



## O uso de narrativas reflexivas na formação de professores: evidências da mobilização de saberes docentes e da consciência crítica

The use of reflective narratives in teacher training: evidence of the mobilization of teaching knowledge and critical consciousness

El uso de narrativas reflexivas en la formación docente: evidencias de la movilización del conocimiento docente y de la conciencia crítica

1

Mariana Tambellini Faustino<sup>1</sup>  
Rosana Louro Ferreira Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** Durante sua trajetória profissional, os professores constroem e ressignificam seus saberes docentes, sendo os momentos de formação continuada especialmente propícios para tal mobilização. Este trabalho tem como objetivo identificar como a elaboração de narrativas reflexivas e a sua discussão coletiva trazem elementos da construção e reestruturação de saberes docentes por professores participantes de uma formação sobre Educação Ambiental Crítica e Alfabetização Midiática. Para tal, desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo que analisa 27 narrativas reflexivas e a discussão estabelecida pelos professores durante uma roda de conversa posterior à escrita das narrativas. Foi possível perceber que os professores conseguiram refletir e reavaliar suas próprias práticas, tomaram consciência de ainda serem profissionais em formação e estabeleceram relações entre saberes pessoais, escolares e da experiência docente. Evidenciamos também que, ao trocaram experiências, sucessos e dificuldades, novos saberes foram construídos pelos professores e muitos dos saberes já concretizados foram ressignificados.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Saberes docentes. Narrativas reflexivas. Educação Ambiental. Alfabetização Midiática.

**Abstract:** During their professional careers, teachers construct and re-signify their teaching knowledge, and moments of continuing education are especially conducive to such mobilization. This study aims to identify how the elaboration of reflective narratives and their collective discussion bring elements of the construction and restructuring of teaching knowledge by teachers participating in a training course on Critical Environmental Education and Media Literacy. To this end, we developed a qualitative study that analyzed 27 reflective narratives and the discussion established by the teachers during a conversation circle after writing the reports. It was possible to perceive that the teachers were able to reflect and re-evaluate their own practices, became aware that they were still professionals in training, and established relationships between personal knowledge, school knowledge, and teaching experience. We also showed that, by exchanging experiences, successes, and difficulties, new knowledge was constructed by the teachers and much of the knowledge already acquired was re-signified.

**Keywords:** In service teacher training. Teaching knowledge. Reflective reports. Environmental education. Media literacy.

<sup>1</sup>Doutora em Ensino de Ciências (IB-USP). Universidade Federal do ABC. <https://orcid.org/0000-0002-7874-5833>. E-mail: [mariana.faustino@ufabc.edu.br](mailto:mariana.faustino@ufabc.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação (FE-USP). Universidade de São Paulo. <https://orcid.org/0000-0002-5787-2331>. E-mail: [rosanas@usp.br](mailto:rosanas@usp.br)



**Resumen:** Durante su carrera profesional, los docentes construyen y resignifican sus conocimientos docentes, siendo los momentos de formación continua especialmente propicios para dicha movilización. Este trabajo tiene como objetivo identificar cómo la elaboración de narrativas reflexivas y su discusión colectiva aportan elementos de la construcción y reestructuración del conocimiento docente por parte de docentes que participan en capacitaciones sobre Educación Ambiental Crítica y Alfabetización Mediática. Para ello, desarrollamos una investigación cualitativa que analizó 27 narrativas reflexivas y la discusión establecida por los docentes durante un círculo de conversación posterior a la redacción de los informes. Se pudo constatar que los docentes lograron reflexionar y reevaluar sus propias prácticas, tomaron conciencia de seguir siendo profesionales en formación y establecieron relaciones entre conocimiento personal, conocimiento escolar y experiencia docente. También demostramos que, mediante el intercambio de experiencias, éxitos y dificultades, los profesores construyeron nuevos conocimientos y muchos de los conocimientos ya implementados adquirieron un nuevo significado.

**Palabras-clave:** Formación continua. Saberes del docente. Narrativas reflexivas. Educación ambiental. Alfabetización mediática.

**Submetido 20/06/2024**

**Aceito 10/11/2024**

**Publicado 27/11/2024**

## Introdução

A professora Isabel Alarcão (1996) nos conta que o conceito de professor reflexivo surgiu inicialmente nos Estados Unidos nas décadas finais do século XX, como uma reação à concepção tecnocrática de professores, que se viam aplicadores dos “packages” curriculares e observavam sua profissão ser reduzida a um conjunto de competências técnicas. Foi neste mesmo período que pesquisadores como Habermas, Schön e Zeichner reconheceram que era preciso superar a relação linear e mecânica entre conhecimento científico e prática da sala de aula (Altarugio, 2014), o que veio a caracterizar, nas palavras de Nóvoa (1992), a crise de identidade do professor.

É no mínimo preocupante que, passados mais de trinta anos, esse discurso ainda seja tão atual. O que experienciamos como professores é um cenário de insegurança, incertezas e incredulidade. A autonomia do professor e o bom senso estão perdendo lugar para o autoritarismo e uma sombra de censura, haja visto a massificação dos currículos e dos instrumentos de ensino-aprendizagem.

