática-reflexão-significação).

Em suma, a leitura sistêmica mostra os cinco eixos de Nóvoa presentes nas narrativas, com ênfases diferenciadas, e indícios sólidos de compreensão intercultural, ainda carecendo de maior intencionalidade curricular e condições institucionais para florescer plenamente. O modo como você organizou a pesquisa (escuta, narrativa, relato e conversa com autores) já opera a “mimese formativa” que pretende analisar – formar-se ao narrar e refletir a própria prática.

Análise Sistêmica – Professora Fátima

A narrativa da professora Fátima revela um percurso de vida e formação tecido por rupturas, desafios e reinvenções constantes, o que se aproxima do que Nóvoa (1992; 2009) descreve como “formação contínua ao longo da vida”, atravessada por contextos, relações e espaços que marcam a identidade docente.

Ao revisitar suas experiências, Fátima organiza o relato segundo marcos biográficos que dialogam com os ‘eixos formativos de Nóvoa’:

Eixo pessoal: vivências de infância no contexto rural de Santa Maria do Boiaçu, marcadas pela entrada tardia na escola e pelo contraste entre práticas pedagógicas punitivas e acolhedoras. Essa tensão inicial configurou uma sensibilidade para a mediação de conflitos e a busca por metodologias humanizadoras.

Eixo profissional: extensa trajetória acadêmica (três graduações, sete especializações, mestrado e doutorado) motivada tanto por necessidades institucionais quanto por um desejo intrínseco de aprender (“fome de conhecimento”).

Eixo social/comunitário: trânsito entre diferentes realidades socioculturais (rural e urbana, religiosa e laica, sindical e acadêmica), evidenciando a capacidade de transitar entre códigos e adaptar práticas pedagógicas aos públicos diversos.

No diálogo com Gabriel (2008), observa-se que a autora, ao analisar Jocélia, destaca como os eventos significativos se articulam com a constituição identitária e com a performatividade docente. Fátima também demonstra essa performatividade, por exemplo, ao relatar que aprendeu a explicar conceitos complexos de Química com materiais reciclados, prática que remete à dimensão criativa da docência e à valorização de recursos locais – elementos centrais para uma pedagogia intercultural (Candau, 2012).

Trecho para análise dialógica:

“Até as dificuldades financeiras durante o doutorado contribuíram para minha didática - hoje sei explicar conceitos complexos de Química usando materiais reciclados, assim como precisei fazer na época em que faltavam recursos.”

Esse excerto evidencia uma mediação entre experiência de vida e prática pedagógica que se aproxima da noção de “métodos formativos e performativos”: o recurso a materiais reciclados não é apenas uma solução pragmática, mas um ato pedagógico que dialoga com o repertório cultural dos alunos, reconhecendo saberes não escolares e promovendo inclusão. Aqui, a performatividade docente está a serviço da interculturalidade, pois parte da realidade do estudante para construir conhecimento.

A narrativa também deixa entrever uma compreensão – ainda que não nomeada teoricamente – da prática intercultural. Ao transitar entre espaços tão distintos (internato religioso, sindicato, universidade, escola pública), Fátima constrói uma escuta sensível às diferenças, reconhece a importância de contextualizar conteúdos e demonstra capacidade de ressignificar adversidades como aprendizagens formativas. Como em Ricoeur (2006), essa trajetória constitui uma **identidade narrativa** que se atualiza continuamente na ação pedagógica.

Se quiser, já posso seguir exatamente nesse formato para as próximas narrativas que você enviar, mantendo a mesma lógica interpretativa e o diálogo teórico como Gabriel faz. Quer que eu já prepare a análise da próxima?

Análise Sistêmica – Narrativa de [Professor do arquivo “Mimese oficial”]

A narrativa revela um percurso formativo estruturado por vínculos familiares, religiosos e escolares, compondo o que (Nóvoa, 1992, 2009) descreve como uma formação que “se constrói na confluência de trajetórias pessoais, sociais e institucionais”. Desde a infância no bairro Liberdade, em Boa Vista, o professor apresenta a **resiliência** como marca identitária, sustentada por valores familiares e pelo incentivo de professores e amigos.

Eixo pessoal: a valorização dos estudos desde cedo aparece como motor da ascensão social e da construção de um projeto de vida. A experiência de trabalho ainda jovem na Euca-

tur (1991-1992) e o apoio da família constituem um capital de saberes práticos e éticos que acompanham o professor em sua trajetória.

Eixo profissional: o ingresso na UFRR em Matemática (1995) e na Rede Estadual (2002), seguido por formação continuada (Pós-Graduação no IFSC durante a pandemia), evidencia a busca por atualização e pela integração de novas metodologias ao cotidiano escolar. Contudo, o próprio relato identifica um ‘descompasso’ entre teoria e prática – percepção que remete à necessidade de mediação formativa contínua, apontada por Perrenoud (2000), como fundamental para o professor reflexivo.

Eixo social/comunitário: o trânsito entre família, igreja e escola cria um ‘espaço de aprendizagem ampliado’, no qual saberes formais e não formais se articulam. Essa tríade (“tríplice”) fornece não apenas suporte afetivo, mas também repertório metodológico, como o ‘método ‘ver, julgar, agir e rever’ aprendido na juventude católica. Esse procedimento, ao estimular análise crítica e ação, aproxima-se de metodologias participativas que favorecem a escuta e a valorização de diferentes perspectivas – elemento-chave para a interculturalidade (Candau, 2012).

Trecho para análise dialógica:

“Esse tríplice: família, igreja e escola, considero que me ajudaram bastante na minha formação formal e não-formal. Essa relação, penso eu, que estão bem próximas, porque aprendemos em todos os espaços, dividindo experiências, aprendizados, etc.”

Ao modo de Gabriel, podemos ler esse excerto como um ‘nó biográfico-pedagógico’ que articula dimensões formativas e performativas. A experiência em múltiplos contextos cria condições para o desenvolvimento de competências interculturais, uma vez que o professor vivencia, reconhece e valoriza a pluralidade de saberes. Ao dividir experiências e aprendizados, ele constrói um **dispositivo relacional** que pode ser reproduzido em sala de aula, favorecendo a integração de vozes e culturas diversas.

