

Narrativa Autobiográfica de uma egressa da pós-graduação e os impactos formativos em seu desenvolvimento profissional

  Lóriége Pessoa Bitencourt*

*Universidade do Estado de Mato Grosso

Como citar: BITENCOURT, Lóriége Pessoa. Narrativa Autobiográfica de uma egressa da pós-graduação e os impactos formativos em seu desenvolvimento profissional. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 35, n. jan/dez, 2026. DOI: doi.org/10.29286/194472026

Resumo

Neste texto, a autora revisita seus trabalhos de conclusão dos cursos de Mestrado e Doutorado visando compreender de que modo sua formação pós-graduada *Stricto Sensu* a (trans)formou na professora-pesquisadora que atualmente é. Para tanto, opta por uma narrativa autobiográfica da experiência vivida na pós-graduação no intuito de refletir e evidenciar os impactos formativos que, atualmente, percebe em seu desenvolvimento profissional. Em termos metodológicos, apoia-se em Clandinin e Connelly, os quais compreendem que todo ser humano tem uma história a narrar, pois vive experiências que merecem ser compartilhadas, e, em Josso, que trata da experiência de vida e formação e o caminhar para si.

Palavras-Chave: Narrativa autobiográfica, Desenvolvimento Profissional Docente, Histórias de Vida e Formação.

Autobiographical narrative of a postgraduate student and the educational impacts on her professional development

Abstract

In this text, the author revisits her Master's and Doctorate's dissertations in order to understand how her *Stricto Sensu* graduate education (trans)formed her into the teacher and researcher she is today. For this purpose, she decides on an autobiographical narrative of her graduate experience, aiming to reflect on and highlight the educational impacts that she currently perceives in her professional development. Methodologically, she follows Clandinin and Connelly, who understand that every human being has a story to tell, because (s)he lives through experiences that deserve to be shared, and Josso, who approaches the experience of life and training besides the journey towards oneself.

Keywords: Autobiographical narrative, Teaching professional development, Life and training stories.

Narrativa autobiográfica de una egresada de posgrado y las repercusiones educativas en su desarrollo profesional

Resumen

En este texto, la autora revisa sus tesis de máster y doctorado para comprender cómo su formación de posgrado *Stricto Sensu* la (trans)formó en la profesora e investigadora que es hoy. Para ello, se decide por una narrativa autobiográfica de su experiencia de posgrado con el fin de reflexionar y destacar los impactos educativos que actualmente percibe en su desarrollo profesional. Metodológicamente, sigue a Clandinin y Connelly, que entienden que todo ser humano tiene una historia que contar, porque vive experiencias que merecen ser compartidas, y en Josso, que aborda la experiencia de la vida y de la formación y el viaje hacia uno mismo.

Palabras clave: Narrativa autobiográfica, Desarrollo profesional docente, Historias de vida y formación.

Introdução

Olhe para trás para compreender a vida ...
depois
vire-se para frente para vivê-la.
(Mário Quintana)

Como nos diz Mário Quintana, olhar para o passado para compreender a vida pode ajudar-nos a encontrar a explicação para significados que atribuímos às ações do presente e nos perceber como pessoas que constroem, com as outras, uma trajetória pessoal e profissional rica de cruzamentos. Rememorar o vivido é dar sentido e significado ao nosso posicionamento no presente, na condição de formadoras de professores e professoras-pesquisadoras.

O convite que me foi feito, em 2024, para participar do Seminário de Educação – SemiEdu, cuja temática “*Formação de Professores em foco: desafios e perspectivas*” chamou-me muito a atenção por eu estar completando três décadas de trabalho docente na função de professora formadora da Universidade do Estado de Mato Grosso - (UNEMAT), em cursos de licenciatura e ser professora-pesquisadora nesta área.

O convite me direcionava para participar da mesa redonda *Pesquisas em Formação de Professores: atuação dos egressos do PPGE/UFMT*, e foi feito por eu ser egressa há 20 anos do Programa de Pós-graduação em Educação - (PPGE), da Universidade Federal do Mato Grosso - (UFMT). A partir daí, comecei a pensar o quanto minha vida e concepções sobre a formação de professores se (trans)formaram ao longo desses anos, quem eu era, quem eu fui e quem sou hoje. Esse convite fez com que eu refletisse sobre minha trajetória de formação, revelou memórias que estavam guardadas e que, às vezes, narro para os estudantes de pós-graduação *Stricto Sensu*, que oriento, como forma de dizer “*tudo passa, é normal, e, no*

fim, tudo dá certo". Portanto, é a partir do referido convite com a temática apresentada que escrevo este artigo.

