



Desenvolvimento profissional docente em um programa de pós-graduação em Educação em Ciências: aspectos (auto)biográficos emergentes de entrevistas narrativas

Teacher professional development in a postgraduate program in Science Education: (auto)biographical aspects emerging from narrative interviews

Carlos Ventura Fonseca¹

<https://orcid.org/0000-0002-7464-0065> 

Gerson de Souza Mól²

<https://orcid.org/0000-0002-1964-0513> 

1. Departamento de Ensino e Currículo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. E-mail: carlos.fonseca@ufrgs.br

2. Instituto de Química, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. E-mail: gersonmol@gmail.com

Resumo: Neste artigo, apresentamos uma investigação sobre o desenvolvimento profissional (Ferreira, 2023) em um programa brasileiro de pós-graduação em Educação em Ciências, analisando trajetórias biográficas de quatro mestrandos com formação em cursos de licenciatura em áreas das Ciências da Natureza e concomitante atuação docente na Educação Básica. Para esse estudo, de natureza qualitativa e exploratória, foram realizadas entrevistas narrativas que objetivaram captar elementos (auto)biográficos, como vivências escolares, transições profissionais e percursos na pós-graduação. Os dados foram coletados remotamente e transcritos, seguindo uma análise compreensiva em três tempos, conforme Souza (2014), que abrangeu organização do corpus, leitura temática e leitura interpretativa. Os resultados destacam a influência de experiências prévias na universidade, incidentes críticos e da pós-graduação como espaço de reflexão e aprimoramento pedagógico, revelando entraves estruturais que dificultam a formação continuada de professores. O estudo reforça a importância de políticas públicas que integrem formação acadêmica, condições de trabalho e desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente, pós-graduação, educação em ciências.

Abstract: In this article, we present a study on professional development (Ferreira, 2023) within a Brazilian postgraduate program in Science Education, analyzing the biographical trajectories of four master's students with backgrounds in teacher education academic programs in the areas of Natural Sciences and simultaneous teaching experience in Basic Education. This qualitative and exploratory study involved narrative interviews aimed at capturing (auto)biographical elements such as school experiences, professional transitions,



and trajectories in graduate studies. The data were collected remotely and transcribed, following a three-phase comprehensive analysis, as proposed by Souza (2014), which included corpus organization, thematic reading, and interpretative reading. The results highlight the influence of previous university experiences, critical incidents, and graduate studies as a space for pedagogical reflection and improvement, revealing structural barriers that hinder teachers' continuing education. The study reinforces the importance of public policies that integrate academic training, working conditions, and professional development for teachers.

Keywords: teacher professional development, postgraduate studies, science education.

Introdução

O termo Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) reflete um conjunto diversificado de perspectivas sobre a aprendizagem a respeito da docência, de crescente importância no cenário educacional, podendo compreender não só aspectos mais imediatos referentes a práticas pedagógicas e experiências construídas ao longo da carreira (nas escolas), como também visões mais abrangentes a respeito da relação do magistério com as pautas democráticas, as políticas públicas, os problemas comunitários, a justiça social, as atividades de pesquisa, as universidades, o planejamento da própria formação (cursos de pós-graduação, extensão etc.), dentre outros pontos (Barolli et al., 2019; Jardim & Araújo, 2025). O termo em tela também remete à transformação do indivíduo que ocorre por meio das interações estabelecidas dentro de uma comunidade profissional que se forma e se atualiza, de modo que isso não deve ocorrer apenas como uma reação às exigências do mercado e à busca por empregabilidade, mas como um compromisso ético, político e humano com os propósitos da educação, considerando o conhecimento científico e as mudanças sociais (Lima & Cunha, 2022).

Uma das formas de se investigar os processos de DPD pode ocorrer mediante a mobilização de narrativas ou relatos (auto)biográficos, tendo em vista a relação desse tipo de elaboração com a consciência dos sujeitos envolvidos, possibilitando a construção de sentidos sobre momentos específicos ou sobre a trajetória de vida de cada pessoa (Alcoforado, 2014). O autor citado destaca que, por se tratar de uma prática que olha tanto para o passado quanto para o futuro, relatar a própria experiência de maneira hermenêutica baseia-se na ideia de que o aprendizado não se limita aos conhecimentos acadêmicos externos ao sujeito, mas também inclui o autoconhecimento, tendo conexão com legados sociais e culturais com os quais cada pessoa conviveu e ajudou a constituir.

Ao refletir sobre o DPD, é fundamental levar em conta as trajetórias de vida dos professores, podendo ser considerados elementos pessoais, como traços de personalidade, experiências relacionadas a casamento, gravidez, nascimento ou adoção de filhos, separações, situações de sofrimento no exercício da docência, acidentes, bem como aspectos emocionais, afetivos e sociais, incluindo situações familiares (Ferreira, 2020). A autora mencionada afirma que outras variáveis influenciam esse movimento, como a condição profissional (se o docente é efetivo ou contratado), o contexto em que atua, pressões externas e a forma como percebe sua identidade profissional.

Professores constroem seu aprendizado por meio de uma variedade de caminhos, que podem ser tanto formais quanto informais, abrangendo o uso de recursos informativos disponíveis na internet ou em meios físicos, a observação de práticas pedagógicas de outros docentes, a participação em grupos de aprendizagem colaborativa, além de eventos como, por exemplo, cursos, encontros, palestras e congressos (Yot-Domínguez & Marcelo, 2022). Assim, o DPD assume um caráter multifacetado, incorporando aspectos individuais e/ou coletivos das trajetórias docentes, como experiências de vida, formação inicial em licenciatura, programas de formação continuada e pós-graduação (Ferreira, 2020).

Nesse sentido, mestrados e doutorados se destacam como caminhos relevantes, pois contribuem para o avanço técnico, pessoal, ético, cultural e científico do docente, promovendo a aquisição de novos conhecimentos e competências investigativas, assim como podem abrir portas para funções mais especializadas nas carreiras de professores, frequentemente associadas a melhores condições salariais (Lima & Cunha, 2022). Os benefícios da pós-graduação *stricto sensu* contemplam a possibilidade de que cada sujeito aprimore sua perspectiva pedagógica, indagando criticamente o seu contexto e intervindo em sua própria prática com base em teorias pertinentes (Barolli et al., 2019; Cruz & Ferreira, 2024), assim como podem conduzir a um maior engajamento no magistério, enquanto classe profissional, e em grupos universitários de pesquisa que sejam vinculados a temas educacionais (Oliveira et al., 2021; Guessier & Hobold, 2024).

Os cursos de mestrado e doutorado foram oficialmente instituídos pelo Parecer nº 977/1965, conhecido como Parecer Sucupira (Brasil, 1965), que estabeleceu as bases para a pós-graduação no Brasil. Ainda no final de 1965, foi aprovado o primeiro programa de mestrado na Área de Educação e Ensino, sediado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Oliveira et al., 2021). De acordo com dados recentes do Ministério da Educação (GEOCAPES, 2024), o país

conta com 319.973 estudantes matriculados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, distribuídos em 4.659 programas.

No que se refere especificamente à área de conhecimento e avaliação denominada “Ensino”, identificada como Área 46 na classificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estão em funcionamento, atualmente, 184 programas de pós-graduação no Brasil, que somam um total de 13.357 estudantes com matrícula ativa. No município de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, localizam-se seis desses programas, os quais mantêm articulações com outras áreas do conhecimento, como Ciências, Física, Matemática e Saúde, contabilizando 473 discentes regularmente matriculados (GEOCAPES, 2024). Agostini e Massi (2023) explicam que a Área 46 destaca-se pelo forte vínculo de seus programas (acadêmicos e profissionais) com a formação de professores da Educação Básica, consolidando uma vocação que tem se intensificado ao longo dos anos, especialmente no sentido de responder a metas de políticas educacionais.

Este artigo considera o contexto de um Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGECI), vinculado à área de avaliação “Ensino” da CAPES e situado no município de Porto Alegre. Institucionalizado em 2006, o programa em tela é fruto de uma colaboração entre três universidades federais e, conforme informações disponíveis em seu site institucional, formou 358 mestres e 299 doutores entre os anos de 2013 e 2019. Esses egressos incluem tanto docentes da Educação Básica quanto profissionais de outras áreas. O PPGECI organiza-se em torno de quatro linhas de pesquisa, voltadas para os seguintes eixos temáticos: processos de ensino e aprendizagem em ambientes formais e não formais; análise e avaliação da produção científica e das políticas públicas em ciências; implicações das práticas científicas na constituição dos sujeitos e de currículos; perspectivas científicas, tecnológicas e sociais no processo de Educação em Ciências.