A incorporação paulatina de novas metodologias – aprendidas na formação continuada – indica que a performatividade docente se atualiza constantemente, ainda que esbarre em obstáculos institucionais, como encontros pedagógicos voltados majoritariamente para pautas administrativas. Esse tensionamento, já identificado por Nóvoa e Candau, aponta que a interculturalidade não se realiza apenas por convicção pessoal, mas exige ‘condições organizacionais e intencionalidade pedagógica’.

Análise Sistêmica – Narrativa de José Gilvan Oliveira de Moura

A trajetória de José Gilvan é marcada por deslocamentos geográficos e simbólicos, que configuram um percurso identitário coerente com a noção de **formação como processo**

contínuo, defendida por Nóvoa (1992; 2009). Nascido no interior do Maranhão, filho de agricultores analfabetos, seu acesso à educação formal foi dificultado pela distância física das escolas, situação que remete à desigualdade territorial apontada por Arroyo (2012), na análise da educação rural no Brasil.

Eixo pessoal: a determinação em concluir o Ensino Médio, mesmo diante de adversidades, é um núcleo biográfico estruturante. A migração para Boa Vista, em 1991, é um momento-chave de reconfiguração identitária, onde a autonomia financeira e a autogestão da vida marcam o início de uma trajetória de autossuperação.

Eixo profissional: o ingresso em Licenciatura Plena em Química na UFRR (1993) não nasce de uma vocação inicial para o magistério, mas da busca por estabilidade e ascensão social. Tal motivação, longe de reduzir a escolha, expõe o papel performativo da docência enquanto instrumento de mobilidade social – aspecto discutido por Perrenoud (2000), como um dos sentidos sociais da profissão. A conclusão do curso em 1999, seguida do ingresso na rede estadual (2002), representa a consolidação dessa identidade profissional.

Eixo social/comunitário: o retorno à universidade para cursar Direito (2013-2017) amplia seu repertório de atuação e o coloca em um campo de interseção entre educação e advocacia, abrindo espaço para uma atuação mais abrangente na defesa de direitos e na promoção da justiça social. Essa vivência reforça o potencial da ‘formação performativa’ para articular saberes técnicos e compromissos éticos, ambos fundamentais para práticas interculturais críticas (Candau, 2012).

Trecho para análise dialógica:

“Sua trajetória evidencia não apenas a superação de barreiras pessoais e estruturais, mas também o papel transformador da educação na vida de sujeitos historicamente marginalizados.”

À luz da leitura que Gilvete faz das narrativas, esse trecho sintetiza o movimento de ‘*Mimese* formativa’ (Ricoeur, 2006), no qual o sujeito reorganiza sua experiência e se projeta no futuro. A docência, inicialmente um meio para a estabilidade, torna-se também um espaço de ação social e cultural, onde a vivência pessoal de desigualdade serve como lente para compreender e intervir nas dificuldades dos alunos. Essa sensibilidade constitui a base para práticas interculturais, visto que reconhece o valor dos saberes de grupos historicamente invisibilizados e tensiona as hierarquias de conhecimento presentes na escola.

A experiência jurídica, associada à prática docente, amplia o potencial de mediação cultural, tornando-o capaz de articular o ensino de conteúdos com a formação cidadã. Aqui, o método formativo se enriquece da vivência profissional múltipla, e a performatividade se ex-

pressa na capacidade de ‘narrar o próprio percurso como exemplo e inspiração’, criando um repertório pedagógico que dialoga com realidades diversas.

Análise Sistêmica – Narrativa de Clemildo

A trajetória de Clemildo é permeada por deslocamentos geográficos, experiências de trabalho precoce e formação plural, compondo um mosaico que dialoga com a ideia de ‘formação como construção identitária processual’ (Nóvoa, 1992; 2009). Oriundo de uma família de baixa escolaridade formal, sua história evidencia o valor do ‘capital cultural herdado e construído’ (Bourdieu, 1998), pela insistência dos pais no investimento escolar, ainda que as condições materiais fossem limitadas.

Eixo pessoal: o trabalho infantil informal (venda de geladinhos, apoio ao pai na construção civil) e a disciplina acadêmica desde cedo mostram um núcleo de resiliência e auto-organização. A mudança aos 15 anos para Boa Vista, conciliando jornada laboral extensa e escola, constitui um momento formativo crítico, reforçando a disposição para o esforço prolongado – característica que se tornará um método performativo de perseverança e gestão do tempo.

Eixo profissional: a trajetória é marcada pela busca constante de novos campos de saber – Administração, Ciências Sociais, Filosofia, Matemática, Serviço Social. Mesmo sem concluir alguns cursos, as incursões revelam ‘abertura epistemológica’ e disposição para transitar entre áreas, o que se articula com a perspectiva de um professor com repertório ampliado para dialogar com diferentes realidades estudantis.

Eixo social/comunitário: a vivência religiosa, primeiro no espiritismo e depois na juventude católica (como missionário e catequista), amplia a capacidade de escuta e de mediação cultural. O afastamento de uma religião institucional não elimina o sentido ético de sua prática, que permanece enraizado na crença em valores universais – elemento que pode sustentar uma prática pedagógica que respeita a pluralidade de crenças e saberes.

Trecho para análise dialógica:

“Toda minha trajetória fora da área educacional contribuiu – e continua contribuindo – para enriquecer minhas aulas e análises em sala de aula.”

Esse excerto sintetiza a concepção de que ‘a docência se alimenta da vida’, princípio que Gilvete destaca ao analisar narrativas de formação. O “fora da área educacional” não é marginal, mas constitutivo de uma prática que incorpora referências de diferentes mundos sociais (trabalho, religião, gestão, comércio). Aqui, o ‘método formativo’ aparece como incorporação de experiências heterogêneas ao fazer docente, e o ‘método performativo’ se con-

cretiza na habilidade de articular esses repertórios com o conteúdo formal, tornando-o significativo para alunos de diferentes contextos.

Do ponto de vista intercultural (Candau, 2012), essa multiplicidade de vivências potencializa a criação de ambientes pedagógicos inclusivos, nos quais o professor pode reconhecer e valorizar o saber dos estudantes, especialmente aqueles que, como ele, vivem entre a necessidade de trabalhar e estudar. A narrativa aponta, portanto, para a possibilidade de uma prática intercultural ancorada na experiência, mesmo que ainda careça de maior intencionalidade planejada para tal.