Fiz o curso de Mestrado em Educação, no Instituto de Educação - (IE) da UFMT, no PPGE, de 2003 a 2006, na área de concentração: Teorias e Práticas Pedagógicas para a Educação Escolar, linha de Pesquisa: Educação e Ciências, sublinha: Educação Matemática. O título da minha dissertação foi: *Aprendizagem da Docência do Professor Formador de Educadores Matemáticos*, sob a orientação da Prof. Dra. Marta Maria Pontin Darsie. Cabe salientar que, quando ingressei, já era professora formadora da UNEMAT, e atuava no curso de Licenciatura em Matemática do Campus Universitário de Sinop-MT.

Diante disso, a formação de professores é mais do que um tema de pesquisa para mim. É um legado de vida, pois, se olho para trás para compreender a vida, vejo que em três décadas de trabalho na docência universitária auxiliei a formar muitos professores e, nessa trajetória, fui formada, pois "formar é sempre formar-se" (Nóvoa, 2010, p. 25).

Ao longo dessa jornada, as experiências que vivi, na condição de egressa, tanto na docência quanto na (auto)formação, foram fundamentais na transformação da minha trajetória formativa.

Nesse contexto, tenho o objetivo de narrar, neste artigo, na condição de egressa da pós-graduação, o modo com que a formação acadêmica (trans)formou o meu desenvolvimento profissional como professora formadora e professora-pesquisadora.

Optei pela trajetória acadêmica por compreender que, ao ingressar no curso de Mestrado em Educação da UFMT, eu já possuía uma história anterior que me levou a querer estar ali. Para tanto, ancoro-me na pesquisa qualitativa, de natureza narrativa, de abordagem autobiográfica, de modo a compreender que a pesquisa narrativa constitui um espaço tridimensional, pois, no caso, a minha história pessoal e profissional está interconectada com as seguintes experiências: no passado, adquiridas no processo

formativo; no presente com o que adquire no exercício da docência universitária na qualidade de professora formadora; e nas expectativas futuras, com as contribuições que a reflexão sobre a minha História de Vida poderá trazer. Isto porque a pesquisa narrativa é o estudo de como os seres humanos experimentam o mundo, pois “[...] a educação é a construção e a reconstrução das histórias pessoais e sociais, tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e, também, personagens nas histórias dos outros e em suas próprias” (Connelly; Clandinin, 2008, p. 11).

A história de vida é a narrativa que cada pessoa faz de si mesma. É a visão de mundo que cada um transmite aos outros, “[...] o sujeito que tece a si próprio no exercício de narrar-se, explica-se e dá indícios, em sua trama interpretativa, para a compreensão do contexto no qual ele está se constituindo” (Garnica, 2003, p. 16), de modo a filtrar, ou não, os acontecimentos em sua memória e constituir as narrativas, evidenciando como viveu a experiência.

A experiência é compreendida como “algo que se exercita, se faz e na qual se é sujeito” (Ventura; Cruz, 2019, p. 438), e nela as pessoas se encontram a si mesmas. E, às vezes, se surpreendem com o que encontram e não se reconhecem, e têm que se reconstruir, reinterpretar-se e refazer-se (Larrosa, 2003). Experiências são histórias que as pessoas vivem, e as pessoas vivem histórias e, no contar dessas histórias, se reafirmam; modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós e aos outros. (Clandinin; Connelly, 2015).

Diante do exposto, estruturei este artigo em partes. Na primeira, cito o método utilizado para narrar a minha trajetória acadêmica e profissional de modo a responder: como foram e estão sendo vividas, percebidas e interpretadas as minhas experiências de vida a partir da formação pós-graduada que me fez egressa do PPGE da UFMT, e da UFRGS, no curso de Doutorado. Na segunda parte, relato os três eixos que dão sentido a essa perspectiva da pesquisa narrativa autobiográfica, demarcam o meu lugar no

processo da escrita, ao compreender que nós, seres humanos, nos construímos e construímos a realidade por meio de relatos (Conelly; Clandinin, 1995).

A presente escrita apresenta um fio narrativo que não se impõe ao leitor, mas lhe permite estabelecer seus próprios sentidos e relações, convidando-o a refletir sobre sua própria experiência. A intenção que tenho segue a perspectiva de Connelly e Clandinin para pesquisa narrativa: “contar uma história que permita a outros contar(se) a sua” (Hernández, 2017, p.53), constituindo uma relação pesquisador-pesquisado-leitor, dando possibilidades ao leitor para completar o relato (Hernández, 2017).