Se os professores ainda se encontram em crise de identidade, parece-nos ainda mais urgente que confrontemos o problema com formações que discutam a autonomia dos professores e estimulem o questionamento e a tomada de consciência frente aos contextos em que estão inseridos e às suas próprias práticas. Isso só é possível através da práxis autêntica, na qual ação e reflexão atuam simbioticamente, gerando o diálogo, a comunicação e a criticidade (FREIRE, 2001b).

Seguindo pelo mesmo caminho, Veiga (2008), aponta que formar professores implica em compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que seja capaz de empoderá-los para enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, além de exigir reflexão e crítica. A autora destaca elementos importantes de uma formação docente, a qual deve valorizar a prática dos professores, deve ser contextualizada, política, deve exigir o confronto de idéias e práticas rotineiras e possibilitar a coletividade.

Para valorizarmos a prática dos professores, as formações não podem estar dissociadas da discussão sobre os saberes docentes da experiência, que segundo Tardif (2011, p.48/49) são:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Entendemos que é durante a atuação profissional, momento em que há a construção e reconstrução dos saberes da experiência, que os professores conseguem ressignificar todos os demais saberes que eles adquiriram ao longo do tempo, sejam: os saberes das vivências escolares, os saberes disciplinares (da área do conhecimento de sua formação) e os saberes pedagógicos provenientes da universidade ou de cursos de formação continuada.

Acreditamos também que, nesta trajetória, o professor é capaz de fortalecer sua percepção crítica da realidade, ocasionando rupturas em sua possível consciência ingênua (FREIRE, 2001,b) sobre o papel da docência e os sistemas e aspectos que perpassam à prática docente. Segundo Paulo Freire (2001b) a mudança de uma consciência ingênua para uma consciência crítica da realidade acontece quando um sujeito passa a se perceber no mundo, se apropriando de sua realidade histórica, possível de ser transformada e objetivada.

Quando possuidor de um nível de consciência crítica, um professor em formação continuada não esperará receber fórmulas mágicas para o ensino, e sim, buscará o diálogo com o formador e com os colegas no sentido de potencializar e readequar “o novo” à sua realidade. Sendo assim, respeitando seu momento, o professor deverá perceber que é preciso encontrar seu caminho pessoal, se dissociar do saber do formador e se tornar autônomo (ALTARUGIO, 2017), o que pode ser estimulado pela própria formação, ao prever momentos para a reflexão.

Sendo assim, neste trabalho objetivamos evidenciar como a escrita e a partilha de documentos reflexivos em um processo de formação continuada pode potencializar a mobilização de saberes docentes e a tomada de consciência crítica sobre práticas pedagógicas. Para tal, apresentaremos os resultados de uma análise de narrativas reflexivas produzidas pelos professores participantes da formação, com base em referenciais de professor reflexivo e saberes docentes.

## Contexto da pesquisa e procedimentos metodológicos

A formação continuada abordou questões de Educação Ambiental Crítica e Alfabetização Midiática e se deu a partir de uma parceria entre pesquisadoras do grupo de pesquisa X da Universidade Y, com uma Diretoria Regional de Ensino da Secretaria Estadual de São Paulo. Este processo formativo aconteceu durante o período de outubro de 2016 a outubro de 2017 e foi composto por cinco encontros formativos presenciais de quatro horas cada, realizados no núcleo pedagógico da Diretoria de Ensino em questão e também contou com o acompanhamento remoto dos professores através de uma comunidade em rede social. A formação foi oferecida para trinta professores do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, de qualquer área do conhecimento, desde que possuíssem interesse em se aprofundar nas temáticas e/ou já desenvolvessem ações correlatas em suas escolas.

A seguir, o quadro 1 destaca as principais atividades realizadas pelos professores ao longo dos cinco encontros formativos.

Desde o primeiro encontro foi explicado aos professores participantes que ao longo do processo formativo também seria realizada uma pesquisa de doutorado, para a qual seriam coletados dados documentais e audiovisuais. A pesquisa foi aprovada em Comitê de Ética (Processo XXXXX) e todos os participantes aceitaram participar da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

**Quadro 1.** Resumo das atividades desenvolvidas ao longo do processo formativo.

	Atividades
1º Encontro (Out 2016)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Introdução à Educação Ambiental Crítica e Alfabetização Midiática;</li><li>• Atividade de Leitura Crítica de Mídia (autora, 2020);</li><li>• Contextualização sobre a pesquisa de doutorado e procedimentos;</li></ul>
2º Encontro (Mar 2017)	<ul style="list-style-type: none"><li>• CaféCompartilha (OCA-LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO E POLÍTICA AMBIENTAL, 2015);</li><li>• Aprofundamento em Educação Ambiental Crítica e Alfabetização Midiática;</li></ul>



	<p>Encaminhamento:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Planejamento de intervenção didática;</li></ul>
3º Encontro (Abr 2017)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Discussão coletiva dos planejamentos de intervenção didática e re-planejamento;</li><li>• Oficina sobre escrita de relatos de experiência e participação em eventos científicos;</li></ul>
	<p>Encaminhamento:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Intervenções didáticas nas escolas;</li></ul>
4º Encontro (Mai 2017)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apresentação das intervenções didáticas;</li></ul>
	<p>Set 2017:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Apresentação de relato de experiência coletivo em evento científico (Autora et al., 2018);</li></ul>
5º Encontro (Out 2017)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apresentação dos dados preliminares da pesquisa de doutorado;</li><li>• Apresentação do relato de experiência coletivo elaborado pelos professores;</li><li>• Elaboração individual da narrativa reflexiva;</li><li>• Roda de partilha (elaboração coletiva) das narrativas reflexivas.</li></ul>

**Fonte:** autoria própria.

Para os resultados apresentados neste trabalho foram analisados os dados provenientes do 5º Encontro Formativo: um total de 27 narrativas reflexivas (manuscritos produzidos individualmente pelos professores) e a transcrição do áudio da roda de conversa posterior à escrita das narrativas. Para a elaboração das narrativas os professores receberam a comanda de escrever sobre suas próprias práticas docentes, relacionando-as com sua identidade profissional, experiências docentes e o processo formativo que haviam participado.

