

**ESCRITAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE
ENSINO, PESQUISA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES(AS)**





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Maria Alice Benevidéz CRB-1/5889

E26

Escritas autobiográficas sobre ensino, pesquisa e formação de professores(as) [recurso eletrônico] / [orgs.] Joelson de Sousa Morais. Antonia Edna Brito. Francisco Marcos Pereira Soares. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024. 320p.

Recurso digital.

Formato: e-book

Acesso em www.editorabagai.com.br

ISBN: 978-65-5368-388-4

1. Escritas narrativas e (auto)biográficas.
2. Formação de Professores(as).
3. Histórias de vida.

I. Morais, Joelson de Sousa.

II. Brito, Antonia Edna.

III. Soares, Francisco Marcos Pereira.

10-2024/49

CDD 370.71

CDU 37.01

Índice para catálogo sistemático:

1. Formação de Professores(as).

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-388-4.16.04.24>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br

JOELSON DE SOUSA MORAIS
ANTONIA EDNA BRITO
FRANCISCO MARCOS PEREIRA SOARES
Organizadores

**ESCRITAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE
ENSINO, PESQUISA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES(AS)**



1.ª Edição - Copyright© 2024 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Diagramação</i>	Brenner Silva
<i>Imagem de Capa</i>	Imagem gerada por inteligência artificial by Microsoft Copilot.
<i>Adequação de Capa</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPA Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL Dra. Demise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodriguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guernim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Câmilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPA Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jorge Henrique Gualandi – IFES Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT - Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Wärnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFPA Dr. Luciano Luiz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luisa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPA Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPA Dra. Maria Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPA Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitas de Araújo - UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO OU SOBRE COMO TECER A FORMAÇÃO COM NARRATIVAS

O livro *ESCRITAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE ENSINO, PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)*, se compõe de uma pluralidade de textos escritos por professores(as) pesquisadores(as) narradores(as), de diferentes regiões e instituições do país, fruto do diálogo escola-universidade e outros contextos educativos, formativos e pedagógicos.

Trata-se de uma obra na qual apresenta a riqueza e beleza de múltiplas experiências instituintes de formação docente em vozes equipolentes, construída coletivamente com ética, estética, sensibilidade e afetação se transmutando em modos diversos de pesquisa, ensino e formação e em possibilidades mútuas de dizer e contar de si com o(a) outro(a) em escritas narrativas e (auto)biográficas.

Produzir e publicar uma obra no contexto da sociedade atual, e com a temática proposta é um gesto não somente de ousadia, mas desafia e ultrapassa os ditames do capital contrapondo-se a um tempo aligeirado da modernidade, fazendo emergir as potências de vida e as experiências cotidianas e culturais com sensibilidade, afetação e emoção (Benjamin, 2012). Narrar as experiências do vivido, é um modo de *adiar o fim do mundo* (Krenak, 2020), na qual se assentaria na contação de outras tantas histórias pelo sujeito que provoca, mexe com o corpo, espírito, alma e coração. E nesse movimento em devir no “estar no mundo, com as pessoas e a natureza, que vai abrindo caminhos para uma transformação interior e que, ao mesmo tempo, projeta-se nas relações do sujeito com o mundo” (Bragança, 2012, p. 64).

Os textos, em sua diversidade de temas revelam reflexões e discussões sobre: memórias docentes, identidade narrativa, histórias de vida de professores(as), estágio supervisionado, currículo, políticas de formação docente, professores(as) iniciantes, ética na pesquisa, educa-

ção das infâncias, alfabetização, educação do campo, mulheres negras, docentes gays, educação na pandemia, pesquisa-formação, inclusão, educação com as tecnologias educacionais e outros.

São textos produzidos por meio de escritas narrativas e (auto) biográficas que são autopoieticas, inventivas e criativas através de: cartas, diários, conversas, pesquisas, memórias e outros tantos tipos e formatos, nas quais se revelam: as histórias de vida dos sujeitos; os estados de ânimo e pensamento de cada um(a) em diferentes temporalidades; as práticas pedagógicas e formativas; as trajetórias acadêmicas e socioculturais e educacionais dos quais participaram; as lições e aprendizagens construídas nos percursos trilhados de estudo, pesquisa, vida e formação. Bem aos princípios de uma pesquisa-formação proposto por Josso (2010).

A obra é composta por 23 textos, de autores(as) de 30 instituições, entre elas: UFMA, UFPI, UEMA, IFMA, UFMT, UECE, UERJ, UNICAMP, UEFS, UFPEL, UFJF, PUC-Campinas, UNICEUMA, FAESPI, UFIFAP, UFRR, IFRR, UERR, UFAM, IFAC, FEMARH, Colégio Marista Pio XII (Paraná), Universidade Nacional do Rosário (Argentina), Rede pública Municipal de Educação de Piracicaba (SP), Rede Pública Municipal de Educação de Niterói (RJ); Rede Pública Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ); Rede Pública Municipal de Educação de Maricá (RJ); Rede Pública Municipal de Educação de Araruama (RJ); Rede Pública Municipal de Educação de Timbiras (MA) e Rede Pública Municipal de Educação de Caxias (MA).

A vocês leitores(as), autores(as), saibam que a produção desse livro representa um marco de vida, pesquisa e formação para os(as) organizadores(as) e, que, além de nos unirem do ponto de vista geográfico (Maranhão e Piauí), ressaltamos que também nos entrelaça no conteúdo, na forma, no pensamento e nas experiências pessoais, rizomáticas e cotidianas que temos estabelecido em coletivo em vários encontros, reflexões, estudos, pesquisas e formação em diferentes temporalidades.

Que todos/as/es possam se deleitar na leitura dos textos desse livro, no qual representa muito para nós, e esperamos poder contribuir

de alguma forma, talvez, com um gesto de ousadia no sentido de poder tocar corações, despertar aventuras de viver e aprender, e possibilitar a emergência de vida e as poéticas da narração de histórias, como forma de adiar o fim do mundo.

Maranhão e Piauí, Outono de 2024.

Joelson de Sousa Morais (UFMA)

Antonia Edna Brito (UFPI)

Francisco Marcos Pereira Soares (UFPI)

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador. In.: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8.ed São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores:** diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9788575114698>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SUMÁRIO

PORQUE ESCOLHER A NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA NA VIDA, PESQUISA E FORMAÇÃO? ALGUMAS PROVOCAÇÕES.....	11
Joelson de Sousa Morais	
A AUTOBIOGRAFIA ENQUANTO EXPERIÊNCIA DE VIDA E FORMAÇÃO: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS QUE COMPREENDEM A PRÁTICA, FORMAM E TRANSFORMAM O EU E O OUTRO	25
Tatiane Peres Zawaski	
A TEMATIZAÇÃO COMO PROCESSO DE COMPREENSÃO DAS PESQUISAS COM FONTES NARRATIVAS	37
Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga Clarissa Moura Quintanilha	
DESAFIOS ÉTICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA NARRATIVA COM/SOBRE CRIANÇAS PEQUENAS EM TEMPOS DE PANDEMIA	47
Fernanda Ferreira de Oliveira Luciana Haddad Ferreira	
O LIAME DA ALFABETIZAÇÃO: ESCOLA E UNIVERSIDADE NA LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO	63
Maria Luisa Furlin Bampi Alessandra da Costa Abreu Cristiane Barroso Dias Débora Santos Molinário Vieira Elisângela Gomes Martins Pinto	
INSPIRAÇÃO EM FLORESTAN FERNANDES PARA UMA ALFABETIZAÇÃO LIBERTADORA: BOLINHAS DE GUDE NA GRANDE ESCOLA DE MARICÁ 75	
Cristiane Barroso Dias Mairce da Silva Araújo Alessandra Canela Alessandra da Costa Abreu Rose Mary Castro de Oliveira Magdalena	
DEMOCRATIZAÇÃO E DESIGUALDADE NA PANDEMIA DE COVID-19: PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA COM PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	87
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento Marcia Dutra da Silva Patrícia Viana de Carvalho	
PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA AMAZÔNIA LEGAL: UMA VIAGEM SOBRE SUAS NARRATIVAS.....	101
Reullyanne Freitas de Aguiar Leila do Socorro Rodrigues Feio Francisco Alexandre de Lima Sales Raimundo Luna Neres	

DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO: RELATOS DAS MEMÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES	115
Adriana Carla Oliveira de Moraes Vale	
Virgínia Marne da Silva Araújo dos Santos	
Ricardo Carvalho dos Santos	
Patrícia Macedo de Castro	
Maria Raquel de Carvalho Cota	
Regina Célia Silva de Souza	
POLÍTICA DE FORMAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO IDENTITÁRIA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA NARRATIVA	127
Mauro José de Souza	
Filomena Maria de Arruda Monteiro	
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS INICIANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL CEARENSE: EVIDÊNCIAS DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO EM REDE	141
Iure Coutre Gurgel	
Sandy Lima Costa	
Isabel Maria Sabino de Farias	
(AUTO)BIOGRAFIA DE UMA PROFESSORA QUE NUNCA QUIS SER PROFESSORA	155
Eliete Marcelino Dias Andrade	
DIÁRIO DE UMA PÓS-GRADUANDA: A EXPERIÊNCIA EM UMA DISCIPLINA (DES)OBRIGATÓRIA	165
Patrícia Neves de Almeida	
CARTAS À DANDARA: NARRATIVAS DE UMA GESTORA NA INTERFACE COM A PEDAGOGIA FEMINISTA NEGRA	179
Raquel Aparecida Batista	
Carolina Santos Barroso de Pinho	
A INVISIBILIDADE DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PEDAGOGAS EM FORMAÇÃO	193
Paloma de Souza Silva	
Márcia Alves da Silva	
<i>“ISSO NÃO É ‘NEGÓCIO’, SÃO DREAMS!”: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DO RACISMO INSTITUCIONAL EM ESCOLA MILITAR/MILITARIZADA – UM ESTUDO DE CASO</i>	207
Jhonatan Wendell Tavares Ferreira	
Kelly Almeida de Oliveira	
Joelson de Sousa Moraes	
Sherlene Regea Araújo Farias	

“CRESCI ENTRE LIVROS E BOLHAS DE SABÃO”: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DO MEU ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO E A PESQUISA	221
Francisco Marcos Pereira Soares	
NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA: REGISTRO DE EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS EM ESCOLA DO CAMPO	235
Dilmar Rodrigues da Silva Júnior	
Juliana de Sousa Silva	
Maria Divina Ferreira Lima	
A EXPERIÊNCIA COM A INCLUSÃO	249
Lygia Nascimento de Almeida	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER DURANTE A PANDEMIA: NARRATIVAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO261	
Shirlane Maria Batista da Silva Miranda	
Antônio Luiz Alencar Miranda	
Maurício Rocha Santos	
Giovanna Moraes de Jesus	
O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA EM NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE DOCENTES GAYS.....	275
John Jamerson da Silva Brito	
Jónata Ferreira de Moura	
NARRATIVAS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO UNIVERSITÁRIO REMOTO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?.....	289
Kelly Daniele Santos Silva Brito	
Josania Lima Portela Carvalhêdo	
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO APLICADAS AO ENSINO	303
Maria Luana Lima da Silva	
Kelly Almeida de Oliveira	
Aldineia Lima Costa	
SOBRE OS ORGANIZADORES	317
ÍNDICE REMISSIVO.....	319

PORQUE ESCOLHER A NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA NA VIDA, PESQUISA E FORMAÇÃO? ALGUMAS PROVOCAÇÕES

Joelson de Sousa Morais¹

UM POUCO DA HISTÓRIA DESSE TEXTO...

Um mergulho em si, alimentado por memórias das experiências vividas na tessitura reflexiva da consciência, provocadora de emoções e (trans)formações que entrelaça passado, presente e futuro em um mesmo acontecimento: assim compõe-se o banquete da abordagem narrativa (auto)biográfica na vida, pesquisa e formação.

Pensar nas contribuições e escolhas que delineiam os percursos formativos e da existência do sujeito com o (auto)biográfico em múltiplos outros processos que privilegiam essa perspectiva, não é só um gesto de ousadia, mas uma abertura, exposição e disponibilidade para se (auto)conhecer permanentemente. Além do mais, tais escolhas podem ser propiciadas como um processo de se permitir a outros horizontes de possibilidades, dos quais se dá a acontecer a partir do momento em que o sujeito optar por essa abordagem, independentemente da área do conhecimento que está trilhando.

No momento em que estou escrevendo esse texto, fico a imaginar o que tanto pode me acontecer ao narrar tais modos de pensar a escrita, e as vezes não consigo dimensionar tamanhos afetamentos, tanto pelo fato de que as abordagens narrativas e (auto)biográficas me acompanham há uma década de forma muito fervorosa e sedutora, quanto pelo fato de que a cada dia vou descobrindo-me ao narrar fruto do que me passa e me acontece, e pergunto: *o que faço com o que sinto e penso ao narrar?*

¹ Doutor em Educação (UNICAMP). Professor (UFMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/9184354605461860>

Isso é fruto da sua capacidade extraordinária que essas abordagens provocam e permitem efetuar-se na vida de quem dela se apropria, como também do universo gigantesco que sempre vai desdobrando-se em novidades que não cessam, e que vão descortinando-se em novos modos de aprender, conhecer, saber, fazer, e, principalmente, ser e deixar-se embalar pelos cantos e encantos que as narrativas entoam.

Logo, trazer essas reflexões me remetem automaticamente a uma célebre e marcante citação de Jorge Larrosa que ganha vigor e vitalidade muito sabiamente no campo da educação, e, sobretudo, no contexto da pesquisa narrativa. A de que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2020, 18)².

Por isso, percebo e advogo do princípio de que, escrever um texto narrativo ou (auto)biográfico precisa expressar um conjunto de sensibilidades que embalam e movem o(a) narrador(a), em função dos acontecimentos por si vividos, e, portanto, extrapola as dimensões científicas, puramente metódicas ou que se tecem em um modo de escrever positivista ou cartesiano. Longe disso, escrever narrativamente toma conta de pulsações que envolve, atravessa o sujeito e transborda em emocionalidades, desejos, prazeres e (des)encantamentos diversos.

A proposta desse texto se configura como um ensaio hermenêutico-reflexivo-narrativo, pelo fato de me colocar em primeira pessoa falando de mim, do que penso e sinto (por isso narrativo autobiográfico), no modo de interpretação e compreensão das experiências vividas por mim ao longo dos itinerários trilhados (por isso hermenêutico), e que se delinea em tomadas de consciência desse movimento de narrar e perceber as dimensões (trans)formadoras, conhecedoras e aprendentes com a narração de histórias de mim, do outro, do mundo (por isso reflexivo).

² Trecho do livro: *Tremores: escritos sobre experiência*. Mas sua primeira versão do texto foi lançada na Revista Brasileira de Educação em 2002, fruto de uma palestra proferida pelo autor no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, realizado em 2021. Está disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>

Talvez, as questões que me flertam nesse momento ao produzir esse escrito estejam relacionadas tanto como a feita no próprio título desse texto, quanto algumas outras que me atravessam e produzem sentidos pulsantes e afetuosos agora, que são: o que é capaz de me acontecer quando narro as experiências vividas de minha existência, pesquisa e formação? O que está por traz das escolhas da abordagem narrativa (auto)biográfica como perspectiva e horizontes a seguir? E como faço com as expressões narrativas que teço ou são tecidas por outras pessoas com as quais dialogo? O texto buscará responder a essas e outras questões.

Nesse sentido, o objetivo desse texto pretende refletir os aprendizados e contributos das abordagens narrativas (auto)biográficas na vida, pesquisa e formação.

Não posso deixar de dizer, inicialmente, que essa caminhada não é só. Pelo contrário. É coletiva, vivida em partilha e constituída de muitas pessoas que passaram e estão em minha vida, mas também daquelas que me habitam na memória, na vida e na formação em diferentes momentos trilhados ao longo de minha existência e que muitas delas me acompanham até hoje, algumas em leituras, outras em diálogos sempre tecidos cotidianamente e algumas no imaginário e em um desejo de um dia ter (tido) contato.

Posso dizer que faz coro privilegiado de minhas andanças, leituras, pesquisas, aprendizados e formação as trilhadas em diálogo presente de corpo, alma e coração com: Inês Bragança, Conceição Passeggi, Elizeu Clementino de Souza, Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Guilherme Prado. Figuras proeminentes da pesquisa narrativa e (auto)biográfica no Brasil, que para mim são referências. E as que afetuosamente me acompanham mediatizadas por leituras e estudos, as tecidas com: Marie-Christine Josso, Paul Ricoeur, Walter Benjamin, Ivor Goodson, Bakhtin, Jorge Larrosa e outros(as) mais. Potentes pessoas, escritores(as) que tem(deixaram) um legado no campo narrativo e na filosofia, na educação e na formação humana, na vida e na pesquisa científica, enfim, no mundo.

Proponho, então, nesse texto, e assim está organizado: trazer algumas reflexões que me mobilizam como forças potenciais do ponto de vista dos afetos no sentido de o que me toca e acontece com a abordagem narrativa autobiográfica (na próxima seção); logo em seguida trago algumas justificativas e razões para escolher o campo narrativo como perspectiva de vida, pesquisa e formação; e por fim, deixo algumas reflexões que efetuei como aprendizados desse estudo e ao mesmo tempo provocações e encaminhamentos para o(a) leitor(a).

O QUE ME ACONTECE QUANDO NARRO? A PERTINÊNCIA DO (AUTO)BIOGRÁFICO

As narrativas podem ser concebidas como artes (trans)formadoras da existência. Essa sentença, leva em consideração um projeto de (re)invenção de si, na qual se revela como um processo autopiético³, porque criativo, inventivo e possibilitar de (re)criação do sujeito consigo próprio, mas também com os(as) outros(as), o mundo e sua existência como um todo.

Como declara Josso (2010, p. 262) “cada pessoa procura, na vida, uma arte de viver que seja a sua arte de viver, procura um lugar que seja o seu lugar”. Eu encontrei nas narrativas a minha arte de viver e comunicar o que sinto, penso, faço, sou ou quem estou sendo, ou que poderei ser, pensar, fazer, ser. Encontrei com o autobiográfico uma possibilidade de dizer de mim, do(a) outro(a), do mundo e do que me acontece, das muitas temporalidades de experiências vividas que vão, processualmente, me compondo com muitos(as) outros(as), com fatos e acontecimentos que emergem nesse emaranhado de fios chamado vida, mundo, pesquisa e formação.

³ A autopoiese é um conceito criado a década de 1970 pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, significando a capacidade de um sistema de se autorganizar e ser auto-suficiente. No campo da educação, e mais precisamente no campo da pesquisa narrativa (auto)biográfica, entendo que esse conceito condiz como um modo de o sujeito produzir a sua própria existência, conhecimento, aprendizagem e formação, transformando-se pelas experiências que se tecem em uma reflexividade narrativa e conscientizadora.

Três aspectos merecem destaque nessa discussão. Um que se volta a pensar o talento narrativo como dimensão formadora na valorização das experiências cotidianas praticadas pelos sujeitos, de modo a se tecer nas sabedorias populares da arte de contar histórias, contrapondo-se ao aligeiramento da vida moderna que desperdiça e empobrece a experiência fruto da cultura monopolista do capitalismo. Nesse ponto me inspiro em Walter Benjamin (2012), sobretudo, na obra *O narrador*.

A segunda é elucidada na arte da narração que se compõe em um movimento em que o sujeito deixa-se ser afetado(a) em função do que acontece, vive, sente, faz, pensa, é ou estar sendo e que poderá ser. Viver com e da experiência narrativa, é, portanto, se inscrever como o sujeito da experiência. E “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2020, p. 25).

Por isso, não posso ser indiferente ou negar o que me acontece. Não há como fugir de uma força motriz que vem, me invade e toma conta de mim, atravessa meu corpo, meche com meus sentimentos, diz da minha história e se inscreve como uma mola propulsora que exala dos meus poros, emerge como impulso no meu corpo, veias, palavras, e se personifica no meu dizer como uma experiência, como algo que me toca, faz parte de mim, vive em mim e se reflete na minha existência, no meu modo de entender, compreender e interpretar o mundo, a mim mesmo, a realidade, o que vivo, faço, penso, sou. Isso é narrativa, e se reverbera em modos outros diversos de expressão nas múltiplas linguagens que na narração de histórias ganha visibilidade.

Ao pensar nessa reflexão sobre os afetos, me remete à célebre obra *Ética*, de Spinoza (2020, p. 133), quando assinala que “o homem não se conhece a si próprio a não ser pelas afecções de seu corpo e pelas ideias dessas afecções”.

A terceira tese parte da perspectiva de que as narrativas (auto) biográficas são tecidas como uma microestética, na qual se dá na com-

posição de uma subjetividade, em que o sujeito produz singularidades, marcas e modos de ser que não se repetem em relação ao outro. É único. E é no modo de narrar que se revela essa tônica. Nesse sentido, pauto-me em Marcos Villela Pereira (2016), ao ler seu livro/tese: *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*, me encantou e afetou fortemente. Nas palavras do autor, “a microestética é o universo da composição de si. Ao ser atravessado por um vetor de força disruptora, o sujeito é compelido à mutação, ou seja, é impulsionado a realizar um movimento de desmanchamento de sua atual figura e iniciar a produção de outra” (PEREIRA, 2016, p. 124).

Como “a autobiografia é uma compreensão de si mesmo” (DILTHEY, 2010, p. 242), o processo pelo qual o sujeito mobiliza na vida vivida modos de compreensão de si, o que viveu e da própria realidade em suas multidimensionalidades são construções que o potencializam como ser histórico e de linguagem. O próprio Dilthey reforça essas dimensões, na medida em que assinala que o sujeito, no momento de apreender e tomar consciência reflexiva das experiências vividas no decurso de sua história, são tributárias e constituidoras das ciências humanas diferente das ciências naturais, justamente por valorizar e praticar o vivenciar e o compreender.

No entanto, no trabalho hermenêutico nos quais potencializa-se na medida em que o sujeito passa a enveredar de uma forma mais debruçada, muitas vezes nas pesquisas científicas, e entre estas, as que tomam como primazia as tecidas pelas abordagens narrativas e (auto)biográficas, requer alguns desafios. Muitos nem sempre fácies de empreender, outros que vão tomando corpo e desfecho no próprio mergulho em que cada um(a) faz durante o processo de escrever narrativamente, e que se revelam em descobertas que somente autorizando-se e permitindo-se a aberturas possíveis na contação de histórias de si pela narração são capazes de efetuar. Assim:

Dar sentido aos fatos temporais vividos pressupõe, portanto, empreender um trabalho de composição que envolve alguns desafios:

captação de fatos marcantes, ordenação segundo um princípio de sucessão, integração de momentos que ficaram à margem da história, produção de inferências, manifestação de uma lógica (BRETON, 2023, p. 7).

Por isso, na medida em que o sujeito narra suas histórias de vida pelo fio da memória, muitos estados de espírito, corpo e emoção se efetuam e provocam diferentes manifestações comportamentais, seja na condição de tecer sua narração só ou em coletivo, mas sempre algo acontece. E as histórias de si são disparadoras de um conjunto de sensibilidades, emoções, aprendizados e conhecimentos que extrapolam a escala do dizer sobre isso. Simplesmente acontecem e arrebatam o sujeito muitas vezes de maneiras que não se consegue expressar ou que somem as palavras para dimensionar tais atravessamentos, e se processam com diferentes intensidades, energias e modos de interpretação, compreensão e afetação.

Escolher as narrativas (auto)biográficas como perspectiva de vida, de pesquisa e formação envolve uma escolha ética, política, metodológica e epistemológica, também poética, artística e afetuosa. Traz o si de uma forma profunda, histórica, sensível. Expõe amores, sabores, fraturas, horrores, temores, desejos. Mas também condiz com uma aventura nas quais revela-se encantadora, desafiante, não comum. Lida com a subjetividade, com o que é singular e certamente irrepetível, até porque a pessoa pode narrar tantas quantas forem as vezes, mas nunca uma história se repete do mesmo modo, com as mesmas palavras, nem com os desfechos, acontecimentos e histórias envolvidas, contadas, narradas. Nem acontece com as mesmas emoções, sentimentos, afetos e sensibilidades promovidos e praticadas na arte de narrar.

Escrever, ler, ouvir, ver e sentir as narrativas (auto)biográficas soa para mim como um deleite. Uma captura que se assemelha a busca de um tesouro que não sei o que encontrar, e é justamente por isso que torna a caminhada desejosa, pulsante e entrecorta-me de forma afetuosa em busca de saber o ainda não sabido. De aprender comigo mesmo a reler

e interpretar as minhas histórias narradas, mas também de aprender e me formar com a narrativa do(a) outro(a).

Uma segunda metáfora que associo ao prazer, desejo e ao deleite de viver com e da narrativa, me faz pensar ao momento de assistir a um filme em casa ou em outro lugar ou a ir a um cinema no *Shopping*. Fico apreensivo, ansiedade toma conta de mim; paraliso por alguns instantes; a respiração oscila entre acelerados suspiros, ou repentinas paradas; lágrimas descem do meu rosto, risos povoam-me, tristezas me tocam, estados diversos de ânimo me atravessam de formas muitas vezes indescritíveis, inenarráveis. É um acometimento gigantesco, talvez poderia situar como algo surreal, ou mesmo modos diversos de sentir as emoções, de formas avassaladoras que passam a me tocar, fazer-me sentir, o que muitas leituras, escritas, formas outras de compreensão do vivido não se daria, mas que pelas narrativas (auto)biográficas tudo isso e um pouco mais acontece.

RAZÕES E PORQUÊS DAS ESCRITAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NA VIDA, PESQUISA E FORMAÇÃO

Exponho algumas justificativas e razões pelas quais tem me flertado e ao mesmo tempo afetado desde o princípio pelas escolhas das abordagens narrativas (auto)biográficas como práticas de vida, e ao mesmo tempo como dispositivos metodológicos que me acompanham na docência universitária nos cursos de licenciaturas, e, sobretudo, no curso de Pedagogia e em diálogo com as crianças e professores(as) da Educação Básica, como recurso de pesquisa e formação.

Um primeiro voo me descubro que sempre gostei de narrativas, mesmo sem saber o que significavam do ponto de vista teórico, metodológico e epistemológico, e seu potencial político, ético, artístico, poético e em outras tantas dimensões.

Pois bem, vou lhes contar três histórias para ilustrar o meu pensamento nesse texto. Duas dessas histórias são de natureza familiar,

pautada pela cultura cotidiana de viver no seio da contação de histórias, e a terceira é oriunda da experiência que tive no âmbito da universidade, com as descobertas e dando legitimidade a essa abordagem.

Meu pai e minha mãe sempre foram grandes narradores(as) e até hoje são. Minha mãe (Germana), mulher negra, nordestina, maranhense e mãe de quatro filhos(as) (entre estes(as) eu do sexo masculino e três do sexo feminino), uma pessoa de poucas letras e estudo que fez somente a quarta série na época, sempre contava (e conta) nas rodas de conversas, algumas das quais eu estava, sobre suas histórias de vida, de experiências e aprendizagens. Como técnica de enfermagem (na época atuando nas décadas de 1980 e 1990, e hoje aposentada como trabalhadora rural), boa parte de sua vida se doou e trabalhou em hospitais fazendo partos e atendimentos às pessoas no âmbito da saúde, tem um conjunto de saberes e conhecimentos de si, que vez por outra desabrocha, me conta pessoalmente quando estamos conversando a sós ou as vezes brota suas histórias em rodas de conversas coletivas. Começa a contar fatos, acontecimentos, histórias em que embalam, envolvem e capturam o(a) ouvinte a mergulhar e entender, mas sobretudo, compreender o que se processava em sua época. Aprendo bastante com suas narrativas, é uma mulher sábia, experiente, e aos 74 anos de idade hoje, só tem muito a compartilhar de seus saberes e conhecimentos construídos ao longo de toda essa vida.

Meu pai (Joel), homem negro, nortista, paraense, trabalhador da roça, que planta, colhe e vive do sustento da terra, (hoje aposentado como trabalhador rural) sem estudo, analfabeto, é um dos mais autênticos narradores que já conheci de todos os tempos. É um verdadeiro contador de histórias. Tem um talento narrativo impregnado nas veias. Conta várias histórias ao mesmo tempo, e todas com enredo, começo, meio e fim. Algumas vezes narra os fatos e acontecimentos das histórias que viveu, mas também as que foram vividas por outros(as), e em, praticamente todos os momentos de sua contação de histórias, inventa, incrementa, aumenta e até exagera, mas continua sendo um narrador,

porque fabrica realidade e ficção, o acontecido e o imaginário, aventura e apreensão. Eu aprendo, mas também muitas vezes sou tomado por risos, porque o modo como ele conta histórias é envolvente, rouba a cena aonde está, traz graça, encanto, embalo e emoção. Em suas narrações tem conhecimento e aprendizado, como humor e empolgação, deleite e vibração. Enfim, um homem com 69 anos como ele que já viveu tanto, tem muito a contar, a encantar, a despertar a criação e a imaginação de novas gerações, nas quais a capacidade de narrar parece não existir ou perde os elos de fortalecimento da cultura e do legado ancestral que pode ser emanado pelas histórias. O admiro brilhantemente, e narrador como ele ainda não vi nesse mundo, com o jeito de ser, e, principalmente, do modo singular, diferente e engraçado de contar histórias.

Agora aterrizo na universidade. Um terceiro voo foram minhas descobertas com o campo das narrativas e autobiografias na academia, principalmente no curso de Mestrado em Educação que realizei na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a convite de minha orientadora Marisa Narcizo Sampaio com leituras e estudos na área, e de forma mais mergulhada com minha querida professora Maria da Conceição Passeggi, na disciplina: *Histórias de vida e formação II*, cursada no ano de 2013, momento em que morei em Natal (RN) na época. Nesse momento, mergulhei um pouco mais e descobri as dimensões ontológicas, científicas, pedagógicas e formativas do método (auto)biográfica na pesquisa e na formação de professores(as). Com isso, passei a adotar, viver e fazer narrativamente a minha vida, profissão e formação, aprofundando cada vez mais estudos, leituras, pesquisas e publicações na área. Tanto que fui fazer o Doutorado em Educação com Inês Bragança na Unicamp. Nesse momento minha vida mudou vertiginosamente, pois, as pesquisas narrativas e (auto)biográficas se entranharam, de tal forma, que mergulhei nas profundezas da abordagem na qual carimbou no meu corpo, alma e coração com fluidez. E estando nessa caminhada com Inês, foi de uma magnitude, leveza e emoção que só mesmo para viver ao lado é possível sentir, rememorar e narrar. Como ser humano sensível, encantadora e convidativa como ela ainda não vi igual.

A partir dessas narrativas que se compuseram como experiências formadoras, entendo que “a pesquisa (auto)biográfica privilegia, pois, esses processos de *biografização* com o objetivo de compreender como os indivíduos se tornam quem eles são” (SOUZA, 2023, p. 5).

Como base nisso, defendo três teses que estão intimamente imbricadas e que revelam muito de mim, do que penso e tenho feito ao longo desses dez anos com essas abordagens, e do inventário que venho construindo com as minhas narrativas e as de diferentes sujeitos com os quais venho dialogando, se transmutando em variadas formas de pensamento, como de escritas, publicações e perspectivas de produção de conhecimentos.

A primeira tese reflete-se na potencialidade das narrativas (auto)biográficas como dispositivo de autoria. Ou seja, pelo narrar o sujeito se autoriza, sendo ator e autor de suas próprias histórias. Torna-se, portanto, o protagonista de sua história, do enredo construído em sua narração. E nas escritas de si, esse potencial se desabrocha de forma muito mais grandiosa e enriquecedora. Uma construção riquíssima pode ser encontrada na obra que lancei em coletivo com Guilherme Prado e Francisco Araújo, tematizada: *Escritas de si e desenvolvimento profissional docente: ensaios (auto)biográficos de professores/narradores* (MORAIS; PRADO; ARAÚJO, 2021), nos quais os textos se compõem de uma beleza plural e inestimável no campo da pesquisa científica e da formação de professores(as) em diferentes segmentos.

A segunda tese parte do princípio de que, ao narrar e refletir acerca do narrado, o sujeito toma consciência de si, de sua historicidade, e reinventa-se, (trans)formando-se e guiando outros projetos de futuro em busca de uma filosofia de vida que faça sentido para si. Esse processo se tece a partir da esquematização brilhantemente defendida por Paul Ricoeur (2010) em *Tempo e narrativa*, quando o sujeito se deleita em suas ações, passando a exercitar a memória e refletir acerca de suas ações que mais lhe marcaram e afetaram (pré-figuração), que é a *Mimeses I*, passa a narrar suas experiências que lhe pulsam, atravessam e tocam (configuração), a *Mimeses II*, e ao reler ou refletir acerca das experiências narradas após os dois movimentos anteriores (refiguração), que é a *Mimese III*, no momento em que o(a) narrador(a) mergulha

reflexivamente no mundo do texto ou ouvinte da narrativa, seja esta sua ou de outrem, possibilita interpretações e reatualizações, capazes de emergir imaginações criadoras e transformações intensivas em si.

É diante desse movimento dialético entre o ser da ação, o pensar sobre, e o refletir *a posteriori* defendida por Ricoeur (2010), que consiste exatamente na tessitura da intriga. Aspecto esse que Inês Bragança (2012) fez uma interessante reflexão no seu livro/tese *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*.

Nesse sentido, primar pelas escritas narrativas (auto)biográficas inauguram outros tantos e variados modos de ser, fazer, saber e reconhecer-se nas dinâmicas intensas e calorosas que vão desabrochando pela experiência da narração. Porque, justamente, a pessoa que narra, se descobre com outros referenciais, sentidos e interpretações, emancipando-se. Desse modo, “[...] Auto.Bio.Grafar é saber-poder conceber-se, reconhecer-se sob várias peles, renascer de outras maneiras no processo de reflexão narrativa” (PASSEGGI, 2023, p. 9).

A terceira tese é tornar a escrita científica e acadêmica constituída de sentimentos e emoções. Como fazer isso se tornar legítimo?

Para concretizar essa dádiva de escrever narrativamente de forma implicada com sentimentos e emoções, acredito que o primeiro passo é: se autorizar para se expor e permitir que suas sensibilidades extrapolem do plano do pensamento ao plano da ação de escrever sobre si, como do que sente, acredita, lhe move ou sonha. Enfim, uma escrita em que as energias fluídas sejam reverberadas, refletidas e interpretadas no processo de narração de histórias, e, principalmente, que faça sentido, produza efeitos e cause impactos, (trans)formações e mecha com o corpo, alma, espírito e coração.

AS MARCAS E MEMÓRIAS QUE FICAM DESSA HISTÓRIA...

Com a experiência da pesquisa narrativa (auto)biográfica muitos fios vão surgindo ao longo da vida, de modo a surgir sempre novos

e diferentes estados de ligação consigo próprio, mas também com as incertezas que nos invade, com as subjetividades que nos compõe e com os contextos, histórias e acontecimentos que nos entrecortam de modo a resultar em outros tantos e vários conhecimentos de si, do mundo, do(a) outro e da existência em sua plenitude.

Fazer pesquisa narrativa e viver da arte da narração é um jogo que envolve escolhas, sentidos da existência e afetos que mobilizam desejos, prazeres e emoções.

As lições que ficam dessa caminhada, em diálogo com muitos(as) outro(as) que me constituem e permitem tecer minhas subjetividades, modos de ser, pensar, refletir e formar permitem asseverar algumas constatações.

A vida, pesquisa e formação com as abordagens narrativas e (auto) biográficas são dimensões que se entrelaçam em mim de uma forma tão potente e enérgica, como a minha própria força do pensamento, e se reflete no fluxo de forças que transbordam em pura carga vital.

Que as pesquisas e modos de viver, ser, fazer e saber em narrativas possam entoar os seus cantos, encantos e conquistas por diversos mundos possíveis, a fim de construir vias alternativas e emocionantes na valorização das histórias, memórias e experiências de si e do(a) outro(a), e que o valor da humanidade que há em cada um(a), seja (re)inventado e (re)troalimentado cotidianamente, para não ficar no esquecimento.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador. In.: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8.ed São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores:** diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <http://doi.org/10.7476/97885751114698>

BRETON, Hervé. História de vida, fatos temporais vividos e educação de adultos. **Revista Linhas Críticas**, v. 29, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47892/37637>. Acesso em: 25 jan. 2024.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. Tradução Marco Casanova. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1.ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MORAIS, Joelson de Sousa. **Fios e tramas em contextos de pesquisaformação e suas implicações na tessitura narrativa de professores/as iniciantes**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2022. 259f. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1237977>> Acesso em: 22 out. 2023.

MORAIS, Joelson de Sousa; PRADO, Guilherme do Val Toledo; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado. **Escritas de si e desenvolvimento profissional docente**: ensaios (auto) biográficos de professores/narradores. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/escritas-de-si-e-desenvolvimento-profissional-docente-ensaios-autobiograficos-de-professoresnarradores-358785>. Acesso em: 25 jan. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Transformações das figuras de si e do outro na mediação biográfica. **Revista linhas críticas**, v. 29, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48135/38465>. Acesso em: 25 jan. 2024.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Vol. 1. Tradução Claudia Berliner. Revisão da tradução Márcia Valéria Martínez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, ciência e arte: diálogos com Oliver Sacks. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.21, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/59921/41861>. Acesso em: 18 out. 2023.

SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2.ed. 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

A AUTOBIOGRAFIA ENQUANTO EXPERIÊNCIA DE VIDA E FORMAÇÃO: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS QUE COMPREENDEM A PRÁTICA, FORMAM E TRANSFORMAM O EU E O OUTRO

Tatiane Peres Zawaski¹

INTRODUÇÃO

Pesquisas no âmbito da/com a experiência estão, aos poucos, sendo reconhecidas no contexto educacional, o que, na visão de Macedo (2015), propicia a criação de um cenário respeitoso epistemologicamente, fator que dá ao tema sua devida importância. Pensar a experiência e validá-la é promover uma escuta sensível, assim como uma compreensão da vida que realmente dá sentido, a partir de uma multiplicidade de fatores que tendem a ser pesquisados e compreendidos.

Macedo (2015) compreende a experiência como uma inesgotável fonte de sentidos, assim como de conteúdo que serve de sustentação para escolhas, que tendem a mover objetivos pessoais e profissionais. Assim, concebendo-a como um laboratório, mesmo que incerto, cabe ao pesquisador aprender a pesquisar e observar a complexidade humana que tendência essa aventura epistemológica.

Inspira-se nas pesquisas de Josso (2010), Nóvoa (2000) e Delory-Momberger (2008), vislumbrando-se tratar as experiências como uma fonte de compreensão sobre a (re)construção da identidade docente, valorizando as narrativas sobre a trajetória pessoal e profissional. Sendo a vida fonte de experiências, compreende-a como campo experiencial, em especial no contexto educacional, espaço de aprendizagens de todos que lá coabitam.

¹ Doutora em Memória Social e Bens Culturais (Unilasalle). Coordenadora Pedagógica (Rede Marista de Educação). CV: <https://lattes.cnpq.br/4800124097429602>

Este texto é um recorte da tese intitulada *Narrativas, experiências e identidade docente: a memória enquanto elemento de autoconhecimento e autoformação* (ZAWASKI, 2023), com vistas a apresentar algumas reflexões advindas de parte do referencial teórico da pesquisa. Na sequência, serão apresentados alguns paradigmas, pressupostos, ideias e conceitos de alguns pesquisadores que, assim como eu, são inspirados pelas experiências e pela vida que se forma e se transforma, a partir de relações dialógicas.

HISTÓRIAS DE VIDA: CONCEITOS SOBRE O ATO DE NARRAR PARA A COMPREENSÃO DE SI, DO OUTRO E DA PRÁTICA DOCENTE

Uma diversidade de histórias circunda a vida e a memória, enquanto seres em formação e transformação que partem de trocas, experiências e vivências com o outro. A “vida” funde-se em experiências as quais poucas são narradas e evidenciadas enquanto formação, principalmente no contexto educacional.

Segundo Delory-Momberger:

Jamais atingimos diretamente o vivido. Só temos acesso a ele pela mediação de histórias. Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós narramos. O único meio de termos acesso a nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da escrita de uma história (ou de uma multiplicidade de histórias): de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem de histórias. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 36)

Na visão da autora, é por meio de narrativas que se constroem papéis aos personagens de nossa vida, é ela que constrói os acontecimentos e que transforma a relação da sucessão deles, conferindo a cada um este papel de personagem. Por meio dessas histórias, narram-se as condições sócio-históricas de uma época, dada a cultura a qual pertence.

A *construção biográfica* (DELORY-MOMBERGER, 2008) articula-se em uma esfera temporal, onde presente, passado e futuro se

correlacionam, pois para a pesquisadora passa-se a maior parte da vida no presente, rememorando um passado e projetando um futuro. Ela denomina como *projeto de si* o lançar-se na existência, que de uma forma consciente, pelas narrativas de vida, vai se consolidando um maior sentido ao vivido, para ela:

Ao projetar o passado, pela construção biográfica, cada acontecimento, cada personagem, cada fala pronunciada encontra sua função e sentido, segundo o lugar que ocupa na conexão do projeto de si e dos projetos particulares que puxam a história para o seu final, para a realização hipotética daquilo que a projeta. A história de vida não é a história da vida, mas a ficção apropriada pela qual o sujeito se produz no projeto dele mesmo. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 66)

É nesse segmento de que Delory-Momberger (2008) compreende as histórias de vida, frutos dessa *biografização*², como formação e saber de si, é por meio dessas experiências, incutidas a todos que perpassam pela vida que elas dão significado às práticas. Ademais, corrobora-se com a autora, concebendo as histórias de vida como a construção de sentidos, a partir de fatos temporais vividos, que permitem reflexão do curso da vida, em um movimento de autoformação.

As histórias de vida também são um campo de estudos da pesquisadora Josso (2010), que as compreende como:

[...] uma mediação do conhecimento de si, em sua existencialidade, o qual oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação. (JOSSO, 2010, p. 69).

² A biografização é um termo utilizado por Delory-Momberger (2008) para descrever o trabalho interpretativo, onde há uma busca de sentido, a partir da textualização (oral/escrita), onde o narrador narra a sua história, seja por meio de autobiografias ou de entrevistas, em que a sua história possa ser compreendida e, também compreendê-la, em um processo de autoformação.

Segundo a autora, as histórias de vida possibilitam ao sujeito uma reflexão que parte de suas experiências, das quais compreendem a formação, a prática, as trocas e todos os caminhos percorridos em sua vida, seja no âmbito pessoal ou profissional. Nesse devir, Josso (2010) atenta para as possibilidades de que sejam tomadas as decisões futuras, e, assim, a escolha de caminhos a serem percorridos. Segundo ela:

O processo de formação designa um conjunto de transformações realizadas pelo sujeito tanto sobre si (naquilo de que chamamos de vida interior) e na sua relação consigo mesmo quanto nas interações sociais e em sua relação com o meio ambiente. Essas transformações se fazem num duplo movimento de integração de novas dimensões e de abandono de dimensões anteriores. (JOSSO, 2010, p. 205)

Nessa mesma linha, Nóvoa (2000) compreende que as histórias de vida são fontes do repensar a formação, pois para ele, ninguém forma ninguém, mas a formação parte da ação e da reflexão sobre si. Assim, chama a atenção para todos os “atores” que perpassam por nós, espelhando-se nas relações, histórias, contextos e memórias, desencadeadas nas esferas sociais, porém partícipes da formação do educador.

Josso (2010) defende que ao falar das próprias experiências conta-se a nós mesmos a nossa história, nossas qualidades, aspectos a serem aprimorados, assim como o valor atribuído a cada escolha ou vivência que tivemos enquanto profissionais e pessoas. Segundo ela, as vivências são as experiências que se fundem ao conhecimento de nós e, também, dos outros que perpassam pela nossa vida acadêmica, profissional e pessoal.

Ao falar de “experiências”, Josso (2010) sugere sua compreensão a partir de três modalidades, sendo elas: ter experiências (acontecimentos significativos que ocorrem durante a vida); fazer experiências (acontecimentos provocados por nós durante a vida); pensar sobre experiências (acontecimentos vividos, provocados e refletidos).

Nesse sentido, as experiências partem das vivências em um círculo onde é permitida a reflexão a partir do “ter” e do “fazer”. Nessa perspectiva, compreende-se o termo “caminhar para si”, utilizado por Josso (2010), cuja proposta empreende uma viagem sobre si, onde ao fazer uma caminhada reconstitui-se um itinerário, os cruzamentos, os encontros, os acontecimentos, as recordações para, assim, ressignificar cada uma dessas passagens na projeção do presente e do futuro.

Pelo exposto é possível a compreensão de que cada sujeito se forma em meio a um conjunto de experiências ao longo de sua vida, essas, por sua vez, carregam muitas “vozes”, compreendidas por Ponzio (2010) como palavras outras nas trocas e vivências com outros sujeitos que perpassam por cada um em sua constituição profissional e pessoal. Segundo Ponzio (2010) a palavra outra é capaz de hospedar, acolher e escutar, possibilitando, por meio delas, a experiência formadora que, segundo a autora:

O conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. A articulação que se objetiva numa representação e numa competência. É neste ponto que convém ficarmos atentos à importância da escala com a qual está relacionada a experiência em questão. [...] a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações de nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa. (JOSSO, 2010, p. 48).

Por meio do conceito de experiência formadora, compreende-se que os conhecimentos de cada pessoa advêm das experiências, que, muitas vezes, são pouco valorizadas, já que podem ser percebidas como não conhecimento, como identificado em trabalho anterior (ZAWASKI, 2019). Nessa direção, cabe a compreensão do que propõe Josso (2010), a partir da análise de como cada um se forma e transforma-se ao longo da vida, a partir de considerações que são dotadas de sentido pelo termo

“*caminhar para si*” (JOSSO, 2010), usado pela pesquisadora com a finalidade de compreender os sentidos dos espaços de experiência e formação.

Na concepção de Josso:

O processo de *caminhar para si* apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente natural. (JOSSO, 2010, p. 84).

O “*caminhar para si*” possibilita ao sujeito além do conhecimento de si, a organização de um projeto de vida, atento às suas experiências que, na concepção da autora, transforma a vida, que passa a ser vivida, repensada e reprojeta. Assim, o conhecimento de si é de suma importância no percurso, de forma que ele pode possibilitar a reflexão do estar no mundo, dando maior sentido a cada experiência e a cada troca propiciada pelas interações de outros atores e outras vozes.

Nessa mesma direção, Nóvoa (2000) destaca que quando o sujeito compreende seu processo de formação ele encontra as relações advindas das pluralidades que atravessam a vida. O autor defende que a formação não ocorre no vazio, mas em um “sem fim” de relações, por meio de trocas, experiências, interações sociais e aprendizagens. Nesse sentido, se vê o percurso de vida como um percurso de formação em que as histórias de vida têm muito a contribuir, com a análise das escritas que possibilitam interpretação, compreensão e reflexão sobre as práticas e os caminhos trilhados.

É nessa prática reflexiva que se percebe a unidade de cada ser, contudo, na projeção deste estudo cuja narrativa escrita se faz tão primordial para o conhecimento de si prima-se pela experiência que existe na palavra de si e do(s) outro(s) que se relacionam com cada um em sua caminhada. Corroborar-se com Ponzio (2010) compreende a palavra outra como um encontro de experiências e de reflexões, já que cada ser é uma imensidão

de vozes que somente são ouvidas quando há envolvimento, fruto de uma dialogicidade que as histórias de vida abarcam quando analisadas.

Nessa perspectiva, concebem-se as narrativas como promotoras dos relatos de experiências do desenvolvimento pessoal e profissional de cada sujeito. Na visão de Josso (2010), aqui é possibilitada a autoformação, por meio da compreensão dos saberes vivenciados, através da recepção e da transmissão ao longo da vida, a partir de suas experiências formadoras (JOSSO, 2010), que decorrem das mediações que promovem a redescoberta de fatos esquecidos, porém, vivos na memória de cada ser. Em outras palavras, é possibilitar a escuta de vozes silenciadas durante a caminhada pessoal e profissional.

No campo do trabalho com as experiências Larrosa (2018) tende a contribuir com o proposto por Josso, tendo em vista sua compreensão de que a experiência é o que nos move e nos acontece, transformando-nos em sujeitos melhores, já que atribui a todos como “sujeitos de experiência” (LARROSA, 2018) como portos de chegadas e de partidas. Ele atenta para a capacidade de transformação da experiência, já que ela pode dar sentido ao sujeito e aos outros que estão imbricados conosco em cada processo de constituição.

Dessa forma, ao possibilitar a experiência um local de transformação, coaduna-se com Josso, pois na concepção da autora ela propicia a autoformação.

O que está em jogo nesse conhecimento de si não é somente compreender como nos formamos e nos transformamos, ao longo de nossa vida, mediante um conjunto de vividos transformados em experiência, mas também tomar consciência de que esse reconhecimento e nós mesmos como sujeitos encarnados, mais ou menos ativos, ou passivos, segundo as circunstâncias, permite, doravante, visualizar nosso itinerário de vida, nossos investimentos e nossos objetivos, com base numa autoorientação possível, numa invenção de si, a qual articula mais conscientemente nossas heranças, nossas experiên-

cias formadoras, nossas pertencas, nossas valorizações, nossos desejos e nosso imaginário às oportunidades socioculturais que saberemos aprender, criar e explorar para que advenha um si que aprende a identificar e combinar obrigações e margens de liberdade. (JOSSO, 2010, p. 65).

Assim, tanto Josso (2010) quanto Larrosa (2018) indicam a importância das experiências no campo da formação, do autoconhecimento e da autoformação, conceitos que serão tratados na sequência. As experiências, expressas por ambos os pesquisadores, propiciam o conhecimento do sujeito, assim como de todos que perpassam por sua vida e contribuem para a sua formação. Desse modo, o trabalho com narrativas escritas permite a interpretação-compreensão do eu, na sua singularidade, proporcionando a vivacidade da palavra (PONZIO, 2010). A seguir traça-se a abordagem das experiências de vida e formação, a partir das práticas que são recorrentes das memórias nas narrativas dos sujeitos.

EXPERIÊNCIA DE VIDA E FORMAÇÃO: MEMÓRIAS QUE COMPREENDEM A PRÁTICA, FORMAM E TRANSFORMAM O *EU* E O *OUTRO* NAS NARRATIVAS (ESCRITA/ORAL)

Sendo a vida feita de experiências elas servem de formação, ou melhor, são formação, pois transformam práticas e inspiram mudanças de todos que os cercam. Não há como falar em experiências sem mensurar a memória, pois na concepção de Josso (2010) a experiência é a própria formação.

Ao se narrar experiências ou fatos da existência recorre-se à memória para que seja documentada a vida, o acontecimento ou uma situação social. Assim sendo, pesquisas com histórias de vida, ou autobiografias, termo a ser utilizado neste texto, é a escrita de sua própria vida, na concepção de Ferreira, Fischer e Peres (2009). Nessa abordagem, é possibilitado aos docentes narrar/escrever o que conhecem e fazem,

assim como tudo o que realizaram no passado e, rememorados podem ser ressignificados no futuro, como uma prática de ação-reflexão.

O “caminhar para si”, tratado anteriormente na perspectiva de Josso (2010), é uma probabilidade de conhecimento de si, por meio das autobiografias, cujo objetivo é a visitação da história, arrolada nas memórias, para entender sua prática e repensar os caminhos futuros a serem trilhados. Com isso, corrobora-se com Ferreira, Fischer e Peres (2009), quanto   compreensão de que a memória é um mecanismo de reconstituic o do vivido, sem que as narrativas sejam elementos subjetivos, mas que tenham significados na/para a prática pedagógica.

Nas práticas docentes, principalmente advindas das narrativas, percebe-se a presena das memórias, sejam individuais ou coletivas, já que recordaoes do eu e do(s) outro(s) são instrumentos de autoformao na medida que servem de reflexão sobre as atividades desenvolvidas nos ambientes institucionais. Assim, evidencia-se a memória enquanto uma construo social que tende a contribuir para os processos de autoconhecimento e autoformao, já que o que fora lembrado tem dado sentimento de aprendizagem estabelecida pelos atores sociais em estudo.

Nessa perspectiva, a palavra outra ressaltada por Ponzio (2010), manifesta-se, também, como prática de autoconhecimento e de autoformao, já que ela se dá pela escuta e pelo encontro com os outros, por meio das palavras que acolhem e hospedam aprendizagens e possibilidade de reflexões. Ademais, é pela palavra que também se mantém as memórias que são renovadas no ato narrativo e relacionam-se com os outros, fecundando múltiplos significados.

Segundo Silva e Moretto:

[...]   na projeo da memória do futuro que posso me assumir como sujeito inacabado e, dessa forma, me reconhecer numa condio moral, no sentido de exigir minha realizao, minha ao responsiva-ativa. Reconheo, assim, minha história em movimento, logo, devo agir de forma  tica para ampliar minhas possibilidades, para

me elevar, para me perpetuar diante do acontecimento da vida. (SILVA E MORETTO, 2021, p. 689).

Comunga-se do pensamento de Silva e Moretto (2021) quanto à compreensão de que a memória não pode ser concebida como uma representação acabada, mas como uma possibilidade de continuidade, a partir de ressignificações das experiências vividas. É na possibilidade do inacabamento que se encontra a aprendizagem, a reflexão e a ação futura, um conhecimento de si em transformação.

A percepção da subjetividade se dá por meio da necessidade de o indivíduo narrar suas histórias, assim, nessa perspectiva busca-se a compreensão de si, por meio das experiências que permeiam pelas memórias. Pelo exposto, é papel do autoconhecimento e da autoformação, concebidos, também, por meio das palavras, permitirem aos indivíduos que transformem esse vivido em experiências e essas, em saberes.

Ressalta-se a importância da narrativa para a construção da pessoa, assim como de seus saberes. Por meio dessa prática, são estabelecidos laços entre os saberes experienciais, permitindo aos indivíduos conhecerem-se e organizarem caminhos futuros. Coaduna-se com Ricoeur (2007) atentando a identidade narrativa como uma capacidade de relacionar tempos e pessoas em um processo construtivo pelos fatos temporais vividos.

Abrahão (2006) defende que as narrativas potencializam no sujeito o contato com outras singularidades, já que propicia um mergulho na interioridade, permitindo o conhecimento de si, ele está em uma posição de aprendente, podendo questionar sua identidade, a partir desta atividade formadora. Para essa autora, aqui são construídas as identidades docentes, por meio de vozes de outros atores, nessas vidas plurais que são formadas junto às nossas.

Ao evocar essas lembranças, as narrativas possibilitam falar de si e dos outros, já que como pontua Abrahão (2018) à docência é um espaço de recordação que está arrolada a outros atores que perpassam pelas histórias. Nesse sentido, a formação sempre é experiencial, já que para Josso (2010) é um trabalho reflexivo do que passou, das percepções e do sentido dos sujeitos, articulados com a sensibilidade, a afetividade e a imaginação.

Pensar a formação docente como experiência é entender a necessidade de reconhecer o conhecimento existente, assim como a produção de novos, como bem defende Freire (1991). A docência, ao implicar na pesquisa, valoriza a experiência como uma prática reflexiva onde as palavras propiciam narrar as singularidades que compõem o trajeto percorrido, ressignificando às práticas vindouras e escolha de novos trajetos a serem seguidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Convictos de que a vida é feita de histórias que permitem a nossa formação constantemente, já que promovem experiências e reflexões de ações, o presente estudo evidenciou compartilhar algumas reflexões tecidas na tese de doutorado, a partir do arcabouço teórico desta. Inspira-se em Delory-Momberger (2008), comungando de suas ideias quanto à apropriação da vida em meio as narrativas que partem das histórias escritas ou narradas.

Ainda assim, por meio do passado que é narrado, na construção biográfica é possível a autoformação e o autoconhecimento, já que as histórias permitem a construção de sentidos, por meio da reflexão de suas experiências e, da tomada de decisões, para os caminhos que almejam percorrer. Em meio a tantas transformações, oriundas de uma sociedade volátil e imediatista, pensar o contexto de formação e refletir sobre suas práticas é de suma importância.

Nesse sentido, o caminhar para si (JOSSO, 2010), que permite o autoconhecimento se faz necessário no percurso deste século, principalmente se no contexto de formação as autobiografias, ou seja, as produções de si, se fizerem presentes, uma vez que elas permitem análises que tendem a contribuir com a formação, já que proporcionarão interpretação das práticas, reflexão dessas e escuta de vozes que passam por nós em meio à formação.

Por fim, as narrativas, que partem de experiências, que podem ser compartilhadas no percurso formativo, permite pesquisar sobre si,

entender o contexto formativo, analisá-lo e valorar tudo o que é praticado. Ressignificar as práticas formativas, pensando em redes colaborativas e a formação entre os pares é um dos caminhos para uma formação que valora as experiências e os atores desta, os professores.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico.** In: SOUSA, Elizeu Clementino de; ABRANHÃO, M. H. M. B. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Rememorar para narrar a aventura de viver os primeiros tempos de escola.** In.: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; BASSO, Fabiane Puntel. **A nova aventura autobiográfica:** tomo III. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2018.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- FERREIRA, M. O.; FISCHER, B. D. T.; PERES, L. M. (orgs.). **Memórias docentes:** abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. 1. ed. São Leopoldo: Oikos; Brasília Liber Livro, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação.** São Paulo: Paulus, 2010.
- LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência:** compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba: CRV, 2015.
- NÓVOA, António. **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 2000.
- PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento.** Tradução de Alain François [et al.]. Campinas, SP: Unicamp, 2007.
- SILVA, André Plez; MORETTO, Milena. **A memória do futuro e o ato de narrar como princípio constitutivo do sujeito professor.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 06, n. 18, p. 685-701, mai/ago 2021.
- ZAWASKI, Tatiane Peres. **A autobiografia no processo de constituição docente:** reflexões sobre ser professor do Ensino Médio. 2019. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas. 2019.
- ZAWASKI, T. P. **Narrativas, experiências e identidade docente:** a memória enquanto elemento de autoconhecimento e autoformação. 2023. 140 f. Tese (doutorado em Memória Social e Bens Culturais) – Universidade La Salle, Canoas, 2023.

A TEMATIZAÇÃO COMO PROCESSO DE COMPREENSÃO DAS PESQUISAS COM FONTES NARRATIVAS

Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga¹
Clarissa Moura Quintanilha²

INTRODUÇÃO

As pesquisas na pós-graduação em educação, especialmente o mestrado e o doutorado, têm se voltado para materializar as discussões de seu campo por meio das narrativas de seus profissionais. É crescente o número de estudos que têm a narrativa como caminho teórico-metodológico, e utilizam do método das histórias de vida, ou outro derivado do movimento (auto)biográfico como biografias educativas, projetos de si, entre outros, que apresenta como produto a reflexão do sujeito sobre sua existência. Esse caminho adotado, porém, gera algumas questões a serem tratadas, como por exemplo: Como entremear as narrativas na feitura do trabalho de pós-graduação? Existem meios de compreensão a serem explorados com a finalidade de interpretar o material empírico?

Essas questões abrem um canal de discussão a respeito dos procedimentos estabelecidos para a compreensão das fontes narrativas nas pesquisas em educação. Observamos que existe uma lacuna no que se refere à forma de “análise dos dados” empíricos. Aqui colocamos análise dos dados entre aspas por compreender que no trabalho com narrativas não estabelecemos uma forma positivista de dados de pesquisa.

Em nossa concepção, tomamos o material empírico que derivam de *entrevistas conversas* (BRAGANÇA, 2018) e/ou de relatos orais baseados na pesquisa-formação (JOSSO, 2010) como fontes narrativas de pesquisa dos coparticipantes. A noção de fontes entende que essa

¹ Doutora em Educação (UFF). Docente (DUERJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/2517602174890501>

² Doutora em Educação (FFP/UERJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/8905110512247045>

terminologia dá conta do processo reflexivo sobre a experiência vivida e por esse motivo é elaborado como tessitura da intriga (RICOEUR, 2010) do narrador decorrente de sua vida.

Nesse sentido, dialogamos com os trabalhos da vertente de abordagem (auto)biográfica (PINEAU, 2006) entendendo que a relação da pesquisa, da ação e da formação são movimentos interligados e de constituição de todos os sujeitos da pesquisa – o pesquisador e os narradores – que contribuem para a investigação, de forma interligadas e constitutiva da pesquisa.

Citamos, então, três métodos compreensivos que são usualmente utilizados para interpretação das fontes narrativas no campo educacional: A compreensão Cênica de José Marinas (2014), a proposição da análise compreensiva-interpretativa desenvolvida por Elizeu Clementino de Souza (2015) e a Tematização de Helena Fontoura (2011).

Isto posto, partindo dos estudos do movimento (auto)biográfico, das histórias de vida na formação de professores e das discussões presentes no campo da compreensão das fontes, optamos por aprofundar neste exercício reflexivo a discussão sobre o processo de tematização produzido pela professora Helena Fontoura (2011). Nosso instituto é dar visibilidade aos trabalhos realizados no interior do programa de pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/ UERJ) e sinalizar esse trabalho como sendo um dos primeiros movimentos de problematização do trabalho com as fontes e a forma como as narrativas emergem nas pesquisas em educação no Brasil.

DESENVOLVIMENTO

Na pesquisa (auto)biográfica há um grande respeito pelos processos das pessoas no processo formativo; reside, pois, a principal qualidade que a diferencia das outras metodologias de investigação em ciências sociais (PINEAU, 2006). Dito de outro modo, a matéria-prima é o ser humano,

que ao narrar a vida faz a história acontecer. Contar, biografar e refletir sobre os processos formativos nos faz capturar nossas experiências e nesse exercício ampliamos a leitura sobre a história de toda uma comunidade.

Iniciamos por Marinas (2014) e sua *compreensão cênica*. De base freudiana, a compreensão cênica apresenta em sua forma de trabalho três cenas que são evidenciadas no momento de produção empírica. Para o autor, a 1ª cena se dá no encontro entre “entrevistador e entrevistado”. É no momento presencial do encontro que se estabelece a primeira cena e do qual o pesquisador descreve esse momento com parte do processo metodológico; A 2ª cena, dado o encontro presencial, se estabelece a evidência da narrativa no que o autor chama de “cenas cotidianas”. Nesse momento é possível observar que o narrador discorre sobre os elementos apresentados pelo entrevistador e traz cenas e fragmentos de seu cotidiano. A 3ª, e última, cena são os “não-ditos” é quando eclodem as imagens que foram reprimidas e surgem reflexão do entrevistado que o entrevistador não pôde antecipar, pois são elementos que não estavam explícitos e que falam da identidade do sujeito que narra.

Ao final, a textualização do trabalho de pesquisa apresenta as narrativas interpretadas seguindo esse desenho em três momentos: Relato do encontro presencial – Cenas cotidianas – Não-ditos (MARINAS, 2014). Ou seja, o *corpus* da pesquisa final será sistematizado com não na fluidez das narrativas, mas disposto com forme esses elementos suscitados. No campo de estudos educacional brasileiro, a estudiosa Maria Helena Menna Barreto Abrahão faz uso em seus trabalhos dessa fonte compreensiva, bem como, alguns trabalhos orientados por Inês Bragança.

A base *compreensiva-interpretativa* (SOUZA, 2014), de base ricoeuriana, utiliza da proposição das mímeses de Paul Ricoeur presentes na obra “Tempo e Narrativa” para realização do processo de trabalho com as fontes narrativas. Assim como Ricoeur (2010) que apresenta uma pré-figuração, uma configuração e uma refiguração – Mímeses 1, 2 e 3 – que também podem ser lidas como: contexto-texto-leitor/autor. O desenho apresentado por Elizeu Clementino de Souza toma a narrativa segundo três tempos de análise, são eles: - pré-análise e leitura cruzada, leitura temática e leitura interpretativa-compreensiva.

Num primeiro momento é realizada uma leitura da textualização, que significa a narrativa oral transformada em texto; Em seguida ela é evidenciada com base nos temas elencados pelo narrador e por último, a leitura interpretativa-compreensiva no qual o pesquisador relaciona os tempos apontados na fonte narrativa com a fonte teórica realizando desta forma o processo interpretativo das fontes. O trabalho final apresenta os temas que emergem da narrativa relacionando-os com a abordagem teórica. Isso faz com que o pesquisador realize um desenho que dialogue com a empiria e sua base teórica.

Ao aprofundarmos o processo de tematização (FONTOURA, 2011) como caminho para leitura e compreensão das fontes narrativas nos trabalhos de pós-graduação das pesquisas no campo educacional, notamos o enfoque adotado para as pesquisas que utilizam o método das histórias de vida (LE GRAND, PINEAU, 2012; JOSSO, 2010) e na perspectiva de trabalho que apoia no movimento (auto)biográfico.

O MOVIMENTO COMPREENSIVO DA TEMATIZAÇÃO

A *Tematização* de Helena Fontoura (2011) sugere alguns passos em prol de organizar as falas elaboradas para as pesquisas, para descrever os passos e auxiliar na análise da empiria realizada. Para ampliar a forma de compreensão do processo vamos observar o quadro abaixo:

Quadro 1: Metodologia da Tematização

Primeira etapa	Transcrição cuidadosa de todo o material recolhido de forma oral e/ou escrita.
Segunda etapa	Leitura atenta do material
Terceira etapa	Demarcação do que é considerado relevante, com delimitação do corpus de análise, classificação e agregação em ideias-chave.
Quarta etapa	Levantar os temas seguindo os princípios da coerência, pertinência ao referencial teórico, objetivo do estudo e exaustividade
Quinta etapa	Unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões).
Sexta etapa	Tratamento dos dados a partir da separação das unidades de contexto do <i>corpus</i>
Sétima etapa	Interpretação de acordo com o referencial teórico adotado.

Fonte: adaptação do artigo de Fontoura (2011)

Diante do exposto, temos que o primeiro passo consiste na transcrição do material recolhido, através de entrevistas gravadas, por exemplo, ou de forma escrita por perguntas abertas, depoimentos, questionários. A transcrição da entrevista demanda tempo e uma atenção plena. Sugere-se na transcrição que o próprio pesquisador realize este processo e preferencialmente que seja assim que acabar as entrevistas com o intuito de auxiliar na reconstituição mais detalhada da primeira escuta e busca minimizar os erros possíveis do áudio recolhido, pois o pesquisador pode lembrar do que foi dito já que é uma memória recente.

Ao ler atentamente o material transcrito, é importante permitir que intuições e impressões surjam. Essas primeiras reações podem fornecer insights valiosos e ajudam a criar uma compreensão geral do conteúdo. Neste estágio, é possível captar as principais ideias e conceitos abordados. Após obter uma visão geral do material, é possível aprofundar a leitura. Isso envolve analisar detalhadamente os argumentos apresentados, identificar as evidências e exemplos utilizados e refletir criticamente sobre as ideias discutidas.

Durante a leitura mais profunda, é útil fazer anotações, destacar passagens importantes e formular perguntas para si mesmo. Isso ajudará a organizar as reflexões e a desenvolver uma compreensão mais detalhada das narrativas. Para complementar pode ser feito uma síntese do material, resumindo as principais ideias e conclusões.

Em seguida, o pesquisador deverá demarcar o que considera relevante e demarcar o “*corpus* da análise”, com o intuito de explorar o material, inicialmente são feitos recortes do texto em unidades textuais, que podem ser palavras, frases, ideias, metáforas, ou seja conteúdos que podem trazer sentidos para a pesquisa. O momento, são categorizados e organizados em palavras-chaves. É importante que nesse momento o pesquisador tenha cuidado em manter a fidedignidade do material recolhido, para isso é preciso que esses temas sejam selecionados com atenção e dialoguem com os extratos de falas que sinalizem essas evidências temáticas.

Na etapa de demarcação do que é considerado relevante, é importante ter em mente o objetivo da pesquisa e as questões que o pesquisador deseja responder. Com base nisso, é possível evidenciar passagens expres-

sivas que sejam pertinentes e se relacionem diretamente com os temas em análise. A delimitação de passagens expressivas pode ser feita por meio de uma análise cuidadosa do material, identificando trechos que contenham informações e conceitos-chave, argumentos ou exemplos apresentados.

Os exemplos podem ser citados textualmente ou parafraseados, desde que preservem a essência e o significado da fala original. Após selecionar as passagens expressivas, é possível classificá-las e agregá-las em ideias-chave, identificando os temas ou conceitos centrais que emergiram das passagens selecionadas e organizando-os de acordo com essas categorias. Essa etapa ajudará a estruturar e apresentar as informações de forma coerente e sistemática.

A etapa seguinte consiste em levantar os temas seguindo os princípios da coerência, pertinência ao referencial teórico, objetivo do estudo e exaustividade – ou seja, quando encontramos nas transcrições exemplos de um mesmo tema, atingimos seu esgotamento – e, por último, a exclusividade, em que mesmo aparecendo pouco se revela significativo ao estudo em tela. A seguir, apresentamos um exemplo prático para ilustrar esse processo:

Quadro 2: Exemplo do levantamento dos temas das Tematização

Tema 1: Autonomia e escolhas individuais	Trecho 1: “Somos seres ativos, capazes de tomar decisões e moldar nossa própria história” Trecho 2: “Reinventar-se a cada instante é uma manifestação da nossa agência como seres humanos”
Tema 2: Capacidade de transformação e adaptação	Trecho 3: “Não agimos passivamente, mas sim somos agentes de transformação, capazes de nos adaptar às circunstâncias” Trecho 4: “A capacidade de nos reinventarmos é essencial para construir nossa própria história de forma significativa”
Tema 3: Projeção do futuro e definição de metas	Trecho 3: “Os ateliês biográficos nos permitem projetar nosso futuro desejado, definindo metas claras e estratégias para alcançá-las” Trecho 4: “A elaboração do projeto pessoal nos ajuda a dar bases sólidas para o futuro, orientando nossas ações em direção às nossas aspirações pessoais”
Tema 4: Reflexão sobre a história de vida	Trecho 1: “Os ateliês biográficos oferecem um espaço de reflexão profunda sobre nossas experiências passadas” Trecho 2: “Através da reflexão sobre nossa história de vida, podemos identificar padrões e significados que nos auxiliam na construção de nossos projetos pessoais”

Fonte: adaptado de Fontoura (2011)

É importante ressaltar que esses exemplos são fictícios e servem apenas para ilustrar o processo de levantamento dos temas e indicação dos trechos selecionados. Na prática, é necessário realizar uma análise aprofundada dos dados e selecionar as passagens que melhor representam cada tema, seguindo os critérios mencionados em diálogo com as referências bibliográficas.

A quinta etapa busca definir unidades de contextos, ideias mais longas e unidades de significados que são palavras ou expressões. Essas unidades permitem descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e identificar a frequência de aparição desses núcleos, o que pode ser significativo para a análise. Essa abordagem ajuda a compreender a relevância do tema escolhido e sua relação com o referencial teórico adotado na pesquisa. Para uma análise mais aprofundada, é útil definir unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões) ao trabalhar os achados.

