REVISTA ELETRÔNICA DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n. 2, 2024.

SUMÁRIO

Editorial **05**

Vivências Intergeracionais: Uma Abordagem Teórico-Metodológica sobre a Ressignificação de Experiências por meio da Narrativa **06-24**

Márcia Alexandra Leardine - 0000-0002-2341-2134
Doutoranda em Educação. Investigadora do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores|Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia. E-mail: marcialeardine@ua.pt

Maria Helena Araújo e Sá - 0000-0002-6623-9642
Docente Catedrática no Departamento de Educação e Psicologia| Coordenadora CIDTFF | Diretora do Programa Doutoral em Educação |Universidade de Aveiro. E-mail: helenasa@ua.pt.

Liliana Xavier Marques de Sousa - 0000-0003-3491-7119
Docente Catedrática no Departamento de Educação e Psicologia| Universidade de Aveiro. E-mail: lianax@ua.pt

O(a) professor(a) pesquisador(a) da própria experiência **25-49**

Everaldo Gomes Leandro - 0000-0002-7226-1504
Doutor em Educação. IFSP - Campus Campos do Jordão. E-mail: everaldo.gomes@ifsp.edu.br

Cármen Lúcia Brancaglion Passos 0000-0002-5501-3584
Doutora em Educação. UFSCar. E-mail: carmen@ufscar.br

Narrativas de desenvolvimento docente na educação superior **50-69**

Maria Luiza Troian - 0000-0003-3966-5926
Mestra em Ciências Sociais pela UNISINUS. Doutoranda em Educação da UFMT. E-mail: marialtroian@gmail.com.

Dinairan Dantas Souza - 0000-0002-6502-6194
Doutoranda em Educação da UFMT. Professora da UNEMAT. E-mail: dinairan.souza@unemat.br.

Filomena Maria de Arruda Monteiro - 0000-0002-2991-7416
Pós-doutorado e Doutorado em Educação pela UFSCar. Professora Titular e Associada ao PPGE/UFMT. E-mail: filarruda@hotmail.com.

Rubia Helena Naspolini Coelho Yatsugafu - 0009-0007-1759-2718
Pós-doutorado em Letras pela UGA (EUA). Professora Adjunta do DEOE/IE/UFMT. E-mail: rubia.yatsugafu@ufmt.br.

História de vida e formação docente: uma filha de João e Maria em terra de gigantes 70-82

Denise Ana Augusta dos Santos Oliveira - 0000-0001-7791-7755
Doutora em Educação em Ciências e Saúde (PPGECS/UFRJ). Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Saúde (PPGECS) – Universidade do Grande Rio (Unigranrio/Afya).

Estágio de docência na Educação Superior: percepção sobre si mesmo como adulto que aprende **83-98**

Daniela da Silva de Carvalho - 0000-0001-8954-612X
Mestra em Educação. Professora da UEMA. E-mail: danielacarvalho@professor.uema.br.

Jefferson de Sales Oliveira - 0000-0003-4342-3903
Mestre em Educação. Professor de História do Instituto Magister de Ensino. E-mail: jeffersonsallesthe@gmail.com.

Maria da Glória Carvalho Moura - 0000-0002-3686-9133
Doutora em Educação. Professora UFPI/CCE /DMTE/PPGEd. E-mail: glorinha_m@yahoo.com.br

Narrar e dar a ver em um mesmo movimento pelo virtual na formação docente 99-116

Joelson de Sousa Morais - 0000-0003-1893-1316
Doutor em Educação. Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó. E-mail: joelson.morais@ufma.br

Professoras formadoras e suas concepções de estágio supervisionado 117-133

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda - 0000-0001-6611-528X
Professora do Mestrado Profissional em Educação – PPGE, UEMA/Caxias. Pesquisadora da UEMA/FAPEMA/CNPq.

Antônio Luiz Alencar Miranda - 0000-0002-5752-0280
Professor do Mestrado Profissional em Educação – PPGE, UEMA/Caxias. Doutor em Linguística e Mestre em Letras pela UFRJ.

Andanças, encontros e olhares: pistas para uma escrita encarnada na universidade 134-150

Victor Moraes do Nascimento - 0009-0001-3605-7987
Licenciatura em História pela UNICENTRO. Licenciando em Pedagogia na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do RJ. E-mail: moraesdonascimentovictor@gmail.com

Clarissa de Arruda Nicolaiewsky - 0000-0001-7710-843X
Doutorado em Educação (UFRJ). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do RJ. E-mail: clarissanicolaiewsky@gmail.com

Histórico docente e suas perspectivas metodológicas: A atuação no ensino superior e o ser/agir professoral 151-162

Felipe César Augusto Silgueiro dos Santos - 0000-0002-4073-0820
Doutor em Geografia. Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT/UNESP. E-mail: felipe.cesar@unesp.br

Narrativas de professoras em formação inicial a partir de experiências em arte e educação 163-179

Fabíola Aparecida F. Damacena - 0000-0002-9552-0652
Doutora em Educação. Universidade Federal do Pará

Leonarda Silva Nazareno - 0009-0007-7487-5271
Graduanda do curso de Pegagogia. Universidade Federal do Pará

De professor para professor: reflexões sobre a formação continuada do professor de Música 180-192

Thaynara Lima Lessing - 0009-0003-3353-2521
Mestra em Educação - UFSM. E-mail: thaynaralessing@gmail.com

Ana Lúcia Louro - 0000-0001-8588-050
Doutora em Música. UFSM/UESC. E-mail:ana.louro@ufsm.br

"E se a gente misturar tudo?": Ensino de história da educação infantil, formação de professoras e o 20 de novembro 193-213

Priscila Goulart dos Santos - 0000-0001-6611-528X
Professora na Escola Municipal de Educação Infantil Dom Luiz de Nadal - Restinga (RS).

Narrativas sobre aprendizagem significativa na educação infantil: entrecruzamento processos formativos e prática pedagógica alfabetizadora 214-229

Diana Pereira de Aquino - 0000-0001-7767-5565
Mestre em Educação pela UFPI. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Teresina - SEMEC-

THE/PI. E-mail: dianapaquino@hotmail.com
Josania Lima Portela Carvalhêdo - 0000-0002-4288-2756
Doutora em Educação - PPGE/UFC. Professora Titular da UFPI e Permanente do PPGEd/UFPI. E-mail: josaniaportela@gmail.com

Desenhando autobiografias corporais: o brincar na perspectiva de crianças de uma instituição de Educação Infantil 230-247

Brunna Fernanda da Rocha Barbosa - 0000-0003-3344-2000
Graduada em Educação Física - UFMA. E-mail: brunna.frb@discente.ufma.br.
Nathália Jansen Castelo Branco - 0009-0000-6989-9702
Graduanda em Educação Física - UFMA. E-mail: nathalia.jansen@discente.ufma.br.
Adriano Lopes de Souza - 0000-0002-9217-044X
Doutor em Educação Física UFES. Docente da UFNT. E-mail: adriano.souza@ufnt.edu.br.
Mayrhon José Abrantes Farias - 0000-0002-1641-1950
Doutor em Educação Física – UNB. Docente na UFMA. E-mail: mayrhon.farias@ufma.br.

Diálogos em busca de um encontro com a infância e com a docência para a infância 248-259

Fernanda Pedrosa Coutinho Marques - 00001-5211-3937
Pós-Doutora em Educação - UFSC. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede pública de Ensino de Belo Horizonte, MG. E-mail: fernanda.coutinho12@gmail.com.

Auto/co/conformação de professoras gestoras: documentação narrativa de experiências pedagógicas 260-275

Leandro Gileno Militão Nascimento - 0000-0003-1820-2148
Doutor em Educação e Contemporaneidade, coordenador pedagógico da Rede Municipal de Salvador-BA. E-mail: leogmnascimento@gmail.com.
Jane Adriana Pacheco Vasconcelos Rios - 0000 0003 1827 3966
Pós-doutora, professora da Universidade do Estado da Bahia. Email jrios@uneb.br.

Ressignificando a concepção de conselho de classe: a (auto)biografia nos territórios da docência 276-293

Rita Lee Lopes Vieira de Jesus - 0000-0003-2346-1750
Doutoranda em Educação. Universidade Federal da Bahia/UFBA. E-mail: prof.ritaleevieira@yahoo.com

Caçador de mim: os cinco primeiros anos na docência em educação física 294-313

Izaú Veras Gomes - 0000-0001-6578-0798
Doutorando em Educação, FaE/UFMG. Professor da rede municipal de Belo Horizonte.
izau.veras@edu.pbh.gov.br

Introdução ao campo da docência: elaboração de memoriais de formação em um curso de Licenciatura em Química 314-334

Carlos Ventura Fonseca - 0000-0002-7464-0065
Educação em Ciências - UFRGS. E-mail: carlos.fonseca@ufrgs.br
Felipe Augusto de Oliveira - 0009-0007-0303-9727
Estudante do curso de Licenciatura em Química na UFRGS. E-mail: felipe_oliveira64@yahoo.com.br.

Modos acelerados de experenciar a sala de aula (de ciências): reverberações da maquinaria capitalista contemporânea 335-351

Mari Teresinha Alminhana Panni - 0000-0002-7508-5286
Doutoranda em Educação/ UFRGS. E-mail: mariapanni@gmail.com

Claudia Glavam Duarte - 0000-0002-8608-5855
Doutora em Educação, professora na UFRGS. E-mail: claudiaglavam@gmail.com

Estratégias Didáticas para Aplicar Experimentos Lúdicos em Aulas de Física 352-367

Lidiane Maria Omena da Silva Leão - 0000-0002-7678-1750
Doutora em Física. Professora Adjunta UFAL. E-mail: lidiane.silva@arapiraca.ufal.br
Aduan Luiz da Silva - 0000-0001-9427-4827
Doutorando em Ciências da Educação. Professor da Escola Estadual Professor José Quintella Cavalcant - EQCi.
E-mail: aduan.silva@professor.educ.al.gov.br
Davi da Cruz Zacarias - 0009-0001-4915-8955
Graduando em Física - UFAL. E-mail: davi.zacarias@arapiraca.ufal.br
Evinny Eglayse dos Santos - 0009-0002-1359-9465
Graduanda em Física - UFAL. E-mail: evinny.santos@arapiraca.ufal.br
Gabriel Pereira dos Santos - 0009-0003-1462-2492
Graduando em Física - UFAL. E-mail: gabriel.santos1@arapiraca.ufal.br
Maria Elielma Guedes dos Santos - 0009-0008-6722-0434
Graduanda em Física - UFAL. E-mail: maria.guedes@arapiraca.ufal.br
Samuel Costa Alves - 0009-0004-0623-7153
Graduando em Física - UFAL. E-mail: samuel.alves@arapiraca.ufal.br
Stéphany do Nascimento Santos - 0009-0001-2047-7135
Graduanda em Física - UFAL. E-mail: stephany.santos@arapiraca.ufal.br
Vanderlany da Silva - 0009-0003-0246-1257
Graduanda em Física - UFAL. E-mail: vanderlany.silva@arapiraca.ufal.br
Williever da Silva Machado - 0009-0004-1127-7280
Graduando em Física - UFAL. E-mail: Williver.machado@arapiraca.ufal.br

REVISTA ELETRÔNICA DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n. 2, 2024.

EDITORIAL

A revista Dimensões Docentes tem a honra de tornar publico o Dossiê *Escritas de si, trajetórias de vida e percursos de formação docente em contextos diversos*, proposto pelos professores Joelson de Sousa Morais (UFMA), Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga (UERJ) e Rosvita Kolb Bernardes (UFGM). Trata-se de um volume, cujos artigos publicados neste volume abordam narrativas como sendo os modos de existência e de experiências vividas pelos sujeitos no mundo atual quando envolvidos processos de formação, de aprendizagem e de construção de conhecimentos. Narrar, de acordo com os organizadores do Dossiê, é uma atividade que provoca outras significações, interpretações e mudanças de rumos trilhados em um percurso de vida; salientam também que a tomada de consciência provocada pelas escritas de si e do/com o(a) outro(a), no contexto da formação de professores(as) e no âmbito de uma reflexividade narrativa, impulsiona diversos modos de expressão do vivido que possibilita uma autoformação em que o sujeito (re)inventa-se, tirando lições de seus itinerários trilhados e fazendo escolhas que determinam os caminhos a seguir.

O Dossiê “Escritas de si, trajetórias de vida e percursos de formação docente em contextos diversos” organiza-se pesquisas com memórias e histórias da formação e da profissão docente com narrativas de aprendiazgem. Os estudos trazem narrativas envolvendo (i) pesquisas que reportam experiências no ensino superior com o processo de formação, de estágio de docência, (ii) estudos envolvendo o ato de narrar infantil e nos processos de letramento, (iii) pesquisas em diversas áreas com conhecimento, tais como Arte-educação, Música, História, Educação Física, Química, Matemática, Física, apenas para citar alguns exemplos.

Convidamos a todos o leitores a navegar nas páginas de Dimensões Docentes e a conhecer as pesquisas que trazem memórias e histórias que relatam cotidianos escolares-universitários na composição da aprendizagem narrativa como elemento central na profissão docente.

Porto Alegre, 15 de dezmebro de 2024.

Os Editores

REVISTA ELETRÔNICA DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n. 2, 2024.

Vivências Intergeracionais: Uma Abordagem Teórico-Metodológica sobre a Ressignificação de Experiências por meio da Narrativa

Intergenerational Experiences: A Theoretical-Methodological Approach to the Resignification of Experiences through Narrative

Vivencias Intergeneracionales: Un Enfoque Teórico-Metodológico para la (Re)significación de Experiencias a través de la Narrativa

Márcia Alexandra Leardine[1]
0000-0002-2341-2134
Maria Helena Araújo e Sá [2]
0000-0002-6623-9642
Liliana Xavier Marques de Sousa[3]
0000-0003-3491-7119

RESUMO: Este artigo apresenta o referencial teórico-metodológico que fundamenta o Projeto Bio-Cartas: A Natureza a Unir Gerações (PIBC), desenvolvido no âmbito de uma pesquisa de doutorado centrada em práticas intergeracionais. Baseado na narrativa como eixo condutor entre gerações, o projeto utiliza cartas, rodas de conversa, filmes e fotografias para criar um espaço de diálogo em que experiências humanas são revisadas e ressignificadas, tanto individual quanto coletivamente. A análise destaca como a narrativa atua como uma ponte entre gerações, promovendo interações que possibilitam a construção de significados e vínculos duradouros que transcendem tempos e espaços. Através de uma revisão de literatura, exploramos contribuições de teóricos que sustentam essa abordagem narrativa e discutimos a coerência entre a teoria e a prática, enfatizando o papel das interações entre diferentes faixas etárias na co-construção de identidades. O artigo conclui com uma reflexão crítica sobre as potencialidades e limitações desse referencial no campo da educação intergeracional, sugerindo direções para futuras pesquisas que aprofundem esses diálogos.
PALAVRAS-CHAVE: Narrativas Intergeracionais; Diálogo entre gerações; Identidade e Alteridade.

ABSTRACT:
This article aims to discuss the theoretical-methodological framework that underpins the Bio-Letters Project: Nature Uniting Generations (PIBC), an integral part of a doctoral research focused on intergenerational practices. Through a literature review, we explore the contributions of theorists who use narrative as a means of organizing and constructing shared meanings. The methodology based on multimodal narratives, such as letters, conversation circles, films, and photographs, is analyzed as a tool to promote dialogue between generations, build knowledge, and eventually (re)signify it. We reflect on the coherence between theory and practice, highlighting how interactions among different

[1] Doutoranda em Educação. Investigadora do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores|Universidade de Aveiro | Departamento de Educação e Psicologia. E-mail: marcialeardine@ua.pt
[2] Docente Catedrática no Departamento de Educação e Psicologia| Coordenadora CIDTFF | Diretora do Programa Doutoral em Educação |Universidade de Aveiro. E-mail: helenasa@ua.pt.
[3] Docente Catedrática no Departamento de Educação e Psicologia| Universidade de Aveiro. E-mail: lianax@ua.pt

age groups enabled the creation of bonds and the co-construction of identities. The article wraps up with a critical analysis of the potential and limitations of this theoretical framework in the field of intergenerational education, creating space for future research to explore new ways to deepen these dialogues.
KEYWORDS: Intergenerational Narratives; Dialogue between generations; Identity and Alterity.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo discutir el marco teórico-metodológico que sustenta el Proyecto Intergeneracional Bio-Cartas: La Naturaleza que Une Generaciones (PIBC), parte integral de una investigación doctoral enfocada en prácticas intergeneracionales. A través de una revisión de la literatura, exploramos las contribuciones de teóricos que utilizan la narrativa como medio para organizar y construir significados compartidos. Se analiza la metodología basada en narrativas multimodales, tales como cartas, círculos de conversación, películas y fotografías, como una herramienta para promover el diálogo entre generaciones, construir conocimientos y eventualmente (re)significarlos. Reflexionamos sobre la coherencia entre la teoría y la práctica, destacando cómo las interacciones entre diferentes grupos de edad permitieron la creación de vínculos y la coconstrucción de identidades. El artículo concluye con un análisis crítico del potencial y las limitaciones del marco teórico en el campo de la educación intergeneracional, abriendo espacio para futuras investigaciones que exploren nuevas formas de profundizar estos diálogos.
PALABRAS CLAVE: Narrativas Intergeneracionales; Diálogo entre Generaciones; Identidad y Alteridad.

Narrativas Intergeracionais: pela urgência do diálogo entre gerações

O envelhecimento populacional vem se consolidando como uma das principais transformações demográficas do século XXI, trazendo desafios significativos para áreas como saúde, previdência social, educação e economia. À medida que a população mundial envelhece, torna-se crucial repensar políticas públicas e modelos de convivência social que garantam o bem-estar e a participação ativa dos mais velhos, o que também exige uma reavaliação das interações entre as gerações.

Essa questão tem gerado reflexões de grande relevância a nível global. Um exemplo marcante é a declaração da ONU do Ano Internacional das Pessoas Idosas em 1999, com o tema “Sociedade para Todas as Idades”. A Segunda Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, realizada em Madrid, em 2002, também destacou a importância da equidade intergeracional como eixo para o desenvolvimento social sustentável. Em 2015, a Organização Pan-Amareicana de Saúde (OPAS) lançou a "Estratégia e Plano de Ação sobre o Envelhecimento Saudável", e a ONU promoveu a Década do Envelhecimento Saudável (2021–2030), reforçando o papel central da intergeracionalidade na construção de sociedades justas e inclusivas, baseadas em valores como dignidade humana, paz e justiça social.

Com a transição do conceito de "envelhecimento ativo" para "envelhecimento saudável", a Organização Mundial da Saúde (OMS) destacou a necessidade de ambientes

colaborativos que permitam um envelhecimento com qualidade de vida. Fortalecer a convivência entre gerações, reconhecida como uma questão prioritária por organismos como o grupo *European Social Partners* (2017), é um esforço que envolve toda a sociedade.

Dentro do atual panorama demográfico de Portugal, onde se insere nossa pesquisa, muitos adultos mais velhos vivem em situações de isolamento.Dados da Guarda Nacional Republicana (GNR) de outubro de 2023 indicam que 44.114 idosos foram identificados como residentes sozinhos ou em situação de vulnerabilidade seja em suas residências, seja em Lares[4], Centros de Dia[5] ou Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS)[6], distantes do convívio familiar.

Paralelamente, crianças e jovens, imersos em suas atividades escolares e extracurriculares, têm cada vez menos oportunidades de interagir de maneira significativa com os adultos mais velhos, o que intensifica o distanciamento entre gerações.

Essa crescente distância entre gerações nos leva a questionar as mudanças sociais e culturais que surgem da falta de diálogo intergeracional. O que poderia ser um espaço natural de encontros e partilhas entre os mais jovens e os adultos mais velhos se transformou em interações esporádicas e superficiais. Essa ausência de convivência contínua entre gerações constitui uma problemática séria, pois enfraquece o fluxo de saberes culturais e históricos. No entanto, ao mesmo tempo, essa situação cria a necessidade e a oportunidade de ressignificar esses saberes, buscando novas formas de construir diálogos e manter vivas as tradições e conhecimentos entre as diferentes faixas etárias.

Nesse contexto, a narrativa se destaca como um meio eficaz de mediação e autoformação, conforme discutido por Ricoeur (1994, 2005, 2007, 2009, 2012), Bruner (1997, 1998, 2000), Prado *et al.* (2011, 2015, 2021) e Passeggi *et al.* (2012, 2014, 2017, 2021), ao organizar experiências e construir significados compartilhados.

Apoiado por um referencial teórico, de naruteza narrativa e interpretativa, que aqui apresentaremos, este artigo propõe refletir sobre a diversidade na arte de narrar como um elo entre gerações, uma oportunidade onde as experiências humanas podem ser revisitadas e

[4] Em Portugal, Lares: referem-se a instituições que oferecem acolhimento e cuidados permanentes a pessoas idosas ou em situação de dependência.
[5] Centros de Dia: são espaços que proporcionam apoio durante o dia a pessoas que, por diversas razões, necessitam de cuidados, mantendo-se em suas residências à noite.
[6] IPSS: são entidades sem fins lucrativos, com o objetivo de prestar apoio a diferentes grupos sociais, incluindo crianças, idosos e pessoas em situação de vulnerabilidade, por meio de serviços de assistência social, saúde e educação.

ressignificadas continuamente, individual e coletivamente. Nesse processo, o diálogo intergeracional pode promover interações que viabilizam a construção de significados e vínculos capazes de transcender tempos, espaços e diferentes experiências.

Essas perspectivas fundamentam o Projeto Bio-Cartas: A Natureza a Unir Gerações (PIBC), um projeto piloto no qual está inserida a minha tese de doutoramento. Desenvolvido em colaboração entre a Câmara Municipal de Lousada, a Escola Básica e Secundária de Lousada Norte (Lustosa) e a comunidade local, no norte de Portugal, com o apoio da Universidade de Aveiro, o PIBC tem como objetivo promover vínculos e ressignificar experiências por meio da partilha de saberes locais e de vivências culturais e ambientais. A iniciativa envolve crianças (8 a 12 anos), adolescentes (13 a 18 anos) e adultos mais velhos (65 a 93 anos), estimulando o diálogo intergeracional.

Os pressupostos teórico-metodológicos em que assenta a proposta, envolve o uso de narrativas por meio de escritas de cartas mensais, oficinas interativas e encontros presenciais, considera que essa abordagem pode oferecer aos sujeitos sem vínculo familiar, a oportunidade de refletir sobre suas próprias histórias e, simultaneamente, conhecer as histórias dos outros, ressignificndo ambas. Nesse sentido, Passeggi (2012, p. 94) ressalta que, no "ato de linguagem, a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida".

Assim, o PIBC se configura como um espaço experimental de convivência intergeracional, conectando escola, universidade e comunidade para promover vínculos e ressignificar experiências por meio da partilha de saberes locais e vivências culturais e ambientais. Com uma abordagem dialógica que utiliza narrativas multimodais, o projeto incentiva que participantes sem vínculo familiar reflitam sobre suas próprias histórias e se conectem com histórias de outras gerações. Essa proposta teórico-metodológica baseia-se na concepção de que o diálogo intergeracional pode contribuir para construir vínculos que transcendem o tempo vivido, promovendo aprendizado mútuo e trocas significativas entre crianças, adolescentes e adultos mais velhos.

Bases Narrativas para o Diálogo Intergeracional: Fundamentos do Estudo

Este estudo fundamenta-se em teorias e práticas que sustentam a construção de subjetividades e a organização das experiências humanas, reconhecendo a narrativa como um

meio eficaz de transformação e autoformação. A investigação com narrativas multimodais — integrando cartas, fotografias, filmagens, ilustrações e relatos orais — justifica-se por sua capacidade de ampliar redes de confiança e colaboração, com o potencial de promover a partilha de conhecimentos (Lopes & Cunha, 2017).

Promover o diálogo intergeracional exige o fortalecimento do capital social, um dos pilares fundamentais desta investigação. Com base nas ideias de Pierre Bourdieu (1986), o capital social é entendido como os recursos acionados por indivíduos e grupos por meio de suas redes de relações. Essas redes, formadas ao longo da vida, têm o potencial de promover confiança e cooperação, criando condições para a partilha de saberes e experiências, conforme destacado por James Coleman (1988).

Espera-se que, por meio dessas narrativas, as interações intergeracionais ampliem o repertório coletivo e tornem saberes e vivências, antes restritos a grupos específicos, acessíveis a um público mais amplo. Esse processo contribui para o fortalecimento do tecido social e para a expansão dos recursos culturais e relacionais, promovendo o enriquecimento mútuo com impactos na comunidade.

Essas proposições dialogam com pensadores como Walter Benjamin (1936), que explora a narrativa como um dos principais meios de transmissão de sabedoria. Segundo Benjamin, a narrativa tradicional, muitas vezes oral, preserva as experiências acumuladas ao longo das gerações, oferecendo relatos que orientam comportamentos e escolhas futuras, abrangendo valores, modos de vida e compreensões profundas da condição humana.

Com base nessa abordagem teórica, o PIBC foi concebido como uma proposta que integra conhecimentos formais e informais. Tal proposta visa ampliar as interações intergeracionais e fortalecer o tecido social em várias dimensões, como educação, ética e política, com base na troca de saberes entre gerações.

Essa perspectiva de partilha e co-construção de conhecimentos ressoa nas teorias de Paul Ricoeur (1980, 1994) e Jerome Bruner (1998), que veem a narrativa como um meio essencial de organizar e dar sentido às experiências humanas. Ricoeur destaca a narrativa como uma mediação entre o tempo vivido e o tempo narrado, conectando passado, presente e futuro, enquanto Bruner enfatiza seu papel na construção da realidade e na compreensão das vivências. Alinhados aos objetivos do PIBC, esses conceitos exploram como os saberes são compartilhados entre gerações e culturas, promovendo o autoconhecimento e o fortalecimento das relações intergeracionais.

