



Narrativas (auto)biográficas de Inclusão e Desenvolvimento Profissional: investigação na Pós-Graduação em Educação em Ciências

Carlos Ventura Fonseca

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, Brasil

Gerson de Souza Mól

Universidade de Brasília – UnB, Brasília, Brasil

RESUMO

Este artigo aborda a relação da Pós-Graduação em Educação em Ciências com o desenvolvimento profissional docente, com foco na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Foram investigadas as trajetórias de duas estudantes e dois egressos de um programa de pós-graduação, no Distrito Federal. Sendo uma pesquisa qualitativa e (auto)biográfica, foram realizadas entrevistas narrativas, sendo seguidas por uma análise compreensivo-interpretativa dos dados. Os resultados revelaram que a etapa formativa mencionada promoveu a ampliação de saberes científicos e pedagógicos, além de fortalecer o engajamento em práticas inclusivas. Também foram relatados obstáculos, como a conciliação entre trabalho e estudo, leitura e escrita acadêmicas, demandas familiares e percepção de distanciamento entre a formação *stricto sensu* e a realidade escolar. As narrativas (auto)biográficas explicitaram a relevância formativa da pós-graduação, sem deixar de expor subjetividades que denotam dificuldades pelas quais passam os indivíduos que se filiam às instituições acadêmicas e escolares.

Palavras-chave: pós-graduação *stricto sensu*; pesquisa (auto)biográfica; formação docente em ciências naturais.

(AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES OF INCLUSION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: AN INVESTIGATION IN POSTGRADUATE PROGRAM IN SCIENCE EDUCATION

ABSTRACT

This article addresses the relationship between Postgraduate Studies in Science Education and teachers' professional development, with a focus on Special Education from the perspective of Inclusive Education. The trajectories of two current students and two graduates from a postgraduate program in the Federal District were investigated. As a qualitative and (auto)biographical research, narrative interviews were conducted, followed by a comprehensive-interpretive analysis of the data. The results revealed that this educational stage promoted the expansion of scientific and pedagogical knowledge, as well as strengthened engagement in inclusive practices. Obstacles were also reported, such as balancing work and study, academic reading and writing, family demands, and the perceived gap between formal postgraduate education and the school reality. The (auto)biographical narratives highlighted the

formative relevance of postgraduate education, while also exposing subjectivities that reveal the difficulties experienced by individuals affiliated with academic and school institutions.

Keywords: stricto sensu postgraduate studies; (auto)biographical research; teacher education in natural sciences.

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE INCLUSIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL: INVESTIGACIÓN EN EL POSGRADO EN EDUCACIÓN EN CIENCIAS

RESUMEN

Este artículo aborda la relación de los estudios de posgrado en Educación en Ciencias con el desarrollo profesional docente, con énfasis en la Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Inclusiva. Se investigaron las trayectorias de dos estudiantes y dos egresados de un programa de posgrado en el Distrito Federal. Al tratarse de una investigación cualitativa y (auto)biográfica, se realizaron entrevistas narrativas, seguidas de un análisis comprensivo-interpretativo de los datos. Los resultados revelaron que esta etapa formativa promovió la ampliación de los saberes científicos y pedagógicos, además de fortalecer el compromiso con las prácticas inclusivas. También se reportaron obstáculos, como la conciliación entre el trabajo y el estudio, la lectura y la escritura académicas, las demandas familiares y la percepción de distanciamiento entre la formación stricto sensu y la realidad escolar. Las narrativas (auto)biográficas explicitaron la relevancia formativa del posgrado, sin dejar de exponer subjetividades que denotan las dificultades por las que atraviesan los individuos que se vinculan a las instituciones académicas y escolares.

Palabras clave: desarrollo profesional docente; investigación (auto)biográfica; educación en ciencias.

1 INTRODUÇÃO

O Desenvolvimento Profissional Docente – DPD, tema de grande relevância no cenário educacional contemporâneo, pode ser entendido como um processo que abrange toda formação, desde a inicial até a continuada, passando pela construção da profissionalidade, processos de autoformação e aquisição de conhecimentos, de modo que se encontra intrinsecamente ligado ao ambiente de atuação do professor, incluindo os contextos organizacionais e curriculares (Ferreira, 2020, 2023). Esse movimento, segundo a autora mencionada: envolve tanto o aprimoramento de competências quanto de atitudes, ocorrendo por meio de trajetórias individuais e coletivas; se estende à esfera pessoal, incorporando a história do sujeito, sendo, assim, um fenômeno também social; se desenrola em pontos de encontro entre diferentes caminhos, conectando práticas pedagógicas diversas; trata-se de um percurso dinâmico,

permeado por instabilidades; é influenciado por experiências¹ anteriores à formação docente, como as que remetem à condição de aluno, filho etc.

O debate em torno do DPD tem se consolidado como um importante aliado na formulação de propostas voltadas às mudanças necessárias na formação e na carreira docentes. Por isso, investigar questões relacionadas ao DPD exige, sem dúvida, compreender as transformações que vêm ocorrendo na profissão, as quais refletem as mudanças mais amplas de ordem econômica, social e política (Jardilino; Sampaio, 2019). No Brasil, a legislação educacional vigente também contribui com problemáticas para o debate sobre DPD, estabelecendo que a formação inicial de professores deve ocorrer em cursos de licenciatura, em nível de graduação, ainda admitida, para atuação na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, aquela oferecida em nível médio/modalidade normal (Brasil, 1996).

Por outro lado, a Lei nº 14.817 (Brasil, 2024a) estabelece que a formação continuada deve ser implementada de maneira permanente pelos sistemas de ensino, fundamentada em um planejamento de longo prazo, de modo a atender às exigências de qualificação nas diversas áreas de atuação docente, incluindo a referência à pós-graduação. Em relação à formação continuada, a lei referida também define que as redes públicas de ensino devem garantir: atividades que favoreçam o acesso a conhecimentos atualizados, metodologias de ensino inovadoras e o desenvolvimento da capacidade crítica frente à realidade; acesso igualitário a todos os profissionais da mesma rede, assegurando licenças remuneradas periódicas; reconhecimento de propostas pedagógicas das escolas, as entendendo como espaço formativo.

O tema em tela também foi abordado no último Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), no qual a “meta 16” propunha que 50% dos professores da Educação Básica tivessem pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) até o ano de 2024, considerando a participação das instituições públicas para atingir esse objetivo. Os dados oficiais mais recentes mostram que há 2.367.777 professores atuando na Educação Básica brasileira, sendo que 44,15% possuem diploma de especialização (*lato sensu*); 3,9% são mestres e 1,11% são doutores (Brasil, 2025). Apesar de ter ocorrido aproximação da meta global descrita para a pós-graduação, na última década, o número de docentes com formação mais aprofundada, englobando mestrados e doutorados, ainda é proporcionalmente bem reduzido.

¹ As experiências, neste artigo, são entendidas como vivências de caráter singular, que adquirem significado a partir de um processo reflexivo sobre os eventos passados, as observações realizadas, bem como as percepções e sentimentos suscitados; estas desempenham um papel fundamental na formação e transformação das subjetividades, constituindo-se como um referencial importante para a análise e avaliação de novas situações, atividades ou acontecimentos (Josso, 2004; Ribeiro; Bejarano, 2009).

Mestrados e doutorados se configuram como indicadores confiáveis de qualidade avançada da formação docente, na medida em que podem promover o desenvolvimento técnico, ético, cultural, científico e pessoal do professor, contribuindo com a ampliação de competências investigativas e a consolidação de novos saberes, além de viabilizarem o acesso a funções mais especializadas na carreira docente, frequentemente associadas à valorização profissional e à melhoria das condições salariais (Lima; Cunha, 2022). A inserção em grupos de pesquisa universitários voltados a temáticas educacionais e o fortalecimento do engajamento docente enquanto categoria profissional figuram também entre os potenciais desdobramentos relevantes da pós-graduação *stricto sensu* (Oliveira; Moura; Lima, 2021; Guessier; Hobold, 2024). Além disso, esse nível de formação favorece o aprimoramento das perspectivas pedagógicas individuais, ao estimular a análise crítica do contexto de atuação e a intervenção qualificada na própria prática, fundamentada em aportes teóricos que sejam adequados (Barolli *et al.*, 2019; Cruz; Ferreira, 2024).

A institucionalização dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil ocorreu a partir do Parecer nº 977/1965, difundido como Parecer Sucupira (Brasil, 1965), que estabeleceu os fundamentos da pós-graduação no país. No mesmo ano, foi aprovado o primeiro programa de mestrado na área de Educação e Ensino, com sede na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Oliveira; Moura; Lima, 2021). Segundo o Ministério da Educação (GEOCAPES, 2024), o sistema brasileiro de pós-graduação *stricto sensu* contabilizava, em 2024, 319.973 estudantes matriculados, distribuídos em 4.659 programas ativos.

A área de conhecimento classificada como “Ensino”, identificada como Área 46 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, compreende, atualmente, 184 programas de pós-graduação em funcionamento no Brasil, totalizando 13.627 estudantes com matrícula ativa. Em Brasília, no Distrito Federal, estão presentes dois desses programas, sendo vinculados à Educação em Ciências (mestrado e doutorado acadêmicos) e à Educação Profissional e Tecnológica (mestrado profissional), reunindo um total de 131 discentes regularmente matriculados (GEOCAPES, 2024). Segundo Agostini e Massi (2023), a Área 46 tem se consolidado por sua estreita relação com a formação continuada de docentes da Educação Básica, configurando uma identidade que se fortalece progressivamente, sobretudo em resposta às demandas estabelecidas pelas políticas públicas educacionais.

Uma das maneiras de investigar elementos do DPD, movimento que pode incluir as experiências proporcionadas pela pós-graduação, dá-se pela elaboração de narrativas (auto)biográficas, tendo como foco principal os significados que cada sujeito atribui à própria

trajetória, sendo que, ao revisitar suas vivências, este resgata memórias² e reconstrói sua história a partir da forma como enxerga a realidade, no momento presente (Pereira; Eugênio, 2019). Conforme os autores citados, recordar vai além da simples recuperação de fatos; trata-se de um movimento de recriação que conecta o passado à luz das percepções atuais; as interpretações sobre o mundo, os outros e si mesmo, que decorrem desse exercício, reformulam os sentidos advindos do legado de cada experiência.