A definição das unidades de contexto e de significado depende dos objetivos da pesquisa, dos dados disponíveis e do referencial teórico utilizado. É importante adaptar essas etapas ao seu contexto específico, buscando sempre uma abordagem sistemática e coerente com as fontes trabalhadas em cada pesquisa. Nessa etapa o pesquisador deve perceber nas narrativas dos coparticipantes os temas emergidos e qual a sua relação com o objeto de estudo. Nesse momento, novas dimensões podem surgir, ampliando assim o olhar do pesquisador.

Na sexta etapa, é necessário esclarecer o “tratamento dos dados a partir da separação das unidades de contexto do *corpus*” (FONTOURA, 2011, p. 69). Isso pode ser feito pela elaboração de quadros com unidades de contexto, unidades de significado e comentários. A seguir, apresento um exemplo fictício de como um quadro poderia ser estruturado:

Quadro 2: Quadro de unidades de contexto e significado

Unidade de Contexto	Unidade de Significado	Comentários
Unidade de Contexto 1	Agência do indivíduo, construção da história pessoal, tomada de decisões, reinvenção, produtor da própria história	Nessa passagem, destaca-se a importância da agência do indivíduo na construção de sua própria história, enfatizando a capacidade de tomar decisões e se reinventar. Isso está alinhado com o referencial teórico X (citar referência) e com os objetivos da pesquisa.
Unidade de Contexto 2	Ateliês biográficos, reflexão sobre a história de vida, identificação de padrões, definição de metas, projeção do futuro, estratégias pessoais	Nesse trecho, são apresentados os elementos centrais dos ateliês biográficos, como a importância da reflexão sobre a história de vida, a identificação de padrões e a definição de metas futuras. Esses conceitos estão relacionados ao referencial teórico x (citar referência) e são relevantes para a pesquisa, pois fornecem insights sobre a metodologia adotada.

Fonte: adaptado de Fontoura (2011)

O último passo é marcado pela interpretação de acordo com o referencial teórico adotado. A etapa de interpretação consiste em relacionar os temas identificados e analisá-los à luz dos referenciais teóricos adotados na pesquisa. É importante sinalizar que por tratar-se de uma pesquisa-formação (JOSSO, 2010) a interpretação do material pode evidenciar lacunas que sinalizem uma ampliação da base teórica até então adotada. Assumimos que é um processo que requer um trabalho contínuo de construção e reconstrução, envolvendo o diálogo entre o pesquisador e as perspectivas teóricas.

Ao interpretar os extratos e os temas, é essencial considerar como essas informações se conectam com os conceitos e as teorias discutidas no referencial teórico. Ao final, consideramos que o pesquisador deve buscar compreender os significados subjacentes e as relações implícitas as narrativas, utilizando a teoria como uma lente interpretativa.

CONSIDERAÇÕES

Durante todo o processo de interpretação, é importante manter um diálogo constante com as perspectivas teóricas adotadas. Isso implica

questionar, confrontar e aprofundar a compreensão do encontro empírico à luz desses referenciais, permitindo uma compreensão das fontes condizente com o narrador e fundamentada na reflexão teórica-metodológica. É válido ressaltar que a interpretação é uma etapa crítica da pesquisa e demanda tempo e reflexão. É um trabalho que requer o engajamento ativo do pesquisador em um diálogo constante entre o campo, os temas emergentes e as bases teóricas adotadas.

Percebemos que o pesquisador implicado nesse processo deve decidir o caminho que pretende seguir, ancorado pelas leituras prévias, mas ciente de que novos horizontes poderão emergir. Outrossim, a interpretação das fontes não é neutra, e, sendo intencional, é necessário que o olhar do pesquisador acrescido da visão teórica, à medida que novas perspectivas são ampliadas, obtendo novos caminhos e as interpretações.

A experiência está pautada na aprendizagem que decorre do contato com o campo, e que está ligada à identidade e à formação contínua desde que haja um processo reflexivo. E refletir sobre a experiência dos processos de interpretação das pesquisas em educação é um movimento dialético constante, autointerpretativo (interpretação de nós mesmos) e cointerpretativo (partilha das experiências com a comunidade).

Essa perspectiva de trabalho configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos, às relações do sujeito com a experiência: ter experiência, fazer experiência e pensar a experiência. Nesse sentido, a formação no movimento da pesquisa parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (JOSSO, 2010, p. 12).

Ao ampliar a discussão acerca das compreensões das fontes narrativas defendemos que existe no movimento de pesquisa o processo autoformativo no qual as histórias de vida favorecendo as pesquisas no campo educacional. Situando no centro das investigações da abordagem (auto)biográfica o sujeito aprendente, pois as experiências de vida presentes nas pesquisas evidenciam o viés formativo. Temos nesta explanação a tematização como um processo interpretativo que dialoga com a sensibilidade dos indivíduos. Por meio desse procedimento somos capazes

de trazer para as pesquisas em educação, um olhar sobre a academia na qual prevalece o respeito pelos sujeitos envolvidos em todo o processo. A exposição de si nos trabalhos acadêmicos dessa natureza, faz com que a compreensão das fontes se relacione entre si e sejam compatíveis a riqueza presente nos narradores e em suas narrativas.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Juliana Godói de Miranda Perez. A docência como percurso de reconhecimento intergeracional: A tessitura da *reciprocidadeformativa* entre as histórias de vida e projetos profissionais. **Tese (doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação**, Niterói, 2022, 323 f.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação: narrativas (auto)biográficas - trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; VILLAS-BÓAS, Lúcia; CUNHA, Jorge Luiz da (org.) **Pesquisa (Auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica, Modalidades, Incertezas e Refigurações Identitárias, v. 1). p. 65-81.
- FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, Helena Amaral da. **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011. p. 61-82. (Coleção Educação e Vida Nacional).
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LE GRAND, Jean-Louis; PINEAU, Gaston. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRRN, 2012. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).
- MARINAS, José Miguel. Lo inconsciente em las historias. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. **Pesquisa (Auto)Biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014.
- PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisaação - formação existencial. **Educ. Pesqui.**, v. 32, n. 2, p.329-34, ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnrS48HYbhw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- QUINTANILHA, Clarissa Moura. Mandalas narrativas: uma proposta de dialogar com as experiências formadoras docentes. **Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, São Gonçalo, 2023. 180f.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa: o tempo narrado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. V. 3.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, v. 39, n. 1, 2014, p. 39-50.

DESAFIOS ÉTICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA NARRATIVA COM/SOBRE CRIANÇAS PEQUENAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Fernanda Ferreira de Oliveira¹
Luciana Haddad Ferreira²

INTRODUÇÃO

Difícil fotografar o silêncio. Entretanto tentei. (BARROS, 2000)

A discussão acerca dos modos de fazer e compreender a investigação científica no espaço escolar tem ocupado relevante espaço junto à comunidade acadêmica na atualidade. Tal movimento talvez possa ser compreendido tanto pela necessária relativização dos modelos positivistas de pesquisa, nem sempre apropriados para a compreensão dos fenômenos educacionais, quanto pelo entendimento de que, em nosso campo de estudo, a produção do conhecimento se alia à formação contínua e à aprendizagem dinâmica de todos os envolvidos no contexto investigativo.

Neste sentido, evidencia-se que uma área de conhecimento, tendo seus próprios conjuntos teóricos, requer a criação de estratégias metodológicas que sejam coerentes com suas próprias bases e que se mostrem também respeitosas com os sujeitos que integram os contextos de pesquisa, demandando assim a reflexão acerca dos critérios éticos válidos e ajustados para as realidades vivenciadas. Esta compreensão gerou, nos últimos anos, a criação de grupos de estudo sobre metodologia em pesquisa educacional, assim como grupos de trabalho, em diferentes espaços de debate da comunidade acadêmica, acerca da ética em pesquisa na Educação.

¹ Doutora em Educação (UNIMEP). CV: <https://lattes.cnpq.br/6420005411369649>

² Doutora em Educação (UNICAMP). Docente (PUC-Campinas).
CV: <https://lattes.cnpq.br/0247458923893398>

Considerando a diversidade de temáticas e objetos de pesquisa, que em Educação se valoriza e estimula como fundamental para a manutenção do debate sobre a formação e humanização dos sujeitos, entendemos ser fundamental a busca pela coerência e indissociabilidade entre pressupostos teóricos e delineamento metodológico nos estudos do campo. Deste modo, prezamos não apenas pela produção de registros que possam responder aos questionamentos realizados, mas também pela elaboração de compreensões respeitadas e éticas na ampliação dos saberes em Educação.

Dentre as preocupações constantemente expressas, acerca da particularidade dos modos de fazer e pensar os estudos educacionais, ressaltamos as dimensões delicadas da pesquisa com/sobre crianças, no contexto da Educação Infantil, como foco de nosso interesse. Olhamos para as contribuições teórico-metodológicas da narrativa, entendendo que esta é uma maneira de pensar e fazer pesquisa que se alia à formação contínua e considera os sujeitos como parte de um coletivo que produz conhecimento junto, e possibilita àquela que pesquisa (sendo parte do coletivo), a organização e sistematização do que aprende com/no grupo, em forma de texto acadêmico.

Buscamos refletir sobre a seguinte questão: quais são os desafios éticos e teórico-metodológicos enfrentados por professoras-pesquisadoras, ao propor o desenvolvimento de pesquisas narrativas sobre/com crianças pequenas? Para tanto, tomamos como eixo reflexivo as interações entre uma professora, pesquisadora e autora deste artigo,³ e um grupo de 22 crianças pequenas (entre 4 e 6 anos) da educação infantil pública da cidade de Piracicaba/SP, no segundo semestre do ano de 2020, em meio ao período de Ensino Remoto Emergencial decorrente da pandemia da Covid-19⁴.

³ Este texto deriva da pesquisa de doutorado da primeira autora, orientada pela segunda.

⁴ Aprovação do CEP/CONEP sob protocolo n. 062380/2020 e CAAE: 33606720.0.0000.5507.

PESQUISAR COM/SOBRE CRIANÇAS NO CONTEXTO PANDÊMICO

A pesquisa realizada teve por objetivo compreender as criações e sensibilizações estéticas infantis, mediatizadas pelas narrativas por elas tecidas na relação que produziam e estabeleciam com as proposições artísticas no ambiente virtual. Essas proposições foram intencionalmente organizadas em processo de curadoria, para possibilitar a ampliação das experiências estéticas das crianças participantes. Foram realizadas proposituras artísticas provocativas que instigassem reações que pudessem demonstrar indícios e sinais dos modos de criação e sensibilização estéticas.

Destacamos que inicialmente a pesquisa não previa a possibilidade de ser realizada virtualmente. Isso foi concebido e refletido após a compreensão dos reflexos que a pandemia da Covid-19⁵ ocasionava sobre a investigação, uma vez que qualquer interação presencial com as crianças foi inviabilizada pelas normas restritivas de isolamento e afastamento social vigente naquele momento.

A crise sanitária que atingiu o mundo todo se mostrou agravada no cenário brasileiro em função da omissão do governo federal, que resistiu ao lockdown, se colocou claramente contra a comunidade científica e médica, disseminou notícias falaciosas acerca do uso de medicamentos sem eficácia comprovada e agiu de modo a negar a gravidade do momento vivido. Tal situação, somada à crise política e econômica, resultou em um número inaceitável de mortes e o aumento substancial das pessoas em situação de pobreza e miséria em nosso país.

No que se refere o recorte etário, as crianças foram fortemente atingidas pelas consequências da pandemia, pois sofreram os desdobramentos de decisões políticas e econômicas que as privaram, sem planejamento prévio nem medidas suficientemente protetivas, direitos básicos como o de se alimentar regularmente, ter segurança e mora-

⁵ Primeiro caso no Brasil da Covid-19 foi no dia 26 de fevereiro. Para acesso a dados oficiais é possível acessar: <https://www.seade.gov.br/coronavirus/> Acesso em: 14 mar. 2024.

dia. Às crianças também foi negado, no período de isolamento social, o direito a uma educação integral e significativa, que lhes permita o amplo desenvolvimento por meio da brincadeira, que assegure a socialização, a ampliação do repertório artístico, dentre outros fatores (Fernandes, Sani, Barra, 2022).

No que tange as questões do direito à educação infantil em tempos pandêmicos, a virtualidade tornou-se algo essencial na comunicação e na viabilidade de algum contato entre professora e crianças. Entretanto, as condições de acesso a equipamentos de comunicação como celulares smartphones, tablets ou computadores não é uma realidade da maioria das famílias assistidas pelo ensino público, sobretudo entre pessoas da classe trabalhadora, geralmente residentes dos bairros de periferia, como é o caso da comunidade atendida pela escola aqui em questão. Quando possível, a família se organizava dividindo a internet com vizinhos, ou acessavam no trabalho, pois várias atuavam com serviços essenciais listados pelo governo federal e estadual, como limpeza, auxiliares de hospitais e farmácia, atendentes de mercados, profissionais da limpeza de ruas. Ainda, expressiva parcela se sustenta com trabalho informal como jardinagem, faxina ou manicure, ocupações desprotegidas pelas deliberações.

Ao falarmos da educação de crianças pequenas, consideramos ainda que sua possibilidade de acesso às atividades propostas digitalmente está condicionada à disponibilidade do adulto em ceder seu equipamento e acompanhar a realização da proposta, o que nem sempre é possível. Ainda, com saída das/os responsáveis para o trabalho, muitas crianças também tiveram que sair para casa de cuidadoras, avós e amigos. O *fica em casa* para as/os moradoras/es da periferia teve outras denotações.

Por entender que a educação infantil se apoia no desenvolvimento integral das crianças, pautada numa formação em que as dimensões de cuidar e educar são indissociáveis, o primeiro movimento das professoras da escola foi o de organizar redes de apoio para tentar minimizar a falta de recursos básicos, como alimentos e itens de higiene pessoal. Neste contexto, não parecia fazer sentido criar qualquer tipo

de material ou propositura para impor às famílias e crianças mais um compromisso e exigir atenção a algo que parecia desconectado da realidade que estávamos vivenciando.

É importante salientar que a situação de vulnerabilidade de parte das crianças e suas famílias dessa comunidade escolar não era uma novidade para as professoras que atuavam na instituição de educação infantil, porém suas condições foram fortemente agravadas principalmente porque foi somada ao alto índice de contaminação pela Covid-19 na região geográfica em que essas se encontravam. Então, para obtenção de informações mais precisas sobre as condições em que as crianças e suas famílias se encontravam, aplicativos de troca de mensagens escritas, de voz e vídeos, se tornaram o recurso mais importante de comunicação entre a escola e as famílias, mesmo com todas as dificuldades que já registramos. Era um momento de insegurança e manter o contato e fortalecer as relações se constituiu como uma postura acolhedora e de apoio.

Após essa condição alarmante ser acompanhada e parcialmente minimizada, pela experiência do contato remoto para prover a assistência necessária (e possível), vislumbramos a possibilidade de desenvolver propostas pedagógicas que de alguma forma, mesmo que rudimentar, também restituíssem às crianças o espaço criativo, lúdico e de fruição artística e experiência estética em seu cotidiano.

Neste sentido, salientamos que apesar de todos os entraves, as famílias reconheciam ser importante manter o contato com a escola, não apenas pela questão assistencial que a situação impunha (e a escola se colocou como ponto de apoio), mas porque também levavam em conta a importância de suas filhas e filhos terem acesso ao repertório cultural e historicamente construído, acessível pela/na escola.

Firma-se então a proposta de investigar as interações realizadas entre as crianças e a professora-pesquisadora, no espaço virtual durante o ensino remoto emergencial, relacionadas à experimentação artística e fruição estética. No nosso entendimento, esse empenho à participação por parte do grupo de crianças na pesquisa, com a cooperação das suas

famílias, se caracterizou como um ato político de resistência, porque mesmo em situação de fragilidade, a consciência sobre a importância da formação impulsiona (às crianças, suas famílias, e a nós, como professoras) criar e forjar maneiras de atuar no processo educativo.

Da limitação imposta pelo momento, surge uma importante reflexão: como produzir pesquisas sobre/com crianças pequenas, periféricas e empobrecidas, em tempos de pandemia da Covid-19? Ou seja, como fazer uma investigação neste contexto, que respeite integralmente as crianças e favoreça o seu desenvolvimento?

DESAFIOS ÉTICOS DA PESQUISA COM/SOBRE CRIANÇAS PEQUENAS

Essa pesquisa foi uma travessia bastante arriscada, de experimentar e testar muitas possibilidades, pois era um caminho desconhecido para todos, sem que pudéssemos contar com o apoio de literatura ou interlocução com outras professoras ou pesquisadoras que tivessem se dedicado a experiências semelhantes anteriormente. Afinal, é bastante inusitado pensar em condições de desenvolvimento de um trabalho artístico e sensível com crianças pequenas, em que as conexões e as produções dos sentidos se dessem pela virtualidade. Avanços e recuos foram necessários para que as tessituras das fontes da pesquisa condissessem com a realidade não por meio de hipóteses e deduções, mas sim por buscarmos um caminho indireto de aproximação e distanciamento, numa perspectiva do desvio, tal como apresentado em Walter Benjamin (1984), para quem o exercício de retorno sempre à mesma coisa é fundamental para a busca da verdade e da beleza da pesquisa.

É também Benjamin (1984) quem nos convida a pensar a infância como experiência sensível e constituidora de nossa humanidade, singular e coletiva. Para ele, a narrativa se acena como forte expressão de uma experiência que nos conecta e se atualiza quando narrada, partilhada e recontada.

No caso dessa pesquisa, o intuito era olhar para as particularidades das experiências estéticas das crianças pequenas, neste sentido, produzir tessituras narrativas a partir da partilha de histórias de experiências das crianças, construídas por meio das sensibilizações e criações estéticas na relação com as proposituras artísticas (enviadas pela professora pesquisadora), em contexto de uma pandemia covid-19. Neste sentido, o diálogo com Benjamin (1984) se mostrou profícuo e nos possibilitou traçar um percurso investigativo que aliasse a concepção de infância ao movimento desviante e brincante de viver e narrar. A escolha teórico-metodológica possibilitou, então, que produzíssemos com/sobre as crianças, uma narrativa nossa, acadêmica, que parte da valorização da experiência narrativa do outro, neste caso as crianças, que contavam de diferentes modos o que criavam e acessavam pelas proposições escolares - desenhos, áudio, vídeos, fotografias.

Em pesquisa narrativa, consideramos três diferentes dimensões do narrar: a) é o fenômeno que se investiga, ou seja, a forma como a experiência é representada; b) o método/caminho da investigação que estuda a experiência; c) e a forma como o sujeito pesquisador apresenta/expõe o conhecimento produzido durante a investigação, ou seja, a escrita narrativa (Connely, Clandinin, 2011). Assumimos ainda a narrativa como forma de pensar o processo, entendendo ser necessário respeitar o movimento de construção da história que assumimos contar, voltando às fontes e dialogando com as crianças participantes da pesquisa, sempre que necessário.

Em pesquisa narrativa se partilha não apenas resultados e dados, mas o próprio movimento de tessitura da pesquisa, pois o processo de construção teórico-metodológico já é parte do conhecimento que se produz com o estudo. Quando não desejamos trazer respostas prontas, o primeiro compromisso é o de explicitar claramente as etapas, entraves e escolhas do caminho.

Vale registrar que desde antes da consolidação do estudo aqui apresentado, já tínhamos a certeza de que faríamos uma pesquisa em

colaboração e participação das crianças pequenas. Os desvios nos fizeram repensar as escolhas de *como*, *onde* e *quando*, pois fomos convocadas a pensar a produção do conhecimento no contexto pandêmico, como já dissemos, considerando todos os desdobramentos deste cenário.

A pesquisa em colaboração e participação das crianças pequenas se constitui como uma produção singular, transgressora e humanizada. Investigar com/sobre a infância é atitude afirmativa acerca da relevância e potencialidade do trabalho pedagógico voltado aos primeiros anos da vida. Dizemos isso por acreditar que a infância nada tem de passageira. No âmbito do desenvolvimento individual, entendemos que as experiências brincantes nos constituem até o final da vida, sobre as quais se alicerçam outras situações e encontros vividos. Na esfera coletiva, enxergamos a infância como um grupo etário permanente na sociedade, que precisa ter suas necessidades, particularidades e cultura pensados e preservados.

Indo além, ao dialogar com as crianças no contexto da pesquisa, assumimos ainda que temos a aprender com a escuta e compreensão de sua leitura de mundo. Na medida em que os nossos estudos foram avançando, quanto maior era a imersão da professora-pesquisadora na relação com as crianças e na busca pelo entendimento de suas questões e percepções, mais tomávamos consciência do quanto essa atitude investigativa era formativa e coerente com a prática docente que acreditamos e defendemos, principalmente no que se refere ao respeito e ao trato com as crianças.

Ao assumir uma pesquisa que valoriza a participação e colaboração de crianças, assumimos também a responsabilidade ética de organizar situações nas quais a contribuição infantil seja efetiva, consciente e formativa, tratando cada sujeito como integrante do coletivo que possibilita a produção do conhecimento, e não como fonte de dados ou respondente. A perspectiva que defendemos é aquela que compreende que a ética na pesquisa deve se basear no respeito humanizado com outro, de escuta sensível de todos os movimentos advindos desse processo.

Levamos em consideração os protocolos de proteção da integridade e identidade, tal como designado pelos conselhos de ética em pesquisa com seres humanos em ciências humanas em nosso país e localidade. Entendemos que a articulação destes coletivos pode não comportar toda a subjetividade das pesquisas realizadas, sobretudo no que tange a investigação com a colaboração e participação de crianças, no entanto, reconhecemos a validade das discussões éticas nestes espaços estabelecidas e a seriedade dos colegas pesquisadores que se dedicam a tal debate. Assim como afirmam Machado e Carvalho (2021) concordamos que são necessárias outras e novas discussões acerca dos cuidados éticos na pesquisa com/sobre crianças. A começar pela percepção de que os trâmites legais exigidos giram em torno da figura do adulto: pesquisadora, responsáveis pelas crianças, responsável pela escola. Contudo, vimos a necessidade de pensar além e propor ainda outros critérios, centrados no envolvimento, entendimento e participação das crianças, considerando que são capazes de compreender o que é uma pesquisa, que contribuições são esperadas e que aprendizados podem decorrer deste processo.

Outros estudos encontrados nos ajudaram a refletir sobre as especificidades de pesquisas que tem a participação de crianças nesse tempo de crise, como apontam Hartmann (2020) e Desgualdo (2020) que se preocuparam em apresentar formas de participação e colaboração das crianças no fazer da pesquisa mesmo que remotamente ou à distância. Hartmann (2020), frente a essa situação de distanciamento, pontuou:

Depois de algumas semanas de prostração, estupefação e reflexão (não necessariamente nessa ordem), me perguntei: como fazer pesquisa com crianças em tempos de pandemia? Na falta de uma resposta, em um momento que eu e grande parte das pesquisadoras nos perguntávamos como (re)agir em relação à crise instaurada pela pandemia, acabei encontrando uma alternativa: vou começar perguntando às próprias crianças (HARTMANN, 2020 p. 32).

A participação e colaboração ética de pesquisa com as crianças requer esse tipo de postura, que considera a sensibilidade e a capaci-

dade inventiva das/os pequenas/os, as suas vozes devem ecoar grandiosamente nas pesquisas, apontando caminhos possíveis. Destacamos ainda a contribuição de Teixeira (2021), ao defender a participação das crianças como essencial quando pesquisamos o contexto de trabalho da Educação Infantil, pois é uma perspectiva que leva tempos, estudo, sensibilidade, ética e compreensão de uma concepção de crianças que é capaz de produzir interpretações diante da história da qual está inserida.

Faz [se] imprescindível suscitar a participação das crianças e conhecer seu entendimento sobre as propostas realizadas remotamente [...]. É preciso escutá-las, é preciso criar condições de elaboração de sua expressão, reconhecendo-as como capazes de pensar, agir e se colocar sobre o trabalho e sobre o que estamos vivendo (Teixeira, 2021 p. 88).

Importa dizer que, ao ampliar os cuidados éticos da pesquisa considerando o contexto do ensino remoto emergencial decorrente da pandemia da Covid-19 e seus desdobramentos, também tomamos consciência de que havia outra particularidade da produção de registros narrativos neste cenário. As conversas e trocas ocorriam por meio de mensagens, via aplicativos de comunicação virtual, adentrando no ambiente privado das casas e envolvendo as pessoas da família das crianças. Os sons captados pelos áudios, os retalhos de paredes, janelas, mesas, camas e brinquedos capturados pelas fotos e vídeos produzidos revelavam a realidade onde estavam inseridas, suas casas, animais de estimação, sua rotina diária fora da escola. Por isso, também fizemos questão de esclarecer melhor às famílias este desdobramento inevitável da pesquisa em sua virtualidade, pedindo licença para às vezes conhecer, mesmo sem querer, um pouco do cotidiano familiar. Assim, a pequena tela do celular tornou-se um ambiente mediador de possíveis experiências estéticas infantis, por meio do qual as crianças pequenas pudessem ter o contato, mesmo que de forma virtual, com diferentes tipos de obras artísticas e proposições estéticas que eram enviadas pela professora-pesquisadora. O desafio era fazer isto sem tornar as proposituras algo convencional, estéril e sem sentido para as o grupo de crianças.

Realizamos algumas proposições explorativas direcionadas às crianças, ou seja, fomos construindo um repertório ajustado ao suporte virtual do celular, que fossem interessantes e tocassem as crianças neste formato, algo que as instigasse à participação, que pudesse colaborar nas suas elaborações e reações estéticas. Mas, isso só aconteceria a partir do entendimento das crianças sobre o que estava sendo proposto e da escuta realizada pela professora.

Assumir uma pesquisa que se realiza com as crianças, que as respeita como seres que conhecem e tem o que dizer, colocar-se no lugar de professora que é pesquisadora e que narra este percurso de investigação e formação no cotidiano de trabalho. Essas são escolhas políticas, porque orientadas por certa compreensão de humanidade, sociedade e educação. Também são escolhas teóricas, por se fundarem no diálogo com pesquisadores que antes de nós já defendiam tais premissas e buscavam a ampliação do campo de conhecimento educacional. São ainda escolhas metodológicas, pois direcionam a ação investigativa, subsidiam a produção de compreensões sobre o que é vivido e possibilitam traçar certo percurso, lançar mão de certas estratégias, recusar outras.

DESAFIOS DA PESQUISA COMPARTILHADA SOBRE/ COM CRIANÇAS

A partir do objetivo da pesquisa, foram organizadas sequências de atividades e provocações estéticas que seriam encaminhadas às crianças por mensagens, via aplicativo previamente instalado nos smartphones do responsável familiar. Era sabido por nós que estes equipamentos só seriam acessados pelas crianças em certos momentos do dia, e por um período breve. Por isso, propusemos interações assíncronas e não sequenciais. É importante ressaltar esta particularidade do processo, pois apenas a professora tinha acesso e mantinha diálogo com cada integrante do grupo, sem haver muitos momentos de encontros coletivos ou troca entre pares.

As *proposituras estéticas*, como chamamos as sequências de atividades disponibilizadas, contemplavam diferentes expressões e formas de

linguagem. A curadoria da professora-pesquisadora foi de grande relevância nesta etapa, o que destacamos e defendemos como princípio do trabalho com/sobre crianças, em qualquer contexto: à educadora cabe o desafio de organizar um material suficientemente rico e desafiador, que seja culturalmente relevante, de modo a respeitar a autoria e a criação dos profissionais que trabalham com arte, também observando a diversidade de materiais, influências, suportes e propostas, que assegure às crianças ampliação sensória e sensível. É preciso haver intencionalidade, apropriação teórica e conhecimento artístico para isso.

No contexto que vivíamos, privilegiamos produções e manifestações culturais brasileiras, que trouxessem referências à infância, ao lúdico, à natureza e às relações humanas, elementos que gostaríamos de trazer à reflexão sensível com as crianças. Para que as proposituras chegassem até elas de forma acolhedora, foram preparados áudios, vídeos e animações, que deixavam transparecer a intencionalidade da professora-pesquisadora e que traziam certa intimidade para o suporte digital, por vezes tão frio e impessoal. Assim, ao escutar a voz da *pró*, assisti-la ou ver a sua caligrafia e seus traços desenhados na tela do equipamento, as crianças pareciam transportadas para o espaço confortável e conhecido do grupo da escola, e se mostravam dispostos a conhecer e compreender o que estava sendo proposto.

O espaço digital foi convertido então em um ateliê virtual, ou seja, foi uma construção inspirada nos princípios do espaçotempo de ateliê infantil materializado na Educação Infantil, que é de escavar com as mãos, mas também com os próprios olhos e ouvidos, um lugar de sensibilizar o gosto e os sentidos estéticos e de exploração. A tela do celular, como linguagem tecnológica, foi uma janela para adentrar ao material visual que elas poderiam ir tomando intimidade, como um quintal repleto de miudezas.

Durante a interação com o grupo, percebemos haver uma construção importante sobre o tempo. Transitávamos entre o tempo presente, da vida que acontecia nas casas de cada criança, o tempo passado, do

chão da escola, que se fazia mais presente do que nunca nas memórias afetivas e que possibilitava a cada uma fazer relações e se conectar afetivamente com a professora, o tempo futuro, muito pouco compreendido e igualmente aguardado, de quando todos poderiam novamente se encontrar e abraçar, ocupar os espaços de brincar que tanto defendemos e prezamos, como o da escola.

Os tempos também eram diversos quando percebíamos que as proposituras enviadas, consolidadas em poucos minutos de vídeos ou áudios, nos tomavam muitas horas de preparação. Era plural também o tempo que as famílias necessitavam para enviar respostas ou promover a interação da criança com as atividades: ora sabíamos delas em poucos minutos, ora passávamos até quinze dias sem notícias. Estes tempos foram respeitados e tomados como elemento de reflexão.

Outra particularidade do trabalho neste contexto, por nós observada, era a diversidade de formas de registro que precisávamos administrar. Além das devolutivas infantis estarem condicionadas às possibilidades de recursos dos equipamentos digitais de seus responsáveis, havia as escolhas pessoais das famílias, o que nos fazia ter sempre uma variedade de suportes e formatos a administrar. Alguns orientavam sempre as crianças e nos responderem por áudios, outros faziam uma ligação síncrona de vídeo e se alegravam em ver a professora “ao vivo” (termo que fazia muito sentido no contexto em que se luta pela preservação da vida). Outros enviavam fotografias com legendas, digitadas pelo adulto, em sua linguagem.

Foi preciso aprender a organizar os registros a partir de uma sistemática nova. Lançamos mão de um inventário detalhado, no qual registrávamos quais foram as interações de cada criança, quando, e em qual formato. Inventariar, na pesquisa, é uma postura teorico-metodológica que vai além de uma listagem de bens e pertences, ou a descrição minuciosa dos materiais e registro, é na verdade um movimento provocativo a pesquisadora que está implícito no inventário e que leva essa a revisitar escritas, imagens, suportes, histórias, fotos. Inventariar

as fontes significa senti-las de diferentes maneiras, “que renascem na tessitura do texto, delineando para as/os pesquisadoras/es possíveis achados que contam de uma pesquisa, que acontecem ao se pesquisar” (Prado; Frauendorf; Chautz, 2018, p. 335).

Um álbum virtual servia de repositório para armazenarmos todos os registros, estratégia que auxiliou fundamentalmente na visualização do material empírico e na seleção daquilo que poderia nos auxiliar mais nas reflexões que desejávamos realizar. Este álbum era acessível às crianças via link compartilhado, o que possibilitava que elas emitissem opinião e nos ajudassem na organização e seleção de material. A partir do que viam e escutavam, também sugeriam novas proposições, contribuíam com indicações de animações, músicas, coreografias e outras formulações, que poderiam inserir diretamente em nosso álbum, ou enviar à professora por mensagem privada. Assim, a colaboração das crianças não se deu apenas na escuta dos seus retornos, mas na produção das provocações e no processo de organização do material empírico, bem como na reflexão sobre ele.

O caderno de registros da professora também compunha o nosso material de estudo. Nele, eram registradas as falas das crianças em conexões síncronas e não gravadas, conversas com outras professoras, reflexões pessoais e os passos e decisões que nos orientavam no percurso metodológico da pesquisa. Era o registro narrativo da perspectiva da pesquisadora, com suas angústias e descobertas, leituras e curiosidades. Compreendemos que este caderno era uma forma de inventariar sensivelmente o que não podia ser esquecido, pois ali estavam registrados os percalços e as insistências de uma professora que decide fazer pesquisa com as crianças, em meio à pandemia. Por meio dessa escrita, ela inventaria fatos e inventa uma docência possível, concreta e humana.

LIÇÕES APRENDIDAS

A investigação nos ensinou que o uso de diferentes suportes expressivos colabora para a compreensão e participação das crianças em

pesquisa, e que sua contribuição se dá de diferentes formas: pelo interesse, pela reação, pela motivação, pelo envolvimento e que nem sempre é por meio de uma resposta objetiva. Por ser uma pesquisa compartilhada com crianças, essas dimensões são fundamentais para considerar suas contribuições. Mesmo que a linguagem tecnológica tenha os seus limites, as propostas foram organizadas de forma provocativa e envolvente.

Neste processo de ensinar e aprender, pesquisar e lecionar, propor e registrar, narrativamente a investigação se desenvolveu e o ano letivo aconteceu. Para as crianças, muito além da produção de material interpretativo que oferecesse à professora elementos para seu estudo, as interações foram possibilidade de conexão com o sensível, de interação com uma pessoa por quem nutriam genuíno afeto. Foi o contato com o pulsar da vida por meio da arte, que nutria a esperança por dias melhores e que convidava à resistência e luta.

Os momentos de proposituras e contato entre crianças e professora foram significativos também para que pudéssemos pensar, com elas, as possibilidades de existência neste tempo e espaço, reafirmando nossos propósitos como profissionais da educação e pesquisadoras do campo. Aprendemos com elas e reafirmamos, mais que em outros contextos, que Paulo Freire (1996) sabia o que dizia ao afirmar que não há docência sem discência e não há pesquisa educacional sem estarmos imersos no cotidiano, onde as práticas ocorrem.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel. **Ensaios fotográficos**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.
- BENJAMIN, Walter. **Origem do Drama Barroco Alemão**. Tradução, apresentação e notas: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- DESGUALDO, Paula. **Quando a gente podia sair de casa: A cidade na voz das crianças em período de distanciamento social**. (Dissertação) Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216143>. Acesso em: 08 fev. 2024.

FERNANDES, Natália; SANI, Ana I.; BARRA, Marlene. Miúdos co(n)vida: desenvolver pesquisa com crianças em tempos de pandemia Covid-19. **Cedes**, v.42, n.118, p.248-258, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC262470>. Acesso em 08 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HARTMANN, Luciana. Como fazer pesquisa com crianças em tempos de pandemia? Perguntemos a elas. **Nupeart**, v.24, n.2, p.29-52, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/23580925242020029>. Acesso em: 08 fev. 2024.

MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Notas de campo: percursos éticos e metodológicos em uma pesquisa com crianças na educação infantil. **Humanidades & Inovação**, v.7, n.28, p.159-175, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2039>. Acesso em: 08 fev. 2024.

O LIAME DA ALFABETIZAÇÃO: ESCOLA E UNIVERSIDADE NA LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO

Maria Luisa Furlin Bampi¹

Alessandra da Costa Abreu²

Cristiane Barroso Dias³

Débora Santos Molinário Vieira⁴

Elisângela Gomes Martins Pinto⁵

PALAVRAS INICIAIS

O menino aprendeu a usar as palavras
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens. [...].
A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta
Você vai carregar água na peneira a vida toda
Você vai encher os
Vazios com as suas
Peraltagens
e algumas pessoas vão te amar por seus
despropósitos
(Manoel de Barros)

Inspiradas nas palavras do Manoel de Barros iniciamos esta conversa reafirmando que somos professoras e/ou pedagogas que atuam

¹ Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Professora (UERJ). Coordenadora do grupo de pesquisa (GFDINE). CV: <https://lattes.cnpq.br/0002134984729140>

² Doutora em Educação (UERJ). Professora (SME / Niterói – RJ). Integrante ALMEFRE- UERJ/FFP. CV: <http://lattes.cnpq.br/6184166948888957>

³ Mestranda em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ). Orientadora Educacional (SME / Maricá – RJ). P. Ins. Escolar (SEEDUC/RJ). CV: <https://lattes.cnpq.br/863858222498917>

⁴ Mestranda em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ). Professora (SME / Niterói e São Gonçalo – RJ). CV: <https://lattes.cnpq.br/8587683120036489>

⁵ Mestranda em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ). Professora (SME / São Pedro da Aldeia). Supervisora Educacional SME / Araruama – RJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/3947909477694992>

com as infâncias em diferentes contextos alfabetizadores. Produzimos saberes com a/na universidade e com a/na escola básica, sempre acreditando na escola pública e nos saberes de docentes e crianças como estratégia de luta pela democratização da alfabetização.

Amamos estar na escola, sendo essa amorosidade impregnada da importância de estar no mundo compartilhando e construindo potências em diálogo com as narrativas infantis, entendemos inspiradas nos estudos de Abraão (2004) e Bragança (2012), que nossas narrativas (auto) biográficas atuam na mediação de um caminho reflexivo de partilha na produção do conhecimento, como também na democratização da educação, porque é sempre na relação alteritária e responsiva que podemos ampliar os nossos conhecimentos de mundo e de vida, assim como também nos ensinam os estudos Bakhtinianos (2011).

Compreendemos a alfabetização como processo de criação, espaço de autoria e invenção em que a criança por meio da palavra escrita e falada nos apresenta os seus pensares e saberes. Em cotejo aos estudos Freireanos (1989,1996), reconhecemos que a alfabetização não se inicia na entrada da criança na escola e nem somente no 1º ano do Ensino Fundamental, desde o charco materno a criança constrói o seu processo alfabetizador na escuta da voz da mãe, brincando com os dedinhos e com essas e outras experiências construídas, amplia o seu repertório produzindo cultura e se constituindo nela.

Os conhecimentos construídos pela criança na relação dialógica com outros sujeitos e com o mundo são potencializados no cotidiano escolar com a mediação docente e esses saberes nos apontam que o fracasso no processo de alfabetização das classes populares não é um dado fechado, vai se constituindo nas invenções a partir das brechas e possibilidades da realidade (CERTEAU, 2014 p. 46). As táticas oriundas de um cotidiano escolar alfabetizador nos remetem aos movimentos de astúcias construídos pelos atores sociais que atuam na escola, sempre em diálogo. Crianças e docentes produzem suas táticas o tempo

todo, buscando romper com uma concepção escolar institucionalizada que se mantém por décadas.

Apesar dos saberes escolares serem pautados numa perspectiva de estratégias de poder, as crianças e os docentes sempre criam suas táticas. Para Certeau (2014) “a tática é movimento dentro do campo de visão do inimigo e no espaço controlado [...] ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’.” (p. 94-95). Quando as táticas infantis são captadas pela escuta atenta e sensível da professora/o permitem a produção do conhecimento em parceria com pensares e sentidos para/com os envolvidos/as.

Nesse sentido, esse trabalho busca apresentar três cenas discursivas, narrativas de encontros vivenciados no cotidiano escolar da escola pública. Contextos alfabetizadores potencializados na/com a palavra de crianças e docentes.

As experiências que trazemos nos apontam como as crianças constroem sua autonomia em relação ao processo de alfabetização, aprendem na transversalidade, produzem o próprio currículo e rompem com as hierarquias escolares. Como também docentes comprometidos com o seu fazer e atentos às peculiaridades infantis planejam e aprendem com as crianças. *A aula como acontecimento* (Geraldi, 2010), que por meio da escuta e da autoria reafirmam a qualidade da escola pública brasileira e é o que pretendemos vigorar quando narramos os nossos *fazereresdocentes*⁶.

CENA 1: “TIA, RECONHECI VOCÊ PELO SEU CABELO, É O FAMOSO CABELO DE MIOJO!” Os cabelos que anelam planos e criam brechas pedagógicas

Era mais uma tarde, uma tarde como outra tarde, porém com um objetivo de me dirigir até uma escola no bairro Ponta da Areia em Niterói, município do estado do Rio de Janeiro a convite da Professora

⁶ Aglutinando palavras comumente escritas de forma separada, com sentidos polarizados pela lógica moderna, buscamos problematizar a própria dicotomização em busca de construir outros olhares para compreender os cotidianos como espaço de produção de conhecimento (GARCIA; ALVES, 2012).

Sandra. Sou Pedagoga em atuação como Orientadora Educacional em uma rede de ensino próxima a Niterói e como em tempos pandêmicos me aproximei ainda mais da escrita, enquanto processo de autoria, escrevi um livro infantil em parceria com minha filha Mariah. O livro também se chama “Mariah” e conta uma história real a partir das palavras da personagem Mariah, uma menina de 6 anos de idade. A professora Sandra me convidou para estar em sua classe levando e apresentando o livro e, ao mesmo tempo, pediu que eu contasse a história, que narra um pouco a minha história de vida.

O livro foi o (pré) texto para estar junto de um grupo de crianças da turma da Professora Sandra Braga, matriculados(a) no 2º ano do Ensino Fundamental, que frequentam em período parcial, turno da tarde. Nesse dia, peguei o carro e fui para a escola, cheia de esperança em contar e ouvir histórias de vidas. Ao chegar ao bairro me deparei com uma elevação bem grande que talvez nunca tivesse percorrido, uma rua inclinada além do esperado, nesse momento lembrei-me da pergunta de Sandra pelo telefone: “Cris, você sabe fazer ladeira?” Disse que sabia, mas não imaginava a sua grandiosidade. Com grande esforço consegui estacionar. Coloquei uma pedra que encontrei na rua embaixo do pneu do carro, em vias de dúvida... (estava realmente com receio do carro descer ladeira abaixo). De lá admirei a vista linda da cidade e da Ponte Rio-Niterói.

Caminhei até a escola. Os funcionários já estavam me aguardando. Conversei com a diretora, que gentilmente me levou até a sala da Professora Sandra, do 2º ano. Nos saudamos e combinamos de juntar as duas turmas do 2º ano para que eu pudesse compartilhar parte da minha história de vida enquanto autora de um livro publicado. Decidimos usar um projetor para passar algumas fotos da minha vida, de menina e estudante da escola pública. As fotos iniciavam lá no casamento de meus pais, em seguida a gestação de minha mãe, as ações culturais na escola, a formação enquanto professora, as primeiras turmas, o namoro e o casamento, a formação em Pedagogia, entre outras. Até que elas (as crianças) perceberam que a bebê da história de vida apresentada era

a própria autora que contara a história, o que gerou um burburinho, quando começaram a falar conjuntamente:

-Tia, é você a bebê?

- É a tia!

Confirmei que sim e dei prosseguimento a história. Foi nesse momento que um menino levantou a mão e disse:

- Tia, reconheci você pelo seu cabelo, é o famoso cabelo de miojo!

Todos caíram na risada, inclusive eu. Percebi constrangimento por parte da Professora Sandra, então respondi:

- Nossa, gostei da sua fala, você entendeu direitinho!

Nesse instante, uma menina que se sentava do lado oposto do menino, disse:

- Tia, seu cabelo é como o meu.

Assim falei:

- Que bacana essa sua fala. Nossos cabelos são mesmos parecidos, são cacheados, lindos! - Quem mais tem cabelos cacheados aqui na sala?

Nesse momento todos se entreolharam e começaram a apontar quem tinha cabelos cacheados, quem os tinha falava em voz alta “eu” e levantava as mãos. Até que uma criança falou olhando para a professora de uma das turmas:

- Olha a Professora também tem cabelo cacheado!

Naquele momento, realmente o cabelo foi algo que nos afetou e também nos uniu, muito além do que a história de vida. O cabelo cacheado representou, através daquelas falas, a concretude de que a autora do livro tem cabelos cacheados e com isso me aproximo da realidade das crianças negras e de seus cabelos. Ser a autora do livro e ter o cabelo semelhante ao das crianças negras dessa escola, encontrou vez e voz naquele espaço de sala de aula e fez a diferença naquela tarde.

O objetivo proposto inicialmente era de apenas dizer que todos/as podem escrever, que escrever é um ato de direito, independente da

classe social, no entanto, narrar me mostrou a amplitude da sua força, pois permitiu que brechas e possibilidades pudessem se abrir a partir da africanidade dos meus cabelos. Corroboro com Corsino (2020), de que a obra literária é aberta, não se fecha a objetivos estreitos de alfabetização, de conteúdos morais ou ao ensino somente da língua escrita. Seriam as táticas? Momento simples e plural, que conjugou modos outros de ler, ver e de dizer no ato de se propor, por meio da literatura, a mudança de mundo através da provocação do eu e do nós, por isso cito Freire:

Sou tão melhor professor, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo (1996, p. 118).

Concluo essa narrativa de *vidaformação* (BRAGANÇA, 2012) agradecida pela Professora Sandra ter demonstrado a partir deste convite ser uma docente sensível, comprometida socialmente e politicamente ao ponto de me proporcionar esse lindo encontro com as crianças. Um convite que me proporcionou novas leituras e novos encontros.

CENA 2: “EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”

Com o objetivo de compreender as possíveis mobilizações demandadas pela realidade cotidiana, fui conhecer a sala de aula da professora alfabetizadora Dilene. Mobilizada pela inventividade da prática educativa, observava cada detalhe planejado do ambiente: o cantinho da leitura, os jogos feitos com sucata, os objetos, os cartazes, todos bem-organizados, incentivando o convívio da criança com as várias maneiras de ler e escrever. Um espaço dedicado à aprendizagem lúdica e à construção coletiva.

Na nossa visita/encontro com a professora alfabetizadora, pude conhecer várias ações inventivas das quais ela realiza com as crianças durante o processo de alfabetização. Compreendemos que há na docente uma apropriação do seu trabalho, que se materializa nesses espaços em um conjunto de ações criativas, potentes e emancipatórias na produção

de saberes. Para compor uma cena deste capítulo, escolhemos o registro de um fragmento narrativo dessa experiência mediante as diversas práticas educativas narradas pela professora.

[...] A cada semana eu preparo uma atividade nova, com um mural criativo, com textos agradáveis. Isso vai criando uma expectativa nas crianças, fazendo com que elas fiquem ansiosas e curiosas pelas próximas atividades. Uma das atividades foi em comemoração ao Dia do Circo. Para esse projeto confeccionamos dois cartazes (textos informativos), divulgando o espetáculo. Colocamos um no mural da escola convidando os alunos das outras turmas para assistirem ao espetáculo e o outro, na sala de aula. Nesse cartaz continham as informações sobre data, horário, local, público-alvo, elenco, personagens e figurantes. Por meio dos cartazes e das informações que eles apresentam, eu ensino a função social da leitura e da escrita. Estar em sala me dá coragem, força e empolgação. São atividades de convivência maravilhosa que nos trazem resultados de sucesso. É muito gratificante observar o desenvolvimento da criança, pois elas se sentem participantes do processo de criação. Só assim a escola se torna um lugar prazeroso para as crianças, onde todos querem frequentar e não faltar. (Narrativa da professora Dilene, 18 de mai. 2023).

Inspiradas nas mônadas benjaminianas, essa cena narrada, encenada e apresentada nos levam a muitas indagações. Imagens que apresentam o cotidiano e que fazem emergir em nossa imaginação uma série de novas histórias. O encontro com a sala de aula da professora Dilene, desde a composição do espaço físico com as representações da escrita nos *banners*, as produções e participação das crianças, os ensaios, a escolha dos personagens, aquisição de fantasias, numa construção coletiva que promove a troca das experiências que é própria, mas também é coletiva, mediadas entre o real e o imaginário, fazendo da criação artística uma vinculação ao espaço.

A narrativa da docente Dilene oferece algumas pistas que nos ajudam a compreender o modo como ela organiza o seu planejamento pensado nas/com as crianças. Apesar de ainda caminharmos devagar

no que se refere a romper com uma perspectiva de currículo com base em datas comemorativas, precisamos reconhecer que existem algumas comemorações que oferecem sentidos para as crianças e o que faz toda a diferença é o envolvimento do grupo. Se o tema escolhido e a experiência produzida a partir do tema são significativos para os sujeitos da ação educativa (docentes e crianças), faz sentido explorar o tema e produzir novos pensares “com” as crianças e reconhecendo-as como protagonistas e autoras.

O que não se pode é adotar o estudo de efemérides desvinculado da ação e do contexto do grupo, já que a organização curricular pautada pelo calendário civil e/ou religioso oficial exerce grande contribuição na constituição e conformação ideológica dos sujeitos e grupos sociais, deixando pouco espaço para o reconhecimento da diversidade.

CENA 3: DAS LEITURAS DE MUNDO À LEITURA DA PALAVRAMUNDO

Em março de 2020, o Brasil e o mundo foram marcados pelo avanço de uma doença ainda desconhecida disseminada pelo coronavírus. A Organização Mundial da Saúde decretou uma crise pandêmica e uma repentina quarentena foi necessária para conter a propagação do vírus SARS-CoV-2 da COVID-19. Sendo assim, somente setores considerados extremamente essenciais permaneceram abertos à população e as escolas precisaram ser fechadas como forma de prevenção ao contágio da doença. O Ministério da Educação – MEC publicou a Portaria nº 343 oficializando o Ensino Remoto Emergencial.

Enquanto o mundo atravessava um momento atípico e preocupante, no âmbito educacional os profissionais da educação pensavam e se organizavam de forma que os estudantes não fossem tão prejudicados com o distanciamento de suas atividades.

Todas as esferas da educação foram imensamente prejudicadas, mas trato aqui especificamente do 1º ciclo do ensino fundamental, ciclo de alfabetização. Neste mesmo ano, entrei para a Rede Municipal de Educação de Niterói através do concurso público e comecei a lecionar

em uma escola localizada no bairro Tenente Jardim. Assumi uma turma do 3º ano do ensino fundamental, última etapa do 1º ciclo, etapa em que geralmente, encontram-se estudantes de diferentes níveis de aprendizagens, tais quais: estudantes alfabetizados e estudantes que ainda estão no processo de alfabetização, com o fator agravante da reclusão social e de desescolarização de alguns estudantes durante a pandemia. Devido ao fechamento das escolas em março de 2020, foram poucos dias letivos na modalidade presencial de ensino. Nessa turma de 3º ano, havia uma estudante que aqui a chamarei de Maria que possuía muitas dificuldades de aprendizagem e ainda não dominava a leitura e a escrita das palavras. Com a pandemia e o ensino remoto emergencial, Maria foi uma de tantas outras crianças que ficaram prejudicadas devido à falta de recursos tecnológicos, do não acesso à internet e de dar conta da rotina diária de estudos, não acessava às aulas online, não mantinha contato, poucas vezes foi à escola pegar o material impresso para realizar as atividades. Ainda que a escola tenha feito a busca ativa a fim de solucionar as dificuldades encontradas pelos estudantes que não conseguiam desenvolver as atividades. Em meu último contato presencial com Maria, registrei suas dificuldades em reconhecer as letras, não conseguir escrever seu nome completo, não dominar a leitura das palavras simples.

Em 2021, com a vacinação disponível, passamos para o ensino híbrido, através de aulas presenciais e remotas em rodízio de grupos. Maria retornou à escola e em uma aula de produção textual e leitura compartilhada apresentou o livro que pegou na biblioteca da escola e expôs para turma sua produção escrita e seu registro em desenho da leitura realizada. Maria leu ainda que timidamente, surpreendendo-me ao ler para os demais colegas de classe seus registros sobre o livro. A parabenizei pela leitura e a perguntei como foram seus dias durante o ensino remoto, visto que não tínhamos contato pelas aulas on-line. A Maria sorriu e disse que foram dias difíceis, mas que aprendera a ler através do contato com livros, revistas e gibis em casa. Na escola, foi dado continuidade ao processo de desenvolvimento da alfabetização da Maria e ela pôde trocar suas experiências com os colegas de classe incentivando aqueles que ainda estavam em processo de aquisição de leitura e da escrita da

palavra. Nem todos os estudantes que não acompanharam as aulas através do Ensino Remoto Emergencial, tiveram o mesmo sucesso que Maria.

Ouvir o relato da Maria remeteu-me a Freire (1989) em “A importância do ato de ler”, quando o mesmo retoma lembranças significativas e revive momentos em que ainda não lia a palavra, marcados pela infância em sua cidade natal, onde brincava à sombra das árvores. Segundo Freire (1989) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e esse primeiro mundo vivenciado por Freire possibilitou-lhe a aprendizagem empírica, introduzindo-o na leitura da palavra através das experiências cotidianas. Alfabetizado em seu quintal, à sombra das mangueiras, com palavras do seu mundo, ao chegar à escola, sua professora deu continuidade ao trabalho realizado por seus pais, aprofundando seus conhecimentos prévios, considerando sua leitura de mundo e tornando a leitura da palavra como leitura da *palavramundo*.

A compreensão da criança como produtora de seu conhecimento passa pela valorização da leitura de mundo que aborda Paulo Freire ao considerar de suma importância para a aprendizagem os conhecimentos prévios do educando que chega à escola cercado de inquietações, curiosidades e questionamentos. A inserção na cultura escrita tende a ser a continuidade dos conhecimentos anteriores apreendidos.

A alfabetização é uma questão de cidadania e está relacionada diretamente ao desenvolvimento humano. O sujeito alfabetizado passa a ter acesso a novas informações e conhecimentos e a partir da aprendizagem da leitura e da escrita amplia sua cultura e sua visão de mundo já previamente vivenciada em seu núcleo familiar.

O recorte da narrativa de experiência docente vivida durante a reclusão social e o fechamento da escola abre um leque de indagações sobre *ensinaraprender* Maria não precisou de professora para aprender a ler e escrever. Contudo, isso não se manifestou na maior parte das crianças, assim, realçamos alguns fatos que nos atravessam: aprendizagem formal e informal; tempos escolares rígidos; programas, o contato com livros, gibis, o incentivo no núcleo familiar, rotina diária de estudos, somados ao ato de perceber a importância da professora pesquisadora no enfrentamento dos problemas, como a reformulação de seus fazeres a partir

de alterações dos cotidianos para o exercício de uma prática pedagógica efetiva destacando o que afirma Garcia e Alves (2012) sobre a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução. A experiência aqui relatada atravessa a formação do indivíduo de maneira que evidencia a aprendizagem dos estudantes intra e extramuros da escola. Ressalta também a importância de os docentes considerarem relevante a aprendizagem empírica, a que ocorre a priori as que ocorrem no espaço escolar, valorizando a leitura de mundo anterior a leitura da palavra, sem minimizar a importância da escola, lugar de experiências marcantes de vida no tocante a aprendizagem significativa, instituição social que atravessa o caminho como perspectiva de transformação da sociedade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: O LIAME DA TRILOGIA

Sem a intenção de fechar essa conversa terminamos a escrita deste texto com as seguintes questões: Quais os maiores desafios da alfabetização na atualidade? Como lidar com o fracasso no processo de alfabetização das classes populares?

Não buscamos responder, mas trazer para o debate que o cotidiano escolar vem nos trazendo indícios de que crianças e docentes buscam todos os dias construir estratégias alfabetizadoras para lidar com os desafios enfrentados e que o trabalho coletivo é o que pode oferecer pistas para a construção de pensares e fazeres novos na educação.

Reafirmamos que somos todas professoras e pedagogas que atuam com as infâncias em diferentes contextos alfabetizadores para destacar o liame, os encontros de pesquisaformação, cujo fio condutor foi e é o curso de pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu) da FFP, que nos motivam a narrar nossas experiências com os dinamismos das diferentes vivências pedagógicas que acontecem nas escolas e que também se encontram na Universidade. Esses diferentes *espaçostempos* formativos nos possibilitam narrar a vida, as práticas e os nossos encontros sempre inaugurais com as crian-

ças e outros docentes, pois ao partilharmos um fragmento da prática docente, um lampejo sobre a formação, é da vida que estamos falando e escrevendo (BRAGANÇA, 2021).

Outrossim, coletivamente mobilizamos, trocamos experiências produtoras de saberes com a/na universidade e com a/na escola básica, acreditando e lutando pela escola pública, na potência desse diálogo com os saberes das crianças e dos docentes como processos de formação e de transformação de si e do mundo.

REFERÊNCIAS

- ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto) biográfica**. Teoria e empiria. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6ª Edição. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2011.
- BARROS, Manuel de. **Exercícios de ser criança**. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das letrinhas, 2021.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**: Infância berlinense:1900, Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRAGANÇA, Ferreira de Souza. Formação docente na Escola e na Universidade: contribuições das narrativas (Auto) biográficas. Belo Horizonte: **Educação em revista**. v, 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/32746/29531>. Acesso em: 29 dez. 2023.
- BRAGANÇA, Ferreira de Souza. **Histórias de Vida e Formação de professores/as**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro. EDUERJ, 2012.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano I**. As artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- CORSINO, Patrícia. Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens. **Revista Teias**, v.16, n. 41, 108-123, abr./jun.- 2015. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24516/17496>>. Acesso em: 29 dez. 2023.
- GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

INSPIRAÇÃO EM FLORESTAN FERNANDES PARA UMA ALFABETIZAÇÃO LIBERTADORA: BOLINHAS DE GUDE NA GRANDE ESCOLA DE MARICÁ

Cristiane Barroso Dias¹

Mairce da Silva Araújo²

Alessandra Canela³

Alessandra da Costa Abreu⁴

Rose Mary Castro de Oliveira Magdalena⁵

PALAVRAS INICIAIS

Um dia, pela força do nosso trabalho e de nossa luta, cortamos os arames farpados do latifúndio e entramos nele. Mas quando nele chegamos, descobrimos que existem outros arames farpados, como o arame da nossa ignorância. E então ali eu percebi, melhor ainda naquele dia, que quanto mais ignorante, quanto mais inocentes diante do mundo, tanto melhor para os donos do mundo. E quanto mais sabido, no sentido de conhecer, tanto mais medrosos ficarão os donos do mundo.

Florestan Fernandes

Iniciamos este texto em cotejo ao movimento de luta política vivido por Florestan Fernandes por toda a sua vida. Sociólogo brasileiro, oriundo das classes populares que trabalhou ativamente em defesa da população pobre brasileira e que nos inspira com suas contribuições

¹ Mestranda em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ). Ori. Educacional de Maricá/RJ e P. Ins. Esc. SEEDUC/RJ. CV: <https://lattes.cnpq.br/8638582222498917>

² Doutora em Educação (UFRJ). Professora (UERJ). Coordenadora dos Grupos de Pesquisas: ALMEFRE e REDEALE. CV: <http://lattes.cnpq.br/1157936975342255>

³ Mestranda em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ). Pedagoga (SME / Tanguá - RJ). CV: <https://lattes.cnpq.br/4152047445484781>

⁴ Doutora em Educação (UERJ). Professora (SME / Niterói - RJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/6184166948888957>

⁵ Mestranda em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ). Professora (SME / São Gonçalo - RJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/4489332242390832>

teóricas e políticas importantes para exercermos uma escuta sensível (Barbier, 1992⁶) para/com nossas crianças. Principalmente as oriundas das classes populares, aquelas que não se deixam aprisionar pelos arames farpados do processo imposto pela escolarização e que descobrem que apesar de existirem outros arames, como o da ignorância, podem pular a cerca e/ou encontrar brechas de outros modos possíveis de aprender, para assim encontrarem sentidos outros na escola e na vida.

Recorremos aos escritos de Fernandes (2004), no entendimento de que o sociólogo dedicou seus estudos a compreender a complexa estrutura social brasileira, marcada pelo racismo e pela desigualdade social, como também por destacar as brincadeiras do cotidiano de crianças que se organizam em grupos e desenvolvem ações dispostas a encontrar o prazer tão necessário no aprendizado da leitura e da escrita. Neste texto, principalmente, trouxemos para o debate o termo do folclore popular “trocinhas”, porque assim como fez Florestan em suas pesquisas nos bairros das classes populares, um deles chamado de Bom Retiro situado em São Paulo, realizamos nossas pesquisas com as crianças no cotidiano escolar. Cabe então definir:

As trocinhas estão condicionadas ao desejo de brincar - à recreação, como os demais tipos de grupos infantis. Suas atividades, todavia, excedem aos limites da recreação em si mesma, assumindo aspectos diferentes as relações entre os seus componentes e destes relativamente ao seu grupo e as relações das diversas “trocinhas” entre si (Fernandes, 2004, p. 235).

Analisando as palavras de Fernandes (2004), entendemos as “trocinhas,” como um desejo pelo brincar, sendo um *espaçotempo*⁷ das vivências infantis, os acordos entre as próprias crianças como fio condutor das relações sociais que se estabelecem entre elas. E assim, percebemos

⁶ Na perspectiva de Barbier, a Escuta Sensível diz respeito à arte de ouvir, escutar-ver, escuta-ação, tendo como princípio a empatia na relação entre o pesquisador e o “outro”, uma escuta que vai além de captar a linguagem verbal, como também com os demais sentidos: olhar, tato, olfato, não deixando de lado a intuição, outro elemento forte nos processos de empatia.

⁷ Aglutinando palavras comumente escritas de forma separada, com sentidos polarizados pela lógica moderna, buscamos problematizar a própria dicotomização em busca de construir outros olhares para compreender os cotidianos como espaço de produção de conhecimento (Garcia; Alves, 2012).

um grupo de crianças, estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental do Campus de Educação Pública Transformadora Leonel de Moura Brizola, no distrito de Itaipuaçu, município de Maricá, região da costa do estado do Rio de Janeiro, que brincam de forma orquestrada entre si. Ancoradas na pesquisa narrativa (auto)biográfica (Bragança e Ribetto, 2023), escolhemos esse cenário social como percurso de relevância para tratarmos as diversas linguagens que se encontram no cotidiano escolar e dentre elas, as brincadeiras na sala de aula, no pátio, na hora do recreio e/ou em outros espaços que as crianças ocupam e aproveitam como momentos de socialização e (re)invenção. Daremos importância às táticas que viabilizam relações amorosas tão necessárias para a estada das crianças por 5 horas em espaço escolar, táticas criadas e estabelecidas pelas próprias crianças.

Cabe destacarmos que compreendemos por táticas, a partir do conceito discutido por Certeau (1994), que as define como as artes de fazer. Ações astutas que rearticulam o espaço e que operam sorrateiramente na transformação de uma lógica de poder. No caso de nossas pesquisas com as crianças, percebemos as táticas presentes no cotidiano escolar de forma astuciosa, silenciosa e quase invisível, posições sociais “assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos nas redes de vigilância” (Certeau, 1994, p. 41).

No diálogo com as nossas memórias narrativas na escola é que trouxemos as “trocinhas”, elemento do folclore popular, como citado acima, que foi estudada por Florestan Fernandes, no entendimento de serem as miudezas encantadoras do cotidiano, relações que as crianças estabelecem próprias do brincar, e que estarão presentes neste texto, dando vida significativa às situações narradas. Gostamos de narrar os nossos encontros com as crianças porque, a palavra narrativa tem estado muito presente entre nós... aqui tomamos como uma palavra conceito que aponta para um entrelaçamento indissociável com a experiência e a memória. São as experiências, na força que nos atinge e

(trans)forma que habitam a memória e são ressignificadas na narração. (Bragança e Ribetto, 2023, p. 66)

Somos Professoras/Pedagogas atuantes em escolas públicas, em redes municipais de ensino distintas no estado do Rio de Janeiro, escutamos histórias de vidas e estas nos convidam a entender a lógica da organização da linguagem das crianças como meio de conhecimento que não perpassa pelas palavras ditas somente, mas por uma linguagem que organiza e reorganiza as emoções, os sentimentos, que podem ser utilizadas para compreender a vida, o meio social, o meio cultural e a resolução de problemas e conflitos que permeiam o processo diário de uma escola. Uma linguagem, que também está inserida nas organizações das crianças das classes populares de modo a construir a aprendizagem das palavras e do mundo e que nos inspiram à amorosidade tão defendida por Freire (1996), e é por nós tão cara, para valorizar o cotidiano escolar e reconhecer nele a possibilidade de fazer com.

DAS “TROCINHAS” DE FLORESTAN AOS ENCONTROS COM AS CRIANÇAS NO CEPT LEONEL BRIZOLA

As crianças brincam, isso é o que as caracterizam (KRAMER, 2007).

A memória do cotidiano que trazemos para essa conversa foi vivida por uma das autoras desse texto no Campus de Educação Pública Transformadora Leonel de Moura Brizola, um grande espaço físico perto de área verde e dos mares da costa no distrito de Itaipuaçu, município de Maricá, e é nesse ambiente escolar que buscamos compreender um pouco mais sobre as relações infantis, ou seja, sobre as artes do fazer próprias do brincar, como também sobre os processos de alfabetização. Por isso nos cabe apresentar a página do caderno de campo da pesquisadora.

Maricá, 09 de agosto de 2023

Estava em momento de registro de atividades na sala da Orientação Educacional, quando chegam na sala, acompanhados da inspetora de

alunos/as, quatro estudantes de uma das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental: Bruno, Antônio, Carlos e Diogo.

A inspetora diz:

– Orientadora, os três estavam brigando em sala e a professora pediu para eles saírem!

Olhei para eles e pedi para sentarem. Queria entender o porquê da briga. Até que um de cada vez começou a me explicar:

– Tia, Antônio trouxe 23 bolinhas de gude para brincar no recreio. Só dá para eu, Carlos e Antônio brincar. Diogo não entende que a conta não dá para ele brincar!

Perguntei por que não seria possível Diogo não ser incluído na brincadeira de bolinha de gude, até que Carlos respondeu:

– Ué, tia, 23 não dá para dividir por quatro, só por três. Nós três vamos ficar com 6, e as 5 que sobram vamos separar.

Então falei que Diogo poderia ficar com essas cinco bolinhas, caso aceitasse ficar com uma a menos, para assim poder brincar. Diogo rapidamente aceitou. Logo em seguida, conversamos sobre o “triângulo” (brincadeira com bolinhas de gude) como uma outra possibilidade de todos brincarem utilizando as mesmas bolinhas de gude, sem a divisão que estava conflitando o grupo. Os meninos não conheciam o “triângulo” mas se interessaram em praticar.

A escuta das relações que se estabelecem entre essas quatro crianças na brincadeira como criação de novos pensares nos convidam a refletir que “a escola com suas imagens prontas, habituais, não percebe que está estraçalhando em pleno voo a força imaginante das crianças” (Piorski, 2023 p. 143). O quanto ainda precisamos caminhar em nossas metodologias de trabalho para não estraçalhar a imaginação criativa de muitas crianças, como também as nossas, professoras e educadoras que atuam e pesquisam na educação.

Muitas crianças não toleram as paredes simbólicas do educar, muitas crianças agouram a vida escolar. Mas em algumas dessas, a imaginação

incide como flecha para o vigor da luz. Exige, empurra, joga a criança a se alargar (Piorski, 2023 p. 136).

Os estudos de Piorski (2023), nos levam a questionar: “quantas coisas maravilhosas se soubéssemos acompanhar, sem julgar, poderíamos perceber no que mais interessa ao espírito de cada criança?” (Piorski, 2023 p. 137). Precisamos avançar com as crianças na construção de relações mais significativas e responsivas, para que possamos transformar as práticas autoritárias que ainda habitam a escola em relações mais alteritárias. Acreditamos que um dos caminhos para essa transformação é a escuta sensível às práticas cotidianas das crianças. A intenção não é discutir as práticas curriculares, mas refletir acerca da importância das falas das crianças atreladas as situações brincantes em que elas acontecem.

Florestan Fernandes (2004), no seu estudo sobre/com as “trocinhas” no Bom Retiro, observa como os grupos infantis formados nas ruas, se organizam na busca pela recreação. Para ele as “trocinhas” estão condicionadas ao desejo de brincar, excede aos limites da criação em si mesma, assumindo aspectos diferentes às relações entre os seus componentes. É o faz de conta que invade os corpos das crianças e as impulsionam a agir pelo prazer permitindo que criações e novas brincadeiras aconteçam.

Fernandes (2004) acredita que a vizinhança é um fator facilitador para a formação das “trocinhas”, porém o que mais importa são as relações que o ato de criar ‘trocinhas’ torna imprescindíveis.

O papel da vizinhança é importantíssimo pois condiciona os contatos entre os indivíduos, mas não a sua causa, propriamente dita da interação, o fator recreação está inteiramente unido ao elemento incondicional e parece constituir a causa ou motivo formal desses grupos (Fernandes, 2004 p. 237).

Acreditamos que as organizações que se estabelecem dentro das turmas na escola se assemelham de certa forma ao conceito de vizinhança estabelecido por Fernandes, porque é o convívio mais próximo com seus pares e as parcerias que se constroem por conta dessa proximidade. Para

esse pesquisador o estudo do folclore lhe serve de modo subsidiário como estudo sociológico das infâncias, como também nos serve no estudo das relações que acontecem nos contextos brincantes na escola.

PORQUE UMA CENA DO NOSSO COTIDIANO ESCOLAR NOS CONVIDA A NARRAR OUTROS MODOS DE VER E COMPREENDER AS CULTURAS INFANTIS?

Consideramos relevante em nossas práticas como docentes e pesquisadoras do campo da educação exercitarmos o olhar enviesado para o cotidiano escolar, para não nos deixarmos petrificar pelas práticas normativas institucionalizadas e nos tornarmos cada vez mais sensíveis ao estranhamento do cotidiano escolar de modo a entender as crianças dialogando entre si. Narrar os nossos encontros com as crianças nos ajudam a pensar sobre o vivido e a entender elementos novos, que no momento do encontro, ainda não estavam claros para nós. Escrevemos sobre o nosso cotidiano, porque compreendemos que as narrativas (auto) biográficas, são potentes instrumentos da linguagem e do pensamento, criam relações do sujeito não apenas consigo mesmo, mas com os outros/as. Ao narrar ressignificamos o vivido, experienciamos sentidos outros e nos formamos. As experiências, histórias de vida e formação que trazemos para o diálogo de nossos textos se referem as:

[...] experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade [...] (Josso, p. 40, 2004).

Entendemos com as contribuições de Josso (2004) que refletir com o cotidiano é o primeiro passo para reconhecer o caminho e a

realidade das práticas que ali acontecem, as oficiais e na maioria das vezes as oficiosas. Principalmente aquelas que nos ajudam a reconhecer o lugar de fala das crianças que habitam o nosso cotidiano docente. Nesse sentido, destacamos um conceito que nos vale importância, o conceito de dirigente em Gramsci.