A Pesquisa como Narrativa: traçando caminhos e significados a partir da experiência

Esclareço que não escolhi o método de pesquisa, mas, em função da mensagem que quero deixar com esse texto, posso dizer que ele me escolheu.

Na percepção de Souza, Martins e Tourinho (2017, p. 13), as “narrativas são constituídas na experiência como atos de formação e transformação de episódios que, elaborados, produzem diversas temporalidades, novas significações e outras histórias de vida”. Assim, na construção das narrativas, percebi a possibilidade de compartilhar a minha história de vida acadêmica e profissional e demonstrar como os episódios da formação pós-graduada *Stricto Sensu* me (trans)formaram e impactaram meu desenvolvimento profissional. Portanto, é uma escrita autobiográfica, sendo, “em si mesma, um espaço epistemológico de indagação” de modo que

o processo narrativo de uma autobiografia pode ter seu ponto de partida no presente, mas não se deve evitar reconstruir um passado que olha em direção ao presente e em direção ao futuro. Esse diálogo entre momentos temporais nas experiências do sujeito que (se) narra é fundamental em um relato autobiográfico escrito no âmbito de uma pesquisa. (Hernández, 2017, p. 59-60)

Neste caso, parto do presente, da professora formadora da Universidade na qual realizei tanto a pesquisa de Mestrado em Educação, na UFMT, quanto a de Doutorado em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - (UFRGS). Tenho 30 anos de atuação nas licenciaturas em Matemática e oriento pesquisas de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), com foco na Formação de Professores de Matemática. Ou seja, nesse recorte espacial e temporal, houve a formação pós-graduada *Stricto Sensu*, primeiro no Mestrado, concluído em 2006, e no Doutorado em Educação desenvolvido na UFRGS, iniciado em 2010, quatro anos depois de concluir o Mestrado, ainda considerada egressa do Mestrado em Educação da UFMT, pois, para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é considerado egresso todo aquele que concluiu seus cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* nos últimos cinco anos do ano de referência.

Entre as duas pesquisas — de Mestrado e Doutorado — ocorreram mais coisas em comum: o foco na formação de professores de Matemática na UNEMAT, as licenciaturas e a Docência Universitária a partir de meu próprio contexto profissional de cada época.

Sob este aspecto, cito o estudo de cada curso — dissertação e tese — com fragmentos escritos em cada época denominados - *Origens da problemática ao desenvolvimento da pesquisa*, da dissertação, com o subitem *caminhos e descaminhos de uma vida profissional e as origens da problemática* (Bitencourt, 2006). E no capítulo 2 da Tese, intitulado *Origens da investigação*, revisito a trajetória profissional, no qual considerava o desenvolvimento profissional, passando por toda a formação que tive no Mestrado em Educação da UFMT. (Bitencourt, 2014).

Nesse caso, o tempo de formação é contínuo, não é delimitado, “o tempo se torna tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa, em contraposição, a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal” (Ricoeur, 2010,

p. 09). Por essa razão, sob meu olhar do presente, articulo o Mestrado e o Doutorado para evidenciar como esses estudos impactaram meu desenvolvimento profissional.

Nesta direção, por meio da *narrativa autobiográfica reflexiva*, busco investigar a minha docência universitária e os impactos gerados por ela ao longo da minha caminhada de quase 30 anos de carreira. No decorrer dessa trajetória tive lugar na pós-graduação, Mestrado e Doutorado, e fui me (trans)formando, caracterizando contextos, possibilidades e desafios de uma docente universitária, constituindo e desenvolvendo minha identidade profissional, que não é fixa e nem acaba, mas está em processo de construção permanente. Entendo ser coerente narrar, refletidamente, minha história/experiência e minhas motivações para continuar a pesquisar, pois pesquisei os cursos de licenciatura em Matemática da UNEMAT; no Mestrado, a licenciatura em Matemática do Campus de Sinop; e, no Doutorado, a licenciatura em Matemática da mesma universidade, mas no Campus de Cáceres.

Segundo Pineau (1999, p. 331), na narrativa autobiográfica reflexiva, o objetivo é que a pessoa, ao escrever, efetue um retorno reflexivo sobre seu “trajeto para construir a partir dele um projeto de pesquisa-ação-formação”.

Outro critério que fez com que eu escrevesse na perspectiva das narrativas autobiográficas é que “não é uma narração celebratória da experiência do eu, mas um caminho para estabelecer relações, revelar vínculos e contribuir com o campo de estudo que nos propusemos a percorrer. Os relatos autobiográficos vão mais além de si mesmos, permitindo questionar diferentes aspectos vinculados à relação com as mudanças de um grupo de professores universitários” (Hernández, 2017, p. 58).