No âmbito de caminhos profissionais, individuais e coletivos, que podem ser trilhados nos cenários de trabalho da docência brasileira e de seu desejável envolvimento com a pós-graduação enquanto instância formadora, destacam-se propostas e ações de DPD aliadas à temática da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – EEPEI (Papi, 2018), sendo considerados “alunos com deficiência àqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva”, em diferentes contextos da sociedade (Brasil, 2008, p.15). Nesse sentido, o magistério constitui uma classe profissional signatária do compromisso de assegurar, com excelência, a promoção de oportunidades de educação ao longo da vida para todas as pessoas, contemplando distintas realidades e todos os níveis de ensino (Unesco, 2015), bem como exercendo papel protagonista no reconhecimento dos direitos sociais da Pessoa com Deficiência – PCD (Brasil, 2016).

Na área de Educação em Ciências, principal campo abordado pelo presente artigo, diferentes revisões da literatura sobre a EEPEI apontam a ocorrência de trabalhos que exploram percepções docentes, estratégias de intervenção e recursos de aprendizagem (Mól et al., 2020; Silva; Amaral, 2021; Lisboa; Sales, 2025). Esses levantamentos mostram que a formação docente é um tópico presente, mas que ainda carece de aprofundamentos. Trajetórias biográficas e/ou estudos (auto)biográficos envolvendo o DPD e a EEPEI não foram relatados por tais revisões, sendo alternativas que podem fortalecer a compreensão sobre a temática em tela.

Com base nos aspectos contextuais explicitados nos parágrafos anteriores, neste artigo analisamos o cenário específico de um Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGECI³), vinculado à Área 46 da CAPES, localizado em Brasília e vinculado a uma universidade pública. Segundo o sítio eletrônico institucional do programa mencionado, este foi instituído em 2015, tendo como oferta inicial o curso de Doutorado, sendo o primeiro dessa

² Memória é compreendida, neste artigo, “especialmente como memória individual, tanto do narrador, como do pesquisador, não obstante imbricada às relações vivenciais – sociais e culturais – e por elas informada/significada/ ressignificada, desde que o sujeito, ao recordar fatos e situações, lhes imprime significação singular” (Abrahão, 2009, p. 14).

³ Sigla fictícia. O nome e a sigla reais do programa de pós-graduação não serão mencionados neste artigo.

área aprovado na região Centro-Oeste e atendendo à expressiva demanda por formação continuada de professores. Este contabiliza, até o momento desta escrita, 34 egressos. Sua criação resultou de uma articulação entre os Institutos de Química, Física e Ciências Biológicas da universidade, além de ter a colaboração de outras unidades.

O Doutorado Acadêmico em Educação em Ciências foi concebido como continuidade do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, na época ofertado pela mesma instituição. Desde o ano de 2021, o PPGECI passou a oferecer também o curso de Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências. O programa estrutura-se em quatro linhas de pesquisa: Educação Científica e Cidadania; Formação de Professores de Ciências; Desigualdades, Lutas e Políticas na Educação Científica; Ensino e Aprendizagem de Ciências Naturais.

A investigação descrita no presente artigo concentra-se nas trajetórias de vida de duas pós-graduandas e dois egressos do PPGECI, todos com formação inicial em cursos de licenciatura da área de Ciências da Natureza, com experiência prévia no exercício da docência na Educação Básica e envolvimento com o tema da EEPEI. A partir da realização de entrevistas narrativas com esses participantes, buscamos responder às seguintes questões: quais elementos (auto)biográficos emergem dos relatos e são considerados significativos para o DPD desses sujeitos? De que maneira a pós-graduação em Educação em Ciências é integrada às narrativas construídas e que outras reflexões podem ser elaboradas a partir desse cenário formativo?

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM FOCO

Segundo Marcelo (2009), o entendimento sobre o DPD tem passado por mudanças impulsionadas por avanços na forma como se compreendem os processos de aprender a ensinar, sendo que este tem sido concebido como um percurso de longa duração, que envolve múltiplas experiências e oportunidades cuidadosamente planejadas para favorecer o aperfeiçoamento e a evolução da prática docente (Quadro 1). Para o autor citado, o processo de desenvolvimento deve ser compreendido em articulação com a forma como os professores constroem a própria imagem e são percebidos pelos outros, sendo uma elaboração contínua do “eu profissional”, que se transforma ao longo da trajetória docente.

Quadro 1 – Algumas definições de DPD emergentes da literatura

Referência completa	Definição de DPD
<p>DAY, C. <i>Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning</i>. London: Falmer Press, 1999.</p>	<p>“O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes” (p. 4).</p>
<p>BAROLLI, E. <i>et al.</i> Desarrollo profesional de profesores de ciencias: dimensiones de análisis. <i>Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias</i>, Pontevedra, v. 18, n. 1, p. 173–197, 2019.</p>	<p>“Segundo a nossa interpretação, como já referimos, os processos de desenvolvimento profissional requerem contextos intencionalmente planejados para esse fim. [...] Ou seja, atividades que tenham perspectiva de formação, com objetivos definidos, podem ser catalisadoras do desenvolvimento profissional, desde que promovam espaços para que o professor assuma uma postura reflexiva e seja responsável pelo seu próprio desenvolvimento dentro da profissão, como protagonista da sua formação” (p. 176, tradução nossa).</p>
<p>MOHN, R. F. F.; COSTA, N. R. R. da; SILVA, K. A. C. P. C. da. Ciclo da carreira e do desenvolvimento profissional docente: conceitos, definições e modelos. <i>Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas</i>, Goiânia, v. 33, n. 1, p. 52–66, 2023.</p>	<p>“é um processo, realizado quase sempre tendo o lócus do trabalho docente – a escola – como cerne, pois acontece ou parte dessa realidade. Por fim, o resultado esperado é a melhoria das competências profissionais docentes, na busca de o professor rever a sua prática docente para “melhorar” o processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva individualizada e de sua responsabilização por esse processo” (p. 57).</p>
<p>CRUZ, L. M.; FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional de professores/as da educação básica com formação stricto sensu: um diálogo com os princípios da pedagogia freireana. <i>Ensino & Pesquisa</i>, União da Vitória, v. 22, n. 3, p. 254–269, 2024.</p>	<p>“é um processo heterogêneo, não linear, que varia de professor/a para professor/a [...]. Este processo é marcado pelas relações que o/a docente vai estabelecendo em sua profissão – consigo e com o mundo que o/a cerca [...]. Esta relação consigo pressupõe a busca pelo autoconhecimento; assim, abarca a dimensão do princípio ontológico, isto é, a capacidade de olhar para si, de avaliar-se, de descobrir-se e redescobrir-se na trajetória profissional docente. Na “relação com e no mundo”, o/a docente se percebe como sujeito capaz de decidir, criar, recriar, participar, eleger, criticar, refletir, agir, avaliar, analisar todos os aspectos que favorecem, ou não, o seu trabalho docente; portanto, necessita, para essa ação, de um posicionamento político.” (p. 256).</p>

Fonte: Elaborado com base no estudo de Marcelo (2009) e demais trabalhos citados no próprio quadro.

As definições anteriormente explicitadas apresentam, em comum, a ideia de que componentes individuais e coletivas consubstanciam o DPD, em geral, podendo tornar o trabalho docente mais adequado às necessidades trazidas pelas condições sociais. No que concerne a esse aspecto, em estudo voltado a professores de Ciências da Natureza, Barolli *et al.* (2019) defendem que o desenvolvimento profissional se dá por meio da produção de novos conhecimentos, sendo mediada a partir do diálogo/interação/cooperação dos indivíduos/grupos com interlocutores/instâncias/agentes/instituições que possuem o condão de influenciar a prática docente, quais sejam: o ambiente acadêmico, a escola e a sociedade (Quadro 2).

Quadro 2 – Dimensões acadêmicas, escolares e sociais do DPD

Dimensão	Aspectos contemplados – Indicadores De DPD
1. Atualização do conhecimento científico	Ampliação do repertório científico e tecnológico; estudos das elaborações de diferentes historiadores, filósofos e sociólogos da ciência sobre a produção do conhecimento científico;
2. Atualização de conhecimentos pedagógicos	Conhecimento didático do conteúdo e curricular; avanços educacionais; práticas escolares inovadoras; produção e análise de materiais para a aprendizagem;
3. Organização e condução do ensino	Práticas pedagógicas inovadoras, compartilhadas e que consideram níveis de aprendizagem de estudantes; conhecimento didático do conteúdo;
4. Sustentar a aprendizagem dos alunos	Diversificação dos espaços de aprendizagem e formas de avaliação; gestão e organização das turmas; estratégias de cooperação entre estudantes e problematização; conhecimento didático do conteúdo;
5. Participação na gestão escolar	Atuação ativa nas dinâmicas institucionais e mudanças curriculares;
6. Investigação da própria prática	Postura reflexiva, de colaboração entre pares e de aproximação com centros especializados de formação docente;
7. Planejamento de carreira	Continuidade da formação, valorização social e econômica da profissão;
8. Participação na responsabilidade social	Natureza política da profissão: princípios de igualdade, equidade, justiça e democracia considerados basilares em participações docentes em movimentos sociais e nas dinâmicas escolares.

Fonte: Elaborado com base em Barolli *et al.* (2019).

Assim, os autores mencionados entendem que os contextos voltados ao DPD devem proporcionar oportunidades de envolvimento com os saberes acadêmicos, com as diversas questões que atravessam o cotidiano escolar e com os desafios próprios do exercício da docência. As oito dimensões apontadas de DPD podem ser investigadas por meio de diferentes estratégias, seja por meio de relatos variados, como entrevistas, questionários, narrativas e grupos focais, seja empregando observação direta das práticas docentes ou outras abordagens metodológicas (Barolli *et al.*, 2019). No caso do presente artigo, baseado em entrevistas narrativas, buscamos identificar possíveis elementos que caracterizem as dimensões referidas.