Intimamente associado à concepção de hegemonia, “dirigente” em Gramsci não tem significado de chefe, [...]. Uma sociedade que quer ser democrática, afirma Gramsci, não visa apenas que o operário manual se torne qualificado, mas que cada cidadão se torne “governante”, obtendo da sociedade a aprendizagem gratuita da capacidade e preparação técnica geral para tal fim, “sem a tal permanece ‘especialista’ e não se torna dirigente’ (especialista + político) (Semeraro, 2003, p. 270).

Será esse um dos caminhos da conscientização para o desenvolvimento da autonomia do ser social e político? Acreditamos que sim, porque atuamos com as crianças no sentido de ouvi-las cotidianamente no entendimento de que todos/as tenham vez e voz e possam expressar seus saberes e anseios.

Narramos o vivido numa perspectiva de transformação de quem somos, no encontro com outros sujeitos, refletindo sobre o vivido no mundo de constantes mudanças sociais e individuais, no entendimento, de que isso também faz parte do nosso processo de alfabetização libertadora. Entendemos que se constituir como dirigente em Gramsci transcende o uso da palavra “dirigente”, mas toca na real possibilidade de criação e transformação social, dirigir sua própria vida, ato político de alfabetização.

Fernandes, assim com Gramsci, defendia que o único modo de conseguir uma sociedade justa e livre da desigualdade social era por meio da educação pública e de qualidade. Trazemos Fernandes e Gramsci para esse debate no entendimento de que as lutas por mudanças na Educação não podem se balizar pelo autoritarismo e conservadorismo, mas pela liberdade, pelo diálogo, pelo reconhecimento da diversidade cultural, econômica e social que nos envolvem.

Ao longo de nossas trajetórias docentes, temos observado que a brincadeira ocupa pouquíssimos espaços na escola. O recreio, por exemplo, ainda é visto por muitos adultos como hora do ócio, com uma dimensão negativa e até contrária à aprendizagem. Inclusive, há escolas em que as crianças não tem um horário compartilhado no pátio da escola com estudantes de outras turmas e nem intervalo para as brincadeiras. Sabemos que ainda precisamos avançar na percepção e no entendimento do que é relevante para o processo educacional.

A brincadeira precisa estar sempre presente na escola. Para Sarmiento (2004), as crianças brincam com seriedade e a natureza interativa do brincar não é exclusiva da infância, adultos também devem e podem brincar.

As bolinhas de gude, contexto que convidou as quatro crianças a pensarem estratégias lógico-matemáticas para organizar a brincadeira, como também inúmeras outras brincadeiras que habitam a escola todos os dias, como: o pular o elástico, o bate figurinhas, são experiências que permitem às crianças a conhecer as regras sociais e a instaurar novas regras. As relações conflituosas presentes nesses espaços são formas para aprender a lidar com as perdas e desafios que ocorrerão ao longo de toda a vida.

Jogar bolinhas de gude, pular elástico e bater figurinhas, são exemplos de “trocinhas” que ainda resistem na escola de hoje e mostram que as crianças gostam de trazer o seu repertório cultural para o cotidiano escolar, mesmo que de forma marginal. Quando citamos a palavra “marginal” estamos dispostas a dizer que o ato de jogar as bolinhas de gude está fora do planejado pedagogicamente pela escola e pelos docentes, mas faz parte do necessário para a ampliação do presente, como tempo “Áion” (Kohan, 2023), tempo do prazer.

O episódio narrado pelas quatro crianças na relação com o brincar de bola de gude nos convida a refletir que a aprendizagem na escola ainda está preocupada com a manutenção da ordem. Aprendemos todos os dias no cotidiano escolar com as crianças. As nossas pesquisas com elas têm nos ajudado a romper com uma visão adultocêntrica de escola. Admitimos que mesmo estando abertas e buscando um olhar sensível,

ainda sabemos pouco sobre as relações das crianças com suas brincadeiras e sobre a compreensão mais efetiva de que a aprendizagem se dá pela troca, entre adultos e crianças, como também entre as próprias crianças. Precisamos nos atentar para o entendimento de que:

dos corpos-vidas das crianças e dos adolescentes que chegam às escolas públicas vêm apelos que exigem ser ouvidos. A escola, a pedagogia e a docência não podem ignorar mais os corpos infantis... De sua presença vêm indagações que nos interrogam. Ignorá-los tem sido uma forma de tentar inutilmente ignorar suas indagações desestabilizadoras do pensamento social e pedagógico (Arroyo, 2012, p. 24).

Estar com as crianças, experienciar com elas, observar o movimento do corpo, olhar com atenção as brincadeiras com suas lógicas e nos permitir brincar e aprender também com elas pode ser um dos caminhos para uma alfabetização libertadora que tanto defendeu Paulo Freire (1996). Uma educação na qual o conhecimento resultante é crítico e reflexivo, como também um ato político.

Será, portanto, que o processo de alfabetização poderia acontecer com maior força e fluência se essas “táticas marginais” infantis estivessem oficialmente sendo parte do diálogo entre professores/as e estudantes? Ousamos nos perguntar, porque as perguntas aqui são as estratégias de agir com a realidade e nos convidam todos os dias a construir ações mais humanas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As “trocinhas” das crianças do Bom Retiro (SP), lugar onde viveu e estudou Florestan Fernandes, convidam-nos a perceber as “trocinhas” que habitam a escola como elementos criativos produzidos pelos grupos infantis (Fernandes, 2004).

A escola como meio de busca pela transformação social precisa atuar mais com as crianças para com elas pensar o currículo, a didática e a metodologia de trabalho. Os estudos das/com as infâncias (Arroyo,

2012; Kohan, 2023; Piorski, 2023), entre outros pesquisadores apontam a construção de uma nova infância, sujeitos sociais ativos, com autonomia e criatividade que não cabem mais na visão adultocêntrica da escola, porque são sujeitos da experimentação, da intencionalidade e produção de saberes, de cultura, de valores e de conhecimento.

Portanto, discorreremos nesse artigo a proposta de que as experiências e vivências partilhadas no âmbito escolar podem sim nos mobilizar, nos sensibilizar e nos transformar. À vista disso acreditamos que o uso da linguagem de forma democrática é de suma importância na construção do nosso conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel G; SILVA, Maurício Roberto da Silva (Org.). **Corpo Infância – Exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARBIER, René. **A escuta sensível em educação**. Revista da Anped, Caxambu, 1992.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; RIBETTO, Anelice. Viver, narrar pesquisar, formar e escrever na pandemia. In: ARAÚJO, Mairce; TAVARES Maria Tereza Goudard; LAGOS, Natalia. **Vozes da Educação: resistências políticas e poéticas na vida e na educação - Regina Leite Garcia Presente!** Rio de Janeiro: NAU Editora, 2023.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994, v. 1.
- FERNANDES, Florestan. **As trocinhas do Bom Retiro**. Pro-Posições, V.15, n.1 (43)-Jan/abr. 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão científica apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschawer; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: cortez, 2004.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp,**

Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KOHAN, Walter. **Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano**. Educação & Realidade. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13083>. Acesso em 28 jan. 2023.

OLIVEIRA, Marcos Marques. **Florestan Fernandes e o dilema educacional brasileiro**. Pensata: 9(1), 2020. Pensando com Florestan Fernandes. Brasil, 2015. 49 min. Direção: André Amparo.

PIORSKI, Gandhi. **Anímicas**. São Paulo: Peirópolis, 2023.

SARMENTO, Manoel. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. In: Educação & Sociedade, vol. 26, nº 91, mai-jun. Campinas, 2004.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade**. Cad. Cedes, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, 2003.

DEMOCRATIZAÇÃO E DESIGUALDADE NA PANDEMIA DE COVID-19: PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA COM PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento¹

Marcia Dutra da Silva²

Patrícia Viana de Carvalho³

INTRODUÇÃO

Este capítulo é parte de uma pesquisa (auto)biográfica maior realizada no município de Caxias – MA sobre democratização e desigualdade na Educação Básica com professores/as que narraram suas vivências, inquietações e angústias durante a pandemia da covid-19. Para tanto, delimitou-se como questão norteadora: quais as narrativas produzidas pelas narrativas dos/as professores/as da Educação Básica, quando falam de democratização e desigualdade durante as aulas remotas na pandemia? Teceu-se como objetivo geral: analisar a produção de subjetividades de professores/as, em vista das narrativas sobre democracia e desigualdade do acesso à internet e as mídias durante as aulas remotas.

Nesta perspectiva, as narrativas sobre as vivências das aulas remotas durante a pandemia da covid-19, ajudaram no entendimento da produção de crenças e valores compartilhados/as entre os pares e a sociedade e são reveladoras das incertezas quanto o anteriormente vivido e o futuro. A subjetividade é vista como um sistema complexo e dinâmico em que os elementos entram em contradição, o que gera um percurso de tensões variadas dentro do qual um elemento nunca se reduz a outro.

Assim, os professores/as narram sobre o sistema educativo brasileiro que não deve ser regido por competências “meritocráticas”, pois

¹ Doutora em Educação (UFRN). Professora (UEMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/0959562416041369>

² Especialista em Currículo e Prática Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (UFPI). Bolsista (BATI-UEMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/7159638904566458>

³ Mestranda em História (UEMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/0885923404047095>

a desigualdade social só aumenta. É visível que existe um monopólio exercido pelas escolas particulares sobre a qualidade em detrimento das escolas públicas em que o governo nem sempre aplica os recursos necessários para um projeto pedagógico que ajude no desenvolvimento intelectual dos sujeitos mais pobres. Para Brandt, Nascimento e Vanzuita (2021), as práticas pedagógicas remotas que foram desenvolvidas durante a pandemia não foram democráticas e nem trazem mudanças estruturais positivas para a classe trabalhadora e para o professor.

Nesta dimensão, o ensino remoto emergencial foi uma das opções dinamizadas para contornar a falta de aulas presenciais em escolas e universidades durante a pandemia da covid-19. Destacamos que foi uma solução interessante para aproximar alunos e professores. No entanto, o uso de plataformas virtuais, tecnológicas/midiáticas e atividades escolares remotas infelizmente tem intensificado a desigualdade de acesso as Tecnologias de Informações e comunicações – TICs, o que pode aprofundar a disparidade social da educação no Brasil.

Neste trabalho entendemos por subjetividade as impressões produzidas socialmente, a partir de um processo de apropriação do vivido que tem nas funções psicológicas superiores como o raciocínio lógico, o pensamento abstrato e a capacidade de planejamento, condições necessárias à constituição do ser humano como único e singular. O indivíduo só pode tornar-se humano quando incorpora à sua subjetividade formas de comportamento e ideias produzidas pela humanidade e que são retrabalhadas pelas gerações que ele convive.

Entendemos que a democracia se configura como um regime político em que o soberano não é mais o rei, um monarca, mas o próprio povo que passa a deter a prerrogativa de escolher os governantes. Entretanto, para exercer a soberania, para se tornar governante, ou para ser capaz de escolher e controlar quem governa, os membros da população precisam de uma educação democrática que lhes garantam acesso, permanência e aprendizagem de forma crítica. A escola historicamente surge, como uma instituição de construção da ordem democrática vigente, difundindo-se a percepção da “escola redentora da humanidade” cuja ideia desencadeia-se a campanha pela escola pública, universal, obriga-

tória, democrática, igualitária, gratuita e laica viabilizada, ou seja, uma escola para todos (SAVIANI, 2017).

Desta forma, conforme Liu et al. (2020), em dezembro de 2019 uma nova e contagiosa pneumonia atípica (viral) eclodiu em Wuhan, na China, sendo em seguida identificado o agente etiológico como um coronavírus zoonótico, semelhante ao SARS coronavírus (que causa síndrome respiratória aguda grave) e ao MERS coronavirus (síndrome respiratória do Oriente Médio), denominado Coronavírus SARS-CoV-2, -causador da covid-19 (doença do Coronavírus 2019); sendo que em 8 de fevereiro de 2020, já existiam 33.738 (trinta e três mil, setecentos e trinta e oito) casos confirmados e 811 (oitocentas e onze) mortes na China.

De acordo com dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020) até o final da Semana Epidemiológica (SE) 44 de 2020, no dia 31 de outubro, foram confirmados 45.717.764 casos de covid-19 no mundo. No Brasil, tinham sido oficializados 5.535.605 casos e 159.884 óbitos por covid-19, o coeficiente de incidência bruto no mundo ao final da SE 44 foi de 5.865,163 casos para 1 milhão de habitantes. Revelando-se um importante caso de Saúde Pública, exigindo uma dedicação dos três poderes, dos gestores, serviços de saúde, profissionais de saúde, e dos professores(as) que permanecem muito tempo planejando, organizando e trabalhando o conteúdo junto a utilização das mídias.

Para tanto, à Organização Mundial da Saúde (WHO, 2020; OPAS, 2020), propõe medidas de saúde pública, entendidas como ações de indivíduos, instituições, comunidades, governos e organismos internacionais, para retardar/impedir a disseminação da covid-19 em âmbito nacional. Tais medidas incluem isolamento de casos, rastreamento de contatos e quarentena, medidas de distanciamento social e físico, limitação de viagens, distribuição de vacinas/tratamentos.

Neste contexto, aumentam as dificuldades vivenciadas por professores(as) em meio à pandemia, relacionadas ao trabalho remoto e às dimensões pessoais, anseios de como ficará a sua situação psicossocial e econômica durante e após a pandemia, situações conflituosas que vêm sendo vivenciadas e, por este motivo, geraram narrativas (auto)biográficas que merecem ser explanadas, permitindo o conhecimento de si, da

formação e do desenvolvimento profissional que possam ser redirecionadas à luz da produção de outras políticas e dispositivos metodológicos acerca do ensino e aprendizagem, a partir do que revelam e produzem.

Desta forma, trabalhar com narrativas (auto)biográficas não é recolher falas, discursos ou condutas em contextos narrativos diversos, mas sim, participar na elaboração do que Goodson (2019), vai chamar de uma “aprendizagem narrativa” que se dá na construção de uma história narrativa de vida, aludindo a uma memória para ser construída, transmitida e transformada a partir da demanda, não apenas de um(a) investigador(a), mas, sobretudo, por parte dos sujeitos que experienciam o processo. O movimento de reconstrução precisa acontecer, pois a vivência ao ser socialmente partilhada transforma-se em consciência por parte daqueles que participam.

As considerações sobre subjetividade trazidas aqui, oferecem pressupostos para entender que a voz analisada dos professores, através de narrativas, traz um intercâmbio social entre o professor e sua representação da realidade. Nessa perspectiva, coloca-se o homem relacionando a sua forma de dialogar com o trabalho e com meio de produção em que está inserido, apropriando das interações “vivas com as vozes sociais”. No discurso das professoras estão presentes diferentes olhares, diferentes falares, oferecendo uma dinâmica viva do discurso e uma heterogeneidade que permite diferentes possibilidades.

A produção dos signos acontece no campo social por meio do caráter discursivo que permeia as relações humanas, que carrega diversas vozes dos seus interlocutores e permite diversos olhares dos contextos sociais. Essa afirmação contribui para a compreensão da ideia de que a subjetividade carrega diferentes interferências do outro.

É possível entender, que as relações com o mundo se materializam pela mediação com os signos constituídos socialmente pelas relações dos homens em diferentes contextos nos quais as vozes sociais se apresentam. A subjetividade constitui o meio da internalização dos signos nos quais os homens se apoiam para interpretar o mundo e a sua forma de atuar. Neste contexto, Silva e Passeggi (2018), afirmam que a pesquisa (auto)biográfica concilia os espaços de saúde e educa-

ção, no caso, abordando crianças e adolescentes no período escolar em meio ao adoecimento crônico.

O Ministério da Educação, efetiva o parecer CNE/CP nº 5 (BRASIL, 2020) do Conselho Pleno, Processo: n. 23001.000334/2020-21, que trata da Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da covid-19. Ainda foi publicado o Ato do Congresso Nacional nº 42, (BRASIL, 2020), define em 27/05/2020 a prorrogação do período letivo de início das aulas: cumprindo o que dispõe o § 1º do art. 10 da Resolução nº 1, de 2002-CN, nos termos do § 7º do art. 62 da Constituição Federal, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 32, de 2001, a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril (BRASIL, 2020).

Nesta perspectiva, buscamos compreender a produção da subjetividade dos/as professores(as) durante o trabalho remoto em meio à crise da pandemia, por entender que a subjetividade é historicamente produzida e ainda que o trabalho é condição da essência humana. Desse modo, o ser homem, o ser professor, tem sua constituição no social, não podendo ser compreendido fora deste contexto (SAVIANI, 2017).

O período pandêmico tem afetado a saúde, a economia, a política e a educação, o que tem intensificado o distanciamento entre as pessoas e dificultando as condições de vida da população e de trabalho dos profissionais que precisam estar na ativa como o professor(a), constituindo numa nova forma de estar, sentir e agir que pode afetar diretamente a subjetividade.

Precisamos entender as narrativas (auto)biográficas dos/as professores/as, o que os/as afetam pela ausência com o cotidiano escolar, seus alunos/as e outros sujeitos que fazem parte da instituição, e mostram-se preocupados/as, ansiosos/as e frustrados/as por não conseguirem obter êxito no ensino remoto, já que as desigualdades de acesso pelos alunos às ferramentas tecnológicas/midiáticas na pandemia da covid-19 são crescentes.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Tratou-se de um estudo (auto)biográfico por meio de narrativas descritivas, com abordagem qualitativa, para investigar a subjetividade de professores(as) da Educação Básica durante a pandemia da covid-19. Seguimos a técnica da entrevista semiestruturada utilizando as ferramentas do Google Forms, Google Meet e WhatsApp. Para Delory-Momberger (2012) a pesquisa (auto)biográfica aborda os processos de origem e de devir dos indivíduos no seio do espaço social e mostra como dão forma às suas experiências, às situações da existência utilizando diversas fontes, como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos e outras.

A narrativa é uma maneira de compreender a experiência humana por meio das histórias (re)vividas e (re)contadas em um processo no qual participante(s) e pesquisador(es) interagem, sendo que este último interpreta os textos e, a partir deles, cria uma nova redação. Os dados obtidos na investigação podem ser coletados de forma oral e/ou escrita, cabendo ao pesquisador decidir qual se adequa ao seu estudo (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Esta pesquisa foi desenvolvida no Maranhão com 27 professores(as) que trabalham na Educação Básica, os/as quais compõem o quadro das escolas públicas e privadas e que estão atuando de modo remoto durante a pandemia da covid-19. A técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada utilizando como fonte a narrativa (auto)biográfica. A entrevista foi utilizada na consecução de informações sobre determinado assunto, onde o pesquisador interage com o(a) pesquisador(a) visando analisar tudo sobre o ponto de vista do mesmo. Contatamos os professores(as), por meio do: Facebook, Instagram e WhatsApp.

O período de produção de dados foi entre os meses de julho a dezembro de 2020. Os dados coletados, foram submetidos à Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), pela compreensão do significado das falas dos sujeitos para além daquilo que é descrito. Na análise de conteúdo utilizamos também as narrativas (auto)biográficas, segundo

Boaventura de Sousa Santos (2006), tratando do cotidiano como (re) invenção de narrativas, e Michel de Certeau, (1998) que estuda as práticas cotidianas nas artes de saber, fazer e dizer narrativas.

ANÁLISE DAS NARRATIVAS E SUBJETIVIDADES DE PROFESSORES/AS

A educação já estava em meio ao processo de precarização do trabalho docente e a pandemia vem apontando para o aprofundamento de duas tendências do projeto neoliberal brasileiro: a ampliação da educação à distância e o modo remoto (em todos os níveis) e a militarização das escolas. Mesmo estando fundamentadas em técnicas distintas, a primeira recai na flexibilização do ensino e sua aparência de desordem, e a segunda se concentra na rigidez do ambiente escolar, ou seja, na aparente ordem absoluta para o filho do trabalhador. Isso atende a dois objetivos comuns: a ultra centralização da educação e o controle sobre os corpos e mentes dos trabalhadores (SOARES, 2020).

Observando estas diretrizes supracitadas, realizamos a pesquisa com 27 (vinte e sete) professores que atuam na Educação Básica, neste artigo socializaremos as narrativas de 04 (quatro) participantes por conta da forma do documento e por acreditar, que esta não é a quantidade que determina a representatividade das expressões e sim a realidade social em que são produzidas. As narrativas contemplam o pensar, agir e sentir dos professores durante a pandemia da Covid-19, estas são constituídas em meio a mesma realidade e contam com condições objetivas semelhantes que são representativas de uma totalidade.

Buscamos caracterizar os interlocutores quanto a Idade: 08 professores entre 27 a 36 anos, 09 docentes de 37 a 46 anos e 10 professores 47 a 57; gênero: masculino 06 e feminino 21; vínculo profissional: 08 professores trabalham em escolas particulares e 19 em públicas; a formação inicial: Pedagogia 10; Matemática 03; Letras 05; Geografia 04; História 05; formação continuada: Pós-Graduação lato sensu 24 e stricto sensu 03 (mestrado); renda familiar: varia de R\$ 1.200,00 à R\$ 6.000,00, e tempo de atuação profissional na Educação Básica varia de 01 a 28 anos.

Categoria I – As dificuldades de acesso à educação no ambiente virtual

O ensino remoto nas instituições públicas de ensino exigiu condições mínimas para sua implementação. Em vista disso, os professores foram questionados se todos os seus alunos possuíam acesso à internet e as tecnologias necessárias para acompanhar as aulas de modo remoto. Eis as respostas:

Não!! Justamente a maior dificuldade encontrada está no acesso à internet, levando em conta a questão econômica a qual estamos passando nem todos os alunos, seja da Escola pública ou IES não tem condições as vezes de participar de atividades remotas por não ter um provedor de internet em casa e outros não tem dinheiro para colocar crédito no celular. Com a utilização de 3G eles não conseguem baixar um vídeo e nem de participar por muito tempo de uma aula. O que dificulta MUITO, nosso trabalho, e as vezes nos dá um sentimento de impotência diante da situação. Pois gostaríamos de atender a todos e não umas minorias. (Professor7)

Não. Apenas um terço deles tem acesso, alguns não possuem internet, outros não tem computador, a maioria acessa as aulas do celular dos pais, com tempo limitado. (Professor10)

Não. Apenas uma pequena parte, embora tendo, não tem qualidade. Muitos alunos moram na zona rural, sequer têm um telefone celular. Muitos do que têm o aparelho não tem acesso à internet. E pequena parte que consegue acessar, tem pouca qualidade, além de não terem autonomia para desenvolver a aprendizagem a distância. Entre outras grandes barreiras que são impedimento para a execução de aulas remotas em tempos de pandemia. (Professor13)

Os professores expõem que nem todos os estudantes tiveram acesso a internet de qualidade, nem aparelhos tecnológicos, condições que impedem a efetivação de aulas remotas. Segundo Saviani e Galvão (2021), algumas condições básicas deviam ser preenchidas para que o ensino remoto fosse posto em prática, como o acesso ao ambiente vir-

tual, acesso à internet de qualidade, familiaridade com as tecnologias e preparação para fazer uso delas, principalmente os docentes.

Essa forma de ensino privou alguns alunos do acesso à educação, um direito constitucional, ocasionando a exclusão de estudantes nas escolas públicas pelas condições econômicas (SAVIANI; GALVÃO, 2021). Assim, como consequência do ensino remoto, a falta de acesso à internet limitou o ensino e aprendizagem, visto que essa foi uma realidade tanto para os alunos, como para os professores (SOARES, 2020).

Os professores na pandemia ficaram à mercê das interações no meio virtual, e encontraram-se de mãos atadas diante das dificuldades enfrentadas por seus alunos. A preocupação com a aprendizagem dos alunos foi intensificada nesse período, e a prática dos professores buscavam a garantia da qualidade da educação na medida do possível.

Categoria II – Dificuldades de professores da Educação Básica na pandemia

Após considerar a realidade de seus alunos, os professores foram questionados sobre quais suas maiores dificuldades, ansios ou preocupações nesse período de Pandemia, como professores da Educação Básica. Foram obtidos os seguintes enunciados:

Em primeiro lugar vem a preocupação com a saúde de toda a comunidade escolar. E depois, com a alteração no processo de ensino-aprendizagem. Tudo se recuperou menos a vida. (Professor7)

Não conseguir alcançar aos alunos que estão sem acesso à internet e por consequência, sem contato comigo (professora), que no momento não tem progresso nenhum, que não estão estudando. (Professor10)

Não diria maiores dificuldades, apenas dificuldades, porque são tantas situações que eu diria difíceis, assim cito algumas ao meu ver, bem preocupantes para esse tempo pandêmico que estamos vivendo: - Vejo com preocupação o acirramento cada vez mais forte das desigualdades sociais e acessos à educação. - A exclusão, especialmente dos alunos com deficiência, ao processo de desenvolvi-

mento e aprendizagem, - A falta de domínio de muitos professores no uso das tecnológicas e internet. - Falta de conhecimento dos professores no que se refere à uma prática pedagógica mediada por plataformas digitais. - O cerceamento da transmissão da cultura - Motivar os alunos, especialmente as crianças menores, e sentir-se motivado ao processo de ensino e aprendizagem à distância. - Garantir que a aprendizagem ocorra de fato e de direito a todos os alunos. – Outros. (Professor13)

PREOCUPAÇÕES: 1. A legitimação de que a educação básica pode ser institucionalizada como EAD. 2. Reproduzir a exclusão do/a aluno/a - que não têm acesso aos bens de consumo das tecnológicas informacionais e digitais. DIFICULDADES: produzir material para uso desse tipo de ensino. ANSEIOS: que voltemos às condições de convívio real. (Professor24)

A saúde é uma prioridade para o professor 7, aponta sua percepção das medidas emergenciais adotadas na pandemia. Quando direcionada ao ambiente escolar, essas narrativas relevam um olhar de preocupação sobre o ensino remoto praticado e suas consequências futuras na aprendizagem dos estudantes, sendo uma delas a exclusão escolar, um movimento contrário a democratização da educação, principalmente quando esses profissionais se percebem como responsáveis por garantir a aprendizagem de todos (Brandt; Nascimento; Vanzuita, 2021).

Outra preocupação citada por eles, é o interesse dos alunos no ensino à distância. Nesse contexto, em uma relação que inviabiliza atividades coletivas e as diferentes abordagens dos conteúdos, o professor tem que rever sua organização didático-pedagógica das aulas considerando as dificuldades de todos e suas próprias, pois diferente do ensino presencial, não estão no mesmo espaço, tempo e compartilhando do convívio social (SAVIANE; GALVÃO, 2021).

Desse modo, a formação continuada se apresenta como uma auxílio crucial necessário para a adaptação e produção de conhecimento nesse novo contexto de ensino mediada por plataformas digitais, e na resolução das dificuldades de utilizá-las para fins educativos. Segundo

Nascimento, Morais e Magalhães (2021), como uma ação complexa, a formação docente demanda intencionalidade e direcionamento que possibilite que o professor contribuía para a transformação social, de modo a amenizar as desigualdades sociais e democratizar a educação.

Categoria III – Apoio pedagógico/tecnológico para a prática pedagógica na Pandemia

Para a análise dessa terceira categoria os professores foram questionados se a instituição que atua ajudou na organização e disponibilização de equipamentos tecnológicos que auxiliaram na prática pedagógica deles junto aos alunos.

Não! A escola pública ela não dispõe de internet pública para nós professores e nem para alunos. Os computadores com internet existem, mas, estão na Escola e estamos em isolamento social. (Professor7)

Não. As “aulas” ficam por conta do professor e a ferramenta principal é o WhatsApp. Nós professores é que nos ajudamos no início. Mas parece que agora a escola resolveu ajudar, porém não é o suficiente. Temos mais exigências que apoio técnico. (Professor13)

A escola fez uma formação sobre aulas remotas. (Professor 24)

As falas acima demonstram como o ensino remoto afetou os professores, pois não possuíam estrutura física, recursos tecnológicos e formação para esse tipo de ensino. Uma maneira de contornar a falta de apoio inicial por meio da instituição foi a parceria entre os professores, como salientado pelo Professor 13.

A medida que o ensino remoto se estabeleceu nas instituições, a falta de conhecimento dos professores acerca do manejo de Tecnologias de Informação e Comunicação, conduziu a resoluções que ocasionaram na intensificação e precarização do trabalho docente, a redução de conteúdo, e por vezes, a utilização de metodologias tradicionais na busca de cumprir exigências do sistema de ensino, contudo, fortalecem as desigualdades educacionais (SOARES, 2020).

Compreendemos os/as professores/as em sua trajetória, suas experiências, aprendizagens e formação no contexto social das instituições e em diferentes setores da vida (COSTA; ALVES, 2018). Cada narrativa autobiográfica adquiriu sentido a partir do lugar que ocupou no enredo, e essa sucessão de ideias dependeu da intencionalidade do narrador, com quem o escuta ou o lê, o que pode promover mudanças e transformações em todos os envolvidos (PASSEGGI et al., 2018).

Percebemos a produção da subjetividade oriundas das vivências destes professores/as em um momento atípico de suas vidas profissionais e pessoais e, entendemos as dificuldades emanadas da atuação demonstram o avanço da falta de democratização e o aumento da desigualdade social e educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, com base nas narrativas, os/as professores/as produzem sua subjetividade no contexto social marcado pela incerteza do novo e carregados de medos, ansios e dúvidas sobre o futuro e o desenvolvimento profissional docente. Evidenciam dificuldades em conciliar as atividades profissionais e pessoais, e se sentem desafiados a encontrar estratégias para cumprir o currículo básico, e garantir a aprendizagem dos alunos.

O avanço das Tecnologias de Informações e comunicação – TICs demonstrou pouca contribuição para a implementação do ensino remoto, na medida que a democratização delas ainda não foi universalizada, visto que possuem alto custo monetário. Muitos pais e estudantes não dispõem de um celular smartphone, computador e acesso à Internet de qualidade, portanto, a desigualdade social precisa ser eliminada ou diminuída em vista de um processo mais democrático.

Com base nos resultados da pesquisa, percebemos que as responsabilidades estão centradas nos professores, que são os responsabilizados pelas atividades pedagógicas e o ensino dos alunos. Assim, as emoções se misturam e se aliam ao sofrimento, o professor é cobrado a cumprir horário, elaborar aulas e ainda responsabilizado pela pouca ou nenhuma participação de alunos. O professor está sendo sacrificado socialmente e profissionalmente.

É preciso entender que os professores da Educação Básica não possuem formação em ensino remoto e não dispõem de equipamentos para atuarem de modo mais significativo. Os professores estão lidando com situações mais complexas, o que exige empatia e organização didático pedagógica.

Tais pressupostos são próprios da subjetividade que não se separa do contexto pessoal, social e da forma como os interlocutores, professores, trabalham os seus discursos conforme os seus interesses são entender a importância de considerar o contexto nas ações pedagógicas.

Os participantes da pesquisa expressaram em suas narrativas, o desejo de voltar à sala de aula o mais rápido, pois estão psicologicamente abalados, sem contato físico e pessoal com os alunos, professores, colegas e seus familiares. Sofreram as consequências da covid-19, da política partidária e da crise financeira. Sendo oportuno estabelecer diálogos entre professores, gestores, alunos, familiares e as secretarias de educação. Portanto, esse trabalho torna-se um espaço de constituir diálogos, novos estudos e atuações frente ao contexto educacional a partir da realidade enfrentada em 2020 e 2021 pela pandemia da covid-19, permitindo que pesquisadores se unam para compartilhar e produzir novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2011.

BRANDT, A. G.; NASCIMENTO, F. S. C. do; VANZUITA, A. Formação e desenvolvimento profissional de professores em tempos da pandemia de Covid-19: falácia ou necessidade impelida? **Revista Cocar**. V.15 N.33/2021 p.1-22 ISSN: 2237-0315. Disponível: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4308>.

BRASIL. Congresso Nacional. **Ato do Presidente da Mesa do Congresso Nacional Nº 42, de 27 de maio de 2020**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/ato-do-presidente-da-mesa-do-congresso-nacional-n-42-de-2020-258914904>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus (COVID-19) – Sobre a doença**. [s.l.:s.n.], 2020b. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/media/pdf/2020/novembro/13/boletimepidemiologico_covid_38_final_compressed.pdf/.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus – COVID-19**. [s.l.:s.n.], 2020a. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano-artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSTA, C. L.; ALVES, C. A. Vencer silêncios e aprender em companhia. *In*: PASSEGGI, M. C. et al. (org.). **Pesquisa auto (biográfica) em educação** [recurso eletrônico]: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares. Natal, RN: EDUFRN, 2018. p. 531-552.

DELORY-MOMBGERGER, C. Abordagens metodológicas na a pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.51, p. 523-536, set/dez, 2012.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

LIU, Y. et al. The reproductive number of COVID-19 is higher compared to SARS coronavirus. **Journal of Travel Medicine**, v. 27, n 2, p.1-4, mar, 2020. Disponível: <https://academic.oup.com/jtm/article/27/2/taaa021/5735319>.

NASCIMENTO, F.S.C.; MORAIS, J. S.; MAGALHÃES, N.R.S. Políticas públicas para a formação de professores: reflexos no desenvolvimento profissional na Educação Básica. **Comunicações Piracicaba**. v.28, n.2, p.201-227. maio-ago.2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes>.

OPAS. Organização Pan Americana de Saúde – Brasil. Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). [s.l.:s.n], atual.13 maio 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 14 maio 2020.

PASSEGGI, M. et al. Desafios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica com crianças. *In*: PASSEGGI, M. C. et al. (org.). **Pesquisa auto (biográfica) em educação**: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares. Natal, RN: EDUFRN, 2018. p. 45-72.

SANTOS, B. S. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 653-662. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-653.pdf>.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade ANDES-SN**, Brasília, Ano XXXI, n. 67, p. 36-49. jan. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3gWWo0K>.

SILVA, A. G.; PASSEGGI, M. C. Narrativas autobiográficas da escolarização no contexto hospitalar como promotora do bem-estar. *In*: PASSEGGI, M. C. et al. (Org.) **Pesquisa (auto) biográfica em educação**: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares. Natal, RN: EDUFRN, 2018. p. 449-466.

SOARES, S. B. V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. *In*: SOARES, Sávila Bona V. et al. **Coronavírus, educação e a luta de classes no Brasil**. Brasil: Editora Terra Sem Amos, 2020. v. 1, cap. 1, p. 5-14.

WHO. World Health **Organization. Coronavirus disease 2019 (COVID-19)**: Situation Report. [s.l.:s.n], 2020. Disponível: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331685/nCoVsitrep01Apr2020-eng.pdf>.

PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA AMAZÔNIA LEGAL: UMA VIAGEM SOBRE SUAS NARRATIVAS

Reullyanne Freitas de Aguiar¹
Leila do Socorro Rodrigues Feio²
Francisco Alexandre de Lima Sales³
Raimundo Luna Neres⁴

O SONHO, A IDEIA, O DESEJO

Ao ingressar numa pesquisa, podemos imaginar quais os desafios ou expectativas que fizeram parte das vivências e trajetórias na formação inicial e continuada de professores e/ou pesquisadores. Nos perguntamos: Quais dificuldades percorreram? Quais pessoas os ajudaram em sua jornada? E quais certezas e incertezas fizeram parte desse caminho entre a graduação e sua formação doutoral, nessa decolagem em busca do conhecimento?

Dessa maneira, para entendimento desse voo, se faz necessário também perceber como um professor pesquisador se forma em suas múltiplas dimensões e estágios, considerando as etapas de formação inicial e continuada como decorrentes do modo que este irá configurar-se como profissional. “Investigar como acontece a formação inicial do professor e o seu desenvolvimento profissional vai além do que, ele adquire na universidade, em sua formação” (Feio *et al.*, 2022, p. 3).

Mizukami (2005) define a etapa da formação inicial como aquela em que o docente inicia sua vida profissional, durante sua estadia na

¹ Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática (UFMT). Docente (IFMA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/2753936464353422>

² Doutora em Psicologia (UNIVER OVIEDO, Espanha). Docente (UNIFAP).
CV: <http://lattes.cnpq.br/0312002933984435>

³ Doutorando em Educação em Ciências e Matemática (UFMT). Docente (IFMA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/1781295643494513>

⁴ Doutor em Educação (UNESP). Docente (Uniceuma). CV: <http://lattes.cnpq.br/7000824780344739>

universidade, e que fornece subsídios mínimos para a vida profissional docente. Sendo assim, é importante firmar um espaço, um momento, no qual o professor e o aluno possam refletir sobre as dificuldades e dinâmicas que surgem no cotidiano.

Já na formação continuada, é o momento em que o professor (re) aprende e/ou (re)significa suas práticas de aula, buscando aprimorar seus conhecimentos (Rodrigues; Lima; Viana, 2017). A partir deste momento, espera-se que os professores tendam a desenvolver conhecimentos e saberes mais específicos para o seu campo de atuação ou realidade da sociedade que está inserido.

Assim, por meio dessa pesquisa, pretendemos explorar as histórias de vida de quatro professores de matemática, estudantes de pós-graduação de doutorado da Amazônia Legal Brasileira (ALB), em suas trajetórias a partir do período que almejavam ingressar na graduação até chegar à sua formação doutoral. Utilizaremos as suas narrativas para verificarmos os anseios, esperanças e expectativas, durante estes percursos.

As narrativas dessas histórias nos fazem entender o entrelaçar em torno de novos acontecimentos no movimento da vida, da escolarização e da formação deles, bem como dar sentidos e construir significados acerca de sentimentos mais profundos, pelos encantos e desafios que os estudos no, e para o, doutorado podem proporcionar. A história contada na narrativa “se coloca como um recorte único e precioso do mundo, tendo em vista que amplia o conceito de História, pois adota a noção de história-problema ao permitir várias leituras de histórias diferentes” (Vieira, 2016, p. 27).

Para o apoio à escrita, nos ancoramos em Clandinin e Connelly (2011, p. 49), os quais definem que a pesquisa narrativa é como “uma forma de experiência narrativa”. Deste modo, entendemos que este movimento é um processo de colaboração e confiança entre pesquisador e pesquisado, sobre determinado tema, em que o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno na vida do pesquisado. Tais fenômenos estudados podem ser obtidos por vários

métodos, os quais podem ser: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, notas de campo, histórias de vida, entre outros (Gonçalves; Nardi, 2017).

Na maioria das vezes a história de vida, seja ela contada, gravada ou escrita traz uma gama de informações que nem sempre são levadas em consideração com o devido valor que merece. Dessa maneira, “os fatos e acontecimentos narrados estão intimamente associados à visão de mundo de cada sujeito (mesmo reconhecendo o processo de imposição ou hegemonização das ideologias)” (Rodrigues-Moura; Gonçalves, 2020, p. 363).

Assim, pensar a temática do desenvolvimento profissional docente, por meio dos avanços nos estudos, é navegar em uma área do conhecimento que pode/deve estar marcada por reflexões com intensas relações, com as dimensões pessoais e profissionais. Sendo esse aperfeiçoamento, um movimento permanente de se indagar, questionar, duvidar, e experimentar caminhos que contribuam em seu desenvolvimento profissional, que deve ser contínuo, multidimensional e contextual (Monteiro, 2020).

Para estruturar esse movimento de pesquisa, utilizamos uma interação mais próxima das falas dos sujeitos com os quais trabalhamos, para alcançarmos a resposta de nossa pergunta de pesquisa, e os objetivos propostos inicialmente. As pesquisas “narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional” (Muylaert *et al.*, 2014, p. 194).

Dessa forma, objetivamos analisar as narrativas formativas que estão interligadas as trajetórias vividas na educação, por esses estudantes, que culminaram no processo de doutoramento, e assim formulamos o seguinte problema de pesquisa: Que experiências vividas e narradas contribuíram para o processo formativo em nível doutoral?

ORGANIZAÇÃO DA VIAGEM

Para iniciar esse trajeto de pesquisa assumimos uma metodologia qualitativa, com abordagem narrativa, guiados pelas ideias de Clandinin e Connelly (2011). Nesta perspectiva os estudos com pesquisa narrativa podem ser situados como um “campo de investigação centrado na experiência de vida de professores que ensinam [...] matemática” (Gonçalves; Nardi, 2017, p. 2), assim como na tecitura do seu processo formativo, em sua graduação e em sua trajetória em âmbito da formação *stricto sensu*.

No percurso da formação do professor de matemática, muitas “paradas” (formação inicial e continuada) são realizadas pelo caminho, a fim de que seja feito uma reflexão no processo formativo. Tais experiências expressam os conhecimentos aprendidos durante o percurso estudantil que podem ser aproveitados ao repassar para outros pesquisadores interessados nesse tipo de investigação, facilitando o ensino e a aprendizagem que são bastante discutidas na educação matemática.

Dessa forma, as pesquisas realizadas na, e para a, educação matemática, podem utilizar a pesquisa qualitativa, pois esta “entende que o conhecimento não é isento de valores, de intenção e da história de vida do pesquisador, e muito menos das condições sócio-políticas do momento” (Borba, 2004, p. 23).

Para a organização das lembranças, apesar de ser adotada uma ideia de linearidade dos momentos formativos (graduação, mestrado e doutorado), não obrigatoriamente eles obedecem a um sincronismo temporal, entre as narrativas. Também é necessário ressaltar o movimento de deslocamento espacial das experiências dos participantes, que foram vividas e tiveram suas lembranças em locais distintos. Neste sentido, o narrador conta o tempo em saltos, rompendo com a linha contínua com que se narra (Vieira, 2016), assim como, rompe também a localização do espaço geográfico entre os colaboradores.

Na organização desta viagem, nosso objetivo foi levantar, organizar e analisar as narrativas de quatro passageiros (professores de matemática

e doutorandos) da, e na, Amazônia Legal Brasileira (ALB), durante o traslado entre o ingresso na graduação até o movimento do processo do doutoramento. Foram utilizados como bilhetes de passagem para analisar seus percursos, dois meios de coleta de dados, que serão descritos a seguir, os quais compuseram os *corpus* textuais utilizados no presente estudo.

Em um primeiro momento foi pedido que os participantes escrevessem uma carta para um(a) colega, que não visse há muito tempo, retratando, assim, os percalços ocorridos durante seu processo de formação. No segundo momento foi realizada uma interação por meio de um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas. Esta forma de coleta de dados/informações/experiências, estão de acordo com uma perspectiva tridimensional, que podem ser construídas a partir de textos de campo, como histórias de professores, diários, fotos e outros meios que “interessem ao pesquisador criar em razão de seus propósitos de pesquisa” (Gonçalves; Nardi, 2017, p. 3).

Após a carta ser escrita, os participantes a enviaram para os pesquisadores, por e-mail relatando as suas experiências vividas nesse percurso. Assim, foi observada no discurso uma forte presença relacionada aos processos formativos e percalços, transpassados durante os momentos de mudança de fase da vida. Igualmente, como um avião quando decola, faz sua viagem e aterrissa, os passageiros narram muitos momentos de altos e baixos, estímulos e desestímulos, sucessos e insucessos durante o processo de formação inicial e continuada. Método similar utilizado para o estímulo de memórias de experiências também foi utilizado por Rodrigues-Moura *et al.* (2020).

Em um segundo momento, visando nos aprofundar mais sobre a temática, no movimento de imersão sobre as vivências, foi solicitado aos participantes que reagissem à quatro estímulos, que lhes foi enviado via aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas.

O primeiro versava sobre as memórias emergidas de imagens relacionadas à participação e aprovação em processos de seleção para o ensino superior, com a indagação “o que estas imagens [relacionadas ao

vestibular] fazem você lembrar quanto a esta etapa da sua vida?”. No segundo movimento, foi solicitado que os colaboradores expressassem, “por meio de escrita ou áudio, as recordações que o documento traz em suas lembranças”, relacionado à seleção para o mestrado.

Continuando o processo de pesquisa, foi pedido que os participantes externassem suas percepções e lembranças quanto à participação no processo de seleção para o doutorado, e em um quarto e último passo, foi pedido para que narrassem suas experiências relacionadas ao recebimento de um e-mail de confirmação e convite para as suas próprias defesas de tese, em um futuro não tão longínquo.

Para realizar este percurso dos participantes, optou-se por uma metáfora, relacionando a trajetória acadêmica a uma viagem de avião, com suas descidas e subidas, embarques, desembarques e conexões. A companhia que nos acompanhará durante esta jornada será a Empresa Brasileira de Aeronáutica S.A. (Embraer), uma empresa que sua origem tinha como finalidade, a expansão tecnológica para o Brasil, tendo a intenção de fazer o brasileiro alçar voos mais altos e de colocá-lo em pé de igualdade junto a outras potências mundiais (Embraer, 2022).

Esta metáfora se extrapola por diversas vertentes, assim como a Embraer tinha o objetivo de impulsionar o Brasil, a educação, em se tratando de ensino básico e superior em âmbito de graduação ou pós-graduação, tem a mesma finalidade, de dar asas a população, proporcionando uma liberdade crítica, intelectual e laboral.

Neste contexto, nossos colaboradores embarcaram em 3 aeronaves brasileiras. O E195-E2, um avião que comporta maior número de pessoas, um E190-E2, um avião de menor porte, e um E175-E2, uma aeronave ainda menor (Embraer, 2022). Tal analogia representa a redução da quantidade de pessoas que dão prosseguimento aos estudos em nível de pós-graduação no Brasil, principalmente nas regiões Norte e Nordeste (Cirani; Campanario; Silva, 2015).

Para dar seguimento ao estudo, optou-se pelo anonimato dos participantes adotando assim, nomes de importantes aviadores brasileiros, a

saber: Rui Moreira; Euclides Pinto; Adriana Gonçalves e Maria Quitéria. Todos os participantes, estão inseridos no contexto da Amazônia Legal Brasileira tanto como professores de matemática licenciados, como de estudantes de programas de doutoramento na área de ensino.

A VIAGEM DOS SONHOS: POR QUE NÃO PENSAR ASSIM?

Antes do avião decolar, parafraseando com a aprendizagem, a preocupação de um primeiro voo. Contudo, ao iniciarem o curso de licenciatura em matemática, nenhum dos viajantes eram passageiros de primeira viagem, todos já haviam cursado outras graduações ou estavam em outro curso concomitantemente. *“Fiz minha primeira graduação na área de tecnologia”* (Euclides Pinto). *“Tive excelentes professores em ambas as graduações”* (Adriana Gonçalves).

Isto apesar de reduzir um pouco o frio na barriga, não o eliminava. Muitos em sua primeira viagem, anterior a esta, não tiveram nenhuma orientação familiar, pois eram um dos primeiros da família a adentrarem aos bancos de uma faculdade, como indicam os relatos a seguir: *“Nessa etapa da minha vida eu não tive orientação nenhuma quanto a qual caminho a seguir. Fui o primeiro da minha família a pisar em um chão de universidade”* (Rui Moreira), *“Fui um dos primeiros a adentrar ao ensino superior na minha família”* (Euclides Pinto).

O EMBARQUE NO VOO INICIAL: QUANTA EXPECTATIVA!

Alguns adentraram ao ensino superior na sua primeira viagem pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), outros pelo Vestibular, alguns pelas instituições públicas, por meio de vagas da expansão que ocorreu a partir de 1990 (Barros, 2015), outros pelas instituições privadas, mas sempre com aquele sentimento de desafio, e durante a prova alguns com mais desafios que outros, eliminações injustas, ou certezas incertas, sempre estão em voga. Neste momento, apesar de ser a 2^o viagem para todos, continua o frio na barriga ao avião se desconectar do solo,

assim como nos desconectamos do ensino básico, no qual passamos mais de 11 anos. Contudo, quando o avião começa a planar se sente a tranquilidade e o desespero de estar no ensino superior.

Este lugar no avião é para poucos, infelizmente. Algumas pessoas querem voar, mas nem ao aeroporto chegam. Por não saberem ler, não conseguem pegar o bilhete, estes representaram, em 2019 pela PNAD⁵, cerca de 6,8% dos brasileiros com idade superior a 15 anos (11,3 milhões de pessoas) (Matos; Matos; Alves, 2021). Outras pessoas não voam por medo, e assim nem cogitam a possibilidade de estar no avião, de cursar o ensino superior. Alguns vão até o aeroporto, contudo antes do voo iniciar, desistem e largam o bilhete de embarque, deixam nas malas todos os sonhos e se vão, são aprovados, mas as dificuldades do dia a dia os abatem. Estes também, possivelmente, não farão parte da população brasileira com curso superior, que consistem em apenas 16,6% da população ocupada entre 25 e 65 anos (Martins; Machado, 2018).

Aqueles, como nossos participantes, que chegaram a voar, que passaram pela graduação, ao olhar pela janela veem que o mundo é maior do que pensaram, assim podem refletir como são pequenos, em toda esta vastidão, ao mesmo tempo tomam um ar de maestria por saber que nem todos conseguiram/puderam voar, infelizmente nem todos conseguem cursar o ensino superior. Em 2015, “apenas 12% dos jovens em idade universitária [estavam] cursando o ensino superior no Brasil” (Carvalho; Waltenberg, 2015, p. 369) e esta situação ainda é amplificada pela alta taxa de evasão nas áreas de exatas (Silva *et al.*, 2022), como é o caso do curso de matemática.

As turbulências encontradas durante o voo, são comuns a todos os quatro viajantes, principalmente pelas disciplinas da área dura, *hard*. Este tema é ponto para diversos estudos como a “Análise do índice de retenção da disciplina Cálculo Diferencial e Integral I [...]” (Fernandes *et al.*, 2020) e a “Evasão do ensino superior público do Brasil: Estudo de caso da Universidade de São Paulo” (Silva *et al.*, 2022), entre outros.

⁵ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Além destas dificuldades outros sentimentos permeiam o processo de formação do professor: *“Tantas incertezas, tantas escolhas e tantos sonhos a realizar. A licenciatura sempre foi esse misto de sonho e pesadelo [... e por se] priorizar o objeto antes do processo de construção do conhecimento”* (Rui Moreira). Essas dificuldades ao adentrar no ensino superior também estão ligadas a “diferenças entre o ensino médio e o superior” e a “gestão do tempo” (Dias *et al.*, 2019, p. 19), a primeira relacionado a diferença de metodologias e dinâmicas das instituições, e a segunda pertinente ao processo de vida mais atribulado do ingressante no ensino superior, devido a maturidade e sua dinâmica do dia a dia.

A PRIMEIRA CONEXÃO: VIAGEM AO FUTURO

Após quatro anos ou mais, de viagem, para os colaboradores, a primeira conexão, para outros colegas, é uma chegada, pois estes não têm, até o momento, pretensão de seguir esta viagem de estudos, que em muitas ocasiões é árdua e insegura. No entanto, quanto aos que prosseguem a conexão, em geral, não é igual para todos, alguns demoram mais tempo, outros um período mais rápido.

Nesta conexão, para acessar o próximo voo, e seguir até o mestrado, alguns tem apoio, como Maria Quitéria: *“minha orientadora da graduação avisou-me por telefone que estava aberto o processo seletivo para o Mestrado”*. Isso caracteriza a importância de um orientador presente, de um orientador não apenas da pesquisa, mas para levar o aluno para a vida (Grossi, 2004). Para um, mais de uma tentativa *“Tentei o ingresso no curso de mestrado em Biotecnologia, não houve sucesso”* (Adriana Gonçalves), para outro, um sonho que deu certo *“prestei seleção, mas sem pretensão de passar”* (Euclides Pinto). Muitas histórias, mas todas coadunam com a intenção de uma *“melhor qualificação”* (Rui Moreira).

Pensemos em outra situação, agora a viagem prossegue em outra aeronave, uma E190-E2, um avião menor, que ainda menos pessoas conseguem desfrutar da viagem. Nesta aeronave, apenas 0,8% da população brasileira já viajou (Planeta, 2019). Durante o mestrado, foi uma viagem

mais tranquila, pois, alguns conseguiram acesso ao fomento de pesquisa o que auxiliou o desenvolvimento dos estudos, como podemos constatar nos relatos a seguir: Fui “*bolsista pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), recebia o valor de R\$ 1.500,00*” (Maria Quitéria). Eu “*optei por deixar o emprego e cursar o mestrado, pois tinha bolsa de dedicação exclusiva*” (Euclides Pinto); Eu “*consegui cursar o mestrado devido a possibilidade de afastamento [remunerado]*” (Adriana Gonçalves).

Assim, “é indiscutível a importância atual das agências de fomento à pesquisa para que se possa desenvolver” investigações científicas (Oliveira Filho *et al.*, 2005, p. 1), também cabe ressaltar a importância de políticas públicas que visem o afastamento para qualificação de servidores, como relatado por Adriana Gonçalves que era servidora estadual, quando optou por cursar o mestrado em outra cidade. Em contrapartida, podendo contribuir para a melhoria dos serviços prestados à sociedade.

Mesmo a tranquilidade que um suporte financeiro pode trazer, este não elimina outras turbulências e dificuldades desse período, como o ato de conciliar a maternidade com estudos, como relatado por Maria Quitéria: “*período foi bem difícil, pois meu filho tinha 3 meses de idade*”. Com relação a este tema é possível afirmar que a “iniquidade de gênero na carreira científica ainda é um tema relevante e pouco explorado, assim como os desafios trazidos pela vivência da maternidade” (Rodrigues; Morais, 2021, p. 161). Para algumas instituições é autorizada uma prorrogação de tempo de integralização que pode variar de 90 a 180 dias, contudo em algumas, ainda há a necessidade de “concordância do orientador”, sendo assim necessária uma permissão para a prorrogação do prazo para defesa.

A SEGUNDA CONEXÃO: UM TRAJETO MAIS AUDACIOSO

Após a finalização do mestrado, mais um pouso, mais um ponto de chegada para alguns e uma conexão para outros. Alguns tentam esta conexão por acharem que as formações anteriores não contemplavam o seu projeto profissional, como argumentado por Rui Moreira: “*Tu bem sabes que a educação se faz muito mais de erros do que de acertos. Na tentativa*

de ter mais acertos decidi me submeter ao processo seletivo de acesso ao doutorado”. Outros, além disso imaginam as possibilidades de contribuições, pois com o doutoramento “*voltarei a me aperfeiçoar, e eu poderia estar contribuindo com a comunidade*” (Adriana Gonçalves). Mas para todos, possivelmente, esta conexão é uma “*mistura de sentimentos, medo, angústia, alegria*” (Maria Quitéria), com esta nova viagem que irá acontecer, este novo processo de transformação, este processo de doutoramento.

Esta terceira aeronave, agora um E175-E2, menor ainda que a anterior, apenas 0,2%, da população brasileira já pisou (Planeta, 2019), e nossos pesquisadores estão a bordo desta aeronave. Será que seus pais e familiares, tem a ideia, do que é estar com estas pessoas que os acompanham? A carga de experiências, de conhecimento e saberes que cada um carrega, em sua área de estudo.

Será que a comunidade em geral tem ideia das contribuições que cada um nesse voo, faz ou fará para a melhoria da sociedade? A responsabilidade social das instituições de pesquisa do país, assim como dos pesquisadores, em particular os que usam verbas públicas, é participar de debates para indicar falhas e limitações, além de propor melhorias para a sociedade (UNICAMP, 2002). Nesse momento há: “*Sentimento de alegria, esperança em uma educação que eu possa repassar seja de maior qualidade*” (Adriana Gonçalves). Também perpassam pelo sentimento de medo de responsabilidade pois eles terão um “*título em mãos a zelar*” (Maria Quitéria), e “*por isso prezo muito a fazer sempre o meu melhor como pessoa e profissional pela Educação*” (Maria Quitéria). Mesmo que nossos colaboradores não tenham tanta certeza do que poderá acontecer no voo, observamos que o local de onde eles poderão expressar suas opiniões é pisado por poucos.

A PARADA FINAL? CHEGAMOS? JÁ ESTAMOS SATISFEITOS COM AS VIAGENS REALIZADAS?

Ao fim desta viagem o piloto já avista a pista de pouso e começa a organizar os procedimentos de aproximação, a reduzir a velocidade, baixar o trem de pouso e ajustar os *flaps*. O frio na barriga volta a ideia

da iminência da defesa, daquele momento de avaliação em que sua tese será colocada em plenária, mas ao mesmo tempo aquele momento em que parte da viagem auxiliará os participantes (passageiros).

O processo de doutoramento não é a defesa da tese, esta é a apresentação do “relatório”. O estudo em nível de doutorado é um processo, é toda a viagem, é o percurso desde o ensino fundamental, até a defesa que se faz um doutor, é de todas as vivências, experiências, conhecimentos, saberes, convivências e outros. A defesa vem de um processo que é vivido por nossos participantes a todo tempo, durante o doutoramento (Grossi, 2004). Sendo que, “*a única certeza que [temos] é de que [seguiremos nossos caminhos] nos estudos e ainda com o sonho de um dia tornar-[nos] uma[um] excelente profissional na docência após concluir o doutorado*” (Maria Quitéria).

Nesta esperança de pouso, os possíveis futuros doutores, vão na contramão do sistema em uma transgressão positiva, pois há uma maior concentração de programa de pós-graduação nas Regiões Sul e Sudeste, o “que direciona ao não cumprimento do princípio da igualdade e de isonomia constitucional, uma vez que não promove desenvolvimento e redução das desigualdades regionais” (Santos *et al.*, 2019, p. 8), e os nossos passageiros, futuros doutores da, e pela, Amazônia Legal Brasileira (ALB) transcendem estas expectativas.

Com isso, observamos que são rememoradas diversas narrativas em comum aos quatro professores/estudantes, e que apesar destes participarem de processos distintos de formação, tanto em tempo como em espaço, as experiências vividas e narradas contribuíram para o processo formativo, e com o movimento e a intensão do doutoramento. Ao fim desta viagem, sabe-se que esta não terá volta, não existe um ex-doutor, isto é um título, conquistado entre suor e lágrima, com muitas abdicções (família e lazer), dominando inseguranças, medos, escapes, defesas, ansiedades e angústias (Freitas, 2002).

REFERÊNCIAS

- BARROS, A. da S. X.. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas - SP, v. 36, n. 131, p. 361–390, 2015.
- BORBA, M. de C. A Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. **Anais da 27ª reunião anual da Anped**, Caxambu, MG, p. 18, 2004.
- CARVALHO, M. M. de; WALTENBERG, F. D. Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. **Economia Aplicada**, Ribeirão Preto-SP, v. 19, n. 2, p. 369–396, 2015.
- CIRANI, C. B. S.; CAMPANARIO, M. de A.; SILVA, Heloisa Helena Marques da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas-SP, v. 20, p. 163–187, 2015.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: Experiências e história na pesquisa qualitativa**. 2º edição. Uberlândia, MG, 2011.
- DIAS, A. C. *et al.* Dificuldades percebidas na transição para a universidade. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 19–30, 2019.
- EMBRAER, Empresa Brasileira de Aeronáutica S.A. **Commercial Aviation**, 2022. Disponível em: <https://www.embraercommercialaviation.com>. Acesso em: 22 abr. 2023.
- FEIO, L. do S. R. *et al.* Formação de professores de matemática na Amazônia Legal Brasileira: um olhar sobre os Grupos de Pesquisa. **Revista Prática Docente**, Confresa-MT, v. 7, n. Especial, p. 1–15, 2022.
- FERNANDES, B. da C. *et al.* Análise do índice de retenção da disciplina Cálculo Diferencial e Integral I no IFPB – Campus Cajazeiras e proposta de intervenção didático-pedagógica a partir do serviço da web ‘Google Sala de Aula’. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, João Pessoa-PB, v. 1, n. 50, p. 11, 2020.
- FREITAS, M. E. de. Viver a tese é preciso!: Reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo - SP, v. 42, n. 1, 2002.
- GONÇALVES, T. V. O.; NARDI, R. Aspectos epistemológicos da Pesquisa Narrativa presentes em teses e dissertações sobre formação de professores na área de Educação em Ciências e Matemática, no período de 2000 a 2012. *In*: GONÇALVES, T. V. O.; FRAIHA-MARTINS, F. (org.). **Saberes docentes em ciências e matemática na Amazônia Brasileira: Pesquisa, ensino e formação de professores**. 1. ed. São Paulo-SP, 2017. p. 1–15.
- GROSSI, M. P. A dor da tese. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis-SC, v. 6, 2004.
- MARTINS, F. dos S.; MACHADO, D. C. Uma análise da escolha do curso superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro-RJ, v. 35, n. 1, p. 1–24, 2018.
- MATOS, E. M. B.; MATOS, B. de S.; ALVES, F. R. V. Analfabetismo funcional: Reflexões sobre o desenvolvimento educacional no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo-SP, v. 7, n. 6, p. 575–592, 2021.

- MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo - SP, v. 1, n. 1, p. 1–17, 2005.
- MONTEIRO, F. M. de A. Entre experiências e saberes: narrativas de professoras em exercício nos anos iniciais. **Perspectiva**, Florianópolis-SC, v. 38, n. 2, p. 1–21, 2020.
- MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo - SP, v. 48, n. spe2, p. 184–189, 2014.
- OLIVEIRA FILHO, R. S. de *et al.* Fomento à publicação científica e proteção do conhecimento científico. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo-SP, v. 20, n. suppl 2, p. 35–39, 2005.
- PLANETA. **Brasil é um dos três países com menor número de doutores**, 2019. Disponível em: <https://www.revistaplaneta.com.br/brasil-e-um-dos-tres-paises-com-menor-numero-de-doutores/>. Acesso em: 26 abr. 2023.
- RODRIGUES-MOURA, S. *et al.* Mosaico do vir a ser uma Professora de Ciências: por entre Memórias de Escolarização, Histórias de Vida e Sentimentos da Docência. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru-SP, v. 26, p. 1–14, 2020.
- RODRIGUES-MOURA, S.; GONÇALVES, T. V. O. A Pesquisa Narrativa em Processos Formativos: diálogos educacionais para o ato de narrar experiências. *In*: Daniely Maria dos Santos, Sidney Lopes Sanchez Júnior, Rodrigo Milhomem de Moura, Rebeca de Freitas Ivanicska, Bruna Beatriz da Rocha. (org.). **Diálogos educacionais: entre teorias e práticas**. Itapiranga/SC: Editora Schreibern, 2021. p. 400.
- RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. dos S. R.; VIANA, M. A. P. A importância da formação continuada de professores da Educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Revista Saberes docentes em ação**, Maccio-AL, v. 3, n. 1, p. 28–48, 2017.
- RODRIGUES, J. S.; MORAIS, N. A. de. Interação família-trabalho: Um estudo de sobre maternidade na pós-graduação. **Revista da SPAGESP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 147–167, 2021.
- SANTOS, R. M. M. *et al.* Expansão da pós-graduação no Brasil e o processo de implantação do doutorado em enfermagem e saúde no Sudoeste da Bahia. **Enfermería Actual de Costa Rica**, Costa Rica, p. 139–150, 2019.
- SILVA, D. B. da *et al.* Evasão no ensino superior público do Brasil: estudo de caso da Universidade de São Paulo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas-SP, v. 27, n. 2, p. 248–259, 2022.
- UNICAMP. Os desafios da pesquisa no Brasil: uma contribuição dos docentes da UNICAMP para o debate. **Cadernos temáticos**. Campinas-SP, n. 12, 2002.
- VIEIRA, R. F. **Prática de ensino e estágio supervisionado na licenciatura de matemática em narrativas de professoras da faculdade de filosofia, ciências e letras de Alegre**. 2016. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2016.

DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO: RELATOS DAS MEMÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES

Adriana Carla Oliveira de Moraes Vale¹
Virgínia Marne da Silva Araújo dos Santos²
Ricardo Carvalho dos Santos³
Patrícia Macedo de Castro⁴
Maria Raquel de Carvalho Cota⁵
Regina Celia Silva de Souza⁶

INTRODUÇÃO

Esta publicização científica é fruto de uma pesquisa qualitativa, na modalidade narrativa, desenvolvida ao longo de uma disciplina eletiva no ano letivo de 2023 no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Como atividade final da respectiva disciplina, foi solicitado a produção do gênero textual carta, cujo conteúdo deveria fazer alusão a memórias e experiências dos doutorandos sobre episódios de seus processos formativos, desde a Educação Básica até o nível de Ensino Superior *stricto sensu*.

Como estratégia pedagógica adotada pela regente da disciplina, os doutorandos foram organizados em grupos e deveriam analisar as cartas produzidas pelos outros grupos de colegas da respectiva turma.

¹ Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática (UEA). Professora (UFRR).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4121425372985654>

² Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática (UFMT). Docente (IFRR).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8252383591307534>

³ Doutorado em Biodiversidade e Biotecnologia (UFRR). Professor (UFRR).
CV: <http://lattes.cnpq.br/1573869606246872>

⁴ Doutorado em Ciências Biológicas (Zoologia) (USP). Professora (UERR). Pesquisadora Fundação Estadual do Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Estado de Roraima (FEMARH).
CV: <http://lattes.cnpq.br/6111689690931114>

⁵ Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática (UEA). Professora (UFAM).
CV: <http://lattes.cnpq.br/6649337595568871>

⁶ Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática (UEA). Professor (IFAC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8225711092178449>

O objetivo principal estabelecido pelos autores nesta comunicação, foi o de examinar quais experiências de processos formativos vivenciados no passado foram significativos e que no presente são evocados e apontam a direção para práticas docentes conscientes e significativas.

Para isso, as questões que nortearam o estudo foram: Quais memórias sobre a escola influenciaram/influenciam o seu processo formativo enquanto docente e em que momento você se enxergou formador de professores? Em que momento você sentiu necessidade de voltar a academia e por quê?

METODOLOGIA

O desenho metodológico para pensar esta pesquisa se revela nas nuances das pesquisas qualitativas com abordagem narrativa. As reminiscências como experiências únicas, irrepetíveis e imprevisíveis, como nos lembra Larrosa (2011), permitem a expressão protagônica de professores nas aprendizagens vivenciadas em seus caminhos de desenvolvimento profissional (GONÇALVES, 1999). Ainda em Gonçalves (1999) é possível compreender que ao narrar as próprias histórias, tanto as suas como as de outrem, os professores conseguem revisitar crenças, posturas epistemológicas e se projetar no movimento de atualização de práticas pedagógicas docentes mais conscientes e consistentes para melhoria da qualidade do ensino.

Neste compartilhamento de histórias, contribuíram conosco dois doutorandos que são professores. Para garantir os combinados éticos da pesquisa, faremos menção por pseudônimos. O senhor Augusto, professor de matemática no curso de Licenciatura em Matemática em uma instituição de ensino superior na região Norte do Brasil, mas também com experiência docente na Educação Básica e senhora Neves, com formação em Licenciatura em Letras e atuação docente na Educação Básica, também na região Norte.

As cartas cujo conteúdo rememoram vivências, são excelentes potenciais para composição de textos de campo, como bem nos orienta

Clandinin e Connely (2015). Na visão destes autores, elas funcionam como artefatos capazes de proporcionar um diálogo equânime com os que perfazem o universo da pesquisa, bem como mobilizam a produção de relatos pessoais significativos quanto às experiências e vivências passíveis de contribuição para pesquisas. Neste sentido, as cartas produzidas por Augusto e Neves compuseram os instrumentos capazes de nos auxiliarem nesta escrita.

Todo material empírico oriundo das narrativas dos professores em questão, foram chamados de textos de campo, a saber a carta e entrevista e submetidos a técnica de análise qualitativa de dados, denominada Análise Textual Discursiva - ATD Moraes (2003, p.193) e Moraes e Galiuzzi (2013; 2006), pois nos permitiu ao “exercício de elaborar sentidos” e desta feita compreender experiências de processos formativos vivenciados por Augusto e Neves e que nos direcionaram prospectivamente para práticas docentes conscientes e mais significativas.

No esforço de alcançar novas compreensões advindas do movimento interpretativo do fenômeno, a “impregnação do *corpus*”, como diz Silva e Marcelino (2022, p. 117) foi imprescindível. O contato intenso com os textos de campo em movimento recursivo permitiu que conseguíssemos trilhar os passos propostos por Moraes e Gagliuzzi que são: unitarização, categorização e construção de metatextos.

A leitura atenta e minuciosa do material empírico nos auxiliou na definição do *corpus*, que foi composto dos fragmentos de texto obtidos nas cartas dos colaboradores da pesquisa. Cada excerto foi codificado por uma sigla com letras e números, fazendo referência ao termo unidade empírica, a inicial do pseudônimo e o número de sequência posicional do fragmento a fim de estabelecimento das unidades de sentido.

As unidades teóricas foram definidas com base nos autores Buber (2006), Masseto (2003) e Imbernón (2010). Tanto as unidades de sentido quanto as teóricas foram devidamente codificadas e que nos ajudaram a realizar o movimento de partir das categorias iniciais: ‘ser formador’; ‘influência de professores na formação’; ‘necessidade de formação’ e

a alcançar as categorias finais: ‘Formador e Formação: o *continuum* do desenvolvimento profissional’ e ‘relação Eu-Tu na constituição docente’ que compuseram duas dimensões de compreensão para práticas docentes conscientes e significativas, a partir do olhar de Augusto e Neves sobre os relatos de suas histórias de vida e de formação.

RESULTADOS

RELAÇÃO EU-TU NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE

A construção da identidade docente perpassa por muitos caminhos, é um processo que transcorre vivências e experiências ao longo da nossa trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Por sermos seres históricos e singulares a constituição do eu docente se dá de maneira particular, por vezes semelhantes ao do outro, mas nunca igual.

Na docência, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), a identidade se constrói:

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 77).

Nesse contexto, da história de vida, as memórias vão emergindo à medida que vamos pensando sobre o nosso eu docente. Partindo da pergunta inicial à Neves e Augusto, sobre suas memórias que influenciaram/ influenciam o seu processo formativo enquanto docente, percebemos uma influência significativa dos professores, da Educação Básica, na construção da identidade docente dos nossos entrevistados.

Na fala da Neves, em seus escritos, é visível notar o quanto que alguns professores impactaram a vida dela como docente: “*algumas vezes eu vejo repetindo algumas coisas que eu vivenciei estudante, então, me constituem de alguma forma*”. Observamos que a sua trajetória foi marcada por profes-

sores tradicionais e rígidos na disciplina, pois a professora Neves, em toda a sua Educação Básica estudou em escola confessional. No entanto, apesar da rigidez disciplinar e da forma de ministrar as aulas baseada na memorização, ditados, dentre outros, tinha uma professora que marcou a sua vida por incentivá-la a leitura e não só isso, mas presenteava com livros, que instigavam sua criatividade.