A investigação objetiva explorar, descrever e discutir sobre as trajetórias de vida de quatro estudantes vinculados ao PPGECI, todos com formação inicial em cursos de licenciatura (em Química ou em Ciências Biológicas) e com experiência no exercício da docência como prática profissional. Partindo da realização de entrevistas narrativas com os sujeitos mencionados, buscamos responder aos seguintes problemas de pesquisa: quais elementos (auto)biográficos emergem dos relatos produzidos, sendo considerados aspectos relevantes para o DPD dos participantes da pesquisa? Como a pós-graduação em Educação em Ciências se insere nas narrativas obtidas e que outras reflexões podem ser construídas sobre esse possível cenário de aprendizagem?

A Docência e seu Desenvolvimento: Aportes Teóricos

Marcelo (2009) aponta que o DPD pode receber diversas denominações, como formação permanente, contínua ou continuada, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de capacitação ou reciclagem. No entanto, é fundamental compreendê-lo como um processo contínuo e progressivo, que vai além da simples soma de experiências provenientes da formação inicial e das ações de formação continuada.

Ao analisar diferentes definições para o termo em tela, o autor citado destaca que, nos últimos anos, esse conceito tem incorporado algumas características centrais: uma aprendizagem ativa, que valorize os saberes prévios e acompanhe o percurso profissional; uma forte articulação com o cotidiano escolar, a prática docente e as transformações exigidas; uma abordagem prática, sustentada pela reflexão sobre a própria atuação, promovendo a ressignificação de saberes e teorias. Além disso, existe a possibilidade de o DPD ocorrer tanto de forma individual quanto colaborativa, sendo mais eficaz quando inserido em comunidades de aprendizagem compostas por diferentes atores envolvidos na realidade das instituições escolares (Marcelo, 2009).

Ferreira (2023) defende que o DPD é atravessado por crenças pessoais e por um conjunto de experiências formais e informais; inclui não apenas o percurso formativo e a prática profissional, mas também experiências anteriores à formação docente propriamente dita (a condição de aluno, a convivência familiar, ser filho, mãe ou tia, por exemplo). O processo envolve o aprimoramento de competências e atitudes individuais/coletivas, sendo influenciado pelas condições de trabalho e, ao mesmo tempo, influenciando-as; também se manifesta na esfera pessoal, incorporando as trajetórias de vida e a historicidade do sujeito, o que revela sua dimensão social (Ferreira, 2023).

Fundamentado na reflexão crítica, o DPD sofre a influência de políticas educacionais relacionadas a fatores como remuneração, estímulo ao aperfeiçoamento, graus de liberdade de trabalho, transformações mais ou menos impactantes das rotinas e da qualidade do que se faz e se ensina nas escolas (Ferreira, 2023). Segundo a autora mencionada, o DPD guarda a ideia de avanço e continuidade, mas sendo um percurso biográfico não linear, também comporta recuos, rupturas e descontinuidades, que podem ser materializados por fatos como adoecimento, precarização das condições de trabalho, afastamentos temporários e abandono da carreira, por exemplo.

Pesquisa (Auto)Biográfica: Relações com a Docência

No contexto brasileiro, o movimento das pesquisas (auto)biográficas no campo educacional tem se mostrado especialmente expressivo, abrangendo aspectos epistemológicos e metodológicos dessa abordagem, bem como seus desdobramentos em diferentes espaços formativos (Mignot & Souza, 2015; Moraes & Souza, 2016; Corrêa et al., 2020). Essas investigações exploram temáticas como as infâncias, os diálogos intergeracionais, as narrativas digitais, as relações entre história, literatura e artes, além de questões relacionadas a gênero e diversidades (Passeggi & Souza, 2017). De acordo com os autores, o movimento (auto)biográfico pode ser compreendido a partir de quatro perspectivas principais: como um fenômeno de natureza antropológica; como fonte e método de pesquisa qualitativa; como dispositivo investigativo e formativo; como uma abordagem voltada ao estudo da diversidade, por meio das narrativas e representações que tratam das experiências humanas.

A pesquisa (auto)biográfica, quando vinculada à educação e à docência, toma “como pressuposto, que o sujeito, em todas as fases da vida, apropria-se de instrumentos semióticos (a linguagem, o grafismo, o desenho, os gestos, as imagens etc.)” para descrever suas experiências, sendo que “nesse processo de biografização, a pessoa que narra, embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventando-se com ele” (Passeggi & Souza, 2017, p. 8). Bolivar (2002), ao discutir os estudos biográficos relacionados ao magistério, afirma que a coleta de dados pode ocorrer por meio de notas de campo, entrevistas, conversas, diários, escritos autobiográficos, relatos de família, fotografias, artefatos pessoais, biogramas e cartas.

O autor mencionado explica que o enfoque investigativo sobre as vidas docentes tende a abarcar aspectos variados, tais como: situações familiares e socioeconômicas; infância; etapas escolares da Educação Básica; motivos de escolhas de caminhos profissionais; ingresso e experiências na Educação Superior; formação teórica e prática para o ensino; formas de acesso e início na docência; convivência com colegas; cargos ocupados; dentre outros pontos. Na área de Educação em Ciências, caracterizada no contexto investigado deste artigo, as perspectivas (auto)biográficas também estão presentes e contemplam os elementos que foram mencionados neste parágrafo (Sá, 2009; Rocha & Sá, 2019; Figueira-Oliveira et al., 2020; Costa & Gonçalves, 2022).

Pereira et al. (2021, p. 4) propõem a “identificação da experiência como a síntese do vivido narrado, aquilo que aprendemos com o que foi vivido”. Segundo as autoras citadas, ao serem estudadas por meio de narrativas, as vidas docentes se reconstróem a partir de tramas tecidas com o material indefinido daquilo que foi vivido, sendo que o ato de narrar confere funcionalidade e ordem à experiência, a reorganizando tematicamente e atribuindo sentido a esta, que, por sua natureza, é múltipla, ambígua e muitas vezes não linear. Elas também destacam que os sujeitos ocupam papéis atribuídos pelo narrador, que, ainda que busque certa imparcialidade, inevitavelmente os reveste de valores, significados e juízos morais. A narrativa não é uma mentira, segundo elas, mas tampouco é uma representação exata da realidade, sendo que pode ser considerada uma reconstrução possível da experiência, atravessada por recordações e esquecimentos.

Com base em Morais e Bragança (2021), é possível afirmar que Ricoeur (2010) contribui para compreendermos a produção narrativa como um processo essencialmente humano, ao mesmo tempo em que ilumina os desafios da interpretação hermenêutica das fontes. Estar imerso no campo da ação pressupõe uma pré-compreensão da realidade vivida em sua plenitude, havendo possibilidade de refletir sobre ela, sendo que o ato de interpretar está intrinsecamente ligado à experiência cotidiana (Morais & Bragança, 2021).

Por seu turno, Josso (2007) aponta que as narrativas (auto)biográficas podem fazer emergir tomadas de consciência de si que abarcam aprendizagens existenciais, instrumentais, relacionais e reflexivas, tendo como base uma teia psicossomática reveladora de movimentos individuais que variam em graus de independência ou ajustamento em relação às pressões dos grupos de pessoas com os quais se convive. A autora explica que os percursos de vida que emergem de tais narrativas podem evocar registros/dimensões de cada ser-no-mundo que contemplam, por exemplo, sensibilidades, atenção consciente, emoções, afetividade, cognição, ação e imaginação.

No contexto deste trabalho, e à luz dos referenciais teóricos discutidos nesta seção, é possível refletir sobre como as múltiplas dimensões do ser-no-mundo se manifestam nas entrevistas que foram realizadas, como os narradores reinterpretam suas vidas e manifestam, semioticamente, essa reelaboração por meio da linguagem (Passeggi & Souza, 2017). Em outras palavras, busca-se entender, no âmbito das narrativas (auto)biográficas construídas, de que forma se revelam elementos da existência humana em sua relação com o atuar no/sobre o mundo,

com intencionalidade e construindo continuamente um saber consciente sobre si e as relações com os outros (Josso, 2007).

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória e (auto)biográfica, uma vez que busca compreender fenômenos socioeducacionais e identificar aspectos do contexto de interesse, desenvolvendo movimentos investigativos que permitem a construção de um conhecimento sistematizado sobre os objetos de estudo (Bolívar, 2002; Esteban, 2010). Relatos (auto)biográficos de quatro estudantes de pós-graduação foram obtidos por meio de entrevistas narrativas, definidas “como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional”, sendo que também buscam “encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social”, de modo que o entrevistador deve ter mínima participação na produção das informações geradas como dados (Muylaert et al., 2014, p. 194).