As reflexões de Prado (2021) e Passeggi (2021) complementam essas abordagens ao destacar o potencial auto(trans)formador da narrativa, especialmente na ressignificação de identidades individuais e coletivas, reorganizando as vivências e ampliando o impacto dessas partilhas na vida dos participantes. Essa abordagem teórica amplia a compreensão do papel da narrativa como veículo essencial para o autoconhecimento e o aprendizado compartilhado entre diferentes gerações, destacando seu impacto na construção de laços intergeracionais.

O cenário de práticas intergeracionais em Portugal também ilustra a importância dessas relações, com iniciativas ligadas ao Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e Solidariedade entre Gerações (2012), que buscam aproximar diferentes faixas etárias. Esses projetos reforçam o papel do diálogo intergeracional não apenas no cuidado a adultos mais velhos, mas também na promoção da autonomia e do aprendizado mútuo.

Apesar desses avanços, persiste a necessidade de desenvolver programas intergeracionais (PIs) mais inclusivos. Para que essas relações se consolidem plenamente, é essencial promover valores como respeito, solidariedade e o reconhecimento do potencial de cada indivíduo e da força do constructo coletivo. No entanto, conforme indicado por relatórios da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Organização das Nações Unidas (ONU), tais valores ainda não estão plenamente integrados nas políticas institucionais. Essas organizações destacam a necessidade de fortalecer a promoção de respeito, solidariedade e reconhecimento do potencial individual e coletivo nas práticas intergeracionais, evidenciando uma lacuna na consolidação de relações intergeracionais inclusivas e sustentáveis.

A literatura aponta uma lacuna na formação de profissionais capacitados para atuar com práticas intergeracionais. Embora existam esforços para promover a interação entre gerações, estudiosos da área (SÁNCHEZ et al., 2008; SÁNCHEZ; DÍAZ CONDE, 2007; SÁNCHEZ; KAPLAN; SÁEZ, 2010) destacam a ausência de diretrizes claras para garantir a eficácia desses programas.

A formação desses profissionais é fundamental para que as práticas intergeracionais alcancem seu pleno potencial, como evidenciam as discussões sobre o perfil profissional de gestores de programas intergeracionais (SÁNCHEZ; KAPLAN, 2014a, 2014b). A necessidade de uma formação especializada é reiterada por Sáez Carreras (2002), que argumenta que a educação intergeracional requer uma pedagogia social que vá além da mera convivência entre gerações.

O estudo de Soares (2018) revela duas dimensões importantes das práticas

intergeracionais. A falta de qualificação dos profissionais limita o alcance dessas iniciativas, comprometendo seus resultados. Por outro lado, os próprios profissionais relataram um enriquecimento pessoal significativo ao participarem dessas práticas, especialmente ao lidarem com questões relacionadas à intergeracionalidade. Esse cenário sugere que, mesmo com desafios estruturais, as interações intergeracionais promovem tanto o desenvolvimento individual quanto a coesão social.

As referências teóricas discutidas até aqui embasam nossa análise dos conceitos de infância, adolescência e velhice, destacando o papel transformador das narrativas ao longo dessas fases da vida. A narrativa, em suas diversas formas, age como um meio de co-construção de significados coletivos e fortalecimento do diálogo intergeracional no contexto do PIBC. Compreender como as narrativas se manifestam ao longo das diversas fases da vida é fundamental para aprofundar as discussões sobre o impacto das interações intergeracionais. Esse entendimento serve como base para práticas que valorizem as singularidades de cada indivíduo, ampliando as possibilidades de diálogo.

Assumimos que uma investigação narrativa se desenvolve em três dimensões interconectadas: as fontes de dados, o registro reflexivo da pesquisa e a produção de conhecimento, como sugerido por Prado, Soligo e Simas (2015).

Papel das Narrativas na Expressão e Construção de Significados por Crianças

Historicamente, as narrativas infantis foram apresentadas sob uma perspectiva adultocêntrica, limitando a exploração das experiências e do potencial criativo das crianças em contar e interpretar suas próprias histórias. Esse cenário começou a mudar com o reconhecimento das crianças como agentes sociais ativos. Teresa Sarmento (2005, 2016) reforça essa visão ao destacar que a infância deve ser entendida como uma construção histórica e cultural, em que as crianças participam ativamente da produção da realidade social. Suas narrativas, portanto, tornam-se essenciais para a compreensão do mundo e a construção de significados.

Bruner (1997, 1998, 2000) também argumenta que as narrativas estruturam a experiência humana, permitindo às crianças a criação de novos significados. Ao recontar e adaptar histórias, elas desenvolvem sua criatividade, ampliando a compreensão das relações sociais e culturais. Esse processo conecta as crianças a uma herança coletiva, promovendo o autoconhecimento e a formação de suas identidades.

Sarmento (2005, 2016) complementa essa abordagem ao situar a infância como uma categoria social ativa e autônoma, desafiando a visão passiva que posicionava as crianças como receptoras de ensinamentos. Ao contrário, as crianças são coautoras das práticas sociais que influenciam tanto o seu desenvolvimento quanto o da sociedade, interagindo constantemente com os adultos e seus pares.

Passeggi (2012, 2021) complementa essa visão, destacando a narrativa como um meio de autoformação desde a infância, permitindo que as crianças revisitem suas experiências e reconstruam suas identidades de maneira ativa. Segundo a autora, por meio das narrativas de si, as crianças engajam-se em um processo contínuo de ressignificação de eventos e vivências.

Esse processo reflexivo acontece em diálogo constante com o ambiente e as pessoas ao redor, permitindo que as crianças elaborem versões provisórias de suas identidades. Assim, as narrativas tornam-se um espaço formativo, no qual as crianças aprendem sobre si mesmas, ajustam suas interpretações e desenvolvem um autoconhecimento dinâmico.

Reconhecer as narrativas das crianças, como apontam Santos e Lira (2021), valoriza suas experiências e rompe com o silenciamento histórico que as invisibilizou. O reconhecimento da "voz das crianças" nos estudos sociais da infância legitima sua participação como informantes de suas próprias vivências, tornando suas histórias parte fundamental da construção de saberes e percepções sobre o mundo. Ao valorizar essas narrativas, cria-se um espaço para ressignificações e para o reconhecimento dessas vozes.

A escuta ativa, aliada à valorização das narrativas infantis, surge como uma estratégia para promover o empoderamento das crianças e ampliar sua contribuição nas decisões que influenciam suas vidas e a comunidade em que estão inseridas.

A Importância da Narrativa na Organização das Experiências Adolescentes

Considerada uma fase de intensas transformações, a adolescência envolve mudanças profundas que vão além do físico, impactando também as esferas emocionais e sociais, enquanto os jovens buscam afirmar sua autonomia e identidade. Bruner (1997, 1998) enfatiza que as narrativas desempenham um papel central ao conectar o passado, o presente e o futuro, oferecendo aos jovens uma estrutura para compreender suas experiências e lidar com as mudanças que os cercam. Nesse sentido, a narrativa pode ser vista como um recurso essencial para organizar as vivências e auxiliar no processo de formação identitária.

Erikson (1976) sugere que a adolescência é uma etapa marcada por crises de identidade, nas quais os jovens procuram integrar suas experiências passadas com as expectativas futuras. O processo narrativo, segundo essa perspectiva, contribui para a ressignificação dessas vivências, ajudando na construção de uma identidade coesa e proporcionando um espaço reflexivo para enfrentar dilemas éticos e morais, conforme discutido por Kohlberg (1976). Assim, a narrativa emerge como um recurso valioso para compreender o desenvolvimento psicológico e social dos adolescentes.

Autores como Castro e Souza (1994) ampliam essa compreensão, ao destacar que os dilemas enfrentados pelos adolescentes são dinâmicos e moldados por fatores sociais e pessoais. A literatura sugere que as narrativas oferecem aos jovens uma maneira de articular suas experiências e atribuir-lhes significado, especialmente em momentos de transição e crise. Esse recurso teórico, portanto, permite uma organização mais coerente das vivências e uma compreensão mais profunda de seus desafios.

Brown e Larson (2002), por sua vez, destacam que as trajetórias de vida dos adolescentes estão fortemente condicionadas pelos contextos culturais e sociais em que estão inseridos. As abordagens teóricas que consideram essas realidades socioculturais proporcionam uma visão mais ampla das narrativas que emergem durante a adolescência. Dessa forma, ao refletir sobre suas experiências dentro desses contextos, os jovens desenvolvem uma visão mais sólida de si mesmos, conforme propõem as teorias narrativas, fortalecendo suas interações sociais e a coesão identitária.

A comunicação digital contemporânea, caracterizada pela rapidez e fragmentação, apresenta desafios à construção de narrativas profundas e reflexivas. Passeggi (2021) discute o papel da autobiografização e da reflexividade narrativa como processos que permitem o desdobramento do "eu" em múltiplas dimensões — narrador, protagonista e autor —, facilitando uma autoexploração profunda. Em contraste, a natureza das mídias digitais, com sua tendência à concisão e fragmentação, limita essa profundidade e pode reduzir o espaço para a construção de uma identidade complexa e bem-estruturada.

Delory-Momberger e Bourguignon (2019) introduzem o conceito de automedialidade, enfatizando que o meio utilizado na narrativa não é apenas um suporte passivo, mas influencia ativamente a forma como o indivíduo se expressa e se percebe. Krajewski (2016) complementa essa perspectiva ao discutir a medialidade, ou o "modo de ser artístico" de cada medium, destacando como diferentes materiais e formas de comunicação influenciam a

experiência narrativa.

Nesse contexto, a predominância de mensagens rápidas e concisas nas plataformas digitais pode dificultar a elaboração de narrativas mais profundas, essenciais para o desenvolvimento de uma identidade bem estruturada. A reflexão sobre esses aspectos é fundamental para compreender os impactos das mídias digitais na construção das narrativas pessoais e na formação da subjetividade.

Considerando esses desafios, o Projeto Bio-Cartas opta por utilizar cartas escritas e rodas de conversa como ferramentas metodológicas. Essas práticas promovem uma comunicação mais lenta e deliberada, permitindo aos participantes refletir profundamente sobre suas experiências e construir narrativas mais elaboradas. As cartas incentivam a organização cuidadosa dos pensamentos e sentimentos, enquanto as rodas de conversa facilitam a troca de histórias e a construção coletiva de significados. Dessa forma, o projeto busca superar as limitações impostas pela comunicação digital fragmentada, promovendo interações que favorecem a construção de identidades mais sólidas e a ressignificação das vivências pessoais.

A criação dessas narrativas favorece o desenvolvimento da autorreflexão, auxiliando os adolescentes na gestão emocional. Como discutido por Damásio (1994), as emoções desempenham um papel fundamental na adaptação ao ambiente, e a organização dessas emoções através de narrativas pode facilitar o entendimento e a gestão emocional dos adolescentes. Nesse contexto, as práticas narrativas são vistas como uma forma teórica de fornecer estabilidade emocional durante essa fase desafiadora da vida.

Além disso, a literatura sobre narrativas tradicionais, como a de Benjamin (1936) e Ricoeur (1994), destaca que, mesmo diante das transformações tecnológicas, essas formas de contar histórias mantêm sua relevância. As narrativas escritas e orais, exploradas nesses estudos, continuam sendo fundamentais para a construção da identidade e para a criação de vínculos significativos, especialmente no contexto da adolescência.

A Arte de Narrar o Envelhecimento: Histórias que Ressignificam o Viver

À medida que envelhecemos, o ato de compartilhar trajetórias de vida e relatos de vivências oferece uma oportunidade valiosa para organizar as experiências acumuladas e atribuir novos significados a elas. Moreira (2010), ao estudar a produção narrativa de idosos,

evidenciou que tanto as narrativas de ficção quanto as autobiográficas episódicas desempenham um papel central na expressão do self e na construção de identidade ao longo da vida.

Esse processo de narração é dinâmico e interativo, como destaca Birren (1999), permitindo que os indivíduos integrem eventos marcantes em uma linha narrativa que conecta passado e presente. Silveira e Habermas (2011) enfatizam que essa integração contínua é essencial para a ressignificação das vivências, favorecendo a compreensão dos eventos ao longo da vida.

A narrativa também assume uma dimensão colaborativa na velhice, onde as interações sociais possibilitam que a memória e a identidade sejam (re)construídas de forma coletiva e situada (Goodwin, 2015; Flannery, 2015). Norrick (2019) explora essa "coconstrução" da memória na interação social, observando que a narrativa se torna um processo ativo de reconstrução de experiências que confere profundidade e coerência às histórias de vida.

Ao narrar suas histórias, os idosos não apenas revivem suas memórias, mas também reafirmam e reconstroem suas identidades em resposta aos contextos interativos e culturais em que estão inseridos (Randall, 2007; Paveau, 2013). A narrativa, portanto, torna-se um espaço em que as vivências são reinterpretadas e contextualizadas, dando sentido ao percurso de vida de cada indivíduo.

Embora estudos como os de Vanderveren (2019), Lohani (2018) e Wiesmann (2017) tenham explorado as narrativas de vida em diferentes fases da existência, há uma lacuna de pesquisas focadas na coerência narrativa em idosos. A investigação desse aspecto torna-se, portanto, essencial para compreender melhor o impacto das narrativas no bem-estar psicológico e no ajustamento emocional ao longo do envelhecimento.

Para Passeggi (2021), o ato de narrar, na velhice, ultrapassa o simples exercício de rememoração. Os adultos mais velhos ressignificam suas trajetórias ao contar suas histórias, criando um legado que impacta as gerações futuras. Ao compartilhar suas experiências, contribuem para o desenvolvimento dos mais jovens e enriquecem suas próprias trajetórias, revelando que o envelhecimento é um processo contínuo de revisão e construção de significados.

As narrativas dessa fase estabelecem uma forte conexão entre o presente e o passado, orientando as gerações futuras. Bruner (1998) afirma que "nos tornamos as histórias que contamos". Para os adultos mais velhos, essa ideia ganha um sentido profundo, pois suas

narrativas ajudam a preservar suas identidades e fortalecem os laços com as gerações mais jovens, promovendo um legado que atravessa o tempo e promove a continuidade de experiências e valores.

Conexões de Saberes: Relações Intergeracionais e seu Contributo para a Co-construção de Conhecimentos e Superação de Desafios

Há mais de cinco décadas, Arendt (1972) já havia destacado a tendência das gerações mais jovens em criar um mundo autônomo, desvalorizando o passado e, consequentemente, os mais velhos. Esse fenômeno, conforme discutido por Whitaker (2007), reforça a marginalização dos idosos em sociedades onde a juventude é supervalorizada, resultando em um distanciamento entre as gerações e na perda do valor das contribuições que os mais velhos podem trazer para processos educativos e sociais. A marginalização dos idosos não apenas enfraquece suas vozes, mas também dificulta a promoção de uma convivência intergeracional rica e significativa, que poderia contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva.

Ao reconsiderarmos essa perspectiva, percebe-se a necessidade de repensar as dinâmicas sociais para valorizar todas as gerações. A interação intergeracional se torna, assim, um caminho essencial para a construção de um tecido social mais coeso, onde jovens e idosos compartilham saberes e experiências. Carvalho (2012) reforça a importância de uma educação para a sustentabilidade que integre tanto a educação formal quanto a informal, reconhecendo o valor das vivências e das histórias que cada geração pode oferecer. Essa abordagem tem o potencial de criar uma sociedade que reconheça e respeite o papel de cada geração, promovendo uma convivência harmoniosa e consciente de suas responsabilidades sociais e ambientais.

A interação entre gerações abre espaço para a superação de preconceitos, como o idadismo, e para a construção de novas formas de convivência social e ambiental. Nesse contexto, Paulo Freire (2002) ressalta a importância de uma educação transformadora que estimula a reflexão crítica e promove a resistência às condições desumanizantes. A resistência ao consumismo e a valorização de iniciativas coletivas, discutidas por Brandão (2006), se tornam fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, onde a educação intergeracional permite a troca de experiências que fortalece a cooperação e o diálogo, criando uma base sólida para a transformação pessoal e social.

A intergeracionalidade é um componente essencial da educação para a sustentabilidade, conforme destacado pela Agenda 2030 da ONU, que reconhece a necessidade de um diálogo contínuo entre gerações para enfrentar os desafios globais contemporâneos. A presença de diferentes gerações em espaços coletivos de aprendizagem, como propõe Freire, fomenta o intercâmbio de saberes e valores, criando um ambiente de convivência que valoriza tanto o presente quanto o futuro. As interações intergeracionais, portanto, não apenas promovem o aprendizado, mas também reforçam o compromisso coletivo com a sustentabilidade, estimulando reflexões sobre a preservação do meio ambiente e o cuidado com as gerações futuras.

Iniciativas educacionais como PIBC, em diálogo com essas referências, se configuram como uma proposta que fortalece as conexões entre diferentes gerações, promovendo o compartilhamento de histórias e saberes entre crianças, adolescentes e idosos. No PIBC, essas trocas intergeracionais buscam ressignificar as experiências e fortalecer os laços sociais, criando um espaço propício para a construção de uma convivência mais rica e colaborativa.

Ao se relacionar com outras iniciativas educacionais, o PIBC destaca a importância da intergeracionalidade não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas também como uma proposta social e política que contribui para a formação de uma sociedade mais equitativa e sustentável. Ao vislumbrar o fortalecimento dos vínculos entre gerações, o PIBC propõe um modelo de educação que vai além do ensino técnico, incentivando uma transformação pessoal e coletiva.

Essa proposta fomenta reflexões sobre o papel de cada geração no cuidado com o meio ambiente e na preservação dos valores culturais, criando um espaço de aprendizagem que é compartilhado por todas as faixas etárias e que permite a construção de uma visão mais ampla e responsável sobre o futuro do planeta.

No âmbito do PIBC, a educação para a sustentabilidade é concebida para ir além dos enfoques técnicos e acadêmicos tradicionais, promovendo uma reconfiguração das relações sociais e ambientais. A interação entre diferentes gerações constitui o alicerce dessa abordagem, fortalecendo o compromisso com a sustentabilidade como prática social e cultural, para além dos conteúdos formais.

Ao incentivar o diálogo entre gerações e a cooperação em prol de um objetivo comum, essas práticas contribuem para uma maior consciência coletiva, promovendo a sustentabilidade como uma responsabilidade compartilhada que atravessa gerações, onde o

cuidado com o meio ambiente e a ressignificação das relações sociais dialogam na e para construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Considerações finais

Neste artigo, exploramos como a narrativa, entendida como uma opção teórico-metodológica para organizar experiências e construir significados, pode promover o diálogo entre gerações, contribuindo para a ressignificação de saberes e a co-construção de identidades. Essa perspectiva fundamentou o desenvolvimento de um programa intergeracional que embasa a implementação e o acompanhamento do PIBC em um contexto de práticas educativas voltadas para o fortalecimento de vínculos entre diferentes faixas etárias.

Ao adotar narrativas multimodais - como cartas, rodas de conversa, filmes e fotografias - no PIBC, buscamos evidenciar o potencial dessa prática enquanto estratégia educativa para criar vínculos intergeracionais. A literatura revisada sugere que as narrativas, quando compartilhadas entre crianças, adolescentes e idosos, geram oportunidades de trocas significativas, promovendo o desenvolvimento de conexões que ultrapassam barreiras etárias e culturais. Dessa forma, o PIBC visa alinhar teoria e prática, destacando como essas interações podem incentivar a inclusão social e favorecer uma convivência mais harmoniosa.

Entretanto, ao avaliar o referencial teórico adotado, identificamos algumas limitações. A utilização de metodologias narrativas tradicionais, como a escrita de cartas, apresenta desafios em um contexto digitalizado. Em um mundo de comunicação rápida, é essencial refletir sobre como essas práticas tradicionais podem dialogar com novas formas de interação tecnológica. Essa questão, ainda pouco explorada na literatura, sugere caminhos para futuras discussões teóricas sobre a combinação de metodologias narrativas analógicas e digitais no contexto intergeracional.

O referencial teórico mostrou-se eficaz em ressaltar o papel das narrativas na construção de identidades e significados compartilhados. No entanto, acreditamos que ainda é necessário investigar mais profundamente o impacto dessas práticas em contextos educacionais diversos, explorando como as práticas narrativas podem influenciar e enriquecer ambientes de ensino e aprendizagem.

Ao promover a partilha de saberes entre gerações, a intergeracionalidade amplia sua

contribuição para a educação e para as dimensões cultural, social e ambiental. Este estudo, portanto, destaca a importância de pesquisas futuras que aprofundem o entendimento das interações intergeracionais, com especial atenção às práticas narrativas em diferentes contextos.

Por fim, reafirmamos que a narrativa exerce um papel central na construção de uma educação intergeracional transformadora. O PIBC, ao conectar teorias fundamentadas e práticas contextualizadas, contribui para o campo da educação intergeracional ao apontar que o diálogo entre gerações pode ser um meio eficaz para promover uma convivência colaborativa e sustentável, alinhada aos objetivos de uma educação que valorize o presente e se projete para o futuro.

A abertura para novos diálogos e investigações teóricas e práticas sobre a intergeracionalidade é essencial para que essas práticas continuem a evoluir, promovendo uma educação que valorize as relações humanas e o compartilhamento de saberes entre gerações.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. A crise na educação. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 221-247. 1ª edição.

BAERGER, D. R.; McADAMS, D. P. Life story coherence and its relation to psychological well-being. Narrative Inquiry, v. 9, n. 1, p. 69-96, 1999.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. Magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, John G. Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Westport: Greenwood, 1986. p. 241-258. BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BROWN, Bradford B.; LARSON, Reed W. The kaleidoscope of adolescence: experiences of the world's youth at the beginning of the 21st century. In: BROWN, Bradford B.; LARSON, Reed W. (orgs.). The world's youth: adolescence in eight regions of the globe. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 1-20.

BRUNER, Jerome. Atos de significação. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

BRUNER, Jerome. Realidade mental, mundos possíveis. Porto Alegre: ArtMed, 1998. CARVALHO, Maria do Carmo. Infância, adolescência e velhice: estudos comparativos. Rio de Janeiro: Editora XYZ, 1996.

CASTRO, Maria Laura; SOUZA, Maria Teresa. Adolescência e cultura: uma abordagem sociológica. São Paulo: Editora Pioneira, 1994.

COLEMAN, James S. Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology, v. 94, p. 95-120, 1988.

DAMÁSIO, António R. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Abordagens metodológicas da pesquisa biográfica*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

ERIKSON, Erik. Identity, youth and crisis. New York: Norton, 1976.

EUROPEAN SOCIAL PARTNERS. Framework Agreement on Active Ageing and an Intergenerational Approach. 2017. Disponível em: https://www.businesseurope.eu/sites/buseur/files/media/reports_and_studies/with_signatures_framework_agreement_on_active_ageing_0.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LOHANI, M.; ISAACOWITZ, D.; PAYNE, B. Emotional coherence in early and later adulthood during sadness reactivity and regulation. Emotion, v. 18, n. 6, p. 789-804, 2018.

LOPES, Marcos; CUNHA, Ricardo. Narrativas e práticas intergeracionais. Porto Alegre: Sulina, 2017.

McADAMS, Dan P. The redemptive self: Stories Americans live by. New York: Oxford University Press, 2014.

MOREIRA, A. Um estudo sobre a organização narrativa do idoso. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2010. MOREIRA, Antônio. Narrativas de vida: identidade e memória. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓBREGA-ESTEVES, G. Da coerência da narrativa de vida à projeção do self no futuro: estudo exploratório com adolescentes. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2016.

ONU. Envelhecimento. Disponível em: https://unric.org/pt/envelhecimento/. Acesso em: 30 set. 2024.

ONU. Segunda Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento: relatório. Madri, 2002. Disponível em: http://www.observatorionacionaldoidoso.fiocruz.br/biblioteca/_manual/5.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

OPAS. Envelhecimento Saudável. 2015. Disponível em: https://www.paho.org/pt/envelhecimento-saudavel. Acesso em: 30 set. 2024.

OPAS. Relatório de Linha de Base para a Década do Envelhecimento Saudável. 2021. Disponível em: https://www.paho.org/pt/documentos/decada-do-envelhecimento-saudavel-relatorio-linha-base-resumo. Acesso em: 30 set. 2024.

PASSAGGI, Maria da Conceição. Narrativas de vida e autoformação. Curitiba: CRV, 2012.

PASSAGGI, Maria da Conceição. Narrativas de vida e autoformação. São Paulo: Autêntica, 2021.

PASSAGGI, Maria da Conceição. Pesquisa (auto)biográfica: Infâncias, escola e diálogos intergeracionais. Curitiba: Editora CRV, 2012.

PASSAGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, A.; SAMPAIO, C.; PASSEGGI, M. C. (orgs.). Infância, aprendizagem e exercício da escrita. Curitiba: CRV, 2014. p. 131-148.

PASSAGGI, Maria da Conceição. O sujeito autobiográfico: noções terminológicas para a pesquisa (auto)biográfica com a criança. In: PASSEGGI, M. C.; FURLANETTO, E. C.; PALMA, K. (orgs.). Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais. Curitiba: CRV, 2016. p. 48-66.

PASSAGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, G. L. S.; OLIVEIRA, R. C. A. M. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. Revista Lusófona de Educação, v. 33, n. 33, p. 111-125, 2016.

PASSAGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas autobiográficas com crianças na pesquisa qualitativa em educação: reflexão sobre procedimentos de análise. In: COSTA, A. P.; CASTRO, P. A.; SÁ, S. O.; SAAVEDRA, R. A. (Eds.). 6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2017). Salamanca: Espanha, 2017. p. 468-477.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 149-165, 2013.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativa e pesquisa em uma tríplice perspectiva: singularidade e acontecimento ético nos processos investigativos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (orgs.). Pesquisa (Auto)Biográfica: fontes e questões. Curitiba: CRV, 2014. p. 215-230.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais. Ato responsável e alteridade: problematizando narrativas docentes em um contexto investigativo. In: PRADO, G. do V. T.; SERODIO, L. A.; PROENÇA, H. H. D. M.; RODRIGUES, N. C. (orgs.). Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 51-73.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SIMAS, Vanessa França. Narrar Investigando, Investigar Narrando – la producción de conocimientos de la enseñanza en la investigación narrativa. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio (orgs.). La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 264-282.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas: FE-UNICAMP, 2005.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. Narrative time. In: MITCHELL, W. (Ed.). On narrative. Chicago/London: University of Chicago Press, 1980.

RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa. Campinas: Papirus, 1994.

SÁEZ CARRERAS, J. Pedagogía social y programas intergeracionales: Educación de personas mayores. Málaga: Ediciones Aljibe, 2002.

SÁNCHEZ, M. (Dir.); BUTTS, D. M.; HATTO-YEO, A.; HENKIN, N. A.; JARROTT, S. E.; KAPLAN, M. S.; MARTINEZ, A.; NEWMAN, S.; PINAZO, S.; SÁEZ, J.; WEINTRAUB, A. P. C. Intergenerational Programmes: Towards a society for all ages. Barcelona: The "la Caixa" Foundation, 2008.

SÁNCHEZ, M.; DÍAZ CONDE, P. Que quer dizer avaliar um programa intergeracional? In: SÁNCHEZ, M. (Dir.). La evaluación de los programas intergeracionales. Madrid: IMERSO, 2007. p. 19-29.

SÁNCHEZ, M.; KAPLAN, M.; SÁEZ, J. Programas Intergeracionales: Guía introductoria. Madrid: IMERSO, 2010. Disponível em: <www.imerso.es/InterPresent2/groups/imerso/documents/binario/programasintergeracionales31.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

SÁNCHEZ, M.; KAPLAN, M. Intergenerational Learning in Higher Education: Making the case for multigenerational classrooms. Educational Gerontology, p. 1-13, 2014.

SÁNCHEZ, M.; KAPLAN, M. The professional profile of intergenerational program managers: General and specific characteristics. Educational Gerontology, p. 1-15, 2014. SANTOS, Luana Aparecida dos; LIRA, Ana Clara Matos. As narrativas infantis como possibilidade para reconhecer a atribuição de sentidos pelas crianças. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 4, p. 2434-2441, 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A infância e a juventude na construção do projeto democrático. Revista Crítica de Ciências Sociais, v. 89, p. 149-170, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Revista Brasileira de Educação, v. 28, n. 1, p. 133-146, 2005.

SARMENTO, Teresa. Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; FURNLETTO, Viviane; PALMA, Kátia (orgs.). Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 77-94.

SILVEIRA, C.; HABERMAS, T. The development of global coherence in life narratives across adolescence. Developmental Psychology, v. 44, p. 707-721, 2011.

SOARES, Graciete da Silva. Perceções sobre as práticas intergeracionais: a visão dos profissionais. 2018. Dissertação (Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2018.

VANDERVEREN, E.; BIJTTEBIER, P.; HERMANS, D. Autobiographical memory coherence and specificity: Examining their reciprocal relation and their associations with internalizing symptoms and rumination. Behaviour Research and Therapy, v. 116, p. 30-35,

2019.

WIESMANN, U.; BALLAS, I.; HANNICH, H. J. Sense of coherence, time perspective and positive aging. Journal of Happiness Studies, v. 19, p. 817-839, 2017.

WHITAKER, D. C. A. Envelhecimento e poder: A posição do idoso na contemporaneidade. Editora Alínea, 2007.

Recebido em: 02 out. 2024.
Aprovado em: 04 nov. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: ps autores
Revisor(a) de língua inglesa:Marcelo Kremer- https://orcid.org/0000-0001-8301-8692
Revisor(a) de língua espanhola: Liudmila Shafirova- https://orcid.org/0000-0003-3743-2029

REVISTA ELETRÔNICA DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n. 2, 2024.

O(a) professor(a) pesquisador(a) da própria experiência

The teacher researcher of his(her) own experience

El(La) docente investigador(a) de su propia experiencia

Everaldo Gomes Leandro[1]
0000-0002-7226-1504
Cármen Lúcia Brancaglion Passos [2]
0000-0002-5501-3584

RESUMO: A presente pesquisa, recorte da tese do primeiro autor, tem por objetivo compreender a experiência como elemento central para que professores(as) possam se tornar e se reconhecer enquanto pesquisadores(as). Coloca-se a provocação, a partir da narrativa de uma professora, de se pensar a pesquisa de professores(as) a partir da categoria experiência, em que a prática se torne um meio, não um fim. Esta investigação se insere no campo da Pesquisa Narrativa e utiliza o Paradigma Indiciário como modelo epistemológico de interpretação. Ao longo da investigação surgiram indícios que as práticas foram somente os meios utilizados para que as professoras participantes conseguissem pesquisar suas próprias experiências. A pesquisa constatou que o(a) professor(a) pesquisador(a) da própria experiência é aquele(a) que produz conhecimentos, a partir da investigação sobre suas práticas, ao sistematizar suas reflexões sobre os saberes da experiência.
PALAVRAS-CHAVE: Experiência; Pesquisa da Própria Prática; Pesquisa sobre a Própria Experiência.

ABSTRACT: This research, an excerpt from the first author's thesis, aims to understand experience as a central element for teachers to become and recognize themselves as researchers. Based on a teacher's narrative, there is a provocation to think about teacher research from the experience category, in which practice becomes a means, not an end. This investigation falls within the field of Narrative Research and uses the Evidential Paradigm as an epistemological model of interpretation. Throughout the investigation, evidence emerged that the practices were just the means used for the participating teachers to be able to research their own experiences. The research found that the teacher who is a researcher of his or her own experience is the one who produces knowledge, based on research into their practices, by systematizing their reflections on knowledge from experience.

KEYWORDS: Experience; Research of Own Practice; Research on Own Experience.

RESUMEN: Esta investigación, extracto de la tesis del primer autor, tiene como objetivo comprender la experiencia como elemento central para que los docentes se conviertan y se reconozcan como investigadores. A partir de la narrativa de un docente, existe una provocación a pensar la investigación docente desde la categoría de experiencia, en la que la práctica se convierte en un medio, no en un fin. Esta investigación se encuadra en el campo de la Investigación Narrativa y utiliza el Paradigma Evidencial como modelo epistemológico de interpretación. A lo largo de la investigación, surgió evidencia de que las prácticas fueron sólo el medio utilizado para que los docentes participantes pudieran investigar sus propias experiencias. La investigación encontró que el docente investigador de su propia experiencia es quien produce conocimiento, a partir de la investigación de sus prácticas, sistematizando sus reflexiones sobre el conocimiento a partir de la experiencia.

[1] Doutor em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Campos do Jordão. E-mail: everaldo.gomes@ifsp.edu.br
[2] Doutora em Educação. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: carmen@ufscar.br

PALABRAS CLAVE: Experiencia; Investigación de la Propia Práctica; Investigación sobre tu propia experiencia.

Introdução

Identificamos em uma pesquisa anterior (Leandro, 2020) que existem professores(as) pesquisadores(as) que voltam suas reflexões, considerações e análises prioritariamente para si mesmo, para suas práticas, para o que faz, para o que aconteceu consigo mesmo, para as suas experiências. Esse(a) professor(a), movido(a) pelas suas necessidades pessoais, tende a se colocar em primeiro plano na pesquisa. Pesquisar sua prática se converte em pesquisar sua experiência. Mais que entender o processo de aprendizagem dos estudantes, está em jogo a compreensão sobre o processo de ensino em suas conexões com o processo de aprendizagem em que o eu e suas ações assumem papel central.

O foco da presente pesquisa está nesse(a) professor(a), movido(a) pelas suas necessidades pessoais e que nos indicia que a categoria experiência é potente para pensar o processo de tornar-se professor(a) pesquisador(a), não de práticas, enquanto fim em si mesmas, mas da sua própria experiência[3]. Colocamos a provocação de se pensar a pesquisa de professores(as) a partir da categoria experiência, em que a prática se torne um meio, não um fim. Assim, objetivamos compreender a experiência como elemento central para que professores(as) possam se tornar e se reconhecer enquanto pesquisadores(as).

Para cumprir tal objetivo, escolhemos compreender esse processo por meio das narrativas – tanto pelas que criamos quanto pelas criadas por uma das professoras participantes dessa pesquisa. Desse modo, esta investigação se insere no campo da Pesquisa Narrativa e utiliza o Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989) como modelo epistemológico para interpretação das mesmas. Essas escolhas partem do princípio de que as narrativas trazem indícios ligados à história do sujeito. Indícios pequenos, mudos e, às vezes, imperceptíveis estão entranhados no enredo da narrativa (Leandro; Passos, 2021). A nossa narrativa se inicia a partir do diálogo com pesquisadores que buscam discutir os conceitos de *prática* e de *experiência*.

Prática e Experiência: categorias que moldam as pesquisas de professores(as)

[3] Os conceitos de prática e de experiência são distintos (Contreras Domingo, 2015) e abordaremos tais diferenças na primeira parte deste texto.

Associar o(a) professor(a) da Educação Básica à pesquisa ocorre primeiramente nos trabalhos do professor inglês Lawrence Stenhouse (1926-1982) (Veiga et al., 2012, p. 1). Uma de suas preocupações era com o currículo entendido de forma prescritiva. Stenhouse defendia que o currículo "é um modo de traduzir qualquer ideia educativa a uma hipótese comprovável na prática" (Stenhouse, 1985, p. 194, tradução minha). O currículo, nesse sentido, convida o professor a um trabalho de comprovação mais do que mera aceitação (Stenhouse, 1985). Nesse contexto, uma atitude investigativa, entendida como "uma disposição para examinar com sentido crítico e sistematicamente a própria atividade prática" (Stenhouse, 1985, p. 208, tradução minha), é necessária para o desenvolvimento bem fundamentado do currículo.

O(a) professor(a) pesquisador(a), nesse contexto, é o(a) profissional que produz conhecimentos a partir das investigações feitas sobre seu próprio trabalho. Nesse sentido, o currículo torna-se para o(a) professor(a) pesquisador(a) um ponto de partida para as reflexões e planejamentos que surgirão posteriormente.

O professor Pedro Demo, por sua vez, aprofunda a discussão sobre a pesquisa do professor e propõe "fundamentar a importância da pesquisa para a educação, até o ponto de tornar a pesquisa a maneira escolar e acadêmica de educar" (Demo, 2011, p. 1) e enfatiza que "educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja um pesquisador" (Demo, 2011, p. 2). Para Demo, ser pesquisador(a) não está relacionado ao sentido de profissional da pesquisa que tem como única atividade desenvolver investigações específicas, mas como profissional da Educação que, entre outras atribuições, pesquisa (Demo, 2011).

Na multiplicidade dos diferentes tipos de pesquisa educacional que podem ser feitas – acadêmica, escolar e da própria prática pedagógica (Abreu; Almeida, 2008) – professores(as) podem selecionar diversos temas para investigação. Alguns podem optar por temáticas teóricas, voltadas à gestão, às políticas públicas ou às avaliações externas, por exemplo. Por outro lado, outros(as) professores(as) podem tomar suas práticas como eixo estruturador de suas pesquisas. O professor Pedro Demo, por exemplo, acredita que "é essencial produzir textos sobre práticas, que têm dupla finalidade: codificar as práticas, para que não se percam, e mantê-las inovadoras, ou, se for o caso, superá-las" (Demo, 2011, p. 53).

Atualmente, quando o(a) professor(a) escolhe e tem condições de investigar suas práticas, ele/ela está imerso(a) em um movimento que se iniciou nos 1980 no momento em que "a pesquisa extravasou dos meios acadêmicos, onde de um modo geral se encontrava

circunscrita, e desenvolve-se cada vez mais em múltiplos terrenos, incluindo o da própria prática educativa" (Ponte, 2005, p. 110).

Nesses múltiplos terrenos há duas lógicas que definem a pesquisa da própria prática. A primeira está associada à intervenção e transformação, nessa lógica o(a) professor(a) já sabe, desde o início, aonde quer chegar e a segunda associada à compreensão dos problemas para posterior criação de estratégias de resolução (Ponte, 2002).

Investigar a prática, para o professor Ponte, é mais do que refletir[4] sobre a prática (Ponte, 2005; 2004; 2008). A pesquisa, em sua visão, começa "com a identificação de um problema relevante – teórico ou prático – para o qual se procura uma resposta convincente de forma metódica" (Ponte, 2005, p. 119) e só termina "quando é comunicada a um grupo para o qual ela faz sentido e é por este discutida" (Ponte, 2005, p. 119).

Entendo que quando fazemos pesquisa sobre uma prática estamos na verdade fazendo pesquisa sobre a experiência, dado que **nem todas as nossas práticas se convertem realmente em experiência.** Para o professor Contreras Domingo, a experiência é a relação do pensamento que criamos com o que vivemos (Contreras Domingo, 2015). Quantas práticas esquecemos, quantas não nos passa, quantas não nos transforma? Práticas que se transformam em experiência assumem sentidos, se convertem em acontecimento. Nesse sentido, **prática e experiência não são a mesma coisa**, algumas práticas são parte da experiência que se vive.

O professor Jorge Larrosa Bondía propõe pensar a educação para além da relação da teoria e da prática, pensá-la a partir do par experiência/sentido. Algumas vezes os termos prática e experiência são tomados como sinônimos, porém o termo prática está associado com a noção de ação, enquanto a experiência é acontecimento (Silveira; Alves; Axt, 2009, p. 2). A experiência é o que nos acontece, o sujeito da experiência é um território de passagem e o saber da experiência relaciona-se com a elaboração do sentido dado ao que nos acontece (Larrosa Bondía, 2002).

O saber da experiência é particular, relativo, subjetivo, contingente e pessoal, assim "duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência" (Larrosa Bondía, 2002, p. 27). É nesse sentido que compartilhar experiências pode contribuir para o entendimento de que o que nos acontece enquanto professores é particular. Mesmo que

[4] Para Junot Matos (1998) a reflexão é o distanciamento, um diálogo consciente entre o ser humano e o seu mundo que permite ver o objeto à distância. O professor Kenneth Zeichner acrescenta que ao sistematizar a reflexão o professor a torna investigativa (Zeichner, 1992).

estejamos diante de situações semelhantes em sala de aula, diante das mesmas práticas, nossas experiências são distintas, pois "qualquer coisa que seja ensinar ou aprender, é em primeiro lugar vida que se vive, vidas que se vivem, vidas que se cruzam, que se entrelaçam, que convivem" (Contreras Domingo, 2015, p. 46, tradução minha). Dessa forma, o pesquisar e o compartilhar experiências pode auxiliar a tomada de decisão de outros colegas de profissão no desenvolvimento de suas pesquisas sobre suas próprias experiências.

O professor José Contreras Domingo e a professora Nuria Ferré vão além, relacionam a educação como experiência com a investigação educativa. Eles defendem que a educação é uma experiência concreta e singular que envolve pessoas, histórias, circunstâncias e acontecimentos e perguntam-se "como entramos em conversação com esta realidade particular, como nos interroga, como nos desestabiliza, como nos obriga a pensar de novo, a pensar o pensado?" (Contreras Domingo; Ferré, 2010, p. 41, tradução minha). Dessa maneira, a pesquisa em Educação parte do vivido pelas pessoas em contextos específicos. É a experiência que dá sentido à investigação educativa, não a prática, e é "essa relação viva que permite que esse saber pedagógico possa ser revivido como nova e original experiência por outros" (Contreras Domingo; Ferré, 2010, p. 44, tradução minha).

Nessa perspectiva, compreendo que **tornar-se pesquisador(a) da própria prática é tornar-se pesquisador(a) da própria experiência** e isso não quer dizer que prática e experiência são a mesma coisa, mas indica que durante a carreira, nos longos processos de tornar-se, as práticas começam a ser entendidas por alguns/algumas professores(as) como parte da ampla experiência que vivenciaram. Quando se seleciona uma prática para ser investigada sistematicamente, essa escolha já indicia que tal prática é diferente de muitas outras e mostra que a experiência vivida por meio de tal prática foi tão significativa que foi selecionada para ser compartilhada com outros.

Além de desenvolver a capacidade de relacionar a teoria com a prática, tornar-se pesquisador(a) da própria experiência está associado à percepção da educação como experiência, com o que é vivido por sujeitos referenciados temporal e espacialmente, no encontro com o outro.

O par teoria/prática pode dar a entender que o foco da pesquisa do professor está somente no conteúdo disciplinar e nas respostas dos alunos, porém o termo "própria prática" está relacionado também à análise das relações, aprendizagens, dificuldades e inquietações dos sujeitos frente ao conteúdo apresentado em aula.

Na noção de prática "tem mais força uma ideia de fazer, e não do que se passa, do que nos passa" (Contreras Domingo; Ferré, 2010, p. 32, tradução minha). Pesquisar a própria prática está associado à investigação do que nos acontece, das experiências vividas enquanto professores(as). No termo "própria prática", entendo que a palavra que precisa ser destacada é **própria.** A pesquisa volta-se para si, para o que nos aconteceu.

Por outra mirada, pesquisar a experiência é uma tarefa que precisa ser relatada em primeira pessoa pelo sujeito da experiência (Contreras Domingo; Ferré, 2010). Nessa perspectiva, existe uma inversão da lógica: "experiência não se trata do que se faz, do que se produz, mas se refere ao que nos passa, nos acontece e, principalmente, o que nos deixa marca" (Silveira; Alves; Axt, 2009, p. 3). Ouso, criativamente (D'Ambrosio; Lopes, 2015), dizer que o(a) professor(a), durante o processo de tornar-se pesquisador(a), passa da análise de práticas – o que propôs, o que aconteceu, quais as respostas dos estudantes, quais as aprendizagem e dificuldades destes, etc. – para análise da experiência – o que me aconteceu, que aprendizagens e dificuldades eu tive, o que a prática modificou em mim, etc.

É a partir desse diálogo construído até aqui que assumo a perspectiva de que a pesquisa da própria prática pode se converter na pesquisa da própria experiência e defendo que o(a) professor(a) pesquisador(a) da própria experiência é aquele(a) que produz conhecimentos, a partir da investigação sobre suas práticas, ao sistematizar suas reflexões sobre os saberes da experiência.

Nesse sentido, saber e conhecimento estão sendo entendidos como termos distintos. Saber é fruto da experiência. O saber da experiência tem a ver com "um saber que se encarna, que não é simplesmente algo que se possui, é parte do que se é" (Contreras Domingo; Ferré, 2010, p. 56, tradução minha).

No próximo tópico indico os caminhos metodológicos que fizeram com que identificasse, nas narrativas de uma das professoras participantes, como o pesquisar a própria experiência foi elemento central para que se tornasse e se reconhecesse professora pesquisadora.

Caminhos metodológicos: da entrevista narrativa as escolhas feitas para interpretação das narrativas

Concordo com os professores José Contreras Domingo e Núria Ferré (2010) que é preciso pensar em maneiras de se aproximar da experiência. Entendo que um caminho possível

passa pelas narrativas.

A narrativa é entendida aqui como uma qualidade que possibilita estruturar/organizar a experiência (Aragão, 2011; Prado, 2014). Ao estruturar a experiência por meio da narrativa, professoras podem dar indícios do processo que queremos compreender: o de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência.

Em uma pesquisa anterior (Leandro, 2020) identificamos três professoras que poderiam narrar suas histórias e assim contribuir com a compreensão de processos de tornar-se professora pesquisadora. A princípio o objetivo era entender esse processo de tornar-se e a hipótese era que a categoria "prática" era central para o entendimento desse processo. Ao ler as pesquisas dessas três professoras o que "gritava" não eram as práticas, mas sim as práticas que elas decidiram que marcaram, as práticas que elas decidiram contar, as práticas que se constituíram em experiência.

Dessa forma, decidi que gostaria de ouvir suas narrativas para entender esse "grito". O ato de ouvir as professoras foi mediado pelas suas narrativas do tipo biográfica (Delory-Momberger, 2016). Neste sentido, esta pesquisa se inseriu no amplo campo da pesquisa biográfica. Os professores Antonio Bolívar e Jesús Domingo (2006) advertem que a investigação biográfica não se confunde com a investigação narrativa, dado que existem estudos biográficos desde uma perspectiva quantitativa.

Para os professores Elizeu Clementino de Souza e Mariana Meireles o princípio fundante da pesquisa (auto)biográfica é "que toda experiência humana pode ser anunciada, elaborada sob a forma de uma narrativa, visto que, desde sempre, o homem encontrou maneiras de contar histórias" (Souza; Meireles, 2018, p. 291). Assim esta pesquisa tomou as narrativas como meio para compreender o biográfico relacionado aos processos de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência.

Ao narrar, as professoras recordam experiências, rememoram, reconstroem, repensam (Pinto, 2002) e, por outro lado, como indicam Passos e Galvão (2011), o recurso das narrativas torna explicito episódios marcantes da trajetória de vida das professoras.

Decidido que queria ouvir as histórias das três professoras, a maneira selecionada para tal tarefa foi a partir de entrevistas narrativas, pois concordo que a experiência, em grande medida, precisa da narração para se expressar (Contreras Domingo; Ferré, 2010) e que esse tipo de entrevista busca "compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia" (Weller,

2009, p. 5).

A entrevista de uma pesquisa biográfica busca, na visão da professora Christine Delory-Momberger, "apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência" (Delory-Momberger, 2012, p. 526). Para ela, tal entrevista procura compreender a configuração de fatos, situações, relacionamentos, significações e interpretações que cada sujeito dá à própria existência.

A partir das entrevistas, busquei indícios - aos quais denomino de narrativos - que me permitiram decifrar essa realidade, esse processo de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência. As narrativas trazem indícios ligados à história do sujeito. Indícios narrativos, pequenos, mudos e, às vezes, imperceptíveis estão entranhados no enredo da narrativa.

Interpretei as narrativas das professoras à luz do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989)[5], entendido como modelo epistemológico para interpretação, por perceber que tal paradigma ajuda a compreender a experiência narrada. Faço a opção por apresentar as descobertas por meio da análise narrativa – um modo de interpretação mais conectado à experiência.

No próximo tópico, discuto os indícios encontrados na narrativa de uma das três professoras, a Dora Megid. Selecionei a professora Dora Megid como uma participante da pesquisa por toda sua trajetória profissional e por ser uma professora do século XXI que iniciou sua profissão no século XX. Entendi que a professora é uma fonte *sui generis* (Ginzburg, 1989) para compreender os caminhos que fazem uma professora se tornar pesquisadora. Apresento a seguir a narrativa criada e que possibilitou entender como a experiência se torna categoria central para uma professora se tornar pesquisadora.

Indícios narrativos de Dora Megid: das práticas à experiência

Quando ouvi a narrativa da professora Dora Megid, ela estava em sua casa na cidade de Campinas – SP e eu em minha casa em Poços de Caldas – MG. Nossa conversa *online* começou em um ambiente de descontração. Perguntei a ela se tinha recebido as perguntas (13 no total) que preparei para guiar nossa conversa e ela me respondeu "estou com arquivo aberto aqui. Vi

[5] Em um artigo anterior (Leandro; Passos, 2021) aprofundei as discussões sobre o paradigma indiciário para a análise de narrativas. Aqui, dado que o objetivo é outro, cabe somente mencionar o modelo epistemológico adotado para a interpretação das narrativas.

que são 13 perguntas, já gostei disso. 13 é sempre um número bom”[6]. Foi nesse clima amistoso que dei prosseguimento à entrevista narrativa.

Comecei a entrevista explicando seus momentos e na sequência fiz a seguinte pergunta à professora: quais os caminhos que você trilhou para chegar até aqui e agora? A narrativa a seguir dá conta de um pouco do que ouvi naquela noite.

Fiz-me professora desde sempre

A professora Dora Megid escolheu começar a contar sua história buscando na memória lembranças sobre a família, sobre a escola e sobre os acontecimentos que fizeram-na optar pela docência:

> Pensar que eu ia ser professora acho que é uma coisa que eu sempre escrevo nos meus memoriais. Eu venho de uma família de muitos irmãos, somos seis irmãos, eu sou a terceira filha. Sempre gostei muito de escola e eu acho que me fiz professora desde sempre, de algum jeito. Então essa coisa de ser professora é algo que faz parte mesmo da minha vida. Eu comecei a dar aula muito cedo. Eu estudava em um colégio particular aqui em Campinas e quando eu estava no segundo ano do Ensino Médio, na época eu fazia curso técnico, a diretora da escola, uma escola de freiras, me chamou e eu assumi uma sala de infantil [Educação Infantil], com crianças de 4 anos. Então, aos 16 anos eu comecei a dar aula sem formação nenhuma.
> Quando eu terminei o Ensino Médio, como eu sempre fui uma pessoa muito envolvida com as questões políticas, você imagina que eu terminei o Ensino Médio em 1977 no fim da ditadura militar, fim não, no olho do furacão. A gente foi para as greves, dentro de uma escola particular de freiras né. Assim, quando eu terminei o Ensino Médio as freiras me deram o diploma de Ensino Médio e também a carta de demissão como professora da Educação Infantil.
> Fui procurar [emprego] em escola, mas eu não tinha formação para ser professora, eu fiz curso técnico. Mas em uma outra escola, até mais tradicional aqui de Campinas, de renome na época e também de freiras, eu fiz a ficha e ela me chamou para trabalhar sem olhar a minha documentação.

Pela narrativa de Dora Megid há diferentes contextos ao longo de sua vida. Um dos primeiros está no fragmento acima que mostra o início da profissão, as experiências iniciais com o “ser professora”. Os contextos são os contornos sociais, culturais e institucionais (Crecci, 2016). Os contextos são as características gerais e coletivas que impactam na trajetória individual dos sujeitos. Um único indivíduo talvez não tenha condições de modificar os contextos em que se encontra, mas as ações do indivíduo são influenciadas e podem sofrer modificação a depender dos contextos.

[6] O número 13 é do Partido dos Trabalhadores (PT). Na época da entrevista, o país estava diante de notícias de vazamento de conversas entre juiz e promotores da acusação sobre a operação que levou à prisão o presidente Lula.