Em sua memória, traz consigo alguns momentos de práticas dialógicas em sala de aula e seminários que até hoje a professora Neves utiliza em sua prática pedagógica. Contudo, ela traz uma reflexão sobre essa prática, pois, lembra que ao participar dos seminários ela sempre fazia tudo, desde a escrita até a apresentação, não que ela achasse ruim, pelo contrário, ela “amava” estar a frente do grupo e oralizar seus pensamentos demonstrando eloquência na apresentação dos trabalhos escolares. Sobre essas atividades coletivas, trazemos uma reflexão de Masseto (2003), quando ela aponta que:

[...] precisamos ter clareza de que qualquer atividade pedagógica coletiva deve trazer contribuições mais significativas e mais avançadas que as produzidas pelo indivíduo isolado. Portanto, um primeiro princípio a ser observado: atividade pedagógica coletiva não se destina apenas para se justaporem colaborações individuais. Para isto não precisamos dessas atividades. O mínimo que se espera é que um grupo, além de tomar conhecimento das colaborações dos seus participantes possa discutí-las, analisá-las, e com este debate avance os estudos a fim de que se transcenda aqueles já apresentados pelos participantes [...] (MASSETO, 2003, p. 10)

Apesar das atividades em grupo terem sido boas para a professora Neves, no entanto, ela gostava de fazer tudo sozinha. Na constituição do seu eu docente, ela percebeu a necessidade de reflexão sobre sua prática em sala de aula ao utilizar as mesmas atividades de grupos com seus alunos, “*eu fazia seminários, eles faziam dramatizações, eu dava liberdade a eles*”.

Nessa perspectiva, o professor Augusto também apresenta algumas reflexões acerca da constituição do seu eu docente, quando ele traz à memória as aulas de matemática onde eram utilizadas a memorização *“agente anotava em nossos cadernos os cálculos escritos na lousa e tentava decorá-los, pois era a maneira mais fácil de aprender determinado conteúdo”*. Ele lembra que ao ministrar suas aulas atualmente, no curso de Licenciatura em Matemática, ele reflete sobre o uso dessa maneira de ensinar e chama a atenção dos estudantes, para que não utilizem essa forma para explicar determinado conteúdo. Augusto começa a ressignificar a sua prática docente, a partir de uma reflexão sobre a forma de como ensinar determinado conteúdo.

O eu docente, vai se constituindo a partir das interações com o outro e consigo, parte do interpessoal para o outro, é pensar de dentro para fora, é se perguntar como posso melhorar a minha prática docente para que o outro compreenda de uma forma mais adequada. Assim, a identidade docente *“[...] é resultante de um processo não só interno, mas também como resultado de suas interações estabelecidas na sua trajetória de vida pessoal e profissional”* (RECHE E BOOF, 2021, p. 660).

Estas trajetórias estabelecidas e tratadas por Reche e Boof (2021) são percebidas nas reflexões feitas por Neves *“professores que me estimularam a ler, que me instigavam”* quando percebe que o empenho e comprometimento de seus professores quando ainda era jovem, ecoam como prática discursiva e social em seu ser docente no contexto presente. Percebemos o mesmo movimento reflexivo em Augusto quando rememora em seu tempo de atuação na Educação Básica *“Olhando retrospectivamente as experiências vivenciadas na função de professor naqueles tempos, levaram a refletir sobre essas experiências compartilhadas com outros colegas docentes quanto nossas (in) capacidades, limitações de criarmos estratégias que possibilitassem contribuir melhorar a qualidade de ensino de alunos de escola públicas da periferia dos centros urbanos”*.

Neves se mostra impactada com as atitudes e comportamentos de seus professores ao ser inspirada por eles para desenvolver as habilidades de leitura a fim de que os alunos possam ‘ler o mundo’. Augusto se percebe pensativo em discutir com seus pares, técnicas

para melhoria da qualidade do ensino. Em ambos, as memórias de docentes empenhados em uma prática docente que faça o outro, no caso, seus alunos, entenderem melhor e assim consigam se projetar para o futuro, deixou registros psíquicos que os acompanham no presente em suas identidades docentes e em seus fazeres pedagógicos atuais e futuros. As lembranças de Neves e Augusto sobre estas interações que acabamos de relatar e refletir, dialogam diretamente com os escritos de Buber (2006, p. XVI) “o lugar dos outros é indispensável para a nossa realização existencial,” pois ambos denotam que o comprometimento autêntico com o outro em uma relação dialógica é o combustível para práticas docentes efetivas e exitosas.

Neves relembra *“tive professores tinham metodologias mais dialógicas”* interpretamos a expressão dialógico sob o ponto de vista de Buber (2006, p. XXII) “o dialógico era, pois, profundamente vivencial, concreto, existencial.” Fazendo uma aproximação do pensamento do autor ao que estamos refletindo sobre o pronunciamento da colaboradora da pesquisa, isso significa dizer que a relação estabelecida entre professor e aluno transcende a perspectiva transmissiva do conhecimento. A aula é, pois, um encontro vivencial em que professor e aluno estabelece um vínculo concreto, pautado na realidade concreta em que estão imersos e dessa forma é existencial porque tanto o aluno como professor se reconhecem como semelhantes.

Tomando a transferibilidade como princípio da pesquisa narrativa, conseguimos inferir até o momento que as experiências e processos formativos vivenciados por Neves e Augusto no passado foram significativos quanto a dialogicidade nas relações estabelecidas entre professor - professor, professor e aluno, que incidem em novas/outras direções para constituição docente e práticas pedagógicas conscientes e significativas.

Esta prática pedagógica consciente e significativa aponta necessariamente para direção de desenvolvimento profissional e está atrelado a formação de professores, outro ponto a ser desenvolvido na cate-

goria Formador e Formação: o *continuum* do desenvolvimento profissional, a ser apresentado abaixo.

FORMADOR E FORMAÇÃO: O CONTINUUM DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Neves reaviva em seus escritos a necessidade de formação vinculada ao desejo de estudar “*Na verdade eu sempre senti vontade de voltar à academia. Sempre tive essa vontade de estudar*”, em outro momento ela aponta que o *insight* para o estudo que se deu ao pensar em desenvolvimento profissional “*um start para estudar, ai tal, ai foi quando eu tentei o mestrado.*” Para Neves, o mestrado configura-se como oportunidade para ressignificar a prática pedagógica de maneira intencional.

Em Masseto (2014) encontramos lampejos teóricos que nos fazem concordar com a assertiva de Neves quanto ao seu interesse em fazer uma pós-graduação *strictu sensu*,

Partimos do princípio de que as instituições de ensino superior, como instituições educativas, são parcialmente responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes. Isso tem uma consequência: as faculdades e universidades surgem como locais de encontro e de convivência entre educadores e educandos, que constituem um grupo que se reúne e trabalha para que ocorram situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores. É um lugar marcado pela prática pedagógica intencional, voltada para aprendizagens definidas em seus objetivos educacionais e planejadas para serem conseguidas nas melhores condições possíveis. (MASSETO, 2014, p. 13-14)

Esta esfera formativa pode fazer florescer a dialogicidade já tratada anteriormente e que coaduna com os anseios de Neves quanto a sede de saber. As reflexões de Augusto também transitam pelo campo for-

mativo *strictu sensu* quando encontra neste espaço-tempo a oportunidade de ressignificação docente “os motivos que me levaram a escolher o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM, linha de pesquisa, Formação de Professores, nele encontrei espaço para dar continuidade e aprofundamento aos estudos na área de formação de professores, particularmente formação de professores para o ensino de Ciências nos anos iniciais escolares”.

Em Masseto (2014) esta co-participação da universidade na formação de sujeitos para atuarem em suas profissões de maneira competente e cidadã nos faz entender os motivos que levam Augusto e Neves a optarem pelo retorno aos processos formativos em nível *strictu sensu*, sobretudo pela possibilidade de aprendizagens intencionais, planejadas e em condições favoráveis para construção do conhecimento.

Neves escuta o apelo interno de seus anseios pessoais ao dizer “*eu preciso estudar, preciso conhecer para poder colocar, então, foi nesse momento*” em outra passagem da sua carta, ela diz: “*sentia a necessidade de conhecer mais, para colaborar mais*” a opção pela continuidade no desenvolvimento profissional é para além de fins de atuação profissional, é motivado por anseios e necessidades internas de atualização, mas que não acontece no nível apenas individual, transborda para as relações de alteridade, em que o individual e o coletivo confluem para um processo formativo que culmina na consciência da necessidade de melhorar o fazer pedagógico. A leitura dos escritos de Imbernón (2010) nos ajudam a entender esta linha de raciocínio:

Pouco a pouco, foi surgindo a consciência de que o formador deve assumir cada vez mais um papel de colaborador prático em um modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa, a fim de ajudar a analisar os obstáculos, individuais e coletivos, que os professores encontram para realizar um projeto de formação que os ajude a melhorar. (IMBERNÓN, 2010, p. 94)

Um dos *insights* que Neves nos provoca é que a melhoria no fazer pedagógico não é externo ao grupo de professores do contexto

escolar, como também não externo a área de atuação do profissional, “[...] para os encontros com os professores que eu fazia, eu sentia necessidade de um tema específico que era na área onde eu atuava”, ou seja, é no movimento reflexivo da própria prática docente que em conjunto com os pares, em tempo-espaço criado pelos próprios professores que encontramos ajuda e analisamos as barreiras que impedem as melhorias nos processos educacionais, como bem nos diz Imbernón (2010).

É neste contexto de desenvolver-se profissionalmente que Neves e Augusto se percebem, em um devir professor, e neste movimento de estar-sendo, se constroem enquanto identidade docente de professor formador de professores. Revela-se um movimento, um *continuum* do desenvolvimento profissional em que o perceber-se formador de professores, acontece na caminhada docente.

Neves relata “*me ver como formadora eu ainda estou nesse processo mas eu não me via como formadora*”, enquanto Augusto relata “*Minha chegada no magistério superior na função de docente formador (1997), deu-me condições de renovar minhas energias e enfrentar os desafios de pesquisar e ensinar*”. Em Imbernón (2010), este continuum do desenvolvimento profissional é permeado de paradoxos, seja pessoal, identitário, seja profissional, a depender do reconhecimento dos fatores intervenientes nas práticas pedagógicas docentes que prospectam para melhorias educacionais. Augusto sente-se renovado e significativamente direcionado a pesquisar e ensinar, sendo estes fatores preditores e impulsionadores de seu desenvolvimento, já Neves ainda está em processo de desvelar seu devir-professor formador. Ela indaga “*Esse processo Ele ainda está em construção, eu estou nesse processo, eu estou vivenciando isso agora no mestrado*”.

Por fim, encontramos em Augusto a experiência de lecionar para professores no curso de pedagogia, para ele denota-se uma experiência significativa por estar formando professores para os anos iniciais, “*Formar professores para os anos iniciais escolares, pois, havia ingressado no curso de pedagogia, curso que forma professores para esse nível de ensino*”, ao refletirmos sobre a fala de Augusto e nos defrontarmos com as ideias de Masetto (2014),

É importante que o professor desenvolva uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos, que plane-

jem o curso juntos, usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os alunos como adultos que podem se corresponsabilizar por seu período de formação profissional. (MASSETO, 2014, p. 24).

Inferimos que é possível ser significativo para Augusto, a possibilidade de parceria e corresponsabilidade do processo educativo, uma vez que tanto professor formador quanto aluno em formação docente podem vivenciar a experiência de planejamento do fazer pedagógico em conjunto, consciente e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser um espaço privilegiado de investigação, de aprendizagem profissional, experimentada em processos formativos, a pesquisa narrativa constitui fontes consubstanciais de reflexões profundas sobre experiências de outros e a sua própria. Nesta pesquisa, trouxemos os relatos narrativos de Neves e Augusto que na revisitação memorística de suas trajetórias profissionais docentes capturaram aprendizagens que refletidas e ressignificadas, estabelecem revisões de posturas e crenças docentes que promovem novas aprendizagens para si e para os leitores de seus escritos.

Nesta pesquisa, as vozes de Augusto e Neves proporcionaram o exame de experiências de processos formativos vivenciados no passado que foram significativos e que no presente são evocados e apontam a direção para práticas docentes conscientes e significativas. Aprendemos com eles que os professores que atuam na Educação Básica, deixam rastros influenciadores na construção da identidade docente de professores. A dialogicidade da relação professor-aluno transcende a perspectiva transmissiva do conhecimento, calcando-se num encontro vivencial de semelhantes.

Este encontro é movido por necessidades, sejam estas vinculadas ao desejo de estudar, seja pelo desenvolvimento profissional oriundo de processos formativos. Estes processos ganham sentido e significado em práticas conscientes compartilhadas entre os pares a fim de trazer mudanças significativas, partindo da reflexão que os façam conduzir por caminhos do questionamento e desafios de um desenvolvimento contínuo.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, R. M.R. de. Compreendendo a Investigação Narrativa de Ações Escolares de Ensino e de Aprendizagem no Âmbito da Formação de Professores. 27ª Reunião Anual da Anped, GT08 - Formação de Professores, **Categoria:** Trabalho, 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/compreendendo-investigacao-narrativa-de-aco-es-escolares-de-ensino-e-de-aprendizagem>, acesso em: 18 set. 22.
- BUBER, M. EU e TU. 10. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro Editora, 2006.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- GONÇALVES, T. V. O. Uma fresta nos bastidores: investigando questões epistemológico - metodológicas na construção de uma pesquisa. In: II ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS., 1999, VALINHOS. ATAS II ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Florianópolis: CLICDATA - OFICINA PEDAGÓGICA MULTIMÍDEIA - OPM CED/UFSC., 1999. v. CD-ROM.
- Larrosa, J. (2011). EXPERIÊNCIA E ALTERIDADE EM EDUCAÇÃO. *Reflexão E Ação*, 19(2), 04-27. <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>
- MORAES, R. UMA TEMPESTADE DE LUZ: A COMPREENSÃO POSSIBILITADA PELA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. G. Aprendentes do aprender: um exercício de análise textual discursiva. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 2, p. 868-883, 2013. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2496/2364>>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: PROCESSO RECONSTRUTIVO DE MÚLTIPLAS FACES. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação).
- RECH, R. A. C.; BOFF, E. T. O. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, p. 642-667, 2021.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4177
- SILVA, A. R.; MARCELINO, V. S. A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA ENQUANTO UM CENÁRIO VIÁVEL PARA AS PESQUISAS QUALITATIVAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO. **Revista Intersaberes**, vol.17 nº40, p. 114- 130, 2022.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO IDENTITÁRIA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA NARRATIVA

Mauro José de Souza¹
Filomena Maria de Arruda Monteiro²

INTRODUÇÃO

Consciente ou inconscientemente, estamos mergulhados na emergência de novos e perturbadores contextos sociais, políticos e culturais, reflexos de um mundo com rápidas e profundas mudanças que a todo tempo suscitam, em crescente velocidade e intensidade, novos modos de vida e a (res) significação de práticas sociais. Exploraremos neste texto alguns contornos socioculturais e históricos com a premissa da indissociável condição que atravessa as práticas formativas e as relações entre educação e prática social como incessantes processos de composição de sentidos e significados³ para a formação docente no âmbito da educação superior.

A formação docente e a constituição dos processos identitários esculpem ações complexas, contínuas e progressivas que se estruturam a partir de articulações envolvendo o exercício do poder, diretrizes políticas, sociais e culturais segundo seus interesses e sob os quais os sistemas de educação são ordenados. Deste modo, toda prática pedagógica é social e envolve uma condição pedagógica de não neutralidade, constituindo-se

¹ Doutor em Educação (UFMT). Professor (UFMT). CV: <http://lattes.cnpq.br/6373606398388352>

² Doutora em Educação (UFSCar). Professora (UFMT). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. CV: <http://lattes.cnpq.br/7969849041476435>

³ Para melhor entendimento sobre a atribuição de sentidos e significados é necessário examinar os sistemas de representação e analisar as relações entre cultura e significado, pois para Woodward (2014, p. 17-18): “A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”. Desta maneira, a produção de diferentes significados é oportunizada por diferentes sistemas simbólicos, pois a cultura, ao dar sentido à experiência, de certa maneira molda a identidade dos indivíduos.

nas mediações entre as práticas e as tendências valorativas e ideológicas que lhes são referentes (Cunha, 2020).

No atual cenário da formação de professores, várias ações e diretrizes instituídas alinhadas aos processos de globalização e mundialização vêm impactando significativamente os currículos e o funcionamento dos cursos de licenciatura, o perfil dos egressos, a forma de avaliação dos cursos já existentes e dos novos a serem criados, além dos professores formadores.

A universidade enquanto instituição social responsável pela construção do saber científico e pela promoção de sua interface com a sociedade vem sofrendo ataques em sua autonomia enquanto instituição educativa; aprisionadas nas políticas de precarização do ensino e do Estado mínimo, têm enfrentado dificuldades para investir na formação pedagógica de seus docentes. Historicamente se observa uma tendência a abordagens tradicionais que privilegiam padrões de objetividade e universalidade, onde a cultura é pensada como adjacente (Casagrande, 2020).

Este estudo de natureza bibliográfica se orienta pelos princípios de uma tríade que envolve a formação continuada de professores no âmbito da pedagogia universitária, o desenvolvimento dos processos identitários destes docentes e a pesquisa narrativa. Compreendemos a pedagogia universitária, como aquela atenta para a formação docente que se destina ao exercício pedagógico profissional no campo da educação superior, que vem sendo desafiada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais evocadas pelos processos avaliativos em curso (Leite, 2006; Cunha, 2020).

A formação continuada, por sua vez, é reconhecida como apenas uma escala do amplo transcurso que envolve o desenvolvimento profissional docente, sendo atravessada por processos de identificação intermináveis, na ação contínua e permanente que se (re) configura no próprio processo, a partir das experiências vivenciadas pelos docentes e da reflexão sobre estas (Marcelo, 2009; Almeida, 2021). As bases que

a ancoram se constituem como um permanente espaço de construção de sentidos para a prática docente que articula a um só tempo a teoria e a prática, ensino e pesquisa, absorvendo não apenas o conteúdo específico, mas o conteúdo pedagógico, de modo a ressignificar constantemente a prática de ensino e os processos identitários dos docentes envolvidos (Imbernón, 2009).

Na esfera educacional concebemos os processos de identificação como aqueles que envolvem uma multiplicidade de sentidos que se entrelaçam na permanente tarefa de produzir e (res) significar o ensino e o mundo, na incessante significação identitária dos docentes que valoriza a subjetividade e o descentramento, contrários à ideia de início-meio-fim (Hall, 2020; Dubar, 2009).

Na abordagem de pesquisa narrativa que concebemos, o estudo das experiências⁴ é visto como história, onde as narrativas constituem-se ao mesmo tempo fenômeno estudado e processo metodológico. Dessa maneira, passado e presente compõe histórias vividas e contadas por meio das narrativas, onde uma experiência sempre é fruto de experiências anteriores e leva a novas experiências.

A partir da LDB⁵ (Brasil, 1996) e de estreitamentos dos vínculos entre a educação e as políticas internacionais expressos na criação do estado avaliativo, vai ocorrendo uma gradativa pressão sobre a formação dos professores universitários. A partir da instituição de um Estado avaliador, de ascendência regulatória inerente aos interesses de grandes conglomerados multinacionais, a educação superior no Brasil passa a ser regulada pelos mesmos impulsos, o que impacta diretamente no estabelecimento de políticas públicas com este alinhamento, e no caso em questão, nas políticas de formação de professores (Morosini e Mentges, 2020).

⁴ Na investigação narrativa à luz de Clandinin e Connelly (2015), o estudo da experiência é compreendido pela ótica de John Dewey (1979), tendo um caráter de centralidade. Nesta ótica, a experiência deve ser considerada com base nos princípios de interação e continuidade e a partir das subjetividades presentes na esfera relacional, e de uma tridimensionalidade que envolve a temporalidade, a sociabilidade e o lugar.

⁵ Lei de diretrizes e bases da educação nacional – n. 9394/96

O modelo histórico primordial da educação superior no Brasil esteve pautado na formação profissional, e tem dirigido uma formação de professores na educação superior com base na pesquisa, num cenário em que os programas de pós-graduação *stricto-sensu* são reconhecidos como locus privilegiado de desenvolvimento. A partir deste recorte, estimula a docência como atividade científica e a formação do professor universitário como investigador especialista (Almeida, 2013).

Desse modo, a formação do professor universitário como um pesquisador acaba por se tornar uma base construtora do perfil deste profissional, numa visão dicotômica que, em última instância, segrega o ensino da pesquisa, atribuindo à segunda o protagonismo (Cunha, 2000). O problema não reside na formação para a pesquisa, mas na concepção de conhecimento hegemônico que se instala, o qual dá suporte ao paradigma da ciência moderna e fortalece o predomínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano e a valorização da objetividade científica.

Nesta acepção, projeta uma visão de identidade como algo fixo, essencialista e centralizada e afasta do mundo acadêmico a viabilidade de ações de ensino a partir das subjetividades, interferindo negativamente num formato de educação como prática social. Alguns questionamentos emergem, oriundos desta abrangência: Quais os reflexos das políticas públicas atuais para a formação continuada do docente universitário e em que medida interferem na qualidade de sua prática de ensino? As narrativas destes docentes poderiam representar atravessamentos potentes e possíveis rumo a um processo emancipatório que auxilie a significação identitária dos envolvidos a partir das experiências vividas?

Esta pesquisa bibliográfica exploratória, recorte de uma pesquisa mais ampla de doutoramento, objetiva compreender como os autores aqui citados discutem as temáticas acerca das políticas educacionais para a formação continuada de professores da educação superior e seus reflexos no desenvolvimento de processos identitários destes professores, estabelecendo o lugar da pesquisa narrativa na constituição desta professoralidade.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Embora a necessidade de formação docente tenha sido preconizada por Comenius, no século XVII, o início do processo de valorização da instrução escolar ocorreu somente ao final da Revolução Francesa, no final do século XVIII, com a criação das Escolas Normais que tinham como finalidade formar professores (Borges, Aquino e Puentes, 2011). No Brasil, a preocupação com a formação docente surge de maneira evidente após a independência, com a organização da instrução popular, num contexto em que a educação ainda era privilégio de poucos (Saviani, 2005), e cuja trajetória tem sido marcada por contradições inerentes ao agenciamento externo com interesses nem sempre alinhados às reais necessidades educacionais.

A democratização e ampliação do acesso à educação superior no Brasil, iniciada a partir da década de 1980 e intensificada no início deste século, contribuiu para um cenário marcado por contradições, pressões, regulações e controles, no qual se encontram nossas instituições de educação superior na atualidade, que buscam alternativas à qualificação de suas ações formativas. Embora possuam discursos que reafirmem rupturas e transformações com a realidade atual, grande parte destas ações tem sido caracterizadas como abordagens isoladas e descontextualizadas, pautadas em uma lógica instrumental e utilitarista de formação (Silva, 2017).

A formação do docente para atuar no ensino superior tem sido considerada obscura, e a legislação não esclarece de que forma deverá se organizar essa formação. Considerando esta omissão, os processos de formação continuada de docentes da educação superior apresentam-se historicamente ‘invisíveis’, ocultados ou silenciados; organizam-se quase sempre associados a um “[...] paradigma técnico-instrumental que concebe a formação como um processo de adaptação e não necessariamente como processo de emancipação e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (Silva, 2017, p. 115)”.

O principal amparo legal desta formação centra-se na LDB, que não estabelece diretamente orientações para a formação pedagógica do docente no ensino superior, indicando apenas que esta formação fique a cargo das iniciativas das instituições de ensino superior (IES) responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação, preferencialmente mestrados e doutorados, com ênfase neste último (Brasil, 1996). Exemplos desta realidade podem ainda ser percebidos nas resoluções CNE/CP n. 2/2015, que trata da formação de professores, tendo sido alterada pela resolução CNE/CP n. 2/2019, que institui a base comum curricular para a educação. Para além do entendimento sobre as questões políticas adjacentes e no tocante à formação continuada de professores da educação superior, as obscuridades permanecem nestas resoluções, sendo um tema tratado apenas superficialmente.

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece para a educação brasileira diretrizes, metas e estratégias para o decênio 2014-2024. Embora traga nas metas 12, 13 e 14 aspectos relativos à educação superior e proponha alguns avanços na qualificação da prática docente neste âmbito, se mostra questionável face aos “desinvestimentos” nas políticas educacionais percebidas nos últimos anos, materializada por contingenciamentos de verbas destinadas às universidades públicas, dentre outros fenômenos relacionados à precarização da educação nacional. Este cenário enfraquece a formação permanente do docente na educação superior e sustenta sua condição de marginalidade no PNE, seguindo a mesma linha de outros documentos oficiais, que, em tese, deveriam priorizá-la, como por exemplo a própria LDB (Casagrande, 2020).

Decorrente deste cenário, a base para a política de formação de professores na educação superior tem formato indireto, onde o governo determina os parâmetros de qualidade institucional, ficando a cargo das IES selecionar e desenvolver políticas de formação locais orientadas por estes preceitos. Nesta relação Estado/Universidade, a pesquisa, via de regra, é contemplada como protagonista e o ensino e a formação docente relegadas a segundo escalão, ficando este pro-

cesso formativo indefinido, tanto em seus aspectos legais quanto nos aspectos de sua operacionalização.

Ao docente da educação superior é transferida a responsabilidade de sua própria formação, num contexto que acaba por valorizar a meritocracia e a objetividade, reforçando as circunstâncias já instaladas de práticas individualistas, associadas a um crescente produtivismo acadêmico. Alimentando uma perspectiva que concebe a docência como atividade científica, ocorre uma tendência de aproximação ao conceito de que basta o domínio do conhecimento específico e/ou instrumental para que o ensino seja qualificado.

Em muitas realidades, esta premissa tem se configurando como a própria cultura profissional (Cunha, 2000), o que nos impulsiona a refletir sobre a possibilidade de superação deste perfil formativo, e pensar o ensino e a pesquisa como mediadores formativos, compreendendo a docência num plano mais amplificado.

A CONSTITUIÇÃO DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS

O conceito para ‘identidade’ é muito complexo e pouco compreendido na ciência social, embora seja elemento de crescente estudo. Dubar (2009) atesta que a noção de identidade é “polimorfa e bulímica” e se encontra em dois tipos de posição: as chamadas essencialistas e as nominalistas, as quais se encontram em oposição. Segundo este autor, ontologicamente a identidade essencialista parte da crença em “essências”, em realidades essenciais, substâncias ao mesmo tempo imutáveis e originais, uma espécie de pertencimento *a priori*. E ainda: “O essencialismo postula que essas categorias têm uma existência real: são essas essências que garantem a permanência dos seres, de sua *mesmidade* que se torna, assim, definida de maneira definitiva (Dubar, 2009, p. 12 – grifo do autor)”.

A identidade nominalista, por sua vez baseia-se na máxima de Heráclito segundo a qual não podemos banhar-nos duas vezes no mesmo rio, absorvendo a ideia de fluidez, de movimento, do fato

de não existir essências eternas. Segundo Dubar (2009, p. 14), são modos de identificação variáveis:

A posição “nominalista”, que também se pode chamar de “existencialista” (não essências, mas existências contingentes), recusa a considerar que existem pertencimentos “essenciais” (em si) e, portanto, diferenças específicas *a priori* e permanentes entre os indivíduos. O que existe são modos de identificação, variáveis no decorrer da história coletiva e da vida pessoal, destinações e categorias diversas que dependem do contexto.

A segunda perspectiva é assumida por este autor, quando afirma que

[...] não é o que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado de uma “identificação” contingente. É o resultado de uma dupla operação linguageira: diferenciação e generalização. A primeira é aquela que visa a definir a diferença, o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou a alguma coisa diferente: a identidade da diferença. A segunda é a que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o pertencimento comum (Dubar, 2009, p. 13)

Dubar (2009) afirma existir um movimento de passagem de um modo de identificação a outro, o que passa por uma identidade cultural. Segundo ele, são processos históricos ao mesmo tempo coletivos e individuais, que modificam a configuração das formas identitárias definidas como modalidades de identificação.

Na linha desta fluidez, dentre as discussões emergentes, existe a teoria de que as identidades modernas estão entrando em colapso. Para estas teorias, este colapso advém de uma mudança estrutural que vem transformando as sociedades modernas desde o final do século XX, as quais têm fragmentado o horizonte cultural de classes, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade.⁶ Estes estudos provocaram deslocamentos na

⁶ Segundo Hall (2020), as discussões sobre as concepções de identidades têm sido marcadas por vários fatores, como a própria globalização e seus impactos sobre a identidade cultural, a releitura das teorias marxistas, a descoberta do inconsciente por Sigmund Freud, os estudos sobre linguagem de Ferdinand

concepção do sujeito moderno, anteriormente vista como fixa, estável, racional e centrada, abrindo espaço para uma concepção de sujeito social, cultural, relacional e interativo e criando uma espécie de crise de identidade que advoga em favor de uma perspectiva de identidade descentrada, variável, contraditória, em permanente transformação (Hall, 2020).

Esta mobilidade de deslocamento das identidades marcada pelo movimento permanente e pela fluidez que lembra o pensamento de Heráclito, estabelece o que concebemos neste estudo como “processos identitários”, resultado de identificações contingentes, variáveis e fluídas (Bauman, 2005). Uma vez que os processos identitários são movimentos permanentes de significação e ressignificação que envolvem todas as camadas sociais, para atender à demanda educativa atual e subsidiar o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos, é necessário reconsiderar o modelo centrado na concepção moderna e tradicional de ensino e formação, inevitavelmente nos aproximando de uma abordagem relacional.

Fomentar uma dialética relacional, por sua vez, nos associa à subjetividade e à valorização das experiências vividas, externadas e refletidas por meio de narrativas tridimensionais, tão necessárias para alcançar as histórias de vida dos implicados e ressignificar suas experiências, alicerce epistemológico da pesquisa narrativa. Comungamos com Dubar acerca da identidade nominalista que percebe a existência como contingência, ao mesmo tempo com a perspectiva de identidade descentrada de Hall, pactuadas na fluidez de Bauman.

A PESQUISA NARRATIVA E A (RES) SIGNIFICAÇÃO DOS PROCESSOS DOCENTES IDENTITÁRIOS

O empenho pela pesquisa narrativa ocorreu a partir de um descontentamento com as abordagens positivistas, típicas da modernidade⁷; uma

Saussure, a genealogia do sujeito moderno estudada por Michel Foucault e o impacto do movimento feminista.

⁷ Segundo Barcelos (2020), as narrativas refletem questões próprias da pós-modernidade, tais como conceitos do eu, da individualidade e subjetividade, além de ser um recurso para as pessoas na construção de seus processos identitários.

espécie de contraposição a um modo de fazer ciência fundamentado no conhecimento naturalizado e universalizado, provocando a necessidade de um novo olhar para o fenômeno. Sobre a necessidade deste giro no olhar, Bolívar (2014, p. 114) atesta:

Desde la modernidad se ha partido de la necesidad de que todo conocimiento “verdadero” ha de estar fundamentado epistemológicamente. Sin embargo, en estos tiempos de modernidad tardía, la teoría fundadora del conocimiento, que se inicia con Descartes, ha perdido credibilidad.

Deste modo e adotando a concepção não representacionista de conhecimento, a pesquisa narrativa interpela sobre a divisão entre ciência, cultura e política; sobre as questões relativas à objetividade e subjetividade do conhecimento, sobre a relação sujeito e objeto e ainda sobre a natureza do sujeito participante como realizador de conhecimento. Barcelos (2020) afiança que somos narradores e contadores de história por natureza, pois como seres humanos possuímos uma narrativa sendo contada o tempo todo, repleta de outras pequenas narrativas, que nos fazem ser quem somos, nos constituindo a partir de nossas histórias.

No processo educativo, o universo simbólico da existência humana é expresso de tal maneira que cada indivíduo vai constituindo seu modo de ser e pensar o mundo a partir de suas experiências que, ao serem contadas, se cristalizam no imaginário coletivo e nos proporcionam oportunidades de reflexão e aprendizagem. Estas experiências vão historicamente produzindo sentidos e significados nos diferentes contextos simbólicos através da reflexividade crítica sobre a prática, num processo que reconstrói permanentemente as identidades pessoais.

Defendendo uma forma de realidade situada, a investigação narrativa representa ainda uma forma de conhecimento relacional que interpreta a experiência sob uma ótica particular, a da identidade, como aprendizagem dos contextos nos quais os sujeitos vivem e os modos como narramos esta vivência para explicar o mundo no qual vivemos.

Nesta compreensão, o estudo das experiências é visto como história e a pesquisa narrativa, uma metodologia que concebe uma particular visão da experiência como fenômeno estudado; possui uma base epistemológica centrada na experiência e na subjetividade, onde o narrar torna-se condição essencial ao ser humano (Clandinin e Connelly, 2015).

Sob a égide de uma interação relacional para a atividade humana, a pesquisa narrativa assume uma base teórica onde os conceitos de epistemologia, ontologia e ética encontram-se indissociados e amparam as narrativas dos indivíduos e sua análise, permitindo o diálogo e a interação, numa relação que outorga a investigador e participante o compartilhamento de espaços privilegiados e democráticos. A reflexão sobre a ação, possibilita pensar em e desde o contexto onde se desenvolve a formação e dentro das experiências que a configuram, no movimento onde as histórias pessoais constituem os modos através dos quais cada sujeito assinala sua participação na história coletiva, em que vai construindo sua identidade. No contexto educacional, as narrativas permitem uma maior compreensão sobre as relações subjetivas, dialógicas e dialéticas dos contextos investigados, de modo a (res) significar os processos identitários dos envolvidos (Mello, Murphy e Clandinin, 2016).

CONSIDERAÇÕES

Ao abordar a tríade que circunda a formação continuada de professores, a configuração de processos docentes identitários e a pesquisa narrativa, tivemos o propósito de compreender as interlocuções entre estes elementos por meio da literatura consultada, reconhecendo a influência das políticas de formação existentes. Partindo desta premissa e alicerçados nas leituras realizadas, depreendemos que as políticas instituídas para a formação continuada na educação superior ainda são insipientes e obscuras, desenhando um cenário onde a universidade pouco tem conseguido fazer no sentido de investir na institucionalização de programas de formação continuada voltados ao docente universitário, salvo algumas poucas exceções.

Professores universitários, oriundos deste cenário e mergulhados nesta trama, tendem a reproduzir práticas individualistas que acabam por reforçar a dualidade teoria/prática e ensino/pesquisa, mantendo a prevalência de uma cultura profissional que entende a liberdade de cátedra como um espaço inviolável em nome da autonomia profissional. Neste direcionamento, pouco investem em processos formativos continuados, comodamente reconhecendo suas identidades como fixas e imutáveis, num horizonte em que as experiências são reconhecidas apenas como reprodutoras das práticas que deram certo em outro tempo/espaço.

A prática educativa e os estudos em educação são também formas de experiência, sustentando seu entendimento na articulação da vida com o ofício investigativo. Entendemos a narrativa como o melhor modo de entender e representar a experiência; quando dialogamos com nossos pares sobre nossas histórias, conseguimos compreender melhor nosso fazer docente, pois as histórias que contamos afetam a maneira como ensinamos, aprendemos e vivemos.

As reflexões oportunizadas neste estudo constituem possibilidades de espaço/tempo formativo por suscitar, a partir da reflexão sobre a problemática em questão, uma análise sobre as identidades cristalizadas; direta e/ou indiretamente tem o potencial de (res) significar nossos processos identitários no tempo presente ou como prospecção de futuro, com base na reverberação das experiências vivenciadas em outros espaços/tempo e outras histórias, individuais e/ou coletivas que cingem valores próprios ou culturais, materializadas por meio das narrativas.

Hoje, o espaço/tempo da academia e da sociedade é distinto, assim como o são as características e significações do tempo presente dos envolvidos. Este novo tempo/espaço requer de nós, educadores do tempo presente, mais coragem e ousadia, sobretudo no comprometimento com ações de ensino, pesquisa e formação, cooptadas como indissociáveis e permanentes, num panorama em que as dimensões pessoais, docentes e relacionais sejam valorizadas em seu caráter subjetivo e relacional. Isto

exige um repensar permanente na ressonância pedagógica que articula formação para a docência, ensino e pesquisa em qualquer nível de ensino.

Para trilharmos nesta direção, temos que mergulhar dentro e fundo; precisamos não apenas olhar para frente, para a realidade que se mostra contraditória a cada dia, reconhecendo-a como tal, mas também e principalmente olhar para dentro de nossas próprias fragilidades, medos e significações e de nossas concepções cristalizadas pelo tempo, buscando sua permanente (res) significação.

Apesar das limitações evidentes, constatamos a iminente necessidade de maior reflexão e investimentos na complexidade que configura esta temática, pois é no mínimo paradoxal que, apesar de atribuir-se à academia a responsabilidade de produção e construção do conhecimento que sustenta o ato de ensinar, a formação permanente do docente que realiza este ato não seja considerada uma prioridade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.L.P. Políticas de educação e Estado Avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, 11(4) p. 77-91, 2013.
- ALMEIDA, M. Fatores mediadores no processo de desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e220814, 2021.
- BARCELOS, A.M.F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. *In*: GOMES JUNIOR, R.C. (org.) **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOLÍVAR, A. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto) Biográfica. *In*: ABRAHÃO, M.H.M.B.; BRAGANÇA, I.F.S.; ARAÚJO, M.S. (orgs.) **Pesquisa (auto) biográfica, fontes e questões**. Curitiba, PR: CRV, 2014.
- BORGES, M.C.; AQUINO, O.F.; PUENTES, R.V. Formação de Professores no Brasil: História, política e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p.94-112, jun2011.
- BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CASAGRANDE, A.L. Docência no ensino superior: problematizações a partir do Plano Nacional de Educação. **REVELLI**, Inhumas, vol.12, 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação

CLANDININ D.J.; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa. 2ª Ed. Ver. Uberlândia:** EdUFU, 2015.

CUNHA, M.I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. *In:* MOROSINI, M.C. (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CUNHA, M.I. Prática pedagógica e prática social: relações em movimento. *In:* CUNHA, M.I.; RIBEIRO, G. M. (orgs.). **Práticas pedagógicas na educação superior: desafios dos contextos emergentes.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020

DUBAR, C. **A crise das Identidades: A interpretação de uma mutação.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12ª ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

LETE, D. Verbetes gerais. *In:* **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário. Vol. 2.** Editora-chefe: Marília Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 08, p. 7-22, 2009.

MELLO, D.; MURPHY, S.; CLANDININ, D.J. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v.01, n.03, p.565-583, set./dez. 2016.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Santa Maria, vol. 30 - n. 2, p. 11-26, 2005.

SILVA, L.L. Políticas de formação de professores(as) universitários(as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n.1, p.113-126, jan./mar. 2017.

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS INICIANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL CEARENSE: EVIDÊNCIAS DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO EM REDE

Iure Coutre Gurgel¹

Sandy Lima Costa²

Isabel Maria Sabino de Farias³

NOTAS INTRODUTÓRIAS: SITUANDO O ESTUDO

O sentimento que eu tive, ao chegar na escola, foi o sentimento do tipo: “aqui eu acho que é o meu lugar”. Mesmo tendo essa experiência negativa no estágio, eu vinha de um desejo de me encontrar profissionalmente, de poder dizer que eu tinha uma profissão, de poder dizer que eu sou professora [...]. Quando entrei na escola – porque eu também sou aluna de escola pública, inclusive, era uma escola muito parecida com a escola do meu ensino infantil até o Ensino Fundamental – eu me senti professora. Assim que entrei na escola, nem tinha entrado ainda na sala e já senti que ali era o meu lugar. Nessa escola, eu fui para uma turma do Infantil III, uma turma integral. [...] A coordenadora chamou duas pessoas [...] Por coincidência, essa outra professora era uma amiga que a gente não se falava há muito tempo. Ela era professora concursada em Maracanaú e estava sendo professora substituta em Fortaleza. Então, ter essa professora, já com experiência perto de mim, foi muito importante para me trazer segurança. Era alguém que eu poderia, no final do dia, contar como tinha sido o meu dia. Ela me dava conselhos, até em relação à situação de professora substituta, para eu ficar atenta.

(PROFI-2 EI)

O excerto narrativo em epígrafe demarca o sentimento de pertencimento ao de trabalho de uma professora em início de carreira e que, a partir de suas memórias e aproximação entre pares, vai constituindo, de maneira colaborativa, uma compreensão mais larga de sua inserção profissional à docência. Marcelo Garcia (1999, p. 112) refere-se a esse momento como período após a formação inicial de “iniciação ao ensino”,

¹ Doutorando em Educação (UECE). CV: <http://lattes.cnpq.br/7432960914006618>

² Doutoranda e Mestre em Educação (UECE). CV: <http://lattes.cnpq.br/0031243572641633>

³ Pós-doutorado em Educação (UnB). Doutorado em Educação (UFC). Professora (UECE). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. CV: <http://lattes.cnpq.br/4537311001790225>

fase do aprender a ensinar sistematicamente esquecida e que carece de maior visibilidade e estudo por parte dos pesquisadores, sobretudo de se construir ações voltadas a acolhida e a indução desses profissionais.

A referida narrativa é de uma professora iniciante da Educação Infantil cearense, integrante de uma pesquisa-formação desenvolvida entre três universidades públicas brasileiras, intitulada *“Pesquisa COM Professores Iniciantes: um estudo sobre indução profissional”* e aprovada pelo Edital Universal 28/2018 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2022). Esta pesquisa-formação, de caráter interinstitucional, envolveu três universidades públicas situadas nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil, apoiado pelo CNPq e pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ, agregando pesquisadores do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores - LEPED e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores - GEPED da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ; do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino - FOPPE da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; e do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade - EDUCAS da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

A questão central que potencializou o estudo buscou compreender “como a indução entre pares mediada pelo fazer da pesquisa contribui para o agir e reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional?” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2022, p. 16). Desse modo, o intuito foi investigar, por meio de uma pesquisa-formação, as possibilidades e os desafios da indução entre pares para o agir e o reagir de professores iniciantes frente às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de carreira.

A expressão indução docente, vale registrar, embora emergente e polissêmica, uma vez que ainda é possível encontrar definições diversas e não consensuais, é compreendida nesse escrito como processo

de formação contínuo, intencional, sistematizado, colaborativo e de apoio ao professor nos seus primeiros anos de exercício durante a sua inserção profissional (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020). Processo cujas ações, estruturadas por meio da socialização, reflexão, escuta e partilha, oportuniza uma aprendizagem da docência situada e significativa. Diante dessa compreensão, este estudo considera que os docentes iniciantes aprendem em colaboração com os pares, podendo, assim, constituir um processo de indução profissional docente permeado pela partilha, escuta sensível entre pares e pelas memórias vivenciadas na fase inicial do exercício profissional.

Para este estudo, apresentamos e discutimos as narrativas de professoras em situação de inserção profissional docente na Educação Infantil pública cearense, sobre sua entrada na escola e os desafios iniciais vividos no contexto do trabalho. A seguir, apresentamos o delineamento epistêmico-metodológico adotado na pesquisa.

A PESQUISA-FORMAÇÃO COMO DISPOSITIVO METODOLÓGICO E DE APRENDIZAGEM DOCENTE

Esta seção delinea a pesquisa-formação, considerando sua dupla potencialidade, enquanto dispositivo epistêmico-metodológico e de aprendizagem da docência.

Mobilizados pela intenção de compreender o potencial da indução entre pares mediada pelo fazer da pesquisa no agir e reagir de professores em seus primeiros anos de exercício profissional, o caminho epistêmico-metodológico adotado foi de uma “pesquisa *com* professores iniciantes e não *sobre* eles” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2022, grifo das autoras), configurada como uma pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), na perspectiva da narrativa enquanto atividade (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2016), que se traduz em pesquisa-formação (JOSSO, 2006). O estudo ancorou-se na premissa de que narrativas (auto) biográficas construídas por professores em situação de inserção

profissional, no contexto de uma pesquisa-formação, apresentam potencial para se constituir como processo de indução.

A escolha pelo dispositivo da pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica neste estudo justifica-se por sua importância e singularidade voltada ao modo de fazer pesquisa em que o/a pesquisador/a se forma, aprende e entrelaça processos de (auto)formação, em partilha, junto com os sujeitos participantes da pesquisa (JOSSO, 2006; MORAIS; BRAGANÇA, 2021).

Sobre as potencialidades da pesquisa-formação aludidas nesse estudo, assumimos a compreensão de Josso (2006) quando destaca que a pesquisa-formação consiste em uma tomada de consciência pelos sujeitos a partir dos percursos trilhados em suas trajetórias de vida, profissionais e formativos, e que nesse movimento se potencializam em aprendizagens mediadas pelos contextos reflexivos que se entrelaçam entre o pesquisar e o se (auto)formar simultaneamente, permitindo, assim, a construção de uma transformação pessoal/profissional além da construção de novos conhecimentos científicos.

Nessa esteira, as reflexões tecidas durante os encontros formativos da pesquisa-formação com as professoras iniciantes da Educação Infantil cearense nos oportunizou a construir experiências, aprendizados e reflexões imprescindíveis à constituição da aprendizagem da docência, atravessando por vivências experienciadas a nossa prática docente, rememorando assim, as primeiras imagens constituídas, os sentidos atribuídos à profissão e os desafios enfrentados na fase inicial do exercício profissional (FARIAS; SILVA; CASTRO, 2021).

Dito isto, importa elucidarmos que a referida pesquisa-formação foi desenvolvida em formato remoto, com encontros síncronos e assíncronos subsidiados pelas plataformas *Google Meet* e *Google Classroom*, em virtude da crise sanitária da Covid-19 vivenciada pelo planeta, e que foi um momento atravessado por muitos fatores que refletiram diretamente nas diferentes esferas sociais.

Para o desenvolvimento desta pesquisa no contexto cearense, selecionamos 22 professoras e professores iniciantes, atuantes da Educação Infantil ao Ensino Médio, na rede pública de ensino de 15 municípios do Ceará, por meio de chamamento aberto, configurado como Curso de Extensão, que convidava professores com até cinco anos de carreira de todo o estado cearense, e de critérios previamente estabelecidos: ser professor da Educação Básica atuante na rede pública de ensino no Estado do Ceará, preferencialmente efetivo; estar em efetivo exercício da docência (lotado em sala de aula); ter, no máximo, cinco anos de exercício no magistério, segundo delimitação de Tardif e Raymond (2000), considerando toda sua trajetória profissional como docente.

Três Grupos de Formação (GF) foram constituídos, considerando os campos de atuação dos 22 iniciantes selecionados: Educação Infantil (EI), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) e Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (EFEM). Os dados aqui apresentados derivam dessa pesquisa-formação, mas se restringem às narrativas das professoras em início de carreira no contexto da Educação Infantil. Vale explicitar que, para identificação dos professores iniciantes, utilizamos a sigla PROFI, seguida de numeração e o correspondente GF - Educação Infantil (EI).

Destacamos ainda que todos os encontros da pesquisa-formação foram sedimentados a partir da escuta sensível, do diálogo, do acolhimento e das memórias que marcaram o período de inserção profissional das participantes, objetivando assim, a construção de uma aprendizagem colaborativa, auto formativa e dialógica, e por, permitir a cada professora iniciante rememorar situações sejam elas pessoais e/ou profissionais que demarcaram a constituição identitária das mesmas.

Na seção seguinte, apresentamos as narrativas das docentes iniciantes, destacando a chegada à escola e os desafios iniciais por elas enfrentados durante a entrada na carreira.

A CHEGADA À ESCOLA E OS DESAFIOS INICIAIS: O QUE REVELAM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA?

No Grupo de Formação da Educação Infantil, contamos com a participação de oito professoras, com até quatro anos de exercício profissional, que narraram sobre sua entrada na escola como docente e os desafios iniciais enfrentados nestes primeiros anos.

A literatura registra que são múltiplos e diversos os desafios que o docente iniciante se depara durante seus primeiros anos de atuação, predominando o sentimento de sobrevivência na profissão e uma sensação de estar lutando continuamente para se manter nela (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014; CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2022; MARCELO GARCIA, 1999; TARDIF; RAYMOND, 2000). Sobre a inserção no cenário da Educação Infantil, além de enfrentar desafios comuns concernentes a esse período, o professor em início de carreira também precisa lidar com uma diversidade de exigências e especificidades da docência nessa etapa da Educação Básica (COSTA, 2021).

Os diálogos construídos com as professoras participantes da pesquisa nos possibilitaram reconhecer que essas narrativas contribuíram para a construção de um conjunto de saberes e aprendizagens inerentes à docência e que foram basilares por nutrir marcas que serviram de elos reflexivos necessários ao construir-se professor.

Os encontros oportunizaram que as professoras iniciantes participantes narrassem e refletissem sobre seus primeiros anos de experiência docente enquanto vivem esse processo na Educação Infantil, traço evidenciado na narrativa em epígrafe como “[...] libertador; acho que é como se eu, particularmente, estivesse precisando dialogar sobre as nossas dificuldades, sobre minhas vivências e experiências dentro da sala de aula” (PROFI-2 EI).

Consideramos que o desenvolvimento de ações de indução docente durante a inserção profissional focaliza as tensões vividas durante os primeiros anos de exercício, possibilitando ao professor iniciante pensar

sobre sua prática e teorizar sobre a sua docência. Desse modo, mediadas pela mediação no GF, as participantes da pesquisa nos narraram sobre a entrada na escola como docentes e os desafios por elas encontrados, destacando o acolhimento, os sentimentos, a adaptação à realidade de trabalho e crise identitária, e as relações interpessoais.

O primeiro contato com a realidade profissional carrega grandes desafios de diversas ordens, sejam burocráticos, científico-pedagógicos, emocionais e os de ordem social (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p. 111), anunciando o início da docência como um tempo de superação e de sobrevivência na carreira. Acentuam-se os sentimentos de medo e solidão ao iniciar a vida profissional.

De um modo geral, verificamos situações com a presença de acolhimento entre os pares e por parte dos gestores, no entanto, também registramos a ausência de apoio e cuidado, apresentada desde o momento da entrada na escola.

Eu vi que eu não estava sendo bem aceita, então me isolei. E após alguns dias a coordenadora observou isso, e foi quando ela se aproximou de mim, conversou comigo e propôs um momento com todo mundo para poder me apresentar [...] acredito que foi um momento de muita importância, quando a coordenadora teve a sensibilidade de observar que nós não estávamos bem e propôs esse momento. É tanto que hoje, quando uma pessoa nova chega na escola, tem uma postura totalmente diferente (PROFI – 5 EI).

Observamos que o acompanhamento destinado às iniciantes ocorreu, na maioria dos casos, a partir da atuação do coordenador pedagógico que direciona desde momentos pedagógicos, como atividades de adaptação da rotina escolar (CASTRO, 2022). Nesse viés, reconhecemos o coordenador pedagógico como agente no processo de acolhimento do principiante, como evidencia a PROFI – 6 EI ao expor que “Nessa escola, fui recebida pela coordenadora com olhar diferente. Ela olhou pra mim e falou: “você tem cara da Educação Infantil”. Com isso, me senti acolhida”.

Atividades formativas desenvolvidas pelo coordenador, como o apoio e o acompanhamento pedagógico, direcionado ao iniciante, repercutem no seu desenvolvimento profissional, refugando sentimentos negativos como o medo, a solidão ou mesmo a insegurança, como explícito no trecho.

Apesar de encontrarem apoio e acolhimento, o momento de entrada na profissão se configurou em um misto de impressões e sentimentos, se aproximando dos estados de “sobrevivência” e “descoberta”. As professoras relatam uma fase difícil, permeada por inúmeros sentimentos e, com isso, surgiram para algumas, uma crise identitária.

No perfil de sobrevivência, as professoras destacaram a presença do medo, insegurança, angústia, frustração, desmotivação e isolamento. Enquanto no perfil de descoberta se sobressaíram o entusiasmo advindos do processo de aprendizagem sobre a profissão. Seguem narrativas que nos auxiliam nessa compreensão:

[...] a gente tá chegando e a gente tem medo de o nosso trabalho ser avaliado negativamente (PROFI - 2 EI).

É da gente se encontrar, procurar realmente ajuda, porque no início quando a gente entra, tem aquela questão da gente ter medo, de falar que tá com dificuldade (PROFI - 4 EI).

Quando eu conheci a turma, veio o desafio de que ainda tinham alunos para serem alfabetizados, alunos alfabetizados, alunos entre 9 e 14 anos. E como eu sou pequena, tenho 1,55cm de altura, então tinham uns meninos que eram maiores do que eu. Isso já me gerou medo, receio, daquela coisa da firmeza. Será que eu vou conseguir? (PROFI-6 EI).

Então, esses três anos, que tive de experiência na Educação Infantil e no primeiro ano, foram muito desafiadores nesse sentido. Eu precisei me entender como uma professora de perspectiva formativa diferente das

minhas colegas que não tiveram, talvez, a mesma experiência teórica e pedagógica, enfim, acadêmica que eu (PROFI-8 EI).

Os excertos nos fazem refletir sobre os vários desafios enfrentados pelas professoras em início de carreira, mas, sobretudo, com relação ao sentimento de solidão que lhes aflige. A presença do medo aparece relacionado à incerteza do exercício profissional, por não conhecer o contexto de ensino e seus sujeitos. As narrativas indicam a fragilidade em que se encontram nesse momento inicial de seus trabalhos, apresentando dificuldades em lidar com os mais diversos desafios que surgem associados à sua prática docente. Essa constatação evidencia uma acentuada preocupação, no momento de entrada na profissão, com o aspecto procedimental do ensino, ligando-se ao “como” realizar as suas tarefas. Há também um receio em como será avaliada por seus pares e sobre a aceitação dos estudantes.

Apesar disso, o entusiasmo surge entre as iniciantes. Elas sentem um desejo de exercer a profissão, de estar em contato com os estudantes, com a rotina escolar e isso as fazem buscarem maneiras de aprender sobre a profissão. Em suas narrativas nos expõem:

Eu tinha que dar conta de crianças que estavam bem desenvolvidas, que já estavam no cinco, e de crianças que ainda estavam em desenvolvimento, em fase de aprender a escrita do nome, e eu tive uma dificuldade muito grande, mas eu consegui me sobressair. Em momento algum pensei em desistir (PROFI-4 EI).

[...] tenho muito entusiasmo ainda em fazer o meu trabalho, em ter um olhar reflexivo sobre o meu aluno, sobre a minha prática, mas quando a gente chega na escola, o tanto que a gente é moldado, o tanto de regras a gente tem que seguir, de imposições que a gente tem que cumprir, a gente às vezes não sabe nem de quem é que vem, a coordenação fala pra gente veio a ordem lá de cima pra gente fazer isso (PROFI – 6 EI).

Embora os primeiros anos na profissão sejam desafiadores para todos, o entusiasmo e ânimo pela docência pode ser um fator que torne o dia a dia mais leve e fácil para alguns professores. Como expõe a PROFI – 6 EI, a organização escolar possui normas, valores, rotinas e estas se impõem ao iniciante. Marcelo Garcia (2010) aponta que os primeiros anos de docência é um momento de socialização profissional vivido com grande intensidade em que os professores começam a conhecer a cultura escolar e adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessárias para assumir um papel na organização escolar. Salienta também que a cultura tende a integrar a personalidade do professor, podendo ser um processo fácil ou difícil, a depender da proximidade que este docente tem com o entorno social quando começa a ensinar.

Nessa mesma direção, as participantes da pesquisa indicaram que a caminhada inicial se deu de forma muito solitária, sem apoio ou com pouca ajuda. Elas registram que faltou acolhimento, além de apontarem a existência de uma dinâmica de competição.

É sempre assim “Ah, isso não dá certo”, “Você não consegue” que sempre me colocava para baixo como se eu não tivesse capacidade. [...] tem outros que querem tudo para si, que se puder lhe rebaixar, colocar lá para baixo, é a melhor coisa que ele faz (PROFI-4 EI).

As narrativas informam que as professoras iniciantes, além de não encontrarem o apoio adequado e suficiente, também possuem dificuldades em se inserir no grupo escolar e se apoiar em professores considerados mais experientes, ocasionando assim, isolamento e angústia por parte desse professor iniciante que vem chegando a escola.

As docentes relataram ainda que a relação com os colegas professores desencadeou o sentimento de desvalorização, relacionados a maneira como os seus pares reconhecem o seu trabalho. Percebem que há uma desconfiança por serem recém-formados, como observamos no relato a seguir:

[...] a gente que é novinho ainda na área, a gente sofre muita discriminação, ninguém quer assim a gente por perto não, ninguém quer pegar na gente, acha que a gente tá ali não sabe de nada, acha que a gente tá só brincando com as crianças (PROFI – 7 EI).

As narrativas apontam para um contexto contraditório ao tratamento dado ao professor iniciante. Ao mesmo tempo que desconfiam, discriminam e afastam os novatos das tomadas de decisão, os colocam em situações de grande complexidade e desconsideram sua condição de principiante.

As narrativas das docentes Iniciantes da Educação Infantil cearense integrantes desse estudo encontram apoio nas reflexões de Cavalcante, Gurgel e Mendonça (2023) quando elucidam que os professores iniciantes vivenciam várias situações na escola que os fazem, por vezes, se sentirem excluídos, além de se depararem com turmas que apresentam problemas de indisciplina, dentre outros, ocasionando assim, o sentimento de medo, angústia e também de desmotivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse escrito buscou elucidar algumas narrativas de professoras em situação de inserção profissional na Educação Infantil pública cearense, com ênfase em sua entrada na escola e nos desafios iniciais vividos no contexto do trabalho, processo reflexivo, formativo e de grande importância para o desenvolvimento pessoal e profissional das participantes.

Foi possível apreender a partir da pesquisa-formação realizada que a singularidade no trabalho pedagógico narrada por cada professor iniciante da Educação Infantil sobre suas vivências, desafios e algumas estratégias de superação foram basilares para compreendermos a docência como uma ação (in)acabada e construída a partir dos desafios cotidianos que serviam para nutrir e fortalecer o processo de reflexividade e aprendizagem docente.

As narrativas das docentes sobre os desafios vividos no cotidiano da escola nos permitiram enxergar por outras lentes o quão essa fase inicial de inserção na docência configura-se como um período singular e atravessado por diferentes situações que permitem a cada professor iniciante a construção de saberes, conhecimentos, estratégias e reflexões necessárias ao exercício profissional e a melhoria de seu desenvolvimento profissional docente mediante as insurgências no contexto escolar.

Consideramos que a pesquisa-formação desenvolvida com as participantes caracterizou-se como dispositivo potente para observarmos, por meio das narrativas das professoras, os diferentes desafios que cruzam essa fase inicial da carreira. Reforça, também, a urgência de atenção, por parte do poder público, no tocante da necessidade de apoio e acompanhamento ao professor iniciante, ação que certamente pode minimizar as dificuldades enfrentadas no início da carreira, sedimentar a decisão de permanecer na profissão e fortalecer a escola como um *espaço-tempo* fulcral no desenvolvimento profissional de docentes iniciantes.

O estudo realizado tornou evidente a urgência de investimento e de criação de políticas de indução voltadas para os professores iniciantes na Educação Básica do Estado do Ceará, assim como a pesquisa-formação como estratégia potencializadora para a aprendizagem profissional; um dispositivo de pesquisa e de formação que propicia aos participantes situações de socialização permeado por reflexões e transformações a partir de um movimento de voltar para si, resgatando memórias, histórias e percursos do processo formativo e de vida tecido pelo sujeito que corroboram para o seu crescimento e desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano da indução. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/108/97>. Acesso em: 09 jan. 2024.

CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva; GURGEL, Iure Coutre; MENDONÇA, Luciana de Oliveira Souza. Quais os desafios do início da docência? Um estudo com professores do

Ceará. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 32, n. 71, p. 274-286, jul./set. 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/16882/11945>. Acesso em: 02 fev. 2024.

CASTRO, Iris Martins de Souza. **Práticas de indução profissional docente no Ensino Médio na perspectiva de coordenadores pedagógicos**. 2022. 187 p. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, 2022.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. 2 ed. Uberlândia: UFU, 2015.

COSTA, Sandy Lima. **Concepções sobre teoria e prática: implicações para a profissionalidade e a aprendizagem docente de professoras iniciantes na Educação Infantil**. 217 f. 2021. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da; HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Pesquisa com professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional**. Relatório de pesquisa, mimeografado. Brasília: CNPq, 2022, 408 p.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 20 jan. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr., 2016.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel; CASTRO, Francisco Mirtiel, Frankson Moura. Aprender a ensinar pelos caminhos da narrativa. Fortaleza: EdUECE, 2021.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, p.373-383, ago., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdjwQC6LGVH-JWXN9753R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2024.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 02 fev. 2024.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica.

Educar em Revista, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75612/43500>. Acesso em: 24 jan. 2024.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpBLThJQmXL7CB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2024.

(AUTO)BIOGRAFIA DE UMA PROFESSORA QUE NUNCA QUIS SER PROFESSORA

Eliete Marcelino Dias Andrade¹

PRA COMEÇO DE CONVERSA

Ser professora pressupõe fazer escolhas, ao longo da vida, que nem sempre são tão bem compreendidas por quem, habitualmente, sonhou com essa profissão. Ao decidir escrever uma autobiografia, a partir da ideia de que nunca quis ser professora, procurei refletir sobre a trajetória que me levou a esse *saberfazer* docente que vivo, hoje, e que aprendi a gostar. Neste capítulo, pretendo apresentar um pouco sobre a história de vida da professora que tenho me tornado; a importância da escrita de si, da construção (auto)biográfica e do autoconhecimento, a partir das nossas origens.

OLHAR PARA SI

Quando me lembro do meu tempo de infância, percebo a importância que há em olhar para si, à sua trajetória de vida, à sua história, às suas vivências e buscar conhecer-se a si próprio para compreender as diferentes infâncias que nos acompanham em nosso lidar diário. Digo infâncias, no plural, porque entendo que cada criança é produtora da sua cultura, do seu conhecimento e dona do seu tempo.

No artigo “Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!” Notas (auto)biográficas construtivas da história de um educador, a coautora comenta sobre a entrevista que Scherto Gill realizou com Ivor Goodson, “escutando sua narrativa de vida a partir de episódios marcantes que retratam com suas escolhas e com os acontecimentos que, de certa forma, defi-

¹ Mestranda em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ). Professora (SME / Niterói-RJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/7239186783183242>

niram sua trajetória de educador.” (Goodson; Petrucci-Rosa, 2020, p. 96). Tentarei reunir nas próximas linhas, alguns episódios marcantes da minha vida que ajudaram a constituir a professora que sou hoje.

Nunca quis ser professora. Meu sonho de infância era ser artista, desenhista, ter um museu e fazer artes, mas ouvia sempre de minha mãe que isso não dava dinheiro, que eu precisava trabalhar para me sustentar. Outro dia, em uma das aulas que frequentei, ouvi alguém comentar que o nosso olhar sobre a vida é moldado por quem nos educa, primeiramente, pela nossa própria família, que nos ensina a dar valor a umas *coisas* em detrimento de outras. Tal comentário deu-se a partir do que Goodson e Petrucci-Rosa (2020, p. 101) compartilharam, que a “aprendizagem tribal é como conhecemos o mundo antes de encontrarmos as forças da socialização representadas, em certo sentido, pela escola e pela cultura em geral”. E complementam: “assim, pode ocorrer um conflito entre a aprendizagem tribal, que nos diz quem somos e quem fomos, qual foi o nosso passado ancestral e qual é o nosso futuro e as forças da socialização representadas pela escola e pela cultura dominante”. Minha mãe modelou meu olhar diante da realidade, na qual vivíamos, para a necessidade de estudar, trabalhar, me sustentar e ser independente financeiramente, e, naquele círculo, não sobrava espaço para sonhar. Conforme fui crescendo, percebi que o estudo era um dos caminhos que poderia me ajudar a realizar os sonhos que eu guardava no mais íntimo da minha existência. Desejava, profundamente, ter uma vida diferente daquela que meus pais viveram, daquela que a minha “tribo” esperava que eu vivesse.

Minha formação deu-se dentro da realidade de lutas constantes por salários justos, melhores condições de trabalho, manifestações públicas e muitas, muitas greves dos profissionais da educação do estado e, depois, da federação – quando estava na graduação na Universidade Federal Fluminense (UFF). Participei, como estudante, das lutas por justiça e por nossos direitos de ter uma educação de qualidade, de poder ir e vir da escola, usando o passe livre, hoje, chamado de RioCard estudantil, dentre tantas outras lutas. Hoje, sendo profissional da educação, permaneço na luta pelos mesmos propósitos.

Ser professora pressupõe, antes de tudo, ser uma eterna estudante. Há que se estudar constantemente sobre assuntos diversos que se fazem necessários conhecer para ensinar, ou conhecer pelo simples prazer de saber. Acredito que um dos melhores assuntos a ser investigado é o autoconhecimento: a sua própria história de vida e os seus processos de construção de saberes, tendo como fonte seus antepassados e sendo também referência para as gerações futuras. Já que

... na memória capaz de resgatar o passado reside a possibilidade de se escutar os ecos de vozes que foram emuldecidas, e a partir desse resgate é que poderá se realizar o encontro secreto que está marcado entre as gerações precedentes e a nova... (BENJAMIN, 1987, p. 223)

Benjamim (1987) falou sobre esse “encontro secreto”, e ousou completar, aqui, que poderia ser um encontro com seu próprio eu, imbricado da memória desse passado junto da escuta dos ecos de vozes que foram silenciadas com o tempo, sempre em busca de uma escrita de si. “A escrita de si, como uma prática de si”, como “um contraveneno para essa falta de memória e para esse vaguear da vontade.” (DIAS, 2019, p. 23) A autora Rosimeri Dias afirmou que é possível rememorar aquilo que merece ser rememorado a partir da escrita de si, que tal atitude “permite que a vontade não se disperse” e que, assim, a “vontade tem uma única e permanente meta [...] segundo os gregos, é o governo de si (DIAS, 2019, p. 23).

Dias (2019) nos ajudou a refletir sobre os modos de trabalhar uma formação inventiva de professores, dentre esses modos, encontramos a escrita de si. Destaco, na citação acima, o que acredito ser pertinente em meu registro (auto)biográfico de uma professora em busca constante do autoconhecimento e do “governo de si”.

É difícil escrever sobre si, no entanto, percebo esse ato como uma prática imprescindível para o processo de “formação do sujeito”, como um “contraveneno para a falta de memória” que temos enfrentado e como possibilidade de “rememoração do que merece ser rememorado”.

O ato de buscar a sabedoria profunda sobre o próprio existir, leva-nos ao que disse Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo”, como um movi-

mento a caminho para o (des)conhecido mais íntimo. Tenho procurado aprender e entender as histórias de vida dos meus antepassados, a fim de encontrar pistas que me levem ao “quem” (Arendt, 2004) guardado em mim. Dias (2019) nos alertou que a maior vontade deve ser, segundo os gregos, o “governo de si”. Assumo, aqui, uma livre interpretação, no sentido de buscar um autocontrole emocional, tão raro e necessário aos profissionais da educação como eu. Vejo que isso tem se tornado uma meta extremamente difícil de ser alcançada a cada dia. No entanto, vejo também como um universo repleto de possíveis aprendizados. Pensando nisso, tenho procurado compreender melhor qual o nosso papel de professoras na formação - para a vida - de crianças tão pequenas? Que marcas, temos deixado em suas lembranças? Que memórias, estamos imprimindo em suas mentes? Será que aquilo que fazemos em uma sala de educação infantil faz algum sentido na vida desses pequenos ou das suas famílias? Essas e muitas outras perguntas movimentaram o interesse em conhecer-me, governar-me, conscientizar-me e respeitar as minhas limitações e buscar aprender constantemente. Quando aprendo mais sobre meu ser, a tendência é buscar ouvir e saber mais sobre o outro também. É buscar atentamente o que o outro tem a ensinar.

A professora Inês Bragança (2018) nos explicou que

o (auto)biográfico também se expande... A presença dos parênteses apontam para o limiar de uma narrativa de um “auto” que se constitui e se expressa com os outros, como expressão da *poiésis* vital, que envolve necessariamente as relações sócio culturais que nos atravessam e habitam. (Bragança, 2008, p. 69)

Dessa forma, à medida que pesquiso e escrevo a biografia da minha avó Dindinha, tema base da minha dissertação de mestrado, estou também fazendo uma autobiografia. O mesmo acontece quando escrevo, aqui, a autobiografia da professora que sou; nela, encontram-se fragmentos biográficos de cada pessoa que interagi comigo ao longo da minha existência. Tomo o exemplo apresentado por Inês Bragança (2008), ao se utilizar da literatura infantojuvenil para explicar que “Somos feitos de gente que se foi e de gente que ainda não nasceu.” E que, por

esse motivo, “dentro da gente mora gente”. Existem “pencas de gente brotando dentro da gente [...]” (Ribeiro, 1997, p. 6- 13) Dessa maneira, eu não *sou só eu*. Sou um complexo de *eus* que habitam em mim ou que interagiram com esses *eus*, e que estão mediados pelas relações socio-culturais com os eus de tantas outras pessoas. Vou me constituindo nas relações e nas práticas sociais em que me insiro. Sinto, em meu ser, a força dos meus ancestrais cada vez que luto para conquistar mais uma batalha. Usando o recurso da poesia cantada, criada pelo compositor e cantor Gonzaguinha², ousou dizer também que eu aprendi que “Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”. Que estamos em constante movimento de ensino-aprendizagem, mesmo em relação com as crianças pequenas da educação infantil. “E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá”. Porque, à medida que nos relacionamos, deixamos com o outro um pouco de nós mesmos e levamos conosco um pouco do que esse outro nos apresentou. “É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar”. E isso é fundamental porque, por onde passamos, nossas impressões ficam e levamos as marcas das vivências tidas com esses outros.

Acredito ser fundamental que educadores tomem a sua trajetória de *vidapesquisaformação* como referência para o autoconhecimento e a escrita narrativa (auto)biográfica. De certa forma, esse movimento possibilita a construção do pensar-saber-conhecer em uma educação dialógica. Bragança (2018) apresentou que, na obra do professor pesquisador Paulo Freire (1983, 1992), é possível encontrar uma escrita reflexiva sobre a própria prática e narrativas autobiográficas que partilham as itinerâncias que o levaram à docência. Seu trabalho fertiliza, em meio à resistências políticas e epistemológicas práticas emancipatórias que colocam foco na vida de educandos e educadores, como sujeitos individuais e coletivos. (BRAGANÇA, 2018, p. 72)

Madalena Freire (2021) retomou a fala do seu pai e diz que: “*Somos uma inteireza*” para finalizar a introdução da sua obra Educador, educa

² Caminhos do coração, Gonzaguinha, 1982. Vinil LP. https://youtu.be/CaNmouX_QKg?si=YrpWQszWHm_vDBye

a dor, em que deseja nos mostrar que “a matéria-prima a ser forjada, lapidada, somos nós mesmos, junto com os outros, neste processo permanente pela beleza do conhecimento da busca da transformação, mudança viva em vida.” (FREIRE, M. 2021, p. 21) Com isso, penso que o processo de escrita narrativa de *pesquisaformação* (auto)biográfica é, sim, um exercício muito importante de ser vivido.