Apesar deste trabalho analisar apenas dados coletados no último encontro, consideramos relevante ter apresentado um panorama de como foi todo o processo formativo, já que nas narrativas os professores fizeram reflexões sobre diversos momentos vividos na formação.

O uso de narrativas como instrumento investigativo se justifica pelo potencial de se levantar experiências e histórias de vida individuais, trazendo luz sobre as identidades dos

indivíduos da pesquisa. Além disso, as narrativas também se estabelecem a partir do coletivo, emergindo das interações: participantes - participantes e participantes - pesquisadores (CRESWELL, 2014).

Dessa forma, esta pesquisa apresenta uma abordagem metodológica interpretativa e qualitativa, caracterizada por interpretar a escrita, a fala, e/ou as ações dos sujeitos da investigação (CARVALHO, 2011; BOGDAN; BIKLEN, 2010) e trata-se também uma Pesquisa de Natureza Interventiva, na modalidade de pesquisa aplicação, que:

Envolve o planejamento, a aplicação (execução) e a análise de dados sobre o processo desenvolvido, em geral, tentando delimitar limites e possibilidades daquilo que é testado ou desenvolvido na intervenção [...] dar contribuições para a geração de conhecimentos e práticas, envolvendo tanto a formação de professores, quanto questões mais diretamente relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem (TEIXEIRA; NETO, 2017, p.1068/1069).

Para a análise dos dados, realizamos uma análise de conteúdo conforme explicitado por Bardin (2016), na qual selecionamos unidades de registro do material analisado e utilizamos três categorias “a priori”: 1. Práticas de Educação Ambiental; 2. Uso de mídias na escola e 3. Processo formativo, tendo como base os referenciais utilizados na investigação de doutorado. A fim de facilitar a leitura da próxima seção: “Narrativas reflexivas: saberes docentes e tomada de consciência crítica”, optamos por apresentar três conjuntos de Unidades de Registro, seguindo a categorização acima mencionada. Entretanto, como o objetivo deste artigo é evidenciar a mobilização de saberes docentes e os indícios da tomada de consciência crítica pelos professores, daremos ênfase aos indicadores desses elementos, os quais emergiram em todos momentos do processo formativo, especialmente nas narrativas reflexivas, como veremos a seguir.

## **Narrativas reflexivas: saberes docentes e tomada de consciência crítica**

Mostramos na seção introdutória a importância dada por muitos de nossos referenciais à adoção de uma perspectiva reflexiva nas formações de professores (NÓVOA, 1992; FREIRE, 2001b; SAUVÉ, 2004; ALTARUGIO, 2017). Dessa forma, buscamos, ao longo de todo o



processo formativo, estimular posturas mais reflexivas e possibilitar um momento dedicado, exclusivamente, para que os professores pudessem escrever suas narrativas reflexivas e as compartilhassem, caso assim quisessem, com os colegas, através de uma roda de conversa.

Iniciaremos as discussões apresentando, no quadro 2, exemplos de unidades de registro que foram categorizadas como “Práticas de Educação Ambiental”

**Quadro 2.** Unidades de registro da categoria Práticas de Educação Ambiental.

Ana.A	Mas a questão da gente não trabalhar a Educação Ambiental crítica é porque eu não tive isso na minha formação... nem Educação Ambiental eu tive... que dirá crítica [...] então não é um erro nosso... não é uma falha nossa... a gente não teve tudo isso na nossa formação.
Ester.R	Apesar desse aprimoramento que tive com o tempo, pude perceber durante o processo formativo, que sempre foquei em um ensino conservador. Nesse último ano, consegui entender a importância de transformá-lo em um ensino crítico (o qual sequer havia percebido que não estava utilizando). Acredito que esta mudança, mesmo que não atinja todos os pontos necessários, tornou as aulas muito mais produtivas e com um propósito muito melhor do que as aulas que aplicava anteriormente.
Flora.A	Outra coisa que eu queria comentar... é que... eu tenho 28 anos de prática, né? Não me vejo ainda como uma educadora crítica... com relação à Educação Ambiental... mas caminho para, porque se vocês foram educados de maneira tradicional... imagine eu... na época da ditadura eu estava na sala de aula e nunca nenhum professor disse que eu vivia na época da ditadura... ta bom?
Flora.R	Acredito que a Educação Ambiental sempre fez parte da minha identidade, pois desde pequena utilizava potinhos de danone para plantar. No período de docência, foi sendo ampliado, tendo marcado minha trajetória.
Bia.R	Quando iniciei a formação para docente, imaginava que seria uma profissional como os professores que fizeram parte da minha educação básica. Quando comecei a lecionar notei que tinha pouco conhecimento, ainda tenho essa sensação, pois percebi que na minha prática há um senso muito forte de Educação Ambiental conservadora, que algumas vezes se torna pragmática, e ainda falta muito para chegar em uma Educação Ambiental crítica. Assim percebo a existência dos mestres que passaram pela minha vida e deixaram suas marcas pragmáticas e conservadoras. Penso que para conseguir meu objetivo como profissional tenho que rever minha prática, por isso, essas formações são tão relevantes, elas são necessárias para que eu possa marcar a vida daqueles que passam pelas minhas salas de aula.