4 TRIANGULAÇÃO HERMENÊUTICA (RICOUER): ENTRE NARRAR, CONFIGURAR E REFIGURAR A FORMAÇÃO

Nesta etapa, cruzo três frentes de evidências do estudo – (i) as narrativas autobiográficas e os relatos de experiências dos quatro professores do Ensino Médio; (ii) os registros/diário de bordo e minhas notas dos três encontros formativos remotos (*Google Meet*); e (iii) as devolutivas de leitura e reescrita dos textos – sob a lente da Tríplice *Mimese* ricoeuriana (*Mimeses* I–II–III). O objetivo é explicitar como a compreensão produzida na passagem do vivido ao narrado pode favorecer a reconfiguração da prática pedagógica docente, preservando tanto a singularidade das trajetórias quanto as tensões do contexto escolar militarizado.

4.1 PREFIGURAÇÃO (*MIMесе* I): O MUNDO DA AÇÃO QUE ANTECEDE O TEXTO

As narrativas docentes trazem o “mundo da ação” prévio à escrita: percursos de vida, pertenças e grupos-referência que moldam esquemas de ação e expectativas. No seu material, tais matrizes aparecem organizadas precisamente nos quadros de grupos-referência (familiar, escolar, comunitário, religioso, profissional, acadêmico), o que favorece uma leitura situada do “de onde” fala cada professor (cf. quadros e sínteses de trajetórias).

Dialogo aqui diretamente com Gabriel (2008), para quem o grupo-referência constitui “um lugar de enraizamento e pertencimento, onde o sujeito se sente acolhido, reconhecido, podendo se colocar diante do outro com autenticidade”. Essa base de pertença sustenta a tomada de palavra e a reflexão sobre si na formação continuada.

Nessa chave, a prefiguração emerge quando as memórias/experiências são reconhecidas como referências formadoras, que depois serão trabalhadas no grupo reflexivo – movimento recorrente na tese de Gabriel, ao articular grupos-referência, identidade e formação.

4.1.1 Configuração (*Mimese* II): a intriga que dá forma ao vivido

Na socialização (encontros síncronos) e na escrita dos textos, o vivido é organizado por meio de intrigas que tecem começo, meio e fim, fornecendo coerência temporal e ética ao percurso. Conforme aponta Ricoeur (1994), é por meio da intriga que os acontecimentos se tornam história, ao reunir a diversidade dos eventos em uma totalidade temporal coerente.

É nesse nível que os professores, instigados pelo roteiro estruturado por eixos – Nóvoa via Gabriel – e pelas provocações teóricas, passam a nomear dilemas pedagógicos, desloca-

mentos metodológicos e tensões próprias do ambiente escolar militarizado, articulando os registros do passado com as exigências do presente em sala de aula.

O grupo reflexivo opera, então, como dispositivo de leitura e de reescrita de si. Nesse sentido, levando em consideração a tese de Gabriel (2008), que utiliza a narrativa autobiográfica como instrumento de interpretação e ressignificação de si, destaca-se a ideia de que o espaço narrativo é privilegiado para o exercício da escuta e da palavra, permitindo o deslocamento de sentidos e a reinvenção de si – nele, a narrativa não é apenas dita, mas interpretada, relida e ressignificada.

Esse trabalho configurante (coletivo e mediado) apareceu com força nos seus encontros, quando as versões iniciais foram discutidas e ajustadas, fortalecendo o vínculo entre identidade docente e crítica da prática – procedimento que a própria Gabriel prescreve como etapa formativa.

4.1.2 Refiguração (*Mimese* III): leitura, reconhecimento e mudança de prática

A refiguração se dá quando, pela leitura mútua e pelas devolutivas, o ‘mundo do texto’ encontra o ‘mundo do leitor/ouvinte’, abrindo possibilidades de ação reorientadas no tempo da escola. Segundo a perspectiva de Ricoeur (2006), é por meio da narrativa que o tempo adquire dimensão humana, uma vez que a experiência, ao ser simbolicamente elaborada, retorna à prática cotidiana sob novas formas de compreensão.

É exatamente nesse ponto que os dois primeiros elementos convergem: as narrativas (texto), os encontros (escuta/argumentação) e as devolutivas (releitura/reescrita) compuseram um circuito de refiguração no qual os professores reconheceram sentidos, para poderem posteriormente em outros momentos negociarem valores em tensão (disciplina/abertura, uniformidade/diversidade) e projetaram micromudanças no agir pedagógico.

A bibliografia mobilizada no estudo reforça esse efeito ao evidenciar, com base em Ricoeur (2006), que o percurso da *mimese* se realiza plenamente na recepção – seja pelo ouvinte ou pelo leitor –, momento em que o texto é apropriado e ressignificado na experiência vivida.

Nos seus dados, isso aparece quando os docentes afirmam redimensionar entendimentos sobre estudantes e estratégias de sala, após revisitar memórias e escutar os pares – dinâmica largamente documentada por Gabriel (2008) em sua pesquisa-formação com grupos reflexivos.

4.1.3 Interculturalidade em foco: hospitalidade, linguagem e reconhecimento

No horizonte da escola militarizada, o debate intercultural ganha materialidade quando a configurar e prefigurar implica acolher a palavra do outro e negociar diferenças na prática pedagógica. A noção ricoeuriana de ‘hospitalidade linguística’ – ‘habitar a língua do outro’ e ‘receber a palavra estrangeira em casa’ – ajuda a qualificar essa tarefa, especialmente nas atividades didáticas pautadas por escuta e autoria discente.

A triangulação mostra que, ao recontarem e interpretarem suas histórias, os professores afinam uma ética da mediação que se traduz em gestos concretos: abertura de espaços de fala, adaptação de metodologias ativas e explicitação de contratos didáticos sensíveis à diversidade dos estudantes – sem perder de vista as regras institucionais que estruturam o cotidiano escolar.