Também Fátima Freire Dowbor (2007) evocou a fala do seu pai, Paulo Freire, para dizer que somos seres inacabados. A autora afirmou que

uma concepção democrática de educação compreende, portanto, esse ser inacabado que somos, que é capaz de ser sujeito do seu processo de aprendizagem e é possuidor de uma história de vida única e uma forma de desejar, de pensar e de estar no mundo também única. (DOWBOR, 2007, p. 59)

Apesar de sermos e termos “tanta muita, diferente gente” em nós, cada ser é único e está em constante processo de desenvolvimento e aprendizagem. Quando estava na graduação em pedagogia na UFF, cursei uma disciplina chamada Biologia e Educação. Refletimos muito sobre o nosso próprio inacabamento humano, a partir do livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996). Em uma das avaliações, cujo tema era: “Eu e a consciência do meu inacabamento”, escrevi:

Desde o momento em que eu me assumo como ser humano possuidora de um passado histórico longínquo, estou, também, tomando consciência de que não estou pronta, acabada.

De fato, há no mundo milhões de coisas para serem exploradas, vistas, tocadas, experimentadas, vividas. Logo, no meu ser, há também milhões de espaços a serem preenchidos. Tomando por base um conceito de Bourdieu, diante do capital social e capital que possuo, seja incorporado ou objetivado há sempre novas oportunidades para acumular um pouco mais de conhecimento. [...]

Tentando concluir, deixo claro que me incomoda o fato de saber que mesmo que eu queira e lute por isso, eu nunca vou estar completa, acabada. A não ser quando morrer.

Sonho em poder dizer um dia: “isso me completa!” e viver essa completude, mesmo que somente em uma área da minha vida. Por outro lado, é maravilhoso saber que todo dia é o primeiro de muitos dias e que, enquanto eu viver, poderei estar realizando sonhos antigos e sonhos eternos em função da necessidade de estar sempre em busca de completar um espaço eterno dentro de mim. (Acervo pessoal. Avaliação feita em julho de 2002)

Lendo, hoje, essa avaliação, percebo que não compartilho mais de todas as ideias daquela Eliete que a redigiu, há vinte e dois anos. Não busco “acumular um pouco mais de conhecimento”, porque, hoje, acredito que o conhecimento não se acumula, se apreende, se constrói, se compartilha.

Sendo seres inacabados, estamos em constante construção, aprendizado, troca de saberes. A base para que o educando seja capaz de compreender que ele é produtor dos seus conhecimentos, é a consciência de que nós, educadores, também o somos. (DOWBOR, 2007, p. 67) A história de vida do educando deve ser levada em consideração no processo de aprendizagem e isso implica em

assumir postura de compreensão com relação a essa história e saber como ela se cruza e entrecruza na forma de construir conhecimento e de aprender do educando, para que o educador, em conjunto com ele, possa *ressignificá-la*.

O ocupar-se com o outro requer da parte daquele que educa, antes de tudo, ocupação consigo próprio, ocupação que é necessária para o aprendizado da construção de um espaço interno que permita à escuta do outro ter lugar, espaço dentro de nós. (DOWBOR, 2007, p. 68)

Penso no processo de escrita narrativa (auto)biográfica, conforme um movimento constante de *(auto)formação*, de acordo com o que Thais Motta (2022) revela na reflexão acerca do sentido que toma para si, ou seja:

como um ato, uma escolha, uma decisão. Uma ação que intenta *aprender a aprender* sobre mim mesma e sobre o meu *saberfazer* que é social. Isso, pois, a partir do diálogo com

os tantos outros (pessoas, contextos, opções, situações) os quais também me atravessaram e me informaram, e, em uma interação dialógica também os formo. (MOTTA, 2022, p. 42)

E então, “a partir dos diálogos com os tantos outros”, vou me enxergando, conhecendo e reconhecendo em mim mesma e nos outros. Os autores Ferreira e Dias (2021) falaram da constituição da identidade socioprofissional em Claude Dubar e trouxeram a ideia de que o indivíduo só pode se conhecer e se definir, a partir da existência dos demais, ou seja, para ser naturalmente um ser social, o indivíduo, ao constituir sua identidade, encontra-se no jogo da “*dualidade para si*”. As identidades “*para o outro*” e “*para si*” são indissociáveis e, potencialmente, conflituosas, devido ao fato de elas não se separarem, haja vista que a “*identidade para si*” está articulada ao reconhecimento do “outro”.

Já Oliveira e Ferreira disseram que “a ciência se faz pelos pares, [e por isso] busco compreender que o ato de pesquisar não é simplesmente transmitir opiniões, informações, mas também construir sabedorias sobre o que se pesquisa” (OLIVEIRA e FERREIRA, 2021, p.251). Parei para pensar: por que queremos estudar? Para quê fazer pesquisa, sobretudo, uma pesquisa (auto)biográfica? E concluí que quero fazer pesquisa, porque não concordo com o fato de sermos obrigados a engolir histórias de uma realeza, burguesia, elite que sobreviveu/ram dos esforços de milhares de pessoas escravizadas, arrancadas das suas vidas, das suas histórias, das suas aldeias e comunidades, das suas culturas, violentamente silenciadas pelo chicote ou pela subserviência. Que tiveram suas memórias, praticamente, arrancadas das suas mentes por serem proibidas de falar em suas línguas de origem, de perpetuar as suas culturas e crenças. Foram impedidos de escrever ou contar as suas próprias histórias até pouco tempo. Haja vista as mudanças legais que obrigaram o ensino das literaturas e culturas afro-brasileiras e indígenas.

CONSIDERAÇÕES

Para além de uma breve consideração final, trago, aqui, uma reflexão, na qual Conceição Evaristo (2021) falou sobre o *migrant nu*, aquele africano que, no processo de colonização do continente, para Édouard

Glissant, chega em condições diferentes dos demais. Ele descreve o migrante armado como aquele que chega ao continente aparelhado com suas embarcações e armas, tornando-se o fundador. O migrante familiar, que chega para povoar essas terras e traz consigo seus hábitos alimentares, seus utensílios, suas fotos, seus objetos, e acrescento, aqui, as suas danças, seus cantos, suas festas e suas religiões. Já “o *migrant nu* é aquele que ao chegar sem nada consigo só tem o poder da memória. E recolhendo fragmentos, traços, vestígios, logrou elaborar uma cultura de exílio, refazendo assim a sua identidade” e continuou: “é pela força da memória que o sujeito afrodiaspórico pode se reconectar com o território africano, seu ponto de origem. História e memória criam e abrigam uma força mágica do passado.” (EVARISTO, 2021, p. 26)

Refletindo com Evaristo, compreendo que falar sobre essas memórias e histórias, seja dos povos afrodescendentes, seja dos povos originários, precisa ser um movimento constante, a fim fortalecer uma educação antirracista, voltada para a valorização das histórias de vida de quem, por muito tempo, teve, como recurso educativo, apenas a oralidade, as memórias contadas de geração à geração. E esse “quem” está em nosso meio, somos nós professoras e professores, crianças e jovens (às vezes sem saber) sedentos de conhecer as suas próprias origens. Hoje, posso contar minha história de vida: uma mulher negra, oriunda da Baixada Fluminense - periferia do estado do Rio de Janeiro-, mãe, professora, que estudou a vida inteira em escolas e universidades públicas e que trabalha em uma escola municipal. Posso fazer isso, porque, antes de mim, muitas outras pessoas lutaram pela valorização das nossas histórias. Como a Conceição Evaristo mesma disse: “histórias e memórias criam e abrigam uma força mágica do passado.” Por esse motivo, pesquiso e escrevo dentro da perspectiva das narrativas (auto)biográficas. Por isso também, tenho aprendido a gostar de ser professora.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

BENJAMIN, W. *Teses sobre o conceito da história in: Obras escolhidas*. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRAGANÇA, I. F. S. *Pesquisa-formação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; CUNHA, J. L.; BÓAS, L. V. *Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epidêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV, 2018a, v.1, p. 65-81.

BRAGANÇA, I. F. de S. *Memória, narração e experiência: um “círculo virtuoso”*. in: BRAGANÇA, I. F. de S. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: UERJ (2012): 95-130.

DOWBOR, F. F. *Quem educa marca o corpo do outro*. Cortez Editora, 2007.

DIAS, R. de O.; RODRIGUES, H.de B.C. (Org.) *Escritas de si: escritas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

EVARISTO, C. *Narrativas de (re)existência e educação antirracista*. in: PEREIRA, A. A. (org.) *Narrativas de (re)existência: antirracismo, história e educação*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2021.

FERREIRA, A.; DIAS, T. S. *Eles já vêm assim: Representações Sociais de Pobreza e Identidade Socioprofissional Docente*. 1 ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2021. (Texto adaptado ao seminário da disciplina Seminário de Fundamentação Teórica: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP-UERJ).

FREIRE, M. *Educador, educa a dor*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GOODSON, I. F.; PETRUCCI-ROSA, M. I. “Oi In, como vai? Boa sorte na escola!” *Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador*. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 13, p. 91-104, jan./abr.

2020. DOI:<http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p91-104>

MOTTA, T. DA C. *(auto)formação*. in: REIS, G.; OLIVEIRA, I. B.; BARONI, P. (org.) *Dicionário de pesquisa narrativa*. Rio de Janeiro, Ayvu, 2022.

OLIVEIRA, A.; FERREIRA, R. A. *Construção do problema na pesquisa sobre política educacional: contribuições para o debate*. Revista Brasileira Política Administração da Educação. v. 37, n. 1. p. 243-265, jan/abr. 2021.

Nota: este texto foi ampliado e teve como inspiração a dissertação de Mestrado da autora. E uma parte foi apresentada em forma de capítulo a ser publicado no livro “Pesquisa e profissão em primeira pessoa: histórias de vida de professoras e professores”, org. Everardo Andrade e Sandra Salles da UFF (2024).

DIÁRIO DE UMA PÓS-GRADUANDA: A EXPERIÊNCIA EM UMA DISCIPLINA (DES) OBRIGATÓRIA

Patricia Neves de Almeida¹

INTRODUÇÃO

O presente texto narra a minha vivência em uma disciplina do programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). No 2º. semestre de 2023, elegi cursar o componente “Seminários em Educação, Corpo, Arte e Tecnologias”, ministrada pelo prof. André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira. A escolha se deu por contemplar as minhas áreas de formação e atuação profissional (Arte e Educação), bem como, de pesquisa. No Doutorado, desenvolvo uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica envolvendo o Teatro e a Educação, na formação docente.

Já no primeiro dia de aula, o prof. André nos propôs uma disciplina (des)obrigatória, condizente com todo o programa do curso, todas as referências apresentadas e com a postura epistemopolítica do docente. Assim, fomos acolhidos de forma afetuosa, nas nossas diferenças, dificuldades, potências e possibilidades. E com liberdade. A cada encontro refletíamos sobre o par Modernidade/Colonialidade, verificando suas implicações na Sociedade e na Educação e (re)colocando o papel do Corpo, da Arte e das Tecnologias na tentativa de romper com o instituído.

Como podíamos escolher a forma do nosso trabalho final (caso decidíssemos fazê-lo), elaborei um diário da disciplina, no qual redigia semanalmente, de forma espontânea, as minhas impressões dos encontros, sensações, ideias e pensamentos, articulados às referências que eram apresentadas nos seminários. Barbier (2007) nos apresenta o “diário

¹ Doutoranda em Educação (Unicamp). Docente (IFSP). CV: <http://lattes.cnpq.br/9331350680848394>

de itinerância” como um “[...] instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo”, no qual a pessoa “[...] anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida”. Ele é de “itinerância” porque não apresenta uma trajetória definida, mas sim, um “[...] percurso estrutural de uma existência concreta tal qual se manifesta pouco a pouco, e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou grupo” (p. 133-134).

Desse modo, a intenção aqui é mostrar fragmentos do diário que produzi no âmbito da disciplina supracitada entendendo que ele não denota um percurso fechado e acabado, inclusive, ao retomá-lo para esta publicação, reví e reescrevi trechos, contemplando novos saberes a partir dele. O objetivo é expor as potencialidades de um diário de itinerância, bem como, os aprendizados decorrentes das aulas vivenciadas.

Sorocaba, 04 de agosto de 2023

“Atenção, atenção freguesia, está passando na sua rua o carro dos Seminários em Educação, Corpo, Arte e Tecnologia. Escuta!”²

Perceba que o conhecimento é a ação de um corpo no mundo, em um determinado ambiente e que, conhecer não é só processar informação, é agir!

Escuta o que estas pessoas tem a dizer sobre suas ações no mundo: a L.³, que veio de Moçambique, e relaciona Informática, Design e Educação; a M., que vem quase de Minas Gerais e é pedagoga, mas sucumbiu ao desejo de cursar Arte e fez uma segunda graduação; a R., que foi aluna das primeiras turmas de Dança da Unicamp e tem como foco as danças e brincadeiras afro-brasileiras; a T., que é do Espírito Santo, licenciada em Música e que focaliza a musicalização infantil no seu mestrado em Educação; o Mt., que teve uma trajetória na ginástica artística e no vôlei e que, após um desvio para a Engenharia, cursou Ciências do Esporte e

² A frase faz referência a uma paisagem sonora intitulada “Anápolis Enactive Soundscape”, criada pelo professor e artista André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GA71jitUsCE>

³ Os participantes da disciplina serão identificados por letras, ao longo do texto.

hoje pesquisa aspectos da ginástica em seu doutorado; eu, que sou uma professora-artista de Ensino Médio e de uma Licenciatura em Pedagogia, graduada em Teatro e que motivada por minha atuação na educação pública cursei Mestrado (e agora o Doutorado) em Educação; e o prof. André, que licenciou-se em Música, teve interesse em eletroacústica, que virou *computer music*, e passou a criar paisagens sonoras, as quais, conceitualmente, prefere referir como “lugar de escuta”, já que perceber é agir, e não, receber, fez Especialização e Mestrado em Filosofia, e cursou Doutorado em Arte, período em que participou de 3 importantes eventos de Arte e Tecnologia. Outras/os queridas/os se juntaram a nós depois desse primeiro encontro: F, Ln., E. e V.

Em nossas apresentações, eu e o Mt. expressamos uma certa preocupação com a abordagem da Tecnologia na disciplina, e o André disse que a entendia como “modo de fazer”. Lembrei de uma professora de Teatro que dizia que “botar fogo em cena” já é tecnologia.

Na sequência, André disse que trabalha mais com a Fenomenologia, que entende que mente é corpo, e apresentou os filósofos desse campo. E então, refletimos sobre MODERNIDADE / COLONIALIDADE / CAPITALISMO, constatando que a Modernidade trocou a experiência pela representação dela. Nesse momento, André disse que não usa o termo linguagem para se referir à Arte. Primeiro, fiquei muito surpresa, afinal eu sou de uma área que se chama “Linguagens”; depois, eu entendi a defesa que o professor faz: “Linguagem é representação. Arte é experiência”.

Sorocaba, 11 de agosto de 2023

Ontem, quando cheguei, estava um tal de pensamento sistêmico *versus* ecológico e fixos e fluxos que só fui entender depois que a ideia era pensar o trânsito entre Educação, Corpo, Arte e Tecnologia, e refletindo sobre a Modernidade, enquanto sistema de vida ético e estético, no qual a colonialidade exerce força em nossas vidas.

O projeto da Modernidade envolve corpos e territórios em condições já dadas. Inclusive, porque nos colocaram sapatos. Estou lendo Ingold (2015) e ele questiona:

Será que a divisão convencional do trabalho entre mãos e pés é tão natural quanto Darwin e seus contemporâneos a fizeram parecer? Não poderia ser, pelo menos, em alguma medida, um resultado do mapeamento no corpo humano de um discurso peculiarmente moderno. (p. 76)

O André disse algo que me chamou muito a atenção: quando a Epistemologia se desliga da Ontologia, da experiência prática, temos o Epistemicídio, a morte de outras formas de conhecimento. Muitas vezes temos uma inversão na relação Experiência/Representação da Experiência e, de novo, eu pensei no que Ingold (2015) diz sobre a tecnologia do calçado ser uma “realidade experimentada”. Parece-me algo forjado, uma fabricação da experiência. E uma fetichização do sapato.

Nesse contexto, o professor tem nos convidado a pensar o conhecimento a partir do corpo, situando-o, e a descolonizar o corpo que a Modernidade quis ocultar. Compreender o corpo como lugar do conhecimento e entendido de forma ecológica, na relação com o ambiente.

Sorocaba, 18 de agosto de 2023

Após os nossos comentários sobre as impressões que tivemos do texto “A cultura no chão: o mundo percebido através dos pés”, o André nos convidou a perceber o mundo através de nossos pés. Imediatamente, a L. saiu correndo, para que pudesse usar o banheiro ainda calçada. A M. comemorou estar com um par de meias em que os dois pés eram idênticos. O Mt. contou que adora ficar descalço, que o tênis é uma prisão. E o E., intuitivo, já estava de chinelo!

O professor nos provocou a olhar, tocar e sentir as coisas que estavam ao nosso redor, aquelas que nos chamassem a atenção, sem a preocupação de ter um foco único na exposição que ele fazia do texto. Disse para não nos preocuparmos em fazer anotações no caderno.

Inicialmente, eu fiz o meu lanchinho bem tranquilamente e olhei os passarinhos (vi um bem-te-vi e um outro pássaro escuro). Depois, eu não aguentei e peguei meu caderno.

Comecei anotando sobre a lógica que Ingold (2015) problematiza acerca da segregação do corpo, como se pensar/conhecer fosse um atributo único de nossa parte superior e como se os pés tivessem apenas uma função mecânica. O André mencionou a ideia estapafúrdia de que “o marido é a cabeça da esposa” e a R. deu um suspiro, de quem já está com preguiça desse discurso, enquanto a F. deu um espirro escandaloso. Duas posturas que nós mulheres adotamos em muitas situações.

(Pausa para soprar a formiga do caderno).

Como Ingold refuta Darwin de maneira bem ponderada, André comentou sobre as duas forças decorrentes da reação ao sistema de dominação: a resistência, que se baseia na ancestralidade, e a libertação, que provoca um olhar para o futuro, em um movimento de desterritorializar-se.

No ensaio, a cultura é “no” chão, porque há um esforço capitalista para nos tirar do mundo, para ocultar a experiência, importante ferramenta da alienação. A inversão de sentido é outra estratégia da Modernidade: utilizamos sapatos porque os pés não têm função, mas os pés não teriam ficado sem função a partir do advento do calçado?

“O que percebemos depende de como nos movemos” (Ingold, p. 88) e outras formas de experimentar o mundo geram outras formas de conhecê-lo. Por isso, a crítica do antropólogo à ética etnocêntrica.

Sorocaba, 26 de agosto de 2023

Quando cheguei na aula, a L. já havia começado o seu seminário sobre o capítulo “Quem pode falar? Falando no centro, descolonizando o conhecimento”, de Kilomba (2019). Ocorre que o trânsito de Sorocaba a Barão Geraldo está insano, angustiante mesmo, e quinta, para “melhorar”, dois carros colidiram na estrada.

Ao longo do seminário, fui me recordando das questões que o texto tinha me provocado, as quais recuperarei abaixo:

Todo semestre, no primeiro dia do seminário que oferece, a autora faz algumas perguntas à turma, as quais sempre são respondidas por estudantes negras/os, constatando-se que: “[...] conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial” (p. 49). Esse exercício me causou um desconforto ao perceber que eu não conseguiria responder às questões que a professora lançava e eu pensei em todos os tipos de exclusão e no quanto pensar uma educação antirracista amplia a educação para todos. O mecanismo da opressão revelado pode gerar resistência a ele.

A autora conta que muitas vezes teve seu trabalho questionado pela academia, que julgava haver uma perspectiva muito pessoal e emocional em suas pesquisas (p. 51). Diziam, também, que ela “interpretava demais”: “Parece-me que a afirmação [...] tem a ver com a ideia de que a/o oprimida/o está vendo ‘algo’ que não deveria ser visto e a revelar ‘algo’ que deveria permanecer em silêncio, como um segredo” (p. 55).

Narrando alguns episódios de racismo que sofreu em sua trajetória acadêmica, Kilomba constata que a academia é um espaço de violência também e que não é um espaço neutro (p. 51). As ideias de universal/específico, objetivo/subjetivo, neutro/pessoal, racional/emocional, imparcial/parcial, elas/eles têm fatos/ nós temos opiniões, elas/eles têm conhecimento/ nós temos experiências são categorizações que “[...] possuem uma dimensão de poder que mantém posições hierárquicas e preservam a supremacia branca” (p. 52):

Os temas, paradigmas e metodologias do academicismo tradicional – a chamada epistemologia – refletem não um espaço heterogêneo para a teorização, mas sim os interesses políticos específicos da sociedade *branca* (Collins, 2000; Nkweto Simmonds, 1997). A epistemologia, derivada das palavras gregas *episteme*, que significa conhecimento, e *logos*, que significa ciência, é a ciência da aquisição de conhecimento e determina que questões merecem ser

colocadas (*temas*), como analisar e explicar um fenômeno (*paradigmas*) e como conduzir pesquisas para produzir conhecimento (*métodos*), e nesse sentido define não apenas o que é o conhecimento verdadeiro, mas também em quem acreditar e em quem confiar. (p. 54)

Kilomba fala do lugar de onde escrevemos e sobre a negritude como “fora”, como “imobilidade”, como “incompetente”, e como essas violências recaem sobre o corpo (p. 62). Estou lendo Fanon (2008) e a imagem do homem preto no trem, rodeado por poltronas vazias, não me sai da cabeça (p. 105). Os olhares lançados. A criança que tinha/tem medo do preto. “Olhe, um preto!”.

A autora fala do oprimido que elege um discurso confortável que “eleve ou mantenha as ideias dos grupos dominantes” (p. 65) e Fanon diz “[...] me agarro a meus irmãos, pretos como eu. Horror, eles me rejeitam. Eles são quase brancos! E depois, eles vão se casar com uma branca. Terão filhos morenos...” (p. 109).

Kilomba (p. 68) fala da margem como um espaço de luta e de possibilidade. Cita hooks, que o entende como local de repressão, mas também, de resistência. Já Fanon, parece-me, “ouça bem”⁴, resistir com poesia.

Sorocaba, 08 de setembro de 2023

No dia 31/08, aconteceu o meu seminário sobre o texto do prof. André. Nós falamos sobre a potencialidade da arte contemporânea – mais especificamente a performance, a instalação e a intervenção – de possibilitar alternativas à modernidade, por: deslocar a importância do objeto para a percepção; incluir novos materiais e outra relação formal; romper com o consenso de crenças; propor uma interação entre público e obra e uma aproximação entre arte e vida (Oliveira, 2021). A relação que fiz disso com a pesquisa que estou desenvolvendo diz respeito à lógica das práticas da arte contemporânea que se colocam contra os valores da Modernidade/Colonialidade da segregação, subalternização e

⁴ Expressão utilizada diversas vezes por Fanon (2008).

domínio/controlado, ao colocarem os corpos e suas histórias no centro de suas criações, no meu caso, no centro da Formação de Professores com Arte, a partir do desenvolvimento de narrativas que são jogadas em cenas e promovem um olhar reflexivo para o passado, com vistas a deslumbrar o futuro papel que cada licencianda/o deseja performar na Educação.

Sorocaba, 15 de setembro de 2023

De 2000 a 2003, eu cursei Teatro no Conservatório de Tatuí. Lá, ouvi pouco sobre Artaud (1999), nossa referência de hoje. Ele até constava no programa de uma disciplina, mas meio que “não deu tempo” de o professor desenvolvê-lo em aula. Fiquei pensando se meus professores deixavam o pensador de lado pela complexidade de sua obra ou por uma escolha consciente de se trabalhar com um teatro mais burguês.

Fiquei bem surpresa com a leitura (e posterior seminário da M.) dos capítulos “Acabar com as obras-primas” e “O teatro e a crueldade”, de “O teatro e seu duplo”, pois parecia uma proposta muito contemporânea para o Teatro. Imediatamente, lembrei de Féral (2015) e Lehmann (2007), respectivamente com as ideias de um teatro “performativo”, ligado à ação, e de um teatro “pós-dramático”, para além do drama, do texto, da palavra. Essas ideias já eram tratadas por Artaud nos anos 30.

Outro aspecto que chamou a minha atenção diz respeito à intenção de fazer um teatro para “as massas”, aqui entendida como o povo, os trabalhadores, em oposição a um teatro feito exclusivamente para as elites e que não representava a experiência vivida das massas. Pensei, de novo, na epistemologia que não está a favor da ontologia. E aqui, fica mais claro o significado de um “teatro da crueldade”: a crueldade no sentido do que é verdade.

Na aula, o André explicou melhor a noção do “corpo sem órgãos” que Artaud propõe. Para ele, “jogar fora os órgãos” é “jogar fora o instituído”, o organismo/organização, é tirar as hierarquias.

Sorocaba, 22 de setembro de 2023

Nesse dia, a R. propôs um seminário prático sobre o capítulo “A construção de uma comunidade pedagógica: um diálogo”, de bell hooks (2017)⁵. Ela conduziu algumas ações de percepção do nosso corpo no mundo e de dança popular, focalizando nossas ações cotidianas. Essa prática diz respeito, também, ao seu trabalho investigativo, envolvendo “o corpo como agente” e “o corpo dentro das danças afro”. Em um primeiro momento, nós trouxemos movimentos do nosso dia a dia; depois, dançamos a partir de outros movimentos de trabalho: o pilar, o cortar com o facão e o peneirar.

Eu acho que essa dança com os movimentos cotidianos aproxima o sujeito de seu saber, ele se reconhece e tem uma percepção do próprio conhecimento. É uma conexão da gente com a gente mesmo, uma ampliação do sentido do “corpo como lugar do conhecimento”, que o André sempre fala. Como bem pontuou a R., a dança afro contém tudo em si mesma, a história, o saber, a integração corpo/mente, de forma inteira.

A L. ficou encantada e disse que estávamos retomando “conhecimentos mortos”, ao que André comparou às teses que ficam jogadas nas bibliotecas. Eu pensei no conto “Bartleby, o escrivão” (Melville, 2005), que utilizo em minha pesquisa. O personagem trabalhava em um setor de “cartas mortas”, aquelas que nunca chegavam a seu destinatário. Ele deveria destruir as correspondências que não fossem recebidas por motivo de mudança de endereço, morte etc. Elas poderiam conter informações, saberes e palavras de conforto que não chegaram a tempo.

E o diálogo é tão necessário! É a defesa que bell hooks faz para uma educação significativa. Leva tão a sério isso que nos mostra uma conversa que teve com um professor branco de outra universidade. Eles falam sobre as estruturas acadêmicas que não estão interessadas nas histórias de vida das/dos estudantes e que, mesmo quando há uma abertura para as necessidades e desejos deles, a fazem de maneira superficial, descolada de suas experiências.

⁵ A autora utiliza, propositalmente, as iniciais de seu pseudônimo em minúsculo.

Na leitura do capítulo de hooks é impossível não perceber a referência ao trabalho de Paulo Freire, com o desejo de que sejamos sujeitos da história e não objetos dela.

Na discussão sobre a colonialidade e a construção de um futuro melhor para todas e todos, a R. disse que “para resistir há que olhar para a ancestralidade”. Quer dizer, o que parece velho, ultrapassado, é o que, de fato, pode ser inovador.

Sorocaba, 29 de setembro de 2023

O prof. André nos provocou a fazer nosso trabalho final em duplas. Ocorre que, desde a primeira aula, decidi que apresentaria, ao término da disciplina, o meu diário. Como não pretendo abandonar essa ideia, mas também gostaria de ter um diálogo com outras/os participantes em meu trabalho, vou chamar a T. e a F. para me ajudarem no relato de hoje⁶:

– Oi, T.! Gostei tanto do seu seminário sobre o capítulo do Fanon! Você foi muito feliz nas escolhas dos fragmentos do texto, de modo que conseguiu traduzir muito bem as ideias do autor. Também, foram muito bons os comentários e os relatos que você foi fazendo ao longo da apresentação. Você gostou de apresentar? Foi importante para você?

– Que bom Patricia, obrigada! Primeiramente, a leitura do texto foi um desafio, porque como falei no seminário não é o tipo de leitura que costumo fazer. Porém, me trouxe muitas reflexões sobre minha vivência pessoal e de pessoas ao meu redor, principalmente da minha família, somos uma família que reflete essa mistura de negros, indígenas e brancos e foi interessante e difícil ao mesmo tempo perceber de onde veio diversos pensamentos e atitudes que carregamos até os dias de hoje. Apresentar é sempre um desafio para mim, já que fico muito ansiosa, mas o professor e a turma são sempre muito acolhedores, o que torna esse desafio mais fácil. Acredito que foi muito importante, principalmente para pensar no que está sendo reproduzido a respeito da cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula e poder compartilhar essas reflexões com a turma.

⁶ O diálogo ocorreu por meio de conversas em um aplicativo de mensagens.

– Realmente, essas leituras estão sendo fundamentais para a nossa formação, são temas que faltavam para mim, que tive uma formação tão colonizada.

* * *

– Oi, F.! Tudo bem? Hoje, quando o André comentava sobre a sua fala de “o que é que eu estou fazendo aqui, no Mestrado?”, eu falei: “para se fazer conhecer”. Não sei se deu para entender o que eu quis dizer...

– Oi Pati!!! Sim querida, deu e está anotado no meu diário de campo para eu nunca esquecer.

– Ah, você também está fazendo um diário? Que legal! Então, é uma citação do Fanon que eu achei que tinha tudo a ver com o que você estava relatando e sentindo. A T. também citou o “fazer-se conhecer” em seu seminário. A propósito, que exposição boa a dela, não? Eu achei que ela foi muito feliz com a escolha dos fragmentos de um texto difícil, muito pontual. E você, do que gostou?

– Eu estou Pati, eu chamo meu diário de “proibidão”, nele eu consigo colocar tudo aquilo que é dito ou que é introjetado já na nossa construção né, que não vai caber na pesquisa, toda palavra proibida, todo sentimento, percepção, sensibilidade, eu marco e concretizo no proibidão. [...] fiquei muito interessada em estar presente e escutando a T. porque foi muito bonito de ver como ela teceu a leitura dele, com a história de vida e conseguiu ir conectando a gente nisso. A leitura de Fanon costuma de me deixar assim (figurinha de angústia) mas a forma como T. foi construindo esses aspectos foi deixando mais tranquilo de digerir ainda que tenha seguido ressoando no meu corpo até agora.

– “Proibidão”? Que ótimo isso!!! Hababaha. Fiquei pensando agora que preciso dar um nome para o meu. Então, super importante olhar para as histórias de vida, como vimos com a bell hooks (e tantos outros). É justamente o foco da minha pesquisa com as narrativas (auto)biográficas. Ainda que não corresponda à minha vivência, eu entendo perfeitamente o que você disse sobre o desconforto com o texto de Fanon. Em vários momentos ele diz “a ansia” e era o que eu sentia ao ler. Mas vamos tentando mudar esse mundo no nosso trabalho cotidiano, né? Trabalho de formiguinha.

Sorocaba, 27 de novembro de 2023

Na última quinta-feira, recebemos a visita (online) da profa. Venise Melo, da UFMS, e dos pós-graduandos Veronica Lindquist e Julian Cirbillos. Eles vieram nos apresentar o grupo de pesquisa “Arte, Tecnologia e Sociedade”, o qual possui duas linhas/coletivos, o “Entre nós” e o “Terra Femini”. O primeiro, envolve pesquisas decoloniais na relação com a tecnologia, por exemplo, com a arte interativa, e o segundo, pesquisas feministas com arte digital e fotografia.

Antes do início dessa exposição, conversamos com o André sobre o “online” e a pandemia de 2020. Comentei que, atualmente, percebo que as pessoas tentam participar de tudo por conta da chance do “online”, de modo que estejam “presentes” até nas situações em que, por uma razão pessoal ou profissional, não estariam. Quer dizer, nós eliminamos a possibilidade da falta, da falha ou do erro. O André acrescentou que o capitalismo cerca a vida, e a tecnologia responde a esse controle.

Bom, sabendo desse potencial de controle da tecnologia, qual seria o seu uso adequado (ou desadequado, para ser desobediente) na Arte e/ou na Educação?

Primeiro, nas palavras de André, compreender que a “Arte” sem a “Sociedade” é alienante. Depois, e com o grupo de Venise, “pensar nas tecnologias da arte contemporânea com um olhar crítico”. Para tanto, a professora buscou na teoria crítica da tecnologia, na teoria marxista e na Escola de Frankfurt, as referências para o desenvolvimento de uma ação que entende que: a tecnologia nunca é desvinculada das questões políticas e sociais; as tecnologias reforçam a opressão e a desigualdade social; devemos romper com a ideia de que a tecnologia é neutra, e trazê-la de volta para o humano; temos que refletir sobre o que fazemos com as tecnologias; e por último, e para mim muito importante, o artista deveria sempre subverter o uso da tecnologia, que foi criada com outros objetivos (de controle).

Soma-se a tudo isso a ideia de “mediação”. Pautada nos Estudos Culturais, a profa. Venise diz que produzimos a sociedade e que a socie-

dade nos produz, de modo que, devemos refletir sobre como estamos “devolvendo” essa produção. A mediação está, justamente, no objeto da Arte. Ela é produto e produtora da sociedade.

Em uma perspectiva coletiva de transformação do mundo, acompanhamos a apresentação de Veronica e Julian sobre os coletivos supracitados e, aqui, eu gostaria de retomar as ideias que nos acompanham desde o primeiro dia da disciplina.

A partir da leitura das obras que foram apresentadas pelos dois coletivos, vivenciamos a noção de que **arte é experiência, não representação dela**. Percebemos que **o conhecimento é a ação de um corpo no mundo, em um determinado ambiente**. Entendemos a **tecnologia como “modo de fazer”** e como aparato de controle do capitalismo, a ser subvertido. Tudo isso passa pela compreensão da **Modernidade/Colonialidade/Capitalismo com suas lógicas de segregação, subalternização e domínio**, com generalizações que excluem determinados corpos e suas histórias.

CONSIDERAÇÕES

Busquei, aqui, apresentar fragmentos do diário que elaborei a partir da vivência da disciplina “Seminários em Educação, Corpo, Arte e Tecnologias”, ministrada pelo prof. André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira, com o intuito de expor uma síntese das aprendizagens decorrentes dessa experiência, bem como, de refletir sobre as potencialidades do diário de itinerância. O desenvolvimento do diário permitiu um olhar heurístico para o processo vivenciado, a medida em que ele foi se revelando para mim no percurso de escrita, evidenciando a minha experiência pessoal na relação com o grupo e com os temas e referências que eram abordados. Ele manifesta as minhas descobertas, dúvidas, revoltas, encantamentos e constatações referentes à Educação, no mundo contemporâneo que intenta romper com práticas coloniais advindas da Modernidade, colocando o corpo como lugar do conhecimento, refletindo criticamente as

tecnologias e compreendendo a Arte como experiência capaz de incluir os corpos e suas histórias de vida.

REFERÊNCIAS

- ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FÉRAL, Josette. **Além dos limites**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- INGOLD, Tim. A cultura no chão: o mundo percebido através dos pés. *In*: INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 70-94.
- KILOMBA, Grada. Quem pode falar? Falando no centro, descolonizando o conhecimento. *In*: KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.
- MELVILLE, Herman. **Bartleby, o escrivão**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- OLIVEIRA, André L. G. Práticas artísticas modernas e contemporâneas: estéticas, poéticas e éticas. *In*: Sesc. Departamento Nacional. **Com (A)rtes: diálogos entre arte, educação e cultura**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2021.

CARTAS À DANDARA: NARRATIVAS DE UMA GESTORA NA INTERFACE COM A PEDAGOGIA FEMINISTA NEGRA

Raquel Aparecida Batista¹
Carolina Santos Barroso de Pinho²

INTRODUÇÃO

O texto que se apresenta emerge de experiências formativas enquanto mulher preta, professora e gestora de escola de educação infantil, na rede pública de ensino e estudante de pós-graduação, com o objetivo de estabelecer uma relação entre o recorte da minha narrativa de vida, trabalho e formação, com a Pedagogia Feminista Negra, a fim de evidenciar os fundamentos desta pedagogia na minha atuação como gestora da Educação Infantil no município de Hortolândia (SP).

Tais experiências somadas aos estudos realizados sobre o pensamento feminista negro e que culminou no desejo de narrá-la na interface com a Pedagogia Feminista Negra, através da escrita de cartas direcionadas à Dandara dos Palmares e à professora Carolina Pinho. A escolha da remetente se dá por sua representatividade de resistência e símbolo de luta pela liberdade do povo negro.

A existência de Dandara é questionada devido aos poucos registros sobre sua origem, data de nascimento e a real causa da sua possível morte. A história que prevalece seja na oralidade ou em livros, é que Dandara viveu no Brasil colônia, especificamente, no século XVII, no Quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga, região do estado de Alagoas. Foi companheira de Zumbi dos Palmares e, junto com ele, liderou o Quilombo dos Palmares com força e coragem, sendo conhecida como a mulher que mais se engajou na luta contra os portugueses colonizadores.

¹ Doutoranda em Doctorado en Educacion Programa Especifico de Formacion en Investigacion (URN, Argentina). CV: <http://lattes.cnpq.br/0632473335973968>

² Doutorado em Educação (UNICAMP). Docente (UEFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/6655932437940535>

Nesse sentido, a base teórica que dá sustentação as discussões elucidadas aqui, parte dos fundamentos do pensamento feminista negro, que Collins (2016) define como sendo um conjunto de conhecimentos e ideias produzidos por mulheres negras a partir do ponto de vista de mulheres negras.

O pensamento feminista negro difere do feminismo ocidental branco, por não se tratar de um modelo único de mulher, uma vez que é produzido a partir do ponto de vista de mulheres negras e para mulheres negras, sendo construído a partir de diferentes contextos, seja a partir da perspectiva singular como plural, no sentido de coletividade de um grupo.

Nesta direção, o pensamento feminista negro não é exclusivo para intelectuais acadêmicas, mas por mulheres de diferentes campos de atuação e, é justamente esta multiplicidade de experiências de mulheres negras, que dá força e potência as teorias e conhecimentos produzidos pelo feminismo negro. Pinho (2022, p. 24) complementa que “esse pensamento é o conjunto de tradições intelectuais feministas negras específicas, embora heterogêneas, criadas a partir do lugar social que mulheres negras ocupam na coletividade.”

Pautar tais questões dentro da abordagem metodológica autobiográfica, justifica-se pelo fato de conceber o ato de narrar como um modo de existir enquanto sujeito político, e resistir ao processo de invisibilidade e silenciamento que a sociedade machista e racista coloca à mulher negra. Dentro deste contexto metodológico de pesquisa, Pinho (2022) traz que a experiência vivida como critério de cientificidade, como um dos fundamentos do pensamento feminista negro, assim: “o conhecimento científico só faz sentido quando estabelece nexos com a necessidade e demandas da experiência vivida” (Pinho, 2022, p. 33-34).

O narrar configura-se no processo de (trans) formação da minha identidade de mulher preta, já que nem sempre desejei enxergar os fatores históricos e sociais que me colocam no lugar da opressão da pirâmide social. Segundo Delory-Monberger (2012, p. 524), o movimento de escrita narrativa produz a “biografização da experiência”, que oportuniza o diálogo entre a experiência individual com a social, “interface do individual e do social – que só existem um por meio do outro, que

estão num processo incessante de produção recíproca”. Assim, a biografização de uma mulher negra tem as marcas sociais deixadas pelo machismo e pelo racismo estrutural.

A escritora Conceição Evaristo (2020) denomina a escrita da história de vida de mulheres negras como “escrivência”, a escrita que abarca o coletivo, a potência da nossa ancestralidade e a resistência do sujeito ativo que narra. É a reivindicação de contar as nossas histórias, passar para o papel aquilo que não cabe mais em nós, como uma forma de resistir através da escrita e perturbar a casa grande, é a potente voz da nossa ancestralidade para nos fazer (re) existir.

CARTA DE APRESENTAÇÃO: EU A PARTIR DA SUA VIDA MORTE

Sumaré, manhã ensolarada de dezembro de 2022.

Salve guerreira Dandara!

Decidi escrever-te esta carta mesmo tendo conhecimento que não irá recebê-la em mãos, pois a materialidade do seu corpo não mais existe entre nós. Ainda assim, sinto que estamos ligadas de forma ancestral e que seu legado de luta, pulsa dentro de mim desde o dia em que pisei (descalços) no Quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga e conheci a história que não me contaram sobre você.

Naquele solo, útero da liberdade negra, vislumbrei o local de onde relatam que você se jogou, preferindo morrer livre, a viver cativa e no quanto sua “morte vida” afeta minha identidade de mulher preta e os lugares onde atuo como estudante, militante e professora. Seu legado ecoa em tantas mulheres negras que, hoje, temos uma gama de pesquisadoras, escritoras, militantes que lutam pelo povo negro dentro das universidades e em diversos campos de atuação. Me orgulho em dizer que sou uma delas. Uma dessas pensadoras, chamada Lélia Gonzalez, em um dos seus inúmeros escritos, ao descrever sobre o papel da mulher negra na sociedade, nos chama de quilombolas ao afirmar que “a mulher negra tem sido um quilombola exatamente porque, graças a ela, pode-

mos dizer que a identidade cultural brasileira passa necessariamente pelo negro. (Gonzalez, 2020, p. 198).

Me chamo Raquel Batista, sou uma mulher preta, nascida no finalzinho dos anos 1970. Nasci em uma família de trabalhadores braçais e sem escolarização, onde os mais estudados chegaram a concluir a quarta- série do primeiro grau, o que mostra que a ausência de direitos como consequência do processo de escravização, atingiu e ainda atinge o povo preto.

Minha avó paterna, conhecida como Vó Nega, contava histórias de nossos ancestrais, muitas delas tristes, cuja marcas da chibata, atingiu a alma e a identidade dela, já que vivia a dizer “*nós pretos, nascemos para sofrer. Essa é nossa sina*”. E assim, com suas mãos calejadas da lida na roça, criou seus 9 filhos repetindo o discurso colonizador sobre a inferioridade do negro.

Cresci ouvindo que preto não tinha vez e que preta tinha que ser caprichosa e esforçada, por isso, cresci querendo ser quem eu não era. Minha família não tinha outra visão a respeito para ensinar-me, era assim que se viam. Seus ascendentes sofreram com a escravidão, com os estalos das chibatas, com palavras que os diminuía enquanto seres humanos.

A escola teve uma boa contribuição para perpetuar a imagem negativa do negro no meu imaginário. Neste espaço, vivi as primeiras dores que o racismo pode causar em uma identidade em construção. Como afirma a professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2003, p. 172) “olhar lançado sobre o negro e sua cultura na escola, tanto pode valorizar sua identidade e diferenças quanto pode estigmatizá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”. Lélia Gonzalez (2020) nomeia esse processo de negação de ideologia do branqueamento, que cumpre seu papel, ao estabelecer o mito da supremacia branca, reproduzido através de diversos mecanismos, em que a cultura ocidental branca, é verdadeira e universal, assim violenta, fragmenta a identidade étnica, fazendo com que o sujeito internalize a negação da sua própria raça e cultura. Foi exatamente o que aconteceu comigo!

O padrão estético da branquitude tirou-me a oportunidade de ser protagonista em apresentações, teatros e assumir o papel de noivinha da festa junina. Fui obrigada a colar bombril no cabelo de um desenho de

um menino negro escravizado, que corria ao romper as correntes que o prendiam. Ouvi a professora de geografia dizer que eu era descendente de escravos. Hoje, posso afirmar que tenho sua descendência e de Zumbi dos Palmares e tantos outros guerreiros e guerreiras. Nas aulas de história, aprendi mais sobre os bandeirantes e pouco sobre Zumbi, não me falaram da sua existência, da sua luta.

Dentro deste processo de educação em casa e na escola, foi necessário desconstruir os estereótipos construídos historicamente e socialmente sobre a mulher negra, para construir uma identidade racial fortalecida e, para isso, contei com ajuda de tantas manas que já haviam passado por este difícil e libertador aprendizado. Uma potente escritora, chamada bell hooks (2021), diz que a cura vem na comunhão, e foi na comunhão com outras mulheres pretas, que a minha identidade de mulher preta tem sido curada das dores sofridas pelo racismo.

Com a cura, vem a liberdade de assumir-me mulher negra, preta! Com isso, me deparo com realidade de viver violência dupla; de um lado, a opressão sexista, e de outro, o racismo. É estar fora do padrão estético, imposto pelas mídias, é deparar-me no modo como reproduzo o machismo e o racismo que foram plantados em mim desde a minha infância. Tornar-me uma mulher negra, é superar tudo isso. Como diz Lélia Gonzáles (2020, p. 269), “a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista”.

Justamente por nós mulheres negras sermos vitimizadas pelas violências de raça, gênero e classe, é que não devemos separar tais categorias. Como diz Lélia, somos vítimas de um sistema patriarcal racista. A intersecção de gênero e raça se faz presente no meu corpo preto, porém, nem sempre perceptível a mim. Assim como muitas mulheres negras, eu também pensava a categoria mulher de uma forma universal, como pautado no feminismo branco. Considerando que a questão de gênero é em si, um complicador, mas quando somado à raça, significa maiores dificuldades em diversos campos, que a filósofa e feminista negra Djamila Ribeiro (2019, 47) vem em defesa do feminismo negro, afirmando ser urgente incluir e pensar as intersecções como prioridade de ação. Já a escritora, artista e psicóloga portuguesa, Grada Kilomba (2019), no seu

livro *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, aborda dentro de uma perspectiva decolonial, a discussão de que de raça e gênero são inseparáveis, afirmando com veemência que “raça não pode ser separada do gênero e nem gênero pode ser separado da “raça” (Kilomba, 2019, p. 94)

Fico imaginando que antes de toda essa produção teórica, você já atuava como uma militante do movimento feminista negro de grande influência para toda comunidade quilombola, fato este que me leva a afirmar que o nosso movimento de mulheres negras, não surgiu a partir do feminismo branco ocidental. Nossos passos vêm de longe!

Como pode ver, Dandara, ser mulher e preta nos dias de hoje, é ter as marcas do racismo e do machismo na construção da minha identidade. Apesar de sua luta ter gerado frutos e as condições materiais terem mudado, nós mulheres negras, ainda vivemos sob muitas opressões. E uma das formas de me empoderar, empretecer, é estar com mulheres como você, para ler, estudar conversar e juntas, lutar. E neste processo (auto) formativo vou me descobrindo cada dia mais preta e mais parecida com você, podendo assim, me apresentar: Sou mulher preta que, no aquilombamento com tantas outras irmãs de cor, se fortalece para dar continuidade a sua luta.

Gratidão,

Forte abraço ancestral.

Raquel Batista

SEGUINDO OS PASSOS DA PEDAGOGIA FEMINISTA NEGRA

Sumaré, manhã nublada de dezembro de 2022.

Querida Dandara!

Após conhecer um pouco sobre quem eu sou, pretendo compartilhar nesta segunda carta, breves recortes narrativos a respeito da minha atuação como coordenadora pedagógica no município de Hortolândia, Estado de São Paulo, e como se deu o meu encontro com a Pedagogia Feminista Negra. Aproveito também para te contar um pouquinho sobre a luta do nosso povo dentro do campo da educação.

Escolho a narrativa para compartilhar com você sobre os desafios de seguir os passos da Pedagogia Feminista Negra na minha atuação, pois acredito que o ato de narrar, estabelece um diálogo entre realidades distintas, cruzando nossas subjetividades, possibilitando evidenciar aproximações e distanciamentos entre a minha história de vida narrada, a minha prática docente e a realidade vivida.

Se hoje estou aqui escrevendo-te, é porque aquele discurso da minha avó paterna, sobre o lugar da servidão do negro, foi se diluindo e perdendo força, na medida em que fui estudando para me formar professora. Hoje, professora, ocupo um lugar que socialmente e historicamente, não foi designado para uma mulher preta como eu. Fui a primeira neta da minha avó a não trabalhar como empregada doméstica. Emponderar-me através da educação, tem me dado a oportunidade de construir uma nova história e não reproduzir o discurso colonizador que recebi da minha família.

Durante todos os anos de atuação na coordenação pedagógica, percebi o quanto uma mulher preta empoderada de conhecimento e engajada na luta pela educação libertadora, perturba as herdeiras da “casa grande”, o jeito era dispor das máscaras de silenciamento dos dias atuais como forma de me oprimir. De toda demanda do trabalho pedagógico que assumi, nada foi mais difícil do que fazer valer a Lei 10639/03. Foi como caminhar entre pedras!

Saiba que muitos deram continuidade a sua luta e a de Zumbi, mesmo após a abolição da escravatura. Em 1988, uma das frentes foi no campo da educação, pois ela é fundamental para criar estratégias para a transformação e elevação cultural dos grupos oprimidos, possibilitando a criação de uma nova ordem social (Pinho, 2020). Porém, não é qualquer educação capaz de operar contra as desigualdades que afeta a população negra, essa educação deve considerar a interseccionalidade de raça, gênero e classe, uma educação comprometida em combater o racismo e demais formas de opressão, causadas pelo sistema capitalista.

Nesse sentido, foi preciso buscar por uma educação antirracista e que contasse a história a partir da luta do nosso povo, que militantes do movimento negro reivindicaram a inclusão do ensino de história e

cultura da África no currículo escolar. No ano de 2003, foi sancionada a lei 10.639, com objetivo de garantir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira em todos os níveis de ensino e, um ano após, saiu a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana, objetivando nortear o trabalho dos professores dentro da temática racial.

Hoje, mais de vinte anos depois da promulgação da lei, ainda caminhamos a passos lentos para a efetivação da lei para além das datas comemorativas. Atuando na Educação Infantil, vejo a necessidade urgente deste trabalho, visto que desde a pequena infância, contribuiu para o fortalecimento étnico racial das crianças negras e para crianças não negras reconhecer a influência da cultura africana no seu jeito de ser e viver (Brasil, 2004, p. 16).

É neste contexto que, como professora, atuando como coordenadora pedagógica, busco abrir caminhos na construção de práticas antirracistas, encontrando na formação de professoras e professores, um caminho para desconstruir práticas colonizadoras e eurocentradas. Nesta caminhada, percebo que a pedagogia atual não dá conta de desconstruir práticas tão arraigadas nas instituições de ensino e sobretudo nos currículos vigentes.

No decorrer deste ano, iniciei o “Curso de Extensão Pedagogia Feminista Negra” realizado pelo Departamento De Educação, da Universidade Estadual de Feira de Santana e, através dele, me deparei com a possibilidade de mudança no modo de ensinar e aprender e, a partir dos fundamentos da Pedagogia Feminista Negra, tenho refletido na minha prática.

A Pedagogia Feminista Negra baseia-se no pensamento feminista negro, que foi sistematizado filosoficamente pela pensadora Patrícia Hill Collins como um campo de ideias e atuação de mulheres negras, de modo que o contexto social e histórico que molda a vida dessas mulheres, seja pautado, ou seja “o pensamento feminista negro contém observações e interpretações sobre a condição feminina afro-americana que descreve e explica diferentes expressões de temas comuns” (Collins, 2016, p. 102).

A pensadora Annette Henry (2005) define a Pedagogia Feminista Negra como sendo uma pedagogia da libertação, do protesto, um meio de transformar a educação formal. Carolina Pinho também compartilha deste pensamento e afirma que “só é possível uma pedagogia transformadora se ela também for antirracista” (Pinho, 2020 p. 37).

Dandara, você sentiu a potência dessas mulheres? Usam a força da ancestralidade da mulher negra com pensamentos que reverberam na escrita como golpes de capoeira neste sistema capitalista e racista.

Ao me aproximar da teoria produzida por pensadoras negras, questiono o fato de nunca ter tido acesso a estes estudos na graduação e até mesmo no mestrado. Esse fato prova que existe uma exclusão de pesquisadores negros nas referências teóricas dos cursos de formação inicial e continuada de professores. A intelectual Sueli Carneiro (2016) escreveu vários artigos falando sobre essa invisibilidade das mulheres negras na academia. Para que esta teoria componha a prática de outras professoras pesquisadoras negras, precisam compor os referenciais teóricos das universidades.

Por falar em prática diária, analiso a luz da Pedagogia Feminista Negra, minha atuação enquanto gestora, especificamente, na função de coordenadora pedagógica e avalio que antes mesmo de ter acesso a teoria, os fundamentos deste pensamento já estavam presente na minha prática, de modo especial, na formação de professores em serviço, oportunizando a dialética entre a teoria e a prática, a valorização da experiência de vida de professoras, educadores e crianças para a construção de projetos de valorização a cultura afro-brasileira, a partir da literatura, música, tradição oral e a valorização da identidade do negro no espaço escolar trazendo de forma significativa a representatividade negra para este espaço.

São práticas simples, mas que diante da resistência e preconceito encontrados, se tornaram tão difíceis de acontecerem. Eu não desisti e não desisto porque nas palavras de Lélia (2020, p. 199) o meu “[...] espírito de quilombola não a deixa soçobrar”.

Obrigada Dandara por manter vivo seu espírito de luta em mim.

Abraços

Raquel Batista

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS: EM BUSCA DE FIRMAR DOS PASSOS NA PEDAGOGIA FEMINISTA NEGRA

Sumaré, tarde de dezembro de sol reluzente de 2022.

Admirada professora Carolina Pinho.

Quero aqui tomar a liberdade de te chamar de Carol, assim como nas aulas do curso. Você não imagina o quanto conhecer o pensamento feminista negro, tem me fortalecido e provocado a firmar meus passos na Pedagogia Feminista Negra.

Desejo nesta última carta, apresentar-lhe de forma breve, as aproximações e distanciamentos entre a minha prática e a Pedagogia Feminista Negra e, assim, refletir sobre as marcas da Pedagogia Feminista Negra na minha atuação como gestora.

Dentro da atuação de coordenadora pedagógica por nove anos, cheguei à conclusão de que o coordenador pedagógico é aquele que busca resolver a maioria das demandas do cotidiano escolar. Muitas vezes, me vi fazendo tudo que não deveria e deixando de fazer o que realmente devia. Enfim, pretendo aqui fazer um recorte da minha prática, trazendo três fundamentos da Pedagogia Feminista Negra: Experiência de vida como critério de cientificidade, Dialética entre teoria e prática e Teoria do ponto de vista/lugar de fala, abordando primeiramente as aproximações, é claro!!

Um das características marcantes da minha atuação como coordenadora pedagógica, é o trabalho como formadora, em que revisito o modo como penso e conduzo a formação de professores e educadores na escola, o que aproxima dos fundamentos da Pedagogia Feminista Negra referenciados acima.

Ao fazer uso das narrativas autobiográficas como metodologia para o trabalho de formação com as professoras, me baseio em Nóvoa (1995), que defende a ideia de que a narrativa oferece a possibilidade de ouvir a voz das professoras e fazer aproximações de sua história de vida com sua prática. Isso permite a reflexão sobre sua própria

prática, questionando saberes e conflitá-los com a realidade, para, a partir de então, pensar em novas possibilidades de desenvolver o trabalho juntamente com as crianças.

Ao conceber a formação a partir das histórias de vida de cada professora, valorizando as experiências pessoais, de modo de que, a partir delas, as professoras possam transformar sua própria experiência, com novos conhecimentos profissionais. Este movimento formativo traz a valorização da experiência de vida como critério de cientificidade, quando, a partir da escrita narrativa de suas histórias de vida e vivências, as professoras aproximam o vivido do conhecimento científico, produzido através de teorias, como você exemplifica:

a valorização da experiência vivida é capaz de estabelecer significados e importância ao saber escolar e de torná-lo mais próximo das necessidades cotidianas das pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem (Pinho, 2020, p. 34).

Outro fundamento presente neste trabalho formativo, refere-se ao fato de que as narrativas das professoras evidenciam o lugar de fala que elas ocupam como uma mulher negra e não negra marcadas pela condição de classe, raça e gênero.

Pautar a interseccionalidade na minha prática, seja voltada para o grupo de professoras, educadoras, educadores e crianças, é também uma das marcas registradas, uma vez que tais questões passam por quem eu sou e acredito. Como afirma Nóvoa (1995), o modo como ensinamos está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino. O trabalho de empoderamento das meninas, sobretudo, das meninas negras, realizado a partir da literatura infantil:

Considerar a interseccionalidade na organização do trabalho pedagógico significa enfrentar a comunidade escolar a partir da complexidade dos seres humanos e da forma diversa como eles vivenciam suas opressões promovidas pela sociedade capitalista (Pinho, 2022, p. 32).

Nesta questão, ações que parecem ser simples, como chamar as pessoas pelo nome, demandou-me um trabalho sistematizado, quando se tratava das trabalhadoras da escola que atuam na produção da ali-

mentação escolar e na organização e limpeza, as “tia da cozinha” e as “tias da limpeza”. Quem são essas “tias” sem nome?

Na maioria, são mulheres negras invisibilizadas dentro do espaço escolar e, reconhecer suas identidades e chamá-las pelos seus nomes, foi um projeto lindo que ousou rever o modo como as relações de poder influenciavam no modo como nós mulheres, nos tratavam e como isso reverberava no trabalho com as crianças. O resultado deste trabalho foi ver essas mulheres fazendo roda de conversa com as crianças, contando-lhes suas histórias de vida. Foi lindo, Carol!!!

Trabalhar para a construção de uma pedagogia antirracista, requerermos antirracista, como na famosa frase da filósofa e militante norte-americana, Angela Davis, “Ser antirracista é combater o racismo como um princípio ético e político”; é lutar para que práticas racistas não sejam reproduzidas na vida de nossas crianças.

Ao tomar conhecimento dos fundamentos da Pedagogia Feminista Negra, presente na minha prática, penso que muito ainda precisa ser feito, principalmente, no que tange ao compromisso com a justiça social e encorajamento do empoderamento como ato político coletivo, pois um trabalho que não contempla mudanças sociais, não pode ser um trabalho revolucionário. Avalio como urgente, alcançar a comunidade escolar, sobretudo, as mães das crianças que, em sua maioria, são mulheres negras oprimidas pelo sistema capitalista que precisam olhar para o seu papel da sociedade de uma maneira crítica e afrocentrada.

Carol, mediante tanta necessidade de avanços para a construção de uma pedagogia antirracista, penso ainda que, enquanto coordenadora pedagógica, minha atuação, muitas vezes, dependa do apoio dos demais gestores, sobretudo, o diretor escolar. Eu preciso avançar, articular, mediar e envolver a equipe, para iniciar o processo de mudanças, principalmente atuando no campo da educação infantil.

A educação infantil como primeira etapa da educação básica, tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças, nos aspectos psicológico, social, intelectual e físico. Assim, é notória a responsabilidade de contribuir para o fortalecimento da identidade étnica destes pequenos, bem como o combate ao racismo desde a pequena infância.

Assumo o meu compromisso ético, político e estético em torno de uma educação antirracista e conto com sua parceria dar continuidade aos sonhos dos nossos ancestrais

Encerro esta carta dizendo o quanto admiro a sua luta no campo da educação e dizer-lhe que seus passos são dignos de ser seguido por muitas mulheres pretas.

Abraços,

Raquel Batista

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, apresentou narrativas autobiográficas de uma mulher preta, professora e gestora da educação básica, pesquisadora que, por meio da escrita de cartas, focou em narrar a própria construção da identidade racial e a prática enquanto gestora educacional, a luz do pensamento feminista negro.

A escrita narrativa possibilitou-me refletir sobre a necessidade de pautar a categoria de classe juntamente com o gênero e raça, uma vez que as implicações de tais categorias, perpassam a narrativa da minha história de vida, como mulher preta, que cresceu vendo as mulheres da sua família ganhar o sustento na exploração do trabalho doméstico. Como foi forte ler a associação que Lélia Gonzales faz entre as negras escravizadas e as de hoje, e perceber que minha mãe e minhas tias foram, por anos, oprimidas pela modernização do papel da negra escravizada.

Neste movimento de escrita, foi possível recordar o passado e ressignificar as experiências vividas em diálogo com pensadoras negras. Revisitar o processo de construção da minha identidade, a partir dos escritos de pensadoras negras, em especial, de Lélia Gonzalez, trouxe-me a certeza de que embora este processo seja subjetivo precisa acontecer no coletivo de outras mulheres pretas e empoderadas.

Com relação a minha prática, vejo mais distanciamentos que aproximações, no entanto, encontro nos estudos sobre o pensamento

feminista negro, o encorajamento e base que eu preciso para avançar. Vejo na Pedagogia Feminista Negra a resposta para a construção de uma escola que contribui para a superação das desigualdades, onde crianças, homens e mulheres possam ter o direito de uma vida plena.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, MEC 2004.

CARNEIRO, Suelaine. Mulheres Negras na Educação: desafios para a sociedade brasileira. In. CARREIRA, Denise, [et.al]. **Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Gelédes, Fundação Carlos Chagas. 2016. p. 121-185.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**; v.31, n° 1, p. 99-127. Jan/abr 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução Anne-Marie Millon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**; v.17, n. 51, p. 523- 536. set./dez. 2012.

EVARISTO, Conceição. **A escrevivência serve também para as pessoas pensarem**.

Itaú Social Notícias. 9 de novembro de 2020. Disponível em <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-paraas-pessoas-pensarem/> Acesso em: 15 nov. 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**: Rio de Janeiro: Cobogo, 2019.

HENRY, Annette. Pedagogia Feminista Negra. **Revista Counterpoints**; v.237. 2005. Tradução de Carolina Pinho e Catia Cilene Santos.

NÓVOA, A. (Orgs). **Vida de Professores**. Porto, Portugal. Ed. Porto, 1995.

PINHO, Carolina Santos B. de. A construção de uma pedagogia antirracista como estratégia revolucionária. In. **Pesquisas e pedagogias: educação para as diferenças**. Uberlândia, Navegando Publicações, 2020.

PINHO, Carolina Santos B. de. Pensamento Feminista Negro como orientação teórico-metodológica de uma pedagogia revolucionária. **Pedagogia Feminista Negra: primeiras aproximações**. São Paulo: Ed. Veneta, 2022. p. 17-43.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

A INVISIBILIDADE DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PEDAGOGAS EM FORMAÇÃO

Paloma de Souza Silva¹
Márcia Alves da Silva²

INTRODUÇÃO

A presença de mulheres negras em cursos superiores no Brasil, tanto como docentes quanto como estudantes, é um tema de extrema relevância e impacto social, pois a representatividade e a inclusão de mulheres negras em ambientes acadêmicos têm sido objeto de estudo e discussão, dada a importância de promover a diversidade e a igualdade de oportunidades no ensino superior. Neste contexto, este artigo tem como objetivo analisar e discutir a participação e os desafios enfrentados por mulheres negras em cursos superiores no Brasil.

As discriminações sofridas por mulheres negras na universidade são um reflexo das desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional e a sociedade como um todo. Essas mulheres enfrentam uma série de desafios que vão desde a falta de representatividade nos espaços acadêmicos até a discriminação racial e de gênero em diversas esferas da vida universitária.

A falta de representatividade é uma questão central, pois as mulheres negras frequentemente não se reconhecem em ambientes onde a maioria dos professores e colegas não compartilha suas experiências, perspectivas ou vivências. Isso pode resultar em um sentimento de isolamento e invisibilidade, dificultando a construção de redes de apoio e o desenvolvimento acadêmico e pessoal dessas mulheres. Além disso, as

¹ Mestra em Educação (UFPEL). Professora. CV: <http://lattes.cnpq.br/7651446658495428>

² Doutora em Educação (UNISINOS). Professora (UFPEL). CV: <http://lattes.cnpq.br/9365305712032453>

mulheres negras enfrentam discriminação racial e de gênero, seja por meio de comentários preconceituosos, estereótipos negativos, ou tratamento diferenciado em sala de aula e em interações sociais. Essas formas de discriminação contribuem para um ambiente hostil e injusto, impactando negativamente o bem-estar emocional e psicológico das estudantes negras.

Outro aspecto importante é a falta de políticas e práticas inclusivas que abordem as necessidades específicas das mulheres negras na universidade. A ausência de programas de suporte, orientação acadêmica personalizada e espaços seguros para discussões sobre raça, gênero e identidade contribui para a perpetuação das discriminações sofridas por essas mulheres.

É fundamental que as instituições de ensino superior reconheçam e ajam para combater as discriminações enfrentadas por mulheres negras na universidade. Isso inclui a implementação de políticas antirracistas e antidiscriminações, o fortalecimento da representatividade negra no corpo docente e administrativo, assim como a promoção de espaços inclusivos e acolhedores para o diálogo e a expressão das experiências das estudantes negras.

A luta contra as discriminações sofridas por mulheres negras na universidade é parte integrante do movimento mais amplo por equidade racial, de gênero e justiça social, pois entendemos que a valorização da diversidade, inclusão e respeito às experiências individuais é essencial para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente igualitário e enriquecedor para todas as estudantes.

Nessa perspectiva trazemos no texto alguns elementos oriundos de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel e realizada pelas autoras. A pesquisa biográfica ocorreu com mulheres negras, estudantes do curso de Pedagogia da mesma instituição. As participantes – em oficinas biográficas - foram convidadas a narrar sobre suas trajetórias de vida e formação nos espaços acadêmicos.

METODOLOGIA DA PESQUISA NA PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE DO CONHECIMENTO

Para realizar a pesquisa com as estudantes negras do curso de Pedagogia, adotamos uma abordagem metodológica baseada na pesquisa autobiográfica, inspirada nas contribuições teóricas de Marie-Christine Josso (2006) e Maria Helena Abrahão (2006). A pesquisa foi elaborada por meio de encontros quinzenais em formato de oficina, onde as narrativas das participantes eram o eixo dos diálogos. A pesquisa buscou compreender suas experiências formativas e educacionais, a partir de suas próprias narrativas.

A escolha por essa abordagem metodológica se justifica pela ênfase na experiência vivida das participantes, permitindo a compreensão profunda das trajetórias educacionais e formativas das mulheres negras no contexto do ensino superior, sendo uma ferramenta potente de denúncia às discriminações e desigualdades vividas por essas mulheres.

A pesquisa-formação, influenciada pelas teorias de Marie-Christine Josso (2006), buscou tecer os caminhos formativos das participantes por meio de suas narrativas autobiográficas. A combinação da pesquisa autobiográfica com elementos da metodologia da História de Vida, conforme proposto por Marie-Christine Josso (2006), proporcionou uma compreensão rica e contextualizada das experiências das alunas e egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas / UFPel, contribuindo para a reflexão sobre as questões de representatividade e vivências educacionais das mulheres negras no ensino superior.

As pesquisas qualitativas e o uso de narrativas de mulheres negras são aspectos fundamentais no campo da produção de conhecimento. As pesquisas qualitativas permitem uma compreensão mais profunda das experiências e perspectivas individuais, o que é crucial ao explorar questões relacionadas à identidade, gênero, raça e cultura. Ao incorporar as narrativas de mulheres negras, essas pesquisas ganham uma riqueza adicional, oferecendo insights valiosos sobre as experiências únicas dessas mulheres.

As narrativas de mulheres negras são poderosas ferramentas para desafiar estereótipos, amplificar vozes sub-representadas e destacar as lutas e triunfos dessas mulheres em face da opressão sistêmica. Ao incluir essas narrativas em pesquisas qualitativas, os pesquisadores promovem a representatividade e a inclusão, contribuindo para uma produção de conhecimento mais justa e abrangente.

SOBRE A REPRESENTATIVIDADE DAS MULHERES NEGRAS

A presença de mulheres negras em cursos superiores é um fator determinante para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. No entanto, dados estatísticos apontam para disparidades significativas em relação à representatividade desse grupo nos ambientes acadêmicos. Diante desse cenário, é fundamental compreender os desafios enfrentados por mulheres negras ao ingressar e permanecer em cursos superiores, assim como identificar possíveis soluções para promover a igualdade de oportunidades.

A representatividade de mulheres negras no ensino superior brasileiro tem sido objeto de estudo e análise por parte de pesquisadores/as e acadêmicos/as. Diversos estudos apontam para a sub-representação desse grupo em cursos superiores, revelando desafios estruturais e sociais que impactam diretamente a participação dessas mulheres no ambiente acadêmico. O texto de bell hooks (1995) denominado *Intelectuais Negras* mostra a invisibilidade e a desvalorização do pensamento e da produção intelectual das mulheres negras. Nesta obra, hooks aborda a importância da valorização do pensamento feminista negro, bem como a contribuição intelectual, acadêmica e ativista das mulheres negras. Ela também propõe uma reflexão sobre a produção acadêmica e a intervenção no mundo, a partir da perspectiva das intelectuais negras. O texto é considerado uma referência para os estudos sobre o feminismo negro e, mais especificamente, sobre a produção intelectual das mulheres negras, inspirando

reflexões sobre a importância da representatividade e da diversidade na produção do conhecimento científico.

A análise da literatura existente revela que mulheres negras enfrentam barreiras significativas ao buscar acesso e permanência em cursos superiores. Questões como racismo, discriminação, falta de suporte institucional e econômico, bem como a ausência de políticas efetivas de inclusão, contribuem para a baixa representatividade desse grupo em instituições de ensino superior.

Uma participante da pesquisa, em uma das oficinas realizadas, disse que sente a falta de professores/as negros/as e de maiores discussões a respeito dos atravessamentos que raça, classe e gênero causam nas trajetórias das mulheres negras. Sobre isso, afirmou que

[...] assim, na faculdade eu sinto muita falta do estudo de autores negros e a falta de referência de professores negros. Até então, eu tive dois professores somente e um professor que era branco, que trabalhou sobre racismo. Eu sentia nele, assim, a falta do lugar de fala dele mesmo, sabe? O lugar de fala do povo preto, a gente sabe o que sofre no nosso dia a dia. Então, para ele, por mais que ele quisesse abrir um debate, ele não tinha o lugar de falar que a gente tem. (Maria³, mar. 2022).

Dessa forma percebemos a importância da presença de mulheres negras no ensino superior como forma de promover o debate sobre o tema racismo e negritude, ampliar as perspectivas acadêmicas e contribuir para a construção de uma sociedade mais plural e justa. A pesquisa forneceu elementos valiosos sobre os desafios enfrentados pelas mulheres negras em cursos superiores no país, bem como sobre as possíveis soluções para promover a inclusão e a equidade nesses ambientes.

³ As participantes da pesquisa estão identificadas por nomes fictícios, escolhidos por elas.

APROXIMANDO A DECOLONIALIDADE COM A INTERSECCIONALIDADE

Compreendemos que a interseccionalidade e a decolonialidade estão intrinsecamente relacionadas, pois ambas buscam compreender as complexas interações entre diferentes formas de opressão e discriminação, levando em consideração as múltiplas identidades e experiências das pessoas. A interseccionalidade, ao analisar as interações entre raça, gênero, classe social, orientação sexual, entre outros aspectos, evidencia como essas diferentes dimensões se entrelaçam e influenciam as experiências individuais e coletivas. Por sua vez, a decolonialidade questiona as estruturas de poder e conhecimento que foram historicamente impostas por meio da colonização, buscando resgatar saberes e perspectivas marginalizadas, especialmente nos países que sofreram processos de colonização e imperialismo.