3 PESQUISAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: ALGUNS APORTES TEÓRICOS

A pesquisa (auto)biográfica, conforme destacam diversos estudos (Stephanhou, 2008; Abrahão, 2009; Mignot; Souza, 2015; Moraes; Souza, 2016; Corrêa, Ferreira e Liechocki, 2020), tem assumido múltiplos enfoques ao longo das últimas décadas, refletindo a heterogeneidade dessa abordagem investigativa. Esses trabalhos também apontam importantes contribuições geradas para a compreensão das trajetórias docentes, da história do magistério e das instituições escolares, além de impactar significativamente a formação de professores, tendo destacada frequência e centralidade nas investigações educacionais. No campo da Educação em Ciências,

especificamente abordado neste artigo, as abordagens (auto)biográficas também se fazem presentes, incorporando os aspectos mencionados anteriormente (Pereira, 2024).

A pesquisa (auto)biográfica, quando aplicada aos contextos e fenômenos educacionais, parte do princípio de que o sujeito, ao longo de toda a vida, utiliza diversos instrumentos semióticos – como a linguagem, o desenho, o grafismo, os gestos e as imagens – para narrar suas vivências (Passeggi; Souza, 2017). Os autores citados explicam que, no processo de reconstituição de sua própria biografia, o narrador, embora não possa alterar os fatos ocorridos, tem a possibilidade de reinterpretá-los, atribuindo-lhes novos significados e, com isso, recriando a si mesmo.

As narrativas (auto)biográficas possibilitam a construção de padrões interpretativos sobre o conhecimento humano, contribuem para o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados em pesquisas qualitativas de natureza interpretativa, afirmando-se como um recurso essencial (de natureza linguística, psicológica, cultural e filosófica) para compreender a existência humana (Passeggi; Souza, 2017). Além disso, segundo os autores, tais investigações abrem caminho para entender como cada indivíduo (ou um grupo) organiza suas lembranças, justifica suas escolhas e omite determinados aspectos.

De acordo com Bolívar (2002), no que tange aos estudos biográficos relacionados ao magistério, a coleta de informações pode ser realizada por meio de diferentes fontes, como entrevistas, notas de campo, conversas informais, diários pessoais, memórias familiares, fotografias, objetos pessoais, cartas e biogramas. O autor observa que as investigações voltadas para as trajetórias de professores costumam abordar uma ampla gama de aspectos, incluindo o contexto familiar e socioeconômico, vivências na infância, percurso escolar na Educação Básica, razões que influenciaram a escolha profissional, ingresso e experiências no Ensino Superior, formação teórica e prática voltada ao ensino, formas de entrada na carreira docente, relações com colegas de trabalho, cargos exercidos, entre outros elementos relevantes.

Com base nas ideias de Josso (2004), Ribeiro e Bejarano (2009) apontam que cada indivíduo é capaz de refletir sobre as aprendizagens vividas e os percursos percorridos ao longo de sua trajetória pessoal, a partir das memórias que guarda de seus processos formativos e dos sentidos que a eles atribui. Segundo os autores citados, essas memórias, que assumem um valor simbólico importante na construção da identidade do sujeito, são denominadas recordações-referência e se estruturam em dimensões visíveis e invisíveis.

A dimensão visível diz respeito à forma como percebemos os acontecimentos do dia a dia e às representações sociais que construímos sobre eles, enquanto a dimensão invisível está relacionada aos sentimentos, emoções, valores e significados que atribuímos a essas

experiências (Ribeiro; Bejarano, 2009). Segundo Josso (2004), tais lembranças podem ser entendidas como experiências formadoras, uma vez que os aprendizados delas extraídos funcionam como referência para situações semelhantes no futuro, sendo tidos como marcos singulares e determinantes na condução da própria vida. São essas recordações-referência que o sujeito mobiliza ao narrar sua trajetória pessoal e formativa.

Josso (2007) explica que a narração de histórias de vida pode favorecer o desenvolvimento de diversas formas de aprendizagem, incluindo as de natureza existencial, que estão voltadas para o autoconhecimento, considerando o sujeito em sua totalidade psicossomática. A autora mencionada entende que esse é um fenômeno que interconecta as múltiplas dimensões da existência humana, incluindo sensibilidades, emoções, afetividade, cognição e imaginação, tendo em vista “a importância da atenção consciente como presença de si-mesmo no aqui e agora, tanto em nossa ligação com o mundo exterior como em nossa interioridade física e psíquica”, a qual “podemos retomar num momento de revisão, de questionamento, de reflexão, de escuta do que emerge de nós” (Josso, 2007, p. 426).

Além disso, a autora também define que, no âmbito das vidas narradas: as aprendizagens instrumentais referem-se ao domínio de métodos, técnicas e procedimentos voltados para a vida prática, sempre inseridos em contextos culturais e históricos específicos; as aprendizagens relacionais envolvem a construção de atitudes, modos de interação e habilidades comunicativas, contribuindo para o desenvolvimento do saber-ser consigo mesmo, com os outros e com o ambiente. Podem ser mencionadas, ainda, as aprendizagens reflexivas, que dizem respeito à capacidade de elaborar o saber-pensar, fundamentado em referenciais explicativos e compreensivos da realidade (Josso, 2007).

4 METODOLOGIA

Apresentamos, aqui, uma pesquisa qualitativa com abordagem exploratória e biográfica, voltada à compreensão de fenômenos socioeducacionais e à identificação de elementos atinentes às conjunturas de interesse, sendo desenvolvidos procedimentos investigativos que favorecem a produção de um conhecimento sistematizado sobre os objetos a serem estudados (Bolívar, 2002; Esteban, 2010). Foram coletados relatos (auto)biográficos de quatro informantes por meio de entrevistas narrativas, concebidas como instrumentos não estruturados que priorizam a profundidade de aspectos emergentes de histórias de vida pessoais e profissionais, ao mesmo tempo em que incentivam os participantes a narrarem eventos significativos de suas trajetórias e do meio social, com mínima interferência do entrevistador na construção dos dados (Muylaert *et al.*, 2014).

A seleção do grupo investigado baseou-se em critérios específicos, de modo que os participantes: eram estudantes ou egressos do PPGECI; apresentavam trajetórias com certas singularidades relacionadas ao DPD, mas que incluíam, invariavelmente, o exercício da docência na Educação Básica, em instituições públicas e/ou privadas. Ademais, tratava-se de um coletivo com formação anterior em licenciaturas da área de Ciências da Natureza, que demonstrava aproximação com pesquisas e práticas relacionadas à EEPEI (Quadro 3). Sublinha-se, ainda, que o fato de a amostra de informantes ser reduzida não compromete a confiabilidade da pesquisa, pois abordagens qualitativas e (auto)biográficas priorizam a profundidade do estudo, em detrimento da generalização estatística dos dados (Abrahão, 2009).

Quadro 3 – Perfis dos participantes

Nome Fictício	Gênero, idade e formação acadêmica	Atuação	Entrevista (data e duração)	Interesses de pesquisa
Simone	Mulher, 50 anos. Doutoranda em Educação em Ciências (2025). Licenciada em Ciências Biológicas (2001). Mestra em Ensino de Ciências (2020).	Professora de Ciências e Biologia na rede pública do Distrito Federal / Educação Básica.	07/05/2025 58 min	Protagonismo Estudantil e Inclusão; Eugenia.
Ângela	Mulher, 46 anos. Doutoranda em Educação em Ciências (2025). Mestra em Ciências da Saúde (2005). Graduada em Psicologia - Licenciatura Plena (2001) e Bacharelado (2002). Graduada em Ciências Biológicas - Bacharelado (2003) e Licenciatura (2004). Possui especializações em Educação e Promoção da Saúde (2004) e Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde (2008).	Professora em uma universidade privada, atualmente. Exerceu a docência na Educação Básica por 15 anos, em uma escola privada.	12/05/2025 100 min	Inclusão educacional e formação docente.
Paulo	Homem, 39 anos. Doutor em Educação em Ciências (2021). Graduado em Bacharelado e Licenciatura em Química (2007). Graduação em Programa Especial de Formação de Docentes - Matemática (2010). Especialização em Coordenação Pedagógica (2013). Mestre em Educação (2017).	Professor do AEE de Ciências Naturais na rede pública do Distrito Federal/ Educação Básica.	06/05/2025 92 min	Inclusão, pensamento crítico e formação docente
Darcy	Homem, 45 anos. Doutor em Educação em Ciências (2025). Graduado em Ciências Biológicas - Licenciatura e Bacharelado (2009). Graduado em Direito – Bacharelado (2014). Graduado em Pedagogia (2021). Mestre em Ensino de Ciências (2018).	Professor em uma Sala de Recursos Multifuncional na rede pública do Distrito Federal/ Educação Básica.	02/05/2025 77 min	Inclusão de estudantes com deficiência visual.

Fonte: Elaborado pela equipe da pesquisa (2025).

As entrevistas foram realizadas remotamente por meio de uma plataforma de comunicação audiovisual online, gravadas em arquivos no formato “mp4”, com o propósito de compor um corpus de relatos (auto)biográficos que descrevessem as trajetórias individuais dos participantes, com foco nos processos formativos voltados à docência, no desenvolvimento

profissional, na relação com o ensino de Ciências da Natureza e nas memórias relacionadas à EEPEI. De acordo com a metodologia proposta por Jovchelovitch e Bauer (2010), cada entrevista teve início com a fase de preparação (fase 1), que consistiu na exploração prévia do campo por meio da análise dos Currículos Lattes dos sujeitos, além da elaboração de questões exmanentes, sendo aquelas que expressam as intenções do pesquisador, revelando suas perspectivas e modos de linguagem. Estas se distinguem das questões imanentes, que dizem respeito aos conteúdos e eventos que surgem de maneira espontânea, ao longo das narrativas dos sujeitos.

Em cada entrevista, na fase de iniciação (fase 2), estabelecemos o tema inicial da narrativa e incentivamos os participantes a relembrar suas trajetórias escolares, acadêmicas e profissionais. Durante a narração central (fase 3), adotamos o procedimento de não interromper os relatos, oferecendo apenas estímulos não verbais que facilitassem a continuidade das falas, enquanto aguardávamos os sinais de encerramento espontâneo de cada narrativa. Em seguida, passamos à etapa das perguntas (fase 4), limitada a questionamentos do tipo “E o que aconteceu depois?”, evitando expressar julgamentos pessoais, indagar sobre comportamentos, apontar eventuais inconsistências ou utilizar perguntas explicativas como “por quê?”. Por fim, a fala conclusiva marcou o momento em que passamos a adotar perguntas explicativas (fase 5), seguido do registro imediato de anotações sobre a entrevista que estava sendo finalizada.