4.1.4 O papel do grupo como dispositivo formativo

Em termos metodológicos, o grupo foi mais que cenário: foi operador hermenêutico. A tessitura entre dizer-ouvir-narrar sustentou a passagem do “eu vivido” ao “eu narrado” com possibilidades de se alcançar o “eu refigurado”, em sintonia com a própria arquitetura teórico-metodológica de Gabriel (2008) para formação continuada baseada em narrativas e grupos reflexivos.

Por isso a pertinência de recolher, como achado central de método, a força do grupo na ‘atualização de si’ docente, em ambiente de confiança e crítica, condição reconhecida por Gabriel (2008) como estruturante da formação.

4.1.5 Síntese interpretativa da triangulação

Convergência: os três conjuntos de dados (textos, encontros, devolutivas) apontam para configuração e prefiguração identitárias e didáticas ancoradas em intrigas biográficas que reordenam o tempo da experiência (Ricoeur, 2006) e afirmam pertencimentos (Gabriel, 2008).

Tensão produtiva: o contexto militarizado cria fricções (disciplina/prescrição vs. autoria/escuta). A leitura mediada favorece deslocamentos prudentes, sem romantizar os limites institucionais.

Efeito formativo: a configuração e a prefiguração aparecem como microtransformações observáveis na linguagem e na escrita e no modo de relações dos docentes sinais de uma ética de hospitalidade e de reconhecimento do outro que se aprende na e pela narrativa.

Em suma, a triangulação hermenêutica evidencia que ‘a intriga’ dos percursos docentes – trabalhada no grupo e na escrita – possibilita que o vivido retorne à prática sob novas formas, onde narrar é também formar-se e reorientar o agir pedagógico.

5 O GRUPO REFLEXIVO NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E NA RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS INTERCULTURAIS

5.1 O EXERCÍCIO DA ESCRITA E A *MIMESE* COMO DISPOSITIVO DE RECONHECIMENTO DE SI

O percurso metodológico desta pesquisa assentou-se na compreensão de que a escrita de si, quando mediada por um contexto formativo intencional e sustentada pela escuta sensível, constitui um espaço privilegiado para que o professor revise, ressignifique e projete sua prática pedagógica.

Conforme Ricoeur (2006), a identidade narrativa emerge na medida em que o sujeito, ao narrar-se, dá forma à sua experiência e, assim, refigura a si mesmo. Essa premissa orientou a organização dos encontros reflexivos que, nesta investigação, transcenderam a mera partilha de experiências: tornaram-se ‘atos de produção de sentido e possíveis recriações das práticas educativas interculturais’ no cotidiano escolar.

Inspirando-nos na concepção de ‘*Mimese* da formação continuada’ proposta por Gabriel (2008), na escrita autobiográfica dos professores foi possível identificar os três movimentos da Tríplice *Mimese* que são: a prefiguração, que remete às experiências passadas e aos marcos referenciais da formação; a configuração, momento em que essas experiências são organizadas no texto narrativo; e a refiguração, etapa em que o docente irá projetar novas possibilidades de atuação no contexto escolar militarizado. Esse movimento dialético, longe de ser linear, revelou-se permeado por tensões, dilemas éticos e negociações identitárias intensificadas pela diversidade cultural e pelos limites institucionais de uma escola sob gestão militar.

A escrita das narrativas autobiográficas, seguida pela leitura e discussão coletiva, propiciou um duplo deslocamento: o ‘distanciamento crítico’, necessário para enxergar a própria prática com outros olhos, e a ‘aproximação empática’, ao reconhecer nas histórias alheias elementos de sua própria trajetória.

Como observa Nóvoa (2002), formar-se é também deixar-se tocar pelo outro, permitindo que suas experiências interroguem as nossas. Essa reciprocidade narrativa foi decisiva para que a *Mimese* se efetivasse como um ‘espelho ativo’, no qual cada docente pôde se ver e se rever, reconfigurando sua identidade e sua prática.

5.2 A CONFIGURAÇÃO DO GRUPO REFLEXIVO: ESPAÇO PROTEGIDO DE DIÁLOGO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

O grupo reflexivo, constituído por quatro professores do Ensino Médio, todos com experiência docente consolidada e trajetórias marcadas por diferentes origens culturais e percursos formativos, puderam compartilhar suas experiências por meio da narrativa autobiográfica e do relato de experiência bem-sucedido em ambiente virtual (*Google Meet*), com trocas assíncronas via WhatsApp, devido a dificuldades técnicas, seguindo uma lógica de ‘escuta, partilha e problematização’.

compreende-se o grupo reflexivo como um dispositivo de formativo tanto inicial quanto continuado que potencializa a autonomia docente permitindo que os professores se reconheçam como sujeitos capazes de auto-desenvolvimento e de participação ativa nas decisões pedagógicas, seja na sala de aula, seja no âmbito da organização escolar (Gabriel, 2008, p. 102).

Nesse espaço, o docente pode expor fragilidades e conquistas sem o temor de sanções ou julgamentos hierárquicos. Essa dimensão foi particularmente relevante no contexto militarizado, no qual a lógica disciplinar e hierárquica tende a inibir a exposição de vulnerabilidades profissionais. Nesse ambiente protegido, a interculturalidade emergiu não como um conceito abstrato, mas como uma necessidade concreta: lidar com estudantes de diferentes origens étnicas, socioeconômicas e linguísticas, articulando rigor disciplinar e sensibilidade pedagógica.

A escuta sensível de Barbier (2007), aliada à hermenêutica de Ricoeur (2006), permitiu que as falas fossem interpretadas para além de seu conteúdo imediato, buscando compreender, segundo Ricoeur (2010, p. 88), as razões que levam alguém a agir de determinada maneira são múltiplas e complexas. A escuta ampliada permite perceber que, com frequência, a prática docente se vê atravessada por tensões entre a necessidade de seguir protocolos institucionais e o desafio de elaborar estratégias pedagógicas que acolham a diversidade cultural dos estudantes.

5.3 DA BIOGRAFIA COLETIVA À TRANSFORMAÇÃO INDIVIDUAL: A PASSAGEM PARA O GRUPO-REFERÊNCIA

Ao longo do processo, o grupo reflexivo configurou-se como um ‘lugar de biografia coletiva’, no qual cada narrativa individual era atravessada pelas experiências compartilhadas. De acordo com Gabriel (2008 p. 86), foi no entrelaçamento das experiências compartilhadas e

narradas no grupo reflexivo que se delinearam os elementos estruturantes da narrativa autobiográfica, possibilitando uma compreensão mais profunda dos processos de constituição identitária.