Narrativa Autobiográfica Reflexiva

Destaco que tanto no Mestrado quanto no Doutorado as origens dos objetos de pesquisa têm em comum estudar a Formação do Professor de Matemática nos cursos de Licenciatura em Matemática da mesma universidade em que eu atuava como professora formadora, em cada época formativa.

Também saliento que concluí o curso de licenciatura plena em Matemática no início dos anos de 1990, quando o importante era “saber matemática”, dava-se ênfase maior a conteúdos matemáticos, sem a preocupação em relacionar estes com o desenvolvimento de conhecimentos didático-pedagógicos, o que vinha a reforçar o que eu queria, à época, e a imagem que tinha da Matemática: *a matemática pela matemática, como instrumento para alcançar algo*. Hoje, visualizo que meu curso seguia o modelo da racionalidade técnica, e

baseia-se em uma visão objetivista da relação do profissional de conhecimento com a realidade que ele conhece. Nessa visão, os fatos são o que são e a verdade das crenças é possível de ser testada estritamente com referência a elas. Todos os desacordos significativos são solúveis, pelo menos em princípio, tomando-se os fatos como referência. Todo o conhecimento profissional baseia-se em um alicerce de fatos (Schön, 2000, p. 39).

Nesta estrutura, o professor desenvolve o seu trabalho através da aplicação da teoria e da técnica, derivadas de um conhecimento sistemático e científico. O mesmo autor afirma que a racionalidade técnica está fundamentada na filosofia positivista, que leva à dicotomia entre a teoria e a prática, e a ação à implementação da técnica, reduzindo o professor a um mero técnico especializado. Nesse modelo, graduei-me e muitos outros professores formadores, colegas de profissão, também se formaram. Assim, ingressei no Magistério Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso

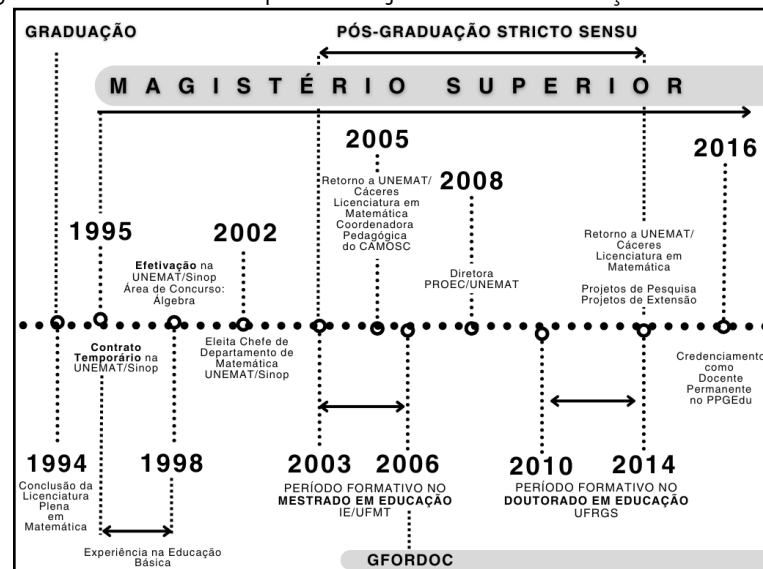
(UNEMAT), contratada para lecionar disciplinas ligadas à Matemática Pura e Aplicada, como Álgebra, Cálculo, Estatística, etc.

Na linha do tempo de minha trajetória de formação acadêmica, Figura 1, a seguir, traço o percurso de formação acadêmica da graduação à pós-graduação *Stricto Sensu*, que se constituiu no meu desenvolvimento profissional como docente universitária. E concordo com Josso (2004, p. 39) quando diz que o

que faz as experiências formadoras é a aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

Na percepção de Josso (2004, p. 39), a abordagem autobiográfica das experiências formadoras permite “uma interação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural”, de modo que, na escrita autobiográfica elenco algumas *recordações referência* que, assegura Josso, constituem um marco na trajetória e servem de parâmetro para o que segue na vida. Portanto, utilizo a narrativa a partir da linha do tempo explicitada na Figura 1, por permitir “explicitar a singularidade, e com ela, vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida” (Josso, 2004, p. 9).

Figura 1: Linha do Tempo da Trajetória da Formação Acadêmica



Fonte: autoria própria, 2025.