As entrevistas foram primeiramente transcritas e, posteriormente, enviadas aos respectivos informantes. Esse procedimento possibilitou que cada participante revisasse o respectivo texto, confirmando a versão definitiva deste e fazendo eventuais ajustes, quando julgasse pertinente. Após essas aprovações, demos início à análise das transcrições. Destacamos que o projeto que deu origem a este estudo foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade à qual seu primeiro autor estava vinculado, via registros efetivados na Plataforma Brasil. Os cuidados éticos incluíram a elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, o qual foi formalmente apresentado, lido e assinado pelos sujeitos.

A análise das transcrições, de caráter compreensivo-interpretativo, foi conduzida a partir da proposta dos três tempos metafóricos delineados por Souza (2014), que considera os textos narrativos (auto)biográficos como documentos com valor heurístico, tendo como referência a fenomenologia das experiências. Na primeira etapa (Tempo I), conduzimos a pré-análise e a leitura cruzada dos textos, organizando os conteúdos narrativos e traçando o perfil dos participantes. Na segunda etapa (Tempo II), realizamos a leitura temática, identificando padrões, singularidades, convergências, divergências e marcas subjetivas nas narrativas, o que permitiu estruturar as unidades de análise. Na terceira e última etapa (Tempo III), avançamos

para a leitura interpretativa, com a descrição e análise do corpus textual, articulando-o aos referenciais teóricos do estudo.

Esse percurso metodológico, ancorado em bases hermenêuticas consubstanciadas por Souza (2014), exigiu repetidas (re)leituras dos textos, culminando na sistematização de unidades temáticas/descriptivas. Estas permitiram a caracterização de trechos significativos das narrativas (auto)biográficas, respeitando a complexidade e a totalidade de cada experiência, constituídas por eventos marcantes e particularidades que aludem à multiplicidade de expressões da vida humana, conforme proposição do autor mencionado.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira etapa (Tempo I), a realização da pré-análise e da leitura cruzada das entrevistas transcritas (Souza, 2014) possibilitou a identificação de eixos estruturantes iniciais de cada narrativa. Esse processo permitiu a elaboração de sínteses individuais para cada transcrição do corpus considerado, o que resultou em uma visão estruturada de aspectos relevantes das trajetórias lembradas pelos participantes, conforme sistematização apresentada no Quadro 4. Nessa etapa, o Currículo Lattes de cada informante, sendo documento de acesso público, foi utilizado como fonte secundária, viabilizando o cruzamento de informações sobre afiliações institucionais e atividades acadêmicas relatadas.

Quadro 4 – Resumos das entrevistas narrativas concedidas

Participante	Resumo da entrevista
Simone	Simone nasceu em uma família com poucos recursos materiais, sendo formada em escolas públicas. Ela enfrentou dificuldades para ingressar na universidade, graduando-se em Ciências e Biologia (licenciatura) por meio de bolsas e trabalho em programas de alfabetização. Inicialmente, não planejava seguir o magistério, mas a necessidade financeira a levou a se tornar professora da rede pública do Distrito Federal. Apesar de inicialmente desejar mudar de carreira, ela se envolveu com o sindicato dos professores e descobriu uma paixão pela educação, especialmente pela inclusão de estudantes com necessidades específicas. Essa motivação a levou ao mestrado em Ensino de Ciências, onde pesquisou o protagonismo estudantil na inclusão, apesar das dificuldades acadêmicas e do impacto da pandemia. Atualmente, cursa doutorado, investigando temas como eugenia e exclusão educacional, com um viés político que reflete sua atuação sindical. Simone destaca os desafios da docência, como a violência escolar e a desvalorização da profissão, além da luta pela inclusão efetiva. Com 27 anos de carreira, planeja se aposentar em breve e continuar contribuindo para a educação, possivelmente em organizações não-governamentais voltadas para questões ambientais e inclusivas.
Ângela	Ângela é uma profissional multidisciplinar, formada em Ciências Biológicas e Psicologia, com licenciatura em ambas as áreas. Sua trajetória acadêmica inclui um mestrado em Ciências da Saúde, concluído em 2005, e um doutorado em Educação em Ciências, focando em inclusão e formação de professores, em vias de ser concluído. Ela destacou a importância da educação inclusiva, baseando-se em experiências pessoais, como ter um filho atípico, e profissionais, como trabalhar com alunos cegos e desenvolver metodologias ativas e gamificação para o ensino. Sua carreira abrange desde a Educação Básica até o Ensino Superior, com passagens

	<p>por escolas de alto padrão e faculdades, onde enfrentou desafios como a mercantilização da educação e a desvalorização de professores experientes. Ângela também trabalhou como psicóloga em um presídio, experiência que reforçou sua crença na educação como ferramenta de transformação social. Ela criticou a falta de formação adequada para professores e defendeu que profissionais que trabalham com crianças deveriam ter qualificação elevada, como doutorado, para evitar traumas e promover desenvolvimento integral. Seus projetos futuros incluem um curso de formação prática para professores em Educação Inclusiva, uma especialização em Neuropsicologia e a criação de uma revista científica na área de Educação. Ângela enfatizou a necessidade de um ensino individualizado, empático e motivador, no qual o professor atua como mediador do conhecimento, adaptando-se às necessidades dos alunos.</p>
Paulo	<p>Na entrevista, Paulo falou sobre sua trajetória profissional e acadêmica, destacando sua escolha pelo magistério, inicialmente influenciada por uma professora que o direcionou para uma carreira teoricamente mais acessível, abandonando o sonho de ser veterinário. Ele relatou sua formação técnica no curso Normal, seguida pela graduação em Química em uma universidade pública, onde enfrentou dificuldades financeiras e acadêmicas, mas conseguiu se formar em licenciatura e bacharelado. Paulo também mencionou sua experiência em um curso sobre Braille, que o levou a atuar com estudantes com deficiência visual, na Educação Básica da rede pública do Distrito Federal. Essa vivência o motivou a ingressar no mestrado e investigar o uso de tecnologias para o ensino de pessoas com deficiência visual. Após o mestrado, sentiu desalento ao retornar à sala de aula regular, mas o doutorado em Educação em Ciências o ajudou a ressignificar sua prática docente, focando em projetos inovadores, como robótica e pensamento computacional para estudantes com deficiência intelectual. Paulo também destacou a importância de sua formação acadêmica para desenvolver uma visão crítica da educação, promovendo inclusão e igualdade. Atualmente, ele busca ingressar no magistério do Ensino Superior e continuar seus projetos, incluindo a publicação de materiais didáticos e a participação em competições de robótica.</p>
Darcy	<p>Darcy compartilhou sua trajetória profissional e acadêmica, marcada por desafios e transformações. Formado em Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura), ele iniciou sua carreira em um hospital privado, mas ingressou como docente na Educação Básica da rede pública do Distrito Federal, em 2012, onde descobriu sua paixão pelo magistério. Inicialmente, enfrentou dificuldades ao trabalhar em escolas públicas periféricas, mas se dedicou a melhorar o ambiente escolar, investindo em recursos como projetores e caixas de som. Sua trajetória tomou um rumo decisivo, quando se envolveu com a Educação Inclusiva, especialmente com estudantes com deficiência visual. Ele se especializou em Braille, Soroban e outras técnicas, participando de cursos no Instituto Benjamin Constant e reativando salas de recursos. Durante o mestrado (2016-2018) e o doutorado (2019-2025), pesquisou formação docente e inclusão. Em 2021, um acidente de trânsito o levou a refletir sobre sua vida e carreira, fortalecendo sua determinação em lutar por recursos e visibilidade para a Educação Inclusiva. Atualmente, planeja trabalhar em universidades, focando na formação de professores e na integração de tecnologia e Educação Inclusiva.</p>

Fonte: Elaborado pela equipe da pesquisa (2025).

A análise do conjunto de transcrições (Tempo II) evidenciou padrões e particularidades decorrentes das memórias que foram expressas, aprofundando a compreensão dos relatos. O Quadro 5 organiza esses achados em unidades temáticas/descriptivas que mapeiam as experiências profissionais e formativas dos participantes, havendo elementos que, de modo geral, convergem com a literatura sobre narrativas docentes em Educação e Educação em Ciências (Soares; Guimarães, 2021; Pereira, 2024).

Quadro 5 – Aspectos emergentes das entrevistas de cada participante da pesquisa

Unidades de análise temáticas/descriptivas	Estudantes			
	Simone	Ângela	Paulo	Darcy
Vivências escolares na Educação Básica	X		X	X
Memórias familiares		X	X	X
Formação profissional diferente da licenciatura		X	X	X
Experiências profissionais distintas do magistério		X	X	X
Experiências como discente na Licenciatura	X		X	
Períodos de transição no processo formativo		X	X	X
Incidentes críticos	X	X	X	X
Interações estimulantes com docentes		X		X
Experiências docentes na Educação Básica	X	X	X	X
Experiências docentes na Educação Superior		X		
Proximidade da aposentadoria	X			
Aprovação em concurso público para o magistério na Educação Básica	X		X	X
Atuação sindical referente ao magistério	X			
Intenção de continuar na docência		X	X	X
Perspectiva futura de desenvolvimento profissional	X	X	X	X
Experiências e aprendizagens na pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	X	X	X	X
Dificuldades na pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	X	X	X	X
Percepção de desconexão da formação acadêmica <i>Stricto Sensu</i> com o trabalho na escola básica		X	X	
Ocorrência de afastamento remunerado do cargo docente para cursar pós-graduação	X		X	X
EEPEI: envolvimento profissional e acadêmico	X	X	X	X
Envolvimento com movimentos políticos e parlamentares em relação ao tema da Inclusão		X		

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

Nos próximos parágrafos, serão descritos os resultados obtidos a partir da leitura compreensiva do corpus, referente ao Tempo III da análise (Souza, 2014). A partir dos referenciais teóricos que sustentam este estudo, realizamos a interpretação das narrativas (auto)biográficas oriundas das entrevistas, destacando os aspectos mais relevantes que são

concernentes ao desenvolvimento profissional relacionado ao grupo de participantes (Quadro 5), sendo apresentada parte dos trechos textuais selecionados das fontes. Para isso, foram priorizadas, nas discussões, as seguintes unidades de análise: Períodos de transição no processo formativo; Incidentes críticos; Experiências e aprendizagens na pós-graduação *stricto sensu*; Dificuldades na pós-graduação *stricto sensu*; Percepção de desconexão da formação acadêmica *stricto sensu* com o trabalho na escola básica; EEPEI: envolvimento profissional e acadêmico.