Nina.R

Vejo que, geralmente, os projetos desse tipo realizados na escola acabam se perdendo, não tem continuidade, nem por parte dos professores envolvidos, nem por parte da gestão. Não quero que isto aconteça! Mas, na verdade, não sei como não deixar isso acontecer.

**Fonte:** dados de pesquisa. Os nomes são fictícios. Legenda: A (áudio da roda de conversa) R (narrativa redigida).

9

A partir dessas unidades de registro, percebemos que os professores conseguiram expor saberes docentes, inquietações, culpas e verdadeiras reflexões sobre suas práticas de educação ambiental. Neste momento, cabe fazer uma breve contextualização de que durante o processo formativo apresentamos a tipologia de Silva (2007) que caracteriza práticas de Educação Ambiental em três concepções: conservadora, pragmática e crítica. A concepção crítica privilegia a dimensão política das questões socioambientais, sugerindo que as ações dentro dessa perspectiva devem ser orientadas à emancipação dos sujeitos, transformação e questionamento das estruturas econômicas e sociais vigentes.

As professoras Ester, Flora e Bia indicaram terem tomado consciência de que suas práticas relacionadas à Educação Ambiental se constituíam apenas de práticas conservadoras ou pragmáticas, retomando as tipologias discutidas nas oficinas. Todavia, elas indicam que vêm buscando se aproximar da perspectiva de educação ambiental crítica e percebem possibilidades de aprimoramento de suas práticas docentes. Damos destaque à narrativa da professora Flora, que apresenta tais reflexões mesmo após 28 anos de prática profissional. Tal aspecto indica uma tomada de consciência, por parte dessas professoras, quanto ao que Freire (2001a) chama de inacabamento do ser. Para o autor, perceber-se inacabado é a base para a compreensão da formação como um processo permanente. Ele ainda afirma que:

[...] inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas para aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos. (Ibid, p.65)

As professoras também apresentaram elementos de saberes docentes relacionados às formações anteriores (universitária e/ou cursos de formação continuada) e formação escolar. Quanto às formações anteriores, é interessante discutir a narrativa da professora Ana que

justifica o fato de não trabalhar dentro de uma perspectiva mais crítica em relação à Educação Ambiental por não ter sido formada para tal. Percebemos, nesta narrativa, que a professora Ana adotou uma postura defensiva, mesmo que tenhamos buscado ao longo do processo formativo conferir um ambiente de trocas, sem julgamentos e sem imposições de maneiras “corretas” de se trabalhar. Entretanto, acreditamos que reações como esta são comuns e infelizmente podem estar atreladas ao fato de que os professores são culpabilizados pelos fracassos escolares. Dessa maneira, é preciso investir em formações horizontalizadas, que valorizem os saberes e as trocas entre professores para que, aos poucos, possamos desconstruir percepções de que as formações são pouco acolhedoras e carregadas de julgamentos.

Ainda sobre a fala da professora Ana, é preciso também problematizar que nenhuma licenciatura dará conta de compreender todos os saberes necessários para a atuação como docente durante toda uma carreira. De forma coerente com o conceito de inacabamento do ser, Tardif (2011) atribui a busca por formação continuada, ao fato de que profissionais passam a perceber lacunas em suas formações iniciais.

Quanto à emersão de saberes docentes provenientes das formações escolares, a professora Bia conseguiu identificar que as práticas conservadoras e pragmáticas que vinha desenvolvendo se relacionavam muito com o que ela havia experienciado na escola e como seus professores haviam trabalhado tais questões. Dessa forma, ela tomou consciência de que precisava rever suas práticas, a fim de que pudesse romper com este ciclo e marcar a vida de seus estudantes de uma forma diferente.

Ainda quanto à formação escolar, não poderíamos deixar de discutir a fala da professora Flora, ao fazer uma crítica ao ensino tradicional que recebera. Ela relata que estudava no período da ditadura e que nenhum de seus professores mencionaram tal fato em sala de aula. É preciso que a educação cresça no sentido de ser libertadora e que não retroceda aos modos autoritários e opressivos decorrentes de uma ditadura. Sendo assim, é importante adotarmos a postura da radicalidade da esperança (FREIRE, 2001a), reconhecendo a importância de identificar e combater as injustiças sociais e educacionais. Nesse sentido, a esperança deve ser entendida como a força propulsora da transformação e um elemento de resistência contra a opressão.

Novamente, consideramos relevante apresentar um outro trecho da narrativa da professora Flora, no qual ela apresenta uma reflexão sobre saberes pessoais. Ela indica que já desenvolvia práticas de Educação Ambiental quando era criança e, portanto, tais ações a acompanharam por toda a sua prática docente. Para Tardif (2011) todos os saberes docentes que um professor possui, sejam eles pessoais, da formação escolar, da formação universitária ou da experiência, repercutem diretamente em sua identidade docente.