Nessa investigação, a passagem para o grupo-referência não se limitou à continuidade de vínculos interpessoais, mas implicou a ‘interiorização de um método’: a disposição para narrar-se e escutar o outro como prática permanente de autoformação. Essa incorporação metodológica amplia a capacidade do professor de analisar criticamente sua ação e intervir nela, mesmo fora do contexto protegido do grupo reflexivo.

Em termos de práticas educativas interculturais, essa transição significou que os docentes começaram a reconhecer, na diversidade cultural de seus alunos, não um obstáculo, mas um ‘recurso pedagógico’. Tal mudança de olhar alinha-se ao que Candau (2012) define como ‘educação intercultural crítica’, que implica a problematização das relações de poder e a valorização dos saberes subalternizados.

Com o prosseguimento da pesquisa, espera-se que os docentes alcancem a prática da reconfiguração de si e de suas ações pedagógicas, ampliando o repertório de estratégias que promovam a participação de todos, possibilitem a negociação de conflitos culturais e incorporem referências identitárias diversas ao currículo.

5.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DA *MIMESE* NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE E DA PRÁTICA DOCENTE

O desenvolvimento do grupo reflexivo demonstrou que a ‘Mimese da formação continuada’ não é apenas um recurso analítico, mas um ‘dispositivo formativo’ capaz de articular memória, identidade e ação pedagógica. Conforme Ricoeur (2010 p. 118), o ato de contar é recordar, é recontar, é “ler o começo no fim e o fim no começo”, é ler “o próprio tempo retrospectivamente”.

A partir dessa perspectiva, o objetivo final desta pesquisa abriu um leque de possibilidades para que os professores revissem suas práticas, reconstruíssem sua identidade docente e concebessem o ensino com maior clareza sobre seus valores pedagógicos, integrando a interculturalidade como eixo central de suas decisões didáticas.

Durante os encontros formativos, nos quais os docentes produziram suas narrativas autobiográficas e seus relatos de experiências bem-sucedidas, a *Mimese* funcionou como um ‘contraponto crítico’, ao modelo disciplinar do colégio militarizado. Ela permitiu que os professores se autorizassem a inovar suas práticas pedagógicas passando a trabalhar conteúdos

que contemplassem, de fato, as identidades culturais de seus alunos. Esse movimento reforça a ideia de que a formação continuada, quando enraizada na narrativa e na reflexão coletiva, pode atuar como espaço de resistência e reinvenção.

5.5 RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES

Os ‘encontros formativos’, mesmo realizados majoritariamente de forma remota (*Google Meet*), possibilitaram um espaço reflexivo de ‘escuta sensível’, partilha de experiências e escrita de si. Três encontros ocorreram conforme o planejado; o quarto, de devolutiva coletiva, foi inviabilizado por instabilidade de internet, sendo substituído pelo envio das produções via WhatsApp, sem prejuízo à integridade dos dados produzidos.

Nesse percurso, confirmaram-se as condições contextuais desafiadoras de uma escola sob gestão militarizada – marcada por hierarquia rígida, performatividade e vigilância –, que, paradoxalmente, impulsionaram a continuidade de formações pedagógicas voltadas para a produção de narrativas autobiográficas.

A utilização da teoria da *Mimese* (Gabriel, 2008) e da Tríplice *Mimese* (Ricoeur, 2010) favoreceu a construção, ainda que incipiente, de um currículo que promova práticas docentes criativas e, por vezes, contra-hegemônicas, reabrindo possibilidades interculturais no cotidiano escolar. Trata-se de uma conquista que desafia bases educacionais consolidadas em modelos retrógrados de abordagem da interculturalidade.

No plano analítico, os dados demonstram que a ‘*Mimese* da formação continuada opera’ como dispositivo potente de reinterpretação da experiência por intermédio da configuração, prefiguração e possivelmente da refiguração das práticas docentes, oportunizando e favorecendo o surgimento de ações mais sensíveis à diversidade cultural e às exigências de uma educação democrática.

Ao serem impulsionados a narrar suas trajetórias e socializá-las no grupo, os docentes deslocaram memórias e sentidos, fortalecendo a identidade profissional, alcançando um ponto crucial: a reatualização de suas práticas pedagógicas. As narrativas reunidas evidenciaram processos de adaptação, resiliência, multifuncionalidade docente e consciência das barreiras estruturais para a qualidade educativa, compondo um mosaico coerente com a literatura sobre docência reflexiva e saberes da experiência.

As contribuições desta dissertação se desdobram em três níveis:

Teórico: articula a teoria da *Mimese* (Gabriel, 2008), com a hermenêutica de Ricoeur (2006) e com a educação intercultural crítica (Candau, 2012; Boaventura, 2010), atualizando a

compreensão da formação continuada como processo de subjetivação, justiça cognitiva e reconhecimento de saberes subalternizados em contextos de militarização escolar.

Metodológico: valida o grupo reflexivo mediado por narrativas (auto)biográficas – ainda que em formato híbrido/virtual – como caminho ético e fecundo para pesquisa-formação com professores do ensino médio sob alta pressão institucional .

Empírico: oferece um panorama denso das práticas dos docentes do CEM III, explicitando tensões e invenções pedagógicas e iluminando lugares concretos onde a interculturalidade é (re)produzida no cotidiano da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise, fundamentada na Hermenêutica de Paul Ricoeur e articulada à teoria da *Mimese* da Formação Continuada de Gabriel, permitiu interpretar as narrativas autobiográficas e relatos de experiência como espaços privilegiados de ressignificação da prática docente. Nesse sentido, a *Mimese* mostrou-se não apenas como um conceito teórico, mas como um movimento dinâmico de transformação – no qual a formação continuada se reconstrói a partir da prática, e a prática se reconstrói a partir da formação, em uma relação dialógica e contínua.