Os relatos obtidos evidenciaram uma unidade de análise temática/descriptiva referente aos períodos de transição no processo formativo, sendo que esses momentos se revelaram marcados por experiências de dúvida, desvios e retomadas de trajetória, abrangendo os diferentes níveis de escolarização e oportunidades de trabalho. Exemplos que ilustram o conjunto desses fragmentos são apresentados a seguir. Conforme proposição de Ferreira (2023), tais etapas biográficas configuram-se como momentos de interrupção ou descontinuidade do DPD, caracterizando-se como circunstâncias que podem estar associados a eventos da vida pessoal e profissional. Todavia, constituem situações transitórias, potencialmente inspiradoras de novas formas de ser e de conceber os percursos que se almeja e se é capaz de trilhar.

Meu filho nasceu e eu fiz o meu mestrado em menos tempo. Eu entrei em 2003, e no começo de 2005, eu terminei. Eu entrei em março de 2003, em janeiro eu já tinha fechado, pois só faltava cumprir as disciplinas, foi publicado em revista internacional, na área lá de macaco, tudo legal. E aí eu precisava, no meio desse caminho, em 2004, eu precisava de emprego, porque meu marido [...] não trabalhava, [...] e a gente ganhava a bolsa. Então, só uma bolsa, minha, para cuidar de um neném e uma casa, porque a casa era própria, então eu tinha a casa. E eu fiquei com esse cara 14 anos, mas por isso também que eu não fui doutora, há muito tempo, porque me travava nessas coisas: como você pode ser doutora se eu não sou? E assim, vai. E aí, em 2004, eu falei: não, eu tenho que trabalhar e ganhar dinheiro (Ângela).

Eu queria, na época, fazer vestibular para Ciências Biológicas, que é a minha primeira graduação. Eu queria muito fazer Ciências Biológicas, só que aí eu passava no vestibular, no começo do ano, para a área de Humanas, para vários cursos, porque eu fazia para não perder a prática do vestibular antigo, mas quando chegava em julho, que era para tentar Ciências Biológicas, eu nunca passava. Enfim, aí eu estudei inglês, e aí eu fui dar aula de inglês nessa época, fiz intercâmbio e tal, meu inglês é bom. Aí, na época, eu fui dar aula de inglês e falei para os meus pais: olha, eu realmente quero estudar Ciências Biológicas, e eu não estou conseguindo passar na Federal, quero ir para a Particular, mas eu pago. Aí, meu pai falou assim: não, a gente paga a tua educação, fica tranquilo. Eu fiz (Darcy).

Na época, fui aprovado em décimo-quinto, mas, infelizmente, o governo aqui, ele tem uma política de enrolar muito para nomear professores, para nomear de vários cargos, principalmente professores. Então, levou aproximadamente quatro anos para ser nomeado. Na verdade, o concurso finalizava em dezembro, [...], depois do quarto ano, e ele finalizava, não podia mais nomear em dezembro, e eu fui nomeado em setembro. Então, da minha graduação até eu ser nomeado como professor da Secretaria de Educação, eu fui

experienciar outras coisas. Eu cheguei a ser servidor do Ministério da Ciência e Tecnologia, eu cheguei a trabalhar lá durante um ano, eu cheguei a ser nomeado também na Secretaria de Saúde do Distrito Federal, só que nenhuma dessas funções, assim, eu realmente gostei de atuar (Paulo).

As entrevistas realizadas também evidenciaram a presença de uma unidade de análise temática/descritiva associada a um conjunto de incidentes ou momentos críticos que marcaram as experiências dos narradores. Conforme assinala Bolívar (2002), acontecimentos dessa ordem emergem nos relatos de trajetórias de vidas pessoais e profissionais por meio de fatos, etapas ou figuras que consubstanciam eventos transformadores e memórias significativas, independentemente de sua conotação positiva ou negativa. Para o referido autor, esses acontecimentos, ao serem revisitados, adquirem relevância por sinalizarem alterações expressivas nas trajetórias docentes, influenciando escolhas determinantes, possíveis rupturas e mudanças de direção. A seguir, são apresentados alguns trechos extraídos do corpus analisado, que exemplificam tais elementos.

Mas, em 2021, quando eu falo o acidente, realmente ele teve uma mudança de vida. Para mim, vários aspectos, inclusive o profissional. O que foi esse acidente? Para você entender. Foi um atropelamento [...] me recuperei. Tenho minhas sequelas. [...] Mas, foi o momento da minha vida que me fez questionar muitas coisas. Eu não questionei o fato de ser professor. Porque, como eu te falei, eu já tinha entendido que eu não estava professor, eu era professor e eu era feliz no que eu fazia [...]. Mas o acidente [...] me tirou a vergonha. Eu deixei de ser tímido para certas coisas. Foi quando eu me dei conta, por mais que a gente carregue a educação nas costas, eu tinha que ser muito direto e não ter vergonha de procurar o chefe daquela regional de ensino, a Secretária de Educação de Brasília. Então, eu passei a entrar nos locais, eu me apoderei dos locais, que são, na verdade, da gente, de professor. Para mostrar a demanda daquelas escolas, aqueles alunos que eram invisíveis. Então, eu perdi a vergonha de pedir. Entendeu? De dizer: olha, tem isso aqui, vamos lá, teve um problema (Darcy).

Eu pensei assim: olha, um Doutorado em Educação vai ser muito bom, porque eu já estou aqui, eu já estou sabendo como é [...]. Mas eu quis, nesse momento de escolha, que foi um ponto de viragem, eu disse para mim mesmo, eu pensei assim: eu preciso voltar para a Química. Eu preciso voltar para aquele espaço que me bateu muito. Eu preciso voltar para aquele local ali e, talvez, investigar elementos que, quando eu voltar para a sala de aula, talvez até, futuramente, estar dentro de uma universidade na parte de Ensino de Química, eu faça não acontecer com os meus futuros estudantes o que aconteceu comigo, o que aconteceu com a minha esposa. De ser jubilada, sem nem ter uma orientação [...]. Foi o que a gente sentiu, o que ela sente ainda hoje. Então, eu quis voltar para a Química, por causa disso. Ai, eu falei: não, eu não vou ficar aqui na Educação, eu vou para a Química, eu vou para o Doutorado em Educação em Ciências (Paulo).

A partir das entrevistas, revelou-se uma unidade de análise temática/descritiva vinculada a dificuldades percebidas durante o período de cada indivíduo na pós-graduação *stricto sensu*,

exemplificados em trechos apresentados a seguir. Lima e Cunha (2022) argumentam que desafios dessa natureza podem incluir: necessidade de conciliar a formação acadêmica com o exercício profissional; fragilidades relacionadas a habilidades básicas para a atividade de pesquisa científica advindas da formação em cursos de graduação; demandas familiares relacionadas ao casamento e à criação de filhos; escassez de tempo frente aos prazos exíguos e ao volume de atividades acadêmicas exigidas; carga de trabalho elevada necessária para a conclusão dos cursos; restrições financeiras; relações interpessoais potencialmente desgastantes com outros acadêmicos, sejam colegas, professores ou orientadores.

No doutorado, algumas disciplinas foram insuportáveis. [...] E eu não vou dar nomes, porque é tenso. Professor muito metido [...] não tem a humildade de escutar o seu próprio aluno. Então, quer dizer, um cara muito gabaritado, com uma didática horrorosa. E sem vontade nenhuma de ter didática. [...]. Então, as disciplinas, para mim, foram [...] uma tortura [...] ter paciência de ouvir a aula. [...] Nunca faltei nenhuma aula, porque eu não sou de faltar. Posso morrer de ódio, mas eu não falto. Nunca deixei de fazer nenhuma atividade. Sempre entreguei tudo no prazo ou antes do prazo. [...] Acho que a maior dificuldade foi a paciência de ouvir a soberba dos outros (Ângela).

Durante minha trajetória na pós-graduação, tanto no mestrado, quanto no doutorado, o maior desafio não foi exatamente o conteúdo dos cursos/disciplinas ou as atividades acadêmicas em si. O mais difícil mesmo foi conciliar tudo ao mesmo tempo: trabalho, estudo e, em alguns momentos, questões pessoais bem complexas. No mestrado, por exemplo, eu segui trabalhando normalmente, não tirei licença para estudos. Então, houve momentos de bastante estresse por conta da sobrecarga. Já no doutorado, que comecei em 2019, enfrentei a pandemia, que, como todos sabemos, fechou escolas e universidades, em 2020. No ano seguinte, além do impacto ainda presente da pandemia, sofri um acidente, e isso exigiu de mim uma recuperação física e emocional (Darcy).

Como eu falei, eu tive vontade de desistir, porque eu falei: não dou conta. Eu não sei escrever, eu não sei formular uma pergunta de pesquisa, eu não consigo encaixar referenciais teóricos no meu texto [...]. As minhas dificuldades eram gigantescas, [...] eu não estava dando conta. Eu tive muita ajuda, também, além do meu orientador, de uma co-orientadora que, quando ela pegava os meus textos, ela marcava tudo, sublinhava muita coisa. Então, foi a partir daí que eu comecei a conseguir começar a escrever, e, mesmo assim, quando eu terminei, eu falei: gente de Deus, eu não quero isso mais para mim, não (Simone).