Para a definição do grupo investigado, utilizamos os seguintes critérios: os participantes eram estudantes no PPGEI, estando em diferentes momentos do mestrado; o grupo possuía diversidade em relação às trajetórias de DPD, atuando como professores da Educação Básica em escolas públicas e/ou privadas. Além disso, os sujeitos compunham um coletivo com formação anterior em licenciaturas da área de Ciências da Natureza (Química ou Biologia), possuindo interesses de pesquisa relacionados, de forma direta ou indireta, a esse campo do saber (Tabela 1).

Tabela 1*Perfil dos participantes*

Nome Fictício	Gênero, Idade e Formação Acadêmica	Atuação	Data da entrevista e duração	Tema de pesquisa
Daniele	Mulher, 41 anos, Técnica (2002) e Licenciada em Química (2008). Mestranda (2025).	Professora de Química em escola técnica estadual.	31/03/2025; 52 min.	Ensino de Química e processos inclusivos.
Caetano	Homem, 34 anos, Licenciado em Química (2022). Mestrando (2025).	Professor de Química em escola privada.	31/03/2025; 55 min.	Currículos de Licenciatura em Química.
Maria	Mulher, 41 anos, Técnica (2003), Bacharela (2014) e Licenciada em Química (2022). Mestranda (2025).	Professora de Química em escola estadual.	02/04/2025; 59 min.	Estágios de Licenciatura em Química.
José	Homem, 33 anos, Licenciado em Ciências Biológicas (2020). Mestrando (2025).	Professor de Ciências e Biologia em escolas privadas.	03/04/2025; 39 min.	Formação e trabalho docente na rede federal.

Fonte: Elaborado pela equipe da pesquisa (2025).

Essas entrevistas ocorreram de forma remota, por meio de plataforma de comunicação audiovisual da internet, foram gravadas (em arquivos do tipo “mp4”) e tiveram como objetivo constituir um corpus de relatos (auto)biográficos que descrevesse a trajetória individual de cada participante, com ênfase nos processos de formação para a docência, no desenvolvimento profissional, na aproximação com o ensino de Ciências da Natureza e nas memórias escolares. Conforme a proposta metodológica de Jovchelovitch e Bauer (2010), o processo de realização de cada entrevista iniciou-se pela fase de preparação (fase 1), que envolveu a exploração do campo por meio da leitura do Currículo Lattes de cada sujeito, além da formulação de questões exmanentes, aquelas que expressam as intenções do pesquisador, revelando suas perspectivas e modos de linguagem. Estas se diferenciam das questões imanentes, que dizem respeito a temas, tópicos e acontecimentos emergentes durante a narrativa dos participantes.

Na etapa de iniciação (fase 2), definimos o tópico inicial da narração e estimulamos a recordação dos sujeitos sobre sua trajetória de vida escolar, acadêmica e profissional. Durante a fase da narração central (fase 3), o procedimento adotado foi de não interromper os depoimentos, oferecendo apenas

estímulos não verbais que encorajassem a continuidade de cada fala, aguardando os sinais de encerramento natural de cada narrativa. Na sequência, ocorreu a etapa de perguntas (fase 4), restrita a indagações do tipo “E o que aconteceu depois?”, evitando-se emitir opiniões, questionar atitudes ou explorar contradições nos relatos, bem como perguntas explicativas como “por quê?”. No final, a fala conclusiva envolveu o momento em que se tornaram permitidas perguntas explicativas (fase 5), além da realização imediata de anotações referentes à entrevista recém-concluída.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e, em seguida, encaminhadas aos respectivos participantes. Essa etapa possibilitou que cada um revisasse o conteúdo, validando a versão final do texto e fazendo alterações, como inclusões ou exclusões, conforme julgasse necessário. Somente após essa validação é que as transcrições finais foram analisadas. Ressalta-se que o projeto que fundamentou este estudo obteve aprovação prévia do Comitê de Ética em Pesquisa da universidade à qual o pesquisador (primeiro autor do artigo) estava vinculado, por meio da Plataforma Brasil (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 85527724.0.0000.5347). Como parte dos procedimentos éticos, elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi apresentado, lido e devidamente assinado por todos os participantes.

A análise compreensivo-interpretativa das transcrições obtidas foi conduzida com base na proposta dos três tempos metafóricos, conforme delineado por Souza (2014), que concebe as narrativas (auto)biográficas como corpus documental com valor heurístico, fundamentado na fenomenologia das experiências. No **Tempo I**, realizamos a pré-análise e a leitura cruzada dos textos, com o objetivo de organizar os conteúdos narrativos e delinear o perfil dos participantes/narradores. No **Tempo II**, procedemos à leitura temática, que nos permitiu a estruturação de unidades de análise a partir da identificação de elementos recorrentes, especificidades, convergências, divergências e traços subjetivos presentes nas narrativas. No **Tempo III**, iniciamos a leitura interpretativa e compreensiva propriamente dita, envolvendo a descrição, interpretação e análise das transcrições à luz dos referenciais teóricos da pesquisa, tais como Bolivar (2002), Barolli et al. (2019), Ferreira (2023), Josso (2007) e Ricoeur (2010).

Esse percurso metodológico, guiado por princípios hermenêuticos, demandou sucessivas (re)leituras, culminando na organização dos textos em unidades de análise temática/descritiva. Tais unidades viabilizaram a identificação de segmentos de texto significativos das narrativas (auto)biográficas, sempre considerando a complexidade e a integralidade de cada experiência vivida — seja pela relevância e

recorrência dos episódios, seja por suas singularidades — refletindo, assim, a diversidade de formas pelas quais a vida se manifesta (Souza, 2014).

Resultados e Discussão

Os movimentos do Tempo I, envolvendo pré-análise e leitura cruzada das entrevistas transcritas (Souza, 2014), permitiram que fossem identificadas algumas das informações norteadoras de cada narrativa. A partir daí, foi possível a elaboração de um resumo de cada transcrição do corpus de análise da pesquisa, sendo viabilizada uma visão sintética dos pontos principais de cada trajetória que havia sido lembrada (Tabela 2).

Tabela 2

Resumos das entrevistas

Nome	Resumo
Daniele	Daniele, professora em uma escola técnica estadual, compartilha sua trajetória profissional, desafios e motivações na docência. Iniciou sua carreira no curso Técnico em Química, motivada por condições financeiras e paixão pela área, mas também considerou a engenharia. Um professor a desencorajou, citando preconceitos de gênero, o que a levou à licenciatura. Trabalhou 10 anos na indústria enquanto cursava a graduação, enfrentando dificuldades para conciliar trabalho e estudos. Ao assumir o magistério, superou inseguranças e recebeu apoio de colegas. Hoje, valoriza sua experiência industrial para enriquecer as aulas, especialmente em disciplinas técnicas. Atualmente, dedica-se à inclusão de Alunos Com Deficiência (PCDs), após perceber lacunas no apoio oferecido pela escola. Relata casos como o de uma aluna surda que exigiu adaptações pedagógicas e um projeto de dicionário de libras para Química. Daniele também fala sobre seu retorno aos estudos (mestrado em Educação em Ciências), motivada pelo desejo de se aperfeiçoar e trabalhar com inclusão. Reflete sobre as condições ideais de trabalho na escola estadual (salário digno, turmas menores) e como isso impacta sua prática. Por fim, define seu propósito como professora: transformar vidas, seja ajudando alunos em vulnerabilidade ou inspirando carreiras.
Caetano	Na entrevista, Caetano apresentou sua trajetória desde a infância em escolas públicas de Porto Alegre, marcada por desafios sociais e violência em sua comunidade, até sua formação como professor de Química. Ele relatou as dificuldades para ingressar no Ensino Superior, com tentativas frustradas em Engenharia Química antes de optar pela licenciatura, motivado por um professor do cursinho pré-vestibular. Durante a graduação, enfrentou obstáculos financeiros e acadêmicos, especialmente em disciplinas como Físico-química, que precisou repetir várias vezes, além de conciliar estudos com trabalhos em lojas e análise de dados. A experiência no PIBID foi fundamental para consolidar sua vocação docente, seguida por atuações em