Essas narrativas também são indicativos da complexidade de romper com práticas docentes já estabelecidas, pois a base delas datam, por exemplo, da infância, como no caso da professora Flora ou dos saberes da formação escolar, como indicado pela professora Bia. Sendo assim, para que os professores atinjam uma concepção crítica de Educação Ambiental, é necessário a desconstrução de ideias herdadas, lugares comuns, dogmas e clichês (SAUVÉ, 2016) que são adquiridos ao longo de toda uma vida. Além disso, concordamos com Silva e Scherk (2015), ao apontarem que a apropriação da perspectiva crítica da Educação Ambiental pelos professores em formação é algo que ocorre lentamente.

Ainda sobre práticas de Educação Ambiental, a professora Nina escreveu sobre sua inquietude quanto a não continuidade dos projetos em sua escola. Da mesma forma, também nos preocupamos que as ações dos professores percam o potencial de serem mais críticas devido ao fato de não terem continuidade. Tozoni-Reis (2006) aponta que o processo de conscientização crítica é histórico, concreto e não imediato, de forma que é necessário tempo para que os sujeitos reflitam e passem a desconstruir suas consciências ingênuas.

Defendemos, portanto, que a responsabilidade pela continuidade das ações de Educação Ambiental nas escolas não caia apenas sob os professores e ainda enfatizamos que os responsáveis pelas formações continuadas também precisam refletir sobre suas práticas a fim de que não sejam incoerentes, no sentido de esperar dos professores algo que não se constitui como prática na formação.

Não se trata de desconsiderar a relevância de algumas ações formativas pontuais ou de curta duração, entretanto, vale reforçarmos a importância de formadores, e principalmente, as instituições ligadas à formação de professores, comprometerem-se a oferecer condições necessárias para assegurar a sustentabilidade e continuidade de processos formativos (SAUVÉ,



2004) a ponto de durarem o suficiente para oportunizar a reflexão e a tomada de consciência crítica dos professores.

Passaremos agora a discutir os resultados provenientes das unidades de registro inseridas dentro da categoria uso de mídias, as quais estão indicadas no quadro 3.

**Quadro 3.** Unidades de registro da categoria uso de mídias na escola.

Ana.R	Aos poucos fui me distanciando da lousa e do giz, e fui me apropriando do uso de mídias, ppt, etc..., pois a aula fica muito mais rica [...] pois acredito que a imagem se fixa na memória muito melhor do que o texto.
Ester.A	Quando a gente viu aquele vídeo lá do fantástico que mostrou o particular sendo preservado [parte da Amazônia] e a pública sendo destruída... o quanto a manipulação ali estava óbvia... né? E aí eu comecei a pensar... eu nunca trabalhei dessa forma.
Olga.R	O uso de mídias na execução das aulas já era utilizado, porém sem explorar o máximo que isso possibilita, acabava sendo algo mínimo e restrito. Conhecendo melhor as diversas mídias e formas de interagir com os alunos, as aulas se tornaram mais dinâmicas e interessantes pois os alunos se sentem parte daquilo que estão presenciando e não somente um conteúdo, ou mais um conteúdo a ser aprendido
Ju.A	A propaganda lá da Globo... Agro é pop... fica na cabeça da gente, a arte é feita tanto para abrir mentes como também para alienar... né? A publicidade é muito forte. [...] o que está por trás disso... né? acho que isso que é a questão da mídia crítica, né? [...] a gente acaba na correria... no dia-a-dia... não se preocupando com o outro... com o que está por trás desse agronegócio, que [...] deixa ainda muitos indígenas na beira da marginalização.
Rita.R	Apesar de ter pouco tempo de magistério, acredito que a minha maior dificuldade de aplicar essas mídias dentro da sala de aula é pelo fato de ter de quebrar o paradigma do ensino tradicional (lousa + folha + lápis = atividades), tanto em mim, como nos alunos que acham que aula é apenas isso, o método tradicional.

**Fonte:** dados de pesquisa. Os nomes são fictícios. Legenda: A (áudio da roda de conversa) R (narrativa redigida).

A partir das unidades de registro que se relacionavam com o uso de mídias, pudemos evidenciar saberes da experiência de professores e reflexões sobre a leitura crítica de mídias e sobre o uso em contextos escolares.

As professoras Ana e Olga, assim como outros professores, mencionaram que já utilizavam mídias em suas aulas. A primeira, apresentou em sua narrativa um saber da experiência, ao indicar que os alunos fixam melhor as imagens inseridas nas apresentações de slides do que somente textos. Já a professora Olga, faz uma reflexão quanto às suas práticas anteriores, que eram mais restritivas do que aquelas que passou a desenvolver ao longo da formação. Ela acredita que utilizar diferentes tipos de mídias e interagir com os alunos faz com que eles se percebam como integrantes do processo de ensino aprendizagem, gerando um maior sentimento de pertencimento.