No corpus de transcrições, também foram identificados segmentos de texto que revelaram uma unidade de análise temática/descriptiva vinculada às experiências e aprendizagens relacionadas à pós-graduação (*stricto sensu*), conforme demonstram os exemplos de fragmentos narrativos apresentados a seguir. Essa etapa formativa, em determinadas circunstâncias, pode propiciar a apropriação de novos saberes científicos e

pedagógicos, estimulando uma atitude mais indagadora e reflexiva em relação a temas que se relacionam direta ou indiretamente com o trabalho docente (Barolli *et al.*, 2019).

Agora, no doutorado [...] a minha tese foi na parte de atendimento de estudantes com deficiência visual, mas na formação de professores e identidade docente. Entendeu? [...] Lembra que eu te falei que tinha os professores de várias partes de Brasília? Do grupo que eu conheci naquela escola? A gente começa a descobrir que tem diamantes na educação pública. Aí, uma das coisas que a gente vai conhecendo: quem dá aula? Quem forma professores? Quem não forma? Porque é desafiador. É mais trabalho que você está assumindo para você. E aí, numa sala de recurso de deficiência visual. Eu fiz o convite para os professores [...]. Todos do ensino de ciências /matemática. E aí, o que eles tinham em comum? Todos eles eram formadores. Eles se dispunham a formar. E aí, foi que eu fui fazer doutorado, fui trabalhar com isso, com essa tese. E finalizei em janeiro deste ano [2025] (Darcy).

Muita coisa, assim, que eu jamais imaginei aprender [...]. Mas o doutorado, as disciplinas que eu acabei fazendo, essas, olha, me abriram uma outra visão. Principalmente uma disciplina chamada de Epistemologia, em Filosofia da Ciência, que é quase que um “te ensinar” a ler conhecimentos fundamentais muito, muito importantes na trajetória, né? E aí, eu acho que faltou um pouco no mestrado também disso, sabe? Talvez, disciplinas que direcionem um pouco mais, que te ensinam, por exemplo, a ler um artigo, a identificar alguns elementos importantes, como a pergunta de pesquisa (Simone).

Eu vim de um curso de química. Eu vim de um curso em que, basicamente, eu tinha que calcular [...]. Quando eu entrei no mestrado, eu digo isso para todo mundo que me pergunta, eu tive que reaprender a ler. Eu descobri que eu não sabia ler. Eu lia um texto, mas eu não lia o texto. Então, o mestrado, ele foi um impacto muito grande na minha vida acadêmica, porque eu vim de um mundo de cálculo e eu tive que realmente aprender a entender e a extrair de textos muito densos. Eu tive aula com o professor Jorge no mestrado e foi, assim, uma das disciplinas maravilhosas que eu tive, mas as disciplinas mais complexas da vida. E, por incrível que pareça, ele pediu um artigo no final dessa disciplina e eu escrevi um artigo, né? Mesmo com todas as minhas dificuldades, eu escrevi um artigo e, durante a aula final dessa disciplina, ele falou: olha, eu vou apresentar para vocês aquele texto que mais se aproximou da proposta que eu quis desenvolver aqui. E ele citou o meu texto [...], eu posso te dizer que esse texto, ele reflete um pouco desse meu reaprender a ler, sabe? (Paulo).

Aspectos do envolvimento profissional e acadêmico dos participantes com a EEPEI emergem igualmente como unidade de análise temática/descriptiva relevante nos relatos investigados, conforme demonstram os exemplos de fragmentos textuais apresentados a seguir. As experiências narradas evocam relações dialéticas entre fundamentação teórica e ação docente, sendo um processo de apropriação mediado por instituições e agentes educacionais que exercem o papel de fomentar construção, diversificação e consolidação de conhecimentos relacionados ao tema em tela (Cruz; Glat, 2014). Nessa perspectiva, tornam-se perceptíveis as

dimensões existenciais atinentes ao DPD que se manifestam nos caminhos que levam às práticas pedagógicas inclusivas, quais sejam: a ampliação da sensibilidade; a constituição de uma concepção holística do ser-professor, incorporando e indo além da dimensão cognitiva, compreendendo a dimensão das relações humanas e das emoções que são inerentes ao contexto (Josso, 2007).

[...] a escola, antigamente, tinha uma sala para atender os estudantes com necessidades específicas. No caso dessa escola, eram estudantes surdos, que tinham professores, salas de aulas específicas para eles, e depois eles foram sendo integrados nas salas de aula comum. Então, não somente os estudantes surdos, que ficavam na sala de aula comum, num cantinho ali, separado dos demais, outros estudantes com necessidades específicas também ficavam assim, muito isolados dos demais estudantes, sem estabelecer uma relação comum, como os estudantes que, típicos, enfim, tinham entre si. Isso era uma coisa que me incomodava muito, então, como lidar com esses estudantes, já que a gente fala tanto de lutar pela educação, então, a inclusão também era uma coisa que me cutucava, que mexia comigo. E aí, eu me interessei em buscar e estudar um pouco mais a respeito, para tentar, de alguma maneira, atender melhor esses meus estudantes, [...] foi onde eu pensei em fazer o mestrado [...] (Simone).

Eu resolvi ir para a sala de recursos. Fiz os cursos, inicialmente, para a sala de recursos generalista [...]. Eu fui para lá [...]. Eu tinha, na época, alunos com trajetória do espectro autista, com deficiência física e deficiência intelectual. E aí, eu fui ver, eu fui descobrir ali, era uma sala de recursos numa escola de ensino médio [...]. Ali, eu fui descobrir que aqueles professores tinham alunos que eram muito acessíveis [...]. Então, assim, eu trabalhava com os professores de biologia, química, física e matemática. E tinha professora de humanas. Mas, a gente conhecia todos os professores daquela escola. É porque a gente entra pela sala de recursos com os papéis, com as disciplinas que a gente vai trabalhar [...]. A gente chegava, conversava sobre um aluno, apresentava a eles, no começo do ano, quem era, o que tinha, o que podia trabalhar com ele, como era o trabalho para ser feito com ele, como você poderia melhorar, como alcançar aquele aluno com aquele conhecimento que você estava trabalhando. E muitos professores eram extremamente abertos, mas a gente tinha aqueles que não eram, também (Darcy).

E aí, eu percebi que o curso que eu tinha feito ainda na graduação, eu poderia utilizar para trabalhar aqui na Secretaria, com estudantes com deficiência visual. Então, eu participei de um processo de aptidão, aqui dentro da Secretaria de Educação. Eu usei esse curso, que eu fiz na graduação ainda, [...] como documento comprobatório. Eu fiz uma prova, a gente teve que fazer uma prova de fluência em Braille, então, eu tive que ler um texto em Braille e tive que escrever um texto em Braille. Então, essa fluência foi constatada por uma banca de avaliadores, e depois disso, eu tive a oportunidade de atuar aqui dentro da Secretaria, em uma sala de recursos específica para estudantes com deficiência visual. Então, eu trabalhei com o processo de alfabetização em Braille, trabalhei com o processo de apresentar a grafia da parte de Matemática, da linguagem científica em Braille para estudantes do Ensino Fundamental I, do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Só que, durante esse processo de atuação, eu senti muita dificuldade [...]. Alguns dos meus estudantes, eles eram adultos já, então, eu tinha um estudante [...], que o

sonho dele era ser vereador, numa região aqui, do estado de Goiás, próxima de onde eu moro. Só que para ele ser vereador, [...] tinha que constatar que ele era alfabetizado. E aí, eu comecei a alfabetizar ele em Braille, a gente passou por um processo todo, [...] ele percebeu que [...] tinha a necessidade de começar a usar tecnologias. Ele queria usar o computador, queria usar o celular, e, na época, eu não tinha nenhum conhecimento disso. Então, eu comecei a buscar formas de trazer esse conhecimento para ele, e a partir disso me veio um insight. Eu falei, poxa, mas eu tô tendo que buscar tanta coisa, tô tendo que investigar tanta coisa, será que eu não consigo fazer isso num formato mais oficial? Eu gastava muito do meu tempo extra fazendo isso. E foi quando surgiu, eu pesquisando, nem sei como foi, mas eu acabei encontrando o programa de pós-graduação de uma universidade pública. E nesse programa de pós-graduação, tinha uma linha de pesquisa que era sobre o uso de tecnologia para o ensino de pessoas com deficiência visual (Paulo).

Eu entrei na área de inclusão porque eu tinha aluno cego [...]. Eu dava aula de neurofisiologia, que é uma matéria totalmente visual [...]. E eu tive que rebolar pra fazê-lo conseguir visualizar o que eu estava falando [...]. E aí, a gente começou a conversar. Eu fiz uma pesquisa com ele [...] a gente percebeu que o timbre da voz motiva ou desmotiva o aluno cego. E a gente descobriu que sim, que o professor pode motivar ou não. E ele dizia que [...] sentia que eu tinha uma vontade enorme de fazer isso. Entendeu? [...]. Ele disse que tinha o professor que era “respeito” e o professor que era “desleixo” [...]. Então, eu fiz vários materiais que eram para ele, eu vivia com barbante, balão. Os negócios todos doidos para dar aula de síntese de proteína, com balão, barbante e cadeira, todo mundo participava. Aí, a gente começou a perceber que o que eu fazia para ele servia para todos os videntes, e os videntes aprendiam mais por conta da alegoria que eu tinha feito para ele. Aí, a gente começou a entender inclusão. Inclusão não é eu parar a aula para dar aula para ele, porque ele detestava isso [...] ele percebia que a turma ficava chateada, e começava a conversar quando o professor parava. Mas, comigo não acontecia, porque o que eu fazia para ele envolvia todo mundo [...] dentro das metodologias ativas, dentro de tudo que eu podia fazer. Aí, quando surgiu essa ideia de fazer o doutorado (Ângela).

Outro ponto que merece ser destacado, como tema presente em parte das narrativas obtidas, é o fato de que as instituições escolares e as redes de ensino citadas pelos informantes, apesar de viabilizarem o trabalho com a EEPEI, são percebidas como espaços sociais que, em alguns momentos, não encontram a melhor forma de aproveitar a formação especializada de seus docentes ou nem reconhecem a legitimidade desta para o trabalho na Educação Básica, quando estes concluem cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Os fragmentos textuais, abaixo apresentados, mostram situações dessa natureza, caracterizando uma das unidades de análise temática/descriptiva que foram obtidas na investigação ora descrita.