	projetos educacionais e no Centro da Juventude de um município gaúcho, durante a pandemia. Atualmente professor em uma escola privada, Caetano descreve um ambiente de trabalho desgastante, com rotatividade na gestão e casos de assédio moral, mas valoriza a evolução em sua prática docente. Paralelamente, cursa o mestrado em Educação em Ciências, área que escolheu por alinhar-se com seus interesses em formação de professores e currículo. A pesquisa acadêmica tornou-se ainda mais desafiadora após três enchentes que atingiram sua família em 2022-2023, obrigando-o a mudanças de residência e perdas materiais, embora a bolsa do mestrado tenha sido crucial para adquirir uma casa em área segura. Caetano define-se como um professor apaixonado, que prioriza a empatia e a contextualização do ensino de Química com a realidade dos alunos. Seus planos incluem concluir o mestrado, dar prioridade à família (com o projeto de ter um segundo filho) e, no futuro, considerar um doutorado na mesma linha de pesquisa, desde que possa conciliar com a vida pessoal e profissional.
Maria	Maria iniciou sua trajetória na área da Química ainda na adolescência, quando ingressou em um curso técnico em uma escola estadual. Apesar das dificuldades iniciais, ela concluiu o curso e seguiu para o estágio em uma empresa de tratamento de água industrial. Após trabalhar por 15 anos na indústria, sentiu-se estagnada e decidiu migrar para a docência, concluindo uma Licenciatura em Química. A demissão da empresa em 2018 foi um ponto de virada. Maria decidiu se dedicar integralmente à licenciatura e, após concluir o curso, começou a trabalhar como professora contratada em escolas estaduais e, posteriormente, em uma escola federal, em Santa Catarina. Ela destacou os desafios de lidar com turmas grandes e a adaptação ao ambiente escolar, mas também a satisfação de estar em contato com os alunos. Maria ingressou no mestrado em Educação em Ciências, conciliando os estudos com a docência. Apesar das dificuldades de equilibrar as duas atividades, ela valorizou as experiências acadêmicas, como a participação em disciplinas e a produção de materiais didáticos. Maria se descreve como uma professora séria, calma e centrada, que valoriza a conexão entre a teoria e a realidade dos alunos. Ela pretende concluir o mestrado, ingressar no doutorado e, no longo prazo, focar em concursos públicos para atuar em instituições federais. Maria expressa orgulho de sua escolha pela docência e deseja continuar contribuindo para a educação, tanto na sala de aula quanto na pesquisa acadêmica.
José	A entrevista com José aborda sua trajetória pessoal e profissional, desde sua formação escolar até sua escolha pela carreira docente. Ele relata que, após estudar em escolas comunitárias e públicas, transferiu-se para um colégio militar, onde desenvolveu disciplina e organização. Inicialmente, José não planejava ser professor devido à sua timidez, mas uma experiência prática durante a graduação em Biologia, na qual teve que dar uma aula em uma escola ocupada, revelou sua aptidão para o magistério. Essa vivência o motivou a migrar do bacharelado para a licenciatura, decisão que considera uma das melhores de sua vida. No campo profissional, José destaca sua atuação em três escolas privadas, onde trabalha com projetos de sustentabilidade, feiras de ciências e aulas para diferentes faixas

etárias. Ele enfatiza os desafios da docência, como a falta de respeito e disciplina dos alunos, a pressão dos pais e a necessidade de adaptação a um ambiente educacional em constante mudança. Apesar das dificuldades, José expressa grande satisfação com a carreira, valorizando a possibilidade de impactar positivamente a vida dos estudantes e a diversidade do trabalho em sala de aula. Atualmente, José está finalizando seu mestrado em Educação em Ciências e planeja seguir para o doutorado, com o objetivo de lecionar em instituições federais ou no Colégio Militar. Ele ressalta a importância da formação contínua para se adaptar às novas demandas educacionais e aprimorar sua prática pedagógica.
--

Fonte: Elaborado pela equipe da pesquisa (2025).

Nenhum dos docentes entrevistados na presente pesquisa teve oportunidade de se licenciar do cargo para cursar mestrado ou doutorado, relatando preocupações com a administração dos tempos dedicados ao trabalho no magistério, à pós-graduação e à vida pessoal. Por exemplo: Caetano revela que pretende concluir o mestrado, mas que o doutorado deverá ficar para outro momento de vida, mais distante, pois precisa manter a carga horária e o salário na escola privada em que trabalha, além de desejar dedicar mais tempo à família; Maria descreve uma rotina desgastante, havendo dificuldade na composição de uma sequência exequível para os trabalhos da escola pública em que atua como professora temporária e de sua dissertação de mestrado; José confessa que aproveitou pouco o universo de oportunidades oferecido pelo ambiente acadêmico da pós-graduação, sendo uma escolha consciente e motivada pela necessidade de manter seu trabalho em escolas privadas com as quais possui vínculo empregatício; Daniele explica que esperou os filhos crescerem para buscar o sonho de se aprofundar em estudos de mestrado, pois o trabalho como professora em uma escola técnica estadual consome muito do seu tempo semanal.

Quando se olha também para o contexto social mais amplo, um movimento obrigatório em investigações que mobilizam narrativas (auto)biográficas (Jovchelovitch & Bauer, 2010), constata-se as dificuldades que se colocam para ingresso e permanência de docentes da Educação Básica na pós-graduação *stricto sensu*, grande parte destas citadas nas narrativas obtidas neste artigo: conciliação com exercício da profissão, casamento e filhos; exiguidade de prazos e quantidade de atividades decorrentes de disciplinas; volume elevado de trabalho necessário para conclusão dos cursos; limitações de ordem financeira; relacionamentos interpessoais potencialmente desgastantes com acadêmicos, sejam colegas, docentes ou orientadores (Lima & Cunha, 2022). Além disso, é mister que se

destaque que as redes públicas de Educação Básica nas quais atuam os docentes brasileiros raramente têm operado políticas de incentivo à qualificação profissional, com viabilidade de licenças remuneradas, por exemplo (Jacomini & Penna, 2016; Guesser & Hobold, 2024), ofertando condições gerais de trabalho e salário que são insuficientes, podendo ser classificadas como barreiras ao DPD (Oliveira et al., 2021).

No Rio Grande do Sul, estado onde se localiza o programa de pós-graduação ao qual os entrevistados desta pesquisa estão vinculados, há 122.328 professores de Educação Básica, sendo que apenas 5,94% possuem mestrado e somente 2,08% finalizaram curso de doutorado (Brasil, 2024). Esse quadro denota a carência formativa nessa região e explicita a necessidade de que políticas públicas reconheçam mais seriamente a concepção de que a pós-graduação qualifica o trabalho docente, podendo contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade, ao promover um perfil docente que vá além da mera transmissão de conhecimentos prontos, sendo baseado na produção de novos saberes sistematizados e em uma postura reflexiva, questionadora e atuante sobre as condições sociais existentes (Cruz & Ferreira, 2024).

A continuidade do processo analítico sobre a íntegra das transcrições, realizado conforme o Tempo II, descrito na seção anterior deste artigo, indicou a ocorrência tanto de regularidades quanto de singularidades nos relatos obtidos, permitindo o aprofundamento da interpretação dos textos narrativos e de seus respectivos excertos. A síntese apresentada na Tabela 3 reúne unidades de análise temática/descriptiva que evidenciam as distintas experiências de vida profissional e formação dos participantes. Observa-se que a maioria dos tópicos identificados se alinha aos achados de outras pesquisas (auto)biográficas sobre a docência presentes na literatura acadêmica da área de Educação em Ciências (conforme a segunda coluna da Tabela 3).

Tabela 3

Aspectos emergentes das entrevistas de cada participante da pesquisa.

Unidades de análise temática/ descritiva	Trabalhos que citam unidades de análise equivalentes	Estudantes			
		Daniele	Caetano	Maria	José
Vivências escolares na Educação Básica	Rocha & Sá (2019)	X	X	X	X
Memórias familiares	Rocha & Sá (2019)			X	X
Aulas particulares a colegas e amigos	Fonseca (2025)	X			
Formação profissional diferente da licenciatura	Barolli et al. (2019)	X		X	
Experiências profissionais distintas do magistério	Pereira & Fonseca (2023)	X	X	X	X
Experiências na Licenciatura	Sá (2009)	X	X	X	X
Períodos de transição no processo formativo	Fonseca (2025)	X	X	X	X
Incidentes críticos	Sá (2009)	X	X	X	X
Interações estimulantes com docentes	Rocha & Sá (2019)	X	X		
Interesse por Ciências da Natureza	Fonseca (2025)	X	X		
Experiências no exercício da docência	Costa & Gonçalves (2022)	X	X	X	X
Intenção de continuar na docência	Barolli et al. (2019)	X	X	X	X
Perspectiva sobre DPD	Costa & Gonçalves (2022)	X	X	X	X
Experiências, dificuldades, expectativas e/ou aprendizagens na pós-graduação	Barolli et al. (2019)	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas entrevistas realizadas (2025).