Conforme consta na Figura 1, iniciei minha trajetória acadêmica na graduação, em 1995, constituindo-se em 30 anos de profissão no magistério superior da UNEMAT, na qual ingressei como professora do ensino superior, sem experiência na Educação e, tampouco, de vida, recém-formada e com pouca idade. A UNEMAT foi o local do meu primeiro trabalho docente, logo após concluir a graduação, e nela e por ela me constitui professora universitária, desenvolvendo-me profissionalmente no dia a dia. Em 1998 fui aprovada no concurso público de Provas e Títulos para o Magistério Superior desta Universidade, efetivando-me na área de Álgebra e assumindo o regime de Dedicação Exclusiva, a partir da coordenação de um Projeto de Extensão *Centro de Informática na Educação Linguagem Logo (CIELL)*, o qual visava à formação continuada de professores da rede pública e particular na área de Informática na Educação.

Ainda é importante destacar como experiência formadora a minha eleição, em 2002, para a chefia do departamento de Matemática da UNEMAT/Sinop que proporcionou lançar um olhar mais abrangente sobre a formação do professor de Matemática e prestar atenção nos dilemas de outros professores formadores, meus colegas, que ingressaram no

magistério superior da mesma forma que eu, recém-formada, sem experiência no ensino superior. Na minha dissertação de Mestrado, refiro-me a esta experiência.

[...] fui eleita para a Chefia do Departamento de Matemática. Oportunidade significativa para a formação de outros saberes, e que influenciaram decisivamente na definição, *a posteriori*, do meu objeto de pesquisa [objeto de pesquisa do Mestrado em Educação, UFMT]. Nessa função, tive a oportunidade de ver acontecer, mais de perto, com outros professores, o que eu já havia vivenciado. Pude observar que professores recém-formados, alunos egressos do curso de licenciatura plena em Matemática de Sinop, talvez pela afinidade e confiança depositada nos seus antigos professores, ao ingressarem na universidade como formadores de professores, buscavam, na Chefia de Departamento e nos demais colegas formadores, orientação para refletir sobre suas dificuldades iniciais e solicitar acompanhamento. Com essa experiência surgia, mais uma vez, em meu percurso profissional, indagações: deveria a Universidade ter um programa de acompanhamento desses professores em início de carreira no magistério superior? Onde nós, professores formadores, aprendemos a ser formadores? A formação inicial influencia para isso? Se influencia, caberia aos cursos de formação inicial 'ensinar a ensinar' conteúdos que são trabalhados no ensino superior? (Bitencourt, 2006, p. 19)

Hoje, ao refletir sobre meus registros do passado, percebo que foi a partir da chefia do departamento que comecei a sentir a necessidade de sair da minha zona de conforto, das disciplinas específicas da Matemática Pura e Aplicada, e perceber a formação de professores de Matemática de modo integral e relacional, ou seja, tão importante quanto saber os conteúdos de Matemática é a forma de ensiná-los aos estudantes da Educação Básica, por isso a necessidade de pensar outro modelo de formação de professores.

Na tese de Doutorado também me referi a esse momento:

No início de 2002 fui eleita como *Chefe do Departamento de Matemática de Sinop* e essa experiência foi, também, de suma relevância para a formação de outros saberes docentes (TARDIF, 2002), tais como: curriculares, disciplinares, profissionais, entre outros, que influenciaram decisivamente da definição *a posteriori* do objeto de pesquisa para o Mestrado. Neste cargo de gestão pude conhecer o curso sob outro ângulo, de aprofundar-me no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso e discutir com os demais professores o currículo de formação inicial de professores de

Matemática para a educação básica. Nesta época, houve a divulgação do Parecer N°009/2001-CNE/CP sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001a), para posterior aprovação da Resolução N° 001/2002 - CNE/CP, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Em 2001, houve também, a divulgação do Parecer No 1.302/2001-CNE/CES sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura (BRASIL, 2001b). Como gestora, observei, ainda mais explicitamente, o professor formador, seus dilemas e suas buscas permanentes. Percebi que este formador pode ser sujeito de seu desenvolvimento profissional, dando a cada situação vivenciada, significados diferenciados, pois estas configuram trajetórias de vidas, com percursos próprios que influenciam num coletivo de construção de um projeto de formação. Observei também o isolamento dos sujeitos, fruto de um currículo fragmentado, além do distanciamento das práticas docentes destes professores com a realidade da Educação Básica. (Bitencourt, 2014, p. 27)

No registro acima, identifico que na Tese incorporo os conhecimentos constituídos no Mestrado em Educação, quando estudei a Aprendizagem da Docência e como os saberes docentes são mobilizados para a formação do professor para Educação Básica. Cito, aqui, a reflexão para o momento de discussões coletivas de readequação curricular e elaboração de outro currículo para a formação de professores. Na reflexão de Josso (2004), “o processo de formação dá-se a conhecer por meio dos desafios e apostas nascidos da dialética entre a condição individual e a condição coletiva”. Na escrita da tese de Doutorado eu já dispunha de mais elementos para perceber a experiência formativa de gestora como um espaço que influenciou o meu desenvolvimento profissional e se ressignificou a partir do tempo e das reflexões, pois “as experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (Josso, 2004, p. 43).