Sabemos que as mulheres negras acadêmicas desempenham um papel fundamental na produção de conhecimento, portanto, a interseccionalidade e a decolonialidade são conceitos essenciais para compreender sua atuação e as dinâmicas envolvidas. A interseccionalidade é crucial para entender as experiências das mulheres negras acadêmicas, pois considera as interações complexas entre raça, gênero e outros aspectos de suas identidades. Isso é fundamental para reconhecer as múltiplas formas de discriminação e opressão que enfrentam no ambiente acadêmico e na sociedade em geral.

A decolonialidade é relevante para a produção acadêmica das mulheres negras, pois questiona as estruturas de poder estabelecidas durante os processos coloniais, valorizando saberes e perspectivas historicamente marginalizadas. Isso permite que as mulheres negras acadêmicas contribuam para a construção de um conhecimento mais diversificado e inclusivo, rompendo com a hegemonia do conhecimento eurocêntrico.

Portanto, ao relacionar a interseccionalidade e a decolonialidade com as mulheres negras acadêmicas, podemos compreender como esses

conceitos são fundamentais para analisar suas experiências, desafios e contribuições no contexto acadêmico. Certamente a contribuição de autoras importantes no campo acadêmico é fundamental para enriquecer a discussão sobre interseccionalidade e decolonialidade na produção de conhecimento por mulheres negras.

Autoras norte-americanas como Patricia Hill Collins (2019, 2021, 2022), bell hooks (1995, 2018), Angela Davis (2016) e Kimberlé Crenshaw (2002) têm desempenhado papéis significativos na defesa da perspectiva acadêmica da interseccionalidade no uso de pesquisas científicas, destacando as complexas interações entre raça, gênero e classe social. Seus trabalhos contribuem para a compreensão das experiências das mulheres negras acadêmicas, fornecendo insights valiosos sobre as formas de opressão e resistência que enfrentam. No entanto, é notável a demora na tradução das obras dessas autoras feministas, o que só fez com que muito recentemente suas produções estejam disponibilizadas no Brasil em língua portuguesa. Autoras negras brasileiras, como Djamila Ribeiro (2018, 2019) e Carla Akotirene (2019) têm construído trajetórias importantes na divulgação e disseminação da interseccionalidade nos ambientes acadêmicos brasileiros.

Embora Crenshaw (2022) seja reconhecida como a precursora do uso do termo interseccionalidade, Collins (2019) é uma figura proeminente na teoria da interseccionalidade. Ela é conhecida por seu trabalho inovador que explora as intersecções de raça, gênero e classe social, destacando as formas complexas de opressão e privilégio que as mulheres negras enfrentam. Collins (2019) argumenta que a interseccionalidade é essencial para compreender as experiências das mulheres negras em sua totalidade, desafiando noções simplistas de identidade e oferecendo uma lente mais abrangente para analisar as relações de poder e as estruturas sociais.

Além disso, em sua obra, Collins (2019) enfatiza a importância da voz e da agência das mulheres negras na produção de conhecimento, defendendo a valorização dos saberes e experiências dessas mulheres como fundamentais para a transformação social. Sua contribuição para

o campo da interseccionalidade tem sido fundamental para ampliar o entendimento sobre as interações complexas de raça, gênero, classe e outras dimensões da identidade, influenciando significativamente o pensamento acadêmico e ativista.

As imagens de controle, conforme definidas por Collins (2019), são representações específicas de gênero para pessoas negras, que se articulam para sustentar a opressão e a dominação. Collins (2019) argumenta que essas imagens de controle são elementos operacionais indispensáveis das matrizes de dominação e essenciais para o exercício do poder. Essas imagens de controle são confrontadas e desautorizadas pelas mulheres negras em resistência por meio de diferentes estratégias de resgate de sua condição. Ao desafiar e dismantelar essas imagens, as mulheres negras buscam reivindicar sua autonomia, agência e identidade, subvertendo as narrativas opressivas que tentam enquadrá-las.

Collins (2019) analisa como essas imagens de controle estão interconectadas com sistemas complexos de opressão, como o racismo e o sexismo, e como as mulheres negras resistem e redefinem essas representações para afirmar sua humanidade e dignidade. Acreditamos que a presença de mulheres negras nos espaços acadêmicos são formas de enfrentamento às imagens de controle que não imaginam suas presenças nestes espaços. Tratam-se de representações excludentes, discriminatórias e preconceituosas sobre as pessoas negras, que acabam por ser normatizadas no cotidiano. Isso é muito forte nos espaços acadêmicos, onde a presença de pessoas negras ainda é muito baixa.

No decorrer dos encontros, houve diversos relatos sobre isso. Em um momento, uma das estudantes participantes da pesquisa disse

Depois que eu senti isso na pele de uma professora dentro da FAE... Eu fiquei muito chateada! Ela perguntou o que eu queria lá dentro... uma professora! Pra você ver o absurdo, uma professora, uma doutora que está ali né, para nos incentivar, para nos estender a mão, para mostrar o caminho... Devido a essa questão que ela me falou, eu resolvi trocar a minha professora do estágio. Ela trabalha

na parte de estágio e aí eu troquei. Essa professora já é maravilhosa. (Guerreira, mar. 2022).

Sabemos que a pergunta que a professora fez para a estudante pode demonstrar algo muito mais profundo, construído a partir de uma imagem de controle e reproduzindo um imaginário de branquitude. Para Silva,

Há um pressuposto enraizado na sociedade brasileira que define lugares que seriam normais brancos frequentarem e negros não e assim vice-versa, esse pressuposto é alimentado por um racismo que está muito além dos insultos verbais, é algo que demarca as estruturas institucionais brasileiras. Mais uma vez querem nos dizer onde devemos estar, como devemos agir e como devemos ser. (SILVA, 2022, p. 84-85).

No que diz respeito à decolonialidade, autoras como Grada Kilomba (2019) tem explorado as questões da colonialidade do saber e a necessidade de decolonizar o pensamento acadêmico. Seus escritos desafiam as estruturas epistêmicas dominantes e reivindicam a validade dos saberes não hegemônicos, incluindo os saberes das mulheres negras. Kilomba (2019) é uma escritora, artista e teórica que tem como foco de trabalho o saber decolonial e as relações entre gênero e raça. Sua obra mais conhecida é *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano*, que traz relatos de experiências pessoais e coletivas de racismo e opressão. A obra de Kilomba (2019) tem sido reconhecida por sua contribuição potente para o campo do pensamento antirracista e por inspirar o ímpeto transformador em diversos campos, especialmente na arte.

Voltando para nossa pesquisa, nas oficinas realizadas as participantes relataram diversas situações de discriminação em suas rotinas acadêmicas. Uma das participantes narrou um episódio constrangedor no qual foi vítima, que aconteceu quando foi realizar seu estágio no curso. O fato ocorreu com uma colega, que duvida de sua capacidade em estagiar na EJA (Educação de Jovens e Adultos). A participante conta que a colega a questiona e a constrange demonstrando não acreditar que

ela possa ter capacidade de exercer aquela função exigida pela instituição universitária. Sobre isso, a estudante participante afirmou:

Lembro quando eu falei que eu ia fazer o meu estágio na EJA. Lembro que uma colega deu uma risada bem alta e perguntou assim: “Você acha que você dá conta?” E eu olhei para ela e falei: «Acho», mas não no sentido de dúvida, “Ah, talvez eu dê conta sim, talvez não”, mas no sentido de sim, tenho certeza que dou conta sim, porque não daria conta né? E depois ela continuou sorrindo, olhou para outras colegas e disse: “Olha! Ela acha”. Então, sempre quando era para fazer trabalho, dividir trabalho, ninguém, assim, poucas pessoas queriam ficar comigo, talvez pelo fato da minha idade, talvez por achar que eu não ia dar conta. (Perseverante, mar. 2022)

A dúvida sobre a capacidade intelectual de uma mulher negra expressa a normatividade de estereótipos que definem como e onde estas pessoas devem estar e as capacidades ou incapacidades que possuem. Essa ideia naturalizada perpetua o racismo, o sexismo e a opressão, tendo como ponto de partida o preconceito racial, mas interseccionando com outros marcadores sociais, como gênero e idade. Para Silva,

Desta maneira desenvolvemos a ideia de que existem lugares que são normais para brancos e outros lugares que são normais para negros estarem. Quando crianças somos expostas a imagens onde brancos são representados como grandes intelectuais em cargos bem remunerados e com profissões prestigiadas em nossa sociedade (como medicina, advocacia, entre outras) e mal escutamos sobre pessoas negras durante nossa educação, a não ser no momento onde a população negra foi livrada da escravidão (SILVA, 2022, p. 86).

Uma das formas de expressão do imaginário social acerca das pessoas negras se refere ao fato da maioria das empregadas domésticas serem mulheres negras e, paralelo a isso, existem pouquíssimas professoras universitárias negras. Essa realidade não deve servir para

fortalecer os argumentos racistas que buscam justificar o fato, mas ao contrário, deve ser ponto de questionamento, pois devemos pesquisar as condições de trabalho das pessoas de acordo com as interseccionalidades de raça, classe, gênero, geração e outros marcadores, mas também devemos questionar e denunciar a falta de oportunidades, resultado de processo de colonialidade historicamente construídos. Visto dessa forma, a questão de buscarmos entender quais os motivos que fazem com que a maioria das empregadas domésticas sejam mulheres negras toma uma outra dimensão, muito mais complexa, que uma visão simplista seria inadequada e incompleta.

Podemos perceber como a interseccionalidade e a decolonialidade são fundamentais para a produção acadêmica das mulheres negras, fornecendo ferramentas teóricas e metodológicas importantes para analisar e transformar as realidades opressivas que enfrentam, pois ao relacionar a interseccionalidade com a decolonialidade, é possível ampliar a compreensão das opressões vivenciadas por grupos historicamente marginalizados, considerando não apenas as intersecções de identidades, mas também os contextos históricos e culturais que moldaram tais experiências.

A CONTRIBUIÇÃO DO FEMINISMO NEGRO BRASILEIRO

O feminismo negro no Brasil é uma vertente importante do movimento feminista que busca dar voz às especificidades e lutas das mulheres negras. Diversas autoras brasileiras têm contribuído significativamente para o desenvolvimento e fortalecimento desse movimento, trazendo reflexões, críticas e propostas de ação para enfrentar o racismo, machismo e outras formas de opressão.

Djamila Ribeiro (2018, 2019) é uma das autoras brasileiras mais conhecidas no contexto do feminismo negro. Como filósofa e colonista, ela tem desempenhado um papel fundamental na popularização e no aprofundamento das discussões sobre o tema. Sua atuação tem sido

marcada pela defesa dos direitos das mulheres negras e pela análise crítica das estruturas de poder que perpetuam a opressão.

Outra autora de destaque é Lélia Gonzalez (Rios & Lima, 2020), uma importante intelectual e ativista, que contribuiu significativamente para a compreensão das interseccionalidades entre raça, gênero e classe social. Suas reflexões influenciaram profundamente o pensamento feminista negro no Brasil, destacando a importância de considerar as múltiplas dimensões da opressão vivenciadas pelas mulheres negras. Gonzalez (Rios & Lima, 2020) cunhou termos como *amefricanidade* e *pretuguês*, denunciando, dessa forma, os processos de colonialidade e trazendo à tona as marcas desse processo em forma de linguagem. Trata-se de termos criados para pensar a formação da identidade cultural brasileira por meio das palavras provenientes de idiomas africanos.

Além delas, autoras como Sueli Carneiro (2023) e Conceição Evaristo (2018, 2020) têm enriquecido o feminismo negro brasileiro com suas análises, experiências e compromissos com propostas de transformação social. Carneiro é fundadora e atual diretora do Geledés — Instituto da Mulher Negra e considerada uma das principais autoras do feminismo negro no Brasil. Recentemente publicou em livro sua tese de doutoramento, *Dispositivo de Racialidade*, defendida há quase duas décadas na Faculdade de Educação da USP. Nele, considerada uma obra de filosofia política, a partir da obra de Michel Foucault, a autora utiliza o conceito de dispositivo nas relações raciais, desenvolvendo o que denomina de dispositivo de racialidade, que considera a cor branca como natural e positiva, em contraposição a cor negra, considerada negativa. Para ela, esse dispositivo de racialidade desenvolve um epistemicídio, que menospreza a pessoa negra intelectualmente, anulando-a como sujeito de conhecimento, sendo esse processo bem mais intenso no que se refere às mulheres negras.

Evaristo é uma pesquisadora, poetisa e escritora, que se tornou conhecida pela criação do conceito de *escrevivência*, no qual busca valorizar as experiências das trajetórias de vida das mulheres negras trazidas à

tona através das memórias. Possui diversos livros publicados, vários de poemas e contos, onde apresenta experiências do cotidiano de mulheres negras, misturando a realidade a ficções e assim fazendo denúncias sobre a realidade de pessoas negras no Brasil.

Essas autoras têm contribuído para a construção de um movimento feminista negro forte e atuante no Brasil, trazendo à tona questões fundamentais para a promoção da igualdade, justiça e empoderamento das mulheres negras. Suas obras e atuações são fundamentais para ampliar o debate sobre as intersecções entre raça e gênero, bem como para inspirar novas gerações de ativistas e pensadoras comprometidas com a luta antirracista e feminista.

São aberturas de portas, num emaranhado enorme de conhecimentos e saberes hegemônicos racistas, eurocentrados e androcêntricos, que podem apontar para uma subversão a essa lógica nefasta e discriminatória, criando outra ciência, mais humana, interseccional e decolonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A decolonialidade do conhecimento e as pesquisas com narrativas têm sido fundamentais para a construção de um conhecimento mais plural e inclusivo. Através das narrativas, é possível resgatar saberes e experiências que foram historicamente marginalizados, promovendo uma visão de mundo mais diversa e representativa, portanto, a pesquisa autobiográfica de cunho interseccional proposta no trabalho apresentado é um caminho para a decolonialidade de saberes.

A potencialidade decolonial das narrativas tem permitido a desconstrução de conhecimentos eurocêntricos, abrindo espaço para a valorização de diferentes formas de saber e compreender o mundo. Através dessas pesquisas, pensamos que seja possível contribuir para a transformação social e a construção de um mundo mais justo e equitativo, apontando novo/outros caminhos de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; SOUZA, Eliseu Clementino de (orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2006. p. 149–170.
- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.
- CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- COLLINS, Patrícia Hill. *Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica*. São Paulo: Boitempo, 2022.
- COLLINS, Patrícia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos feministas*, v.10, n.1, 2002. p. 171-188.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- hooks, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.
- EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020.
- HOOKS, bell. Intelectuais Negras. *Estudos Feministas*, v.3, n.2, 1995, p. 464-478.
- JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, 2006.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (orgs.). *Lélia Gonzales - Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- SILVA, Paloma de Souza. *Eu Posso Sim! Percursos de vida e formação de mulheres negras do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas*. Dissertação. Mestrado em Educação, UFPel, 2022.

“ISSO NÃO É ‘NEGÓCIO’, SÃO DREADS!”: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DO RACISMO INSTITUCIONAL EM ESCOLA MILITAR/ MILITARIZADA – UM ESTUDO DE CASO

Jhonatan Wendell Tavares Ferreira¹

Kelly Almeida de Oliveira²

Joelson de Sousa Morais³

Sherlene Regea Araújo Farias⁴

“(…) O PADRÃO DA ESCOLA É USAR O CABELO EM COQUE NA REDINHA, E EU USEI, EU SAI DE CASA NO PADRÃO.”

As frases que iniciam/intitulam cada seção no texto são trechos selecionados da narrativa da estudante, criteriosamente escolhidos por nós por serem expressões-chave diretamente relacionadas ao tema da respectiva seção. Essas frases-chave foram escolhidas intencionalmente para estabelecer uma conexão imediata com a narrativa da adolescente, permitindo que a/o leitor/a se familiarize, desde o início, tanto com a história quanto com o tema específico tratado em cada seção.

As escolas/colégios militares ou militarizadas destacam-se como entidades singulares dentro do panorama educacional, manifestando particularidades que as distinguem nitidamente das demais instituições. Estes estabelecimentos educacionais se caracterizam por possuir regimentos internos específicos, um currículo escolar diferenciado e uma estrutura administrativa e pedagógica singular. Além disso, é marcante

¹ Mestrando em Gestão de Ensino da Educação Básica (UFMA).

CV: <https://lattes.cnpq.br/5782055032870161>

² Doutora em Educação em Ciências e Matemática (UFMT). Professora (UFMA).

CV: <http://lattes.cnpq.br/6665636259576060>

³ Doutor em Educação (UNICAMP). Professor (UFMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/9184354605461860>

⁴ Mestranda em Gestão de Ensino da Educação Básica (UFMA).

CV: <http://lattes.cnpq.br/0584164445035151>

a presença de membros ligados às forças militares integrando a equipe pedagógica e administrativa dessas escolas (Nogueira, 2014).

A presença de profissionais com formação militar dentro do corpo docente e administrativo dessas instituições traz uma dinâmica distinta ao ambiente escolar, incorporando valores como disciplina, hierarquia e organização que são característicos das instituições militares. Esses elementos muitas vezes moldam não apenas a estrutura funcional, mas também influenciam a abordagem educacional, buscando instilar valores cívicos, responsabilidade e comprometimento nas/os estudantes (Nascimento, 2016).

Os colégios⁵ militares e as escolas militarizadas representam distinções importantes no panorama educacional. Os colégios militares são instituições diretamente vinculadas às Forças Armadas, como o exército, a marinha ou a força aérea, focando principalmente na formação de filhas/os de militares. Sua estrutura é integralmente composta por profissionais militares, desde a equipe administrativa até o corpo docente. Esses colégios seguem estritamente os princípios e métodos das Forças Armadas, oferecendo uma educação que não apenas aborda o currículo acadêmico, mas sobretudo incorpora valores, disciplina e treinamento militar como elementos essenciais do processo educacional.

Por outro lado, as escolas militarizadas não estão diretamente vinculadas às Forças Armadas, embora adotem algumas características e valores militares em sua abordagem pedagógica. Essas instituições podem ter parcerias ou convênios com órgãos militares (Polícia Militar ou Corpo de Bombeiros), aplicando elementos de disciplina, hierarquia e organização na rotina escolar, mas mantendo uma autonomia administrativa e pedagógica mais independente. Nas escolas militarizadas, a gestão é caracterizada por uma abordagem compartilhada, onde se observa a coexistência da gestão pedagógica e da gestão militar. Geralmente, essa estrutura administrativa envolve a presença de um/a coronel, que

⁵ Aqui, adotaremos a palavra “colégio” para fazer referência às instituições de cunho militar e o termo “escola” para denominar as instituições militarizadas. Essa distinção visa proporcionar uma leitura mais fluida e facilitar a compreensão dos diferentes modelos de ensino adotados por essas instituições.

representa a gestão militar, em conjunto com um/a diretor/a civil, responsável pela gestão pedagógica (Santos, 2016). Esta colaboração entre ambas as vertentes da gestão contribui para a integração dos princípios e práticas militares no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que se assegura a condução eficaz das atividades educacionais e administrativas.

No estado do Maranhão, atualmente, existem dezoito escolas militarizadas, sendo seis sob a administração da Polícia Militar, denominadas Colégios Militares Tiradentes (CMT), e doze sob a gestão do Corpo de Bombeiros Militares, conhecidos como Colégio Militar do Corpo de Bombeiros (CMCB) (Sena, 2021). Essas instituições desenvolvem modelos de ensino voltados para a formação de estudantes com base em princípios e práticas militares, oferecendo uma estrutura educacional que reflete os valores e a disciplina associados às respectivas instituições militares responsáveis por sua administração.

Ambos os tipos de instituições possuem estruturas regulatórias internas que abrangem desde os processos de admissão, com a elaboração de provas para ingresso na instituição, até normas de conduta que disciplinam os estudantes. Estas normas podem abranger questões como o uso de uniformes, os padrões de corte de cabelo para meninos e meninas, e a inclusão de disciplinas que são distintas daquelas encontradas nos currículos de escolas civis. Por exemplo, disciplinas como ordem unida⁶ e instrução militar⁷, cerimônias de formatura e outros elementos que refletem aspectos militares são incorporados nos programas educacionais dessas instituições.

⁶ “A Ordem Unida se caracteriza por uma disposição individual e consciente altamente motivada, para a obtenção de determinados padrões coletivos de uniformidade, sincronização e garbo militar”. (MANUAL DE ORDEM UNIDAS DO ESTADO-MAIOR DO EXÉRCITO BRASILEIRO, 2000, p. 2).

⁷ “Disciplina que foi inserida na grade curricular da escola cívico-militar Tiradentes CMT I a partir do ano letivo de 2012, com carga horária de 40h. Aborda assuntos tais como: instrução Policial Militar, Ordem Unida, primeiros socorros. Tal disciplina não consta na grade curricular da SEDUC. Disciplina ministrada por Policial Militar.” (CMT I, 2019, n.p). “A formação Bombeiro Militar: histórico, modelos, concepções, tendências e atualizações. Noções de combate a incêndio e primeiro socorros. A prática cotidiana do bombeiro militar: áreas de atuação, a organização, graduações e patentes; valores éticos: individuais e coletivos; observações e reconhecimento de situações de risco, *modus operandi* ao aluno do Colégio Militar.” (CMCB I, 2019, n.p).

Essas regulamentações internas têm o intuito de criar um ambiente disciplinado e de fomentar valores específicos, características que diferenciam essas escolas do ambiente educacional mais convencional.

“(...) EU PENSEI UM POUCO E VI QUE AQUELA SITUAÇÃO NÃO ERA UMA SITUAÇÃO CERTA E QUE EU TINHA QUE FALAR PRA MINHA MÃE (...)”

Os relatos foram adquiridos por meio de uma entrevista cuidadosamente conduzida, com foco na compreensão do impacto que a situação teve sobre a adolescente. Durante esse processo, foi evidente o abalo emocional e a perplexidade que ela experimentou diante dos eventos ocorridos em sua escola.

Para a obtenção da narrativa, empregamos a pesquisa narrativa autobiográfica como método. Esta abordagem metodológica foi essencial para capturar as experiências e perspectivas da adolescente envolvida permitindo-nos uma análise mais sensível da situação. Nesse sentido, a identidade da estudante foi respeitada e protegida, e, por questões éticas e para salvaguardar sua privacidade, optamos por não revelar o seu nome e tão pouco o da escola onde ocorreu o incidente. Essa escolha foi feita com a intenção de preservar a integridade e a confidencialidade da estudante envolvida, assegurando que sua narrativa fosse compartilhada sem comprometer sua privacidade.

A preservação do conhecimento humano ao longo do tempo é uma questão fundamental para a transformação da sociedade e o avanço do pensamento humano. À medida que o mundo passa por mudanças, a manutenção das memórias e a prática da escrita biográfica/autobiográfica emergem como pilares fundamentais na salvaguarda do nosso patrimônio intelectual e cultural (Morais, 2021).

A preservação das memórias/lembranças é a chave para entendermos nossa história e cultura. Memórias pessoais/coletivas, narrativas de testemunhas oculares e registros históricos são os elos que nos conectam ao passado, permitindo-nos aprender com as gerações anteriores.

Além disso, as memórias individuais e coletivas formam a base para a construção de identidades culturais, ajudando-nos a compreender quem somos, de onde viemos e para onde vamos.

Morais (2021) ressalta a memória, em seu sentido mais amplo, como a capacidade de recordar experiências, eventos e informações do passado. Ela desempenha um papel fundamental na preservação da história e da cultura, pois é por meio das memórias que as narrativas individuais e coletivas são formadas.

Desta forma, as memórias são peças-chave na construção da história de uma pessoa, pois as memórias se relacionam com a história de um grupo, comunidade, sociedade e cultura. A capacidade de lembrar e transmitir experiências é o que nos permite aprender com o passado e construir um presente e um futuro mais ricos e informados (Souza e Mignot, 2008).

Morais e Bragança (2021) citam que as memórias, tanto individuais quanto coletivas, atuam como registros vivos do passado. Elas proporcionam uma conexão direta com eventos históricos, experiências pessoais e culturais que, de outra forma, poderiam se perder ao longo do tempo.

Através destas memórias, a história é preservada, permitindo que lições sejam aprendidas, erros sejam evitados e sucessos sejam celebrados. As memórias são o alicerce sobre o qual a cultura e a identidade se constroem, fornecendo contexto e continuidade às sociedades.

A escrita biográfica/autobiográfica, por outro lado, desempenha um papel crucial na organização e disseminação dos saberes populares, culturais e científicos. Por meio dela, as ideias, descobertas e reflexões são documentadas de forma acessível, tornando-se recursos valiosos para estudos acadêmicos, pesquisa e desenvolvimento intelectual. A escrita bibliográfica/autobiográfica não apenas preserva o conhecimento, mas também o amplifica, permitindo que novas gerações construam sobre as bases estabelecidas por seus predecessores.

Segundo Passeggi (2006) a escrita autobiográfica desempenha um papel crítico na organização e documentação do conhecimento humano. Ela se refere à prática de registrar informações, descobertas,

ideias e reflexões em formatos escritos, como livros, artigos acadêmicos, ensaios, diários e outros documentos.

O trabalho biográfico oferece a oportunidade de refletir sobre as experiências passadas e presentes, ajudando as pessoas a compreenderem melhor quem são, quais são seus valores, crenças e objetivos pessoais e profissionais (Costa, 2012).

Portanto, memória/lembranças e escrita biográfica/autobiográfica estão entrelaçadas na formação de identidades individuais e culturais. Pessoas e comunidades constroem narrativas sobre si mesmas com base em suas memórias e registros escritos. Isso ajuda na definição de valores, tradições e histórias que constroem as identidades culturais. A preservação das memórias e a escrita biográfica/autobiográfica são cruciais para garantir que as identidades pessoais e culturais sejam mantidas vivas e transmitidas às gerações futuras.

“(...) O CORONEL OLHOU PARA O MEU CABELO E FALOU QUE ESTAVA FEIO, QUE ELE NÃO TINHA GOSTADO DO MEU CABELO E QUE ERA PRA EU TIRAR IMEDIATAMENTE AQUELE NEGÓCIO (...)”

Na presente seção, apresentaremos as vivências e narrativas da jovem estudante que foi vítima de racismo institucional, dentro do ambiente escolar militar/militarizado. Conforme descrito por Almeida (2018), o racismo institucional refere-se às práticas, regulamentos e normas presentes nas instituições que tendem a privilegiar determinados grupos em detrimento de outros com base em sua raça ou origem étnica. Essas estruturas muitas vezes perpetuam desigualdades sistemáticas, reforçando e reproduzindo injustiças que afetam significativamente as oportunidades e o tratamento das pessoas com base em suas diferenças raciais.

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. (...) o racismo institucional é menos

evidente, muito mais sutil e menos identificável (...).
(Almeida, 2018, p. 31 e 33)

Através das palavras compartilhadas pela discente, buscamos dar voz à sua experiência, destacando a complexidade e a dolorosa incompreensão que cercam o porquê desse incidente ter ocorrido.

*Eu sofri uma situação desconfortável na minha escola, eu tinha colocado minhas tranças na sexta-feira e coloquei em casa e eu me senti muito bem, por que é minha cultura, eu me senti como se eu tivesse voltado nas minhas origens e eu gosto muito de usar meus dreads. Quando foi na segunda, que eu tive que ir pra escola, o padrão da escola é usar o cabelo em coque na redinha, e eu usei, eu sai de casa no padrão. Só que quando eu cheguei lá o monitor da minha sala falou que iria me levar ao coronel pois as tranças não estavam no padrão da escola, e que eu não podia usar tranças.
(Narrativa da estudante)*

A proibição das tranças/*dreads* na escola reflete diretamente as normas institucionais eurocêntricas que, historicamente, privilegiam o cabelo liso como o padrão estético ideal, associado predominantemente à pessoa branca. Essas normas não apenas desconsideram, mas também desvalorizam expressões culturais profundamente enraizadas na herança e identidade do povo negro. As tranças/*dreads* são manifestações capilares que carregam uma carga simbólica e histórica, representando muito mais do que simples estilos estéticos: são uma expressão de orgulho, conexão com as raízes culturais e uma afirmação da identidade (KING, 2015).

A fala do monitor, ao afirmar que as tranças/*dreads* não estavam no «padrão da escola», não se trata apenas de uma questão de código de vestimenta, mas sim de um reflexo das estruturas ideológicas que perpetuam a hegemonia eurocêntrica, promovendo a assimilação cultural e o embranquecimento social (Fazzi, 2006). Essa imposição normativa não apenas restringe a liberdade individual da estudante, mas também alimenta um projeto ideológico que, historicamente, buscou subordinar e marginalizar manifestações culturais não alinhadas com os padrões estabelecidos pela cultura dominante.

É crucial compreender que a proibição das tranças ou *dreads* não é um mero capricho escolar, mas sim uma manifestação de um sistema mais amplo de opressão e discriminação que tenta impor uma única estética, negando a diversidade e reforçando a hegemonia cultural branca (Gomes, 2002).

Quando cheguei na sala dele, o coronel olhou para o meu cabelo e falou que estava feio, que ele não tinha gostado do meu cabelo e que eu era pra eu tirar imediatamente aquele negócio do meu cabelo. E eu falei – Isso não é ‘negócio’, são Dreads, e que eu não tinha como tirar porque era algo que eu tinha demorado pra fazer e que em 3 minutos não daria tempo de retirar. E ele falou que ou eu tirava naquele momento ou eu pegaria uma suspensão. Eu respondi a ele que não iria tirar e que o que ele tava fazendo era preconceito e que eu iria trazer minha responsável na escola no outro dia. Peguei minhas coisas e sai da escola, E eu fiquei muito triste e chateada porque eu não entendi o porquê que eu não podia mostrar minha cultura, a forma de ser negra que eu gosto de ser.
(Narrativa da estudante)

A fala do coronel da escola em relação ao cabelo da adolescente é preocupante e revela um viés discriminatório e prejudicial. Ao desqualificar o estilo capilar da estudante, desconsiderando a natureza e importância cultural dos *dreads*, ele não apenas demonstra insensibilidade, mas também reforça estereótipos e preconceitos associados à estética afrodescendente.

O cabelo crespo/black/trançado é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza. O fato de a sociedade brasileira insistir tanto em negar aos negros e às negras o direito de serem vistos como belos expressa, na realidade, o quanto esse grupo e sua expressão estética possuem um lugar de destaque na nossa constituição histórica e cultural. O negro é o ponto de referência para a construção da alteridade em nossa sociedade. Ele é o ponto de referência para a construção da identidade do branco. Juntamente com o índio, o negro concretiza a

nossa sociedade, a nossa cultura, as nossas relações sociais, políticas e econômicas. (Gomes, 2003, p. 80. grifo nosso)

As palavras usadas por essa figura de autoridade possuem um potencial extremamente negativo no que diz respeito à autoestima da discente. Comentários desdenhosos sobre seu cabelo não apenas a envergonham, mas também a fazem sentir-se inadequada e desvalorizada em um ambiente educacional que deveria promover a diversidade e o respeito de todas as identidades culturais.

O cabelo da mulher negra é profundamente carregado de significados sociais que vão além do aspecto estético. Ele é um símbolo de luta, resistência e um elo poderoso com a ancestralidade (Gomes, 2002). Ao longo da história, o cabelo afro, tranças, *dreads* têm sido uma expressão de identidade e orgulho cultural, enfrentando estereótipos e padrões de beleza eurocêntricos. Para muitas mulheres negras, cuidar de seus cabelos não é apenas um ato de vaidade, mas também uma forma de honrar suas raízes, preservar tradições e afirmar sua própria identidade em uma sociedade que muitas vezes marginaliza e tenta padronizar a diversidade de expressões culturais.

Além disso, a atitude do coronel exemplifica a dinâmica da “relação de poder” conforme descrita por Foucault (1987). Ao impor sua opinião sobre o que é aceitável ou não em termos de estética capilar, utilizando sua posição de autoridade para coagir a discente a retirar os *dreads*, ele não apenas exerce controle sobre o corpo dela, mas também perpetua uma forma de dominação que busca padronizar e marginalizar expressões culturais não conformes com o ideal estabelecido pela cultura eurocêntrica dominante.

Essa imposição coercitiva não apenas viola a liberdade individual da estudante, mas também reforça a noção de que certas expressões culturais associadas às comunidades negras são inaceitáveis ou inferiores e a torna “vítima das piores tentativas de desumanização” (MUNANGA, 2010, p. 12).

Para Fanon (2008) essa experiência, vivenciada pela estudante, vai além do ato isolado de exclusão. Ela pode desencadear uma série de danos psicológicos, afetando a saúde mental e a autoestima. A recusa baseada na estética do cabelo não apenas humilha, mas reforça a mensagem de inferioridade e inadequação, minando a identidade da adolescente negra. Esse incidente reitera o estigma, gerando um sentimento de exclusão e isolamento que, segundo Fanon (2008), contribui para a alienação e a internalização de uma visão de si mesma como inferior ou menos válida. A constante exposição a tais experiências de discriminação pode gerar danos profundos na autoimagem e na saúde emocional da estudante, alimentando um ciclo de angústia psicológica causado pelo racismo institucional e pela falta de reconhecimento e aceitação da sua identidade cultural e étnica.

A recusa da estudante em ceder à imposição do coronel da escola foi um ato de resistência fundamental diante da injustiça e discriminação que sofreu. Sua decisão de não retirar os *dreads* e de confrontar a atitude preconceituosa do coronel evidencia uma busca pela afirmação de sua identidade e pela preservação de sua cultura.

Conforme destacado por Ramos (2017, p. 126, grifo nosso), observamos a frequente situação em que “um branco, sem nem notar, se porta como dono do nosso querer. Sem nenhuma cerimônia, muitas vezes, brancos se comportam como superiores, se atribuindo autoridade que nunca lhe foi dada”, torna-se imprescindível resistir e se impor diante dessas situações, tal como fez a estudante. Essa resistência é crucial para a promoção da igualdade e da dignidade. Ao se recusar a aceitar uma imposição arbitrária que desconsidera sua identidade cultural, ela não apenas defendeu a liberdade individual, mas também desafiou o sistema, as atitudes discriminatórias que perpetuam a marginalização de grupos étnicos minoritários.

No entanto, é lamentável que essa atitude de resistência tenha resultado na retirada dela da escola naquele dia. Isso revela como a dinâmica de poder dentro da instituição favorece aqueles que detêm autoridade, muitas vezes em detrimento daqueles que buscam preservar sua identidade e cultura (Foucault, 1987).

Quando eu cheguei em casa eu pensei um pouco e vi que aquela situação não era uma situação certa e que eu tinha que falar pra minha mãe tomar alguma atitude e porque foi uma coisa muito constrangedora e que me deixou muito chateada. Eu não quis aceitar porque foi eu mesma que tinha botado meus dreads, eu tive um trabalho pra por e pra mim era o que mais demonstrava a minha cultura e eu fiquei muito chateada mesmo. Só que minha mãe me orientou a retirar, e quando tirei me veio uma tristeza, porque eu pensei, poxa, porquê que eu não posso usar algo que demonstra tanto a minha cultura e uma coisa que eu gosto muito de usar, será que isso é errado? O que eu tô fazendo de errado pra tá passando por essa situação e ter que tirar. (Narrativa da estudante)

A imposição para que a estudante retirasse os *dreads* evidencia não apenas a pressão social ou escolar, mas também um dilema que muitas pessoas negras enfrentam em sociedades onde suas expressões culturais são desconsideradas ou julgadas de maneira negativa. Nesse contexto, a retirada dos *dreads* representa não apenas um ato físico, mas também um conflito interno entre a autenticidade cultural e a necessidade de conformidade social (Fanon, 2008).

A tristeza e confusão expressadas pela adolescente ilustram o impacto emocional dessa imposição. Ao ser obrigada a renunciar a uma parte significativa de sua identidade cultural, ela não apenas se viu privada de uma expressão pessoal, mas também enfrentou uma ameaça à sua autoestima e identidade. Esse tipo de experiência pode influenciar negativamente o processo de construção da identidade das pessoas negras, criando um conflito interno entre a vontade de se expressar livremente e a necessidade de se adaptar a padrões sociais dominantes (King, 2015).

Além disso, essa situação ressalta como práticas discriminatórias, como a proibição de expressões culturais específicas, podem reforçar estereótipos e marginalizar determinados grupos étnicos. Ao não reconhecer e valorizar as diversas formas de expressão cultural, as instituições educacionais podem inadvertidamente perpetuar um ambiente que desencoraja a diversidade e limita a autoexpressão de grupos minoritários.

A estudante questiona se está fazendo algo errado ao expressar sua cultura e sente-se injustiçada por ter que remover algo que para ela é tão significativo. Esse questionamento evidencia a falta de compreensão e preparo por parte da escola sobre a diversidade cultural e a autonomia das/os estudantes em expressarem suas identidades.

“(...) QUANDO TIREI ME VEIO UMA TRISTEZA, PORQUE EU PENSEI, POXA, PORQUÊ QUE EU NÃO POSSO USAR ALGO QUE DEMOSTRA TANTO A MINHA CULTURA (...)?”

As memórias, sejam elas individuais ou coletivas, são o tesouro que nos conecta ao passado, permitindo-nos aprender com as experiências passadas, construir narrativas de identidade e enriquecer nossa compreensão da história e cultura. Através das memórias, as lições do passado são mantidas vivas, os valores são transmitidos e a continuidade cultural é assegurada.

A escrita biográfica desempenha um papel fundamental não só na preservação do conhecimento, mas também na análise crítica e reflexiva de situações e eventos passados. Ela possibilita que as novas gerações construam uma compreensão mais ampla e aprimorada sobre os alicerces do conhecimento estabelecido. Ao documentar e analisar o que aconteceu antes, a escrita biográfica não apenas mantém viva a história, mas também oferece oportunidades para revisão, questionamento e aprendizado contínuo. Isso permite a formação de um novo saber, mais contextualizado e adaptado às necessidades e perspectivas atuais.

A narrativa da estudante destaca a necessidade urgente de um diálogo mais aberto e inclusivo sobre diversidade cultural dentro das instituições educacionais militares/militarizadas. É fundamental que estas escolas não só reconheçam, mas também celebrem e respeitem a variedade de expressões culturais, assegurando um ambiente onde todas/os se sintam aceitas/os e valorizadas/os, independentemente de suas origens culturais.

A exclusão temporária ou a pressão para remover seus *dreads* como consequência de sua resistência não apenas revela a falta de compreensão e sensibilidade por parte da instituição, mas também destaca

a necessidade de estabelecer ambientes educacionais mais inclusivos e conscientes da diversidade cultural.

Na narrativa da adolescente, é notório que as ações da escola em relação aos seus cabelos têm um impacto direto em seu bem-estar psicológico e autoestima. A maneira como a instituição aborda ou reage ao seu estilo capilar afeta profundamente a forma como ela se vê e se sente consigo mesma. A imposição de padrões ou comentários sobre seus cabelos pode gerar sentimentos de inadequação, insegurança e até mesmo provocar um impacto negativo na sua autoimagem. É evidente que a forma como a escola lida com essa questão pode desencadear repercussões emocionais significativas na adolescente, influenciando não apenas seu estado de espírito, mas também sua interação com o ambiente escolar e seu desenvolvimento pessoal.

Esta escrita é um chamado à reflexão sobre a necessidade urgente de criar espaços educacionais que valorizem e celebrem a multiplicidade cultural, proporcionando a cada estudante a segurança necessária para expressar sua identidade sem medo de represálias ou exclusão.

REFERÊNCIAS

- Almeida, Silvio Luis de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento. 2018.
- Brasil. Ministério da Defesa. **Portaria Nº 079-EME, de 13 de julho de 2000.** Aprova o Manual de Campanha C 22-5 - Ordem Unida, 3ª Edição, 2000. Brasília, 2000. Disponível: <http://www.pm.ba.gov.br/cerimonial/legis/Manual%20de%20Ordem%20Unida%20-%20C%2022-5.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2024.
- Colégio Militar 2 de julho Unidade I – CMCB I. **Regulamento Disciplinar.** São Luís, 2019.
- Colégio Militar Tiradentes I – CMT I. **Projeto Político Pedagógico.** São Luís, 2019.
- Colégios Militares Tiradentes – CMTs. **Regimento Interno dos Colégios Militares Tiradentes.** São Luís, 2020. Documento interno da instituição.
- Costa, Silvano Sulzart Oliveira. **Caminhos de si:** narrativa auto (biográficas) na formação inicial/continuada de professores. VI Colóquio Internacional. Educação e Contemporaneidade, 2012.
- Fanon, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.

- Fazzi, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.
- Foucault, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.
- Gomes, Nilma L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2002.
- Gomes, Nilma Lino, Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.** n° 23 Rio de Janeiro, 2003.
- King, Ananda Melo. **Os cabelos como fruto do que brota de nossas cabeças**. Geledés Instituto da Mulher Negra. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/os-cabelos-como-fruto-do-quebrota-de-nossas-cabecas/> Acessado em: 03 jan. 2024.
- Morais, Joelson de Sousa; Bragança, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75612, p.1-20, 2021.
- Morais, Joelson de Sousa. Filosofia da diferença e pesquisa formação narrativa (auto)biografia: diálogos possíveis. **Revista Divulgação Coletiva**. n° 17, 2021.
- Munanga, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 6-14, 2012.
- Nascimento, Jussara Cassiano. **Entre o civil e o militar: conflitos e tensões na história do colégio Brigadeiro Newton Braga (1960-2010)**. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Petrópolis, 2016.
- Nogueira, Jefferson Gomes. **Educação militar: uma leitura da educação no sistema dos colégios militares do Brasil (SCMB)**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, 2014.
- Passeggi, M.C. **A formação do formador na abordagem autobiográfica**. A experiência dos memoriais de formação. In SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M.H.M.B. *Tempos, narrativa e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, P.203-218, 2006.
- Ramos, L. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.
- Santos, Rafael Jose da Costa. **A militarização da escola pública em Goiás**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2016.
- Sena, Hélio Cleidison de Oliveira. **Escolas militarizadas: um estudo sobre a parceria entre corporações militares e redes públicas de ensino**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, 2021.
- Souza, Elizeu Clementino de; Mignot, Ana Chrytina Venancio. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro. 2008.

“CRESCI ENTRE LIVROS E BOLHAS DE SABÃO”: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DO MEU ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO E A PESQUISA

Francisco Marcos Pereira Soares¹

Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e o agora. Esforço-me por recuperá-lo tal como realmente e objetivamente foi, mas não posso separar o passado do presente, e o que encontro é sempre o meu pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o passado (SOARES, 1991, p. 37-8)

PARA INICIAR UMA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA

Escrever uma autobiografia me leva a movimentos discursivos e reflexivos sobre mim mesmo e sobre minha subjetividade, em um espaço potencialmente interpretativo em que estiveram presentes sonhos, desejos, realizações, processos formativos. Envolvido com a rememoração, é está no passado sem desligar-se do presente. Como bem disse Soares (1991) na epígrafe que abre a escrita desta narrativa: é sempre o meu pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o passado e todas as possibilidades de interpretação do vivido.

Após iniciar o texto, me pus a pensar: Que título darei a esta escrita? Para pensar melhor, rememorei experiências da e na minha primeira escola e o contexto em que ela entra na minha vida, na minha história. Foi então que fiz a feliz escolha de intitular “*Cresci entre livros e bolhas de sabão*”: narrativa autobiográfica do meu encontro com a educação e a pesquisa. A referência aos livros se dá quando penso nos inúmeros acessos que eu

¹ Doutorando em Educação (UFPI). Bolsista CAPES/BRASIL do Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior com doutoramento na Universidade de Coimbra – Portugal.
CV: <http://lattes.cnpq.br/1572762437175261>

tinha na infância a uma despensa da escola “lotada” de livros novos e usados e que somente eu tinha acesso por conta que minha mãe era auxiliar de serviços daquela escola. A referência às bolhas de sabão se dá em torno do movimento de “ensaboar” que minha mãe fazia ao limpar as salas para nos receber. Redigido em plena maturidade, o presente texto busca identificar etapas concretas de minha vida - o percurso acadêmico-profissional - e para tanto assinalo, no transcurso da escrita, as situações que julguei as mais significativas.

A prática da escrita autobiográfica pode constituir atividade de pesquisa e de formação pela dimensão reflexiva e carregada de significados culturais, contextuais, históricos, entre outros que a narrativa produz. Desta forma, em uma escrita autobiográfica, para Abrahão (2004), o narrador se autodesvela, para si e para os outros, a partir de uma narrativa autorreferente carregada de significado. É um texto que constitui necessidade de falar, narrar, contar de si como estratégias de abordar o não visto, a partir de um movimento autobiográfico apontado por Delory-Momberger (2008), como uma hermenêutica prática usada para compor sentido à vida (bios), a si mesmo (auto) e à própria escrita (grafia).

O objetivo deste texto foi refletir sobre minhas experiências acadêmico-profissionais e seus contornos, referenciando pessoas e acontecimentos que comporam a minha trajetória de vida. Para tanto, cabe-me esclarecer que tracei um caminho, uma rota para essa escrita para registrar meu processo educacional, desde a alfabetização até o ingresso no mestrado e doutorado em educação.

MINHAS PRIMEIRAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E A INFLUÊNCIA DE MINHA MÃE NA ESCOLA

A primeira grande influência em minha vida sempre foi Deus, sempre guiando meus passos, minhas escolhas pessoais e profissionais. Com essa referência, início dizendo que minha vida escolar se iniciou tardiamente, se olharmos para o passado com os olhos de hoje, tendo

em vista que no Brasil, a escolarização obrigatória, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, é dos 4 aos 17 anos. Quando ingressei na escola tinha sete anos de idade. Em 1997, essa situação era considerada natural, sobretudo, quando se tratava de crianças habitantes da zona rural. Lembro-me da professora Lindalva. Tenho lembranças muito interessantes e engraçadas sobre ela, pois quando eu ainda não sabia ler fluentemente, deixava-me até depois das onze horas com um livro didático e uma lição marcada. Lembro-me, também, da professora Francisca, carinhosamente chamada de Tia Cici. Sua calma e dedicação comigo foram fatores fundamentais para que eu começasse a admirar a docência. Foi com ela que li fluentemente e sem medos.

Cresci envolvido com livros e bolhas de sabão. Minha mãe, Rosa, era auxiliar de serviços gerais da escola em que eu estudava. Naquela época, eu morava e estudava em uma escolinha rural situada em uma comunidade chamada Camará, município de Buriti dos Montes/Piauí. Pelo fato de ela trabalhar nesta escola, eu tinha acesso a alguns cômodos que guardavam coisas muito interessantes, como os livros, por exemplo. Eu era uma criança muito curiosa e buscava respostas a muitas das minhas perguntas nos livros, o que às vezes não era muito compreendido pelos adultos. A curiosidade é uma forma de a criança compreender o funcionamento do mundo, das coisas, dos sistemas, ou seja, conforme Kunz (2000), é uma maneira da criança se relacionar, dialogar e conhecer o mundo.

O início do ano letivo era festa para mim. O retorno às aulas significava que minha mãe deveria arrumar a escola para nos receber. Propositalmente, sempre ia com ela para ter acesso à despensa e admirar aqueles livros que a professora guardava. Às vezes minha mãe se irritava comigo porque eu levava todos aqueles “lixos” velhos para casa.

Em um momento posterior de minha vida escolar, encontrei a professora Maria dos Anjos, carinhosamente chamada de Tia Lilinha. Essa professora foi muito importante em minha vida. Uma grande influência, pois acreditava em mim, elogiava minhas tarefas, minha letra,

admirava minha leitura. A Tia Lilinha me fez compreender a importância de ensinar aos outros e de buscar a educação. Recordo que na comunidade em que morávamos apenas a família dela tinha pessoas formadas na universidade. Foi para mim, uma grande influência.

Rememorando as dificuldades que enfrentei, devido as difíceis condições de vida da minha família, vejo que sempre acreditei em mim mesmo, em minhas possibilidades. Ao longo de toda a trajetória, fui muito apoiado por meus pais, por meus irmãos, sobretudo, por minha irmã, que vendo meus esforços e meu interesse pelos livros me apoiava e acreditava que eu poderia ter êxito na vida.

Não sabíamos como, mas sentia que um dia iria escrever a minha história e seria um profissional da educação. As experiências vividas com as professoras que mencionei, o fato de minha mãe trabalhar na escola e me permitir acessar livros, a minha alegria e esforço para estudar e a crença do meu pai em meu potencial foram terrenos férteis para que me tornasse uma criança feliz e estudiosa, que concluiu a quarta série com onze anos de idade.

A constituição da minha identidade pessoal foi bastante influenciada pelos contextos escolares e familiares que foram delineando caminhos e possibilidade para eu ser quem eu sou hoje a partir das interações sociais e afetivas entre mim e o meio em que me inseri ao longo da vida familiar, das instituições educativas das quais participei, entre outros espaços (Ferronato, 2015). Além disso, corroboro as ideias de Gonçalves (2008) que ensina que a identidade se constitui em intensa relação com a cultura e esta “fornece ao indivíduo os padrões de interpretação do mundo, valores, crenças e formas de agir produzidas por meio de processos socializadores das instituições sociais (Gonçalves, 2008, p. 3).

No âmbito familiar, sou o terceiro filho da família. Meus pais apostaram muito em minha educação, visto que o compromisso de estudar era para “*ser alguém na vida*”. Assim, nos espaços da família e da escola me tornei uma pessoa, me fiz curioso, interessado em conhecer a mim mesmo, em conhecer os outros e as coisas que me rodeavam.

Foi, como nas palavras de Freire (1993, p. 88), experimentando-me no mundo me fiz gente. Como afirma esse autor: “Vamo-nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”. Nos meus encontros com a educação, essa prática social foi e continua sendo permeada pelas relações afetivas e sociais das quais fui e vou experimentando nos diferentes espaços aos quais tive e tenho acesso até hoje.

ENTRE SER ALUNO E AS PRIMEIRAS PRÁTICAS DA DOCÊNCIA

O ano de 2002 foi muito especial em minha história de vida, porém foi difícil, pois tive que sair da comunidade Camará para dar continuidade aos meus estudos na sede do município de Buriti dos Montes/PI². Foi um momento muito difícil, pois nunca havia me separado dos meus pais e porque diante dos meus sonhos, sabia que jamais voltaria a morar ali, como antes. O brejo, as areias, o riacho, as amizades... tudo eu encontraria em outros espaços, mas jamais como aquela paisagem da minha querida e amada comunidade. A comunidade Camará tem a minha infância materializada em todas as lembranças que tenho guardadas.

Em Buriti dos Montes, cursei a quinta série do ensino fundamental, na Unidade escolar Antonio Deromi Soares. Nessa escola fiz muitas amizades, inclusive com muitos professores. Em 2003, estudei na Unidade Escolar Professora Isaura Soares Montes e ali concluí o ensino fundamental, em 2005, com quinze anos de idade. Esse período foi marcado por muitas conquistas, entre elas, a motivação para ser selecionado como o aluno de melhores notas da escola e do município, recebi troféu em olimpíadas. No ano de 2005, comecei a dar meus primeiros passos na docência ministrando aulas de reforço escolar particular para as crianças do meu bairro. Os pais tinham um prazer muito grande em deixar seus filhos sob meus cuidados e eu os ensinava com o maior zelo.

² Município brasileiro do estado do Piauí, localizado no centro-norte piauiense, a cerca de 250 km da capital Teresina.

Diante disso, a professora Cláudia Nair Soares, diretora da Unidade Escolar Professora Isaura Soares, na época, junto com a Secretária de Educação do município de Buriti dos Montes, Maria de Lourdes da Silva Soares convidaram-me para trabalhar na biblioteca da escola e lá eu devia oferecer assistência a alguns alunos que apresentavam dificuldades nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática.

Entre 2006 e 2008, dividi-me entre trabalhar na biblioteca e realizar o ensino médio. A oportunidade de trabalhar na biblioteca foi fundamental em meu percurso na educação, pois tanto o contato com a docência, quanto o contato com livros didáticos, paradidáticos e de literatura brasileira contribuíram para a minha formação como leitor, encaminhando-me para o desenvolvimento da oralidade, da escrita, entre outros. Na sequência do percurso profissional, trabalhei como secretário em uma unidade escolar, entre os anos de 2008 e 2011 e tive a oportunidade de substituir professores na sala de aula.

A minha relação de trabalho não estava vinculada à noção de ter uma carteira assinada ou um salário fixo, mas em contribuir para meu sustento e para ajudar nas relações financeiras da minha família que muito se esforçava para dar contas das demandas que minha saída cedo de casa provocava. Essas experiências de trabalho tratava-se de serviços prestados para a escola que me gerava uma pequena remuneração e constituía uma dimensão fundamental na minha vida de jovem por me possibilitar certa “autonomia financeira em relação à família, [...] possibilidade de fazer parte de um estilo de vida jovem representado pelo acesso a bens de consumo próprios de sua faixa etária. (Silva, 2004, p. 409).

A BUSCA POR UMA FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR, UMA PROFISSÃO E UMA PROFISSIONALIZAÇÃO

No processo de busca pela formação superior e a minha consolidação como um profissional da educação, além da minha família, outras influências muito marcantes na minha vida foram as professoras Tia Aninha, Dona Darcy e Lurdinha, pelo apoio e confiança. Serão sempre

professoras em minha vida. Morando distante de meus pais, muitas vezes, me apoiaram e me deram suas asas de mãe. Em 2009, passei no vestibular para Biologia, na Universidade Estadual Vale do Acaraú, de Sobral/CE, mas com anexo no município de Crateús- CE. Foi lá onde conclui minha primeira graduação. Nesse processo, meus pais e meus irmãos sempre foram minha base, minha influência maior e meu suporte mais forte. Além do que, lembro muito bem da Tia Helena e sua família que me acolheram muito bem enquanto estive na faculdade em Crateús, entre os anos de 2009 e 2012.

Em 2011, passei a trabalhar na Unidade Escolar Raimundo Vicente Ferreira, na comunidade rural Morro do Jati, município de Buriti dos Montes – Piauí, onde vivi experiências docentes muito importantes como, por exemplo, o desenvolvimento do projeto Biblioteca Ativa, cujo objetivo era a formação leitora dos alunos, a partir de práticas de leitura para além daquelas ofertadas pelo livro didático. Reflito que o livro didático sempre esteve presente na minha vida, mas ao longo dos anos mudei minha maneira de concebê-lo e de usá-lo, sobretudo, na prática docente.

Envolvido sempre com crianças, em 2013, me vi diante da possibilidade de ampliar meus conhecimentos e o meu desenvolvimento profissional ao realizar o Curso Técnico em Desenvolvimento Infantil, promovido pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura do estado do Piauí – SEDUC. Essa experiência formativa foi e é ainda hoje é relevante para minha profissão e prática educativa escolar. Além disso, entre os anos de 2013 e 2017, fiz uma segunda licenciatura em Pedagogia, por sentir que era a área na qual eu me sentia mais confortável para atuar.

Em 2014, fui convidado para trabalhar na Secretaria de Educação de Buriti dos Montes na área de políticas para crianças com foco em projetos intersetoriais, que favorecem a proteção social a esse público. Neste mesmo período, tive a oportunidade de participar de duas especializações: uma em Psicopedagogia Institucional e Clínica e outra em Gestão Educacional em Espaços Escolares e Não Escolares, pela Universidade Estadual do Piauí. Ainda, em 2014, tive a oportunidade de

trabalhar como tutor presencial do curso técnico em Meio Ambiente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí e fui coordenador do Programa Mais Educação em uma unidade escolar municipal. Essas oportunidades ampliaram meus conhecimentos na área educacional, propondo desafios e avanços na esfera profissional. Em 2015, em razão da aprovação no concurso público, assumi a vaga de professor de Matemática, no município de Crateús/ CE.

Em 2015 e 2016, tive a oportunidade de atuar como coordenador pedagógico, vivência que me possibilitou conhecer as proposições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, contribuindo para que eu chegasse mais perto da alfabetização e compreendesse melhor como esse processo vem sendo vivenciado pelos professores. Nesse contexto, foi também marcante conhecer que materiais didáticos utilizados pelos professores em suas práticas alfabetizadoras e para perceber que usos do livro didático podem ser elaborados/reelaborados na prática docente. A experiência profissional como coordenador pedagógico, oportunizou encaminhamentos para a elaboração de um projeto de pesquisa sobre o livro didático de alfabetização, particularmente sobre as possibilidades de reelaboração de seus usos na prática docente alfabetizadora, o que me encaminhou para o mestrado em Educação.

No final do ano de 2016, ingressei no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, no Mestrado em Educação, retomando aos bancos de uma instituição educacional como estudante, novamente. Na posição de escuta ativa, aprendi muito com os docentes. Passei a compreender melhor a vida escolar, as vidas que ali fluem, me (re)conheci como docente e como pesquisador em formação. A abertura para praticar uma escuta, em que de fato se escuta o outro, é, como bem aponta Morin (2000, p. 19), um processo de “[...] descobertas de nós mesmos em personagens diferentes de nós”. Posso afirmar que o mestrado abriu para mim um leque de possibilidades de descobertas que jamais havia imaginado. Sua conclusão se deu em fevereiro de 2019. Em

2022, tive a oportunidade de iniciar o doutorado em educação, também na Universidade Federal do Piauí.

Ainda em 2019, com o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular instaurado pelo Ministério da Educação em parcerias com a Secretaria Estaduais de Educação - SEDUC e com a União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME³, passei a compor a equipe de redatores/formadores de Educação Infantil do Programa Nacional de Apoio a Implementação da BNCC do estado do Piauí. Além disso, atuei como formador de professores junto a Fundação Getúlio Vargas - FGV⁴ atuando principalmente com a formação continuada de professores de Educação Infantil.

Todas estas experiências educativas, seja diretamente como professor de crianças e adolescentes ou como coordenador, assim como o acesso a graduação, curso técnico e especializações, mestrado, doutorado, experiências como formador de professores junto a diferentes instituições do país foram constituindo minha profissionalidade docente.

Para referenciar minha trajetória, uso as ideias de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) que discutem a profissionalidade como um processo em que um professor adquire conhecimentos necessários a prática educativa na sua profissão. Para os autores, é um processo de assimilação de saberes pedagógicos e disciplinares que contribuem para a construção de competências e habilidades importantes para uma atuação profissional.

³ *União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF. Tem por missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. Seus princípios são: democracia que garanta a unidade de ação institucional; afirmação da diversidade e do pluralismo; gestão democrática com base na construção de consensos; ações pautadas pela ética com transparência, legalidade e impessoalidade; autonomia frente aos governos, partidos políticos, credos e a outras instituições; visão sistêmica na organização da educação fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federados. Disponível em <https://undime.org.br/institucional/o-que-e-a-undime> .*

⁴ *A Fundação Getúlio Vargas (FGV) é uma instituição brasileira privada de ensino superior, fundada em 20 de dezembro de 1944 com o objetivo inicial de preparar pessoal qualificado para a administração pública e privada do país. Tem sede na cidade do Rio de Janeiro. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_Getulio_Vargas .*

DE PROFESSOR E FORMADOR DE PROFESSORES A AUTOR DE LIVROS: O EMPENHO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Piauí – UFPI, realizado na cidade de Teresina – Piauí entre os anos 2017 e 2019, me colocou diante de muitos pesquisadores em educação seja no curso em si como também pelos inúmeros outros espaços formativos como Congressos, Seminário e Colóquios.

Além disso, em 2017, passei a compor Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização docente em Pedagogia (NUPPEd) vinculado a Universidade Federal do Piauí e a linha de pesquisa Formação de professores e práticas da docência. No núcleo, tive a oportunidade de participar de diversas coletâneas como: o livro *Formação continuada de professores: teorias e práticas* e outra com o título *Por entre os caminhos da pesquisa e da formação continuada: diálogos com a prática docente alfabetizadora*. Publiquei também meu primeiro livro autoral oriundo da minha pesquisa do mestrado em Educação intitulado: *Livro didático na prática docente alfabetizadora: usos elaborados/reelaborados*. Foi uma experiência muito valiosa para mim, de forma pessoal e profissional, o que me levou a publicar o livro de literatura infantil *Oxii! Quem conhece Laurinha?* Além disso, tivemos a oportunidade de publicar artigos em revistas e em coletâneas de livros da Universidade Federal do Piauí – UFPI e do Centro Universitário UNINTA⁵.

SUPERVISÃO DE ESTÁGIO E A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Uma experiência também muito relevante na busca pela afirmação e consolidação do ser e do tornar-me professor foi quando passei a ministrar aulas no ensino superior compondo o quadro de professores

⁵ O Centro Universitário INTA (UNINTA) é uma instituição de ensino superior privada, credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2003, em Sobral (CE). De acordo com o sistema eMEC, a instituição é mantida pela Associação Igreja Adventista Missionária (AIAMIS).

da Faculdade Evangélica do Piauí, Faculdade do Médio Parnaíba e Centro Universitário UNINTA. Nesses espaços formativos, tanto ministrei componentes curriculares no curso de Pedagogia, orientei trabalhos de conclusão de curso como supervisionei estágios de professores em formação inicial na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação especial e em espaços não escolares.

A oportunidade de estar em diferentes espaços educativos e sob diferentes possibilidades de representação na educação tem contribuído diariamente para que eu me profissionalize cada vez mais e conseguindo intervir positivamente na vida de muitos alunos de graduação e especializações nas quais tive o prazer de ministrar aulas e orientá-los. Neste espaço, tive oportunidade de me expressar mais criticamente e possibilitei aos meus alunos do ensino superior essa experiência. Juntos, tivemos voz. Como Machado (2004) nos diz: *Dar voz é viabilizar um processo de formação, reflexão, afirmação e (re)conhecimento de si, um processo de autoconhecimento e (re)conhecimento da potência de sua vida* (MACHADO, 2004). O ser professor e sua imagem é construída diariamente seja pelas aprendizagens construídas ao longo da vida seja pelos chãos em que o sujeito atua.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A docência na educação básica começou muito cedo. Ainda em 2008, tive a oportunidade de substituir professores, mesmo sem a formação inicial. De lá para cá, minhas experiências se ampliaram de uma forma brilhante e as possibilidades foram muitas. No espaço da escola, fui mais que professor e pude atuar também como coordenador e mediador de conflitos com as famílias na comunidade em que as escolas em que atuei eram inseridas.

Em 2010, fui secretário escolar na Unidade Escolar Tia Deca, no município de Buriti dos Montes, de 2012 a 2014 ministrei aulas no ensino fundamental na Unidade Escolar Raimundo Vicente Ferreira onde atuei também como coordenador do Programa Mais Educação e

da educação infantil. De 2015 até os dias atuais sou professor da escola de Cidadania Francisco Ferreira Barros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na finalização escrita desta narrativa autobiográfica, creio que se destaca o compromisso com a educação desde pequeno estudante ao professor educador que me tornei. No decorrer de minha carreira acadêmico-profissional que se firmaram em diferentes espaços (escola, secretarias de educação, universidades e outros espaços) pude exercer praticamente todas as atividades que se espera de um professor – docência e pesquisa. Naquilo que considero minhas principais contribuições, destaco aquelas que concorreram para:

- a) A formação de muitas crianças e adolescentes na educação básica;
- b) A formação inicial de inúmeros professores, a maioria atuando hoje na educação básica e no ensino superior;
- c) A qualificação de pais, alunos, profissionais e professores de escolas, universidades e outras instituições, por meio de cursos, palestras, comunicações, reuniões de trabalho;
- d) A contribuição no fortalecimento do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização docente em Pedagogia (NUPPEd) vinculado a Universidade Federal do Piauí na linha de pesquisa Formação de professores e práticas da docência.
- e) O desenvolvimento de pesquisas relevantes para o desenvolvimento científico, em temáticas muito importantes relacionadas a formação de professores, alfabetização, políticas do livro didático e educação infantil.
- f) O processo de formação continuada de professores a partir de projetos formativos vinculados a instituições públicas e privadas.

Estas contribuições se pautaram no respeito e observância da importância do ser professor para que tenhamos dias melhores, pois um

bom professor atua, pesquisa, escreve e desenvolve sua prática pensando sempre na qualidade do seu trabalho na função social em que ele se assenta. Mas acima de tudo, no exercício da autonomia, da cooperação, da compreensão de divergências, na liderança, no exercício da tolerância e do compromisso social com os pares, comportamentos estes que dão sentido a minha profissão de professor e a busca incessante pela minha profissionalização e profissionalidade.

Na minha trajetória, nos passos da minha caminhada, pode-se perceber claramente quantos outros passos foram dados comigo, aos amigos caminantes, os alunos, os professores, pesquisadores. Ao mesmo tempo, fui capaz de voar, de conquistar meus sonhos, colher meus objetivos, é porque lá estava minha família, pessoas que fizeram das cadeiras de casa arquibancadas de torcida, sempre à minha espera com troféus em mãos. Mas também quando não os trouxe, agradeço imensamente pelo abraço que souberam me dar. Era o que tinham e o que de mais importante eu precisava.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. B. (Org). **Pesquisa (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação**. Figuras de *l'individuo-projeto*. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto, Luis Passeggi, São Paulo: Paulus; Natal, RN: EDUFRN, 2008.
- FERRONATO, V. F. O. A importância da família na formação social do adolescente. **Revista de Educação**, Londrina, v. 18, nº 24, p. 3-9, dez. 2015. Disponível em: <https://seer.pgskroton.com/educ/article/view/3341>.
- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GONÇALVES, M. A. S. Escola, adolescência e construção da identidade. **Docplayer**, v. 1, nº 1, p. 1-24, jan. 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7165952-Escola-adolescencia-e-construcao-da-identidade.html>.
- KUNZ, E. **Esporte: uma abordagem com a fenomenologia**. Movimento. Porto Alegre, n.12, p.19-27, 2000.
- MACHADO, A. dos S. **O (re)conhecimento da vontade de potência dos educadores pela narração de suas histórias de vida**. Santa Maria: UFSM, 2004. Proposta de Dis-

sertação (Mestrado) - PPGE, UFSM, Santa Maria, 2004. (Orientador Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha).

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: 2000.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SILVA, M. M. O trabalho para os jovens diplomados no novo modelo de acumulação capitalista. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 405-424, jul./dez. 2004.

SOARES, M. B. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991. 124 p.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA: REGISTRO DE EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS EM ESCOLA DO CAMPO

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior¹

Juliana de Sousa Silva²

Maria Divina Ferreira Lima³

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Na cidade de Caxias, assim como em outras cidades espalhadas pelo Brasil, ainda prevalece o sistema de ensino multisseriado, em especial nas escolas do campo. Quando nos referimos a esse tipo de ensino estamos falando de turmas que comportam alunos de séries e idades diferentes em uma mesma sala de aula e sob a orientação de uma única professora.

Frente a esta acepção, o nosso interesse para essa temática surgiu de nossa própria experiência como docente em turma multisseriada, em que nos deparamos com alunos de diferentes níveis de conhecimentos em uma mesma turma, em que alguns tinham dificuldades para escrever outros para ler e ainda alguns que já liam e escreviam com autonomia e precisavam avançar e atingir outras competências de leitura e escrita estabelecida para seu ano escolar. Assim, trata-se de um recorte da dissertação de mestrado em educação cursado no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência.

Tomamos como questionamento: quais experiências transformadoras o professor alfabetizador tem constituído ao longo de sua atuação nas classes multisseriadas em escola do campo? Partindo do seguinte

¹ Doutorando em Educação (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/2506251547104611>

² Doutoranda em Educação (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/3600151190278870>

³ Doutora em Educação (UFRN). CV: <http://lattes.cnpq.br/2559703142686341>

objetivo: compreender a história de vida e formação de professora alfabetizadora de classe multisseriada de escola do campo, à luz de suas experiências transformadoras.

O artigo está inserido numa abordagem qualitativa. E para o desenvolvimento de sua escrita, tomamos por base o estudo das histórias de vida e formação pautado na utilização do método autobiográfico na pesquisa sobre alfabetização. Para fundamentar as discussões sobre classes multisseriadas apoiamos na teoria de: Arroyo (2004), Atta (2003), Hage (2004; 2014) e o documento oficial do MOPFEE (2009), que dispõe das diretrizes operacionais para as escolas do campo. O método autobiográfico está apoiado nas proposições Goodson (2009) e Dominicé (1988).

Utilizamos a narrativa como técnica, seguindo os pressupostos de Clandinin e Conelly (2011). Quanto ao dispositivo para a produção de dados, fizemos o uso da escrita do memorial biográfico, a partir de Brito (2010), consolidado a partir do seguinte eixo temático: perfil biográfico e a perspectiva das experiências transformadoras da professora na alfabetização em classes multisseriadas.

A partir dessas considerações, é pertinente considerar, segundo Brito (2010), que “[...] escrever sobre si é viajar nessa complexidade de sentimentos que emergem da lembrança do narrador num movimento de (re)encontro consigo mesmo”. A rigor, a escrita de si pode tornar-se complexa, tendo em vista que o narrador pode sentir dificuldades para falar de si, principalmente quando não tem o hábito de produzir escritas dessa natureza.

CLASSES MULTISSERIADAS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS

Em nosso país, as escolas com classes multisseriadas, têm uma presença forte ao contexto do campo, principalmente na região nordeste, tendo discurso principal a democratização da educação, possibilitando ao aluno o acesso ao conteúdo de qualidade para que constituíssem aprendizado satisfatório, resultando em bons desempenhos dos índices

educacionais. É pertinente ressaltar que as instituições que abrigam as classes multisseriadas nem sempre possuem estrutura adequada para o desenvolvimento do ensino e, muitas vezes, essas classes funcionavam/funcionam em espaços improvisados.

Conforme Hage (2014, p. 174) a realidade das classes multisseriadas “[...] é tida como um grande desafio para que sejam cumpridos preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas”. O desafio reside nos poucos investimentos nessas classes e na educação do campo, no descaso com a formação de professores e com o atendimento educacional aos povos do campo. As políticas que demarcam o percurso histórico e social das classes multisseriadas, como garantia de educação formal inicial aos residentes do campo, se constituíram a partir de baixas perspectivas, uma vez que as finalidades desse tipo de ensino eram mínimas, resumindo-se a ensinar a ler, escrever e fazer cálculos.

A partir das ponderações do autor, consideramos a multisseriação como uma forma de organização de ensino nas escolas do campo, cujo objetivo é agregar alunos de duas ou mais séries/anos em uma mesma sala, com apenas um professor. As classes multisseriadas são uma estratégia para solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens presentes no campo. A clientela atendida nos espaços multisseriados, são, na maioria das vezes, alunos residentes de localidades de difícil acesso, no âmbito do campo.