Na sequência, apresentamos o conteúdo resultante da leitura interpretativo-compreensiva do corpus, correspondente ao Tempo III da análise (Souza, 2014). Com base nos referenciais teóricos que fundamentam este artigo, buscamos interpretar as narrativas (auto)biográficas decorrentes das entrevistas realizadas, sendo destacados os aspectos mais significativos do desenvolvimento profissional dos participantes presentes na Tabela 3, com base em excertos selecionados das fontes mencionadas. Para isso, foram priorizadas, nas discussões, as seguintes unidades de análise: Vivências escolares na Educação Básica; Experiências na

Licenciatura; Períodos de transição no processo formativo; Incidentes críticos; Experiências, dificuldades, expectativas e/ou aprendizagens na pós-graduação.

A primeira unidade temática/descriptiva emergente da análise diz respeito às experiências escolares vivenciadas na Educação Básica, conforme ilustrado pelos trechos apresentados a seguir. Os participantes iniciaram seus relatos (auto)biográficos a partir de memórias relacionadas ao ambiente escolar, evidenciando como essa fase de socialização tem relação com suas formas de entender o passado, sendo atravessado por sentimentos/anseios individuais e condições/valores advindos dos ambientes frequentados, sendo equivalentes às interioridades e exterioridades citadas por Josso (2007), em relação à atuação de cada ser-no-mundo.

O ensino fundamental ali foi bem tranquilo, assim, até uma quinta série, mas a partir da quinta série muda bastante a característica dos colegas, porque eu já tinha colegas com uns 18, 19 anos, 20 anos, que estavam lá cursando a quinta série ainda, uma distorção de idade bem grande, assim, para quem deveria estar ali, né, com a minha idade, por exemplo. Bom, que era uma escola que recebia muitas vilas, muitas favelas ali, tinha muita gente bem precarizada, assim, digamos, de famílias bem empobrecidas. Mas continuei lá, me formei no fundamental, muitos colegas de todas as áreas de Porto Alegre, porque principalmente zona sul, centro, naquele entorno, muita referência ao crime, assim, no meu ensino fundamental, e depois para o ensino médio também, porque era essa referência ali da comunidade que eu estudava, né. [...] Então, eu fui um dos únicos homens ali que passou o ensino médio, conseguiu continuar na escola e se formar. Desse meu grupo de amigos ali do ensino fundamental. (Caetano).

Então, eu tinha a opção de fazer um curso técnico, profissionalizante, numa escola técnica muito famosa da região metropolitana de Porto Alegre [...]. Era uma escola que não tinha uma mensalidade fixa, mas ela tinha ali, por renda da família, a família pagava um percentual. Era uma opção interessante, tendo em vista os recursos financeiros. Mas tinha uma prova de seleção, tinha que fazer uma seleção para entrar, enfim. [...] A maioria, vamos dizer, 90% entrava na química. Cursei com uma certa dificuldade, porque química, as disciplinas da parte técnica eram bastante difíceis, envolvia muitos cálculos, todo aquele contexto de escola em tempo integral. Muitos dias da semana nós ficávamos em turno integral lá [...]. Então foi uma fase da vida que eu cresci muito, amadureci muito, porque eu saí de uma escola no oitavo ano [...]. Eu saí de uma escola da rede privada do município que eu morava. E eu achava que eu era superinteligente. E aí eu cheguei na escola técnica no primeiro ano e tirei notas muito baixas e fiquei apavorada, porque é um ensino completamente diferente. Muitas disciplinas, quantidade de disciplinas, do que eu estava acostumada no fundamental. E isso tudo foi um choque. Eu fui aprovada em todas as séries, não reprovei nenhum ano. Foram quatro anos de curso para o ensino médio, mais o técnico. [...]. E aí no estágio eu comecei a ir para trabalhar na parte de meio ambiente. Trabalhei numa empresa que fazia tratamento de água em equipamentos industriais, torres de esfriamento, caldeira. Fiz o meu estágio e aí era uma época difícil de mercado de trabalho. Poucos colegas conseguiam a efetivação logo após o curso. Só aqueles que se destacavam muito, que eram extremamente fora da curva. Eu não era uma das pessoas, eu estava na curva. Eu ficava ali na média. Então eu não fui daquelas que conseguiu logo ser efetivada num trabalho. (Maria).

Todos os relatos também revelaram uma unidade de análise temática/descriptiva relacionada a períodos de transição presentes nas trajetórias individuais. Esses momentos foram marcados por experiências de incerteza, buscas, descompassos, desvios de percurso e retomadas, abrangendo tanto a formação escolar quanto a vivência universitária. Exemplos ilustrativos desses trechos encontram-se a seguir.

Então eu fui fazendo o primeiro curso, fiz pra Nutrição, porque na época lá eu gostava de entender a questão da Biologia e tudo mais. E achei um curso mais próximo que eu gostaria, a Nutrição. Fiz um semestre, não curti, saí. Daí isso eu tinha terminado a escola, né. Fui pra fazer o curso da Biomedicina. Porque tinha a Biologia e tinha a Medicina no meio. Achei que deveria ser algo que fosse agregar bastante. [...]. Mas eu vi que era bem ao contrário do que eu buscava. Porque a Biomedicina, basicamente, trabalha mais com questão de laboratório. E mesmo eu gostando de trabalhar com laboratório, não era uma coisa que eu queria pra minha vida. Então, no segundo semestre da Biomedicina, eu decidi que eu iria pra Biologia. Porque eu gostava muito de trabalhar com serpentes. (José).

Daí eu saí do quartel, comecei a fazer pré-vestibular pela primeira vez e ingressei no emprego em uma loja de um shopping. Eu trabalhava como estoquista. Então eu fui trabalhando lá no estoque e fazendo pré-vestibular ao mesmo tempo. Daí eu não passei. Engenharia Química era um corte “super” alto, mas eu continuei trabalhando lá na loja. E nessa loja eu fiquei trabalhando por cinco anos. Depois eu saí do estoque e virei caixa. E continuei lá. Basicamente eu fiz o pré-vestibular mais umas duas vezes depois dessa primeira reprovação. E eu tentei mais uma vez para Engenharia Química, não passei de novo. (Caetano).

Ferreira (2023) classifica essas etapas biográficas como momentos de interrupção ou descontinuidade do DPD, sendo circunstâncias que podem ter um fundo objetivo e/ou subjetivo, atrelados a fatos da vida pessoal e profissional. Contudo, são situações passageiras, que podem dar lugar a uma nova forma de ser e pensar os caminhos que se quer e se pode trilhar.

Nas entrevistas concedidas, também se manifestou uma unidade de análise temática/descriptiva relacionada ao conjunto de incidentes/momentos críticos experienciados por todos os participantes. Alguns excertos do corpus analisado, que exemplificam esse tipo de elemento biográfico, estão abaixo apresentados.

Até que, no ano de 2018, já basicamente finalizando a faculdade, [...] o professor solicitou que uma das provas nossas fosse feita a partir da gente dar uma aula, que foi bem na época em que as escolas foram ocupadas. Então, a nossa avaliação seria ir numa escola ocupada e dar uma aula de biologia para as crianças. Na época, eu lembro que eu fiquei muito bravo. Como eu não gostava, eu tinha vergonha. Eu pensei, não, eu não quero. Eu sou do bacharel, não tenho nada a ver. Eu ia lá dar uma aula, não tenho didática nenhuma, não sei explicar. [...] Entrou todo o ensino médio da escola. Então, lotou basicamente o auditório. Tinha mais de 200 pessoas, 300 pessoas [...]. Havia pessoas em pé. [...] E a gente se olhou, eu tinha um colega

que era mais desinibido, só que o outro era nosso, o terceiro, ele era muito, muito fechado. Ele meio que se travou. Naquele momento, a gente viu que tinha que dar um jeito. E aí, a gente começou a dar a aula e surgiu algo muito natural pra mim. Foi algo natural, como eu estivesse falando aqui. Comecei a falar, falar, falar, falar e surgiu, foi natural. Chegou um momento que eu pensei, nossa, eu estou dando aula e foi algo como se eu já fizesse isso há muito, muito tempo. E aí, isso mexeu um pouco comigo. (José).