São os contornos sociais, culturais e institucionais nos últimos anos do século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI que criaram, em certa medida, condições para que Dora Megid iniciasse um processo de pensar a pesquisa como parte da profissão docente. No início de sua carreira, ainda sem a formação para atuar nas escolas, os contornos ainda não criavam condições para ser professora pesquisadora. As condições materiais de um contexto ditatorial, como lembra Dora, impunham aos sujeitos outras necessidades imediatas, talvez a pesquisa, enquanto uma das atribuições dos docentes, não era entendida como uma dessas necessidades. Mas uma das necessidades de Dora Megid na época era se formar para continuar exercendo a profissão:

> Nessa época eu entrei no curso de Matemática da PUC[7], [...] estudando de manhã Matemática na PUC e dando aula à tarde. Eu peguei uma classe da Educação Infantil de novo, mas muito complicada. Eu não conhecia ninguém, mas a freira gostou de mim e me chamou. O pessoal na escola achou que entrei no tapetão[8], então eles prepararam uma sala de aula bem legal para mim, bem terrível, terrível, terrível. Eu, na escola anterior que eu dava aula eu trabalhava com 35 crianças de 4 e 5 anos, fui para essa escola onde o limite era de 25 crianças. Então veja, de 35 para 25 {risadas} foi uma conquista e tanto, era muito fácil para eu trabalhar com 25 crianças. Até que com uma certa rapidez eu consegui lidar com a classe. Foi quando descobriram que eu não tinha o curso normal, nada disso. Isso era mais ou menos no meio de fevereiro, fim de fevereiro. Eu fui chamada e me perguntaram como é que eu dava aula na antiga escola sem certificação e eu falei: eu não sei, só sei que era professora lá. Aí a coordenadora me disse: olha, só não vamos mandar você embora porque a turma que você pegou é muito triste, muito difícil e você por enquanto está dando conta dela. Então nós não vamos dispor de você, mas no fim do ano nós vamos ter que te mandar embora. Aí eu fui à caça de um curso de Pedagogia que funcionasse à noite para eu fazer, porque já fazia Matemática de manhã. Consegui em São Paulo, então eu fiz um vestibular no meio de fevereiro para começar em março. Eu fazia Matemática de manhã, dava aula à tarde, pegava o ônibus para São Paulo na saída da escola às 5 horas e entrava às 7 horas na faculdade. Ainda bem que São Paulo era outra coisa nessa década. Assistia aula de pedagogia de noite e voltava. Dormia lá pela 1 hora da manhã e no outro dia tudo de novo. Enfim, assim foi a minha jornada.

Na história contada por Dora Megid existe a dificuldade de cultivar um olhar exotópico (Bakhtin, 1997) no início da profissão dada a carga horária extensa e as necessidades imediatas de formação para manter seu emprego.

Nessas condições se tornou complexa a tarefa de ser professora pesquisadora. Além disso, o(a) professor(a) pesquisador(a) da própria experiência precisa **cultivar um olhar exotópico**, um excedente de visão, dado que os dois lugares – ser professor(a) e ser pesquisador(a) – são coincidentes. O sujeito que vive é o mesmo que precisa olhar para as

[7] Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
[8] Expressão que, nesse contexto, significa apadrinhamento, ganho sem mérito.

próprias experiências para poder investigá-las. O olhar exotópico é o olhar do distanciamento (Garcia, 2012). Como distanciar-se nos primeiros anos de atuação na profissão docente? Quais contextos possibilitariam o cultivo desse olhar exotópico para a professora Dora Megid?

A exotopia é um conceito bakhtiniano e é considerado o motor mais potente da compreensão (Amorim, 2006; Paula, 2013) por possibilitar um olhar de fora para uma situação, uma cultura ou uma experiência. A exotopia, como afirma a pesquisadora Luciane de Paula, "designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro" (Paula, 2013, p. 255).

A exotopia pressupõe possuir um excedente de visão (Garcia, 2012) para que se perceba outras nuances das situações, dos contextos ou das experiências. Com uma carga horária extensa, como foi o caso de Dora Megid, os momentos, para buscar caminhos (leituras, pessoas, espaços de formação) que auxiliassem a constituir o excedente de visão, foram raros.

Um outro fator que talvez dificulte o cultivo da exotopia é a solidão docente. Na narrativa de Dora Megid há indícios que sugerem um sentimento de desconfiança entre os colegas de profissão quando conta sobre uma das escolas em que começou a lecionar e em que os colegas acreditavam que sua entrada foi por meio de "tapetão". Talvez esse sentimento de desconfiança entre colegas de profissão possa levar ao sentimento de solidão, ao isolamento. Mas depois de algum tempo as coisas caminharam bem na escola em que Dora Megid atuava:

> Depois tudo foi melhorando, logo quando eu estava no segundo ano de Matemática e pedagogia, surgiram algumas aulas de Matemática nessa escola, porque uma professora pediu demissão no meio do percurso, aliás era a Ângela Miorim[9]. Ela passou para um concurso em uma universidade pública e deixou as aulas e eu peguei uma turma dela. Então, nas minhas brechas de manhã do curso de Matemática eu ia para escola e dava aula e assim foi. Então meu início de carreira foi isso. Mas assim, que eu sempre gostei de dar aula em escola e foi meu objetivo, isso sempre foi. Quando eu terminei, veja que no mesmo ano eu terminei Matemática e pedagogia, eu fiz um juramento {risos}: que se eu voltasse a sentar em banco universitário de novo eu mudaria de nome. Porque foi terrível né. Fui dar aula.

Juramento quebrado

Uma característica na narrativa de Dora Megid é que ela conseguiu fazer um movimento de saída do isolamento à interlocução. Foi por meio desse movimento que a professora

[9] Maria Ângela Miorim é uma educadora matemática brasileira. Foi professora do Colégio Dom Barreto entre 1978 e 1979. Foi professora da UNICAMP.

começou a pesquisar.

Dora menciona em sua dissertação que "foi junto com os meus alunos, estudando muito, lendo muito, participante de vários cursos e palestras, que fui desvendando os caminhos do ensino da Matemática" (Megid, 2002, p. 2). Por outro lado, entendia que ocorriam mudanças em suas aulas, mas "a falta de uma reflexão e de um aprofundamento teórico limitava a possibilidade de avanços" (Megid, 2002, p. 3).

Nesse contexto, existiam também algumas insistências para que continuasse os estudos:

> O meu marido nessa época fazia mestrado e depois em seguida entrou no doutorado e ele falava: mas por que você não vai fazer pós-graduação? e eu: Deus me livre, eu nunca fiz nada para ninguém, eu vou me defender do que? Eu sou uma pessoa muito legal {risos}. Eu ficava assim.

Mas o juramento foi quebrado, pois:

> Apareceu um curso na UNICAMP chamado Ciência, Arte e Prática Pedagógica[10] destinado aos professores que estavam na ativa. Curso para professores de Matemática, de ciências e de artes. Era um curso multidisciplinar e quem coordenou esse curso foi a Maria José de Almeida[11], professora de física da Faculdade de Educação da UNICAMP. Você já ouviu falar dela? A gente chama de Zezinha. Aí o Jorge, meu marido, comentou sobre isso e aí eu falei: bom, acho que esse daí dá para eu concorrer. Eu fiz seleção, teve processo seletivo e eu fui selecionada.

O curso, a nível de especialização, foi realizado por Dora Megid entre 1996 e 1997. Sobre a estrutura do curso ela conta que:

> Éramos 10 professores de Matemática, 10 de ciências e 10 de artes. O curso funcionava em duas tardes, quarta e quinta-feira. Na quarta-feira à tarde era um núcleo comum para as três áreas, então a gente tinha aulas das diferentes áreas. Na quinta era só o grupo de matemática. Éramos 10 pessoas, começamos em 10, ficamos em nove. Um deles desistiu. Quem trabalhava com a gente era o Dario [Fiorentini][12], a Ângela Miorim, que naquela época já estava na Unicamp, e a Maria do Carmo Domite[13], que faleceu recentemente. Eram os três. Enfim, aí eu fiz esse curso de dois anos, que resultou naquele livro "Por trás da porta, que matemática acontece?". Já ouviu falar desse livro?

Afirmo à professora que conheço o livro (Fiorentini; Miorim, 2001) e que durante minha graduação tive a possibilidade de lê-lo. Com organização de Maria Ângela Miorim e Dario

[10] Curso de Especialização realizado entre 1996 e 1997. Dora Megid defendeu o trabalho de conclusão de curso intitulado "Construção de Noções sobre Números Relativos - uma tentativa de inovação da prática pedagógica" sob orientação dos professores Dario Fiorentini e Maria Ângela Miorim.

[11] Professora Maria José Pereira Monteiro de Almeida. Professora titular da UNICAMP.

[12] Dario Fiorentini é um educador matemático brasileiro e professor da UNICAMP.

[13] Maria do Carmo Santos Domite. Educadora matemática brasileira. Foi professora da UNICAMP e mais recentemente da USP. Faleceu no ano de 2016.

Fiorentini, o referido livro foi publicado em 2001 e essa primeira pesquisa sobre a prática foi decisiva para Dora Megid.

Picada pelo bichinho da pesquisa

O título de seu capítulo no livro foi "Construindo matemática em sala de aula: uma experiência com os números relativos" (Megid, 2001). Ao ver que o produto de seu trabalho e de sua pesquisa em sala de aula são reconhecidos, ela mudou. Sua postura alterou e a forma de ver seu trabalho também se modificou:

> Aí eu gostei, fui picada pelo bichinho da pesquisa. Eu costumo dizer que esse livro para mim foi um divisor de águas, porque eu me considerava uma boa professora, os meus alunos tinham bons resultados nas avaliações e eles gostavam bastante de mim, mas eu fui percebendo que, mesmo ouvindo os alunos, eu tinha um outro tipo de ouvido. Tinha respostas muito prontas. Quando o aluno levantava a mão eu falava para deixar acabar a explicação. Falava: de repente a hora que eu acabar a explicação você nem tem mais dúvida sobre isso. Não raras as vezes quando eu terminava, me diziam: não, não, você já respondeu. Então quer dizer, na verdade, sei lá se eu respondia. Hoje em dia, depois desse curso que eu fiz eu comecei a suspeitar de mim mesma. Eu tinha mesmo é que ouvir meus alunos, prestar atenção no que eles falavam. Com isso eu acho que eu fui me tornando pesquisadora.

Para além das dificuldades de cultivo da exotopia, na narrativa de Dora Megid, por sua vez, surgem pistas que indicam que um olhar exotópico já era cultivado desde a especialização, quando ela começou a desconfiar dela mesma. Além de cultivar um olhar exotópico, Dora Megid deixou um indício de que começou a desenvolver um ouvido exotópico na medida em que as formas de dialogar e escutar os seus estudantes mudaram.

A especialização foi o espaço que possibilitou a Dora Megid os primeiros passos no seu processo de tornar-se professora pesquisadora. Ela aprendeu por meio da experiência vivenciada que "as certezas do professor, muitas vezes, são prejudiciais às descobertas ou redescobertas dos alunos" (Megid, 2002, p. 3). Ela recordou a experiência selecionada para investigação e posterior publicação no livro:

> O trabalho final desse curso de especialização era a gente desenvolver uma ação pedagógica, já que era pré-requisito, para fazer esse curso, trabalhar na escola básica. Então você tinha que desenvolver um projeto com seus alunos. Eu tinha intenção de fazer um outro trabalho. Números inteiros nunca passou pela minha cabeça que fosse um tema para eu trabalhar, não tinha nenhuma dificuldade na minha cabeça, naquela época, para trabalhar com números inteiros. Os alunos, com muita perfeição, trabalhavam com as regras de soma, subtração, multiplicação e divisão com números inteiros e com o jogo de sinais. Qual era o problema? Não existia problema algum. Mas, nesse momento, eu que morei em casa térrea desde que me casei, tive meus filhos lá, fui comprar um apartamento. Subi no elevador e no elevador tinha um quadro com os números, tinha o 0 e tinha o -1. Minha filha caçula, que então tinha 10 anos

> de idade, olhou o quadro do elevador e falou: nossa! Está tudo errado nesse quadro de elevador aqui. Eu falei: errado por quê? ela disse: imagina, está escrito 1, 0 e -1. Tinha que ser 1, -1 e 0. Eu: ué por quê? Ela: ah mãe, você não sabe? você é professora de Matemática. E ela não quis conversar comigo. Aquilo ficou na minha cabeça e eu levei lá no grupo da matemática desse curso [de especialização]. Eu falei [no grupo]: nossa, que coisa, minha filha que eu que amamentei, como pode falar uma bobagem dessas? Filha de professora de Matemática, criada aqui em casa. Aí uma das colegas [do curso] disse assim: olha, qual é o significado que essa criança de 10 anos dá para esse sinal? É a subtração. Então, de fato, 1 - 1 é 0. O zero para ela não é um divisor, um campo de separação dos inteiros positivos e dos negativos. Aí eu pensei: puxa vida, o que pensam os meus alunos a respeito disso? Porque eu já entrava na sala de aula dizendo: vamos lá, hoje vamos aprender um novo conjunto numérico, coloco a reta numérica na lousa e falo: do zero para cá é isso, do zero para lá é aquilo e assim vai. Aí eu montei um projeto conversando com todos aqueles professores do grupo e também com o Dario, com a Ângela e com a Maria do Carmo. Montei um projeto e comecei a trabalhar. Uma das questões que eu coloquei foi em relação a esse caso do elevador. Olha, uma pessoa está montando um prédio, vai ter dois andares de subsolo para fazer garagem, tem um andar no nível da rua que fica a portaria e depois vem os apartamentos que vão morar as pessoas. Terá 10 andares de apartamentos. Como vocês acham que a gente pode ajudar para fazer um quadro de elevador? Nossa, saiu as coisas mais maravilhosas possíveis para gente conversar em uma sala de aula.

Aqui a professora se recorda não de uma prática qualquer, se recorda de **uma experiência com a filha em um elevador** que culminou em uma experiência em sala de aula. A pesquisa realizada pela professora durante o curso de especialização se tornou formativa.

Nas narrativas da professora Dora Megid a pesquisa enquanto formação se entrelaça na história vivida e nos dilemas cotidianos enfrentados por ela. Os dilemas cotidianos de Dora criam um movimento cíclico de pesquisa que ajuda a formar e de formação que ajuda a pesquisar.

Cabe destacar que faço a opção por utilizar o termo pesquisa enquanto formação para distingui-lo do termo pesquisa-formação, dado que o segundo é considerado por alguns autores como uma metodologia de pesquisa ou como um termo guarda-chuva que congrega diferentes metodologias como a pesquisa-ação, a colaborativa, a participante e a coletiva (Longarezi; Silva, 2013).

Foi por meio dessa especialização, não da instituição escola, que Dora começou a fazer suas pesquisas. Na trajetória de Dora Megid também aparece que a escola não foi suficiente para o desenvolvimento de pesquisas, apesar de ser um ambiente que a incitava a querer sempre mais.

Esse indício revela que a escola é um lugar de incentivo para a pesquisa, mais pelas dificuldades que residem nesse ambiente do que pelas facilidades. Porém, no processo de tornar-se professora pesquisadora o ambiente escolar não foi suficiente. Dora Megid buscou a universidade, ainda os lugares entendidos como detentores dos conhecimentos sobre a

Educação, para olhar para a escola.

Qualquer tipo de lugar possibilita a uma professora se tornar pesquisadora? Pelas narrativas da professora percebi que a resposta à pergunta é não. A escola, por si só, não foi suficiente para desenvolver suas pesquisas. Dora Megid precisou transitar entre dois locais – escola e universidade – para se tornar pesquisadora e desenvolver suas pesquisas.

Por outro lado, na escola a professora Dora estava imersa em várias práticas no seu dia-a-dia. Mas é na universidade que ela começa a refletir sobre a sua experiência e não foi toda prática que se converteu em experiência para ela.

De respondedora a perguntadora: das mudanças na prática

A partir dessa "experiência inicial com a escrita do/sobre o trabalho docente" (Megid, 2009a, p. 3), Dora Megid começa a fazer perguntas:

> Foi minha primeira experiência de pesquisa em sala de aula, primeira experiência específica. Foi muito interessante porque causou em mim uma euforia danada, porque eu tinha que trabalhar hoje com eles e aí eles davam conta de algumas coisas, para amanhã eu tinha que preparar outras coisas em um universo totalmente diferente daquele que eu estava acostumada a trabalhar, que era seguir o livro didático. Para os alunos também começou a dar um tilt[14], porque eu era uma professora das boas respostas, então eles perguntavam e eu respondia da maneira que eu achava que era conveniente. Eu deixei de ser uma boa respondedora para ser uma chata de uma perguntadora. [...] Na dinâmica da aula, eu perguntava quem poderia ajudar, então isso deu um certo estranhamento neles, por que de certa maneira eu mudei a regra do jogo durante o jogo, tanto que um aluno uma vez disse para mim: professora, a professora aqui é você, você responde e a gente é que tem dúvida. Quem pergunta aqui somos nós, não é você.

A professora exigia dos seus estudantes outra postura. Na medida em que se tornava pesquisadora, ao cultivar uma postura questionadora com seus alunos e com suas práticas diárias, propunha para eles uma de suas tarefas cotidianas, a escrita.

Dora Megid relatou que necessitava registrar diariamente suas reflexões sobre suas experiências. A escrita, entendida como um elemento do processo que estava vivenciando ao se transformar em professora pesquisadora, também foi proposta aos alunos (Megid, 2001), como Dora Megid também narrou:

> Eu comecei, de maneira tímida e sem entender o que significava isso [processo de escrita]. Pedi para os alunos escreverem. Então, quando eu dava essas atividades, eu queria que eles escrevessem todo o caminho que eles fizeram. [...] Então, eu fiz assim: quando vocês responderem, vocês vão responder assim, olha a Maria disse assim, o

[14] Expressão que significa travamento e, nesse contexto, incompreensão.

> Pedro disse assim e o Joaquim disse não sei como, depois a gente concordou, mas a Maria continuou discordando. Queria que eles escrevessem mesmo, até por conta de que eu precisava me tornar pesquisadora. Não que eu tivesse consciência disso, mas uma coisa que eu senti necessidade na época era de escrever todos os dias aquilo que acontecia, eu tinha muito medo de perder qualquer informação. Eu não gravava, não usei nem gravador, nem câmera. Era só eu mesma na sala de aula fazendo tudo isso. Então eu tinha que observar muito e tinha que escrever, porque amanhã, como vinha outra quantidade de trabalho, eu não podia perder nenhum detalhe importante dessa experiência. E aí eu fui aprendendo, fui tomando gosto pela coisa de escrever, de narrar. Acabou se tornando uma prática costumeira.

Há um indício nesse fragmento que se relaciona com a desconfiança de Dora Megid em relação à sua própria memória. Ela não queria perder nenhum detalhe do que ela entendia que era uma prática digna de se lembrar, de se encarnar, de se tornar experiência. Aqui a prática selecionada como importante de ser lembrada é só meio para investigar posteriormente a experiência que estava em curso. Nem toda prática tem o merecimento da escrita, mas Dora Megid indicia querer que a maior quantidade delas mereça e não seja esquecida. É por meio da reflexão sistemática posterior ao vivido que a professora quer converter a prática em memória e a memória em experiência.

Finalizada a especialização em 1997 e ao tomar gosto pela pesquisa, em 2001 a professora Dora Megid começa seu mestrado na UNICAMP sob orientação da professora Dione Lucchesi de Carvalho e, pouco tempo depois de finalizado o mestrado, inicia o Doutorado em 2005 sob orientação do professor Dario Fiorentini.

Não sou pesquisadora desde sempre

Há um grande período entre o fim de sua graduação e o início de seu mestrado e posteriormente seu doutorado. Dora Megid relembra e dá um panorama de todo esse período:

> Entrei no mestrado em 2001, eu já tinha mais de 40 anos. [...] Fazia 22 ou 23 anos que eu dava aula de Matemática. [...] Aí eu fiz um mestrado, fiquei um ano fora [do país] e engrenei no doutorado. Então minha trajetória é mais ou menos assim, não sou pesquisadora desde sempre. [...] Eu tenho impressão que quando eu me graduei, tenho impressão não, tenho certeza, eu nem sabia o que significaria fazer um mestrado ou doutorado. Eu me formei professora, estava de bom tamanho.

Ao longo do mestrado e do doutorado, em uma outra fase do seu processo de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência, Dora Megid modifica algumas atitudes e procedimentos de pesquisa, mas dois dos elementos são permanentes, que não se modificaram com o tempo: o desenvolvimento de pesquisas que partem de reflexões sobre suas práticas e a escolha pelas narrativas como dispositivo que torna possível a investigação:

> Eu sempre pesquiso a própria prática, eu sou uma viciada nisso. Eu costumo sempre incentivar meus orientandos a fazer esse tipo de pesquisa também. [...] O professor que reflete, que pesquisa sua prática tem muita dificuldade. Então esse tipo de pesquisa auxilia nisso.

Se, por um lado, Dora Megid afirmou que não foi professora pesquisadora desde sempre, por outro, quando se tornou pesquisadora – com os primeiros passos dados na época da especialização – privilegiou as pesquisas sobre as próprias experiências que partem das suas práticas. Nesse percurso relembrou dificuldades:

> A primeira dificuldade é o volume de aulas que a gente tem. No mestrado eu acho que eu dava 30 aulas semanais e eu ainda era agraciada. Por que quantos de nós não dão 40 ou 50 aulas? Mas eu tinha 30 aulas semanais e mais a coordenação pedagógica da escola em que eu trabalhava. De uma certa maneira isso me facilitava porque como coordenadora pedagógica e professora dessa escola há uns 15 ou 18 anos, eu tinha trânsito para fazer isso [a pesquisa] sem ninguém importunar. Eu tinha condições para isso e ninguém me perturbava não. Mas o volume de trabalho era muito grande, então você tem que acreditar muito no que você está fazendo. Você tem que ter o respaldo e eu tinha o respaldo do grupo do curso, o grupo do mestrado que me dizia assim: não, é por aí mesmo. Porque no primeiro obstáculo a tendência da gente é abandonar.

Para Dora Megid o apoio de outras pessoas em seu processo de tornar-se pesquisadora foi necessário para ultrapassar as dificuldades encontradas. Espaços, como os grupos de estudo em especial, tiveram um papel decisivo ao longo de sua carreira. Desse fragmento da narrativa, surge a pergunta: é possível se tornar pesquisador(a) da própria experiência sozinho(a)? Na trajetória de Dora Megid a resposta é negativa.

O papel dos grupos de estudo

Em sua trajetória, os grupos de estudos sempre estiveram presentes e ela relembra esse fato:

> Tem que ter quem esteja te ancorando. No curso de especialização era o grupo, no mestrado além da orientadora, a Dione foi minha orientadora de mestrado, ainda tinha o grupo de orientandos dela e as outras pessoas que faziam parte de um grupo maior[15] que ancoravam bastante. Agora no cotidiano dos professores o trabalho é muito solitário.

A partir de 2006, com 30 anos de carreira na Educação Básica, a professora Dora Megid foi contratada na PUC-Campinas e com "a maior dor no coração" deixou a Educação Básica. Os alunos que conversam com ela e que fazem-na refletir sobre o caráter solitário da profissão

[15] O grupo maior mencionado é o PRAPEM – Prática Pedagógica e Matemática.

são os estudantes de Pedagogia da PUC.

Dora Megid percebeu que a solidão, não somente a desses alunos, era um elemento que influenciava na percepção do professor e futuro professor sobre o que poderia/conseguiria desenvolver em sala de aula. Dessa maneira, a professora buscou criar seu próprio grupo de estudos para superar tal desafio. Ela contou sobre esse período da seguinte maneira:

> Eu comecei a dar aula na pedagogia na PUC em 2006. Além da pedagogia, eu ainda dava alguns cursos aqui e ali de especialização, duas disciplinas lá na UNICAMP, duas disciplinas em curso de especialização. Os professores que estavam nesses cursos diziam: mas escuta, e a hora que a gente acabar esse curso e a gente for para sala de aula como é que a gente faz para poder continuar com esse tipo de proposta que você faz com a gente? Dessas inquietações, no curso CECIM[16] [Curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática] na UNICAMP, um grupo de três meninas ficaram pegando no meu pé: não, mas a gente não dá conta de ficar fazendo isso na sala de aula sem ter quem ajude. Aí criamos um grupo de estudos chamado GEProMAI - Grupo de Estudos de Professores Matematizando nos Anos Iniciais[17].

Ao longo do tempo o GEProMAI foi "tomando forma de um grupo colaborativo" (GEProMAI, 2019, s./p.). Dora Megid comenta sobre essa característica marcante no grupo:

> A formação continuada na minha maneira de conceber é isso, a gente tem alegria de formar um grupo colaborativo, então você sabe que um grupo colaborativo não se forma porque eu quero, se forma por uma porção de amálgamas, muitas vezes inexplicáveis. Eu acho que o GEProMAI é algo inexplicável mesmo. A gente gosta, fica lá, quer mais e traz mais gente. Enfim, já participei de outros grupos, grupos de outros colegas que não tem esse amálgama, são grupos de estudos, mas não são colaborativos. A gente vem trabalhando lá no GEProMAI dessa maneira, com esse intuito da formação continuada de colocar as dificuldades, as coisas possíveis de fazer. [...]

Ao tomar a forma colaborativa como guia, o GEProMAI assumiu algumas características, como a:

> Participação voluntária e efetiva de seus membros (professoras e professores, em exercício ou não); estudos e discussões conduzidos e compartilhados por todos; respeito mútuo e compromisso com as atividades desenvolvidas; registro coletivo das reuniões e das práticas advindas das discussões. (GEProMAI, 2019, s./p.)

Nesse sentido, as pesquisas realizadas no grupo assumem também uma forma colaborativa (Almeida; Megid, 2017). A colaboração é uma característica que aparece nas pesquisas realizadas por Dora Megid a partir da constituição do grupo colaborativo. É curioso perceber que suas pesquisas mais antigas, como em Megid (2001; 2005; 2009b; 2009c; 2010), por exemplo, têm única autoria. Por outro lado, as suas pesquisas atuais têm múltipla autoria,

[16] O CECIM foi um curso de especialização voltado para professores dos anos iniciais do ensino fundamental.
[17] https://gepromai.wixsite.com/gepromai.

como em Fernandes et. al. (2016), Almeida et. al. (2017), Abreu et. al. (2018), Bortolucci et. al., (2018) e Megid et. al. (2019), por exemplo. Esse movimento atual é o reflexo do papel assumido pela colaboração no ato de pesquisar as suas experiências e a de outros e a de torná-las públicas.