Os resultados evidenciam que, embora existam iniciativas de formação continuada no contexto escolar, muitas vezes esses espaços são reduzidos a encontros voltados a demandas administrativas, o que limita seu potencial formativo. Contudo, observa-se que, quando as ações formativas incorporam reflexões críticas sobre a própria prática e dialogam com a diversidade cultural presente na escola, emergem práticas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e alinhadas aos princípios da interculturalidade.

Constata-se, também, que a experiência docente no colégio militarizado é atravessada por tensões específicas entre a rigidez institucional e a necessidade de promover um ensino que respeite as singularidades culturais e os diferentes modos de aprender. Nesse cenário, a formação continuada, compreendida como processo narrativo e reflexivo, contribui para ampliar a consciência pedagógica dos professores, impulsionando-os a elaborar práticas que valorizem o diálogo, a escuta e a construção coletiva do conhecimento.

Assim, conclui-se que a *Mimese*, instituída no contexto educacional e utilizada como processo interpretativo e formativo, pode oferecer uma chave importante para compreensão e potencialização da formação continuada dos professores. Ela permite que os docentes reinterpretem suas experiências, reelaborem suas estratégias e consolidem práticas educativas que reconheçam e integrem a diversidade cultural como elemento constitutivo da educação.

Por fim, esta pesquisa reafirma a importância de investir em políticas públicas e institucionais, que fortaleçam a formação continuada como espaço de reflexão crítica e de produção de saberes situados, especialmente em contextos que, como o da escola investigada, demandam práticas pedagógicas capazes de articular disciplina, qualidade de ensino e respeito à pluralidade cultural.

Em suma, esta dissertação demonstra que o ato de ouvir e narrar pode instigar no professor o desejo de reinterpretar a sua trajetória, construindo um ambiente de escuta sensível, tornando-se um caminho formativo capaz de reconhecer a pluralidade e reinventar práticas docentes, mesmo sob a pressão de um modelo escolar disciplinar.

Do ponto de vista pessoal e profissional, o percurso reafirma a centralidade da memória, da linguagem e da hospitalidade na formação docente: formar-se é narrar-se e escutar-se no encontro com o outro. Em um cenário de racionalidades performativas, apostar na narrativa e na Mimese é um gesto de resistência e de cuidado, uma via concreta para humanizar a escola e sustentar pedagogias de reconhecimento e justiça cognitiva no cotidiano do Ensino Médio de um colégio militarizado.

7 CRONOGRAMA

Ainda com referência à pendência 2, solicita-se um cronograma padronizado com o máximo de detalhes possível, acompanhado do compromisso expresso da pesquisadora de não iniciar a coleta de dados antes da aprovação final do Sistema CEP/Conep.

Este cronograma – quadro 4 – respeita o compromisso expresso de não iniciar a coleta de dados antes da aprovação do Sistema CEP/Conep e apresenta as atividades de forma detalhada para facilitar a análise.

Quadro 4 – Cronograma

IDENTIFICAÇÃO DA ETAPA	INÍCIO (DD/MM/AAAA)	INÍCIO (DD/MM/AAAA)	AÇÕES
Revisão Bibliográfica	30/01/2025	31/01/2025	Revisão técnica e textual, com ajustes sugeridos pelos orientadores.
Coleta de dados (Narrativa autobiográfica)	01/06/2025	01/07/2025	Início após a aprovação final do Comitê de Ética, com protocolos devidamente autorizados.
Análise e Interpretação dos Dados	01/07/2025	01/08/2025	Sistematização, categorização e análise crítica dos dados encontrados.
Elaboração da Dissertação	01/07/2025	01/08/2025	Revisão bibliográfica aprofundada e produção de capítulos iniciais da dissertação.
Defesa da Dissertação	02/08/2025	31/08/2025	Apresentação e defesa pública da dissertação perante a banca examinadora.

Fonte: Elaboração própria (2025).

REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio Fernando. **Girassóis**. 2. ed. São Paulo: Global, 1997.
- ACNUR – Agência da ONU para Refugiados. **A economia de Roraima e o fluxo venezuelano: impactos e oportunidades**. Brasília: ACNUR Brasil, 2020. Disponível em: https://www.acnur.org/br/wp-content/uploads/2020/11/2020-economia-roraima-e-fluxo-venezuelano_1.pdf. Acesso em: 24 mai. 2023.
- ALLIAUD, Andrea; SUÁREZ, Daniel Hugo (coord.). **El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente**. Buenos Aires: Henn Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires; CLACSO, 2011.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- AZEVEDO, Jéssica Barreto de; NOGUEIRA, Liliana Azevedo; RODRIGUES, Teresa Cristina. *O coordenador*. **Revista Educação Pública**, [s. l.], 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.25242/8876242012130>. Acesso em: 23 mai. 2023.
- BALL, Stephen J. Políticas de reforma educacional: trajetórias globalizadoras e metáforas políticas. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 37-59, jul./dez. 2001.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Francisco Alves. Brasília: Plano, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante; Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Clássicos das histórias de vida).
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **O Ofício do Sociólogo: Preliminares Epistemológicos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. (Original: 1968).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador: vida e morte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 16 ago. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo

seres humanos. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 ago. 2025.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

CENTRO DE ENSINO MÉDIO III. **Projeto pedagógico**: versão atualizada. [S.l.]: CEM III, 2022.

CORNU, Dominique. **Autobiografia e formação profissional**. Lisboa: Edições 70, 2005.

FARIA, Lia; LOBO, Yolanda Lima; COELHO, Patrícia (orgs.). **Histórias de vida, gênero e educação**. Curitiba: CRV, 2014.

FERRAROTTI, Franco. **História e história de vida**. Tradução Carlos Eduardo Galvão; Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural**: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 405-423, jul./dez. 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Interculturalidade e educação**: a perspectiva do diálogo. São Paulo: Cortez, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**: Curso no Collège de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A militarização das escolas públicas: uma nova pedagogia da barbárie? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 11-29, jan./jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, Gilvete de Lima. **Narrativa autobiográfica como prática de formação e de atualização de si**: os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição iden-

titária docente. 2008. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

GART, Sérgio. **Interdisciplinaridade e formação continuada**. Campinas: Papirus, 2008.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. *In*: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 4, 2009, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

GUIMARÃES, Selma Maria. **Educação intercultural: princípios e práticas**. Porto Alegre: Penso, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

JOSSO, Marie-Christine. **A construção do conhecimento através da autobiografia**. Paris: L'Harmattan, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÓPEZ-HURTADO, Luís Enrique. Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latino-americana. *In*: PRATS, Enric (coord.). **Multiculturalismo y educación para la equidad**. Barcelona: Octaedro, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOMBERGER, Delory Christine. **Biografia, educação e formação: os sentidos da experiência e da narrativa**. São Paulo: Paulus, 2008.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-24.