Quando a gente finaliza o mestrado, a gente retorna para a secretaria, e a gente tem uma visão de que, poxa, a secretaria poderia utilizar a gente em tantos locais e tudo, só que a gente volta para o nosso local, que a gente saiu, a gente retorna para a sala de aula, para o nosso cantinho isolado, ali. Quando eu fui para o mestrado, eu estava em uma sala de recursos que atendia alunos com deficiência visual. Durante o período do mestrado, essa

sala, aqui na minha cidade, ela foi fechada, não foi aberta a outra sala, e aí, eu retornei [...] para a sala de aula, fui dar aula de química, na época. E aí, eu voltei e fiquei nesse desalento de ter investigado tanto, ter feito uma pesquisa tão grande, são dois anos investigando sobre a deficiência visual, mas, naquele momento, eu não tinha a oportunidade de atuar mais com esse público (Paulo).

E aí, assim, eu não queria fazer doutorado, porque eu falei: vou ficar sem emprego. Eu preciso de emprego, como é que eu vou ficar? Para entrar nessa escola, já foi um problema, porque a escola falava que, por eu ser mestre, eu não ia tratar bem os alunos. Mas, aí, eu fui muito impactante na minha fala, na entrevista. Eu acho que eles deixaram só por voto de misericórdia, porque virei e falei assim: pois é, mas o mestre também come, o mestre também passa necessidades. Se vocês não me dão chance, o que vocês querem comigo? Eles adoraram a minha aula, mas eles começaram a questionar que eu não ia gostar de dar aula para criança. Aí, eu falei: eu tenho motivação! Aí, eles ficaram muito sem graça, porque ninguém fala isso numa avaliação. E falaram que eu era muito bem referenciada e deixaram, e eu fiquei quase 16 anos. Então, quer dizer, deu muito certo. Mas eles tinham muito medo, ou seja, o preconceito [...]. Então, tinha um preconceito danado. Por quê? Porque a maioria das pessoas que são mestres e doutores são metidas “pra caramba”, e acham que não podem dar aula para coisas menores. E a minha concepção é: quem devia ser doutor é quem tá trabalhando com a criançinha (Ângela).

Em relação ao assunto em tela, Oliveira, Moura e Lima (2021) defendem que docentes com mestrado e/ou doutorado podem ser agentes transformadores da realidade escolar, ao proverem pesquisas que tratem dos problemas demandados pelo cotidiano das instituições de ensino. Por outro lado, as autoras citadas constatam que isso nem sempre é possível, pois as condições materiais das escolas e os planos de carreira do magistério, em geral, não são compatíveis com o professor que também realiza pesquisa científica em sua rotina de trabalho, sendo necessário o desenvolvimento de políticas educacionais que prevejam, divulguem, discutam e incentivem essa forma de atuação.

Algumas singularidades podem ser destacadas em relação à trajetória de vida narrada por Ângela, sendo que ela foi a única participante: a desenvolver uma carreira docente em instituições de ensino privadas; a passar por eventos de demissão involuntária que a obrigaram a reorganizar seu planejamento profissional; a atuar também no Ensino Superior, além de ser professora da Educação Básica; a envolver-se com movimentos políticos e parlamentares que viabilizam projetos inclusivos para a sociedade. Sendo graduada em áreas distintas e exercendo a docência em relação a ambas, Ciências Biológicas e Psicologia, Ângela apropriou-se, ao longo da carreira, de um repertório científico, pedagógico, de condução e sustentação do ensino relativamente mais amplo do que o dos demais informantes, sendo que tais aspectos são considerados essenciais para o DPD, conforme as dimensões propostas por Barolli *et al.* (2019).

Cumpram ainda destacar que, ao contrário dos demais entrevistados, Ângela não prestou concurso para o magistério público do Distrito Federal. Assim, enquanto professores da rede pública, Simone, Paulo e Darcy puderam usufruir, em alguma etapa de seus estudos de pós-graduação, do benefício estatutário da licença remunerada de seus respectivos cargos. A situação vivenciada por esses três participantes pode ser considerada dissonante da realidade geral brasileira, em que as redes públicas de Educação Básica têm implementado, de forma pouco frequente, políticas que incentivem a qualificação profissional, como a concessão de afastamentos para formação continuada associados à manutenção dos vencimentos (Jacomini; Penna, 2016; Guesser; Hobold, 2024).

No Distrito Federal, unidade federativa onde se situa o programa de pós-graduação relacionado à investigação em tela, existem 30.864 docentes atuando na Educação Básica, dos quais apenas 4,2% possuem título de mestre e somente 1,23% concluíram o doutorado (Brasil, 2025). Esse panorama evidencia uma insuficiência formativa na região e reforça a necessidade de que as políticas públicas passem a reconhecer, de modo mais efetivo, que a pós-graduação *stricto sensu* qualifica o enfrentamento dos condicionantes sociais desfavoráveis por parte da classe docente, projetando uma forma de trabalho que transcende a mera reprodução de conteúdo, ao se apoiar na construção de novos saberes sistematizados sobre o contexto (Cruz; Ferreira, 2024).

A entrevista de Simone, por seu turno, também revela algumas particularidades que devem ser problematizadas. Ela é a única participante que: não possui curso superior de graduação adicional à licenciatura cursada, nem exerceu atividade profissional que não fosse o magistério; está próxima da aposentadoria; participou de atividades sindicais de forma ativa; sentiu dificuldades no retorno à vida acadêmica, da qual ficou afastada por quase duas décadas, chegando a pensar em desistir, em dado momento. No caso dessa respondente, pode ser apontada a ocorrência de movimentos de envolvimento com o magistério, mesmo demarcados no final da carreira, que não levaram ao desencanto ou ao desinvestimento em aspectos profissionais, mas conduziram à renovação do interesse em temas ligados ao trabalho docente, sendo uma possibilidade assinalada pela literatura acadêmica relativa ao assunto em tela (Ferreira, 2023).

A narrativa de Paulo, por sua vez, também evidencia uma especificidade relevante, que deve ser objeto de reflexão: ele foi o único informante que teve a primeira experiência significativa relacionada ao tema da EEPEI durante o curso de graduação, enquanto os demais tiveram esse contato de forma tardia, já em ambiente profissional, no exercício de funções docentes. Ainda que esse fato não os tenha desmobilizado ou provocado resistências pessoais

em relação à tal temática, não se pode negar a importância de que esta seja abordada durante a etapa de formação acadêmica inicial docente, em cursos de licenciatura, tendo em vista que estes não devem “negligenciar a constante aproximação de estudos e experiências mais recentes e, obviamente, das demandas apresentadas pela educação básica” (Cruz; Glat, 2014, p. 259). Recentemente, essa compreensão foi reafirmada pelo texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024b), segundo o qual a EEPEI não só deve ser contemplada nos currículos dos cursos de formação, como, também, os egressos destes devem saber adotar estratégias didáticas variadas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes, assegurando condições que atendam, adequadamente, àqueles que integram o público da EEPEI, sendo respeitadas suas características culturais, socioeconômicas e linguísticas.

Em seus relatos, os participantes anteveem, de diferentes maneiras, outros planos de desenvolvimento profissional relacionados à EEPEI: Ângela intenciona propor um curso de formação continuada para docentes, que discuta as metodologias inclusivas com as quais trabalha; Simone pretende terminar o doutorado, aposentar-se do magistério e dedicar-se ao trabalho em alguma organização não-governamental relacionada à questão ambiental, prestando atendimento especializado à PCD; Darcy busca o desenvolvimento de novos projetos que envolvam formação docente, deficiência visual e tecnologias digitais; Paulo almeja assumir o cargo de docente em uma universidade pública, para o qual já logrou aprovação em concurso público, além de continuar trabalhando em projetos paralelos com comunidades cegas e com competições de robótica. Esses elementos evidenciam que, ao rememorar o passado, os sujeitos também enunciam o presente e anunciam o futuro, contemplando a tríplice dimensão do tempo narrado, que é característica dos estudos (auto)biográficos (Abrahão, 2009).

A atuação profissional pregressa relatada, explicitada ao longo deste artigo, e o planejamento dos próximos passos manifestado por cada entrevistado evidenciam as dimensões de DPD descritas por Barolli *et al.* (2019). Isso pode ser constatado já que os sujeitos, ao longo das narrativas, demonstram movimentos convergentes com a atualização dos conhecimentos científicos e pedagógicos, mostram-se atentos à organização do ensino e à aprendizagem de estudantes, interagem com a gestão dos espaços escolares, apresentam um olhar investigativo sobre a prática docente, vislumbram ações futuras e demonstram envolvimento com questões sociais emergentes do seu tempo.

De forma marcante, no corpus documental em tela, destacam-se as recordações-referência relacionados à EEPEI, contemplando a dimensão visível/representações do cotidiano docente e a dimensão invisível/emoções/valores atribuídos às experiências que foram

reconstruídas, ao longo das declarações que foram evocadas (Josso, 2004; Ribeiro; Bejarano, 2009). Nesse sentido, os resultados e discussões apresentados nesta seção do artigo tendem a reforçar a importância e a pertinência do tema mencionado, no âmbito da Educação em Ciências. As narrativas analisadas também explicitam situações que convergem com o entendimento de que a EEPEI convive com avanços, mas ainda enfrenta desafios, quando pensada no cotidiano do trabalho e da formação de docentes (Riboli; Pertuzzatti, 2025).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, exploramos as trajetórias de DPD narradas por quatro participantes com vínculos discentes concluídos ou em andamento em um PPGEI, considerando suas experiências no ambiente acadêmico, no magistério e no envolvimento com a EEPEI. Os resultados evidenciaram que a pós-graduação *stricto sensu* desempenhou um papel central no DPD, ao proporcionar a aquisição de novos saberes científicos e pedagógicos, além de fomentar uma postura crítica e reflexiva em relação à prática docente. No entanto, também foram identificados desafios significativos, como a dificuldade de conciliar estudos e trabalho, acúmulo de responsabilidades familiares, a falta de reconhecimento da formação avançada no ambiente da escola básica e certas barreiras interpessoais no meio acadêmico.

Destacamos que as narrativas (auto)biográficas descreveram momentos impactantes que moldaram as trajetórias dos participantes, como transições profissionais, incidentes críticos e a descoberta de vocações para a EEPEI. Esses relatos incluem intervenções educacionais inovadoras e o engajamento em iniciativas de formação de outros professores.