Origens da problemática de estudo em cada momento da formação pós-graduada *Stricto Sensu*

Na dissertação de Mestrado identifiquei que atribuí significado à formação inicial de professores de Matemática a partir do que observava, à época, com todas as experiências formativas já vividas e refletidas.

Percebe-se que a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura plena em Matemática não favorece a formação para a atuação no ensino superior, pois se propõe a preparar o futuro professor para atuar na educação básica, ou seja, ensinar no ensino fundamental e/ou médio. Dessa forma, parece-me que o professor que obteve sua graduação em licenciatura plena em Matemática ou em outra graduação, “aprende” a ser professor formador no ensino superior – atuando no dia a dia em que realiza a sua prática docente nesse nível de ensino, pois, durante minha atuação como formadora de professores no curso de Matemática, pude acompanhar a contratação de professores formados em licenciatura plena em Matemática e que, recém-egressos da universidade, foram diretamente lecionar como professores formadores, porém com uma particularidade, esses alunos foram e alguns ainda são professores da educação básica, ao contrário de minha experiência. (Bitencourt, 2006, p. 17-18)

A partir do lugar de gestora justifiquei a minha intenção de pesquisa, traçando a problemática discutida no coletivo do grupo de pesquisa no qual também ingressei:

Ao ingressar no programa de Mestrado em Educação do I.E [...] UFMT [...], tinha interesse em pesquisar sobre ‘A Informática Educativa na Formação de Professores’. Esse tema me chamava a atenção pela experiência com a informática educativa que começou em minha formação inicial em Matemática e teve continuidade em um projeto desenvolvido na UNEMAT – [...], com professores da Educação Básica da rede pública e particular do município de Sinop e região. [...] Porém, ao refletir com os colegas, nas reuniões semanais do GRUEPEM/UFMT [...], sobre os percursos profissionais de cada membro do grupo e participar das disciplinas oferecidas pelo programa de pós-graduação, verifiquei que algo me inquietava mais do que a discussão sobre informática educativa, e despertava minha atenção a respeito da formação de professores de Matemática. [...] É dessa reflexão sobre meu percurso de vida pessoal e profissional que começou a ser construído o objeto desta pesquisa. (Bitencourt, 2006, p. 16-17)

Naquela época, eu possuía experiência como extensionista, coordenando atividades do projeto de extensão - Centro de Informática na Educação Linguagem Logo (CIELL), o qual objetivava a formação continuada de professores da rede pública e particular na área de Informática na Educação e, em paralelo, também possuía a experiência de coordenar esse curso de licenciatura que se tornou o lócus da pesquisa de Mestrado. Hoje, percebo que a metodologia usada no grupo de pesquisa era reflexiva e centrada no sujeito, possibilitando um caminhar para si, conforme sugere Josso (2004).

No Doutorado situo a origem da problemática de pesquisa também a partir das experiências formativas acumuladas ao longo de todo o percurso de desenvolvimento profissional, ao discorrer sobre a formação de professores na universidade, a formação nos cursos de graduação, licenciaturas e bacharelados, e a formação dos formadores de outros profissionais, inserindo-me no processo formativo e como parte da história dessa universidade, refletindo sobre ele:

[...] A UNEMAT vem se constituindo nos últimos 20 anos como uma universidade, [...]. Essa sua formação institucional se trama com minha trajetória profissional, pois no final do ano de 2013, completo 19 anos de conclusão de um CLPM em uma universidade da região Sul do Brasil e, em março deste mesmo ano, completei 18 anos dedicados à UNEMAT. Desse modo, meus anos de trabalho nessa universidade se misturam com os anos em que me constituo como professora. Em minha trajetória profissional, acompanho e participo do fortalecimento dessa instituição.

Nestes anos de trabalho, realizei pós-graduações *lato sensu* e *Stricto Sensu*, respectivamente, uma especialização em Modelagem Matemática através de convênio entre UNEMAT/UNICAMP, concluída em 1998; pós-graduação *Stricto Sensu*, primeiramente o Mestrado em Educação no PPGE da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e, atualmente, em processo de conclusão do DINTER em Educação.

Tudo que hoje sou profissionalmente se fez na UNEMAT e luto para o seu fortalecimento enquanto instituição de ensino superior universitário. É nela que aprendo, a cada novo dia, a ser docente universitária, licenciando outros professores para atuarem como docentes na Educação Básica e, alguns, até na própria UNEMAT. [...]