Leonel et al. (2019) traz apontamentos que se relacionam com ambas as falas indicadas acima. Para os autores, é somente através dos ciclos de experimentação de novas mídias, seguidos de reflexão, que um professor tem a oportunidade de ressignificar e se apropriar do uso de tecnologias dentro de seu contexto escolar. Entretanto, tais autores também fazem um alerta para que os professores superem o uso instrumental de mídias digitais, ao proporem formas mais participativas de uso. Dessa forma, percebemos que o uso de apresentações promovido pela professora Ana se constitui, ainda, em um uso instrumental, que apesar de possuir benefícios, conforme ela mesma indica, não cria muitas possibilidades de ir além da exposição de conteúdos. Por outro lado, percebemos, na narrativa da professora Olga, uma maior abertura para a experimentação, e conseqüentemente, um maior potencial para o desenvolvimento de atividades mais interativas.

Novamente, cabe fazermos uma breve contextualização do processo formativo, especificamente da atividade de Leitura Crítica de Mídia que foi desenvolvida no primeiro encontro (Autora, 2020). Os professores assistiram a reportagem televisiva sobre a biodiversidade e após a exibição, foi realizada uma roda de conversa baseada nas categorias da alfabetização midiática: acesso, análise e avaliação de mídias (KLOSTERMAN; SADLER; BROWN, 2012). Buscou-se problematizar como os professores poderiam acessar e recontextualizar a mídia exibida para que fosse utilizada com objetivos pedagógicos em sala de aula, além de analisarem os discursos e interesses da produção midiática e avaliarem os conteúdos apresentados em termos de acurácia, pertinência e validade científica.

Retomando a discussão das unidades de registro, a professora Ester fez menção à atividade de leitura crítica da mídia, relatando que após ter participado desta atividade, ela se deu conta de que nunca havia problematizado uma discussão crítica de algum conteúdo midiático. Para Altarugio (2017), reflexões como esta são as chamadas reflexões questionadoras, mais profundas, quando um sujeito se surpreende com suas próprias revelações. Tal foi o impacto desta revelação para a professora Ester que ela acabou desenvolvendo uma atividade de leitura crítica de mídia com seus estudantes na intervenção que apresentou no quarto Encontro Formativo, além de ter sido descrita em um relato de experiência apresentado em um evento científico (AUTORA, et al, 2018).

Ainda, em relação à leitura crítica da mídia, destacamos a narrativa da professora Ju. Ela enriqueceu a discussão estabelecida no encontro formativo ao lembrar de uma propaganda publicitária de uma rede de televisão brasileira que apresenta o agronegócio como “popular, valioso e orgulho brasileiro”. Entretanto, ela problematiza que o mesmo agronegócio é também responsável por questões muito sérias de lutas territoriais de comunidades indígenas, as quais se encontram marginalizadas.

Desta forma, a narrativa da professora Ju é um indício de que ela se mostrou atenta aos discursos midiáticos e tomou consciência de que as mídias, de acordo com suas intencionalidades, fazem um recorte daquilo que representa a realidade. Ressaltamos, então, a relevância de problematizar, em formações de professores, metodologias que possam auxiliar os professores a compreender mais profundamente o significado das informações veiculadas pelas mídias (SILVA, 2010; ARROIO, 2017).

Outro elemento que identificamos nas narrativas foi a necessidade de superar algumas dificuldades para o uso de mídias digitais em sala de aula. Vale lembrar que o processo formativo aconteceu em período anterior ao ensino remoto causado pela pandemia de Covid-19. Koehler e Mishra (2009) indicam que as mídias digitais apresentam muitas características opostas às apresentadas pelos meios de comunicação tradicionais, e por isso, o seu uso em contextos escolares acaba sendo tão desafiador para os professores. Concordamos com tais autores ao mencionarem que é preciso entender como esses esforços e constrangimentos com



as tecnologias influenciam as práticas dos professores, ainda mais no contexto pós pandemia, em que o uso de ferramentas digitais passou a ser indispensável em muitos contextos escolares.

Pudemos perceber que a professora Rita, em sua narrativa, toma consciência de que suas aulas são tradicionais e que ela precisa romper com tal paradigma para passar a agregar o uso de mídias em suas práticas. Apoiado no exposto por Tardif (2011, p.49) “O docente raramente atua sozinho, ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos.” e na própria narrativa da professora que menciona que os estudantes também acham que aula é apenas “Giz e Lousa”, entendemos que tal questão também se origina na relação estabelecida entre professora e estudantes. Dessa maneira, acreditamos que a comunicação e a participação dos estudantes no processo de experimentação de novas metodologias e alternativas de ensino são fundamentais para que novos saberes docentes da experiência sejam construídos pela professora, bem como sejam mobilizados, nesses estudantes, saberes sobre uma docência capaz de superar o ensino tradicional.

A seguir, discutiremos os resultados das unidades de registro inseridas na categoria processo formativo (quadro 4).