MOREIRA, Antonio Flávio. **Educação e formação continuada**. São Paulo: Loyola, 2002.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é resistir: pesquisa (auto)biográfica com professores. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* (org.). **Narrativas de professores**: saberes e afetos da docência. Natal: EDUFRN, 2011. p. 112.

PEREIRA, Renilda Lino. **Formação do pedagogo**: uma formação intercultural? 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professores**: profissionalização e razão pedagógica. São Paulo: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos de mudança**: da formação inicial à formação continuada. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2004.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Tavares. **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

QUEIROZ, Maria. **Formação continuada**: um direito do professor. Salvador: Edufba, 2013.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **O Si-mesmo como um Outro**. Campinas: Papyrus, 1991.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo I. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa I**. Campinas: Papyrus, 1994 (original: 1983).

RORAIMA. **Decreto n.º 24.851-E, de 5 de março de 2018**. Institui a Rede de Colégios Estaduais Militarizados de Roraima e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Roraima, Boa Vista, 5 mar. 2018. Disponível em: https://www.imprensaoficial.rr.gov.br/app/_edicoes/2018/03/doe-20180305.pdf. Acesso em 21 jun. 2020.

RORAIMA. **Decreto n.º 20.862-E, de 28 de abril de 2016**. Cria a Escola Estadual Irmã Maria Teresa Parodi com sede no Município de Boa Vista, na forma que especifica. Diário Ofici-

al do Estado de Roraima, Boa Vista, 28 abr. 2016. Disponível em:
https://www.imprensaoficial.rr.gov.br/app/_visualizar-doe/. Acesso em: 26 jun. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-72.

SAVIANI, Dermeval. **Formação continuada de professores**: reflexão e prática. Rio de Janeiro: Editora, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Diálogos na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. **Informática na educação**: o desafio pedagógico. Campinas: Unicamp, 1999.

ANEXO A – PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

MESTRANDA: ANA CLÉIA BATISTA LIMA SOUZA

ORIENTADORA: PROF. DOUTORA GILVETE DE LIMA GABRIEL

PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nome:

Pseudônimo:

Estado civil:

Nº de filhos:

Procedência:

Data de Nascimento:

Idade:

Instituição/Escola onde atua:

Tempo de atuação docente:

Curso superior:

Curso de pós-graduação:

Outras experiências:

ANEXO B – CARTA CONVITE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
MESTRANDA: ANA CLÉIA BATISTA LIMA SOUZA
ORIENTADORA: PROF. DOUTORA GILVETE DE LIMA GABRIEL

CARTA CONVITE

DE: ANA CLÉIA BATISTA LIMA SOUZA

PARA:

Prezada (o) Professora (o),

Venho convidá-la para participar de minha pesquisa de campo do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Roraima, com o tema: **A *Mimese* da formação continuada e a Prática Educativa intercultural de professores do ensino médio de uma escola pública em Boa Vista RR.**

Contando com sua colaboração, agradeço antecipadamente
Coordenadora Pedagógica: Ana Cléia Batista Lima Souza

ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

À: Domingos Acelmo Ribeiro Paz


Eu, ANA CLÉIA BATISTA LIMA SOUZA, venho pelo presente, solicitar autorização para realizar a pesquisa intitulada “**A MIMESE DA FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL MILITARIZADO IRMÃ MARIA TERESA PARODI CEM III EM BOA VISTA - RR**” a ser realizada no COLÉGIO ESTADUAL MILITARIZADO IRMÃ MARIA TERESA PARODI CEM III sob minha responsabilidade.

Assumo a responsabilidade de fazer cumprir os termos da Resolução nº 466/CNS/MS, de 12 de dezembro de 2012, e demais resoluções complementares à mesma, viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, a coleta de dados deste projeto será iniciada, atendendo todas as solicitações administrativas desta direção.


Contando com a autorização desta instituição, coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento.

Pesquisador principal: Ana Cléia Batista Lima Souza, Contato: (95) 991568434, e-mail ancley12@gmail.com.

Documento assinado digitalmente
 ANA CLEIA BATISTA LIMA SOUZA
Data: 15/01/2025 17:54:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do pesquisador responsável

(x) Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação

Documento assinado digitalmente
 DOMINGOS ACELMO RIBEIRO PAZ
Data: 15/01/2025 20:31:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do gestor da instituição onde será realizada a pesquisa

Boa Vista, 15/01/2025

ANEXO D – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS n.º 510/2016)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A *MIMESE* DA FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL MILITARIZADO IRMÃ MARIA TERESA PARODI CEM III EM BOA VISTA - RR” sob a responsabilidade dos pesquisadores: ANA CLÉIA BATISTA LIMA SOUZA. Sua participação é voluntária, isto é, não é obrigatória. Você pode se recusar a participar ou a qualquer momento poderá sair da pesquisa sem nenhum prejuízo para você ou para o (a) pesquisador (a).

O objetivo deste estudo é “Analisar como o processo formativo e performativo articula a prática educativa cultural de professores do ensino médio do Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Teresa Parodi CEM III em Boa Vista RR”.

Sua participação nesta pesquisa será: 1. A pesquisadora explicará o objetivo do estudo e a escolha do tema; 2. Você receberá um questionário de identificação. A identificação é opcional; 3. Após a devolução, as respostas serão analisadas para verificar se você atende aos critérios de inclusão; 4. Somente os participantes selecionados, que atenderem aos critérios definidos no projeto, serão convidados a participar dos encontros subsequentes e a assinar este documento.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender e aprimorar as práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diferenças culturais dos alunos. O estudo busca contribuir para a formação docente, promovendo reflexão e desenvolvimento de competências interculturais, essenciais para a inclusão social e o fortalecimento da educação em contextos multiculturais.