No entanto, nosso estudo apresentou certas limitações, como o fato de se restringir a um único programa de pós-graduação, situado no Distrito Federal, o que limita a diversidade geográfica e institucional das inferências construídas, ainda que a literatura consultada, citada ao longo deste texto, ampare as asserções de saber decorrentes dos resultados apresentados. Outro aspecto a ser ponderado é a ausência de vozes complementares, como as de gestores, formadores ou colegas dos respondentes, cujas percepções poderiam ter ampliado a análise das narrativas (auto)biográficas, considerando os contextos educacionais e acadêmicos mencionados.

Quanto às perspectivas futuras, emergentes do presente artigo, sugerimos a realização de estudos comparativos, envolvendo diferentes programas de pós-graduação em Educação em Ciências, a fim de que possam ser mapeadas variações e similaridades nas trajetórias de DPD relacionadas à EEPEI, por exemplo. Investigações que articulem abordagens (auto)biográficas

com aspectos institucionais também podem ter como propósito compreender como as políticas de (des)valorização do magistério e de (des)incentivo ao DPD se efetivam/são tensionadas, em regiões variadas do país. No âmbito desses novos movimentos, podem emergir questões correlatas, não abordadas neste artigo, mas que se mostram pertinentes para impulsionar debates acerca da participação da PCD em todas as esferas sociais, especialmente aquelas que decorrem das opressões de gênero, sexualidade, raça e etnia, associadas à deficiência (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017; Mota; Bosquat, 2021). Tais elementos são capazes de dar continuidade, ampliar e, simultaneamente, ressignificar investigações de natureza (auto)biográfica, no campo educacional.

Apontamos, ainda, como horizonte promissor, a construção de propostas formativas mais integradas entre a pós-graduação e a realidade das escolas de Educação Básica, de modo que as aquisições de saber ocasionadas pela formação acadêmica *stricto sensu* sejam mais bem recebidas, estimuladas e interpretadas pelos gestores dos sistemas de ensino. Assim, talvez possa ser superada a percepção, presente em parte dos relatos, de desconexão entre esses dois importantes universos que compõem a vida docente.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. *Actualidades Pedagógicas*, n. 54, p. 13-28, 2009. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.14625/38740>. Acesso em: 28 maio 2025.
- AGOSTINI, G.; MASSI, L. A área 46 na CAPES: origem, mudanças e consolidação como “ensino” no campo acadêmico-científico. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 65–91, 2023. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/3113>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- BAROLLI, E. *et al.* Desarrollo profesional de profesores de ciencias: dimensiones de análisis. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Pontevedra, v. 18, n. 1, p. 173–197, 2019. Disponível em: <http://www.4.educacioneditora.net/index.php/REEC/article/view/368>. Acesso em: 9 abr. 2025.
- BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. *Cadernos de pesquisa*, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87-100, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p87-100> Acesso em: 12 nov. 2021.
- BOLIVAR, A. *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: EDUSC, 2002.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Câmara de Educação Superior (SESU). *Parecer n. 977, de 03 de dezembro de 1965*. Brasília, 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 9 abr. 2025.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Justiça e Cidadania. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, DF, 2016. Disponível em:
<https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. *Lei n. 14.817, de 16 de janeiro de 2024*. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 104, p. 26, 3 jun. 2024b. Disponível em:
https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf. Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2024*. Brasília: INEP, 2025.

CORRÊA, N. C. B.; FERREIRA, J. D. L.; LIECHOCKI, B. K. História de vida e formação de professores: uma pesquisa do tipo estado da arte. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 11, p. e020024, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8513> Acesso em: 19 mar. 2025.

CRUZ, L. M.; FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional de professores/as da educação básica com formação stricto sensu: um diálogo com os princípios da pedagogia freireana. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, v. 22, n. 3, p. 254–269, 2024. Disponível em:
<https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9747>. Acesso em: 17 abr. 2025.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, p. 257-273, 2014. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.32950> Acesso em: 28 maio 2025.

ESTEBAN, M.P.S. *Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e Tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010. 268 p.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 11, p. e020009, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>. Acesso em: 02 jul. 2024.

FERREIRA, L. G. *Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira: interseções e diálogos com professores da educação básica*. Campinas: Pontes Editores, 2023.

GEOCAPES. *Sistema de Informações Georreferenciadas*, 2024. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 09 abr. 2025.

GUESSER, S. Z. P.; HOBOLD, M. de S. Pesquisa na Educação: reflexões acerca das condições para a formação continuada em stricto-sensu. *Revista Educação em Páginas*, v. 3, p. e14123-e14123, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/377545286_Pesquisa_na_Educacao_reflexoes_acerca_das_condicoes_para_a_formacao_continuada_em_stricto-sensu. Acesso em: 9 abr. 2025.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. DE O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177–202, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022> Acesso em: 28 maio 2025.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M. Desenvolvimento profissional docente: Reflexões sobre política pública de formação de professores. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 180–194, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7146597>. Acesso em: 9 abr. 2025.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, v. 63, p. 413-438, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806302.pdf> Acesso em: 19 mar. 2025.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 90-113.

LIMA, G. F. de; CUNHA, D. A. da. Desenvolvimento profissional docente e pós-graduação: motivações e dificuldades para cursar um mestrado acadêmico. *Exitus*, Santarém, v. 12, p. e022020, 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1751>. Acesso em: 9 abr. 2025.

LISBOA, G. T. C.; SALES, E. R. de. O ensino de ciências e a educação especial na perspectiva inclusiva: um estudo das dissertações realizadas em um Programa Profissional da UFPA (2016 a 2024). In: XV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2025, Belém. *Anais [...]*. Belém: Universidade Federal do Pará, 2025. p. 1-13.

- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo: Revista das Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130> Acesso em: 02 jul. 2024.
- MIGNOT, A. C.; SOUZA, E. C. de. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10-33, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015010> Acesso em: 19 mar. 2025.
- MÓL, G. de S.; et al. Panorama da Inclusão no Ensino de Ciências de acordo com publicações mais relevantes da área. *Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química, [S. l.]*, v. 1, n. 1, p. e012004, 2020. Disponível em: <https://revista.sbenq.org.br/index.php/rsbenq/article/view/7> Acesso em: 11 maio. 2026.
- MORAES, D. Z.; SOUZA, E. C. de. Pesquisa (auto) biográfica em análise: entre diálogos epistemológicos e teórico-metodológicos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v. 1, n. 1, p. 10-13, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/download/2517/1702> Acesso em: 19 mar. 2025.
- MOTA, P. H. dos S.; BOUSQUAT, A. Deficiência: palavras, modelos e exclusão. *Saúde em Debate*, São Paulo, v. 45, p. 847-860, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/sdeb/2021.v45n130/847-860/pt/> Acesso em: 28 maio 2025.
- MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 48, n. spe2, p. 184–189, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?lang=pt> Acesso em: 10 abr. 2025.
- OLIVEIRA, D. K. B. D.; MOURA, E. M. B. D.; LIMA, F. B. G. D. A formação Stricto Sensu de professores da educação básica e a autonomia no trabalho docente: relações possíveis. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 24, n. 42, p. 300–317, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/4600>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- PAPI, S. de O. G. Desenvolvimento Profissional de Docentes Iniciantes na Educação Especial. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 747–770, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MXTGBxDPMN5JQpvThRDN6rz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 maio 2025.
- PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.
- PEREIRA, C. L. Z. *Histórias de vida de docentes da área de ensino de Ciências Naturais da Faculdade de Educação da UFRGS*: evidências documentais da formação e do trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 109 p. 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/277192> Acesso em: 19 mar. 2025.

PEREIRA, E. B. F.; EUGÊNIO, B. G. Narrativas de formação: potencialidades e possibilidades para a pesquisa em educação. *e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 18, p. 31–46, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/41983> Acesso em: 10 abr. 2025.

RIBEIRO, A. T.; BEJARANO, N. R. R. Formação em serviço de professores de Química: a história de Marina. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v.14, n.3, p. 357-375, 2009. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/347> Acesso em: 20 maio 2025.

RIBOLI, C.; PERTUZZATTI, M. T. Educação especial inclusiva e políticas públicas: avanços, desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 31, p. e0156, 2025. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382025000100422&lng=es&nrm=iso Acesso em: 11 maio 2026

SILVA, R. S.; AMARAL, C. L. C. A educação especial e inclusiva no ensino de química: um mapeamento de teses e dissertações no período de 2009 a 2019. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 296–308, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49873> Acesso em: 11 maio. 2026.

SOARES, S. S.; GUIMARÃES, S. Memória, identidade e docência: recordações-referência de professores iniciantes na educação superior. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. e75550, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602021000100212&tlng=pt Acesso em: 20 maio 2025.


SOUZA, E. C. D. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação (UFMS)*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39–50, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442014000100004&script=sci_abstract&tlng=en Acesso em: 19 mar. 2025.

STEPHANOU, M. Jogos de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em educação no Brasil. In: SOUZA, E. C. de.; PASSEGGI, M. da C. (orgs.). *Pesquisa (auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008. p. 19-53.

UNESCO. *Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 5 jun. 2024.


SOBRE OS AUTORES

Carlos Ventura Fonseca é Doutor em Educação, com licenciatura e mestrado em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professor adjunto da UFRGS, exercendo a docência nos cursos de Licenciatura em Química, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, bem como no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional e Docência em Ciências (GEPEDDOC) e representante da Região Sul da Sociedade Brasileira de Ensino de Química (2024-2026).

 carlos.fonseca@ufrgs.br

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

Gerson de Souza Mól é Doutor em Química pela Universidade de Brasília (UnB), com pós-doutorado na Universidade de Aveiro - Portugal. Tem Bacharelado e Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), e mestrado em Química Analítica pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É Professor Titular do Instituto de Química da UnB, atuante no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciência (PPGEduC). Foi Presidente da Sociedade Brasileira de Ensino de Química – SBEnQ.

 gersonmol@gmail.com

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

Recebido em 18 de ago. de 2025.

Aprovado em 17 de maio de 2026.

Publicado em 20 de maio de 2026.