E aí comecei na licenciatura. Comecei em 2017, trabalhando. Era bem difícil, porque eu trabalhava turno integral na empresa, 40 horas, 44 horas por semana. E aí, começou uma leva de demissões no setor que eu trabalhava. Eu fui uma das demitidas, eles demitiram todo o setor que eu trabalhava. E aí, eu fiquei meio sem chão, na hora. Pensei, meu Deus, e agora o que eu vou fazer? Quinze anos aqui dentro, só sabia fazer essa rota, digamos assim, esse roteiro na minha vida. [...] Não estava impregnada ainda em mim essa vida acadêmica. [...] Olhei para trás, isso foi no final de 2018, pensei comigo: mas não era o que você queria? Não era, daqui a pouco, que você usasse a carta lá na frente? Então, é a oportunidade que você tem, agora! Pensei comigo. É a oportunidade de você se dedicar à licenciatura e ver se vai se dar bem. Eu, conversando comigo mesma, pensando. [...] As pessoas me perguntavam, mas você foi demitida e não vai procurar outra colocação? Não vai mandar currículo para entrar de novo nas empresas, nos laboratórios? Eu disse: não, não vou! Vou ficar tranquila, vou me matricular no máximo de disciplinas que puder no semestre que vem, vou fazer todas que eu puder, porque eu só vou estudar agora. Vou terminar essa licenciatura e vou ver como é esse mercado de trabalho para a área da educação. E foi o que eu fiz. (Maria).

Bolivar (2002) explica que eventos dessa natureza emergem em narrativas de percursos biográfico-profissionais por meio de episódios, fases ou figuras que representam pontos de inflexão ou experiências marcantes (sejam elas positivas ou negativas). Segundo o autor citado, tais acontecimentos, ao serem revisitados, adquirem significado por distinguirem transformações significativas nas trajetórias dos docentes, influenciando decisões impactantes, eventuais rupturas ou direções assumidas.

As experiências construídas ao longo do curso de licenciatura também consubstanciam uma unidade de análise temática/descriptiva derivada das narrativas obtidas. Os exemplos de excertos abaixo expõem parte do que foi experienciado por Maria e Daniele.

E aí ficou o último estágio para fazer presencial. E aí as coisas aconteceram e eu consegui fazer aqui na região que eu estava [...]. E achei interessante também que coisas que a gente aprendeu nos estágios, né? Elas realmente acontecem nas escolas, né? A gente chega lá como estagiário e eles, né, te entregam a turma [...] a gente entra por uma porta, os professores saem pela outra, aí deixa a turma com a gente. Isso foi um choque, né? Porque eu nunca tinha ficado num ambiente, assim, com um monte de adolescentes e eu tinha que coordenar as coisas ali, eu tinha que me virar. Então foi, assim, bastante desafiador também. Todo esse início foi algo, assim, bastante surreal para mim, que nunca tinha falado muito em público [...] para um grupo de pessoas, né? Para uma turma, né? [...] Estar à frente ali de um grupo e ter que fazer as coisas acontecerem. Você tem que seguir ali um plano de aula, né? Dentro de um currículo e fazer acontecer [...] dar resultados, né? Então, foi um estágio riquíssimo, assim, também, uma instituição muito boa. (Maria).

Quando eu fiz a licenciatura, eu estava trabalhando na indústria. E eu penso, hoje, que muitos dos conteúdos eu não aproveitei. Esses conteúdos bem relacionados, assim, com a prática docente. Eu acho que eu não aproveitei tão bem. Porque eu trabalhava o dia todo. Aí, eu estudava de noite. Sempre estava bem cansada. E eu não estava em sala de aula. Então, eu não estava... Claro, a gente faz a licenciatura antes de ir para a sala de aula, eu sei, né. Mas, assim, os estágios, era tudo muito atropelado, muito corrido. Porque eu tinha que conciliar com o meu trabalho. E com as disciplinas que eu ainda estava fazendo, né? (Daniele).

Os elementos apontados constituem-se como perspectivas individualizadas acerca do processo formativo para o exercício da docência, contribuindo para a constituição de compreensões subjetivas da dinâmica entre teoria e prática, a qual é estruturada e conduzida por atores e instituições que devem favorecer a mobilização, produção e validação de saberes por parte dos sujeitos em formação (Rocha & Sá, 2019). Nesse contexto, evidenciam-se possíveis limitações dos processos formativos, como também aprendizagens de natureza cognitiva e relacional, responsáveis por cultivar novas formas de interrogar o mundo, sensibilidades e emoções que favorecem uma visão integrada do saber-ser, no âmbito social da formação para o magistério (Josso, 2007).

Também foram obtidos, em todas as entrevistas realizadas, elementos textuais transcritos que fizeram emergir a unidade de análise temática/descritiva relacionada a experiências, dificuldades, expectativas e/ou aprendizagens na pós-graduação (em Educação em Ciências). Alguns exemplos de tais fragmentos estão apresentados abaixo deste parágrafo.

A maior dificuldade que eu digo, mais pela questão de horários, assim. Mas é mais pela questão da minha própria rotina, né? Em si. Não é bem um problema do curso [de mestrado], nem nada. É mais a minha rotina mesmo, que é uma rotina mais atabalhoada, assim. Mas eu consegui, graças a Deus, eu sempre consegui dar conta. Claro, gostaria muito de ter aproveitado um pouco mais, né? Ter frequentado mais algumas cadeiras. Mas até pela questão da disponibilidade de horário e tempo para se dedicar às disciplinas, eu acho que foi uma coisa que eu peguei um pouco mais, assim. Gostaria de ter tido mais oportunidades. Mas foi uma opção, né? Como eu tive algumas questões financeiras, infelizmente eu não pude optar por sair das escolas que eu trabalho, né? Mas foi uma opção minha, né? Então, eu sabia das consequências, né? De continuar trabalhando, mas daí, claro, pegar menos cadeiras, não conseguir frequentar tanto a academia. Todas as cadeiras que eu fiz, sempre teve um aprendizado, um modo de ver, de aprender a ver a educação de um outro perfil, né? [...] infelizmente eu tinha muitas ideias engessadas. Eu tinha outros modos de trabalhar, outras vertentes me abriram um pouco mais os olhos. (José).

Quando eu vi essa pós-graduação, na verdade, eu nem sabia que ela existia, né? [...] Daí eu fui olhar, assim, meu Deus, que legal, tem uma área de Educação em Ciências que dá para seguir, e tem um monte de coisa muito interessante para estudar. Então, eu fiquei... Eu fui olhar as disciplinas, assim, eu quero cursar todas as disciplinas que estão disponíveis. [...] Tinha tudo a ver com o meu perfil, tinha tudo a ver com os meus objetivos profissionais, tanto que um dos maiores motivadores, assim, para eu entrar, era para entrar como docente na escola que eu trabalhava.

Porque lá, basicamente, nenhum professor não tem pós-graduação. [...] Eu gostei praticamente de todas as cadeiras que eu fiz, desde as mais aplicadas ali, cientificamente, até as mais educacionais, as mais metodológicas. Eu acho que eu gostei de todas as cadeiras que eu fiz. Eu acho que, no geral, todas agregaram ao que eu pretendo profissionalmente. (Caetano).

E aí tu entras no mestrado e tu tens vinte e quatro meses para terminar aquilo. E assim, o tempo voa, né? E aí eu me assustei com isso. Então, as dificuldades que eu até comentei antes foram essas. De estar com coisas acumuladas, né? Duas frentes de trabalho, digamos assim. Mestrado e docência. Então, eu tinha que ter uma chave. Quando eu estava na escola, eu tinha que virar uma chave para ser a professora Maria. Quando eu chegava em casa, eu tinha que virar uma chave para ser a estudante Maria. Então, assim, isso foi difícil [...]. Outros colegas que eu conheci, enquanto nós tínhamos as disciplinas, tanto no remoto, quanto as presenciais que eu fiz [...]. Foi muito rico, assim, as experiências, a gente tem grupos até hoje que a gente troca informações, troca material [...]. Uma coisa muito legal que a gente fez numa disciplina que até não era obrigatória. Era uma disciplina eletiva do mestrado, que foi um *ebook* com metodologias ativas. Então, a gente juntou todo o material que os colegas fizeram para trabalhar na educação básica e muitos desses materiais eu uso nas minhas aulas. (Maria).

Esse movimento formativo (da pós-graduação) pode, em determinadas condições, constituir novos saberes científicos e pedagógicos, promovendo um olhar mais investigativo sobre a própria prática, envolvendo aprofundamentos sobre o que e como ensinar, por exemplo (Barolli et al., 2019). Além disso, também emerge uma perspectiva de planejamento sobre o próprio desenvolvimento profissional, envolvendo metas e formas possíveis de continuar aprendendo a atuar no magistério.