As escolas multisseriadas, constituem sua identidade referenciada na precarização do ensino, sobretudo para os filhos da classe trabalhadora e menos favorecida. Em decorrência dessa realidade, realçamos a necessidade de investimentos mais amplos nessas escolas, especialmente no tocante a ampliação curricular institucionalizada, que valorize a formação de professores atuantes do campo, de tal modo que se desenvolva uma educação de qualidade neste espaço. Urge mencionar que enquanto a educação do campo não for pensada como um direito constitucional legal, com vista aos pressupostos de equidade e qualidade, teremos como

resultado de tudo isso, a continuação da fragmentação do ensino, com um ensino técnico e mecânico, cuja importância e o centro do processo está no professor, sem valorizar os aspectos socioculturais que constituem a formação do aluno no espaço no qual está inserido.

De acordo com Arroyo (2004), as escolas do campo, nos dias atuais, em sua grande maioria, são instituições multisseriadas, que oferecem a primeira etapa do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano), em um espaço único de aprendizagem, para atendimento de alunos que se encontram em diferentes séries ou anos escolares. Segundo o autor, essas escolas, na maioria das vezes, possuem apenas um professor para lecionar todas as disciplinas e para desenvolver diferentes atividades exigidas nas escolas. Em linhas gerais, Hage (2004, p. 43), acredita que a multissérie fundamentou-se na seriação da zona urbana, porém em virtude de problemas decorrentes na formação de turmas, da falta de professores, deu-se a criação de uma nova estrutura de ensino, chamada multisseriada, na qual se reúnem crianças com diferentes faixas etárias e com níveis de aprendizagens diferenciados.

Em consonância ao que afirma Arroyo (2004), diante dessa realidade, é necessário considerarmos as classes multisseriadas como uma modalidade de ensino que um representa um desafio às redes de ensino, devido as intensas complexidades existentes no meio: a precarização das instalações físicas por falta de investimentos em parte delas, levando ao esquecimento, a interrupção do funcionamento pela falta de professores, excesso/escassez de chuvas, atraso no plantio e na colheita, altas taxas de evasão, poucos recursos entre vários outros elementos. Ao mesmo tempo em que algumas classes multisseriadas têm evoluído em decorrência das políticas, outras, mais isoladas, ainda são vistas como “esquecidas” por parte do seu sistema de ensino. Essa situação transgrede à lógica do sistema de ensino, a seriação, que, por sua complexidade, o que requer um trabalho pedagógico diferenciado.

Segundo o Manual Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadoras e Educadores- MOPFEE (2009, p. 23), “[...] passou a ser

conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne em um mesmo espaço um conjunto de séries do ensino fundamental”. A partir dessa afirmação, percebemos que esse modelo de escola define uma forma de organização mais típica da escola do campo.

Os estudos do MOPFEE (2009) chamam atenção para o fato de que as classes multisseriadas apresentam configuração e modelo de organização totalmente diferentes das classes regulares urbanas, mas essas classes têm como referência de qualidade o modelo seriado urbanocêntrico. É importante ressaltar que a metodologia utilizada nessas classes multisseriadas, na maioria das vezes, segue uma linha muito próxima à utilizada nas escolas regulares seriadas. Por conta desse referencial maior, os professores tentam reproduzir o currículo urbano e muitos por falta de uma formação voltada para demandas das classes multisseriadas do/no campo, não sabem como lidar com a heterogeneidade de uma sala multisseriada.

Os estudos de Atta (2003, p. 18), de modo similar ao que afirma o MOPFEE, ratificam que as classes multisseriadas são pertencentes à realidade da educação do campo, preconizadas pela necessidade de tornar-se um ensino capaz de favorecer ao aluno o reconhecimento de suas raízes, sua cultura e os valores individuais e coletivos dentro e fora do ambiente escolar. Com o passar do tempo, os alunos passam a pertencer a grupos e situações sociais da esfera do mundo globalizado que impõem a escola condicionar e ressignificar suas práticas de modo que eles situem como membros pertencentes a esta sociedade e lhes possibilitem participar ativamente dela.

Nesse contexto, o professor de classes multisseriadas do/no campo, desde o princípio, tem como papel principal socializar o saber sistematizado, pautado na articulação e mobilização para o contexto das práticas sociais de vivência de seus alunos. Apesar desse papel, o professor dessas classes, durante seu percurso profissional, tem enfrentado intensas dificuldades para cumprir seu mister, em face da falta de investimentos na formação, da escassez de políticas públicas na área, o

que tem mobilizado os movimentos sociais nas lutas em prol de uma educação de qualidade para os povos do campo, de um ensino conectado com a realidade dos alunos do campo, de planejamento voltado para a especificidade da clientela em parceria com a comunidade na qual a escola está presente e de projetos educativos que visem o desenvolvimento de uma prática curricular contextualizada.

O processo de ensino-aprendizagem em classes multisseriadas, deve contemplar o contexto e forma de organização cultural da vida do estudante do campo. Por exemplo, no início do ano, a escola estabelece o seu planejamento, deixando abertura para o período de produção do ciclo agrícola, na qual, o estudante (filho de agricultores), precisava ausentar-se das aulas, de modo a ajudar a família neste momento de extrema importância, pois tinham a noção de contribuir para a mercantilização dos produtos coletados, bem como assegurar a sua subsistência por um determinado período.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Trata-se de um estudo de natureza qualitativo, fundamentado com o método autobiográfico que preconiza os estudos sobre as histórias de vida e formação de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas, à luz das experiências transformadoras no universo sociocultural do campo.

Há necessidade de desenvolver uma pesquisa pautada no método autobiográfico; uma vez que prima pelo estudo histórias de vida, para conhecer suas práticas, experiências formativas e profissionais. Assim, o conceito de método autobiográfico está amparado a partir de Goodson (2009, p. 109) “usamos histórias para dar sentido à nossa experiência e para construir significado para nossas vidas”. A partir do autor, entendemos que as histórias de vida constituem um método de *pesquisaformação* do pesquisador, porque ao mesmo tempo em que ele investiga, ele aprende com as experiências e pode ressignificar seus conceitos, modos e ser e fazer diferentes posicionamentos em sua dimensão existencial.

Por outro lado, Dominicé (1988, p. 51) enfatiza que o sujeito pode produzir e registrar suas narrativas escritas ou orais a partir do relato narrativo de outros sujeitos, de modo a atingir sua dimensão crítica ou reflexiva que visa a consecução de suas novas aprendizagens pra própria vida.

Utilizamos a pesquisa narrativa como opção metodológica firmada nos pressupostos de Clandinin e Connelly (2011), os quais destacam que a narrativa surge como um caminho alternativo para que pesquisadores e colaboradores de pesquisas possam viver um relacionamento produtivo na produção do conhecimento. Para os autores, a vida é preñhe de fragmentos narrativos, que se desenrolam em diferentes tempos e espaços e as pessoas vivem histórias e é no contar dessas histórias que vão se reafirmando e modificando e criando novas histórias.

Como dispositivo para a produção dos dados narrativos, tomamos por base o emprego da escrita do memorial biográfico para (01) uma professora alfabetizadora que atual em uma escola de classe multisseriada da educação do campo, do município de Caxias-Maranhão. O motivo pela escolha da classe multisseriada em escola do campo, se constitui ao fato das nossas experiências como professor alfabetizador e formador de professores das escolas do campo do município supracitado.

A pesquisa para ser desenvolvida, teve seu projeto aprovado pelos analisadores/avaliadores membros do Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí- UFPI, o qual foi submetido por meio da Plataforma Brasil e aprovado para o desenvolvimento da pesquisa *in loco*. A pesquisa foi organizada e tratada seguindo aos princípios éticos com seres humanos, e com isso, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para que a professora estivesse assegurada dos princípios éticos e intencionalidades do estudo. A partir da apresentação do TCLE, a colaboradora do estudo sentiu-se confortável para que a sua verdadeira identidade fosse revelada, e assim, identificamos por Elza.

O memorial biográfico é um importante dispositivo, porque além de ser um registro autobiográfico escrito, pode mediar as práticas formativas, organizar ideias sobre a sua trajetória de vida e as influências

que fazem constituir e (re)afirmar a posição-professor atualmente. Desse modo, o emprego do memorial biográfico foi extremamente importante para a constituição narrativa escrita da colaboradora, e segundo Brito (2010) trata-se de um documento escrito, de natureza autobiográfica, cujo conteúdo aborda diferentes experiências de seu autor, em sintonia com os objetivos de sua utilização.

A escrita do memorial biográfico foi orientada em articulação com o objetivo central do artigo: compreender a história de vida e formação de professora alfabetizadora de classe multisseriada de escola do campo, à luz de suas experiências transformadoras. Além do aspecto mencionado, o memorial favoreceu a produção de narrativas sobre o perfil da colaboradora da investigação.

O memorial biográfico exigiu da colaboradora da pesquisa a revisitação das experiências que marcaram seus percursos profissionais, envolvendo-as em processos de reflexão que podem alcançar a dimensão crítica. A alfabetizadora envolvida na pesquisa ao escrever sobre suas histórias na alfabetização de crianças em classes multisseriadas, no campo, pôde rememorar diferentes aspectos de suas práticas docentes alfabetizadoras. Ao propormos a escrita do memorial biográfico, estávamos cientes de que a escrita de si é uma tarefa complexa que demanda tempo, disposição, habilidades e disposição para escrever. Estávamos cientes, também, de que essa escrita depende daquilo que o narrador pretende contar e que a escrita autobiográfica não é a experiência em si, mas exprime como essa experiência é significada pelo narrador.

Vale lembrar que o estudo se trata do recorte dos dados empíricos e narrativas produzidas pela professora os quais estão guardados em repositório pessoal para continuidades de análises e produção do conhecimento científico acerca do objeto de estudo⁴. A seção a seguir, trata-se da análise e discussão das narrativas produzidas a partir dos memoriais escritos pela professora Elza.

⁴ O estudo foi inicialmente desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGEd, da Universidade Federal do Piauí, na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência, que teve como título: Alfabetização em Classes Multisseriadas em escolas do/no campo: entrelugares da leitura e da escrita.

REGISTROS AUTOBIOGRÁFICOS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA DE ESCOLA DO CAMPO

A alfabetização de crianças tem se tornado um dos maiores desafios, no cenário educacional em nosso país. No que se refere às escolas multisseriadas, entendemos que o ensino da linguagem escrita se torna ainda mais desafiador, considerando as condições materiais desse ensino, as condições desiguais da realidade existencial das crianças e os poucos investimentos na formação de professores que atuam nessas escolas. Hage (2014) ratifica que a educação em escolas multisseriada tem sido um grande desafio no contexto brasileiro, mas alerta que esse fato não deve ser justificativa para se negar às crianças do campo o direito constitucional de aprender.

Em face dessa realidade, convém esclarecer que os professores, as crianças e suas famílias não podem ser culpabilizadas por essa realidade, haja vista que as políticas de alfabetização são definidas em nível macro, pelo Ministério da Educação, que precisa assumir responsabilidades efetivas com a qualidade da educação do campo, com a formação de professores e com o provimento das condições de funcionamento das classes multisseriadas.

Os memoriais possibilitam a escrita de si. Escrever sobre si, é um momento excepcional, pois a partir dele, há o privilégio do produtor das narrativas manifestarem seus sentidos, gostos, desejos e aptidões individuais. É o momento de transformar o vivido e ressignificar novos horizontes formativos e das práticas existenciais sobre os fatos, acontecimentos e tomada de consciência que emergem os modos de ser, fazer, conviver e conhecer o “eu que pensa” e o “outro que ler para conhecer”.

Para prosseguirmos com a análise, apresentamos a narrativa da professora Elza sobre o que foi produzido no seu memorial biográfico, revelando o seguinte perfil de vida e formação:

Tenho magistério dos anos iniciais para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, onde iniciei em 1996 e conclui em 1998.

Neste mesmo ano (1998), eu fui aprovada no vestibular da UEMA para o curso de Pedagogia licenciatura, no qual iniciei no ano de 1998 e concluí em 2002. Também tenho licenciatura em Geografia, na qual, iniciei em 2003 e conclui em 2007, todas as minhas formações superiores são pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMA. Tenho especialização em gestão escolar pela UEMA [...]. [...] cursei especialização em Metodologia do Ensino de Geografia pela UEMA. É pertinente aqui citar que tenho cerca de 26 anos na área de educação, tanto contratada como efetiva. [...] 16 anos são na educação do campo, especialmente na alfabetização de crianças nos contextos multisseriados (PROFESSORA ELZA/MEMORIAIS BIOGRÁFICOS, 2021).

A colaboradora Elza, possui magistério dos anos iniciais para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível de ensino médio. Possui licenciatura em Pedagogia e em Geografia. Tem cerca de 26 anos no exercício da docência, distribuídos nos mais diferentes etapas e modalidades de ensino e na gestão escolar. A professora tem investido na formação continuada, por meio de cursos de especialização em Gestão Escolar e em Metodologia do Ensino de Geografia. O que nos chama a atenção é a relação entre as áreas formativas das professoras e o modo subjetivo como percebem a necessidade de continuar com seus percursos formativos, considerando uma exigência no campo da educação.

Quanto às suas experiências transformadoras no campo da alfabetização em escolas do campo, a professora revela que:

A minha realidade na classe multisseriadas no campo me faz identificar as carências e me sensibilizar com as intensas dificuldades financeiras das crianças e, principalmente, com o quanto às pessoas do meio rural em sua grande maioria, são humildes, mas sempre acolhedora aos propósitos da escola. Nessa realidade, como é o meu caso, enfrento grandes desafios mesmo: sei que sempre procuro conhecer essa realidade de cada aluno para intervir da melhor maneira possível, mesmo sabendo que o retorno das famílias não surta tanto efeito colaborativo. Eu entendo, porque elas vivem num contexto social e cultural

diferente. [...] Na minha classe, eu busco ser sempre criativa com as atividades, para estimular cada criança. Quando a escola não dispõe de recursos didáticos ou pedagógicos, eu “tiro dinheiro do meu bolso”, pois “eu gosto de ver às coisas andando”. [...] A minha realidade é incentivar, principalmente, ler e escrever, para que elas cheguem aos anos finais com melhor propriedade de que se lê e escreve. (PROFESSORA ELZA/MEMORIAIS BIOGRÁFICOS, 2021).

O contexto da classe multisseriada no qual a professora Elza desenvolve sua prática docente, segundo sua narrativa, é bastante complexo e desafiador. A professora destaca alguns aspectos que afetam o contexto de ocorrência da alfabetização em classes multisseriadas. Em sua concepção, alfabetizar em classes multisseriadas requer um trabalho bem mais amplo, pois tem que lidar tanto com a especificidade da alfabetização, processo de apropriação de sistema de escrita alfabética, com o compromisso de assegurar que as crianças aprendam a ler e a escrever com autonomia, visto que considera que o domínio da leitura e da escrita é essencial no desenvolvimento do processo de escolarização de seus alunos.

A partir dessa análise, é pertinente dialogar com as proposições de Marcuschi (2008) sobre a importância dos últimos anos de alfabetização como tempos de consolidação das aprendizagens referentes à leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concordamos com o autor, pois entendemos que o fracasso na alfabetização compromete seriamente o processo escolar das crianças, sejam do campo ou não e, muitas vezes, esse fracasso coopera para que se evadam da escola.

A colaboradora Elza ao refletir sobre as questões mencionadas, afirma sua responsabilidade com as crianças no processo de alfabetização nas classes multisseriadas, reconhecendo a necessidade de as crianças se tornarem leitoras e escritoras autônomas e críticas. É preciso, todavia, que as escolas e o poder público firmem suas responsabilidades com as demandas das crianças no processo de escolarização, provendo as condições materiais necessárias para uma educação de qualidade, como merecem as essas crianças do campo e as de outros contextos sociais.

Outras situações destacadas pela colaboradora Elza, como marcantes no contexto de sua prática docente alfabetizadora, se relaciona ao fornecimento e disponibilização de recursos pedagógicos, de materiais para leitura e escrita, a participação dos pais no ato educativo das crianças e as desigualdades socioeconômicas que afetam as crianças e suas famílias. Em relação à falta de recursos pedagógicos e da materiais de leitura e escrita, a professora afirma que nem sempre a escola disponibiliza o que precisam e que, muitas vezes, tem assumido a compra de materiais para que a alfabetização aconteça a contento.

O ambiente alfabetizador pode propiciar às crianças o contato com diferentes textos e intertextos, cuja relevância é reconhecida no aprendizado da leitura e da escrita. A partir da história narrada pela professora Elza, percebemos que considera a leitura e escrita como essenciais para a vida das crianças na sociedade letrada, visto que para desenvolver diferentes atividades do cotidiano precisamos saber utilizá-las. Compreende, também, que a escola multisseriada precisa tornar-se um ambiente que favoreça às crianças práticas sociais de leitura e de escrita assegurando-lhes o desenvolvimento de uma aprendizagem reflexiva (aprender pensando).

A amplitude de registros colocados por Elza, remontam ao caráter excepcional colocando às escolas do campo, assim como a própria figura do professor nas classes multisseriadas ter clareza sobre a realidade sociocultural e desenvolver práticas de leitura e escrita compatível com esta realidade. Do ponto de vista da escrita, porém, uma criança em hipótese pré-silábica, mesmo dividindo o mesmo espaço com outra criança cuja etapa de escrita esteja mais avança, não significa dizer que as atividades serão às mesmas. Devem ser produzidos materiais cujas capacidades e potencialidades da classe de aluno, seja atendida a partir de suas particularidades cognitivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das narrativas desenvolvida neste estudo, mostra que a professora descreve o contexto de ocorrência da alfabetização nas classes multisseriadas, explicita ainda os desafios e as possibilidades da prática docente alfabetizadora a fim de favorecer a aprendizagem significativa da linguagem escrita. Destaca, sobre o contexto da prática docente alfabetizadora em classes multisseriadas do campo os seguintes aspectos: falta de material didático nas escolas, estrutura precária das escolas, investimentos pessoais na compra de materiais necessário no processo de ensino da linguagem escrita.

A análise das narrativas que o memorial da professora Elza, indica que, o contexto da alfabetização em classes multisseriadas é marcado pela complexidade, por desafios e fragilidades. A complexidade diz respeito à própria natureza do ensino da linguagem escrita, que exige diferentes conhecimentos sobre ler e escrever. Os desafios e fragilidades decorrem das condições objetivas e subjetivas da alfabetização nas multisséries, que têm a ver com a falta de materiais, com a fragilidade das estruturas das escolas e com as expectativas das crianças, professores e famílias em relação aos aprendizados das crianças.

Nesse sentido, nosso trabalho apresenta como diferencial a importância do olhar para os anos Iniciais, sobretudo para a alfabetização, para que possamos refletir sobre as experiências positivas no contexto da educação, em uma realidade peculiar encontrada na escola do campo, que mostra apesar das intensas complexidades, a professora Elza, mostra-se como um exemplo de dedicação por ensinar e aprender com as crianças do campo, contribuindo assim para que os professores sensibilizem, reflitam e contribuam na transformação e emancipação dos estudantes.

Deste modo, podemos concluir que é possível atingir a qualidade da educação nas classes multisseriadas, por meio de práticas educacionais transformadoras, que utilizem diferentes metodologias, que proporcionem tanto o desenvolvimento da alfabetização quanto o desenvolvimento

do letramento de cada sujeito, para que ele se sinta parte da sociedade e possa agir, por meio das práticas sociais para a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.
- ATTA, Dilza. **Educação, cultura e humanização nas escolas do campo**. Brasília, Expressão Popular, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola ativa. **Manual de Orientações Pedagógicas para Formação de Educadores e Educadoras**. – Brasília: SECAD/ MEC, 2009.
- BRITO, Antonia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, Z. D.; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 51-61.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- HAGE, Salomão Mufarry. A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente as Conquistas na Legislação Educacional. In: **anais da 29ª reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos**. Caxambu: ANPED, 2004.
- HAGE, Salomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Coleção Caminhos da Educação do campo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SOARES, Magda. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? 8 Entrevista no canal Futura. 08/09/2021. Disponível em <https://www.futura.org.br/como-fica-aalfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 14 out. 2021.

A EXPERIÊNCIA COM A INCLUSÃO

Lygia Nascimento de Almeida¹

INTRODUÇÃO

Desde que iniciei meu trabalho como professora regente de sala em 1997 me lembro que em quase todos os anos ter um aluno com alguma deficiência na minha sala, naquela época não existiam muitos estudos voltados para crianças como TEA (Transtorno do Espectro Autista). Porém os textos e livros da Prof.^a. Dr.^a. Maria Teresa Égler Mantoan eram a minha principal referência em inclusão em sala de aula regular e seus estudos continuam sendo referência até hoje na educação de crianças com deficiências. Maria Teresa Eglér Mantoan é pedagoga e doutora em Educação. Coordena o LEPED-Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Pesquisas em Diferença, na Faculdade de Educação da Unicamp, onde é professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Quando falamos em ter um aluno especial em sala, vou usar esse termo “especial” porque é o modo como tratamos alunos com deficiência de acordo com a legislação vigente. É um momento de inquietação, porque nós professoras (es) sabemos que não basta termos uma concepção inclusiva para ajudar no desenvolvimento de uma criança com deficiência, e sim, demanda de uma equipe pedagógica preparada para receber e ajudar esse aluno(a) e a escola deve ter uma estrutura adaptada.

Em termos de leis, podemos perceber a importância desse tema da educação especial e inclusiva e sua necessidade e pertinência, quando tratada na legislação educacional brasileira por meio de diversos documentos que ratificam essa discussão, a criação de políticas na área e a formação de profissionais da educação para atuação na prática pedagógica

¹ Mestra em Educação (UNICAMP). Professora. CV: <https://lattes.cnpq.br/7797340862455203>

voltada para o público atendido nesse contexto. Um exemplo, pode ser retratado pelos artigos 58, 59 e 60 da LDB n. 9.394/96, ou seja, o primeiro artigo (art.58) trata sobre as concepções de educação especial, o segundo (art.59) sobre como os sistemas educacionais poderão assegurar o ensino nessa realidade e o terceiro (art.60) trata sobre como poderão atuar os órgãos normativos para assegurar a educação e o ensino nesse contexto, quanto aos critérios estabelecidos, o apoio técnico e financeiro pelo poder público junto as instituições (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDB N° 9394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases). em seus artigos

Art. 58. Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Portanto, a lei garante a pessoa com deficiência atendimento em escola regular de ensino, sendo assim o professor terá que fazer adaptações no seu plano de aula incluindo e adequando conforme as necessidades especiais do seu aluno.

O projeto que narro na minha dissertação onde o utilizo como recurso no ensino a língua de sinais LIBRAS é uma atividade que tive a grande satisfação de ter sido bem-sucedida, mas nem todos os anos consegui como gostaria incluir os alunos com deficiência de maneira que favorecesse o seu desenvolvimento escolar, devido há vários fatores, falta de apoio da escola, outras da própria família, como foi o caso do Rex no Projeto de leitura da Abelha Mel. Porém ao longo desses anos em sala aprendi que o elemento principal para a transformação da educação inclusiva passa pela formação docente no qual a prática teórico-pedagógica devem estar em permanente estudo e trocas de experiências.

Em 2016 tive como aluno o Thomas² com TEA (Transtorno do Espectro Autista) não era oralizado e estava na escola desde a Educação Infantil, porém o pai tinha uma dificuldade em aceitar o transtorno do filho. Eu comecei a trabalhar com ele algumas habilidades motoras e de coordenação, mas ele era muito resistente, não queria ficar na escola, quase não entrava na sala de aula e não se socializava com o grupo, era muito difícil pra mim, pois o pai me culpava pelas constantes mutilações que o menino se fazia. Eu tinha uma auxiliar muito dedicada que me ajudava a pensar na adequação dos materiais para trabalharmos com Thomas. Eu me lembro que esse caso mais severo foi o primeiro que tivemos na escola e não estávamos preparados para recebê-lo de maneira adequada, como deveria ser. Eu cheguei a ouvir de colegas professoras que o lugar do Thomas não era na nossa escola, isso me indignou de tal forma que fui fazer cursos por conta própria de aperfeiçoamento em TEA. Eu não aceitava a ideia de que ele não estava na escola certa. Existe escola certa? Eu acreditava e ainda acredito, que existe a escola que podemos e queremos fazer. Enfim com o decorrer do ano foram vários conflitos com o pai, com a direção e com a coordenação, mais sempre insistia e acreditava que podíamos juntos ajudar o Thomas compreendê-lo e inclui-lo no cotidiano escolar, não da forma como queríamos, mas da maneira que ele fosse feliz no ambiente escolar, respeitando sua singularidade.

Foi um ano muito intenso e de muito aprendizado, o Thomas foi um divisor de águas na nossa escola desde a forma como víamos a inclusão escolar e até mesmo na relação que tínhamos com a criança com deficiência. Buscando referência no próprio escrito de Mantoan (2015), a lógica da inclusão é provocativa e complexa, mesmo para os educadores inclusivos, pois envolve um grande confronto social e de questões enraizadas em nosso meio.

Sempre defendi a inclusão de alunos na escola regular, eu e minha mãe tivemos longas conversas a respeito dos direitos das crianças com

² Utilizo o nome Thomas como símbolo para preservar a identidade do meu aluno.

deficiência, porque ela foi coordenadora de uma escola pública inclusiva, chamada Pequeno Cotelengo de Dom Orione.

Essa escola foi referência em inclusão escolar, a escola era toda adaptada desde o mobiliário da sala de aula até as atividades coletivas da escola. Tenho em minha memória minha mãe me contando sobre a realização do PPI (Projeto Pedagógico Institucional) no qual toda a comunidade escolar se fez presente, familiares e alunos e juntos com a direção, coordenação e professoras planejaram ações inclusivas.

Na minha escola a inclusão foi sendo incorporada aos poucos, no início sofria bastante, com resistência e apontamentos por parte da equipe pedagógica e ouvi muitas falas de colegas, como: “Essa criança deveria ter um atendimento em outro lugar”, “a escola não é o lugar para ela”. Era muito triste ouvir palavras duras e frias como essas.

Porém, conforme a criação de leis na perspectiva da Política Educacional da Educação Inclusiva (2008) e a lei Brasileira de Inclusão de (2015) garantindo o direito a educação das crianças com necessidades especiais a escola teve que se adaptar para receber essas crianças. As mudanças legais fizeram com que a escola tivesse um outro olhar em relação a criança com deficiência e as diferenças passaram a ser um direito do aluno de permanecer na escola regular.

A educação, como espaço disciplinar, mas também, inter, trans e multidisciplinar, em que as fronteiras entre distintos campos de conhecimento que entrecruzam e, muitas vezes, se tornam difusas, solicita cada vez mais dos profissionais que nela atuam a capacidade de dialogar e transitar por caminhos insólitos e desconhecidos. (ARANTES, 2006, p. 7)

O diálogo é o caminho que profissionais e pesquisadores da educação vêm assumindo nesse contexto educacional atual da sociedade contemporânea, o diálogo é a melhor forma para transitar por essas fronteiras difusas que preocupam educadores e sociedade no geral.

Conforme estudos de Mantoan (2001, p. 55) a identificação de escolas que caminham no sentido de eliminar os obstáculos ao acesso de todos à educação é possível e observável, desde que não se

busque em suas características um modelo predefinido e fechado que possa ser adotado universalmente.

Sendo assim, podemos observar a importância do diálogo produzido na escola como empenho a implementar uma escola aberta às diferenças, que é igualitária, justa e acolhedora para todos.

A aprendizagem é uma atividade cognitiva onde cada aprendiz revela suas peculiaridades diante do objeto de conhecimento e para mediação desses saberes dentro da sala de aula vamos ter o professor/a e os colegas e toda equipe que fazem parte desse cotidiano escolar. Essa caminhada tem ritmos diferentes, porque sabemos que cada criança tem seu tempo e o grande desafio do ensino escolar brasileiro é encontrar soluções que respondam à questão do acesso e permanência dos alunos nas suas instituições escolares.

Algumas escolas públicas e particulares já adotaram ações nesse sentido, ao proporem mudanças na sua organização pedagógica, posso dizer com experiência e vivência nas escolas nas quais realizei projetos pedagógicos com alunos com necessidades especiais e narro nessa pesquisa a importância que teve esse trabalho na minha trajetória como professora alfabetizadora - inclusiva, mostrando como é importante reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar os alunos nem segregá-los.

Segundo Mantoan (2006, p. 15), “Apesar das resistências, cresce a adesão de redes de ensino, de escolas e de professores, de pais e de instituições dedicados à inclusão de pessoas com deficiência, o que denota o efeito dessas novas experiências e, ao mesmo tempo, motiva questionamentos.”

Mesmo diante da realidade observando as mudanças propostas pelas políticas educacionais em relação ao tratamento da inclusão escolar, muitas inquietações e questões são colocadas em debate sobre a inclusão e escolaridade envolvendo as práticas escolares e o ensino regular e especial.

O fato é que a inclusão não pode ser mais ignorada. Ela está tão presente que motiva pressões e tensões na sociedade e principalmente no cotidiano escolar.

Mantoan (2006, p. 77) nos diz que as desigualdades sociais são produzidas e decorrentes de fatores que envolvem diretamente o controle e a interferência humana e, possíveis de serem moralmente consideradas. Sobre a desconstrução do modelo escolar que perpetua as desigualdades sociais, como é este que temos hoje em todos os níveis de ensino, pensamos que é preciso agir o mais rápido possível para reparar essas desigualdades, pois não são justas e geram situações que devem ser revertidas para o bem de todos os alunos e da sociedade em geral.

Nesse sentido, tanto nas escolas comuns quanto nos serviços de educação especial, temos de enfrentar o desafio da construção de práticas que respondam ao atendimento de todos os alunos, o comprometimento com uma escola de qualidade, democrática e de equidade de oportunidades, investimento em creches para que possam prover a demanda dessa população e garantia de profissionais bem formados e capacitados para o desenvolvimento desse atendimento e aportes de materiais.

Agenda 2013—Alfabetização Visual: uso da LIBRAS

Ressignificando minha prática a partir do uso da língua de sinais-LIBRAS

No GRUBAKH estudamos os conceitos e a filosofia de Bakhtin. E foi estudando uma de suas obras intitulada *Para uma Filosofia do Ato Responsável*, que encontrei um sentido muito importante e potente na relação que tenho com meus alunos em sala no qual o meu ato responsável não indiferente ao outro me permite ter uma relação onde as diferenças presentes nas deficiências dos meus alunos são respeitadas e compreendidas.

Sendo assim, é possível que o diálogo aconteça de outras formas também, no contato com os corpos, outros modos de sentir e ver. Esses atos, essas relações estudadas em Bakhtin que podem ser denominadas como atos responsáveis revolucionam o modo como a gente entende o conhecimento do ser humano.

O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido eu em seu existir; deve encontrar a

unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral). Bakhtin (2010, p. 39)³

Figura 1: Apresentação dos alunos utilizando a Língua brasileira de sinais – LIBRAS.



Apresentação dos alunos da Música “Dona Aranha” na Língua de Sinais- LIBRAS -para as outras turmas da escola.

Os familiares também foram convidados para prestigiarem as crianças.

Esse projeto foi idealizado a partir das necessidades encontradas em sala, nas vivências com meus alunos. Em 2013, me foi atribuída uma nova turma do 1º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, por isso eu estava fazendo a leitura dos questionários informativos dos alunos, como sempre faço logo no início do ano letivo, para conhecer um pouco a história de cada um. Nesse momento, identifiquei que tinha um aluno especial, com Síndrome de Asperger. Atualmente, esse distúrbio psiquiátrico é classificado pelo Manual Diagnóstico e de Transtornos Mentais (DSM-5) como Transtorno do Espectro Autista (TEA), com graus diferentes (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

³ ALMEIDA, ref. 8, p. 24.

Até maio de 2013, quando foi lançada a quinta edição deste Manual (DSM-5), a Síndrome de Asperger era entendida como uma condição relacionada, mas distinta do autismo. É importante ressaltar que os diagnósticos em psiquiatria, em grande parte, seguem as recomendações do DSM e não deve ser diferente com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que é uma nova nomenclatura que substitui tanto a designação “Autismo” quanto a anteriormente chamada “Síndrome de Asperger”. Desta forma, podemos entender que a Síndrome de Asperger passou a ser considerada uma forma branda de autismo.

No início do processo de alfabetização em sala, costumo fazer a apresentação do alfabeto com suporte da música, contação de histórias, jogos como aportes variados para apresentação da escrita aos meus alunos, mostrando como fazemos o uso delas no nosso cotidiano. Faço isso por acreditar que esse repertório lúdico contribui para a aprendizagem das crianças. Foi nesse momento que percebi que o meu aluno João não respondia da mesma maneira que os seus colegas aos estímulos apresentados. Com o passar do tempo, senti em João uma dificuldade que me despertou a necessidade de uma metodologia e apoio diferenciados com jogos, músicas, contação de histórias para a aprendizagem de seu próprio nome. Para o trabalho com a alfabetização, contamos com as orientações de Emília Ferreiro que, sabiamente, nos lembra:

A alfabetização passa a ser uma tarefa interessante que dá lugar a muita reflexão e muita discussão em grupo. A língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação (FERREIRO, 2011, p. 49).

Aprendi, ao longo de todo o período de minha formação, que as crianças têm desenvolvimentos diferentes e, a nós professores, cabe apenas respeitá-las e estimulá-las. Ao mesmo tempo que pensava dessa maneira, as inquietações tomavam conta de mim. Na época, eu estava fazendo um curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Foi então

que me perguntava sobre os motivos de a escola adotar o ensino de LIBRAS somente quando havia crianças com surdez ou deficiência auditiva efetivamente matriculadas. Senti-me, pois, movida a desenvolver um projeto com as crianças, mesmo ouvintes, apresentando-lhes a Língua de Sinais, mostrando-lhes uma outra forma de comunicação, aquela de que o surdo faz uso para interagir socialmente e que, portanto, nos revela outra referência de língua e de produção cultural.

Foi quando, então, decidi apresentar-lhes o alfabeto em LIBRAS. Praticamos juntos os sinais e, daquela forma, passamos a usar esta língua em nossas interações. Essa era também uma forma de trabalhar a inclusão, oportunizando que as crianças ouvintes se interessassem e compactuassem com as crianças surdas. Todos os dias, quando chegávamos na sala de aula, fazíamos a nossa pequena “Roda do Boa Tarde!” na língua de sinais, também com músicas, histórias, realizando atividades escritas, reconhecendo e fazendo a correspondência das letras do alfabeto em LIBRAS.

Um certo dia, ao fazer a leitura do alfabeto, João, que inicialmente mostrava dificuldades com a aprendizagem do alfabeto em português, começou a demonstrar interesse e me mostrou o seu nome em LIBRAS, além de outras palavras. Esse fato reforçava a importância de nos reinventarmos para conseguir atender às necessidades dos estudantes. Em João, enxergamos o devir da sua própria construção escrita, onde o devir implica um encontro: “algo ou alguém não se torna si mesmo a não ser em relação com outra coisa” (DELEUZE; GUATTARI, 1934, p. 10). Ou seja: o alfabeto passou a fazer sentido para João, a partir de sua relação com a Língua Brasileira de Sinais. Com isso, João foi sensibilizado, tocado por essa forma diferenciada de expressar-se.

Logo, penso que o projeto permitiu acontecimentos inesperados não apenas ao estudante João, mas às demais crianças, pela língua de sinais. Essa experiência com meu aluno João me faz pensar na intensidade que é a vida infantil e como ela percorre caminhos diferentes daqueles que nós adultos acreditamos ser o caminho “certo”, “apropriado”.

Ou seja: a escola deveria estar menos preocupada em ensinar coisas aos outros do que em ajudar a encontrar o lugar onde o pensar do outro possa se fortalecer a si próprio, para que possa aprender por si o que ninguém pode lhe ensinar; a escola deveria estar mais atenta a deixar que a infância se faça a si própria em vez de pretender fazer da infância algo predeterminado, diferente do que ela é (KOHAN, 2010).

Ainda no mesmo projeto, em prol de uma alfabetização significativa, continuei investindo nas tecnologias e nas artes, incluindo a música e a dança. Então, resolvi preparar uma apresentação em Língua de Sinais e compartilhar com as demais turmas. A música escolhida pela turma para fazermos a apresentação musical foi “A Dona Aranha”, uma música que já faz parte do repertório infantil e da prática realizada no ambiente escolar. Na apresentação, as crianças a interpretariam em LIBRAS, associada ao uso do corpo e dos gestos como forma de interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, o desafio foi articular a inclusão da língua brasileira de sinais (LIBRAS) no cotidiano das crianças ouvintes, cuja cultura de alfabetização está geralmente fadada a se voltar ao papel e ao lápis. O trabalho ocorreu no pátio da escola. Os estudantes estavam com vestimentas pretas e luvas brancas como forma de fixar a atenção para as mãozinhas durante a realização dos sinais e, especialmente, demonstravam-se felizes com a atividade. A apresentação não só cativou os estudantes com deficiência auditiva e surdez, mas todos os que estavam presentes. Saliento que o apoio dos pais durante a execução das tarefas oportunizou perceber que, com poucos recursos físicos e mais envolvimento dos estudantes, podemos fazer pequenos movimentos, que se tornam grandiosos na trajetória escolar de nossas crianças.

Com esse projeto, pude perceber que a alfabetização vai muito além do simples fato de aprender a decodificar letras. A mesma situação também remete ao próprio conceito de letramento, proposto por Magda Soares (2001, p. 47) no que se refere “ao estado ou condição

de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita.”

Outro aspecto percebido nessa experiência trata-se da diversidade cultural que faz parte do nosso mundo. Destaca Emília Ferreiro (2011) que muito falamos da diversidade biogenética de plantas e animais — que constitui um dos nossos mais prezados recursos e relações para o porvir — mas nos esquecemos da diversidade múltipla e cultural entre humanos. Podemos e devemos prestar mais atenção nessa diversidade nos momentos da alfabetização, por exemplo, já que ela pode e deve contribuir para a compreensão, difusão e enriquecimento de nossa própria diversidade humana, histórica e atual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lygia N. de. O ENCANTAMENTO EM SALA DE AULA: narrativas reflexivas de experiências pedagógicas de uma professora alfabetizadora. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas. 2023.

ALMEIDA, Lygia. N. de. **O processo de reflexão da prática docente no uso de metodologias ativas:** narrativas de experiências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Revista Clima Com Dossiê Devir-Criança, Pesquisa-Artigo Ano 7, nº 18, 2020. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/o-processo-de-reflexao-da-pratica-docente-no-uso-de-metodologias-ativas-narrativas-de-experiencias-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-lygia-nascimento-de-almeida/>. Acesso em: 8 jul. 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5 /;** tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem/ Valentin Volóchinov. São Paulo: ed. 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB n. 9.394/96**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Fundamental, 1997**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 15 fev. 2023.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2010.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Dadd-MyaadLauhtmdstmad et al. PgatgAdmoamAatmsMéuauuds, 1985.

KOHAN, Walter. **Devir-criança: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

MANTOAN, Maria teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo. Moderna, 2013.

_____. PIETRO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim, organizadora. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

Nota: parte do texto já foi publicado em um artigo da minha autoria e citado na minha defesa de Mestrado em Educação em outubro de 2023.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER DURANTE A PANDEMIA: NARRATIVAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda¹

Antônio Luiz Alencar Miranda²

Maurício Rocha Santos³

Giovanna Morais de Jesus⁴

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado contribui para que o futuro professor experiencie à sala de aula e seu futuro ambiente de trabalho. É um momento de preparação para a realidade profissional, é mais uma etapa da formação do futuro professor/a. Compõe parte da estrutura curricular obrigatória nos cursos de formação de futuros professores e propõe a dialética da teoria aprendida na formação e o exercício da prática no campo profissional, entendendo a relação teoria prática como unidade.

O Estágio Supervisionado tem papel fundamental na formação de futuros professores, com isso buscamos analisar, a partir de uma reflexão sobre sua relevância para a formação profissional, como esse processo ocorre e quais as ferramentas de ensino-aprendizagem adotadas por futuros professores, para que seja uma experiência que possibilite a construção do profissional docente no que se refere à atribuição de sentido da profissão, como destacam Pimenta e Lima (2002).

¹ Doutora em Educação (UFPI). Professora (UEMA). Pesquisadora do CNPq e FAPEMA. CV: <http://lattes.cnpq.br/0052291130015122>

² Doutor em Linguística (UFRJ). Professor (UEMA). Pesquisador do CNPq e FAPEMA. CV: <http://lattes.cnpq.br/7888882861091453>

³ Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI). Professor (SME / Coelho Neto – MA). CV: <http://lattes.cnpq.br/1003032254665388>

⁴ Graduada em Ciências Sociais (UEMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/5252539173579182>

Nessa perspectiva, delineamos como objetivo geral: analisar o processo formativo dos futuros professores que já cursaram a disciplina de estágio supervisionado e como objetivos específicos: pesquisar o processo de ensinar e aprender construído pelos futuros professores durante o estágio supervisionado, compreender como os futuros professores estão trabalhando os conteúdos curriculares pós pandemia, conhecer as experiências formativas que se consolidaram durante o Estágio Supervisionado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estágio supervisionado contribui para que o futuro professor experiencie à sala de aula e seu futuro ambiente de trabalho. É um momento de preparação para a realidade profissional, é mais uma etapa da formação do futuro professor/a. A lei que regula o estágio supervisionado é a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96, Art. 6, parágrafo único, fomenta que os Estágios Supervisionados constam de atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de trabalho, nos termos da legislação em vigor.

Compõe parte da estrutura curricular obrigatória nos cursos de formação de futuros professores, fortalecendo e ao mesmo tempo testando o nível de conhecimento, ou seja, um momento de validação do aprendizado teórico e prático em confronto com a realidade. Concordamos com Pimenta e Lima (2002), ao afirmarem que o estágio possibilita ensinar e aprender a profissão docente, igualmente para professores formadores, convocando-os a rever suas concepções de ensinar e aprender. O estágio supervisionado além de oportunizar ao futuro professor contato com seu futuro campo de trabalho, possibilita a construção do profissional docente, no que se refere à atribuição de sentido da profissão.

A respeito da importância da formação docente, Buriolla (2011), pontua que o estágio é essencial para a formação do aluno, enquanto parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem permitindo uma reflexão sobre a ação profissional, uma visão crítica da dinâmica

das relações existentes no campo institucional e que possibilita a construção de novos conhecimentos.

Conforme pontua Passerini (2007, p. 30): “O estágio Supervisionado é aquele em que o futuro profissional toma o campo de atuação como objeto de estudo, de investigação, de análise e de interpretação crítica, embasando-se no que é estudado nas disciplinas do curso [...]”. Portanto, o futuro docente deve ter o campo de estágio como espaço oportuno para aquisição de novos conhecimentos, alicerçados nas teorias aprendidas na graduação.

A formação de professores é um processo de incorporação dos saberes docentes, diz respeito a um processo de desenvolvimento contínuo para aquisição de conhecimentos, atitudes e competências gerais. Imbernón (2011), sinaliza que se tratando da formação profissional, existem dois momentos; a formação inicial que se refere à aquisição de conhecimentos de base; e formação continuada que abrange a formação após a aquisição de base, com caráter de aperfeiçoamento ao longo de toda a vida profissional.

Por esse motivo os saberes profissionais e sua relação com a profissionalização do ensino e da formação precisam estar alinhados. Para Tardif (2002), o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula, buscando identificar e definir os diferentes saberes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores. Com isso, a experiência do trabalho enquanto fundamento do saber, evidencia o cotidiano como base da prática e da competência profissional, é nesse contexto que ocorre o ensino e o docente desenvolve certas disposições adquiridas na prática real.

Quanto ao estágio como possibilidade de experienciar essa prática, para muitos pela primeira vez, Pimenta e Lima (2002 p. 34) asseveram que: “o estágio precisa ser desenvolvido como uma atitude investigativa, que envolve reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”. Assim o estágio supervisionado é o momento de ampliar os horizontes e refletir sobre uma educação comprometida

com ações dentro e fora das instituições, sobretudo porque contribui diretamente na ação da profissão docente.

Conforme se dá a prática docente, Shulman (1986), aponta a movimentação dos saberes passíveis de ensino sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e ações dos professores, agora vistos como sujeitos dessas ações, sujeitos que dispõe de uma história de vida pessoal e profissional, criadores e instigadores de saberes no exercício da sua prática; repletos de concepções sobre o mundo que os cerca, os conteúdos que ensinam, os currículos que seguem etc.

Assim, o estágio supervisionado tem papel fundamental na formação docente e implica diretamente na construção desses futuros profissionais, que terão a responsabilidade de promover uma aprendizagem comprometida com a transformação e desenvolvimento social. Ao analisar essa concepção crítica e social da formação docente é preciso pontuar a teoria e prática como ferramentas de transformação, quanto a isso Pimenta e Lima (2002, p. 49), comentam que: “é fundamental o permanente exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre”. Entendemos que é fundamental o futuro profissional refletir sobre o ambiente e as condições em que o exercício de sua profissão ocorre.

A prática docente constitui-se de pensamentos complexos, em que a educação necessita está em constante movimento, assim como a sociedade. A respeito disso Morin (2001), compreende a necessidade de a educação buscar caminhos que superem a transmissão dos conteúdos, bem como sua fragmentação e se movimente numa transformação, que busque um educar para humanizar, para uma cidadania responsável e inclusiva.

A educação humanizadora trabalhada por Freire (1987), coaduna com as pontuações do autor acima citado, quando busca desconstruir com a ideia de indissociabilidade dos contextos e histórias de vida na formação do sujeito, esta ocorre através do diálogo e da relação entre aluno e professor. Com base nessas análises norteadoras, buscamos compreender o ensino e aprendizagem, salientando que este engloba alguns questionamentos como a própria definição do que é aprender e ensinar.

Nesse contexto, compreendemos o estágio supervisionado como porta para uma reflexão crítica, comprometido com o ensino-aprendizagem, com a instituição escolar, com a vida dos alunos e consequentemente com a sociedade para além do método de ensino e dos muros das instituições educacionais, refletindo sobre a *práxis*, conceito criado por Freire (1987), que nos impulsiona a pensar uma educação para a libertação e transformação do mundo, além das análises de Tardif (2002) e suas concepções sobre o professor como sujeito que sabe a relação que possui com o saber, além de Pimenta (2002) e a noção de prática educativa (institucional) e o traço cultural que possui relações com a sociedade e outras instituições.

O curso de licenciatura em Ciências Sociais tem em seu bojo o educar para tornar o pensamento autônomo. O curso tem como tripé científico a Ciência Política, Antropologia e Sociologia, os/as acadêmicos/as de Ciências Sociais da UEMA, Campus Caxias ministram a disciplina de Sociologia nas salas de aula, de acordo com a resolução nº 1264 de 2017. A Sociologia tem em seu histórico uma intermitência intencional, causada exatamente por seu papel na construção de sujeitos capazes de construir seus próprios pensamentos.

Lima (2018), em suas análises a respeito da disciplina de Sociologia, evidencia o que justifica essa intermitência, tendo em vista que a Sociologia exerce um papel de “ponte” entre o sujeito e realidade, indivíduo e sociedade, atravessando a formação do aluno/cidadão. Ou seja, o currículo não é neutro e a intermitência da sociologia coaduna com essa afirmação.

Portanto, o ensino de Sociologia necessita de um currículo emancipatório e que considere as subjetividades dos sujeitos, sobretudo de alunos e professores, integrando teoria e prática, com aspectos inovadores de um ensino consciente do papel que exerce na transformação social.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O método científico utilizado para essa pesquisa, trilhou os passos da abordagem qualitativa. Minayo (2003), afirma que a pesquisa qualita-

tiva tem um universo de significados, motivos, abordagens, aspirações, crenças, valores e atitudes. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa nos conduzirá para melhor compreender os resultados. Foram utilizados como ferramentas e técnicas de pesquisa entrevistas semiestruturadas.

Quanto à entrevista semiestruturada, consiste basicamente em perguntas abertas. Para Triviños (1987, p. 146), a característica da entrevista semiestruturada são questionamentos básicos, que tem como base teorias e hipóteses relacionados ao tema da pesquisa.

A partir disso, foi visitado o campo de pesquisa no intuito de traçar os contornos do objeto investigado, o que contribuiu para estabelecer uma aproximação do objeto de pesquisa com a pesquisadora. Os participantes da pesquisa são alunos egressos da disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Ciências Sociais. A escolha desses alunos ocorre por já experienciarem o Estágio Supervisionado, bem como o processo de ensino e aprendizagem.

Foram selecionados 4 egressos, 1 do sexo masculino e 3 do sexo feminino, ambos cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado durante a pandemia. No enunciado da entrevista, foi destacado que os participantes tinham o direito de manterem suas informações pessoais em total sigilo, porém, aquele que se sentisse a vontade em ser identificado, teria seu nome exposto. As informações coletadas serão analisadas à luz do referencial teórico e bibliográfico.

Com base nisso, apresentaremos um quadro com as respostas de alguns participantes, quando perguntados de que forma eles ministraram os conteúdos de Sociologia no exercício do Estágio Supervisionado.

Quadro 1 – Falas dos participantes a respeito dos conteúdos ministrados no campo

PARTICIPANTE 01	“Nas aulas tentei abarcar ao máximo qualquer exemplo que estivesse relacionado com as realidades, não de uma forma subjetiva, mas como uma forma ou pelo menos um exemplo que eles/as conheciam.”
PARTICIPANTE 02	“Procurei levar alguns exemplos mais corriqueiros que se aproximassem da realidade dos alunos.”
PARTICIPANTE 03	“Foram trabalhados textos e leituras, além de trabalhos que traziam discussões sociológicas presentes no cotidiano dos alunos.”

Fonte – A pesquisadora

A partir das respostas dos participantes, notamos que estas coadunam com o que já foi posto anteriormente a respeito do ensino de Sociologia, sobretudo quando os participantes concordam que as abordagens dos conteúdos estão sempre voltadas para algum exemplo próximo da realidade do alunato.

Mesquita (2016), afirma que a Sociologia passou por um longo e árduo processo para se consolidar nos currículos escolares. Assim, a disciplina busca contribuir para a formação do educando no que concerne ao entendimento dos fenômenos sociais e processos que atravessam as relações humanas.

Portanto, os conteúdos de Sociologia e a forma como estes são trabalhados pelos/as acadêmicos/as estão diretamente conectados com o que é proposto pelas Ciências Sociais na formação do sujeito crítico, versando com um currículo que busca a emancipação desse sujeito. Ainda assim, houve dificuldades encontradas durante a aplicação dos conteúdos. A PARTICIPANTE 04, narra que: “senti dificuldades para trabalhar os conteúdos, não por serem difíceis, mas sim pelo fato de o livro didático apresentar limitações em relação ao conteúdo”

Coaduna com o relato da participante, os escritos de Cassab e Martins (2008), quando afirmam que em linhas gerais o livro didático pouco problematiza os aspectos relacionados ao seu uso por professores/as, bem como alunos no ambiente escolar, assim como as práticas de leituras a ele associadas. Ou seja, não existe discussão a respeito do/a professor/a

enquanto mediador por excelência das interações entre livro-aluno-conhecimento, nem como este/a estabelece com o material didático.

A PARTICIPANTE 5, destaca que durante sua experiência com a sala de aula, trabalhou os conteúdos curriculares utilizando outras ferramentas, como vídeos, músicas e filmes. Ela narra que: “Assim, pude trabalhar questões que só com o uso do livro didático não seria possível.”. Concordamos com a participante, a respeito do uso de instrumentos que auxiliam e integram de maneira positiva a ação pedagógica, sobretudo por romper com o tradicionalismo na educação básica.

Saviani (2008), nos alertava a respeito da escola enquanto instituição legitimada como lugar do ensino, pois os pais, alunos e a sociedade em geral esperavam por isso. Essa perspectiva é bastante aceita pelo senso comum e as vezes permeia o imaginário dos adeptos da teoria tradicional. Portanto, para a efetivação de um currículo emancipatório é fundamental considerar o caminho histórico trilhado pela educação, sua intencionalidade e seus agentes, sobretudo atentarmos para qual direção seguir, em busca de um currículo que considere os elementos essenciais para uma educação inovadora.

Desta forma, é fundamental considerarmos alguns elementos das práticas curriculares, como: a) contexto, que deve considerar os aspectos políticos, econômicos e sociais a partir de determinado tempo histórico. b) cultura, em que deve considerar as interferências e referências de cada grupo no qual a instituição escolar está inserida, bem como a cultura da própria instituição. c) ideologia, em que é necessário perceber o sistema de valores, crenças e ideias que dão base para o sistema curricular. d) alunato, quem é esse sujeito, suas características e como se identificam, considerando questões de gênero, racial, origem e condição econômica. e) professores/as, analisando sua formação e como esta influencia em sua atuação em sala de aula como o alunato, no que diz respeito ao conteúdo versando com a metodologia adotada, além da sua ideologia, bem como isso marca sua identidade profissional.

Entendemos que não se trata apenas da formação profissional, os saberes e fazeres são incorporados durante toda a trajetória docente, portanto, é necessário o exercício constante para melhor desenvolver e atuar profissionalmente. Concordamos com Martin (1992), sobre a pluralidade dos saberes profissionais, que fazem parte da construção do ser professor/a, sobretudo ao professor investigador atentar-se para a pluralidade encontrada no campo e os saberes que nascem desse encontro com a prática. Freire (2002, p. 58) assevera:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Portanto, é a partir dessa incorporação de conhecimentos e reflexão sobre a prática destacada pelo patrono da educação, que o profissional se apossa do título de educador/a, compreendendo que ser professor/a não se trata apenas de aquisição de técnicas e conhecimentos, mas sobretudo, do exercício da profissão com autonomia, integridade e responsabilidade, com aquisição de competências, habilidade e ações que se desenvolvem junto ao conhecimento teórico-prático apreendidos durante a formação e consolidados no decorrer do exercício da profissão professor/a.

De acordo com Tardif (2002), a relação do profissional não está restrita a função de transmissão de conhecimentos constituídos, mas sim que a prática docente é integrada por inúmeros saberes, em que mantem relações diferentes com cada um deles. A partir disso, entendemos que a formação docente exige descentramento, experienciar o que é diferente e aprender algo com isso.

A partir dessa reflexão analisaremos as experiências formativas dos nossos participantes no exercício do Estágio Supervisionado, considerando a volta às salas de aulas após o longo e necessário isolamento social ocasionado pela COVID-19.

[...] é possível relatar que o formato de ensino remoto emergencial revela uma realidade de alunos que encon-

tram dificuldades na forma de acessar as aulas, pois são poucos os que têm acesso à internet e a um dispositivo móvel, sendo assim, tornando-se impossível eles terem a oportunidade de acompanhar o andamento das aulas. (SILVA; BEZERRA; ADRIÃO, 2020, p. 4)

A dificuldade de acesso às aulas no período pandêmico foi um dos principais desafios encarados pela educação brasileira, sobretudo por evidenciar o abismo socioeconômico do país, levando a um considerável número de evasão escolar. A substituição do ensino presencial pelo remoto durante a pandemia de COVID-19 levou a um desinteresse crescente dos jovens pela aprendizagem escolar, sendo visíveis seus efeitos para a educação. (LISITA; BERNI; NOBRE et. al., 2021).

O PARTICIPANTE 1, narra como foi suas experiências, visto que ele vivenciou as aulas remotas e presenciais. Ele diz que: “Meu primeiro estágio vivenciei o ensino remoto de um sistema que não estava preparado para tal realidade. Esse fator alardeou as desigualdades (que já eram e estavam evidenciadas) ainda mais.”. O relato do PARTICIPANTE 1, versa com as análises feitas sobre as problemáticas a respeito das desigualdades enfrentadas pelo sistema de ensino no Brasil, sobretudo por ser um momento excepcional, no qual o mundo não estava preparado.

Lima (2020), em suas análises a respeito do ensino durante e pós pandemia, destaca que às aulas remotas e presenciais têm formatos distintos de aprendizagem, havendo uma perda de qualidade do ensino na transposição das aulas presenciais para as virtuais. Afirma, que é necessário considerar o receio da volta das atividades presenciais. Portanto, é necessário considerar os impactos causados pela pandemia ao ensino presencial.

De acordo com o PARTICIPANTE 1, em sua experiência presencial, ele narra que: “Os ares já mudaram um pouco, mas muitos problemas que antes estavam acontecendo no modelo *online* adentraram as salas de aula (ou ficaram mais evidente, uma vez que esse fator já existia por parte de muitos), que foi o fator “desconexão” com a dinâmica da sala de aula e até mesmo em assimilar os conteúdos.”. Ou seja,

o futuro docente além de dispor de saberes e fazeres para contornar os empecilhos característicos da sala aula, agora precisa aprender a lidar com os efeitos gerados pela pandemia na educação.

Borges (2001), afirma que os saberes são moldados por meio de situações imprevistas, que em certa medida contribui para que o docente desenvolva sua capacidade criativa e inovadora, adequando o conteúdo ministrado com a realidade do ensino. Assim, tanto docente, quanto alunato precisam se readequarem à nova realidade e a partir disso, construir formas que possibilite um novo olhar para ensino-aprendizagem.

A PARTICIPANTE 5, narra que: “As buscas por recursos para que as aulas tornassem mais atrativas acabaram por mudar um pouco o cenário que encontrei ao adentrar a sala de aula. Uma palavra que possa descrever esse momento, resumiria em “desafiador”, tanto presencial como *online*”. Portanto, versando com o que já foi aqui colocado a respeito do ensino-aprendizagem, a experiência do ensino remoto assim como o presencial, serviu de pano de fundo para os/as futuros/as docentes refletirem sobre quais saberes e fazeres, são fundamentais para uma nova perspectiva de educação.

Borges (2001), nos alerta sobre os saberes que devem orientar o/a professor/a em sua prática em diferentes contextos de ensino e aprendizagem, que permite que o profissional docente lide com os conhecimentos acadêmicos, como com os interacionais, sobretudo ao aspecto social estabelecido entre aluno e professor. Com base nessa concepção, apresentaremos um quadro com as respostas dos participantes a respeito dos saberes e fazeres construídos no chão da sala de aula.

Quanto à resposta da PARTICIPANTE 4, observamos um aspecto destacado por Mesquita (2016), sobre a necessidade de o professor desenvolver a profissão com dedicação para que o ambiente escolar seja proporcionado como um lar, onde alunos e professores desenvolvam relações de solidariedade e comportamentos permeados por afeto durante a convivência. Assim, compreendemos que os saberes e

fazeres docentes, não estão apenas ligados ao ensino-aprendizagem de conteúdos, mas como estes interferem na construção do aluno-cidadão.

CONSIDERAÇÕES

A fundamentação teórica foi essencial para esse projeto, pois a partir dela foi possível estabelecer contato com o objeto de pesquisa e aproximar-se de autores que tratam com muito esmero a respeito das reflexões aqui analisadas. Durante o período de pesquisas bibliográficas, foi possível observar as exigências do ofício de ser professor/a, além de nos apossarmos de teorias e reflexões essenciais para a construção do Estágio Supervisionado e a formação de futuros docentes.

A partir das respostas narradas pelos/as participantes, verificamos que a construção do profissional docente é fortalecida no chão da escola e ao longo da sua formação. Com isso, a disciplina de Estágio Supervisionado é fundamental na formação do/a acadêmico/a de Ciências Sociais. Além, de ser a oportunidade do/a acadêmico/a de defrontar-se com a realidade escolar.

Com relação aos desafios encarados pelos estagiários de Ciências Sociais durante e pós pandemia, evidenciamos um aspecto importante em que foi possível constatar nas narrativas dos participantes, a respeito da falta conexão com o alunato, ao mesmo tempo que oportunizou aos acadêmicos compreender que os empecilhos fazem parte da construção do/a professor/a, sobretudo para lidar com os desafios da realidade escolar.

Conforme narra os participantes, vivenciar o Estágio Supervisionado possibilitou refletir sobre a ação docente, bem como a abordagem dos conteúdos ministrados. O PARTICIPANTE 1, destaca a importância de trazer exemplos que se aproximassem da realidade do alunato, de maneira que eles/as pudessem participar ativamente das reflexões e das atividades. Assim, concordamos que o estágio é a ponte que leva o/a professor/a ao encontro à profissão, pois é durante essa disciplina que surgem as dúvidas e as respostas a respeito da profissão escolhida.

A experiência do estágio possibilitou aos acadêmicos o conhecimento dos currículos da educação básica e quais conhecimentos necessários para ensinar os conteúdos para os estudantes. Assim, foi possível conectar os conteúdos aos conhecimentos advindos dos alunos, unindo as teorias a realidade vivenciadas por eles, facilitando o entendimento desses/as estudantes a respeito das teorias.

Com base nos resultados apresentados pela pesquisa, salientamos o quão essencial é o Estágio Supervisionado para a construção da identidade do/a professor/a, além de ser uma etapa que traz contribuições necessárias, para suas futuras práticas em contexto de sala de aula.

Reforçamos aqui a importância de pesquisas voltadas para o Estágio Supervisionado e formação de professores/as, para avançarmos ainda mais nessa área de conhecimento, sobretudo do ensino de Sociologia, levando em consideração as mudanças constantes dos espaços escolares e a intermitência dessa disciplina. Ademais, essas mudanças requerem professores/as cada vez mais capacitados/as para atuarem nesse novo meio social em que as escolas estão inseridas.

Com isso, objetivamos a busca por melhorias e qualidade da educação em nosso país, que há tempos clama por uma educação transformadora, emancipatória e humana, o que torna esta pesquisa ainda mais relevante para os estudos a respeito da Educação, das Ciências Sociais e Sociologia.

REFERÊNCIAS

- BURIOLLA, Marta. A. Feiten. **Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BORGES, Cecília. **Revista Educação & Sociedade**, ANO XXII, n. 74, abril/2001.
- CASSAB, M.; MARTINS, I. **Significações de professores de Ciências a respeito do livro didático**. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 97-116, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Alexandre Jeronimo Correia. 2018. Uma sociologia da experiência de ensino de sociologia: reflexões, práticas e histórias de vida. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Paraná.

LIMA, Nádia Laguárdia de. “Eu não sei se o professor está me olhando”: o olhar e a tela. **Desidades**, Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude, n. 28, 2020. Disponível em: <http://desidades.ufrj.br/feature_topic/eu-nao-sei-se-o-professor-esta-me-olhando-o-olhar-e-a-tela-2/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LISITA, Helena Greco; BERNI, Juliana Tassara; NOBRE, Márcio Rimet; LIMA, Nádia Laguárdia de; GOMES, Patrícia da Silva. A tela como superfície de transmissão: o que os professores inventam na pandemia? In: LIMA, N. L.; STENGEL, M.; NOBRE, M. R.; DIAS, V. C. (Orgs.). **Saber e criação na cultura digital**: Diálogos interdisciplinares. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021. (p. 149-170).

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, Atlas 2003.

PIMENTA, Selma. G.; LIMA, Maria. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RESOLUÇÃO nº 1264 - CEPE/UEMA, de 6 de junho de 2017. Cria e aprova as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura da UEMA. São Luís, 2017

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. A.; BEZERRA, M. S.; ADRIÃO, M. A. V. **Aulas remotas**: adaptação e reinvenção nessa nova fase da educação. In: ENCONTRO NACIONAL

SHULMAN, L. S. **Those who understand**: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, Feb. 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes**: e formação profissional. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 301 p. 301 f. 2.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA EM NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE DOCENTES GAYS

John Jamerson da Silva Brito¹
Jónata Ferreira de Moura²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os currículos são espaços³ de disputas, aos quais determinadas temáticas são mais acolhidas em detrimento de outras. As questões de gêneros e sexualidades estão também nesse espaço de disputa, a partir de um lócus de subalternidade e silenciamento, ao não serem consideradas como temáticas importantes para se estarem presentes nos currículos, e conseqüentemente nos espaços escolares (LOURO, 2014).

Tendo em vista esse papel do currículo, compreende-se também que os/as sujeitos/as que fogem as normativas binárias (masculino/feminino; macho/fêmea) de gêneros e sexualidades (LOURO, 2014), também sofrem desse processo de exclusão e silenciamento. Destacamos, então, as pessoas LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneras, *Queers*, Intersexuais, Assexuais e outras denominações), que historicamente passaram por processos violentos de marginalização social. Sendo assim, no espaço escolar elas também sofrem de maneira semelhante. Pensando nisso, entendemos que os currículos possuem um papel importante nessa lógica de (re)produção de diferenças, exclusões e transgressões (APPLE, 2006).

¹ Doutorando em Educação (UFJF). Professor (SME / Davinópolis - MA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/6180049045819236>

² Doutor em Educação (USF). Professor (UFMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/0491949366167171>

³ Aqui nos referimos a espaço não como um lugar ou local fixo, mas como um lócus de movimento e transformação a partir da ação do outro que o modifica e se modifica nesse processo, conforme Jónata Moura (2022, p. 325) pontua “são as pessoas que transformam o lugar em espaço a partir das movimentações cotidianas, dos trânsitos, de suas subjetividades e trajetividades, dando significados e sentidos, mesmo que transitórios, ao lugar. Sendo um espaço em que há (re)criação.”

As histórias de vida de pessoas LGBTQIA+ então podem nos ajudar a problematizar como suas experiências e vivências educativas estiveram envoltas nesses processos, através da ação do currículo enquanto dispositivo de repressão e transgressão. Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo problematizar o currículo de Pedagogia enquanto espaço de transgressão a partir das narrativas (auto)biográficas⁴ de docentes gays.

Esse trabalho faz parte da dissertação de Mestrado⁵ do primeiro autor. E para este recorte escolhemos trabalhar com as narrativas de três docentes gays do município de Imperatriz/MA, formados em Pedagogia. O primeiro autor desse trabalho é um dos docentes da pesquisa, portanto, em determinados momentos o texto será escrito na primeira pessoa do singular (quando este estiver se referindo a si). Os dois outros docentes, são Carlos e Paulo, que concordaram que seus nomes reais fossem utilizados como valorização das suas histórias e identidades.

O texto está organizado com essa primeira seção introdutória, na vindoura, apresentaremos sobre a metodologia das narrativas e do método (auto)biográfico, utilizados nas conversas com os docentes. Na seção seguinte, discutimos sobre currículo em gêneros e sexualidades. Na penúltima seção, apresentamos as narrativas (auto)biográficas dos docentes gays. E na última seção, pontuamos algumas considerações sobre os achados da pesquisa.

⁴ Nas pesquisas narrativas existem termos semelhantes, mas que possuem significações distintas em relação a nomenclatura das narrativas, sendo elas: biográficas, autobiográficas e (auto)biográficas. A primeira se refere as narrativas em que o/a pesquisador/a biografiza outras pessoas, ou seja, as narrativas produzidas são de outrem. A segunda, é quando o/a pesquisador/a biografiza a si mesma, com suas próprias narrativas. Já o último termo (utilizado por nós nesse texto) é quando a biografização é feita a partir das narrativas, tanto do/a pesquisador/a quanto dos/as sujeitos/as pesquisados/as, sendo uma união e diálogo entre as duas fontes de produções narrativas (MOURA, 2019).

⁵ Pesquisa apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob número do processo 58956122.2.0000.5087 na Plataforma Brasil.

O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO E A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS

As Histórias de Vida, e posteriormente o que se constituiu enquanto Método Biográfico, (auto)biográfico e relatos de vida (PINEAU, 2006) emergem inicialmente através de uma metodologia sociológica como uma maneira de escuta (FERRAROTTI, 2014) nas ciências sociais, que buscava entender as relações estabelecidas a partir das experiências vividas pelas pessoas, e suas percepções individuais do coletivo. Entretanto, ao longo dos anos, essas histórias de vida foram ganhando novas nuances e potencialidades epistemológicas, a partir da compreensão do tempo como significante importante para entendimento de dadas experiências e para a constituição de uma produção de historicidade não historicista, através de uma perspectiva que ocasiona uma ruptura no entendimento da história como única e imutável, para uma história construída de forma coletiva e singular, tornando-se uma *memória coletiva da cotidianidade* (FERRAROTTI, 2014).

Gaston Pineau (2006, p. 41) reflete que “a flutuação terminológica em torno das histórias e relatos de vida, biografias e autobiografias é indicativa da flutuação do sentido atribuído a essas tentativas de expressão da temporalidade vivida pessoalmente”, na qual as experiências vividas precisam ser entendidas de diferentes formas, levando em consideração o tempo e os espaços em que foram vividas e produzidas, para reflexão e problematização das experiências no coletivo.

“O espaço da pesquisa biográfica consistiria então em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência.” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524), sendo essa relação percebida como necessária para o entendimento de como o mundo histórico e social foi construído, a partir de outras perspectivas, que ao longo dos anos foram invisibilizadas e silenciadas por narrativas hegemônicas.

Em nosso trabalho optamos pelo uso de narrativas (auto)biográficas, que de acordo com Jónata Moura (2015) permitem a reflexão do caráter e papel transformador e reflexivo que o método (auto)biográfico proporciona nas narrativas de docentes,

[...] o método (auto) biográfico, nas pesquisas educacionais, possibilita que venha à tona uma informação de primeira ordem para conhecer de modo mais profundo o processo educativo. Ele é um meio que permite aos professores refletir sobre sua vida profissional, e, assim, apropriar-se da experiência vivida, além de adquirir novas compreensões sobre si como base do desenvolvimento pessoal e profissional. Ademais, o método favorece os docentes, que, a partir de suas próprias experiências, são conduzidos à compreensão de seu trabalho e a tomam como base para mudar aquilo que não lhe favorece no trabalho ou em sua vida profissional. (MOURA, 2015, p. 30)

As narrativas produzidas a partir do método (auto)biográfico, não só permitem entender a história ou trajetória de vida de determinada pessoa, mas como os seus processos educativos se deram, e os impactos e influências que isso teve/tem em sua formação enquanto sujeito/a na interrelação entre o pessoal e o profissional, que nesse momento são indissociáveis, pois “É a narrativa que designa os papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles [...] É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida, é ela enfim que dá uma história à nossa vida” (MOURA, 2023, p. 303). E as narrativas docentes também possibilitam entender a partir das experiências individuais dos/as docentes determinadas construções coletivas históricas dos espaços educativos, e aqui em destaque o/os currículo/s em gêneros e sexualidades.

Sendo assim, as narrativas (auto)biográficas possibilitam um movimento de (auto)formação, tanto para aqueles/as que as escutam/leem, para quanto quem as produz, através do seu narrar subjetivo. Esse trabalho está pautado nesse processo de construção coletiva, ao trazer estas narra-

tivas de docentes gays, mas ao mesmo tempo, traz⁷ também como essas experiências possuem significações através dos processos contraditórios que os currículos proporcionam e circunscrevem em suas trajetórias formativas, dialogadas com as experiências em gêneros e sexualidades.

CURRÍCULOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES

A escola se apresenta como lócus de (re)produção social das normativas binárias de gêneros e sexualidades, entretanto, por meio dos currículos podemos também tensionar e problematizar essas ideias postas como verdades absolutas, através de um processo de reflexão e (des)construção, conforme Guacira Louro (2018, p. 61) no diz:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização.