Se por um lado a colaboração mudou a forma de desenvolver pesquisas enquanto atividade cotidiana, por outro, Dora Megid encontrou algumas barreiras para publicar os resultados de suas pesquisas sobre a experiência, mas nunca perdeu de vista seu objetivo:

Meu grande objetivo é que minha pesquisa sirva para a escola básica

Na busca de superar as barreiras para a divulgação de suas pesquisas, Dora Megid percebeu e criou diferentes estratégias para alcançar seu maior objetivo.

> Tem gente que diz que isso não é uma pesquisa, isso é um relato de prática. Eu não me incomodo muito não. É claro que a gente olha todas as avaliações dos artigos e tal, mas eu tenho tido um bom retorno, eu não posso reclamar não. Hoje o meu Lattes[18] está bonitinho, se aqui não publica, ali publica e me avalia bem. A avaliação de artigo é um inferno, você encontra desde aquele avaliador que se você não escreveu nada sobre a escola francesa, seu artigo não presta. Eu também já olho um pouquinho, quando eu escrevo um artigo, eu miro um pouco na revista que eu vou mandar. Se eu percebo, pelo tom dos artigos, que tem uma única tendência, nem gasto minha energia por aí. Acho que, por ser professora há muito tempo, fui professora 30 anos no ensino básico antes de entrar no ensino superior, meu grande objetivo é que minha pesquisa sirva para a escola básica.

Com a ideia em mente de que a pesquisa tem que vir da e ir para a escola, Dora Megid faz do GEProMAI um espaço que congrega os professores que ensinam Matemática em busca de alcançar seu objetivo de fazer com que a pesquisa sirva para a escola. Nesse contexto, o grupo torna-se também um espaço de apoio para superar as barreiras que surgem ao buscar tornar público os resultados das investigações realizadas por eles.

Na narrativa de Dora Megid é nítido que a desconfiança em relação à experiência (Larrosa Bondía, 2002) não é uma questão preponderante. Ela se coloca nos textos, narra suas práticas e não há receio de um avaliador de seus trabalhos não ser sensível à experiência ali narrada. Ela comentou que sempre tem um objetivo claro: a pesquisa tem que servir para a escola. Dessa maneira, a professora Dora Megid tem outro tipo de leitor em mente: os professores da Educação Básica. Nesse sentido, ela não tem receio em relação à experiência como caminho para construção de conhecimentos científicos sobre o fazer pedagógico.

[18] Currículo da plataforma Lattes.

Dora Megid contou que, além das revistas, ela e os integrantes do GEProMAI costumam divulgar as suas pesquisas em eventos:

> Eu tenho ido bastante no ENEM[19], no EBRAPEM[20] e mais recentemente, com as pesquisas de mestrado e de doutorado, na ANPED[21]. Outras pesquisas que eu fiz já publiquei na ANPED, no EPEM[22]. Enfim, em eventos a gente tem publicado. [...]

Por outro lado, para que essa via de mão dupla da pesquisa parta e chegue da/na escola, Dora Megid, além de divulgar suas pesquisas por diferentes meios, tem o compromisso de formar outros professores que entendam que investigar suas experiências e práticas é parte constituinte da profissão docente.

Formadora de outros professores pesquisadores

Nesse sentido, questionada se busca formar outros professores pesquisadores desde a formação inicial, Dora Megid contou que:

> Nossa, mas constantemente. Independente de que eles venham a fazer mestrado, mas vem, viu. Nós temos lá os meninos que fazem iniciação científica com a gente, de cada 10, pelo menos 5 voltam para fazer mestrado. Eu acho que isso é bem legal. Não acho essencial, porque eu não acho que todo mundo precisa fazer mestrado e tal. Você pode muito bem ser pesquisador, como os nossos pesquisadores lá do GEProMAI, por exemplo, sem necessariamente estar fazendo mestrado. Embora a gente estimule também os nossos professores que participam lá do GEProMAI, muitos deles fazem. Isso é muito bom né, já vem com um bom espírito de investigação. Mas eu trabalho fortemente em qualquer situação, como professora, como participante do GEProMAI. Enfim, de qualquer jeito, até como avó busco estabelecer esse espírito de pesquisa. Acho fundamental isso na vida de um ser humano.

Sei que a pesquisa sobre a própria experiência não precisa estar atrelada aos programas de pós-graduação, mas quando ela está acontece um processo no mínimo curioso. Dora Megid é doutora e três de suas pesquisas foram realizadas em programas de pós-graduação. À professora, que se concede um título de doutorado, passa a ser um sujeito legitimador para seus pares. É Dora Megid que passa a ser reconhecida como legitimadora de pesquisas e é ela que indica o mesmo caminho ao orientar outras professoras. É Dora Megid que passa a ser um sujeito legitimador de pesquisas que partem de práticas. É ela quem avalia as pesquisas e legitima a experiência enquanto categoria importante das pesquisas feitas por outros(as)

[19] ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática.
[20] EBRAPEM – Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática.
[21] ANPED – Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
[22] EPEM – Encontro Paulista de Educação Matemática.

professores(as).

Legitimar a pesquisa sobre a própria experiência é um ato político que busca incentivar professores(as) a insubordinarem-se, a olharem para si mesmos(as) e perceber que a partir de suas experiências se produz conhecimento sobre a sala de aula, sobre ensinar e aprender e sobre tornar-se e ser professora.

Por meio das narrativas de Dora Megid, apresentadas acima, pude perceber esse processo de tornar-se professora pesquisadora. Uma professora pesquisadora *sui generis* que se constituiu a partir das experiências vividas. Algumas dessas experiências podemos denominar também de práticas. Algumas das práticas se convertem em experiência.

Provocações finais

Pesquisamos realmente uma prática? Quais os motivos de selecionarmos uma prática e não outra para investigar? Quais as práticas que nós encarnamos? Quais as práticas que nos constituem? São práticas que nos fazem professores pesquisadores?

A partir da vida da professora Dora Megid entendo que essas provocações são centrais para a conclusão deste texto. Pela sua narrativa foi possível perceber indícios de que as práticas foram os meios para que ela investigasse a própria experiência. Se a experiência é a relação do pensamento que criamos com o que vivemos (Contreras Domingo, 2015), a professora Dora Megid me mostrou que essa relação foi feita a partir do contexto de sua sala de aula e para além dele.

Questiono-me nessas palavras finais se todas as pesquisas sobre práticas se convertem em pesquisas da própria experiência. Quando Dora Megid buscou dar sentido ao que viveu (Larrosa Bondía, 2002) ela iniciou um processo de pensar a própria Educação muito mais pelo par dialético experiência/sentido do que pelo par teoria/prática.

A professora Dora Megid observou mais que práticas, mesmo que denomine as investigações, em alguns momentos de sua narrativa, como “pesquisa da própria prática”. Foram as experiências e seus saberes que deram sentido às investigações que fez e que ainda faz (Contreras Domingo; Ferré, 2015).

Por fim, esta investigação coloca a provocação de se pensar a pesquisa de professores(as) a partir da categoria experiência, em que a prática se torne um meio, não um fim. As pesquisas de Dora Megid indiciam maneiras de fazer pesquisa em Educação a partir da experiência, em que uma das possibilidades passa pela escrita de narrativas – entendida aqui

como a qualidade que possibilita estruturar/organizar a experiência vivida (Aragão, 2011; Prado, 2014).

Referências

ABREU, Roberta M. A.; ALMEIDA, Danilo D. M. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. **Revista Entreideias**, Salvador, n.14, jul. de 2008. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3217/2655. Acesso em 05 de abr. de 2019.

ABREU, M. G. S.; MEGID, M. A. B. A.; ALMEIDA, A. R. Pensamento algébrico: uma discussão com futuras professoras. **REVASF** - Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, v. 08, p. 3-16-16, 2018. Disponível em: http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/193/147. Acesso em: 04 de ago. de 2019.

ALMEIDA, A. R.; FERNANDES, K. L. S.; MEGID, M. A. B. A. Vamos ao bosque? problematizações e tratamento da informação na educação infantil. **Educação Matemática em Revista**, v. 22, p. 98-105, 2017. Disponível em: http://www.sbem.com.br/revista/index.php/emr/article/view/714/pdf. Acesso em: 04 de ago. de 2019.

ALMEIDA, A. R.; MEGID, M. A. B. A. A escrita colaborativa na formação continuada de professores que ensinam Matemática. **Inter-Ação**, v. 42, n.1, p. 176-193, 2017. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/41858/23213. Acesso em: 09 de mai. De 2019.

AMORIM, M. "Cronótopo e exotopia". BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin** – outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

ARAGÃO, Rosália, M. R. de. Memórias de formação e docência: bases para pesquisa narrativa e biográfica. CHAVES, Sílvia N.; BRITO, M. R. **Formação e docência:** perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica. Belém: CEJUP, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. La investigación biográfica y narrativa em Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. **Forum Qualitative Social Research.** 2006. Disponível em: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357. Acesso em: 20 de maio de 2019.

BORTOLUCCI, M. S.; CHIARELLO, P. C.; ALMEIDA, A. R.; MEGID, M. A. B. A. Problemas não convencionais: estratégias de resolução de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cenpec**, v. 8, p. 54-77, 2018. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/389/388. Acesso em: 04 de Ago. de 2019.

CONTRERAS DOMINGO, José y FERRÉ, Núria Pérez de Lara. La experiencia y la investigación educativa. CONTRERAS, José y LARA, Núria Pérez de (Comps.). **Investigar la experiencia educativa.** Madrid: Ediciones Morata, 2010, p. 21-86.

CONTRERAS DOMINGO, José. Profundizar narrativamente la educación. SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **(Auto)biografias e documentação narrativa:** redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 37-61.

CRECCI, Vanessa M. **Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade.** 2016. 325f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

D'AMBROSIO, Beatriz S.; LOPES, Celi Espasandin. **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos.** Campinas – SP: Mercado das Letras, 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. V.17, n.51, set-dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf Acesso em: 15 de maio de 2019.

_____. A pesquisa Biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v.01, n.01 jan./abr. 2016.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, K. L. S.; MEGID, M. A. B. A.; ALMEIDA, A. R.; FERREIRA, G. C. B. O trabalho com espaço e forma na Educação Infantil: Experiências em colaboração. **Revista Eletrônica de Educação** (SÃO CARLOS), v. 10, p. 447-458, 2016.

FIORENTINI, Dario; Miorim, Maria A. **Por trás da porta, que matemática acontece?** Campinas: Editora Gráfica FE/UNICAMP – CEMPEM, 2001.

GARCIA, Diogo B. **Por uma pedagogia da autonomia:** Bakhtin, Paulo Freire e a Formação de Leitores Autorais. Dissertação de Mestrado (Universidade de São Paulo). 2012.

GEProMAI. **O GEProMAI**. Disponível em: https://gepromai.wixsite.com/gepromai. Acesso em: 31 de jul. de 2019.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais:** morfologia e história. Tradução: Federico Carotti. – São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação.** n.19. jan. de 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 02 de abr. de 2019.

LEANDRO, E. G.; **Processos de tornar-se pesquisadora da própria experiência:** indícios narrativos de professoras que ensinam matemática. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Paulo, 2020.

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1-28, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/hk9sxtYY6BCfcHxwYm3Q8zB/ Acesso em: 27 de Out. de 2024.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Contrapontos (online)**, v. 13, p. 214-225, 2013. Disponível em: https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4390/2757. Acesso em: 25 de abr. de 2020.

MEGID, M. A. B. A. Construindo matemática em sala de aula: uma experiência com os números relativos. Dario Fiorentini; Maria Ângela Miorim. (Org.). **Por trás da porta, que**

matemática acontece?. Campinas: Editora Gráfica FE/UNICAMP – CEMPEM, 2001.

_____. A. **Professores e alunos construindo saberes e significados em um projeto de Estatística para 6ª série:** estudo de duas experiências em escolas pública e Particular. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 2002.

_____. Contribuciones de la ensenanza de matemáticas y de estadística en la formacion de profesores de la ensenanza fundamental. **Pedagogia 2005: Encuentro por la unidad de los educadores**. Havana-Cuba, 2005.

_____. **Formação inicial de professoras mediada pela escrita e pela análise de narrativas sobre operações numéricas.** Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 2009a.

_____. (Re)construção do conceito da divisão na formação de professores das séries iniciais. In: Fiorentini, Dario; Grando, Regina C.; Miskulin, Rosana G. (Org.). **Práticas de formação e de Pesquisa de Professores que ensinam Matemática.** 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2009b.

_____. Construção de saberes de Estatística com alunos do Ensino Fundamental. In: LOPES, Celi E.; NACARATO, Adair M. (Org.). **Educação Matemática, leitura e escrita:** armadilhas, utopias e realidade. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2009c.

_____. As operações com números inteiros. Mauricio Urban Kleine; Jorge Megid neto. (Org.). F**undamentos de Matemática, Ciências e Informática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Campinas: FE/UNICAMP, 2010, v. I, p. 115-124.

MATOS, Junot C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta et alii (orgs). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras. 1998.

MEGID, M. A. B. A.; ABREU, M. G. S.; ALMEIDA, A. R. Continued Education in Mathematics in a Collaborative Group: Working with Capacity and Volume. **Internacional Journal of Science and Research**, v. v. 8, p. 1739-1744, 2019.

PASSOS, Cármen L. B.; GALVÃO, Cecília. Narrativas de formação: investigações matemáticas na formação e na atuação de professores. **Interacções**. n. 18, 2011. 250 Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/460. Acesso em: 21 de maio de 2019.

PAULA, Luciane de. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**. v.21. n. 1. Jan./jun. 2013. Disponível em: http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5099. Acesso em: 12 de out. de 2019.

PINTO, Ana L. G. **Memorial de formação:** registro de um percurso, 2002. Disponível em:https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais14.pdf. Acesso em: 21 de maio de 2019.

PONTE, João P. **Investigar a nossa prática.** GTI – Grupo de Trabalho e Investigação. Reflectir e investigar sobre a prática profissional. Portugal: Associação de professores de Matemática, 2002.

_____. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar em Revista**, n. 24, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a03.pdf. Acesso em: 02 de abr. de 2019.

_____. O interaccionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática. **Revista Pesquisa Qualitativa**, n.1. 2005. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/12423916.pdf. Acesso em: 02 de abr. de 2019.

_____. Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. **PNA**, 2(4), 2008.

PRADO, Guilherme do V. T. Narrativa e pesquisa em uma tríplice perspectiva: singularidade e acontecimento ético nos processos investigativos. ABRAHÃO, Maria H. M. B.; BRAGANÇA, Inês F. de S.; ARAÚJO, Mairce da S. **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões.** Curitiba: CRV, 2014.

SILVEIRA, Paloma Dias; ALVES, Evandro; AXT, Margarete. Experiência docente e produção de sentidos. **Travessias** (UNIOESTE. Online), v. 4, 2009.

SOUZA, Elizeu C.; MEIRELES, MARIANA, M. Olhar escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em Educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea.** v. 15, n.39, 2018. Disponível em: https://concursopublico.ifsp.edu.br/editais/edital-7282018-docentes. Acesso em: 20 de maio de 2019.

STENHOUSE, Lawrence. ***Investigación y desarrolo del curriculum*.** Madrid: Morata, 1985.

VEIGA, Cristiano H. A.; RITTER-PEREIRA, Jaqueline; BRUTTI, Tiago A.; MALDANER, Otavio A. Horizontes do professor-pesquisador no contexto de sua prática docente. **IX ANPED Sul.** 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2718/565. Acesso em: 02 de maio de 2020.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. **Reunião anual da ANPED,** 32. 2009, Caxambu, MG. Anais... Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16.

ZEICHNER, Kenneth. **Novos caminhos para o *practicum*:** uma perspectiva para os anos 90. NÓVOA, A. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Recebido em: 02 out. 2024.
Aprovado em: 27out. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: os próprios autores
Revisor(a) de língua inglesa: os próprios autores
Revisor(a) de língua espanhola: os próprios autores

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n. 2, 2024.

NARRATIVAS DE DESENVOLVIMENTO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

NARRATIVES OF TEACHING DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION

NARRATIVAS DEL DESARROLLO DEL PROFESORADO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Maria Luiza Troian [1]
0000-0003-3966-5926
Dinairan Dantas Souza[2]
0000-0002-6502-6194
Filomena Maria de Arruda Monteiro[3]
0000-0002-2991-7416
Rubia Helena Naspolini Coelho Yatsugafu[4]
0009-0007-1759-2718

RESUMO: Como recorte de uma pesquisa maior desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Formação Docente (GEPForDoc/PPGE/UFMT), iremos aqui apresentar como os dilemas e desafios aparecem no desenvolvimento profissional de uma docente experiente na Educação Superior, com o objetivo de reconhecer as experiências narradas por ela e como essas configuraram sua docência. O trabalho está organizado a partir da pesquisa narrativa fundamentada nos estudos de Jean Clandinin e Michael Connelly (2011). Teve o início com a escrita do autorretrato da participante, e posteriormente se sucederam as entrevistas narrativas. No embasamento teórico foram utilizados os autores: Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2022), Freire (1996), Abrahão (2015), Gatti (2029) e Cunha (2014). A narrativa da docente se configura num contínuo temporal de entrelaçamento de lugares e situações, marcadas pela profissionalidade construída da/na docência em constante formação e alicerçada no comprometimento com a formação dos discentes e qualidade da educação.
PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Profissional Docente; Narrativa; Educação Superior.

ABSTRACT: As part of a larger research project developed by the Study and Research Group on Policies and Teaching Formation (GEPForDoc/PPGE/UFMT), we, hereby, will present how dilemmas and challenges appear in the professional development of an experienced professor in Higher Education, with the goal of recognizing the experiences narrated by her and how they shaped her teaching. The research's organization is based on narrative inquiry substantiated on the studies by Jean Clandinin and Michael Connelly (2011). It began with the writing of the participant's self-portrait, followed by the narrative interviews. The theoretical basis refers to authors such as Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2022), Freire (1996), Abrahão (2015), Gatti (2029) and Cunha (2014). The teacher's narrative is configured in a temporal continuum of intertwining places and situations, marked by the professionalism

1 Mestra em Ciências Sociais pela UNISINUS. Doutoranda em Educação da UFMT. Técnica Administrativa Educacional da SECITECI/MT. E-mail: marialtroian@gmail.com.
2 Mestra em Educação pela UNEMAT. Doutoranda em Educação da UFMT. Professora da UNEMAT. E-mail: dinairan.souza@unemat.br.
3 Pós-doutorado e Doutorado em Educação pela UFSCar. Professora Titular e Associada ao PPGE/UFMT, Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: filarruda@hotmail.com.
4 Pós-doutorado em Letras pela UGA (EUA) e Doutora em Educação pela UFMT. Professora Adjunta do DEOE/IE/UFMT. E-mail: rubia.yatsugafu@ufmt.br.

built from/in teaching in constant formation and based on the commitment to the formation of students and the quality of education.
KEYWORDS: Teaching Professional Development; Narrative; Higher Education.

RESUMEN: Como parte de un proyecto de investigación más amplio desarrollado por el Grupo de Estudios e Investigación sobre Políticas y Formación Docente (GEPForDoc/PPGE/UFMT), presentaremos aquí cómo aparecen los dilemas y desafíos en el desarrollo profesional de una profesora con vasta experiencia en la Educación Superior, con el objetivo de reconocer las experiencias narradas por ella y cómo cada una de estas definen su manera de enseñar. El trabajo está organizado a partir de una investigación narrativa con base en los estudios de Jean Clandinin y Michael Connelly (2011). Tuvo inicio con la escritura de su autorretrato, siguiendo con las entrevistas narrativas. En el marco teórico fueron utilizados los siguientes autores: Marcelo García (1999), Nóvoa (2022), Freire (1996), Abrahão (2015), Gatti (2029) y Cunha (2014). La narrativa de esta profesora es formada dentro de un continuo espacio temporal de lugares y situaciones entrelazadas, marcadas por el profesionalismo construido desde/en la enseñanza en constante formación y basada en el compromiso con la formación de los estudiantes y la calidad de la educación.
PALABRAS CLAVE: Desarrollo Profesional Docente; Narrativa; Educación Superior.

Introdução

Este artigo foi escrito como desdobramento da pesquisa N*arrativas de experiências sobre o Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior*[5], cujo objeto estudado foi a compreensão da profissionalidade docente a partir das narrativas de seis docentes iniciantes e seis experientes que atuam na docência na educação superior da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Para esse texto situaremos o presente estudo, no fenômeno da constituição da docência na Educação Superior a partir das experiências vivenciadas no processo do desenvolvimento profissional de uma docente experiente em um contexto específico: o Curso de Pedagogia. Optamos pela narrativa de uma única docente pela amplitude de ressignificações de experiências que apresentam para responder ao questionamento: Como os dilemas e desafios aparecem nas narrativas de uma docente experiente que atua na Educação Superior e constitui seu desenvolvimento profissional? Objetivamos reconhecer as experiências narradas por ela e como essas configuram sua docência.

A formação de professores é compreendida enquanto processo ao longo da vida e como desenvolvimento contínuo, que Marcelo Garcia (1999) conceituou como Desenvolvimento Profissional Docente. O contexto da formação de professores nos instiga a pesquisar a formação dos docentes que atuam na formação inicial dos professores, ou seja, no curso de licenciatura em Pedagogia. Nas últimas duas décadas ampliaram-se as pesquisas sobre a docência no Ensino

5 Pesquisa realizada pelo GEPForDoc/PPGE/UFMT em convênio com a Universidade de Antioquia (UdeA/Colombia), período de 2018-2023.

Superior, observando especificidades do campo de atuação e da formação, considerando aspectos da constituição da profissionalidade no contexto temporal, de lugar, curricular, institucional, individual e coletivo (Cunha, 2024).

Essa pesquisa foi desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Formação Docente[6] (GEPForDoc) que se ancora na perspectiva ontológica, epistemológica e metodológica da Pesquisa Narrativa como método de investigação, cuja centralidade se encontra na compreensão da singularidade da experiência constituída na interação social e contextualizada (Dewey, 1979), tecida na metáfora da tridimensionalidade narrativa que envolve relações, tempos e lugares (Connelly; Clandinin, 2011). Essa metáfora de espaço tridimensional, juntamente com a perspectiva relacional, marcam a dimensão ontológica da pesquisa narrativa e ajudam a fundamentar teoricamente este estudo. Os movimentos trilhados na investigação, seguiram algumas etapas, a primeira consistiu em planejamento e organização, quando foram realizados estudos e levantamentos bibliográficos sobre o método da pesquisa narrativa.

Na segunda etapa, foi realizado o contato com os docentes da Educação Superior pelo envio de e-mail convite e o *Termo de Livre Consentimento,* no qual explicitamos as intenções da pesquisa, objetivos, metodologia e implicações aos participantes, em seguida foram convidados a construir uma narrativa escrita intitulada de *autorretrato* por meio de um formulário online criado para proporcionar um espaço de aproximação entre participantes e pesquisadores.

A partir desta primeira narrativa identificamos o *coda*[7], ou seja, um tema/assunto para instigar o início do processo de narrar durante o momento da entrevista. A terceira etapa, por sua vez, foi destinada à realização da entrevista narrativa em formato híbrido na sala da docente entrevistada, com a presença física de uma das pesquisadoras e a presença virtual de outra, que gravou a entrevista via Google Meet. A entrevista foi transcrita e enviada à participante para que pudesse realizar eventuais correções e sugestões, de modo a aprovar a versão a ser utilizada na pesquisa. Na sequência, a narrativa foi analisada, considerando que a narrativa é um processo

6 Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (PPGE/UFMT).

7 O *coda*, entendido por nós como "a porta de entrada" para darmos início à entrevista narrativa toma como síntese alguns sentidos narrados que antecedem a entrevista (das observações, conversas, autorretrato, entre outras), que caracterizam uma identidade ao participante. A flexibilidade objetivada e organizada da pesquisa narrativa em Clandinin e Connelly (2011) possibilita buscar nas narrativas preliminares algo que confere identidade ao participante, e diversificar a abordagem para instigar o processo de narrar, considerando o *coda* de cada participante.

de indagação, e como esse processo é também limitado, as histórias dos silêncios e/ou esquecimentos dialogaram conosco no processo de reflexão.

Analisamos as narrativas dialogando com os estudos de Jean Clandinin e Michael Connelly (2011), que defendem a ideia de que a educação e os estudos dela decorrentes, são formas de experiência. Nesta perspectiva estudamos a experiência narrada, considerando que "o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela" (p. 48). E se tomamos a experiência como fenômeno, temos que enfocar as tensões, pois as experiências são relacionais e envolvem tensões e desafios vividos. Os autores acrescentam que vivemos vidas narradas, produzimos conhecimentos narrativamente, experimentamos o mundo narrativamente, portanto, "a razão principal para o uso da narrativa na pesquisa em educação é que nós seres humanos, somos organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas contadas" (Connelly; Clandinin, 1995, p. 11).

Assim, no momento da entrevista narrativa, na interação das pesquisadoras com a docente participante da pesquisa, esta busca suas experiências que lhe são significativas para construir sua narrativa sobre a docência. Nós, pesquisadoras, "[...] entendemos que as narrativas configuram a melhor forma de representação das experiências humanas nos desdobramentos temporais, subjetivos e coletivos" (Monteiro; Peres; Mariani, 2024, p.153). Outrossim, as pesquisadoras, em diálogo com a participante, narrativizam a pesquisa, na elaboração dos *textos de campo*, que posteriormente foram analisados pelos autores do estudo, rompendo com formas hegemônicas de produção de conhecimento, buscando nas histórias narradas pela participante da pesquisa, compreendidas como experiências singulares, os elementos de reflexão e de teorização. Cabe ressaltar que não partimos de um pressuposto teórico específico e pré-definido, acerca da docência, e sim, das narrativas.

A narrativa da participante da pesquisa nos leva a visitar seu processo de constituição como docente, que se funde com a história da criação da Universidade Federal de Mato Grosso e da formação de gerações de professores do estado. São lugares e tempos que reconstituem a história e nos fazem refletir e compreender sobre os desafios do desenvolvimento profissional docente ao longo dos anos.