#### Quadro 4. Unidades de registro da categoria processo formativo.

Bia.A	Por que na verdade... na minha educação básica foi dessa forma... então eu estou aprendendo a trabalhar de forma diferenciada agora... com as formações. Então para mim é muito relevante as formações por conta disso... porque eu começo a ver como eu ensino... como eu fui ensinada e o que eu tenho que fazer para atingir as demandas hoje... que são totalmente diferentes das demandas que tinham antigamente... as realidades são diferentes.
Ester.R [2]	Esses encontros formativos são importantes pois nos mostram o que estamos deixando passar e nos fazem refletir sobre nossa prática em sala, e também, em nossa prática cotidiana.
Olga.R [2]	Com as oficinas, pude acompanhar o desenvolvimento de trabalhos variados e a troca de experiências foi muito valiosa e significativa, já que consigo adaptar as experiências dos colegas com a realidade das minhas turmas.
Anônimo. R	O encontro trouxe uma troca de experiências que possibilitou uma visão mais clara de que todos enfrentamos problemas muito parecidos devido a precariedade que nosso sistema educacional enfrenta, mas também mostrou que mesmo diante de tudo aquilo

que vivenciamos em nossa profissão, ainda temos como objetivo a transformação e a formação de cidadãos atuantes e participativos em nossa sociedade. A maior contribuição desta oficina foi perceber que ainda é possível fazer acontecer mudanças dentro da educação.

**Fonte:** dados de pesquisa. Os nomes são fictícios. Legenda: A (áudio da roda de conversa) R (narrativa redigida).

A narrativa da professora Ana e a da professora Olga exemplificam o que foi mais mencionado pelos professores em relação ao processo formativo. Para elas, as oficinas de formação continuada agregaram conhecimentos, despertaram ainda mais o interesse em trabalhar com as temáticas ambientais e ampliaram as possibilidades de uso de mídias em sala de aula. Os professores, por diversas vezes, ressaltaram a relevância dos momentos de troca de experiências que foram possibilitados durante o processo formativo. Para eles, esses momentos representaram um enriquecimento da formação, abriram novos horizontes de possibilidades e permitiram a socialização.

A professora Olga menciona que, ao acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos desenvolvidos pelos colegas, conseguiu já pensar em maneiras de adaptá-las à sua realidade, desenvolvendo então, o que Tardif (2001) chama de retradução de práticas pedagógicas. Percebemos que os momentos do processo formativo que possibilitaram as trocas de experiência e que deram voz aos professores para que eles pudessem expor suas ideias e opiniões, estimularam a mobilização de saberes docentes por esses profissionais. É no contexto da colaboração que os sujeitos têm a chance de entender hábitos, métodos de trabalho e crenças dos colegas, de maneira que a relação de confiança e a escuta ativa se tornam essenciais (Santos, 2019).

Sendo assim, é através da relação estabelecida entre os professores que os saberes da experiência adquirem objetividade, dessa forma:

[...] os saberes experienciais surgem como um núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos,



“polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.  
(TARDIF, 2011, p.54)

Ao participarem das atividades em que a partilha e a coletividade se fizeram mais presentes, os professores conseguiram expor alguns de seus saberes e incorporar saberes de seus pares. Tal ação ocasionou, portanto, uma reestruturação de saberes docentes, os quais voltarão a ser validados por cada um desses professores, quando eles os colocarem em prática.

Um outro ponto levantado por uma professora que não quis se identificar, ao escrever sua narrativa, foi o fato de tais trocas entre os professores terem evidenciado que as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar são, na verdade, compartilhadas. Mesmo que os professores trabalhem em escolas diferentes, com realidades e públicos também diferentes, acabam precisando lidar com reveses e crises semelhantes. No mesmo sentido, Moriconi et al (2017) indicam que formações continuadas que se baseiam na colaboração auxiliam os professores a discutirem os problemas que vivenciam no seu trabalho, “possibilitando a construção de uma cultura profissional na qual desenvolvem uma compreensão comum dos objetivos de ensino, métodos, problemas e soluções” (Ibid, p.12).

Entretanto, mesmo a professora tendo se situado numa situação que está longe de ser a ideal, ela reforça o objetivo de sua profissão, trazendo, ainda, elementos de uma educação libertadora como a busca da transformação e da participação cidadã dos estudantes.

Nas narrativas da professora Bia e da professora Ester, percebemos uma maior presença de elementos relacionados à reflexão sobre as suas práticas e como o processo formativo as auxiliou a repensarem suas ações, tomando consciência sobre aquilo que conseguem desenvolver, sobre aquilo que não incorporam às suas práticas e ainda sobre novas possibilidades de ações futuras. Entretanto, é importante estarmos atentos ao fato de que nem sempre tais reflexões, mesmo que aparentemente capazes de promover mudanças nas práticas dos professores, realmente as promovam. Altarugio (2017, p.37) expõe que “um sujeito pode pensar de uma maneira e agir de outra [...] uma ação não é sempre racional. O sujeito pode agir impulsionado por elementos sobre os quais não detém o controle”.

Além disso, também precisamos estar atentos aos limites de cada um dos processos formativos. É comum esperar que, apoiados nos novos conhecimentos construídos, os

professores sejam capazes de reformular práticas consolidadas e promoverem mudanças em hábitos rotineiros, porém, são tantos os fatores que podem interferir nesse processo que é difícil relacionar a origem de possíveis mudanças na prática e na postura de professores unicamente às formações (ALTARUGIO, et al. 2005).

## Considerações Finais

A partir das análises das narrativas reflexivas, evidenciamos que os professores conseguiram refletir sobre suas próprias práticas, tomando consciência de ainda serem profissionais em formação e estabelecendo relações entre saberes pessoais, escolares, da experiência e aqueles provenientes de outros momentos de formação. Tais resultados mostraram que o processo formativo pôde levar aos professores o estímulo para buscarem desenvolver atividades mais críticas de Educação Ambiental, a quererem romper com ciclos de transmissão de conhecimentos e a incluir em suas práticas o uso de mídias que ainda não haviam trabalhado, bem como novas formas de utilizá-las.