Os potenciais riscos relacionados com a sua participação serão de acordo com a Resolução CNS n.º 510/2016, que define o risco como a possibilidade de danos às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social ou cultural dos participantes. Esta pesquisa não apresenta riscos significativos, pois os procedimentos metodológicos garantem o bem-estar e a confidencialidade dos participantes. Caso qualquer situação adversa ocorra, serão adotadas providências imediatas para proteger os envolvidos conforme descrito abaixo:

- **Danos Psíquicos e Emocionais:** Durante o relato de suas narrativas autobiográficas, os participantes podem revisitar experiências profissionais ou pessoais que en-

volvem situações de conflito ou desafios emocionais, podendo gerar desconforto ou sofrimento momentâneo.

- **Danos à Privacidade e Anonimato:** Existe o risco de exposição involuntária de informações confidenciais ou pessoais que os participantes compartilharam em suas narrativas.
- **Danos Intelectuais e Sociais:** A interpretação de dados encontrados pode, inadvertidamente, ser percebida como crítica à prática pedagógica do participante, impactando sua percepção de competência profissional ou suas relações no ambiente escolar.

Medidas de Mitigação dos Riscos

Para evitar ou minimizar os riscos identificados, serão adotadas as seguintes precauções:

- **Garantia de Sigilo e Privacidade:** Todas as informações compartilhadas pelos participantes serão tratadas de forma confidencial, com a adoção de pseudônimos e a exclusão de dados que permitem a identificação direta ou indireta dos envolvidos. O armazenamento e tratamento dos dados seguirão os protocolos éticos previstos, utilizando ferramentas de segurança digital e acesso restrito à equipe de pesquisa.
- **Apoio Psicológico:** Será disponibilizado um canal de suporte com profissionais diversificados para atender aos participantes que apresentam desconforto ou necessidade de orientação emocional decorrente de sua participação.
- **Consentimento Livre e Esclarecido:** Antes da coleta de dados, será realizado um processo detalhado de orientação sobre o objetivo do estudo, os procedimentos envolvidos, os riscos potenciais e os direitos dos participantes, incluindo a liberdade de desistir da pesquisa em qualquer momento, sem necessidade de justificativa.
- **Feedback Construtivo:** Os resultados da pesquisa serão apresentados de forma coletiva e com foco no aprendizado e melhoria das práticas pedagógicas, evitando qualquer tipo de julgamento ou exposição negativa.
- **Ambiente Seguro:** A coleta de dados ocorrerá em locais confortáveis e privados, previamente acordados com os participantes, para promover um ambiente de segurança e confiança.

Essas medidas visam garantir que os participantes se sintam respeitados e protegidos em todas as etapas da pesquisa, garantindo sua integridade física, emocional, social e cultural, bem como o rigor ético do estudo.

Os potenciais benefícios relacionados com a sua participação serão:

1 - De valorização da experiência docente pois, ao participar da pesquisa o docente terá sua prática pedagógica reconhecida como fonte legítima de conhecimento como docente;

2 - Desenvolvimento profissional continuado uma vez que sua participação ativa fomenta a formação continuada, permitindo o professor ampliar sua compreensão sobre interculturalidade;

3 - Fortalecimento de competência interculturais uma vez que a pesquisa irá proporcionar para o docente um espaço de reflexão sobre práticas interculturais, promovendo o desenvolvimento de habilidades como empatia, diálogo e adaptação pedagógica às necessidades dos estudantes em contextos multiculturais;

4 - Melhoria da prática pedagógica pois permitirá que os docentes adotem metodologias inovadoras e integradoras, baseadas nos resultados da pesquisa, para melhorar o desempenho acadêmico e a inclusão social dos estudantes;

5 - Contribuição para a construção de conhecimento coletivo que fomentará através da participação dos professores a construção de um trabalho colaborativo, incentivando a troca de experiências entre colegas e promovendo a construção de soluções pedagógicas que podem ser replicadas em outras escolas e contextos;

6 - Impacto institucional através do qual o próprio Colégio poderá se beneficiar diretamente da pesquisa, fortalecendo a sua imagem institucional como um espaço inovador e comprometido com a formação intercultural;

7 - Promoção de identidade docente pois ao participar do desenvolvimento da pesquisa o professor, será visto como agente ativo no desenvolvimento de soluções para os desafios da educação contemporânea.

Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais e utilizadas apenas para esta pesquisa. Os pesquisadores garantem manter o sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa.

Sua participação não implicará em custos adicionais, você não terá qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos neste estudo. Também não haverá nenhuma forma de pagamento. Porém, caso necessário, custos relativos ao transporte e à alimentação serão cobertos pela pesquisa. As despesas serão custeadas pela pesquisadora mediante apresentação de recibo ou comprovação de gastos pelo entrevistado, em razão da pesquisa. Se ne-

cessário, o (a) participante receberá a assistência adequada, incluindo o direito de solicitar indenização, caso haja danos decorrentes da pesquisa.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, ou para qualquer outra informação, agora ou a qualquer momento, por favor, entre em contato com o pesquisador responsável: Ana Cléia Batista Lima Souza; Endereço: Rua Júpiter n.º 83, Bairro Cidade Satélite; (95) 99156-8434; e-mail: anacleiabatistaufr@gmail.com.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), que tem a função de proteger os interesses dos participantes da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação deste projeto, entre em contato com CEP/UFRR: *Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco 7, sala 737, segundo andar (entrada principal, sobe para o segundo andar, vira à direita, última sala do corredor, à direita). E-mail: coep@ufr.br. Horário de funcionamento: 14h às 18h.*

Eu (*nome por extenso do (a) participante da pesquisa), _____ concordo e aceito participar desta pesquisa como voluntário (a). Fui informado (a) e entendi sobre os objetivos, como será a minha participação e os possíveis riscos e benefícios desta pesquisa. Este documento será elaborado em duas vias originais. Você e o pesquisador assinarão as duas vias originais deste documento. Você receberá uma via deste documento, assinada por você e pelo pesquisador, para levar com você.

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA CLEIA BATISTA LIMA SOUZA
Data: 29/04/2025 19:58:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Boa Vista/RR, 29 de abril de 2025.