Desenvolvimento Profissional Docente: percursos, desafios e tensões

Considerando os estudos de Marcelo Garcia (2009), acreditamos que o Desenvolvimento Profissional Docente se dá em processos a longo prazo, compostos pelas

experiências que visem sistematicamente promover o crescimento do desenvolvimento docente. O autor fala da importância da formação que perpassa pela formação inicial e formação continuada, a considerar os espaços da escola e externos a ela, em diferentes tempos, espaços, e da relação individual e coletiva, porque todos esses aspectos podem compor os cenários que provocam atitudes de busca de resoluções de problemas e de desenvolvimento de pesquisas para avanços profissionais.

Assim, apresentaremos as narrativas da participação de uma docente na pesquisa realizada, as reflexões e as análises desenvolvidas. Apresentaremos inicialmente a docente e, em seguida, sua narrativa de constituição docente, nossas reflexões e entrelaçamento teóricos.

A participante da pesquisa, uma docente experiente, nasceu na década de 1950, em Cuiabá-MT. Licenciada em Pedagogia pela UFMT, é Mestre, Doutorada e Pós-Doutora em Educação, com estudos na área do Currículo. Suas experiências como docente na UFMT por mais de três décadas perpassam sua atuação na graduação, na pós-graduação, na extensão, na pesquisa e em cargos de gestão. De acordo com ela, quer ser nomeada na pesquisa como *Jorce* e em seu autorretrato profissional, escreveu: *Sou uma pedagoga que luta até hoje pela qualidade da educação pública para todos e pela qualidade da formação e do trabalho do professor.*

Conforme Marcelo Garcia (2009), o Desenvolvimento Profissional Docente pode ser influenciado por inúmeros fatores. No caso da narrativa da professora, evidenciam-se as reformas, o contexto político e o compromisso pessoal em acompanhar os desafios do final da década de setenta e início da década de oitenta no Estado do Mato Grosso, como também a disponibilidade para aprender a ensinar. Ao narrar sobre sua trajetória profissional, ela *viaja* por diferentes lugares de atuação e formação. Em suas palavras:

> *Eu participei de uma seleção para alunos recém graduados fazerem uma pós-graduação, mestrado, porque já era final da década de setenta para oitenta, a gente já estava com toda uma mobilização na sociedade para sair da Ditadura Militar e as universidades estavam implementando projetos de qualificação de seus professores para implementar os programas e os projetos que favorecessem a melhoria da oferta da qualidade do ensino e também ampliar a oferta de cursos e qualificar seu quadro (Entrevista, 2022).*

O contexto político da época narrado por Jorce demonstra um cenário de intensas mudanças que exigiam investimentos na formação de professores. Segundo Reschke e Cunha,

as propostas de formação de professores estão influenciadas e interligadas com o cenário político e mudanças de paradigmas dos diferentes momentos históricos.

> A reflexão sobre a formação de professores é subsidiária das compreensões políticas da educação. As posturas filosóficas e epistemológicas que sustentam essas compreensões têm relação direta com as propostas de formação. Essa referência tem favorecido os estudos que recuperam os processos formativos na sua constituição histórica, ligando-os às tendências paradigmáticas que revelam em seus perfis (Reschke; Cunha, 2024, p. 69).

Na análise do *autorretrato*, identificamos a narrativa de uma da docente que traz sua condição de profissional recém-formada que retorna à universidade para continuar estudando. Reconhece a conjuntura de desafios políticos e de qualificação da universidade e se coloca nesse contexto, envolve-se na luta pela educação pública e ao longo da entrevista vai contando melhor como participou das diferentes lutas e a relação delas com sua atuação profissional. Apresenta uma narrativa contextualizada politicamente. Ao contar sobre seu retorno à Universidade, de discente para docente, descreve o momento histórico da UFMT, bem como da sociedade brasileira que vivia o fim de um regime político autoritário. É relevante compreender esse cenário, porque para Gatti et al.,

> [...] é importante considerar traços histórico-culturais que permeiam as concepções e práticas educacionais na tensão conservação/mudança. Por essa razão analisar-se-á em largos traços o cenário social contemporâneo considerando os movimentos societários e seus impactos na educação, revendo a constituição histórica da institucionalização da formação de professores no Brasil e seus desdobramentos, favorecendo a construção de uma perspectiva compreensiva para as análises subsequentes (2019, p. 14).

O cenário político no Brasil tem um histórico conservacionista dos regimes autoritários que vem desde a colônia e que se expressam nas condições objetivas na vida, na formação e no trabalho dos professores. Essas são fronteiras que atravessam o desenvolvimento profissional e que reclamam mudanças, com possibilidades de avanços, paradas ou regressões, movimentos que dependem dos governos e suas visões sobre a educação.

Olhar e dialogar com as narrativas da professora ajudam a compreender o processo de formação de professores e da UFMT e a refletir sobre a docência e a formação de professores e das circunstâncias políticas da época. A necessidade de atender às demandas da Educação

Básica do fim da década de setenta e início da década de oitenta, como também de corpo docente qualificado para atuar nas universidades brasileiras.

A UFMT foi instituída como Universidade Federal em dezembro de 1970, através da Lei nº 5.647. Apesar de existir enquanto Faculdade de Direito, criada desde 1934, e como Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá, criado em 1966, no período do ingresso de Jorce na docência a instituição era nova enquanto Universidade.

Ao trazer as condições da formação dos docentes da época, as narrativas permeiam e interagem com o que aponta Clandenin e Connelly (2011) sobre as dimensões de lugar, em um continuum temporal prospectivo e retrospectivo, a partir da qual passado e presente se fundem, bem como a história pessoal se entrelaça com a história da própria universidade. Conta a docente sobre sua busca de formação de Mestrado e, consequentemente, de desenvolvimento profissional, entrelaçando possibilidades e expectativas pessoais e profissionais com as demandas institucionais e da profissão:

Eu fui fazer em três universidades, no final acabei ficando com a PUC de São Paulo, porque era a única que tinha a especificidade da formação na área de supervisão e currículo, que era a área que a gente estava precisando dentro da universidade de qualificação. Então, eu fui e fiz na PUC de São Paulo na área de Currículo e Supervisão (Entrevista, 2022).

Ao justificar a escolha pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), mencionando a necessidade de profissionais na área de supervisão e currículo, em certo momento revelou que o fato de o irmão morar em São Paulo influenciou a escolha, afinal ela pôde ficar na casa dele, "*pois com uma bolsa tão pequena não teria condições de me manter estudando" (Entrevista, 2022).* Ao contar sobre os desafios da seleção externa que participou para fazer o mestrado, a docente fala com bom humor da bolsa a que concorreram, a qual nomeavam como *pochete,* e explica que chamavam assim por se tratar de uma pequena quantia que dava apenas para custear as cópias dos materiais para estudo. O processo de desenvolvimento profissional docente de Jorce, assim como analisam em suas pesquisas Mizukami, Silva e Andrade (2023), compreende as dimensões pessoais e coletivas, constituindo-se como histórias singulares que fortalecem as lutas da categoria profissional.

> As variadas trocas entre os pares e o trabalho coletivo cumprem, ainda, com a função essencial de fortalecimento da profissão por meio de uma construção de uma consciência crítica e reflexiva de classe e do engajamento em lutas que visem o aprimoramento, reconhecimento e melhores condições de trabalho aos professores,

> em todos os âmbitos do ofício. Estes elementos são necessários para compor o desenvolvimento dos professores, que deve acontecer no cotidiano escolar (Mizukami; Silva; Andrade, 2023, p. 42).

Jorce contou ainda que continuou trabalhando durante o curso e, após cumprir os créditos presenciais, a docente retornou ao estado de Mato Grosso para escrever a dissertação, cumprindo carga horária de trabalho na Educação Básica e na universidade:

Então, no final eu fiquei vinte horas na rede pública, na escola Cesário Neto, e fiquei aqui na Universidade, com vinte horas na carteira, e ao mesmo tempo, fazendo meu mestrado, escrevendo a dissertação, que eu voltei com este compromisso para fazer. [...] A gente chamava bolsa pochete, pequenininha e tal, né. Eu só consegui ficar em São Paulo porque eu tinha um irmão que morava lá. Então eu ia cedo, eu ficava, almoçava, fazia as refeições, que é o que o dinheiro dava, tirar xerox dos materiais. O dinheiro dava só pra isto na verdade. Aí, eu fiquei exercendo a função aqui, aqui eu assumi a disciplina Currículo, que era a disciplina que eles estavam precisando. [...] Então, vocês vejam, que luta que a gente travava para se qualificar e exercer a profissão (Entrevista, 2022).

O desenvolvimento econômico, influenciado pelo liberalismo, assumia metas de expandir a Educação Básica para que as pessoas recebessem instrução que as capacitasse ao trabalho. Ascendia o apelo que conclamava a educação para as classes populares e, com isso, a demanda por professores aumentava e de docentes para os cursos de formação de professores, contexto em que Jorce recorda e ressignifica suas experiências de ingresso na docência. A *pochete* surge como uma metáfora para narrar sobre vários aspectos da formação docente, do objetivo político do financiamento da bolsa e da escolha pelo local e programa onde fez o mestrado, da necessidade de conciliar a formação e o trabalho na universidade e na Educação Básica, entre outros.

A narrativa se constitui em um continuum de temporalidade que tem como referência os dilemas e desafios vivenciados politicamente imbricados nos projetos e espaços de atuação e formação. Neste sentido, Gatti (2019) escreve que

> Ao problematizar as questões ligadas à formação de professores e ao trabalho docente, objetiva-se a criação de condições para mudanças, uma vez que não se está problematizando por deleite abstrato. A tomada de consciência, a discussão sobre a contemporaneidade, seus cenários, podem contribuir a uma visão mais clara sobre os processos envolvidos com a socialização, a sociabilidade, a educação e perspectivas de futuro humano-social (Gatti, 2019, p.18).

Para Gatti, problematizar as situações da formação de professores e o trabalho docente no Brasil nos ajuda a refletir sobre as mudanças e as perspectivas de futuro. Assim, o processo de reflexão é também de ressignificação das experiências constituídas na narrativa sobre o desenvolvimento profissional na Educação Superior.

A docente conta que atuou com carteira assinada na UFMT até 1982, quando prestou concurso e foi aprovada. Ressaltou sua atuação e vivências nos movimentos sociais e políticos do período Pós-Ditadura Militar, que marcam sua formação e estratégias da docência, assim como os percursos construídos e desenvolvidos na/pela instituição:

Existia um núcleo que deu origem ao mestrado. Acho que muita gente não sabe, mas que era uma estratégia utilizada pelas universidades brasileiras para poder criar os mestrados na nossa Faculdade de Educação existia este núcleo. […] Para qualificar os nossos professores para melhorar também o ensino. […] Nós partimos pra luta para criar o mestrado. A gente fez debates internos. […] Porque foi previsto no mestrado a qualificação dos professores da própria Universidade, das licenciaturas principalmente, mas dos outros cursos também porque faziam a docência no Ensino Superior. Então, o mestrado também veio fortalecer a docência, a criação da pesquisa e a necessidade da pesquisa (Entrevista, 2022).

A narrativa traz os acontecimentos vivenciados e a organização da universidade na busca de implementar projetos e qualificar seu corpo docente dos diferentes cursos nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, no fortalecimento da pesquisa e na formação de professores da Educação Básica, como também do Ensino Superior. Nesta trajetória profissional, Jorce, que atua na docência, na pesquisa, na extensão, na formação de professores da Educação Básica e também se mobiliza para implementar uma estrutura na UFMT que favoreça a formação dos docentes do Ensino Superior, mostra que suas experiências profissionais são motivadas pelo comprometimento político com a qualidade da educação, que perpassa a formação dos professores da Educação Básica e da Educação Superior. Reis (2023) ressalta o valor de conhecer as histórias narradas pelos sujeitos que habitam o mundo, sem julgamentos que aumentem ou diminuam o valor das narrativas, reconhecendo o valor de cada uma delas para que todas sejam contadas.

Dos diferentes espaços constitutivos de sua formação, que atravessam o ambiente da universidade e as organizações dos profissionais da Educação, na representação de sindicatos e associações, Jorce traz muito forte na narrativa a interação extrospectiva envolvendo outros profissionais da educação organizados por uma educação emancipadora, inclusiva e democrática e pela valorização profissional. Identifica-se um envolvimento e uma constituição

de docência que "[…] implica o respeito pela alteridade: o outro que aprende é também o outro que pode, ao aprender, também ensinar – assim, o outro que ensina pode ser, nessa relação de interação, o outro que aprende" (Abrahão; Timm, 2015, p. 125). Ao mesmo tempo, a docente expressa esta interação consigo mesma, numa perspectiva introspectiva de perspectivas e mobilizações para com a educação.

Nesse sentido, a narrativa da docente experiente reverbera e perpassa interações com as lutas e resistências assumidas nos Sindicatos e Associações dos profissionais da Educação em Mato Grosso:

Fui professora da rede e ao mesmo tempo estando trabalhando aqui eu me engajei no movimento sindical. […] Então, eu fiz um engajamento profissional em termos do exercício na docência e também no engajamento das lutas políticas da nossa profissionalização. Na criação do sindicato aqui dentro da nossa Universidade. […] Então a gente vinha de uma história, de um tempo de lutas nacional para a profissionalização, tanto nossa dos professores universitários, quanto dos professores da Rede Básica. […] Isto tudo articulado com as discussões que a gente fazia também em sala de aula. Então, era tudo muito rico (Entrevista, 2022).

Uma narrativa com postura política definida e convincente de educação e sociedade, com atuação permeada pelas lutas por direitos, profissionalização docente e qualidade da educação. Sua participação agrega formação política, cultural e social, uma mistura dela com a realidade que vivia, conforme anuncia Freire:

> No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. [...] Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas o caminho para a *inserção*, que implica *decisão, escolha e intervenção* na realidade (Freire, 1996, p. 77, grifo do autor).

Havia na docente uma grande capacidade de se inserir em diferentes espaços e, a partir deles, se constituía como sujeito com capacidade de manter-se comprometida no campo da educação na formação dos estudantes, na didática e no currículo. Jorce menciona estes espaços em diferentes momentos de sua narrativa:

Conheci os grandes teóricos da área do currículo, porque eu comecei a participar da ANFOPE. […] Então eu participava do FORUNDIR, que é o Fórum dos Diretores das Faculdades em Educação que também tinham nossas lutas, os encontros nacionais da didática, com grandes discussões. […] Que a didática é colocada em questão, porque ela era muito funcionalista e

tecnicista, e estas discussões também eram colocadas no nosso meio, tanto sindical, quanto dentro da Universidade (Entrevista, 2022).

Além disso, com a oportunidade de realizar a pós-graduação em uma instituição renomada e politicamente articulada, a docente teve novas experiências formativas, pôde compreender a partir de novos estudos e vivências, a sua formação e a sua profissionalidade docente:

Um contexto da PUC que era uma efervescência, em todos os lugares que você andava ali dentro, você via as mudanças.[...] O professor Paulo Freire foi meu professor, estava vindo do exílio. Ele já era muito conhecido, mas eu não li Paulo Freire aqui na Pedagogia (Entrevista, 2022).

A narrativa perpassa o lugar e o contexto da PUC, que se diferencia do vivenciado durante sua formação acadêmica na graduação em Pedagogia na UFMT e, em um processo dialógico que ela estabelece entre o espaço acadêmico da graduação e da Pós-Graduação, destaca ambientes e vivências que propulsionaram seu perfil da docência a partir de uma concepção de educação e sociedade que se configuram nas ressignificações das experiências. Lembrando que "No pensamento narrativo, o contexto está sempre presente. Isso inclui noções tais como contexto temporal, espacial e contexto de outras pessoas. O contexto é necessário para dar sentido a qualquer pessoa, evento ou coisa" (Clandinin; Connelly, 2011, p. 65).

A exemplo de Paulo Freire, intelectual que atuou fortemente na defesa da educação como viabilidade para reorganização do país, Jorce demonstra esse engajamento político e social, compreendendo, segundo Freire (1996), a pedagogia como um ato político e de construção de conhecimento. Uma reflexão que foi construída observando que "o processo narrativo, que envolve narrar, ouvir, sentir […], desponta como uma forma de conhecer e reconhecer no outro suas crenças e experiências e, por meio delas, pensar um tempo presente mais alargado, rompendo com o tempo linear" (Reis, 2023, p. 2). Assim, observamos sua configuração como docente na atuação e na formação profissional, entrelaçadas com a Educação Básica e a Superior.

As narrativas anteriores analisadas evidenciam os lugares de formação nas interlocuções da militância e formação acadêmica. Outro enfoque são os lugares constituídos de um continuum em diferentes espaços de experiências da docência em significantes interações com seus pares docentes e discentes. Foram quatro diferentes experiências: primeiro na escola

primária; depois na Escola Normal em instituição privada; em seguida, na Escola Normal na Rede Estadual; e, por último, no Curso de Pedagogia, na UFMT. Nesse sentido, a docente ressignifica suas experiências de magistério nas escolas de Educação Básica e sua relação com a docência na Educação Superior, mais especificamente, na formação de professores, da seguinte maneira:

Foi muito bom para mim o meu exercício profissional que iniciou em setenta e sete, no Coração de Jesus, onde eu fiz minha Escola Normal, e eles me contrataram como professora primária. Foram minhas primeiras experiências da docência que eu tive, o que foi muito bom para mim. […] Que eu fiquei dois anos lá na escola. Foi uma grande aprendizagem para mim, para o que a gente chama de docência inicial, do início da profissão. Depois eu fui para o Daza.[…] Ali eu passei por uma outra experiência, porque era de Escola Normal, então era formar professores também.[…] No Presidente Médici eu trabalhei na Escola Normal. Lá no Presidente Médici, lá também foi uma grande experiência para mim, porque já era da Rede Pública (Entrevista, 2022).

Ao construir narrativas perpassando pelos lugares e tempos, traz a importância de cada ambiente para sua formação e como estrategicamente utiliza esta diversidade para o planejamento do seu trabalho pedagógico. Evidenciou a primeira experiência, porém, cada diferente lugar e contexto, se manifesta como uma nova experiência, que demanda novas estratégias, pelo perfil do curso ou dos estudantes. Para Nóvoa (2022) o conceito de indução profissional diz respeito ao momento da inserção do docente iniciante na profissão e na escola. Considera que "Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. […] Precisamos dos outros para nos tornarmos professores" (Nóvoa, 2022, p. 67).

Observa-se que no período final do mestrado, enquanto escrevia sua dissertação, atuava simultaneamente como docente do Ensino Superior e na Educação Básica, e não evidencia em suas narrativas o peso da jornada de trabalho que teve que assumir. Estava comprometida com três diferentes ambientes de trabalho e apenas ressalta que foram experiências boas para sua formação e que certamente foram desafiadoras na sua carreira profissional, o que nos faz considerar a indução profissional que Nóvoa discute, que demarca a necessidade de tempo e ambiente socializador.

Outro aspecto a observar é que a docente não traz em suas narrativas vivências da sua vida privada para ressignificação e relação com sua formação docente. Avaliamos esta

manifestação a partir do que Jovchelovitch e Bauer (2007) mencionam, que a busca nas lembranças é conduzida pelo que o narrador considera importante para falar, do que quer evidenciar e do que foi possível ser dito, o que pode ser considerado nas experiências significadas e ressignificadas, na narrativa de seu Desenvolvimento Profissional Docente.

Interações e ressignificações de experiências na Educação Superior

A constituição da formação de professores, no que se refere às experiências da docente, foi marcada por ações que se destinavam a atender professores que já atuavam na Educação Básica e não tinham título de Licenciatura de Pedagogia. Eram atendidos três grupos de discentes: o primeiro era formado por professores atuantes nos municípios do interior do estado, de modo que tinham experiência no magistério, mas não tinham frequentado o Curso Normal; o segundo, por sua vez, era formado por professores da capital, que tinham certificação do Curso Normal, mas não tinham experiência; e o terceiro grupo, finalmente, era composto por pessoas sem formação e experiência de magistério. Os desafios e as potencialidades pedagógicas decorrentes dessa especificidade são apontadas pela docente experiente:

Foi um momento muito único para mim como professora porque a gente percebia bem a diferença e a gente tinha que fazer o planejamento, a forma de discussão, o encaminhamento dos estágios, tudo. A gente fazia as discussões porque alguns aspectos eram diferentes, tendo em vista que a gente estava trabalhando em um determinado momento com professores que já estavam na escola, no meu caso, por exemplo, estavam lidando com currículo e com didática. Já tinham aquela experiência que traziam para dentro da sala de aula, todos eles no caso do programa conveniado, era uma discussão muito rica e questionadora do sistema educacional na busca da melhoria. E por outro lado, nós tínhamos a turma do vespertino, que já era turma que não era do programa e que tinha uma clientela mais mista, então aí a gente já tinha outras discussões, muitas vezes, desta troca de quem já exercia a função com quem ainda estava se preparando. […] Eu saquei, vamos dizer assim, percebi o quanto era necessário eu trazer este meu aprendizado e o aprendizado daquelas professoras para os desafios que eu enfrentava na minha docência com a outra turma (Entrevista, 2022).

Este processo multidimensional, influenciado por diferentes contextos de vivências e experiências, contribuem, segundo Marcelo Garcia, para a promoção do desenvolvimento docente, ao se considerar os "diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente" (Marcelo Garcia, 2009, p.7). Os processos formativos e as experiências que

vivenciam, condicionadas às influências multidimensionais e relacionais dos contextos em que se situam, é que constituíram o seu desenvolvimento profissional.

A diversidade dos estudantes do curso superior se expressa também nos estágios, que demandam, segundo a docente experiente, a construção de um olhar singular:

A formação no curso de Pedagogia vai refletir no nosso trabalho na sala de aula, na nossa aprendizagem da docência, de que a docência não é só a sala de aula, mas é esta vivência, este olhar de contexto, que é no contexto do sistema educacional, e isto o estágio me proporcionou muito, eu estar presente nas escolas, fazer palestras nas escolas e junto com eles discutindo o trabalho do professor, a formação continuada que tinha que existir e isto refletia também aqui dentro no nosso trabalho, na formação continuada (Entrevista, 2022).

Nóvoa (1995) aponta para a ideia de que a formação poderá estimular o desenvolvimento profissional dos docentes, quando toma como fundamento a promoção e a "preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas" (Nóvoa, 1995, p. 27). É nesta perspectiva que se apresentam as narrativas de Jorce relativas à organização do trabalho pedagógico com os alunos do curso de Pedagogia, trazendo à reflexão a realidade educacional com uma formação que busca a melhoria da qualidade e do sistema de ensino, comprometida com a qualidade da educação.

A narrativa da docente experiente traz a compreensão e a vivência da docência como estar; como olhar; como presença em interação contextualizada e significativa de escola e universidade; e, enfim, como emancipar e transformar:

Então, é na formação de professores que a gente vai vendo as mudanças nas bases formativas do professor, e mostrando para eles a necessidade do engajamento para o desenvolvimento da profissão. Que não era um engajamento somente específico na formação técnica, mas era na formação política (Entrevista, 2022).

Comprometimento, emancipação e transformação, assim, se entrelaçam e se constituem a partir do engajamento político e profissional, perpassados pela/na experiência e os desafios que a constituem, na medida em que, de acordo com a docente: *É muito desafio. Porque não são desafios só na experiência, é da experiência. [...] E o contexto influencia na sua prática docente e te desafia nas questões teóricas e práticas da docência (Entrevista, 2022).* A compreensão dos desafios *da* experiência, que vão além daqueles encontrados *na* experiência,

parece ser construída a partir das vivências que a entrevistada teve de formação em nível de pós-graduação e, a partir delas, da ressignificação do seu olhar em relação ao trabalho docente, a partir de um novo referencial teórico:

Então, eu saí daqui do curso de Pedagogia com uma formação para exercer a docência no Ensino Fundamental, que era também funcionalista, então, não havia disputa. Hoje a gente sente que há uma disputa metodológica, uma disputa teórica, há uma disputa de concepção teórica política. […] Na época, para mim não tinha com que disputar, cada um no seu quadradinho, nós alunos sentimos este processo no exercício da docência, eu fui aprendendo a lidar, tendo em vista a própria situação da efervescência da situação que ia surgindo e que ia fazendo, nos desafiando e nos colocando (Entrevista, 2022).

As tensões que se apresentam demonstram inúmeras situações vivenciadas. A década de oitenta representa um apogeu das disputas teóricas na história da redemocratização do país. Refletir a partir das narrativas da professora nos possibilita visitar as fronteiras de quais disputas a marcam no seu discurso, que não são só as disputas teóricas, mas o fato de não haver muitas disputas por vagas de docentes na universidade. Conforme destaca Clandinin e Connelly (2011, p. 119) "A frase vivenciando a experiência é um lembrete de que para nós a pesquisa narrativa destina-se ao entendimento e à composição de sentidos da experiência. " O elemento, não ter disputas por vagas de trabalho, é de fato muito diferente do que vivenciamos hoje. Já as situações de efervescência, mencionadas como muitas atividades a serem realizadas ao mesmo tempo, ainda hoje são marca das atividades docentes.

Em meio às disputas no âmbito político-ideológico, a docente assume o compromisso político em defesa da educação pública, em contraposição com posicionamentos mercantilistas:

Ampliando a questão do mercado educacional, por um lado, e, por outro lado, a luta para a gente manter o sistema público, tanto do Sistema Público da Rede Básica e do Ensino Superior, quanto o Sistema Privado. [...] Precisamos estar atentos, vamos dizer assim, e muito atentos, no sentido de não sermos engolidos pelo mercantilismo e o poder do mercado. Ele entra na educação e pode ser uma justificativa para nós perdermos uma parcela da população de uma escolarização de qualidade (Entrevista, 2022).