Desta forma, evidenciamos, a partir da escrita e partilha das narrativas reflexivas que os próprios professores reconhecem a relevância da existência dos momentos de troca entre colegas na formação, pois são nesses momentos que puderam, de maneira mais intensa, rever saberes já validados e tomar consciência sobre as práticas desenvolvidas, tendo como sustentação para essa reflexão a troca de experiências e uma conversa franca sobre os acertos e dificuldades enfrentadas pelos colegas.

Além de todos os aspectos já discutidos, percebemos que, ao longo do processo formativo, foi criado um elo de profissionalismo e amizade entre participantes e formadores. Sendo assim, aproveitamos para enfatizar que é de extrema importância a concretização de parcerias que possam aproximar a Universidade das Escolas, nas quais os professores tenham oportunidades de divulgar seus trabalhos, discutirem e se apropriarem dos saberes que são construídos pela academia; e do outro lado, que pesquisadores possam, de uma maneira mais efetiva, compreender as dinâmicas das escolas e valorizar os saberes construídos pelos professores.

## Referências

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALTARUGIO, M. H. Da prática do sujeito ao sujeito da prática: uma trajetória para a busca de um sentido próprio acerca da reflexão docente. In: SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (Org). **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?** São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

ALTARUGIO, M. H. **Ações e Reflexões de formadores de professores: questionamentos e proposições para o atual modelo de formação continuada**. Curitiba: Appris, 2014

ALTARUGIO, M. H.; VILLANI, A. MRECH, L. M. FALJONI-ALÁRIO, A. Educar para a realidade: um desafio na formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.5, n.1, p.17-36, 2005.

ARROIO. A., Is media literacy an urgent issue in education for all? **Problems of education in the 21th century**, v.75, n.5, 416 - 418, 2017.

AUTORA, 2020

AUTORA, 2018

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 2010. 335p. 192

CARVALHO, A. M. P. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. In: SANTOS, F. M. T.; GRACA, I. M., **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí – RS: Editora Unijuí, 2011. 440p.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3ed. Porto Alegre: Pensa, 2014.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 17ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 30ªed, São Paulo: Paz e Terra, 2001b. 194

KLOSTERMAN, M. L.; SADLER, T. D.; BROWN, J. Science Teachers' Use of Mass Media to Address Socio-Scientific and Sustainability Issues. **Research in Science Education**, v. 42, n. 1, p. 51–74, 2012. 195

KOEHLER, M. J., MISHRA, P. Whats is technological Pedagogical Content Knowledge? **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, Charlottesville 9(1), p.60 - 70, 2009.

LEONEL, A. A., GOMES, V., KOERICH, V., SCHWERTL, S. L. Formação de professores na perspectiva da mídia educação. **Ensino de ciências e tecnologia em revista**. v.9, n.1, 2019.

MORICONI, G. M.; DAVIS, C. L. F.; TARTUCE, G. L.; NUNES, M. M. R.; ESPOSITO, Y. L ; SIMIELLI, L. E. R. ; TELES, N. C. G. **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências**. Coleção Textos FCC (Online), São Paulo : FCC, 2017, 64p.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.1 - 27. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em 04 de julho de 2017.

OCA-LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO E POLÍTICA AMBIENTAL. Café compartilha: desafios e potencialidades instaladas na sociedade para a formulação e execução de políticas públicas de educação. In: RAYMUNDO, M. H. A.; BRIANEZI, T.; SORRENTINO, M. **Como construir políticas públicas de educação ambiental para sociedades sustentáveis?** São Carlos: Diagrama Editorial, 2015. p. 20-27.

SANTOS, J. O. C., Perspectiva crítico-reflexiva e colaboração na formação do professor. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 4, n.1, p. 85-99, jan./mar., 2019.

SAUVÉ, L. **Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental**. Centro Nacional de Educación Ambiental. 2004. Disponível em: [https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2004\\_11sauve\\_tcm30-163438.pdf](https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2004_11sauve_tcm30-163438.pdf)

SAUVÉ, L. Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. *Chemin de traverse - Revue transdisciplinaire en éducation à l'environnement*. 3, 51-62, 2006.

SILVA, R. L. F. **O meio ambiente por trás da tela: estudo das concepções de educação ambiental dos filmes da TV Escola**. 2007. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

SILVA, R. L. F. Leitura de imagens da mídia e educação ambiental: contribuições para a formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26, n.02, p.277-298, 2010.



SILVA, R. L. F.; SCHERK, L. Z. de L. Formação ambiental em contexto escolar: possibilidades de construção coletiva. In: Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 8., 2015, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO e UFRJ, 2015. Disponível em: [http://epea.tmp.br/epea2015\\_anais/pdfs/plenary/219.pdf](http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/219.pdf) Acesso: 17/07/2017.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2011. 325p.

TEIXEIRA, P. M. M.; NETO, J. M. Uma tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc, Educa**. Bauru, v.23, n.4, p.1055 - 1076, 2017.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Temas ambientais como “temas geradores” contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar**, Curitiba, n.27, p.93-110, 2006.

VEIGA, I, P, A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA I, P, A., D'ÁVILA, C. **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas – SP: Editora Papirus, 2008. 176p.