As narrativas (auto)biográficas obtidas permitem-nos dizer que cada participante pensou de forma reflexiva sobre o próprio desenvolvimento profissional, sendo compreendido, neste artigo, como um processo que suscita dimensões existenciais múltiplas, devendo ser analisado em sua complexidade e sob diversas perspectivas, sendo que os sujeitos envolvidos são dotados de coragem, incerteza, afetividade, cognição, ação e imaginação (Josso, 2007). As narrativas que evocaram sobre si aludem a um processo de integração e desintegração de modos de pensar, saber-ser em relação a si e aos outros, representações, valores, condutas e competências práticas. As escolhas e hesitações sobre os cursos de licenciatura e a pós-graduação, trazidas nas falas que foram obtidas, evidenciam essa dinâmica.

Simultaneamente, as declarações de cada participante configuraram-se como um movimento de atribuição de sentido às aprendizagens, sejam elas formais ou informais; aclararam, ainda, a progressiva tomada de consciência de si e de suas potencialidades, articulando-se com a realização intencional de projetos pessoais e profissionais (Josso, 2007). Os trechos nos quais os entrevistados revelam as situações críticas pelas quais passaram denotam esse movimento de redescoberta

sobre o que conseguem ou não realizar, a capacidade de constituir uma visão renovada sobre as próprias esperanças e aspirações.

À luz de Josso (2007), afirmamos que as entrevistas revelam uma dinâmica de interioridade/exterioridade, um equilíbrio delicado entre o universo interno (composto por emoções, memórias, desejos e imagens de si) e o universo externo, marcado pelas relações e contextos socioculturais. Cada pessoa traz consigo aspirações e sensibilidades próprias, que nem sempre são compreendidas ou valorizadas pelos ambientes em que atua. Desse modo, narrar a própria existência, como forma de ser-no-mundo, implica administrar essas forças opostas, entendendo que o processo de ser para si e para os outros está sempre em construção e transformação contínua.

As entrevistas realizadas produziram narrativas nas quais os sujeitos partem de sua vida escolar na Educação Básica, passam pela licenciatura e chegam à pós-graduação *stricto sensu*. Nos entremeios desse caminho, que não é linear, alguns fizeram desvios e acessaram outras experiências acadêmicas e profissionais, apartadas da docência, para finalmente se conectarem ao magistério e darem novo significado ao viver e ao existir no mundo. A maior parte planeja novas rotas na pós-graduação, espera continuar aprendendo e fazendo novas perguntas sobre o que é ser professor na contemporaneidade, atuar na sala de aula e desvendar a relação com o outro. Nesse sentido, os participantes transitam na perspectiva tridimensional das narrativas, acessam o passado, fazem um balanço sobre o presente e imaginam futuros possíveis (Ricoeur, 2010).

À luz do autor referido, podemos afirmar que, ao participarem da entrevista narrativa, os sujeitos encontravam-se munidos de uma pré-compreensão da totalidade de sua experiência vivida, o que lhes permitia antecipar certas interpretações dessa realidade. O relato construído por cada entrevistado configurou-se como uma retomada reflexiva dessa vivência, mediante a reelaboração de uma trama em que distintos fragmentos se articularam. Cada narração, ao tornar a experiência compartilhável, permaneceu aberta a múltiplas significações, evidenciando o momento em que a compreensão se expande, no diálogo com o outro (Ricoeur, 2010).

O conjunto de narrativas obtidas evoca, a partir da lente teórica empregada neste texto, a ideia de que o DPD, para além da dimensão pessoal, tem uma componente organizacional muito acentuada (Ferreira, 2023), sendo que as instituições universitárias, por meio de seus cursos de licenciatura e programas de pós-graduação, podem/devem desempenhar um papel imprescindível. Estas podem

se tornar vetores de continuidade desse desenvolvimento, difundindo valores, conhecimentos e hábitos que sejam transformadores das condições de existência daqueles que integram os quadros do magistério. A emergência de narrativas (auto)biográficas que especifiquem os percalços e atribuições típicos dessas trajetórias tendem a ser um primeiro passo para que os atores dessas organizações e os setores formuladores de políticas públicas sejam mais estratégicos e sensíveis a pensamentos, necessidades, desejos, sentimentos, esperanças, intenções e formas de trabalho de docentes/pós-graduandos que buscam continuar a aprendizagem e o aprimoramento sobre seu ofício.

Considerações Finais

Este trabalho explorou as trajetórias de DPD a partir de narrativas (auto)biográficas de quatro pós-graduandos em Educação em Ciências, destacando a importância da formação *stricto sensu* como espaço propício para pensar os próprios caminhos, o aprimoramento pedagógico e a construção de formas de atuação docente. A partir da análise interpretativa e compreensiva das transcrições das entrevistas realizadas, foram obtidas 14 unidades temáticas/ descritivas, sendo que as discussões deste artigo enfocaram as mais representativas do desenvolvimento profissional dos sujeitos, quais sejam: Vivências escolares na Educação Básica; Experiências na Licenciatura; Períodos de transição no processo formativo; Incidentes críticos; Experiências, dificuldades, expectativas e/ou aprendizagens na pós-graduação.

As narrativas são marcadas por desafios pessoais e profissionais, compreendendo a necessidade de conciliação entre estudos, trabalho e vida familiar, além de expressarem a ocorrência de aprendizagens existenciais, relacionais e reflexivas (Josso, 2007). As entrevistas e análises decorrentes de suas respectivas transcrições foram realizadas mediante o entendimento de que os sujeitos, suas memórias e a evocação de suas narrativas estão inseridas em sistemas de referência contextuais mais abrangentes, sendo sociais e históricos (Jovchelovitch & Bauer, 2010).

O currículo Lattes de cada participante, como documento público, prestou-se como fonte secundária e complementar de dados, referenciando vinculações institucionais, atividades e produções acadêmicas do grupo de entrevistados. Aqui, pode ser apontada uma limitação da investigação realizada, que não explorou narrativas de outras pessoas sobre as trajetórias biográficas dos participantes da

pesquisa, o que poderia, em tese, compor uma terceira fonte de dados a serem correlacionados (Abrahão, 2009).

Apesar das limitações mencionadas, defende-se que o presente artigo apresentou práticas de pesquisa eticamente adequadas e metodologicamente consistentes, obtendo resultados epistemologicamente confiáveis e válidos. Essa afirmação assenta-se no fato de que a natureza qualitativa, biográfica e exploratória deste estudo permitiu a elaboração de inferências que dialogam com referenciais teóricos das Ciências Humanas e mostram que os resultados deste artigo são coerentes com aqueles descritos por pesquisas empíricas análogas, presentes na literatura acadêmica da área educacional, citadas ao longo do artigo.

A amostra restrita a quatro participantes de um único programa de pós-graduação não é uma fragilidade do estudo, tendo em vista que pesquisas qualitativas e (auto)biográficas não buscam a generalização estatística dos resultados (Abrahão, 2009). Sublinha-se, ainda, que as narrativas mobilizadas não estão abertas a julgamentos sobre sua veracidade, pois expressam o que era real, naquele momento, para quem as elaborou (Jovchelovitch & Bauer, 2010).

Futuras investigações devem ampliar o que foi apresentado neste texto, incluindo participantes de outras regiões e instituições, bem como adotando métodos mistos para enriquecer a compreensão do tema. Neste trabalho, ressaltamos a importância de escutar as vozes dos professores em processo de desenvolvimento pessoal e profissional, cujas experiências e reflexões são fundamentais para repensar os rumos da Educação em Ciências no país.