No movimento de me constituir como educadora compreendi que minha própria formação se faz na dinâmica profissional de desenvolvimento dessa profissão e que, nesse fluxo, um percurso se configurou e nele minha identidade profissional foi esculpida como 'um lugar de lutas e conflitos, [...] como um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão' (NÓVOA, 2000, p. 16). Construção não linear e constante, e sim, como uma caminhada de idas e vindas, de ganhos e perdas, de alegrias e tristezas. (Bitencourt, 2014, p. 22-23)

Talvez pela natureza do Doutorado Interinstitucional, em que uma Universidade com mais tradição assume a qualificação do quadro docente de uma Universidade mais nova, e, por ser uma formação em serviço, em que o período de afastamento é fracionado em etapas de realização dos créditos na Universidade-sede, no caso, UFRGS, e depois, no momento de escrita da Tese, e por estar inserida na linha de pesquisa Universidade: teoria e prática e no Grupo de Pesquisa Estudos sobre Universidade (GEU/UFRGS), é que comecei a refletir sobre a trajetória institucional relacionada com a minha própria trajetória acadêmica e profissional. Mas também preciso considerar que, no percurso formativo cotidiano, nos ressignificamos dia a dia, nos (trans)formamos a partir de todas as experiências, repercutindo no desenvolvimento profissional que é contínuo.

As construções e desconstruções que fui encontrando na trajetória profissional tramaram-se, trazendo significado ao vivido como professora universitária, num espaço de interações, levando-me a corroborar com Tardif e Lessard (2005, p. 8) que a 'docência é uma profissão de interações humanas' e que é 'compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente outro ser humano' (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 9). Isso, no meu entender, repercute sobre o professor, seus conhecimentos, sua identidade e sobre suas experiências profissionais. Esse fato me motivou a propor uma pesquisa que perceba o outro como alguém importante para a formação do professor, concebendo que 'o saber docente é um saber social, pois [...] é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores' (TARDIF, 2002, p. 12-13). Esse autor considera que as representações de um professor ganham sentido na coletividade, onde o professor trabalha com sujeitos em função de transformar, o que se constitui na prática docente.

Passo a perceber o outro como parte do processo de desenvolvimento e, nesse percurso de formação e ação, se origina desde minha pré-formação inicial, nas experiências vividas como

aluna na Educação Básica. Naquela época, os professores de Matemática que lembro concebiam e ensinavam a matemática como verdades absolutas, como uma disciplina pronta e acabada, como técnica para resolver problemas matemáticos. Concepções que 'repassavam' a seus alunos, e que, por conseguinte, acabavam por influenciar na forma com que os mesmos percebiam esta ciência. Desse modo, visualizavam que ensinar matemática não passava da simples exposição do conteúdo e depois 'aplicação' de inúmeros exercícios repetitivos a fim de que os alunos memorizassem para se sair bem na prova. Infelizmente, essa forma de conceber a Matemática não faz parte de um passado e, sim, ainda se faz nas ações docentes que presencio tanto na Universidade como nas escolas de Educação Básica. (Bitencourt, 2014, p. 24)

No registro anterior pode-se perceber o valor que fui atribuindo ao vivido, os significados dados ao percurso formativo e às experiências, que são refletidas, trabalhadas e que vão nos (trans)formando na constituição de novas concepções sobre Matemática, Educação Matemática, Formação de Professores etc.

Ao refletir sobre o vivido e da egressa que sou de dois cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado e Doutorado, percebo que os dois foram espaços formativos relevantes que impactaram todo o meu percurso formativo. As duas pesquisas desenvolvidas foram determinantes para o meu credenciamento, no ano de 2016, como docente permanente no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da UNEMAT, na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, com 16 dissertações concluídas e quatro em andamento, a maioria tendo como objeto de pesquisa a formação do docente universitário e, também, credenciada como docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECEM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), polo UFMT, e nela estar concluindo a minha primeira orientação de doutorado.

Em 2024 fui eleita coordenadora do PPGEdu após ter coordenado a elaboração da APCN-Doutorado em Educação, aprovada no final de 2024, cuja primeira turma de Doutorado está sendo implantada na minha gestão, na qual tenho uma orientação. Ser professora-pesquisadora credenciada

como docente permanente em um Programa de Pós-graduação em Educação, na UNEMAT, universidade que me acolheu, investiu em mim e nela e com ela fiz história, tem muito do meu vivido como estudante da pós-graduação *Stricto Sensu* da UFMT e UFRGS, pois, a partir delas e no processo formativo ali desenvolvido que adquiri os conhecimentos necessários para hoje continuar a minha trajetória. Os conhecimentos e aprendizagens desses espaços formativos foram me constituindo e construindo a minha história de formação e transformação.