Há comprometimento que aparece nas narrativas que remete aos ensinamentos Freirianos, mencionados como importantes na sua formação, que traz para sua ação docente, o perfil de formação que organiza o trabalho pedagógico e a participação nos espaços institucionais e não institucionais pela/da educação. Conforme tratado por Freire, a prática docente deve promover a capacidade crítica dos educandos e dos educadores e refletir sobre a

realidade social, política e econômica, em uma atuação docente de sujeitos com posicionamentos e ações em prol das lutas por melhorias na educação. "Daí a sua *politicidade,* qualidade que tem a prática educativa de ser *política,* de não poder ser neutra." (Freire, 1996, p.73, destaques do autor). A luta pela educação pública, gratuita e com qualidade socialmente referenciada, assim, se dá pelas relações da universidade com a sociedade, através de um processo (trans)formador:

Desafios e oportunidades que a gente vai encontrando e que vai nos qualificando também enquanto professora docente do Nível Superior na universidade. Vê que a Universidade, ela não pode ficar fechada nela mesma. Então, este aprendizado eu também tive, porque ele refletia na sala de aula e refletia no interior da universidade e nas nossas relações com as outras licenciaturas, com todo o movimento político da instituição, dos professores, e também refletia nos movimentos do sistema público da Rede Básica que também a gente fazia articulação. […] E, para gente se qualificar em termos da nossa docência, mas de forma contextualizada (Entrevista, 2022).

Reis afirma que

> A pesquisa com narrativas de histórias vividas nos parece carregada de possibilidades emancipatórias. Temos aprendido que ao olharmos para nós mesmas/os e compreendermos que nossas aprendizagens estão relacionadas às nossas redes tecidas na experiência pessoal (singular) e coletiva (social), podemos nos abrir à possibilidade de perceber o quanto as histórias dos outros são também tecidas por meio dos seus vividos, possibilitando um conviver na diferença sem hierarquização (Reis, 2023, p. 7).

Conforme Reis (2023) aponta, as narrativas de Jorce aparecem carregadas de possibilidades emancipatórias e (form)ação contextualizada e integrada de forma dialógica com as demais licenciaturas e com a Educação Básica. Para ela, isso é fundamental para qualificar os/as docentes para lidarem com os desafios da experiência docente (e não apenas na experiência docente), o que demanda conexão e fluidez:

E os desafios nossos hoje é tirar essa dureza que está posta de uns tempos para cá na nossa relação, tanto de professor para professor, quanto na relação entre alunos e professores, tanto dentro da Universidade, como na relação da Educação Básica. Porque aí, você 'sentir mais a profissão', como Nóvoa fala, 'viver mais a emoção de ser professor'. Mas essa emoção não é uma coisa tranquila. Você está me entendendo? Porque você vai enfrentar desafios, mas é a emoção porque você está na luta e é essa luta que nos fortalece e nos engrandece, nos torna mais desafiadores (Entrevista, 2022).

A compreensão da necessidade de viver a docência sentindo a emoção de ser professor, com consciência de que a luta pela educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada fortalece a docência, os docentes e a escola. Uma narrativa que conversa com a perspectiva de desenvolvimento profissional docente que, conforme Cunha e Reschke, "[...] envolve valores, ideias, afetos, crenças, experiências, interesses e práticas sociais, profissionais e políticas" (2024, p 76).

Este é o fio estruturante a partir do qual se entrelaçam os demais que constituem a narrativa da docente experiente. Constituído como "O projecto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão de professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus actores" (Nóvoa, 2014, p. 31). É nesta autonomia que está o prazer em ser professor, de criar, de compartilhar experiências pedagógicas.

A defesa pela autonomia docente vem sendo reivindicada há tempos e é ela que impulsiona a possibilidade dos professores recriarem sua profissão a partir de suas realidades e experiências. A luta pela educação tem desafiado a conquista pela autonomia e, apesar das dores dessa luta, é também o que torna a docência uma profissão cheia de potencialidades.

Conclusão

A narrativa da professora mencionada nos apresenta um entrelaçamento de lugares e contextos, que são ressignificados por ela em um *continuum* temporal, no qual tece, com ações e interações, seu Desenvolvimento Profissional Docente. A narrativa é individual pela natureza da singularidade da ressignificação das experiências, mas nos possibilita analisar a docência observando as múltiplas dimensões que envolvem sua configuração, pois ela é constituída de processos relacionais consigo mesma e com outras pessoas, sempre estruturados por uma autonomia comprometida com a educação. Este é o fio estruturante que a constitui como docente nas suas inquietações com a precarização e privatização da educação, com a expansão e o fortalecimento da universidade pública e gratuita e, principalmente, com a formação de professores com qualidade socialmente referenciada para atuarem na Educação Básica.

A narrativa da docente também traz para o debate a importância da universidade pública para a formação de professores e, consequentemente, para o desenvolvimento do estado de Mato Grosso. Reforça a importância dos sindicatos e das associações para o fortalecimento profissional dos docentes, como espaços de formação, mobilização e integração nas lutas em defesa do que a define na docência, o comprometimento com a formação de professores para o

desenvolvimento de educação de qualidade e formação emancipadora. Este comprometimento perpassou a ressignificação de experiências dos diferentes lugares de atuação e a configuração de redes com diferentes contextos da Educação Básica.

Os desafios que aparecem nas narrativas de Jorce colocam de forma direta a necessidade de formação dos docentes que atuavam nas instituições de Educação Superior e na Educação Básica e as mudanças políticas no contexto da formação de professores.

Os dilemas narrados mostram a sobrecarga vivenciada por ela na inserção do exercício docente, quando precisava se qualificar e trabalhar ao mesmo tempo, e a precarização do financiamento que sustentasse sua saída para o mestrado e as condições materiais que possibilitassem um tempo para se dedicar exclusivamente à pesquisa.

É marcante nas narrativas sua atuação nas lutas por políticas de profissionalização e como ela se coloca como sujeito coletivo a ponto de não ressaltar em sua narrativa fatos de sua vida privada. Talvez, por essa razão, os desafios que a atingiram pessoalmente, como a questão do financiamento de bolsa, aparecem como sendo algo coletivo. Assim, o que prevalece nos desafios são pautas coletivas pela qualidade da formação de professores que marcam seu comprometimento com a educação. Observamos uma narrativa que configura sua docência, que é individual, mas que transcende a individualidade.

Sua mobilização está em ações de lutas que agregam estrutura e fortalecimento da Universidade, com pesquisa e extensão fortalecidas na Pós-Graduação *stricto-sensu*, como condições para a melhoria dos cursos de formação de professores, o que é feito de forma autônoma, ressignificando e fortalecendo na/a docência e a formação de professores. Jorce constituiu uma narrativa de docência que traz forte comprometimento com a qualidade da educação e da formação de professores.

Por fim, consideramos que os desafios e os dilemas vivenciados pela docente experiente ainda atingem intensamente a educação, a profissionalização e a autonomia dos docentes na Educação Básica e Superior e, sua narrativa fortalece as pautas da educação pública e emancipadora.

Referências

ABRAHÃO, Maria. H; TIMM, Edgar. Z. A história de vida na docência na Educação Superior e o desenvolvimento humano do professor. *Revista de Educação do Cogeime,* São Paulo, v. 24, n.46, p.122-143, jan./jun.2015. Disponível

em:https://www.researchgate.net/publication/304467891_A_Historia_de_Vida_na_Docencia_na_Educacao_Superior_e_o_Desenvolvimento_Humano_do_Professor.

CLANDININ, Jean D.; CONNELLY, Michael F. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.* 1. ed. Tadução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: UDUFU, 2011.

CONNELLY, Michael F.; CLANDININ, Jean D. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. (ed.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

CUNHA, Maria. I; RESCHKE, Maria. J. D. A docência e a aprendizagem em cursos de licenciatura. *Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 33, n. 74, p. 67-80, abr./jun/ 2024. Disponivel em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/19990.

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

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Coleção Ciências da Educação século XXI. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A. *Políticas Docentes: a história e a efervescência das últimas décadas. Rev. Textura*, v. 24 n. 59 p. 36-54 jul./set. 2022.

GATTI, Bernardete A. et all. *Professores do Brasil: novos cenários de formação.* Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. A entrevista narrativa. In.: BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som.* 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 90-113.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sisifo: *Revista de Ciências da Educação*. Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: https://idus.us.es/handle/11441/29247?show=full

MIZUKAMI, Maria G. N.; SILVA, Márcia T. C.; ANDRADE, Maria F. R. Comunidade investigativa e desenvolvimento profissional de professores. *Rev. FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*., Salvador, v. 32, n. 71, p. 39-58, jul./set. 2023.

MONTEIRO, Filomena M. A; PERES, Claudio A.; MARIANI, Fábio. Como aprende o docente universitário? Narrativas que reescrevem os lugares de atuação dos docentes na UFMT. In. PASSEGGI, M.C.; FURLANETTO, E. C.; MONTEIRO, F. M. (Org.) Elizeu Clementino de Souza (direção). *Vidas escritas: interrogações sobre narrativas docentes*. Coleção Insubordinações da Pesquisa (Auto)Biográfica, v.2. Curitiba: CRV, 2024.

NÓVOA, António. *Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar*. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2 ed, Editora: Porto, Porto, 2014.

REIS, Graça. A Pesquisa Narrativa como Possibilidade de Expansão do Presente. *Rev. Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 48, 2023.

RESCHKE, M. J. D.; CUNHA, Maria I. A docência e a aprendizagem em cursos de

licenciaturas. *Rev. FAEEBA* – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 33, n. 74, p. 67-80, abr./jun. 2024.

Recebido em: 02 out. 2024.
Aprovado em: 01 nov. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa:as autoras
Revisor(a) de língua inglesa:as autoras
Revisor(a) de língua espanhola: as autoras

REVISTA ELETRÔNICA DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n. 2, 2024.

História de vida e formação docente: uma filha de João e Maria em terra de gigantes

Life Story and Teacher Training: A Daughter of João and Maria in a Land of Giants

Denise Ana Augusta dos Santos Oliveira[1]
0000-0001-7791-7755

RESUMO: Este texto narra uma história. Não uma história com a dos contos de fadas. Mas sim a história real de uma família comum, como tantas outras que coexistem num mundo real. O objetivo deste texto é dar visibilidade a um processo de superação de uma menina filha do "chacarereiro" e que aprendeu a ler o mundo ao mesmo tempo em que aprendia a ler a palavra mundo. Por meio desta quem vos escreve estas palavras, muitas outras pessoas puderem aprender a ler outras palavras e dar visibilidade as suas narrativas orais. Dialogo com referencias críticos tais como Freire (1986, 1987), Baktin (1992), Vigostki (1993), Evaristo (2016) e Fairclough (2019) me auxiliam a tecer os fios das minhas palavras bordadas de afeto e gratidão a quem me antecedeu e esperança aos que virão após.
PALAVRAS-CHAVE: Agricultura; História de Vida; Formação de professores.

ABSTRACT: This text tells a story. Not a story like those in fairy tales, but the real story of an ordinary family, like so many others that coexist in the real world. The aim of this text is to highlight the journey of a girl, the daughter of a "chacarero," who learned to read the world while learning to read the word "world." Through this, the writer of these words, along with many others, was able to learn to read other words and give visibility to their oral narratives. Dialogues with critical references such as Freire (1986, 1987), Bakhtin (1992), Vygotsky (1993), Evaristo (2016), and Fairclough (2019) help me weave the threads of my words, embroidered with affection and gratitude for those who came before me and hope for those who will come after.
KEYWORDS: Farmer, Life Story, Teacher Training.

Histórias de quem conta histórias

Toda pessoa deveria ser aplaudida de pé pelo menos uma vez na vida,
porque todos nós vencemos o mundo.
(Auggie em Extraordinário de R. J. Palacio)

Dou início à minha narrativa com a citação de Palacio (2004) em seu livro Extraordinário. A autora narra a história de Auggie, um menino que nasceu com uma

[1] Doutora em Educação em Ciências e Saúde (PPGECS) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Saúde (PPGECS) – Universidade do Grande Rio (Unigranrio|Afya).

deformidade genética na face e passa por dezenas de cirurgias até que a doença se estabilize aos dez anos de idade. Nessa fase, ao ir à escola, Auggie precisa se superar a cada dia, enfrentando preconceitos e bullying. Mesmo com o apoio dos pais, que o encoraja a desistir se não se sentir à vontade, ele não o faz. E o que essa história pode ter a ver com a minha ou a sua? Isso é o que há de extraordinário nas histórias: cada um pode se identificar com elas de diferentes formas, e não há certo ou errado nisso.

O texto é um evento aberto. Isso quer dizer que o contexto afeta a interpretação e possibilita muitas construções de sentido. Um texto “interage com o contexto da situação e da cultura em que está inserido” (SALLES; DELLAGNELO, 2019, p. 418). Quando Auggie afirma que toda pessoa deveria ser aplaudida de pé pelo menos uma vez na vida, do meu lugar de fala, tenho que concordar. Além de mensurar o tamanho das dores e delícias que cada um de nós experimentou na vida, é inquestionável que, do lugar de fala de cada um de nós, tivemos nossas lutas diárias, as causas pelas quais lutamos ou pautas que defendemos e que, me arrisco a afirmar, dizem respeito ao direito à vida, à liberdade e ao direito de sermos diferentes, de ser quem realmente somos. E é isso que Auggie nos ensina: desde o início do ano de 2020, cada um de nós vem vencendo o mundo, cada qual à sua maneira.

Possivelmente, algumas narrativas farão menção ao momento que marcará a história da humanidade. No caminho, um vírus nos colocou em um processo de ressignificação das nossas práticas pedagógicas; e na educação não foi diferente. Incertezas sobre o retorno das aulas presenciais, insegurança nas aulas remotas síncronas e assíncronas, limitações tecnológicas quanto aos aparelhos e à conectividade, a dor e o luto. É difícil até mesmo encontrar as palavras certas ao descrever esse período. Cada dia vivido foi um dia vencido. Talvez, e apenas talvez, uma palavra que o defina seja resiliência. Resiliência é uma palavra que vem do latim resilire e significa “voltar atrás”, e foi exatamente isso que precisei fazer em diversos momentos: voltar, retornar, rever, repensar, ir à origem, ao princípio para conseguir seguir adiante. Vencer o mundo muitas vezes significa saber a hora de dar um passo atrás, ganhar impulso e prosseguir.

São histórias que construímos e que nos constituem desde sempre. Penso semelhantemente a Meireles (2016), não há nenhum dentre nós que não guarde memórias de infância que não se remetam a tradições recebidas por via oral. Eu tenho as minhas. Gerações que antecederam aos que hoje são escritores foram contadores de histórias orais; os narradores permanecem no anonimato e, com o tempo, a arte de contar histórias foi cedendo lugar às práticas de leitura, e tudo o que se aprendia por ouvir contar se apreende agora na leitura.

Entretanto, nessa história, há uma parcela significativa da população que foi, e ainda o é, alijada de ser autora de suas próprias narrativas.

As histórias estavam ali, em toda parte, no mundo inteiro. Representavam os discursos hegemônicos de uma época que, pouco a pouco, foram reunidos, recontados, reescritos e imortalizados em contos tradicionais, referenciando-se em modos de pensar, viver e estar nas sociedades. O ofício de contar histórias é tão antigo quanto a existência da humanidade, que foi selecionando as experiências indispensáveis à vida e as transmitindo pelo poder mágico da palavra.

Gosto de pensar no significado do “Era uma vez...”, tão comum nos contos maravilhosos e nas fábulas. Nele, não há um comprometimento com um tempo específico; apenas nos remete a um tempo passado, impreciso, indeterminado, pois o que era já não é mais, passou. Mas isso não significa que as marcas das histórias que vivemos não estejam ainda em nós; pelo contrário. A constituição do que entendemos de quem somos hoje, tanto no que denominamos subjetividades quanto na nossa compreensão sobre os aspectos éticos, políticos, estéticos, econômicos, sociais e religiosos, ocupa um espaço-tempo determinado e representa um modo de ler o mundo e significá-lo que só é possível pelos muitos “Era uma vez que vivemos”.

Este texto tem como objetivo apresentar a narrativa de uma história de vida e discutir o lugar da linguagem na constituição do sujeto e as marcas discursivas entre o real e a fantasia, revelando as contradições sociais. Transitando entre o lugar do faz de conta e o que acontece, vou iniciar do lugar da fantasia, onde reina o faz de conta que todos nós já tivemos um dia, no desejo de que os sonhos possam se tornar realidade. Para isso, o primeiro passo é sonhar. O sonho é algo semelhante a um plano mentalmente elaborado e, em seguida, ao sistematizar esse sonho em um plano, ele se torna um projeto. Então, esta escrita é um sonho rigorosamente sistematizado para que possa ser compreendido por quem não o sonhou. Esse texto sintetiza os sonhos materializados em projetos, muitos sonhados antes da minha existência.

Muito além do “Era uma vez...”

Chamo cada experiência vivenciada de “Era uma vez...”, como nos contos de fadas ou nos contos maravilhosos, pois nem sempre sabemos precisar quando nos tornamos quem somos. O que talvez seja mais fácil de estabelecer é uma marcação temporal da percepção de quando nos reconhecemos como o que estamos sendo feitos a cada dia.

Souza e Albuquerque (2012) nos fazem pensar que os modos de ver o mundo

correspondem ao lugar que o olhar e a palavra ocupam na construção dos sentidos que conferimos à experiência de estar no mundo. Entendo que os sentidos são construídos dentro de determinados contextos sociais. Com isso, voltando à origem do que me traz a escrever essas linhas, rememoro meus bons momentos, aqueles que me conduziram até aqui e que me nutrem de fé e esperança na cura da humanidade de seu egoísmo autodestrutivo. Sim, eu acredito nisso!

Meu olhar ocupa o lugar de ver o mundo sob a ótica da infância, das crianças às quais dedico meus dias de trabalho e pesquisa, e que me trazem a certeza de que é preciso continuar acreditando que outro mundo, outras realidades são possíveis. Pode parecer estranho esse lugar onde me coloco, e talvez se argumente que não é possível estar ali; entretanto, sustento a defesa de que a infância é o lugar onde cada um dos que leem essas palavras já teve passagem. O exercício que agora faço é um ato maior do que o de empatia; é uma relação de alteridade.

Faço a colocação das palavras de Bakhtin (1992), pois é nesse exercício de alteridade que vou me constituindo. Para o autor, meu ser reflete noutro ser em uma relação recíproca. As crianças que já passaram pela minha vida profissional, por mais de vinte anos na profissão docente, fazem de mim o que sou hoje e justificam e explicam o meu eu. Enquanto me constituía nesse ser professora, também contribuía na constituição de cada uma delas, por cada palavra dita ou silenciada, por cada história lida ou contada. Da mesma forma que Bakhtin afirma que não é possível que alguém defenda sua posição sem relacioná-la a outras, defendo as muitas posições que ocupo hoje, sem deixar de lado a que estou sendo agora.

A linguagem é parte irredutível da vida social e está intrinsecamente interligada a muitos outros elementos da vida social. Vigotski (1993) entende a linguagem como constitutiva das pessoas em seus aspectos biológicos e sociais, sendo por meio das relações discursivas que a humanidade se comunica, registra e modifica sua história. Bakhtin estudou a contribuição da “linguagem na constituição da subjetividade”. Um importante ponto de confluência entre os dois autores refere-se ao aporte da linguagem no estudo das realidades humanas (RIBEIRO, 2009, p. 213). Dialogando com Fairclough (2019), entendo que existe uma relação entre linguagem e sociedade que “se baseia em uma percepção da linguagem como parte irredutível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos sociais” (RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 11). Assim, compreendo que é por meio da linguagem que constituímos nossa subjetividade; farei uso desse suporte para registrar algumas palavras vividas.

Carrego comigo o compromisso moral e social de falar sobre minhas origens, pois minhas raízes permanecerão plantadas firmes no solo fértil onde frutifiquei. Meu desejo é que

outros tantos homens e mulheres, pais e mães, meninos e meninas, filhos e filhas de trabalhadores das cidades ou das roças, muitos com pouca escolarização, não adormeçam seus sonhos de serem ou fazerem aquilo que mais desejam. Eu, filha de João e de Maria, dois trabalhadores rurais, recebi o título de Doutora em Educação em Ciências e Saúde por uma das maiores universidades federais do país. Eu, filha de João, segurei nas mãos calejadas pelo cabo da enxada de meu pai para ensiná-lo a escrever seu próprio nome, apenas quatro letras e tanto significado: J O Ã O.

A dimensão pessoal de um sonho

João não tinha uma irmã chamada Maria e não viriam a se perder numa floresta densa numa noite escura. Tinha apenas um sonho. João não jogou pela janela as sementes de feijões mágicos que cresceriam além das nuvens, encontrando um castelo e enfrentando um gigante em busca da galinha dos ovos de ouro. O gigante de João era outro. João encontrou Maria em terras distantes das suas de origem, no sertão de Sergipe, pois aquelas eram terras secas, rachadas pelo sol após um longo período de estiagem: chuvas, raridade; água, preciosidade. Maria foi uma mulher que tinha muitos sonhos. Numa viagem de aventura para São Paulo, dois retirantes nordestinos partem em busca de seus sonhos, da promessa de uma vida melhor, e iniciam seu “Era uma vez...” enquanto construíam suas histórias em busca do seu “... e viveram felizes para sempre”.

João e Maria tiveram três filhas, um cabo de enxada para lavrar a terra e um sonho. Para eles, a chuva determinava o tempo de plantar, de cuidar e de colher. Quando a chuva tardava, o cabo da enxada ecoava estridente no chão, a cada cova aberta à espera de suas sementes (algumas de feijões não mágicos) que sedentas receberiam seus gotejamentos diários. Mas, quando a seca era intensa, as folhinhas teimosas em nascer pareciam tristes, murchas. Também houve dias em que as chuvas foram intensas. Era tanta água que alagava tudo; ou então, a enxurrada que descia das ladeiras arrastava o que encontrava pela frente. Foram-se então os feijões que ainda eram sementes ou os feijões em brotinhos; pouco importava! O trabalho de dias estava indo “por água abaixo”.

Mas não havia tempo ruim para os dois; eles tinham um sonho a perseguir. Não teve sol, chuva ou frio que os parassem, pois seus sonhos eram que suas filhas estudassem. No dia seguinte, lá estavam eles escrevendo a minha história. Sim! A minha história tem início com a história deles. Minha história se constitui de ciclos, tais quais os ciclos da natureza: tempos de

arar a terra, adubar, semear, cuidar, tratar das ervas daninhas, colher e recomeçar. Isto eu aprendi com meus pais, que, com muita sabedoria e conhecimento de vida, me ensinaram que não adianta lançar sementes fora de época, nem tão pouco tentar adiantar a colheita ou, por distração, passar do ponto. Tudo tem seu tempo.

Enquanto isso crescia em mim o gosto pelos desenhos que formavam as letras e que, unidas uma a uma, costuravam palavras escritas. Sempre fui de poucas palavras, mas de muitos olhares. Enquanto observava a vida que meus pais viviam, a leitura da palavra me proporcionou a descoberta de outro mundo, enquanto crescia ainda mais em mim o gosto pelo desenho de letras e palavras que significavam o mundo. Era um mundo contraditório, pois o mundo de João, meu pai, não era o mesmo daquele que descobri num livro de capa dura, costurado, com muitas palavras entrelaçadas e algumas imagens que representavam um menino chamado João, subindo no tronco frondoso de um pé de feijão, buscando em terras de gigantes a promessa da “galinha dos ovos de ouro”. Poderia até ser fantasia, mas esse cenário foi a realidade de tantos conterrâneos nordestinos que vieram buscar em São Paulo, terra de gigantes, a promessa de uma vida melhor.

Aprendi a ler o mundo com a leitura das palavras tecidas nele. Tive a certeza de que seria professora a partir do momento em que entendi que não era justo que tanta “gente grande”, como meu pai, meus tios e minhas tias, não tivessem tido o direito de aprender a ler. O meu aprender a ler, em certa medida, significou que meu pai, tios e tias pudessem ler através de mim. Além de “professora” do meu pai, nas manhãs de domingo, eu era leitora das cartas recebidas e escriba das que meus tios enviavam para Sergipe com notícias de como era “dura” a vida em terras de gigantes.

O sonho dos meus pais se tornou realidade. Estou aqui com os olhos lacrimejados, após ter alcançado o nível máximo da formação acadêmica de uma pessoa, e que agora se permite o direito de contar a sua história. Usando as palavras de Evaristo (2016), digo a você, meu leitor, que, se estivesse me vendo no momento exato da escrita destas palavras, veria lágrimas rolando sobre a minha face entre lábios que sorriem felizes. E você se perguntaria: são tantas lágrimas que eu me perguntei se seriam olhos ou rios caudalosos sobre a face?

Talvez, quanto à dimensão pessoal, eu já tenha deixado clara qual a importância que esse processo tem, e eu faço questão de que essa parte da minha vida fique registrada. Ser professora foi meu primeiro sonho. Depois deste, nunca mais parei de sonhar. Um sonho, como tantos outros: alguns loucos, outros bobos, alguns tão próximos e outros que parecem

inatingíveis.

Quando me tornei professora

E, pouco a pouco, crescia em mim o sonho de ser professora quando eu ainda era uma menina. Eu quase consigo dizer o dia exato em que esse sonho brotou em mim, pois é tão forte, tão perto, tão presente essa lembrança: a lembrança de quando descobri algo terrível sobre o meu pai, que até então eu desconhecia. Foi então que conheci João:

> ***Seu João***.
> *João Baiano,*
> *João Careca*
> *João da chácara.*
> *Muitos sendo apenas um,*
> *Único por seu jeito singular de ser.*
> *Um homem de mãos calejadas, palavras pouco refinadas,*
> *Na infância, a enxada e uma lata d’água na cabeça,*
> *Seus companheiros.*
> *Pés descalços no chão fissurado pela seca do sertão.*
> *Foi numa época de seca das “bravas”.*
> *Que mesmo quando antes de ler palavras,*
> *Sabia muito bem o poder que as palavras têm.*
> *Para ele,*
> *Lápis significava um objeto de escrever palavras de um futuro melhor.*
> *Caderno, o lugar onde o lápis poderia escrever as palavras desse futuro melhor.*

A filha do chacareiro. Era assim que eu era conhecida na minha infância. A menininha tímida, de poucas palavras e de pensamentos acelerados, analisava cada fala, cada imagem e cada contradição social que vivenciava. Alguns que me leem sabem que o cheiro de certos vegetais leva tempo para sair das mãos. Meus pais plantavam alface, couve, repolho e outros vegetais. Dentre eles, o coentro possui características muito particulares. Quando a gente tinha que tratar do coentro nos canteiros da chácara onde fui criada, era certo que o cheiro seria o nosso perfume por algumas horas, mesmo lavando bem as mãos. Ser a filha do chacareiro sempre me foi encantador. Eu amava tratar a terra, plantar sementes de beterraba, ralear as cenouras, plantar as mudas de alface ou ainda espalhar as salsas espigadas para retirar-lhes as sementes. Houve um tempo em que desejei fazer agronomia para continuar o trabalho dos meus pais, mas o desejo de ensinar outras pessoas a questionarem o mundo foi maior.