Referências

- Abrahão, M. H. M. B. (2009). O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. *Actualidades Pedagógicas*, (54), 13-28.
<https://hdl.handle.net/20.500.14625/38740>
- Agostini, G., & Massi, L. (2023). A área 46 na CAPES: origem, mudanças e consolidação como “ensino” no campo acadêmico-científico. *Investigações em Ensino de Ciências*, 28(2), 65–91.
<https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/3113>
- Alcoforado, L. (2014). Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos

- profissionais. *Educação*, 39(1), 65–83.
<http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v39n01/v39n01a06.pdf>
- Barolli, E., Elmer Nascimento, W., de Oliveira Maia, J., & Villani, A. (2019). Desarrollo profesional de profesores de ciencias: dimensiones de análisis. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 18(1), 173–197.
<https://revistas.educacioneditora.net/index.php/REEC/article/view/368>
- Bolivar, A. (2002). *Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. EDUSC.
- Brasil. Conselho Federal de Educação. Câmara de Educação Superior (SESU). (1965). *Parecer n. 977, de 03 de dezembro de 1965*.
<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2024). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2024*. INEP.
- Corrêa, N. C. B., Ferreira, J. D. L., & Liechocki, B. K. (2020). História de vida e formação de professores: uma pesquisa do tipo estado da arte. *Educação em Perspectiva*, 11, e020024.
<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8513>
- Costa, R. D. da S., & Gonçalves, T. V. O. (2022). (Re)construção autobiográfica da experiência docente e formativa de uma professora formadora. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 7(21), 410–425.
<https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2022.v7.n21.p410-425>
- Cruz, L. M., & Ferreira, L. G. (2024). Desenvolvimento profissional de professores/as da educação básica com formação stricto sensu: um diálogo com os princípios da pedagogia freireana. *Ensino & Pesquisa*, 22(3), 254–269.
<https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9747>
- Esteban, M. P. S. (2010). *Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e Tradições*. AMGH.

- Ferreira, L. G. (2020). Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. *Educação em Perspectiva*, 11, e020009. <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>
- Ferreira, L. G. (2023). *Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira: interseções e diálogos com professores da educação básica*. Pontes Editores.
- Figueira-Oliveira, D., Anjos, M., & Rôças, G. (2020). A biograficidade em curso: como os Professores se tornaram Professores. *Revista Insignare Scientia-RIS*, 3(5), 45–59. <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11385>
- Fonseca, C. V. (2025). Memoriais de formação na Licenciatura em Química: oportunidade para revisitar, refletir e transformar os sentidos da docência. # *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 14(1). <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/295689>
- GEOCAPES. (2024). *Sistema de Informações Georreferenciadas*. <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>
- Guesser, S. Z. P., & Hobold, M. de S. (2024). Pesquisa na Educação: reflexões acerca das condições para a formação continuada em stricto-sensu. *Revista Educação em Páginas*, 3, e14123. <https://www.researchgate.net/publication/377545286>
- Jacomini, M. A., & Penna, M. G. D. O. (2016). Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Proposições*, 27(2), 177-202. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022>
- Jardim, N. M. de L., & Araújo, R. M. B. de. (2025). Desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil: metapesquisa no campo da formação docente. *Educação & Formação*, 10, e13865. <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/13865>
- Josso, M.-C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 63(3), 413–438. <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806302.pdf>

- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2010). Entrevista Narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 90–113). Vozes.
- Lima, G. F. de, & Cunha, D. A. da. (2022). Desenvolvimento profissional docente e pós-graduação: motivações e dificuldades para cursar um mestrado acadêmico. *Exitus*, 12, e022020.
<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1751>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo: Revista das Ciências da Educação*, 8, 7–22.
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>
- Mignot, A. C., & Souza, E. C. de. (2015). Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. *Revista Linhas*, 16(32), 10–33.
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015010>
- Moraes, D. Z., & Souza, E. C. de. (2016). Pesquisa (auto) biográfica em análise: entre diálogos epistemológicos e teórico-metodológicos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 1(1), 10–13.
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/download/2517/1702>
- Morais, J. de S., & Bragança, I. F. de S. (2021). Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. *Educar em Revista*, 37, e75612.
<https://www.scielo.br/j/er/a/TqzVDqkfbX3hb7HbhB9T3kw>
- Muylaert, C. J., Sarubbi Jr, V., Gallo, P. R., Neto, M. L. R., & Reis, A. O. A. (2014). Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(spe2), 184–189.
<https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct>
- Oliveira, D. K. B. D., Moura, E. M. B. D., & Lima, F. B. G. D. (2021). A formação Stricto Sensu de professores da educação básica e a autonomia no trabalho docente: relações possíveis. *Educação em Foco*, 24(42), 300–317.
<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/4600>

- Passeggi, M. da C., & Souza, E. C. de. (2017). O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 6–26. <https://www.researchgate.net/publication/342824263>
- Pereira, L. R., Silva, C. R. C. da., & Hobold, M. de S. (2021). A narrativa (auto)biográfica na pesquisa de formação de professores: conceitos essenciais e possibilidades metodológicas. *Revista Cocar*, 15(32). <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3900>
- Pereira, C. L. Z., & Fonseca, C. V. (2023). Documentos autobiográficos e ensino de Ciências Naturais: Investigando docentes de uma Faculdade de Educação. *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 12(1). <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001173345&loc=2023&l=e796f4c8a9fb9d23>
- Rocha, R. N., & Sá, L. P. (2019). Trajetórias de vida e desenvolvimento profissional docente de professores de química. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 18(1), 56–78. <https://revistas.educacioneditora.net/index.php/REEC/article/view/363>
- Ricoeur, P. (2010). *Tempo e narrativa*. WMF Martins Fontes.
- Sá, L. P. (2009). Narrativa autobiográfica de estudantes de Química: reflexões sobre a atividade docente. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(2). https://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen08/ART13_Vol8_N2.pdf
- Souza, E. C. D. (2014). Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação (UFSM)*, 39(1), 39–50. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442014000100004&script=sci_abstract&tlng=en
- Yot-Domínguez, C., & Marcelo, C. (2022). Estrategias de aprendizaje formal y no formal de docentes para su desarrollo profesional: Diseño y validación de un instrumento. *Education Policy Analysis Archives*, 30. <https://idus.us.es/handle/11441/136784>

TÍTULO DA OBRA

Desenvolvimento profissional docente em um programa de pós-graduação em educação em ciências: aspectos (auto)biográficos emergentes de entrevistas narrativas.

Carlos Ventura Fonseca

Doutor em Educação.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Ensino e Currículo, Porto Alegre, Brasil.

carlos.fonseca@ufrgs.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7464-0065>

Professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sendo vinculado ao Departamento de Ensino e Currículo (DEC) da Faculdade de Educação (FACED). Tornou-se professor da universidade em janeiro de 2017. Em 2025, atuou na Universidade de Brasília como colaborador, na modalidade de Estágio Pós-Doutoral, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Possui doutorado em Educação (2014). Em 2010, obteve o título de mestre em Química, com dissertação desenvolvida na linha de pesquisa Educação em Química. Em 2007, graduou-se em Licenciatura em Química. Foi professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (2013-2017). Tem experiência em docência e pesquisa na área de Educação em Química, tendo como foco de trabalho os seguintes temas: representações sociais, ensino de Química e Ciências na Educação Básica, materiais didáticos, formação inicial docente, pesquisa (auto)biográfica, estágios de docência, formação continuada de professores e Pedagogia Universitária (docência na graduação e na Pós-Graduação). Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional e Docência em Ciências (GEPEDDOC) e orienta estudantes de Mestrado e Doutorado. Também atua na Sociedade Brasileira de Ensino de Química, como representante da Região Sul, no período 2024-2026.

Gerson de Souza Mól

Doutor em Química.

Universidade de Brasília, Instituto de Química, Brasília, Brasil.

gersonmol@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1964-0513>

Bacharel e Licenciado em Química pela Universidade Federal de Viçosa UFV, mestre em Química Analítica pela Universidade Federal de Minas Gerais UFMG e doutor em Química pela Universidade de Brasília UnB, com pós-doc na Universidade de Aveiro - Portugal. Professor Titular do Instituto de Química da UnB, orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência PPGEduC. Ex-Presidente da Sociedade Brasileira de Ensino de Química - SBEnQ. Editor da Revista da SBEnQ. Parecerista de revistas científicas. Um dos autores do livro didático Química Cidadã. Pesquisa e orienta em Educação Inclusiva no Ensino de Ciências. Cada autor deve inserir um resumo de até 200 palavras do seu currículo.

Endereço de correspondência do principal autor

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

Av. Paulo Gama, Prédio 12.201 – Farroupilha - 90046900 - Porto Alegre, RS - Brasil

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: C. V. Fonseca; G. de S. Mól.

Coleta de dados: C. V. Fonseca.

Análise de dados: C. V. Fonseca; G. de S. Mól.

Discussão dos resultados: C. V. Fonseca; G. de S. Mól.

Revisão e aprovação: C. V. Fonseca; G. de S. Mól.

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Obtivemos a aprovação do comitê de ética, CAAE: 85527724.0.0000.5347 – Data: 20/01/2025.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à revista **Alexandria** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

HISTÓRICO

Recebido em: 09-06-2025 – Aprovado em: 04-12-2025 – Publicado em: 27-02-2026