Considerações Finais

Como se esperava, a narrativa autobiográfica reflexiva não é uma tarefa fácil. É um movimento de muitas idas e vindas, de muitas leituras e releituras e reflexões para tentar encontrar respostas aos por quês, no momento vivido e narrado do passado, registrá-las da forma que fiz. Realmente, é um encontro no desencontro comigo mesma. O desafio foi evidenciar os sentidos e significados que eu, na condição de sujeito, construí e reconstruí enquanto experimentava narrar, refletir e escrever e ...narrava.

Ao narrar, reorganizei a minha própria história, na qual recriei laços de significado e coerência para eventos e acontecimentos que marcaram a minha vida ou, ainda, para aqueles que permanecem encobertos por mim por ainda não ter condições de interpretá-los.

No prefácio do livro 'Experiências de Vida e Formação' de Marie-Christine Josso, Nóvoa questiona: quem forma o formador? E responde:

o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação). (Nóvoa, 2004, p. 16)

O exercício de revisitar as experiências formativas vividas na pós-graduação *stricto sensu* — Mestrado e Doutorado — e escrever, da posição de egressa destas, a partir dos trabalhos de conclusão de curso de ambos, uma narrativa autobiográfica reflexiva sobre os registros feitos neles, permitiu-me caminhar para mim mesma e ... tornar-me uma formadora melhor no processo constante de aprendizagem.

Ao revisitar meus trabalhos de conclusão dos cursos de Mestrado e Doutorado, compreendi que a minha trajetória de formação pós-graduada *Stricto Sensu* me transformou na professora-pesquisadora que atualmente sou, uma eterna aprendiz que forma outros sujeitos e se transforma ao formar outros, ou seja, aprende constantemente na arte de ensinar. Inclusive, fez um novo concurso interno na UNEMAT, em 2017, para mudar de área de concurso, de Álgebra para Educação Matemática, pois após todo seu desenvolvimento profissional e a pós-graduação *stricto sensu* não vi mais sentido permanecer em uma área do conhecimento, ao qual não me identificava mais.

A reflexão sobre o vivido com o olhar do presente me permite afirmar que tudo que vivi depois que ingressei como estudante de Mestrado em Educação, no I.E/UFMT impactou toda a trajetória do meu desenvolvimento profissional como pesquisadora-formadora.

Referências

BITENCOURT, Lóriége Pessoa. **Aprendizagem da docência do professor formador de educadores matemáticos**. 287p., 2006. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá: UFMT/IE, 2006.

BITENCOURT, Lóriége Pessoa. **Pedagogia Universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre Educação Matemática: quando três gerações de educadores se encontram**. 268p., 2014. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2014.

CONNELLY, Francis Michael; CLANDININ, Dorothy Jean. Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª EDIÇÃO VER. – Uberlândia: EDUFU, 2015. 250p.

CONNELLY, Francis Michael; CLANDININ, Dorothy Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In. LARROSA, Jorge. (org.). Déjame que te cuente. **Ensayos sobre narrativa y educación**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: laertes, 2008.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História oral e educação matemática: de um inventário a uma regulação. **Zetetiké**. Campinas: UNICAMP/FEEPEM, v. 11, n.19, 2003. p. 09-55.

HERNÁNDEZ, Fernando. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação. Tradução: Maria Isabel de Castro Lima. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017. p. 49-74.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira: adaptação a edição Brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge Bondía. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017.

MELO, Carlos Ian Bezerra de; SILVA, Silvina Pimentel; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Identidade e desenvolvimento profissional docente: dinâmica e implicações. **Revista Cocar**. V.15. N. 32. Ano 2021. p.1-21.

NÓVOA, Antonio. Apresentação. In. JOSSO, Marie-Christine. Experiência de vida e formação. Natal: EDUFRN, 2010.

PINEAU, Gaston. Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. **Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação**. Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VENTURA, Lidnei; CRUZ, Dulce Márcia. Metodologia de narrativas autobiográficas na formação de educadores. **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 19, n.60, p.426-446, jan./mar. 2019.

Conflitos de Interesses: Autores declaram que não há interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesse com relação a este manuscrito.

Financiamento: O artigo não recebeu financiamento.

Contribuições de autores:

Autor 1 –Autoria, com participação ativa na construção do texto.

Recebido: 21 de Junho de 2026

Aceito: 07 de Julho de 2026

Publicado: 30 de Agosto de 2026



Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>