A escola não foi, e ainda não é, um espaço acolhedor das diferenças, mas sim um local que desde o processo de entrada faz divisão de diversas categorias que buscam normatizar e enquadrar em padrões (MISKOLCI, 2017) as pessoas em binaridades e padrões de gêneros, a partir dele se determinam quais conteúdos devem estar em voga, quais sujeitos/as podem ou não serem acolhidos/as, e ainda quais disciplinas curriculares são importantes e devem aparecer e permanecer no currículo. As instituições e as práticas escolares vão criando um ambiente e situações que naturalizam concepções de gêneros e sexualidades, pondo e enquadrando as pessoas em normativas que são tidas como normais e naturais, a partir de fatos culturais postos como únicos e imutáveis, que precisam ser seguidos como “uma missa” (LOURO, 2014).

Aquilo que meninas e meninos podem fazer são definidos na escola, “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a *preferir*.” (LOURO, 2014, p. 65, destaques do original). A escola não te liberta, mas ela te aprisiona a partir de um processo de classificação e engendramento que te categoriza como normal e anormal (FOUCAULT, 1988), e a partir desse momento, aqueles/as que fogem a essa normalidade heteronormativa (MISKOLCI, 2014) são estimulados/as a entrarem no padrão e se adequarem, e se isso não for suficiente ou não atingir o objetivo, essas pessoas são excluídas e subalternizadas até o ponto do silenciamento.

A construção histórica do currículo, também em consonância com a escola, é pautada na separação e na categorização das pessoas, a partir de conteúdos que são previamente definidos e estabelecidos, alguns como importantes para se estarem no currículo e outros como não-importantes (SACRISTÁN, 2017). Porém a problemática está, em quem define e decide isso, e quais são os interesses por detrás dessas definições, ademais que não são realizadas por mero capricho, mas possuem um fundo de intencionalidade em manter determinadas conjunturas hierárquicas.

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes [...] Quando compreendemos a produção das identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar. (BENTO, 2011, p. 556, destaques do original)

Ao falarmos de gêneros e sexualidades no espaço escolar e nos currículos, não é a diversidade que nos dá base, mas as diferenças, não é a igualdade que se busca, mas a equidade. Ter esses pontos é importante

para entendermos o processo de assujeitamento (FOUCAULT, 1993) que os currículos provocam em sujeitos/as que fogem aos padrões. É a partir do outro, e onde ele “habita” que construímos nossas ideias e concepções acerca do que é natural ou normal, ou verdade.

O processo bastante contundente dentro dos currículos e espaços escolares, é o de aceitação, o de respeito para com as diversidades, mas sempre tratando e lidando com elas como estranhas, como anormais, mas por fim aceitáveis. Conforme Berenice Bento (2011) nos permite refletir, é por meio dessa diferença, e desse olhar para o outro com estranheza que as exclusões se perpetuam. Desse modo, as produções e reproduções das identidades nos espaços escolares já partem dessa estranheza, que provoca as violências, e as exclusões de gêneros, pondo e colocando todos/as que fogem aos padrões como subalternos/as e anormais, pois é por meio desse processo, que não só se cria, mas se perpetua uma hierarquização e dominação social através do controle do corpo, e sendo então os currículos fortes e importantes dispositivos para a manutenção dessa diferenciação (APPLE, 2006).

AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE DOCENTES GAYS

As narrativas dos docentes gays, apontam para diversos processos de assujeitamentos e silenciamentos ao longo de suas trajetórias educativas na educação básica, entretanto, elas também trazem indicativos de como os currículos do ensino superior, e aqui especialmente os de Pedagogia, possibilitaram movimentos de transgressões para eles. 0

A narrativa de Paulo aborda sua entrada na universidade e como isso modificou sua visão, fazendo um comparativo sobre suas experiências na educação básica, ao qual não se reconhecia e nem se entendia, enquanto no ensino superior, houve um movimento diferente.

Eu entrei na universidade, eu já tive uma outra visão sabendo que a gente podia estudar sobre isso, uma coisa também que nas escolas naquele tempo nem era tocado

assunto e também porque antigamente *o ambiente era bem religioso*, pessoal botava falava ah mas *isso não é de Deus*. Aí botava muitas coisas, vários comentários. E hoje em dia a gente muda a visão. *Se a gente não muda a visão a gente mesmo se afunda [...] Eu consegui dentro da graduação e depois da graduação ainda divulgo e faço questão de dizer porque tudo que é discriminado a gente tem que lutar, e essa é uma outra luta que eu tento que entre na escola*, em alguns centros já existe esse diálogo. (PAULO, 2022, nossos destaques)

A educação básica (currículo) é um espaço bastante fecundo de preconceitos, discriminações e silenciamentos, Michael Apple (2006) aponta que a partir dos currículos, determinados discursos e ideias são propagados como verdades, e José Gimeno Sacristán (2017) nos diz que o que deixa de ser ensinado ou trabalhado, não é escolha do acaso, e portanto, essa falta de “tocar no assunto” que Paulo cita, é um reflexo claro e direto do controle imposto a partir dos currículos e de como eles devem produzir outras formas de hierarquizações. A universidade para Paulo, da mesma forma que foi para mim, e para Carlos foi o espaço de libertação e o lócus onde nos entendemos, diferentemente da educação básica, onde estávamos perdidos, e não nos sentíamos representados ou significados nos currículos.

Esses currículos então demonstram estarem permeados de construções normativas, através de práticas excludentes, ou na maioria das vezes silenciadoras. Algumas dessas práticas citadas por Paulo, são pautadas em afirmações religiosas, que visam normatizar e enquadrar as pessoas, através de uma lógica de normalidade que propagam discursos excludentes, violentos, baseados em binaridades (macho/fêmea; homem/mulher).

Paulo afirma que apenas quando ingressou na universidade e começou a estudar sobre tais temáticas, é que se entendeu e conseguiu se colocar como além de homem gay, intersexual. Ele aponta a necessidade de adentrar com essa temática na escola, para que outras pessoas

não sofram como ele, de não se (re)conhecerem, e só conseguiram se identificar tardiamente no ensino superior.

Marlucy Paraíso (2015) nos permite problematizar que mesmo os currículos sendo produtores de violências e diferenças, ainda são também os espaços que possibilitam as mudanças e transgressões, através dos processos de criação por aquelas pessoas que os (re)fazem a todo instante. Essas possibilidades, provocam essa dualidade vista na narrativa de Paulo, ao apontar o currículo em dado momento como silenciador e excludente, e em outro momento como transgressor e acolhedor.

Corroborando com a narrativa de Paulo, Carlos também cita a Universidade como esse espaço de entendimento de si.

O entrar na faculdade, o fazer pedagogia e cursar pedagogia foi algo que me ajudou demais no sentido da compreensão de quem eu era, da compreensão da sociedade. Entender quem eu era. Então eu digo que é uma coisa assim muito entrelaçada, porque foi a licenciatura, o curso, a minha formação inicial que me ajudou a me entender enquanto pessoa, enquanto homem gay e olhar a sociedade de uma forma que eu não via antes. (CARLOS, 2022)

Essas disciplinas do curso de Pedagogia, citadas por Carlos, partem em sua maioria de uma problematização da realidade e dos problemas sociais que assolam a sociedade, permitindo que os debates de gêneros e sexualidades adentrem nesses espaços, pois entendemos que tais categorias são fundantes e constituintes de cada sujeito/a, e assim fazem parte de nossas produções de subjetividades. Stuart Hall (2013) nos ajuda a refletir sobre esse processo, citado por Carlos, ao afirmar que “as identidades são construídas dentro e não fora do discurso, que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas” (HALL, 2013, p. 109).

Nesse caso o lócus da universidade e do Curso de Pedagogia foi esse espaço histórico que possibilitou o entendimento de nossas identidades, elas situadas em processos discursivos de subalterniza-

ção enquanto homens gays. Coloco também aqui em voga, o papel do currículo nesse momento, pois a educação básica não possui na maioria das vezes, acolhimento para com essas temáticas. O currículo posto é vinculado a um processo histórico de assujeitamento e abjeção para os/as corpos/as que fogem as normativas padrões vigentes (MISKOLCI, 2017; PARAÍSO, 2016).

Carlos narra ainda sobre sua entrada na licenciatura, e já traz influências de sua infância, a partir de experiências com sua mãe professora, que o levava para a escola, como também situações em que exercia um certo papel de docência, sendo significadoras em sua trajetória docente.

Então eu lembro que quando criança ainda, eu também ensinava os meus vizinhos a ler, ensinava eles a fazer e aprender as quatro operações. Então assim desde lá da minha mãe já veio essa que é uma influência, mas não tinha sido proposital. Mas como eu vivenciei, eu vi aquilo e isso exatamente o convívio. Então acabou influenciando assim na minha, que às vezes até digo assim que não foi por exemplo eu sou formado em pedagogia mas eu não escolhi a pedagogia em si, eu queria fazer muito letras e eu queria ser professor de língua portuguesa, tanto que eu fui, eu comecei pedagogia e letras. Só que eu me apaixonei pela pedagogia e fiquei. Acabei desistindo do curso de Letras. Então assim, eu ia ser professor de toda maneira. Ou na letras ou na pedagogia. Eu queria fazer uma licenciatura então acabei cursando pedagogia e eu tinha isso já, eu sabia que eu ia ser professor e muito por influência da minha mãe, não por ela incentivar, mas pela convivência e por esses pontos. E eu tinha os meus professores como exemplos, assim, muito fortes, porque quando você mora na zona rural, a escola, uma escola pequena e geralmente tu conhece todos os professores, e eles incentivavam muito, porque todos eles vieram de histórias de vidas assim, de vida muito sofridas, e eles conseguiram acender socialmente através da educação. (CARLOS, 2022, nossos destaques)

“Eu me apaixonei pela Pedagogia”, essa frase de Carlos me lembra muito e se confunde com a minha história, diferente dele, eu não imaginava ser professor, apesar da minha mãe também ter cursado uma licenciatura, mas eu me apaixonei gradativamente pela Pedagogia, ela conseguiu me encantar. Carlos desde a infância já demonstrava um amor pela docência, como ele narra, sua mãe nunca o incentivou, mas apenas por vivenciar junto dela, ele próprio começou a ensinar, a partilhar seus conhecimentos com outras crianças. Souza (2007) afirma que a família tem forte influência na prática e na formação e escolha da docência pelas pessoas, o campo de estudos das narrativas docentes vem trazendo então uma análise a partir dessa ótica, do impacto que as experiências nos seios familiares vêm decorrendo na opção da docência pelas pessoas, da mesma maneira que Carlos de uma forma mais direta, e da minha de maneira mais indireta.

A narrativa de Carlos, confunde-se com a minha, ao apontar como o decorrer do curso de Pedagogia proporcionou essa paixão, mesmo que inicialmente não fosse a nossa primeira escolha. Como apontado anteriormente, podemos pensar que as experiências proporcionadas pelo curso, através das disciplinas e outras vivências, ajudaram em nossos próprios processos de constituição enquanto docentes e homens gays. Conforme deixei escrito em minha dissertação:

*E da mesma forma que eu caí de paraquedas no curso de Pedagogia, eu acabei me apaixonando também, gradativamente, pela educação, eu me vi encantado com a educação, com o poder libertador – parafraseando Paulo Freire (1979) – que ela tem, com o **poder revolucionário de mudar vidas** [...] A partir das leituras sobre currículo e sobre Estudos *Queer* passei a entender **as desconstruções referentes as questões de gêneros e sexualidades acerca das identidades, das formas de ser/viver enquanto menino ou menina, e como a sociedade impõe os papéis aos gêneros.** (BRITO, 2023, p. 55, nossos destaques)*

Recorremos a pesquisa de Kelly Silva (2011) sobre o currículo dos cursos de Pedagogia em universidades. A autora aponta que a maioria deles ainda não apresenta a discussão de tais temáticas, ao não possuírem disciplinas, ou momentos de diálogo nas grades curriculares. Entretanto, apesar dessa ausência, esses cursos ainda de forma indireta trazem tais discussões, através das experiências e práticas das pessoas que os produzem e vivenciam cotidianamente, como nossas narrativas indicaram.

Nesse sentido, corrobora com as narrações feitas por Paulo, Carlos e a minha, ao indicarem que mesmo não tendo diretamente disciplinas ou discussões nos currículos sobre tais temáticas, elas acabam transgredindo e adentrando por meio das experiências evocadas por nós que estamos presentes e os produzimos a todo momento.

As discussões de gêneros e sexualidades ainda são percebidas com resistência em diversos currículos e etapas de ensino, entretanto, o que as narrativas que apresentamos aqui podem indicar, são processos de transgressões e reflexões que tais currículos, em especial nos cursos de Pedagogia, podem proporcionar para a (auto)formação e compreensão de si de docentes gays.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os currículos apesar de apresentarem muitos processos excludentes e de silenciamento, possuem potencialidades de transgressões. É necessário repensar seu papel reprodutor nos processos sociais e culturais. Mas também é importante destacar como os mesmos podem transformar e libertar, através de práticas e processos sociais que abarquem as diferenças, compreendam a existência das múltiplas identidades de gêneros e sexualidades, e por fim possam partir de uma ideia de equidade, e não mais de exclusão e subalternização.

Nosso objetivo com esse texto foi problematizar o currículo de Pedagogia enquanto espaço de transgressão a partir das narrativas (auto)biográficas de docentes gays, ao qual ficou evidente a possibilidade que o mesmo proporciona para a libertação e (auto)formação desses docentes,

através das experiências vivenciadas que ajudam a problematizar suas próprias existências enquanto pessoas LGBTQIA+, e um reconhecimento de suas posições e trajetórias enquanto docentes gays.

As narrativas apontaram que os currículos da educação básica provocam assujeitamentos e silenciamentos, entretanto, ao adentrarem no ensino superior no curso de Pedagogia, ocorre um movimento contrário, de (re)conhecimento de si, e conseqüentemente de encontro com tais temáticas, que proporcionam experiências de problematização das posições hierárquicas, e das discussões entorno das questões de gêneros e sexualidades. Dessa forma o currículo de Pedagogia, então pode ser entendido como um espaço fértil de possibilidades e transgressões.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre, Artmed, 2006.

BENTO, Berenice. Na Escola se Aprende que a Diferença Faz a Diferença. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549–559, maio 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRITO, John Jamerson da Silva. **Nossa presença incomoda!? A (re)produção dos currículos na formação/experiência de sujeitos/docentes LGBTQIA+**. 2023. 192 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas- PPGFOPRED) - Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023. Disponível em: <https://tede.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/4956>. Acesso em: 15 mar. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 51 set.-dez. p. 523 – 536. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>. Acesso em: 15 mar. 2024.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: O método biográfico nas ciências sociais**, Natal: EDUFRN 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade. Vol. 1: A vontade de saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis/RJ, Vozes, 2013. p. 103-133.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3. ed. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2018. 109 p.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Cadernos da Diversidade nº 6, 3 ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, UFOP– Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.

MOURA, Jónata Ferreira de. Gêneros e sexualidades na formação de docentes que ensinam matemática escolar: desinvisibilizar os sujeitos e a temática no ambiente escolar. IN: SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da; MOURA, Jónata Ferreira de (org). **Corpos, gêneros e sexualidades nas ciências humanas e sociais**. São Luís, EDUFMA, 2023. p. 300-319.

MOURA, Jónata Ferreira de. **Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente**: as marcas e as ausências da matemática escolar. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade São Francisco, Itatiba, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2724259#. Acesso em: 15 mar. 2024.

MOURA, Jónata Ferreira de. O grupo Hifopem nutrindo a constituição de um pesquisador (auto)biográfico: o ato encarnado de fazer pesquisa. IN: NACARATO, Adair Mendes; MOURA, Jónata Ferreira de. **Como nos tornamos pesquisadores narrativos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 324-340.

MOURA, Jónata Ferreira de. **Pesquisa-formação**: marcas, resistências e apropriações reveladas pela escrita de si no processo de formação acadêmica do estudante de Pedagogia que ensina(rá) Matemática. 2019. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) □ Universidade São Francisco, Itatiba. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/1273756787945802.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>. Acesso em: 15 mar. 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443>. Acesso em: 15 mar. 2024.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329–343, maio 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre, Penso, 2017.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011. 195f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, Faculdade de Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2137>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. IN: **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

NARRATIVAS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO UNIVERSITÁRIO REMOTO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Kelly Daniele Santos Silva Brito¹
Josania Lima Portela Carvalhêdo²

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O presente texto discute a avaliação da aprendizagem no contexto do ensino superior, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, durante a pandemia de COVID-19. É parte da tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, com o objetivo geral de analisar as possibilidades formativas nos processos de avaliação da aprendizagem no ensino universitário remoto, no Curso de Pedagogia da UFPI/CMPP.

Com o fechamento das instituições educacionais e a adaptação curricular para o Ensino Remoto Emergencial - ERE, surgiram novos desafios e reflexões sobre como avaliar a aprendizagem dos estudantes, sendo as instituições de ensino obrigadas a repensar as práticas pedagógicas. Assim, a necessidade de adaptar-se ao ensino remoto trouxe à tona a importância de explorar novas abordagens e estratégias avaliativas, visando não apenas a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, mas a garantia do desenvolvimento formativo dos estudantes.

A problemática que norteou o recorte da pesquisa, apresentado no presente artigo, parte do seguinte questionamento: quais são as percepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior remoto? Para responder essa questão, objetivamos refletir sobre as percepções dos professores do Curso de Licenciatura

¹ Doutora em Educação (UFPI). Professora (FAESPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/2729114795071335>

² Doutora em Educação (UFC). Professora (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/5222974006423062>

em Pedagogia sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior remoto, com base nas narrativas.

Empregamos o método (auto)biográfico no âmbito da pesquisa narrativa, como percurso metodológico que se inscreve nos parâmetros da abordagem qualitativa, com base em Souza (2006). Considerando o objeto de estudo, como dispositivo para a produção dos dados, utilizamos a entrevista narrativa. O contexto de desenvolvimento da pesquisa foi a Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Ministro Petrônio Portela - CMPP, tendo como participantes três professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia que, para a preservação das suas identidades, em razão das questões éticas, foram identificadas pelos pseudônimos: Miriã, Rute e Ester. Em vista do caráter subjetivo da pesquisa, utilizamos a análise compreensivo-interpretativa, com base em Souza (2014).

Considerando a intencionalidade do texto, apoiamos-nos na premissa de que a avaliação da aprendizagem, em uma perspectiva formativa, no universitário remoto oportuniza aprendizagens e estruturamo-lo em quatro seções: na seção introdutória, apresentamos o objetivo e a estruturação do texto; abordamos as concepções teóricas sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior remoto, com ênfase na perspectiva formativa, na segunda seção; na seção seguinte analisamos as narrativas das professoras; e, por fim, apresentamos as conclusões do estudo na quarta seção.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR REMOTO

Em 2020, a suspensão das aulas presenciais foi uma resposta ao cenário de incerteza causado pela pandemia de COVID-19, que se disseminou globalmente após sua descoberta em Wuhan, China, em dezembro de 2019. No Brasil, o vírus se espalhou rapidamente, levando ao fechamento de vários setores econômicos e à implementação de medidas de isolamento social para conter a propagação da doença. Como parte dessas medidas, as aulas presenciais foram suspensas em todos

os níveis de ensino a partir de 17 de março do mesmo ano, visando reduzir a disseminação da doença.

Diante dessa realidade, o Ministério da Educação (MEC), determinou, através da Portaria nº 343, a substituição das aulas presenciais por aulas na modalidade online, em plataformas digitais para as instituições de Educação Superior integrantes do sistema federal de ensino, enquanto durasse a pandemia da COVID – 19.

A decisão das instituições de ensino foi amparada pelo Parecer do Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 05/2020 que trata da reorganização, em caráter urgente, do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia da COVID-19.

Tendo como pano de fundo o contexto narrado, no cenário pandêmico, surge a expressão Ensino Remoto Emergencial - ERE, que segundo Saviani e Galvão (2021, p. 38):

[...] passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso, porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita.

No que diz respeito ao Ensino remoto, é conveniente explicar que houve uma adaptação curricular temporária, como alternativa para dar continuidade às atividades acadêmicas, devido às circunstâncias de crise pandêmica enfrentadas no País. Essa adaptação exigiu o uso de soluções de ensino totalmente remotas, ou seja, que ocorresse por meio de recursos educacionais digitais e tecnológicos até uma possível retomada do ensino presencial (HODGES; MOORE; LOCKEE; TRUST; BOND, 2020).

O Ensino remoto se trata de uma medida emergencial de enfrentamento à Pandemia da COVID-19, com a finalidade de dar continuidade ao período letivo, tanto das instituições de Educação Básica como das instituições de Ensino Superior. Assim, conforme orientação legal, excepcionalmente, no citado período, as atividades educacionais deveriam ocorrer exclusivamente em formato remoto. Dessa forma, todas as atividades pedagógicas passaram a ser realizadas por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), dentro de um sistema institucional.

O surgimento do Ensino Remoto Emergencial – ERE, devido à pandemia da COVID-19, provocou profundas reflexões a respeito das práticas didático-pedagógicas e avaliativas. Desse modo, este texto destaca a importância de uma reflexão sobre as práticas de avaliação no contexto do ensino remoto universitário. Explorar as concepções e paradigmas de avaliação não é uma tarefa simples, dada a variedade de tipos, modalidades e significados que ela pode assumir na educação. Nossa discussão enfatiza uma abordagem de avaliação que não se concentra apenas no desempenho dos alunos, mas também visa produzir reflexões sobre a aprendizagem dos estudantes, o trabalho pedagógico e a qualidade do ensino como um todo.

Analisando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 24, inciso V, compreendemos, mais claramente, algumas características que integram a definição de avaliação: “contínua e cumulativa do desempenho, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos [...]” (BRASIL, 1996). Nessa concepção, percebemos que a avaliação tem como escopo o acompanhamento contínuo dos processos de ensino-aprendizagem, abrangendo três funções: diagnosticar (avaliação diagnóstica), regular (avaliação formativa) e certificar/classificar (avaliação somativa). Todas, portanto, estritamente vinculadas e imprescindíveis para as aprendizagens.

Ampliamos a discussão, registrando a visão compreensiva de Haydt (2008, p. 13) da avaliação como

[...] um processo contínuo e sistemático. Portanto, ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada. Nessa perspectiva, avaliação faz parte de um sistema mais amplo que é o processo ensino – aprendizagem, nele se integrando.

Aprendemos o sentido de avaliação no contexto educacional como prática organizada e sistematizada, com processos avaliativos que não devem ser reduzidos ao levantamento de informações sobre o rendimento dos estudantes, antes, devem contribuir para um momento permanente de conscientização acerca da ação educativa.

A avaliação, vista de forma processual, permite a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, quando desempenha um papel crucial na redefinição dos processos educacionais, fornecendo dados para que haja orientação da ação pedagógica. Neste contexto, emerge a compreensão de que a avaliação adotada no estudo é formativa, centrada no acompanhamento contínuo do processo de ensino e aprendizagem, em contraste com abordagens que visam apenas resultados finais.

Acerca da avaliação na concepção formativa, registramos, à luz de Perrenoud (1999, p. 105), que “[...] é formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Esta compreensão é essencial para a construção de um modelo avaliativo que privilegie uma concepção de avaliação mais ampla e que objetive construir aprendizagens com intencionalidade pedagógica.

A avaliação formativa no processo educativo é um processo reflexivo que orienta a tomada de decisões. Ela se baseia no diálogo e na proximidade entre professor e aluno, permitindo que as práticas docentes sejam continuamente revisadas e ajustadas para promover a regulação da aprendizagem. No ensino remoto, a avaliação precisa ser (re)pensada em vários aspectos, muitas vezes requer ser ajustada conforme as condições e necessidades docentes e discentes. Como sabemos, a avaliação em qualquer contexto de ensino e aprendizagem precisa ser

dinâmica, desse modo, no que se refere ao ensino *online*, esse aspecto constitui em si mesmo um desafio.

Nessa perspectiva, Mercado (2008) explica que dentre os recursos avaliativos que envolvem registros disponíveis na Internet e auxiliam na avaliação contínua, o professor pode adotar: mapas cognitivos, memorial, Blogs (Diários de bordo, diários reflexivos, diários de campo), fóruns de discussão, chat (bate-papo), dentre outros.

É compreensível que o processo avaliativo no ensino remoto tenha assumido diversas propostas, todos com a intenção de garantia da qualidade do ensino e dos processos de ensinar e aprender. Revela, pois, esse conjunto de teorizações e considerações em torno da avaliação no âmbito do ensino remoto, uma visão mais ampla do “para que avaliar” e de “como avaliar”, cujo objetivo precípua aponta para a aprendizagem do aluno.

AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR REMOTO: NARRATIVAS DOS PROFESSORES

No contexto do ensino remoto, sendo a avaliação da aprendizagem um dos eixos da ação didática, comporta refletir acerca das percepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino universitário remoto. Nessa perspectiva, iniciamos nossas análises apresentando, a partir das narrativas das professoras Miriã, Ester e Rute, estratégias adotadas nos processos avaliativos que direcionam para a aprendizagem ativa dos estudantes.

Então, para avaliar no contexto remoto nós optamos por trabalhar com uma série de tarefas, para que os alunos pudessem ir fazendo ao longo do período letivo. Envolve pequenas ações. [...] Quando eu coloquei tarefas, não coloquei atividades porque estou compreendendo atividade uma coisa bem mais ampla, que nesse contexto remoto não estava surtindo o efeito desejado que é, realmente, fazer com que eles aprendam. [...] Nesse formato de tarefas, a avaliação da aprendizagem foi acontecendo. [...] E uma outra coisa que a gente pensou nesse processo avaliativo, nesse formato remoto, foi conceder mais autonomia para o discente. (Miriã)

Então quando eu faço trabalhos avaliativos de natureza (auto) biográfica, muitas vezes, eu trabalho com os Diários de aulas, peço que eles escrevam diário das aulas que eles ficam colocando o dia a dia, o nosso trabalho, descrevam e reflitam o nosso trabalho na sala de aula, falem do que eles aprenderam, como eles poderiam se implicar mais na formação, o que aquele conhecimento trouxe de novo para eles ou o que poderia ter trazido. É muito nessa perspectiva da relação deles com o conhecimento e das implicações do processo formativo. Porque eu penso que a meta da avaliação não se resume a medir conhecimentos, mas a analisar que sentidos eles atribuem aos conhecimentos e quais são os limites e as possibilidades que eles apresentam no desenvolvimento da disciplina. **(Ester)**

No meu caso que é algo bem particular, todas as atividades que eu passo para os meus alunos são atividades que são discutidas em sala de aula. Porque que eu discuto essa atividade em sala e eu peço que eles façam novamente. Porque quando eu estou discutindo as atividades em sala de aula, eu estou fazendo a interlocução, *vendo a participação deles. [...] E eu trabalho na linha da avaliação processual, contínua e formativa. (Rute)*

Na análise realizada, verificamos nas narrativas das professoras o esforço na adaptação e na condução dos processos educativos no âmbito do ensino remoto. Por meio de seus relatos, percebemos, ainda, uma atenção especial no que se refere aos procedimentos avaliativos adotados nesse período, o que demonstra preocupação das professoras em viabilizar de maneira efetiva as referidas aprendizagens.

A narrativa da interlocutora Miriã evidencia as modificações delimitadas para o alcance de seu objetivo que é promover aprendizagens. Para tanto, é interessante analisarmos a estratégia avaliativa adotada pela professora: “[...] nós optamos em trabalhar com uma série de tarefas”. Como vimos em seu relato, o processo avaliativo ocorreu de forma natural, no dia a dia, no contexto das aulas síncronas e assíncronas. Desse modo, segundo a professora, a cada aula os alunos eram motivados e até mesmo “convocados” a participarem, pois, sempre havia alguma

produção a ser compartilhada. No entendimento da professora, frente ao contexto educacional atual, é assim que o processo educativo deve ocorrer, é necessário tornar os estudantes sujeitos ativos.

Dentro dessa perspectiva, é expressivo dar destaque à narrativa da professora, quando pontua: “[...] uma outra coisa que a gente pensou nesse processo avaliativo nesse formato remoto foi em dar mais autonomia para o discente”. Na condução dos seus processos avaliativos, a professora Miriã vê a importância de tornar o discente mais autônomo e sobre essa perspectiva, é como ressalta Vasconcelos (2006), “o aluno não pode ser mero objeto da prática pedagógica, nem apenas sujeito do conhecimento: deve ser também sujeito do próprio processo educativo que está participando” (p. 171).

A ideia de trabalhar nessa sequência de tarefas com os estudantes é proveitosa pois, além de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de uma rotina de estudos, garante ao grupo participar de forma mais efetiva de seu processo educativo. Nesse sentido, nossa inferência é de que a estratégia desenvolvida pela professora exige maior envolvimento e conhecimento, o que deve favorecer significativamente a autonomia estudantil.

Prosseguindo com o curso analítico dos dados do estudo, passamos a analisar a narrativa da professora Ester que expõe o uso dos Diários de aula. A estratégia pedagógica que incide, ao mesmo tempo, numa estratégia avaliativa desenvolvida pela professora no ensino remoto corresponde à escrita dos diários de aula. Sobre esse tipo de atividade a professora explica que são “trabalhos avaliativos de natureza (auto) biográfica”, que auxiliam o estudante na construção do conhecimento e na análise de suas implicações com o seu próprio processo formativo.

Mercado (2008) explica que o Diário corresponde a um dos diversos recursos avaliativos de registros disponíveis na Internet, que auxilia numa avaliação contínua. O diário configura-se num documento de reflexões sistemáticas, em que o estudante dialoga consigo mesmo, com o objeto de conhecimento, analisa e reflete sobre as atividades realizadas e sua implicação, rever os encaminhamentos e documenta o seu percurso formativo.

A respeito dos procedimentos avaliativos desenvolvidos pela professora, observamos a forma intencional de conduzir seu trabalho avaliativo, sempre dentro de uma perspectiva formativa, assim, seu objetivo não se limita a dar uma nota ao aluno, “mas a analisar que sentidos eles atribuem aos conhecimentos e quais são os limites e as possibilidades que eles apresentam no desenvolvimento da disciplina”, conforme Ester.

Sobre a assertiva da professora, comporta trazer Vasconcellos (2006, p. 103), ao ressaltar que a “avaliação processual contínua, é essa atenção e ocupação permanente do professor com a apropriação efetiva do conhecimento, por parte do aluno, [...] é uma postura, um compromisso durante todo o processo de ensino aprendizagem”.

No que se refere à narrativa da professora Rute, destacamos a maneira com que organiza seu trabalho, de forma que todas as atividades, enquanto propostas avaliativas sejam discutidas em sala de aula, e nesse processo ela explica: “[...] dependendo das respostas que eles vão construindo, nós vamos analisando, refletindo e discutindo”. Essa foi uma estratégia utilizada pela professora para acompanhar o processo, porque assim ela observa a participação, a implicação dos estudantes, além de fazer a interlocução.

A devolutiva é uma etapa de extrema relevância no processo avaliativo na perspectiva formativa realiza-se por meio da mediação docente, quando o professor retorna à análise das avaliações, dando um feedback aos alunos. Em linhas gerais, significa situar o aluno acerca do seu desempenho, possibilitando conhecimentos sobre aquilo que ele sabe e do que precisa saber para progredir. Configura-se momento de reflexão que, sem dúvida, contribui para a promoção da aprendizagem.

Nesta etapa do estudo, passamos a analisar os dados produzidos por meio das entrevistas narrativas realizadas junto às professoras os encaminhamentos que estas deram ao material nessa etapa do processo avaliativo (devolutiva das avaliações) no contexto do ensino remoto. Para subsidiar as reflexões sobre as referidas devolutivas dos resultados, destacamos os seguintes dados para análise nas narrativas docentes:

Então, a gente faz isso, volta os erros, após a atividade avaliativa. Nós voltamos os erros, quantos erraram a primeira questão, quantos erraram segunda questão? Onde é que está a dificuldade nisso? Por quê? [...] Então esses erros precisam voltar para sala de aula para serem discutidos, para que se compreenda o processo avaliativo, porque senão não tem sentido. Então, o que você faz com os resultados da avaliação é o que diferencia a tua postura no ato de avaliar. Outro ponto importante, eu digo que o erro tem que ser uma luz no fim do túnel do processo educacional e não um passo para o castigo. O erro mostra para o professor o que o aluno sabe, o que ele ainda não sabe e o que ele precisa saber. **(Rute)**

Nós realizamos a devolutiva assim, por exemplo, no seminário. Eu já havia dado todas as orientações do seminário, informado quais eram as diretrizes para realização dessa atividade e logo após a apresentação eu dava devolutiva, durante a própria apresentação eu já ia interagindo com eles e mostrando alguns aspectos, dava a devolutiva para eles, nesse sentido. Não dava a devolutiva em termos de nota, mas, dizendo como é que foi para o grupo, como é que foi o desempenho a partir dos parâmetros que nós colocamos. Eles já podiam inferir se iam tirar uma nota 10 ou não. Outra coisa, eu não me preocupo muito com essa questão dar uma nota, de dizer assim: Aí eu tenho que dar uma nota, eu não gosto de dar uma nota baixa, não. Eu gosto muito de dar nota alta. Para mim é olhar o processo. Por isso, que eu te disse que eu não sou de registrar imediatamente a nota, eu gosto de verificar o percurso do meu aluno dentro da disciplina. Embora, eu tenho registrado aqui avaliação do seminário, a nota do seminário. Mas, esse resultado só vai ser efetivamente materializado, depois do processo como um todo, porque eu vou acompanhar meu aluno do começo ao fim dentro da disciplina. **(Ester)**

Analisando os relatos das interlocutoras, concluímos que, em geral, sempre houve interesse por parte dos professores, tanto no ensino presencial como no remoto, em oferecer um *feedback* para os estudantes sobre os resultados das avaliações, ou seja, oportunizar um

momento de reflexão coletiva sobre os desempenhos nos processos avaliativos. Nos trechos narrativos, apresentados em destaque nesta subunidade, é possível observar que os professores usam de diferentes estratégias para a realização dessa etapa no processo avaliativo, buscando sempre efetivar as aprendizagens.

Ao analisar a narrativa da professora Rute, constatamos que descreve como foi realizada essa etapa do processo do processo avaliativo em sua disciplina. Em suas palavras, explica a importância de os erros voltarem para discussão em sala de aula, a fim de serem comentados e apreciados coletivamente (momento da reflexão coletiva). Na visão da professora, se esses erros não retornarem ao espaço da sala para serem comentados, a avaliação parece não ter muito sentido.

Nessa perspectiva, fazemos um destaque da narrativa da professora, que explica: “[...] eu digo que o erro tem que ser uma luz no fim do túnel do processo educacional e não um passo para o castigo. O erro mostra para o professor o que o aluno sabe, o que ele ainda não sabe e o que ele precisa saber”. Corroborando o entendimento da professora, Teixeira e Nunes (2008) explicam que o erro é:

[...] sinalizador da aprendizagem e do movimento vivenciado pelos alunos durante esse processo, podendo, daí, iniciar as aprendizagens já realizadas, os saberes consolidados e, também, construir novos saberes, tendo o espaço da sala de aula como locus privilegiado para intervenções e mediações pedagógicas (p. 78).

No contexto educacional, de forma ampla, predomina a ideia do erro como algo negativo. Errar sempre significou fracassar. Em vista dessa predominância, o erro desqualifica, dando ênfase a uma perspectiva de avaliação meramente classificatória em detrimento da concepção formativa. No entanto, em face da complexidade dos processos de avaliativos, nosso entendimento é de que é mais significativo extrair do erro as orientações necessárias para garantia das aprendizagens. Considerar o erro como oportunidade de reflexão para a superação das dificuldades

de aprendizagem, da ideia do “castigo”, como muito bem colocou a professora Rute. Corroborando com essa ideia, trazemos as palavras de Luckesi (1995, p. 136), quando nos orienta: “[...] o erro poderia ser visto como fonte de virtude, ou seja, de crescimento”.

Acerca das narrativas tecidas pela interlocutora Ester sobre a devolutiva das avaliações, verificamos que ocorre concomitante aos processos avaliativos, como no caso dos seminários, assim descreve que, “[...] logo após a apresentação eu dava devolutiva, durante a própria apresentação eu já ia interagindo com eles e mostrando alguns aspectos, dava a devolutiva para eles”. Em sua narrativa, a professora vai pontuando que durante a atividade avaliativa proposta ela já dava um *feedback* para os estudantes, fazendo inferências, apontando informações relevantes nesse processo de apropriação do conhecimento.

Nesse entendimento, consideramos a avaliação na visão processual e formativa. Uma avaliação que, de fato, se efetiva no processo, ou seja, requer acompanhamento integral do processo educativo do estudante.

NOTAS CONCLUSIVAS

Inicialmente se faz necessário que nos reportemos à questão-problema, que aponta para a centralidade da investigação, a fim de responder ao questionamento inicial nesta seção conclusiva do texto, demonstrando o alcance do objetivo, que buscou refletir acerca das percepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino universitário remoto.

Com base nas análises, verificamos que os professores demonstram uma consciência crítica quanto à concepção que norteia as atividades avaliativas no ensino remoto durante a pandemia, mostrando-se coerentes com o processo de ensino e de aprendizagem, visto que, embora impedidos de ter contato direto com os estudantes, adotaram estratégias avaliativas mediante uma visão mais processual da aprendizagem, oportunizando aos estudantes um processo formativo processual no desenvolvimento de suas disciplinas.

Compreendemos que a dinamicidade dos processos avaliativos, especialmente no que se refere à diversificação dos instrumentos utilizados para a coleta de dados sobre a aprendizagem dos estudantes, no contexto investigado, privilegia uma prática avaliativa fundamentada na perspectiva formativa, visto que os professores criaram e ampliaram as oportunidades de aprendizagem dos estudantes.

Em relação à devolutiva das avaliações, observamos que havia interesse constante por parte dos professores em oferecer um *feedback* aos estudantes sobre os resultados das avaliações, buscando sempre oportunizar a efetivação das aprendizagens. Assim, propiciaram expressivos momentos de reflexão (individual e coletiva), não apenas para os estudantes sobre seu desempenho no processo educativo, mas, também, aos próprios professores acerca do processo de ensino e de aprendizagem.

Diante das análises empreendidas sobre as possibilidades formativas nos processos de avaliação da aprendizagem no ensino universitário remoto, no Curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, a despeito do objetivo perseguido, percebemos que o cenário educacional, ocasionado pela pandemia da Covid-19 apresentou fragilidades, entretanto, em relação às possibilidades formativas, no referido contexto, constatamos o esforço dos professores no sentido de oferecimento de condições para que o processo de ensino e aprendizagem fosse efetivo e significativo. Contudo, temos a consciência de que o momento apresentou desafios, cuja superação não dependia apenas dos professores ou dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Súmula do Parecer CNE/CP n. 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, ed. 83, seção 1, Brasília, DF, p. 63, 04 maio 2020e.

Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/sumula-do-parecer-cne/cp-n-5/2020-254924735>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 343/2020**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do

Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-343-2020-03-17.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. **Lei Federal n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 15 abr. 2022.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, March, 27. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>. Acesso em: 10 fev. 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MERCADO, L. P. L. **Ferramentas de avaliação na educação online**. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Alagoas – Brasil. 2008. Disponível em: http://www.ufrgs.br/nicee/eventos/RIBIE/2008/pdf/ferramientas_avaluacion.pdf Acesso em: 2 jun. 2022.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A., NÓVOA, A. (org.). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora LDA, 1993. p. 171-191.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**, nº 67, p. 36-49, janeiro. 2021.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação escolar: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2006.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO APLICADAS AO ENSINO

Maria Luana Lima da Silva¹

Kelly Almeida de Oliveira²

Aldineia Lima Costa³

INTRODUÇÃO

A educação passa por diferentes transformações por consequência do avanço tecnológico, e a adaptação a modernidade é necessária. Uma nova postura tanto da escola e dos professores é exigida para que possam aprimorar o aprendizado do aluno, exigindo assim, averiguações sobre a formação de professores, tanto inicial quando a formação continuada.

É de suma importância que os professores estejam preparados para as demandas da sociedade e suas perspectivas quanto ao tipo de aluno que encontra-se hoje, tendo em vista que o aluno também se transformou ao longo dos tempos e hoje não é mais só o professor o detentor de todo conhecimento mais o aluno também, no entanto, esse conhecimento as vezes é fragmentado e o professor tem em suas mãos uma grande responsabilidade em direcionar esse aluno, mas não cabe responsabilizar somente o professor ou a escola, pois também é preciso um investimento e uma preocupação com que tipo de professores estão sendo formados e que tipos de professores precisamos continuar formando, pois o ensino não deve parar e para isso é necessário também formação continuada.

Portanto, diante desse novo cenário no qual estamos vivenciando de educação, precisa-se reorganizar para preparar o aluno para os desa-

¹ Licenciada em Pedagogia (UFMA). Professora (SME / Timbiras - MA).
CV: <https://lattes.cnpq.br/2381502620496721>

² Doutora em Educação em Ciências e Matemática (UFMT). Professora (UFMA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/6665636259576060>

³ Licenciada em Letras (UEMA) e Pedagogia (UFMA). Coordenadora Pedagógica (SME / Timbiras - MA).
CV: <https://lattes.cnpq.br/3633809359796304>

fos que irão enfrentar com esse novo modelo de educação. Assim, é importante e cabe a escola junto com supervisores oferecer e criar novas estratégias que possam possibilitar o entendimento das diferenças sociais, comportamentais e culturais que surgem com as novas tecnologias que terão que ser adaptadas pela escola e pelos professores. Por fim esse trabalho nos mostra que esse novo momento trouxe várias expectativas para todo o corpo docente, e muitos desafios que tem sido superado a cada dia pelo professor e pela escola com intuito de poder oferecer aos alunos uma melhor maneira de chegar ao aprendizado.

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) vem ocasionando diversas mudanças significativas em nossa sociedade, modificando a relação dos indivíduos nos meios sociais, profissionais e impactando diretamente o campo educacional.

Segundo Pacievitch [s.d] “Tecnologia da informação e comunicação (TIC) pode ser definida como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum”, portanto, são diferentes campos sociais que utilizam instantaneamente recursos tecnológicos com diferentes finalidades.

Antes de vivermos o cenário atual (pandemia e distanciamento social) o ensino EaD já estava presente, são milhares de pessoas que utilizam esse meio educacional por diversos motivos, e o *Home Office* também já é um meio de trabalho que já estava sendo adotado por muitas empresas, então ao contrário do que muitos pensam, a forte utilização dos meios tecnológicos já era presente há um bom tempo.

Com a chegada da internet todo esse processo tecnológico se potencializou ainda mais, e esta rede passou-se a estar presente em todo nosso dia a dia, e não é mais sobre luxo, mas sim uma necessidade. Os aplicativos de comunicação que operam através da internet, fez com que o contato físico entre pessoas caísse, porque surgiu diversas redes sociais que permitem a comunicação a qualquer hora e independe do local ou distância.

Além de programas governamentais e não governamentais, os aplicativos, sites ou portais estão presentes para auxiliar os estudantes, canal como “Youtube Edu” que promovem aulão sobre o Enem, site como “InfoEscola” oferecendo informações de excelência sobre diversas matérias e assuntos, ou nosso famoso *Google* que basta uma palavra chave para que aparece milhares de informações. Somente com um clique, uma busca, o aluno tem a sua frente possibilidades de aprender algo diferente, ou então ampliar seus conhecimentos. Desse modo:

A introdução das tecnologias da informação e da comunicação no processo educacional tem a finalidade de intensificar a melhoria dos recursos midiáticos utilizados em sala de aula pelos professores que atuam em uma instituição de ensino, seja ela particular ou pública. (Geraldi, Bizelli, 2016 p. 119)

Independente da instituição é necessário considerar que o real objetivo da utilização das tecnologias em sala de aula é o melhor desenvolvimento e aprimoramento dos alunos, as TICs deve ser vista como uma ferramenta auxiliadora para o ensino, aliás mais uma de muitas, nesta visão cabe o professor compreender que não é o detentor do conhecimento, o grande transmissor, mas sim um mediador, e junto com os alunos irão construir conhecimentos.

Portanto, as escolas sendo a instituição responsável direta pelo ensino, necessita integrar-se ao uso das TICs, contextualizando os conteúdos escolares para que os alunos façam ligações entre um conteúdo e outro. De diversas formas a escola pode demonstrar como a tecnologia auxilia no aprendizado do aluno, e é necessário pensar a respeito das inovações que correm todos os dias, trabalhar com o fato que a sociedade está cada vez mais moderna e os alunos precisam estar preparados para encarar tanta complexidade, principalmente quando pensamos em futuras profissões.

Se neste processo o aluno de hoje não é o mesmo de anos atrás, portanto, o professor também não deveria ser. Infelizmente o apego do

professor para as metodologias tradicionais pode ser tornar um grande obstáculo no caminho, fazer do quadro de giz ou livros protagonistas do ensino ao invés do aluno pode ser um grande retrocesso.

São muitas discussões acerca da formação tanto inicial e, principalmente, continuada dos professores, segundo Friozon, Lazzari, Schwabenland e Tibolla (2015):

Essas possibilidades nos remetem a questões relacionadas à formação de professores para o uso das tecnologias digitais, de modo a contribuir nos processos de produção do conhecimento e no desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos. Entendemos que o movimento da formação inicial voltado para o uso das tecnologias digitais deve ter prosseguimento com a formação continuada, uma vez que as tecnologias estão em constante avanço.

Ou seja, aprimorar a didática dos professores, investir em políticas públicas eficientes para a educação significa o enriquecimento do aprendizado e mais autonomia para os professores.

Na formação de professores podemos observar uma grande falha com relação a formação inicial no que diz respeito ao ensino voltado às tecnologias, com isso, a escola necessita adentrar-se aos métodos tecnológicos, bem como reavaliando a formação de seus docentes e o planejamento para a formação de futuros professores, e para que isso seja possível é preciso que as escolas juntamente com as políticas públicas trabalhem juntas. Uma grande parte da sociedade usa meios tecnológicos, assim como para trabalhar e estudar, ou seja, a tecnologia está em nosso cotidiano, portanto, é necessário que tenhamos o acesso sobre ela, para que possamos saber usá-las, e qual maneira seria melhor, se não ser através da escola, através dos ensinamentos dos professores? Bom, para que isso de fato aconteça é necessário que os professores tenham esse conhecimento, o manuseio desses meios digitais.

A Tecnologia digital e a formação docente estão interligadas, porém, quando ouvimos falar em tecnologia na educação logo imagi-

namos uma sala de aula climatizada e adaptada, com diversos computadores e Wi-Fi, portanto pensa-se em como será utilizado se não há professores capacitados para estas ferramentas. Por isso é tão importante que desde a formação inicial que se aprofunde a esses recursos metodologicamente tecnológico.

As tecnologias digitais fizeram-se do ambiente escolar um novo cenário, trouxe consigo novos métodos de ensino aprendizagem para que pudessem se adentrar ao novo contexto escolar. O primeiro grande passo é a preparação de professores para esse cenário tecnológico que exige o conhecimento e prática para que possam ensinar aos alunos. Para que isso possa, de fato, acontecer, os professores em formação tiveram que ultrapassar barreiras que encontraram, como por exemplo a ausência de aparelhos tecnológicos e vários outros desafios.

A formação inicial é o momento propício para se adequar a esses usos, tendo o professor a noção do novo contexto em que irá trabalhar, a partir de então terá contato com os novos recursos tecnológicos que acompanharão durante sua trajetória de trabalho. Portanto, é essencial que a formação dos professores seja de fundamental importância para o uso das tecnologias digitais no contexto escolar, que possa contribuir para a democratização do ensino aprendizagem.

Portanto, os cursos de formação docente precisam atender à essa necessidade e carência que a utilização das tecnologias digitais levando para o contexto escolar, preocupando-se com o processo no qual o professor usará para o ensino aprendizagem com o uso desses recursos tecnológicos, estimulando o aluno ao desenvolvimento de seu próprio conhecimento sobre a tecnologia, através de seus conhecimentos prévios.

Com a demanda da tecnologia no contexto escolar, a formação inicial precisamente necessitará de uma revisão no currículo no qual era usado no cenário anterior, pois com isso, mudará os novos métodos trabalhados com os alunos, o planejamento em si mudará, para que possa adequar-se as novas exigências trazidas por esses novos meios de ensino aprendizagem.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 25):

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à Internet aberta às possibilidades da convergência digital

A LDB (BRASIL, 2018, p. 31) diz que:

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes Itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – De formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

Então, no que se refere aos usos dos recursos tecnológicos, os professores que surgirão no decorrer do tempo precisam repensar sobre o uso desses meios para que possamos auxiliar os alunos.

Entretanto, para essa grande mudança constante é importante ressaltar que a formação inicial é apenas o princípio para esse engajamento tecnológico no contexto escolar ocorra, pois a formação continuada dará continuidade a esse novo cenário que exige o manuseio da tecnologia

digital. Isso porque o avanço desses meios vem crescendo cada dia mais, e conseqüentemente surgirão novas dúvidas a respeito desses recursos metodológicos. O papel do professor nesse novo cenário é mostrar aos alunos novos métodos para se relacionarem com o conhecimento, isso a partir da formação de professores, ou seja, desde o princípio eles devem levar consigo essa nova estratégia para auxiliarem os alunos.

A formação continuada, neste caso, é o meio de prosseguir e buscar mais segurança ao professor, para que possamos repensar os benefícios das tecnologias digitais para a educação. Então, pedagogicamente pensando, recriar métodos requer atenção sobre as crianças para que eles possam construir seus próprios conhecimentos em cima daquilo que já conhecem sobre as tecnologias, fazendo isso, o profissional da educação está dando oportunidade para que esses alunos tenham um comprometimento com seu próprio desempenho educacional, por meio dos usos da tecnologia digital.

A necessidade da ação pedagógica norteadada pela carência da ação metodológica para com os usos das tecnologias digitais para a formação de professores e o uso das tecnologias digitais requer através da formação continuada de professores um manuseio maior para uma melhor adequação e melhor desenvolvimento propício para o engajamento proposto pela ação pedagógica. Sendo assim, o real propósito do professor é alcançar inovações tecnológicas para obter melhor qualidade no ensino por meio dos usos das tecnologias digitais.

Contudo, que o professor passe a adequar-se a esses recursos, que as escolas possibilitem ultrapassar os desafios e perspectivas dada com esse surgimento a educação passará a avançar tecnologicamente, obtendo um desenvolvimento na qualidade de ensino das escolas, tendo a formação inicial e continuada como base para esse avanço tão esperado por muitos.

Assim como outros meios de trabalho que necessitam preparar seus funcionários para as grandes mudanças decorrentes de vários elementos, os professores também precisam de preparação e formação para a adequação do uso da tecnologia, pelo fato do avanço contínuo,

e a formação continuada deve acontecer justamente nesses casos, onde tudo muda com frequência e os professores precisam acompanhar esse processo de desenvolvimento. Tendo como exemplos da formação continuada de professores é o uso de novas matérias que certamente mudará os métodos e a averiguação do desenvolvimento do docente sobre determinado assunto trabalhado, mas com novos meios de trabalho. A disponibilização de matérias tecnológicas, oportunidades para participação em eventos, o saber sobre a tecnologia, são peças fundamentais para que durante a formação isso não seja tão problemático.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 58)

A formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. Nesse sentido, os sistemas educativos devem instituir orientações a partir das quais se introduza, obrigatoriamente, no projeto político-pedagógico, previsão:

I – De consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a Instituição escolar e com o estudante;

II – De criação de incentivos ao resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual quanto coletiva;

III – De definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação.

DESENVOLVIMENTO

Portanto, o acesso e o processo de aprendizagem sobre as tecnologias digitais é direito de todos, pois se trata de um recurso que beneficiará no ensino educacional, possibilitando melhorias no ensino aprendizagem.

A sociedade não se mantém intacta, porque dia após dia ela passa por inúmeras mudanças que acontece por inúmeros motivos entre esses motivos o crescimento das tecnologias digitais. No que diz respeito à sociedade será abordado às tecnologias digitais no contexto escolar e os desafios e perspectivas que são encontrados nessa esfera de ensino e aprendizagem.

As tecnologias digitais não é mais nenhuma novidade no que se refere ao tempo que ela está presente em nossas vidas, mas para muitos ainda parece algo tão distante e sombrio que até mesmo ainda causa aversão. Na escola não é diferente, primeiramente porque a escola ainda encontra-se bastante desatualizada frente ao mundo tão tecnológico, e é notório a visão que algumas escolas tem sobre implantação de algo que seja novo e que fuja do tipo de ensino tradicional, ou melhor, dizendo em outras palavras: “que a faça sair da sua zona de conforto” já é visto com maus olhos, pois ainda encontra-se presa em um ensino muito atrasado onde o aluno é apenas um receptor de informações e o professor é o senhorio de todo conhecimento.

Contudo, o tempo passou e as tecnologias mudaram a sociedade de forma significativa e hoje nos deparamos com crianças, pré-adolescente, adolescente e jovens cada vez mais inteirados com o mundo digital, em contrapartida no contexto contemporâneo também nos deparamos com professores tendo muitas dificuldades de lidar cada vez mais com alunos carregados de informações e ideais que confrontam a realidade do professor e, sobretudo, sua formação inicial que não o possibilitou ter domínio tecnológico, e nem uma formação continuada que são seus por direito provindo por parte dos órgãos responsáveis como União, o Distrito Federal, os Estados e por último, mas não menos importante o

Município. Esses órgãos têm a responsabilidade e o dever de proporcionar aos professores uma formação inicial e continuada de qualidade, ampla e integral no que se refere a apropriação de todos os saberes que contribui para um ensino e aprendizagem satisfatório e dominar as tecnologias, saber direcionar os alunos nesse meio tão presente.

É vasta a quantidade de professores/professoras que não tiveram uma formação inicial que possibilitasse um bom domínio sobre as tecnologias digitais e nem formação continuada mesmo sendo um direito, mas não basta só problematizar a questão, também é necessário um olhar mais profundo sobre o tema para entendê-lo na sua proporção ou grande parte dela.

Transformações constantes das tecnologias, e essa não é a questão principal, e sim o grande atraso do professor com a tecnologia e isso se transforma em uma enorme bola de neve quando não é dada a verdadeira importância. Nos documentos voltados à educação encontra-se muitas partes que fazem menção a importância de uma formação inicial voltada também para o mundo tecnológico e uma continuada, mas colocar isso em prática tem sido um grande desafio. O professor que tem uma formação inicial que o tenha preparado para as demandas da atualidade no que se refere as tecnologias é ter proporcionado a esse professor autonomia e direcionamento e depois da formação inicial continuar apostando em formação continuada é investir em um ensino de qualidade.

Não podemos dizer que formação inicial e continuada para professores irá solucionar todos os problemas existentes, ainda mais por esses problemas ter raízes profundas que já vem de séculos passados, mas que ainda estão presentes no mundo contemporâneo e que deixaram marcas profundas de serem apagadas.

É desafiador exercer a profissão de professor em um país onde a educação não é prioridade, onde o professor é visto muitas vezes como o culpado do atraso educacional de seus alunos, onde no papel das leis estão todas bem explícitas e formuladas, no entanto, na prática o real é bem diferente do papel.

Muitas são as perspectivas e os objetivos a serem alcançados em busca de formação que melhor atenda as demandas educacionais que são cada vez mais exigentes porque o conhecimento está em constante mudança e as práticas pedagógicas não podem permanecer as mesmas, ou seja, deve existir uma flexibilidade no ato pedagógico e nas políticas voltadas a educação pública, um ensino articulado às tecnologias e a realidade dos professores e dos alunos tem que ser repensada e efetivada na sociedade, os anseios não podem simplesmente ser em formar um professor tecnologicamente, mas também um profissional criticamente transformador.

Mediante o contexto que estamos vivendo, percebemos que os usos tecnológicos não podem ser considerados algo temporário, mas sim algo fundamental, e diante do cenário atual nunca foi tão necessária a formação inicial e continuada de professores para o uso das tecnologias digitais.

Hoje colhemos o fruto de um cenário político que foi negligente na formação inicial e continuada de professores em vários aspectos e, principalmente, nos tecnológicos e a pandemia veio evidenciar ainda mais essa calamidade e descanso com a educação pública. Plataformas como *Whats.App*, *YouTube*, *Google Forms*, *Google Meet*, estão contribuindo para manter as aulas em modo remoto, mas encontramos muitas dificuldades neste processo de adaptação, e por mais que estejamos há dois anos inseridos neste modelo de ensino ainda nos vemos muito desentendido de todo esse processo frente as tecnologias e sua apropriação como ferramenta de extrema importância.

O professor passa a desempenhar um papel ainda mais desafiador, ou seja, “os professores precisam estar atentos à aprendizagem dos alunos, ao seu desenvolvimento pessoal e aos modelos e atitudes que podem ajudar mais nesse processo em tempos de pandemia” (Santos, Lima. 2020 p. 5)

Além das dificuldades que é manter uma aula em uma tela de um aparelho ou um grupo de *Whats.App*, os professores precisam oferecer um diálogo coletivo entre todos os alunos, fazer ligações entre um conteúdo e outro, para que no final ocorra uma aprendizagem, de

fato, significativa. Os conteúdos curriculares não precisam ser modificados, mas sim adaptados frente a essa realidade, e, principalmente, sendo interligados às tecnologias.

Com a educação à distância, as salas de aulas podem ocorrer em diferentes lugares em qualquer espaço, seja em salas de aulas comuns, espaços limitados, espaços fechados, no entanto, quando falamos de tecnologias digitais diante das novas demandas educacionais, não se dá apenas nas chamadas em salas de aula, mas em todo espaço de convivência onde haja estímulos e solicitação para que a criança assimile uma informação nova, um fato, ou até mesmo um conceito.

Um dos desafios da escola é superar as metodologias descontextualizadas e concepções de educação que tem como foco o modelo tradicionalista. Alguns exemplos em relação às culturas marcadas pelas tecnologias digitais, podem ser através de: Conversas via aplicativos de comunicação como *WhatsApp* ou *Messenger*, as aulas online através do *Google Meet*, canais do *YouTube* e etc. Com os exemplos citados, podemos analisar as novas possibilidades de surgimento de novas formas de aprender e ensinar, com essa relação torna-se mais evidente o protagonismo dos discentes em suas aprendizagens porque assim organizam as formas de estudos e atuam sob a orientação de professores para assim facilitar mais sobre as aulas remotas e a forma na quais são aplicadas.

Além disso, é notório mencionar que já não é mais possível pensar em formação docente sem a utilização das tecnologias, pois todos já estão tão acostumados e integrados com esse novo avanço.

Atualmente os alunos já fazem parte de uma geração que já nasceram conectadas à internet, as crianças de hoje em dia já nascem com um certo dom que aprendem mexer em um aparelho com tanta facilidade, mexem em funções que as vezes nem os próprios adultos sabem, então desde o início da vida as crianças já nascem com as facilidades das tecnologias digitais. No entanto tem muito discutido sobre as teses na qual defendem o uso das tecnologias digitais, portanto, a educação é historicamente um direito que se contempla, pouco a pouco a um atendimento de padrões de exigência, voltadas para a busca da qualidade no ensino de novas aprendizagens o reconhecimento de ideias democráticas.

Diante desse contexto de novas exigências em relação ao aprender, essas novas demandas educacionais a escola diante desse novo cenário de educação precisa-se reorganizar para poder preparar o aluno para os desafios que irão enfrentar com esse novo modelo de educação que será oferecida. Ou seja, criar estratégias que possam possibilitar o entendimento das diferenças sociais, comportamentais que, de fato, irão surgir com as novas tecnologias que serão adotadas pela escola e pelos professores. Mediante esse novo cenário, muitas dificuldades vão aparecer e terão que ser superadas pelas escolas, quanto pelo professor. Se adequar a esse novo momento na qual não tem sido e nem está sendo tarefa fácil, obstáculos têm sido superados diariamente, podemos mencionar que esse novo momento na qual todos estamos vivenciando trás várias expectativas para o corpo docente, e muitos desafios que tem superado a cada dia pela escola, com intuito de poder oferecer aos alunos uma melhor maneira de chegar ao aprendizado.

CONSIDERAÇÕES

Portanto, é importante ressaltar que o professor deve elaborar estratégias de trabalho para assim envolver os alunos e tornar suas aulas mais atrativas, assim trazendo todos os dias novos modelos e novas estruturas que possam ser mais eficazes para o aluno poder compreender melhor as aulas, para assim não se tornar os conteúdos tão grandes e exaustivos, para que os estudantes possam participar ativamente.

O professor, assim, continua sendo o monitor em sua sala de aula, e além disso, mediador e orientador do uso das tecnologias com uma grande responsabilidade e um papel significativo de buscar novas alternativas para desenvolver a aprendizagem dos alunos. Ou seja, diante de desse novo cenário e um novo modelo de educação, o professor precisou entender e procurar novos métodos e novas maneiras de um modo geral e adaptar-se à realidade atual na qual todos nós vivenciamos. A escola, sem dúvida é um centro de ensino onde deve ocorrer o processo de alfabetização e o desenvolvimento socioemocional de um ser em formação.

É explícito o quanto as tecnologias digitais influenciam em nossas vidas, e o quanto o contato físico uns com os outros diminuiu-se

com os avanços dos meios de comunicação. O uso das tecnologias de informação e comunicação nas salas de aula veio para nos mostrar que ganhamos mais uma ferramenta auxiliadora no ensino, cabe agora utilizá-las com responsabilidade. Deste modo, as tecnologias digitais nas escolas foram direcionadas para fins pedagógicos que contribuam como desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos, estarão contribuindo impreterivelmente numa nova forma de concepção de currículo, de organização escolar, de tempo e espaço, redimensionando o olhar de todos os envolvidos no processo educativo.

Por fim, podemos dizer que não há mais como evitar as transformações que vem ocorrendo por meio das tecnologias e as necessidades desencadeadas por essas transformações, a hora é de inovar, de buscar novas alternativas, de aprimorar, de conhecer e fazer uso a nosso favor de tudo o que as tecnologias digitais tem a nos oferecer.

REFERÊNCIAS

ANUCIAÇÃO, I. T. et al. **A importância das tecnologias durante a formação docente**. 2016.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 Jul 2010. Acesso em: 26 ago. 2021.

Formação continuada e tecnologia: como se manter atualizado. Planeta Educação, 2020. Disponível em: <https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/formacao-continuada/a/330/formacao-continuada-e-tecnologia-como-se-manter-atualizado>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

FRIZON, Vanessa et al. A formação de professores e as tecnologias digitais. In: **Anais do XII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**. 2015.

GERALDI, Luciana Maura Aquaroni; BIZELLI, José Luís. Tecnologias da informação e comunicação na educação: conceitos e definições. **Revista online de política e Gestão Educacional**, n.18, 2015.

GUEDES, Roberta Valéria; DOS SANTOS, James Pinheiro. Formação de professores em tempos de pandemia. **PROJEÇÃO E DOCÊNCIA**, v. 11, n. 1, p. 01-25, 2020.

MORAN, José. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. MORAN, José. **A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá**, v. 5, p. 1-232, 2017.

PACIEVITCH, Thais. Tecnologia da Informação e Comunicação. **InfoEscola**, c2021. Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/amp/>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Joelson de Sousa Morais



Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Pedagogo (FACEMA). É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP), do Grupo Interinstitucional de Pesquisa Formação Polifonia (UNICAMP/UERJ) e do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (UEMA/CPNQ). É Professor

Adjunto do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Campus Codó-MA e Professor Permanente do Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED)/UFMA.

E-mail: joelson.morais@ufma.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1893-1316>

Antonia Edna Brito



Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Federal do Piauí (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003). Atualmente é professora titular da Universidade Federal do Piauí, lotada no Centro de Ciências da Educação, no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPI, vinculada à linha de pesquisa Formação de professores e Práticas da Docência. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia/NUPPED. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Escrita.

Docente em Pedagogia/NUPPED. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Escrita.

E-mail: antonedna@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0064-6501>

Francisco Marcos Pereira Soares



Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) na linha de Pesquisa Formação de professores e práticas da docência. Possui graduação em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2012). Graduação em Pedagogia pela Faculdade do Médio Parnaíba - FAMEP. (2017). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica com ênfase em Educação Inclusiva pela Faculdade São Judas Tadeu de Floriano, Piauí (2014). É Técnico em Desenvolvimento Infantil por meio do Programa de Mediação Tecnológica da Secretaria de Estado da educação e Cultura do Piauí-SEDUC (2015). É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia (NUPPED) na Universidade Federal do Piauí.

E-mail: marcosluhan@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0107-2279>

ÍNDICE REMISSIVO

A

alfabetização 6, 63-65, 68, 70-73, 75, 78, 82, 84, 222, 228, 232, 236, 242-248, 254, 256, 258-259, 315, 317
alfabetização das classes populares 64, 73
alteridade 86, 123, 126, 214
aprendizagem lúdica 68
aprendizagem narrativa 90
autoconhecimento 26, 32-36, 155, 157, 159, 231
autoformação 26-27, 31-36, 319
avaliação da aprendizagem 289-290, 294, 300-302, 319

C

compreensão de si 16, 26, 34, 286
comunidade escolar 51, 95, 189-190, 252, 319
contação de histórias 16, 19, 256
contextos brincantes na escola 81, 319
conversas 6, 19, 56, 60, 174, 251, 276, 314
criatividades 85
criações e sensibilizações estéticas 49
crise sanitária 49, 145
currículo de Pedagogia 275-276, 286-287
cursos de licenciaturas 18

D

decolonialidade 195, 198-199, 201, 203, 205
democratização da educação 64, 96, 236
desenvolvimento profissional docente 21, 24, 98, 103, 128, 140, 152, 319
diversidade cultural 82, 218-219, 259, 319
docência 18, 34-35, 46, 60-61, 84, 112, 114-115, 118, 126, 130, 133, 139-140, 142-147, 150-153, 159, 223, 225-226, 230-232, 235, 242, 244, 248, 274, 284-285, 316-319

E

Educação 5-6, 11-14, 18, 20, 23-25, 36-38, 45-48, 50-51, 56-58, 61-64, 70, 73-75, 77-79, 81-82, 84-88, 90-97, 99-101, 103-104, 106, 110-111, 113-116, 118-120, 123, 125-133, 137-146, 148-149, 151-156, 158-160, 163-167, 170, 172-173, 176-179, 183-187, 190-194, 204, 206-208, 219-237, 239-245, 247-252, 254, 259-261, 263-265, 268-271, 273-275, 281-282, 284-285, 287-289, 291-292, 302-304, 306, 308-310, 312-319

Educação Infantil 48, 50-51, 56, 58, 62, 141-146, 148-149, 151, 153, 158-159, 179, 186, 190, 229, 231-232, 243-244, 251, 288, 319
ensino remoto 48, 51, 56, 70-72, 88, 91, 94-99, 269-271, 289, 291-297, 300, 319
escola do campo 235-236, 239, 241-243, 247, 319
Escritas de si 21, 24, 164
escritas narrativas e (auto)biográficas 5-6, 319
estudantes 70-73, 77, 79, 83-84, 94-96, 98, 102-103, 107, 112, 120, 149, 170, 173, 193-195, 200, 208-209, 218, 247, 257-258, 273, 289, 292-294, 296-298, 300-301, 305, 308, 315, 319
Estágio Supervisionado 5, 114, 261-266, 269, 272-273, 319
Experiência de vida e formação 25, 32, 36, 46, 319

F

formação de professores(as) 1-3, 5, 20-21, 140

H

hermenêutica 154, 220, 222, 319
histórias de experiências das crianças 53
histórias de vida 5-7, 17, 19-20, 22-23, 26-28, 30-32, 37-38, 40, 45-46, 74, 81, 102-103, 114, 118, 135, 158, 163-164, 173, 175, 178, 189-190, 220, 233, 236, 240, 264, 274, 276-277, 287-288, 319

I

identidade docente 25-26, 36, 118, 120, 124-126
identidade narrativa 5, 34
inclusão 6, 85, 185, 193-194, 196-197, 209, 249, 251-253, 257-258, 260
infâncias 6, 64, 73, 81, 84, 100, 155
interpretação das fontes narrativas 38

L

leitura 6, 39-41, 54, 68-73, 76, 117, 119-120, 123, 172, 174-175, 177, 208, 220, 224, 227, 235, 242, 245-246, 250, 255, 257, 317, 319
lembranças 34, 72, 106, 121, 158, 210, 212, 223, 225

M

memórias 5-6, 11, 22-23, 25, 28, 32-34, 36, 59, 77, 114-116, 118, 121, 142-143, 145, 152, 158, 162-163, 178, 184, 192, 201, 205-206, 210-212, 218
mulheres negras 6, 180-181, 183-184, 186-187, 190, 192-206, 215, 319

P

pandemia 6, 47-49, 52-53, 55-56, 60, 62, 71, 85, 87-89, 91-97, 99-100, 176, 248, 261-262, 266, 270-272, 274, 289-292, 300-302, 304, 313, 316, 319
Pedagogia 18, 62, 66, 74, 84-85, 93, 124, 128, 140, 160, 167, 179, 184-188, 190, 192, 194-195, 206, 227, 230-232, 244, 249, 273, 275-276, 281, 283-290, 301, 303, 317-319
Pesquisa formação 24, 46, 73, 154, 160, 164-165, 220, 240, 317
pesquisa narrativa 12-14, 22-23, 47, 53, 61, 77, 100, 102, 104, 113-114, 121, 125-130, 135-137, 139-140, 144, 153, 164, 210, 241, 248, 290, 319
políticas de formação docente 5
políticas de formação docente 5, 319
precarização do trabalho docente 93, 97
produção de conhecimento 65, 76, 96, 195-196, 198-199
professores(as) da Educação Básica 18, 87, 92
professores(as) iniciantes 5
prática docente 26, 54, 74, 85, 87, 113, 120-121, 124, 129, 132, 144, 149, 185, 227-228, 230, 245-247, 259, 263-264, 269
Pós-Graduação 36-38, 40, 61, 73, 93, 102, 106, 112-115, 122-123, 130, 132, 165, 179, 194, 220, 228, 235, 242, 249, 274, 287-289, 302, 317

R

recordação 34
reflexividade 14, 136, 152
reflexão sobre a prática 269, 274, 288
relações dialógicas 26
rememoração 157, 221

S

sensibilidade dos indivíduos 45
singularidade 32, 85, 134, 144, 151, 251
subjetividade 16-17, 29, 34, 55, 81, 87-88, 90-92, 98-99, 129, 135-137, 221

T

tecnologias da informação aplicadas ao ensino 303
tomadas de consciência 12
trajetórias acadêmicas 6

ISBN 978-65-5368-388-4



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br