Sabe como é o trabalho com a agricultura? É um encontro contraditório entre algo mágico e assustador. A magia acontece e se repete a cada ciclo: arar a terra, plantar as sementes,

cuidar, espantar invasores, contemplar e colher. E depois repetir tudo novamente. O assustador vem estampado nos rótulos. Cuidado! Veneno! A marca da caveira foi muito presente na minha infância. Entre embalagens de defensivos agrícolas, ainda menina, sem conhecer aqueles riscos, assisti meu pai trabalhar dia após dia com produtos que carregavam a imagem de uma caveira. E, hoje, muitos anos depois, aquela imagem da caveira faz muito sentido na vida da nossa família. Vou retomar essa história com vocês mais adiante. Agora, volto a narrar como me tornei professora.

O meu primeiro encontro com as primeiras leitura de Paulo Freire se deu com o ingresso no curso de formação de professores em nível médio na cidade onde nasci. Ali, pela primeira vez, ouvi algumas poucas e boas palavras sobre educação emancipadora e educação bancária. Ali já ouvia falar sobre as experiências desenvolvidas na educação das classes populares, os primeiros questionamentos sobre os motivos pelos quais agimos de determinada maneira e não de outra. Com o amadurecimento das discussões e o aprofundamento das leituras desenvolvidas ao longo de muitos anos, ainda que essas leituras fossem rasas e se desenvolvessem em contextos diversos, alguns conceitos foram se tornando parte da professora que sou e que a cada dia vem se refazendo.

Paulo Freire, ao falar aos professores e professoras, nos traz a consciência crítica das muitas situações contraditórias, excludentes e segregadoras que o mundo social impõe. Freire me faz pensar também sobre o abismo que impera entre o que se fala e o que se faz, e, em certa medida, beira a hipocrisia, sendo um espaço importante a ser investigado. O futuro de que se fala é realmente o futuro que se quer? Se sim, por que a educação ainda alimenta nos oprimidos o sonho de serem opressores? Seria porque a leitura de mundo, que antecede a leitura das palavras, está sendo desvinculada da leitura da história? Seria a leitura de mundo a leitura de um registro fotográfico ou de um longa-metragem? Com o tempo e conforme as leituras aconteciam, alguns questionamentos foram surgindo e hoje eles me ajudam a tecer essas poucas linhas.

A professora que estou sendo, que busca a superação das contradições entre discursos e práticas, entende a educação como um ato de amor, sim. Um ato de amor às pessoas, suas histórias e suas lutas diárias. Amar é verbo, é ação. Paulo Freire me inspirou a pensar na ruptura de uma cultura do silêncio e na construção de uma consciência crítica sobre a importância do ato de ler. Ler palavras, obviamente, mas também exercitar uma leitura crítica do mundo.

Aprendi que o mundo não é justo e é demasiadamente contraditório, mas nem por isso se deve deixar de nutrir a esperança na superação das contradições entre oprimidos e opressores, numa busca incessante por uma educação que se faça libertadora. Para isso, é necessária uma dose de ousadia e um tanto de rebeldia. Rebeldia que se manifesta diante das injustiças, diante do que fere, exclui, humilha e segrega. Afinal, como seria possível existir pessoas que ainda têm negado o direito à palavra?

João, o chacareiro, matriculou-se na escola quase na mesma época que eu. Talvez ele quisesse me dar o exemplo do que tanto estava presente em seus discursos: “estude, minha filha”, “a escola é um lugar importante”, “estude para ser doutora”. Ele trabalhava pesado na agricultura e à noite frequentava uma sala de aula com um lápis na mão, um caderno embaixo do braço e uma obsessão. Queria que suas filhas tivessem acesso ao que a ele e a minha mãe lhes fora negado. O trabalho rural é importante, talvez encantador, mas certamente extremamente exaustivo. O trabalhador rural, nos tempos dos meus pais, não conhecia feriados, férias ou finais de semana. A semente não pode ser esquecida. Estavam eles lá, em dias de chuva e de sol.

Mesmo assim, todos os dias, por volta das dezessete horas, pouco antes de ir para suas aulas no período noturno, ele me pedia para ajudar a desenhar as letras. Suas mãos eram muito calejadas e grossas, sabe? Meu pai tinha muita dificuldade para segurar o lápis, pois, em sua vida toda, estava acostumado a segurar o cabo de uma enxada. Então, sentava-se ao meu lado e eu segurava sua mão, que pressionava o lápis com tanta força sobre a folha do caderno que chegava a rasgá-la.

Pai aprendeu a escrever "João". E eu tive participação nisso. Ele aprendeu o nome dele ao mesmo tempo em que aprendi o meu. Depois disso, não paramos mais, nem ele nem eu. Ele escreveu o A de alface, o B de beterraba, o C de couve, e assim, uma letra após a outra, uniu-as com os fios de suas esperanças. Eu? Aprendi a tecer os meus sonhos com os mesmos fios que herdei deles.

Entre letras unidas por fios de esperança, outras histórias foram tecidas por minhas mãos. As manhãs de domingo eram marcadas por dois eventos importantes. O primeiro era irmos a uma farmácia que ficava a aproximadamente dois quilômetros de distância para buscarmos as cartas remetidas de Sergipe para São Paulo. O segundo evento marcante era a leitura em voz alta dessas cartas para meus pais, meus tios e tias. E eu lia. Lia uma, duas e quantas vezes fossem necessárias. Recordo-me de histórias sobre pessoas que morreram,

pessoas que tiveram filhos e outras que estiveram doentes. Ah! E também se falava do tempo seco, da estiagem, das dificuldades financeiras e de como o gado estava magro. Em seguida, certamente, procedia-se à escrita das respostas das cartas feitas por mim. Minha família lia as palavras do mundo através dos meus olhos e as ouvia no ritmo da minha voz. Um dos meus tios me fazia ler repetidas vezes um mesmo trecho. Eu gostava muito de escrever, sabe? Gostava de ler também. Mas, para uma menina entre oito nove anos, era uma atividade cansativa. Mas, sem problemas. Eu teria a semana inteira para descansar até o próximo domingo chegar e retomar a escrita de novas histórias.

Nesse momento, evidencio que minha família, sem domínio do código linguístico da escrita, se fazia autora de suas escritas por meio de uma menina escriba[2]. Ali estavam eles, narradores de suas vivências e verdadeiros contadores de histórias orais. Entendo esse período como um meio tempo em que a oralidade cedia espaço para a escrita.

Numa viagem no tempo, desloco-me para alguns anos de exercício na profissão de professora. Acumulei histórias na educação pública e já tive passagem por diferentes etapas e modalidades. Na Educação Infantil, Paulo Freire me motivou a abrir as janelas de um mundo belo e contraditório para crianças ainda pequenas, mas cercadas de amor. Na Educação Especial, via-me diante das minhas próprias deficiências, das minhas próprias limitações. Na minha passagem pela direção de unidades escolares, vivenciei a cruel contradição que impera nos discursos docentes e suas práticas em sala de aula, mas foi na Educação de Jovens e Adultos que me vi diante de muitos “Joãos e Marias”, com quem muito aprendi e que tive o privilégio de acompanhar no processo de tomada de consciência sobre a leitura de mundo a partir de experiências próprias, de sua cultura, de sua história.

Valorizo a universidade como o centro de referência que construí durante toda a minha jornada acadêmica, e é esse hoje o meu lugar de fala. Em 2023, tornei-me doutora e, no mesmo ano, ingressei como docente em um programa de pós-graduação. Mas, de igual maneira, reconheço que historicamente, e pasmem, até recentemente, pessoas com a minha história de vida e com a minha origem não teriam acesso. Imaginem vocês se a filha de um agricultor, negro, sergipano e analfabeto poderia se tornar doutora em uma instituição pública federal? O fato de eu estar aqui, escrevendo estas palavras, já é parte de um movimento importante. Mas

[2] Na Antiguidade, escriba era a pessoa encarregada de escrever aquilo que lhe ditavam ou que copiava manuscritos. Na atualidade, uma professora, ao escrever o que as crianças dizem, torna-se a escriba do grupo. No caso deste artigo o sentido de escriba está relacionado à posição de uma menina que registra o que os adutos ditavam a ela.

isso não é suficiente. Esse movimento é lento e deve ser progressivo. O próximo passo é trazer para a pauta de discussões, além de métodos, metodologias ou técnicas de ensino, a necessidade de, em conformidade com Mignolo (2014), uma nova forma de pensar, ser e estar no mundo.

> “todas as populações que vivam fora do pequeno espaço que é conhecido como ‘Europa ocidental’ sejam portadoras de um tipo de saber inferior, de uma interpretação inferior do mundo, de uma espiritualidade inferior, notadamente marcada pelo folclore e pela superstição, e não pela ‘verdade’” (FLOR DO NASCIMENTO, 2013, p. 4).

Minha história fala sobre cidadania, participação social e tomada de decisões contra discursos esvaziados de aplicabilidade social. As múltiplas formas de ver, viver e estar das pessoas na sociedade e nas suas relações com a natureza devem ser reconhecidas como formas legítimas de explicação do mundo. O que eu digo é que o conhecimento deve servir às causas humanitárias estabelecidas numa relação de horizontalidade, onde populações locais possam ser ouvidas sobre seus conhecimentos e necessidades. É o que Freire chama de uma ruptura contra a cultura do silêncio.

Na linha limítrofe entre os municípios de Guarulhos e Arujá, na região metropolitana do estado de São Paulo, ainda hoje resistem grupos de pequenos agricultores familiares, tal como meus pais foram até bem pouco tempo. São famílias inteiras que vivem do cultivo de hortaliças e que, para melhor aproveitamento e produção, buscam alternativas tecnológicas, como adubos orgânicos, pesticidas e agrotóxicos. Marcas comerciais desses produtos foram muito presentes na minha infância, assim como a imagem do meu pai que fazia uso deles sem qualquer equipamento de proteção individual. Lembra que disse que retomaria esse assunto? Pois bem, esse, para mim, é um exemplo clássico de como a precariedade de informação afeta as populações mais humildes, que têm maior propensão a sofrer os efeitos negativos de alguns produtos da ciência e da tecnologia. Isso reafirma uma das formas de colonização dos saberes que meus pais tanto possuíam sobre o domínio das técnicas de cultivo, transformando esse conhecimento em uma visão mágica que traria resultados mais rápidos e com maior viçosidade.

Não posso afirmar que, pelos usos inadequados dos produtos que traziam em seus rótulos a imagem de uma caveira, meus pais foram contaminados, que o solo foi contaminado e que eu e minhas irmãs, de certa forma, também fomos contaminadas, e a morte lenta e certeira cumpre seu chamado. Talvez. Os pequenos rios que corriam pelo espaço de terra onde meus pais plantavam já não existem mais. Foram canalizados e, em cima de algumas nascentes de água — que na minha memória afetiva eram as minas d'água onde eu enchia latas, baldes e

fazia conchinhas com as duas mãos para matar minha sede e a de minhas irmãs — estão tristemente escondidas sob os alicerces de um prédio construído. Era uma vez uma nascente, e não ficou nenhum vestígio de sua existência.

Ouso afirmar que o modelo insustentável e verticalizado, que nega outros conhecimentos e a existência do outro, se torna evidente a partir do momento em que o custo humano do desenvolvimento científico e tecnológico é calculado numa equação que pesa vidas que valem menos ou por zonas que podem ser sacrificadas para que o progresso chegue. Na vida de famílias como as moradoras de muitas regiões da Baixada Fluminense ou das famílias de pequenos agricultores, essa conta é alta e a cobrança chega rápido. Muitos desses trabalhadores, incluindo pessoas que me viram crescer, foram acometidos por tumores cancerígenos, como minha mãe, meu tio e outras pessoas conhecidas da nossa região, todos trabalhadores da terra, sem instrução e sem orientação. Grande parte dessas pessoas ou é retirante nordestina ou é negra, ou ambas.

Essas reflexões são tecidas sobre uma realidade presente que dialoga com outros “faz de contas”. Uma maçã envenenada da Branca de Neve dos tempos modernos, como seria? Quem são os gigantes que tantos “Joãos e Marias” enfrentam diariamente? Como despertar tantas “Belas Adormecidas” de seus sonos profundos? Estaríamos vivendo um encantamento coletivo? Não tenho as respostas, mas tenho inquietações que me movem. O que sou hoje é resultado de muitas outras pessoas que vieram antes de mim.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Entre saberes e tradições: as contribuições das filosofias africanas. In: ENCONTRO DE TEÓLOGOS E TEÓLOGAS DA TRADIÇÃO DE MATRIZ AFRICANA, AFRO-UMBANDISTA E INDÍGENA DA REGIÃO SUL, 1., 2013, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: ATRAI, 2013. p. 1-17.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MEIRELES, C. *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Editora Global, 2016. p. 96.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. 2014.

PALACIO, R. J. *Extraordinário*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Leitura e produção de textos na universidade: roteiros de aula*. Coleção DEG Graduação. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

RIBEIRO, J. A.; PETRONI, M. R. Considerações teóricas de Bakhtin e Vigotski sobre o ensino de gramática: da proscrição ao desenvolvimento de competências linguísticas do aluno. Polifonia, 2013.

SALLES, H. K.; DELLAGNELO, E. H. L. A análise crítica do discurso como alternativa teórico-metodológica para estudos organizacionais: um exemplo do significado representacional. *Organizações & Sociedade*, 2019.

SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana: Revista Estudos do Discurso*, v. 7, n. 2, p. 89-102, dez. 2012. DOI: 10.1590/S2176-45732012000200008.

VIGOTSKI, Lev S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Recebido em: 02 out. 2024.
Aprovado em: 26 nov. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa:a autora
Revisor(a) de língua inglesa:a autora
Revisor(a) de língua espanhola: a autora

REVISTA ELETRÔNICA DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n. 2, 2024.

Estágio de docência na Educação Superior: percepção sobre si mesmo como adulto que aprende

Teaching internship in Higher Education: perception of yourself as an adult who learns

Práctica docente en la Enseñanza Superior: entenderse a sí mismo como un adulto que aprende

Daniela da Silva de Carvalho[1]
0000-0001-8954-612X
Jefferson de Sales Oliveira[2]
0000-0003-4342-3903
Maria da Glória Carvalho Moura[3]
0000-0002-3686-9133

RESUMO: Esta breve reflexão norteia-se pela seguinte questão de pesquisa: Como o estágio de docência contribui para a formação do pós-graduando? Além disso, busca investigar como o referido processo associa-se à aprendizagem da pessoa adulta. Com isso, pretende-se problematizar o estágio para a formação professoral, a partir de realidade desenvolvida em componente curricular vinculado a programa de pós-graduação no campo educacional. A metodologia possui natureza qualitativa, tendo como técnica auxiliar a revisão de literatura. Utilizou-se a técnica da observação participante, como definida por Sá Earp (2012) e Minayo (1986). Essa forma de coleta de dados, para Minayo (1986), traduz a presença do observador que se modifica pelo contexto do qual participa, sendo, portanto, a técnica válida à experiência do pós-graduando. As pesquisas, de maneira geral, postulam o estágio de docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como alternativa para melhor direcionar a formação de professores para o ensino, uma vez que, notadamente, estes acabam sendo mais direcionados à pesquisa científica.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio de docência; Pós-Graduação *stricto sensu*; Formação de professores; Andragogia.

ABSTRACT: This brief reflection is guided by the following research question: How does the teaching internship contribute to the training of the graduate student? Additionally, it seeks to investigate how this process is associated with adult learning. With this, the aim is to problematize the internship for teacher training, based on the reality developed in a curricular component linked to a graduate program in the educational field. The methodology is qualitative in nature, using literature review as an auxiliary technique. The technique of participant observation, as defined by Sá Earp (2012) and Minayo (1986), was used. This form

[1] Mestra em Educação. Professora da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: danielacarvalho@professor.uema.br.
[2] Mestre em Educação. Professor de História do Instituto Magister de Ensino. E-mail: jeffersonsallesthe@gmail.com.
[3] Doutora em Educação. Professora Permanente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação (UFPI/CCE /DMTE/PPGEd). E-mail: glorinha_m@yahoo.com.br.

of data collection, according to Minayo (1986), reflects the presence of the observer who is modified by the context in which they participate, thus being a valid technique for the graduate student's experience. Research, in general, postulates the teaching internship in stricto sensu postgraduate courses as an alternative to better direct the training of teachers for teaching, since, notably, they end up being more directed towards scientific research.

KEYWORDS: Teaching internship; Graduate degrees; Teacher education; Andragogy.

RESUMEN: Esta breve reflexión se guía por la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo contribuye la pasantía docente a la formación del estudiante de posgrado? Además, busca investigar cómo dicho proceso se asocia con el aprendizaje de la persona adulta. Con esto, se pretende problematizar la pasantía para la formación docente, a partir de la realidad desarrollada en un componente curricular vinculado a un programa de posgrado en el campo educativo. La metodología tiene una naturaleza cualitativa, utilizando como técnica auxiliar la revisión de la literatura. Se utilizó la técnica de observación participante, tal como la definen Sá Earp (2012) y Minayo (1986). Esta forma de recolección de datos, para Minayo (1986), refleja la presencia del observador que se modifica por el contexto del cual participa, siendo, por lo tanto, una técnica válida para la experiencia del estudiante de posgrado. Las investigaciones, en general, postulan la pasantía docente en los cursos de posgrado stricto sensu como una alternativa para orientar mejor la formación de profesores para la enseñanza, ya que, notablemente, estos terminan siendo más dirigidos hacia la investigación científica.

PALABRAS CLAVE: Pasantía docente; Cursos de posgrado *stricto sensu*; Formación docente; Andragogía.

Introdução: contextualizando o objeto de pesquisa

O estágio de docência, na Educação Superior, constitui atividade indispensável para estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, pois visa não só a preparação do pós-graduando, mas igualmente a melhoria da qualidade do ensino de graduação, como disposto no art. 18, Portaria n. 076/2010, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Brasil, 2010). Partindo desse pressuposto, a pesquisa pretendeu responder a seguinte pergunta: Como o estágio de docência contribui para a formação docente do pós-graduando?

O presente trabalho buscou problematizar o estágio para formação professoral, a partir de realidade desenvolvida no componente curricular Didática e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos, do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, da Universidade Federal do Piauí (DMTE/UFPI), em cooperação com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UFPI) da mesma universidade. A disciplina foi ofertada, no primeiro semestre letivo de 2022, com carga horária de 75 horas e teve como público-alvo 47 alunos do Curso de Pedagogia.

Os fundamentos teóricos da pesquisa encontram-se nos estudos de Labelle (1998), Legendre (1998) e DeAquino (2007), os quais apresentam as bases para se pensar a aprendizagem de pessoas adultas. Somam-se a estes os estudos de Joaquim, Nascimento, Boas *et al* (2011), Martins (2013) e Ribeiro (2019), referentes ao estágio de docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* como alternativa para melhor direcionar a formação de professores para o ensino. Outrossim, na base da proposta investigativa, estão documentos como UFPI (2006) e Brasil (2010).

Este trabalho está estruturado em cinco seções, além desta *Introdução: contextualizando o objeto de pesquisa*, a saber: *Professor aprendiz em estágio de docência: reflexões sobre a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa adulta*, na qual evidenciamos o debate sobre aprendizagem da pessoa adulta à luz de diferentes dimensões incorporadas ao ensino, indicando que a aprendizagem resulta da reorganização de um conjunto prévio de representações; *Integração entre o Curso de Mestrado em Educação e o Curso de Pedagogia: estágio de docência no Centro de Ciências da Educação*, na qual buscamos evidenciar como ocorre o tirocínio docente em contexto específico da Universidade e descrevemos, sucintamente, o funcionamento dos dois cursos integrados para a realização de ensino, pesquisa e extensão.

Em *Opção metodológica de pesquisa*, apresentamos as escolhas metodológicas realizadas. Em *Análise e discussão dos resultados*, analisamos a análise textual, a partir da revisão de textos, discussão dos resultados da observação e apresentação dos achados oriundos do campo no qual se desenvolveu o estudo, viabilizado pela integração entre o PPGEd/UFPI e o Curso de Pedagogia da UFPI.

Por fim, nas *Considerações finais*, destacamos as principais conclusões do estudo. Nesse intuito, buscamos apontar questões necessárias que possibilitem responder à questão de pesquisa central para este trabalho.

Professor aprendiz em estágio de docência: reflexões sobre a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa adulta

Quando a aprendizagem estimula o aprendiz a ser o protagonista do próprio aprendizado, certamente traz mais significado ao seu contexto de vida. Entender o porquê do conteúdo e estudá-lo por escolha consciente leva o aprendiz a entender a sua aplicabilidade na própria realidade. Assim, faculta-se a aprendizagem facilitada, aquela que compreende um

esforço mental acerca das "[…] vicissitudes, ambiguidades e desafios de um mundo que muda a velocidades cada vez mais rápidas" (DeAquino, 2007, p. 20).

A aprendizagem, na perspectiva do adulto, é uma preocupação recorrente nos estudos de Labelle (1998), Legendre (1998) e DeAquino (2007), dentre outros. Com pontos de vista coincidentes, afirmam os autores que impulsionar o protagonismo do aprendiz requer que acontecimentos de aprendizagem estejam interconectados com o contexto de experiências por ele adquiridas ao longo da vida. Em decorrência dessa discussão, acentua-se a necessidade de tomar o mundo adulto como centro da tarefa de ensinar e aprender. Pretende-se, com isso, ajustar o ensino à capacidade cognitiva que operacionaliza múltiplos saberes, normas e necessidades do cotidiano.

O desenvolvimento e a construção da pessoa não terminam em determinada idade, uma vez que são ininterruptos, ao longo da existência. Ao longo dessa via construtiva, experiências humanas anteriores estão na base de formação do aprendiz, exercendo influência sobre o modo de aprender e de perceber o mundo à sua volta. Desse modo, embora a aprendizagem seja autônoma e pessoal, somente é adquirida se percorrida por processos interpessoais de convívio humano. Em vista disso, Labelle (1998, p. 111) descreve a convivência em grupo e o que ela proporciona ao aprendizado:

> Pelas trocas a partir do que cada um descobre, a reflexão ganha volume aprofundando-se sobre pontos já abordados. A contribuição do grupo re-enriquece a contribuição pessoal: cada qual descobre coisas novas graças às reacções da equipa, aos seus questionamentos e aos prolongamentos que ela abre. A equipa de aprendizagem e de pesquisa é um espaço de liberdade para o pensamento.

Segundo essa perspectiva, nesta análise, a dimensão coletiva é determinante para o desenvolvimento humano. Quando o aprendiz desenvolve um pensamento acerca de determinado assunto, está sujeito a novas reflexões adquiridas coletivamente, as quais possibilitam a reelaboração da informação e novas descobertas por ele. Se a perspectiva individual possui seus limites, a perspectiva grupal é a soma de opiniões necessárias à interpretação adequada sobre o que busca; por isso, discussões de aprendizagem e de pesquisa que permitem o compartilhamento de ideias representam verdadeiros espaços de livre pensamento consciente.

O processo descrito na perspectiva individualizada e coletiva caracteriza uma aprendizagem que se concretiza na partilha de ideias entre pares. De outro modo, DeAquino (2007) discute a aprendizagem facilitada, processo no qual a tomada de decisão remete a

reflexões do adulto. Já no que diz respeito ao processo de formação, destaca-se a importância das representações prévias na "aquisição de novos conhecimentos" (Legendre, 1998, p. 155). Dessa forma, o esforço para que o adulto adquira novos conhecimentos ou saberes torna-se preocupação central do processo de desenvolvimento formativo, tendo como ponto de partida representações anteriores do cotidiano.

Se, por um lado, adquirir novos saberes implica o reconhecimento das representações prévias, por outro, não basta que se reconheçam ou adicionem aprendizagens anteriores às novas, pois o processo de

> […] aprender não pode ser pensado unicamente sob a forma de uma acumulação quantitativa de conhecimentos. A aquisição de uma competência, em qualquer domínio que seja, exige um processo de transformação das representações iniciais, de que o aprendiz é o principal actor. Desde logo, não se podem dissociar os processos de desenvolvimento dos processos de aprendizagem. A aprendizagem surge, com efeito, como uma oportunidade de reorganização das representações iniciais resultando num desenvolvimento (Legendre, 1998, p. 155-156).

Na concepção de Legendre (1998), a aprendizagem resulta de reorganização das representações iniciais. Significa dizer que a experiência atribui à consciência significados diversos sobre a cultura e seus elementos sociais, razão pela qual o aprendiz constrói o pensamento da base de socialização familiar, escolar e comunitária, sendo também capaz de transformar o pensamento e a si próprio através de novas aprendizagens, em diferentes momentos e espaços.

Embora o conhecimento pedagógico não contemple adequadamente a realidade de ensino em questão, dele emerge a educação e seus diferentes processos de ensino e aprendizagem. De caráter amplo e abrangente, a Pedagogia fundamenta a prática de professores e gestores que atuam no campo escolar, por meio da formação ética, científica e pedagógica, sendo a aprendizagem apenas um de seus elementos. Contudo, historicamente, foi construída tendo como foco a criança em desenvolvimento, conforme DeAquino (2007).

Desse modo, enquanto a Pedagogia, em termos de ensino e aprendizagem, volta-se para o desenvolvimento da criança, centrando-se no professor, que controla o conteúdo da aprendizagem; na Andragogia, apresenta-se o inverso, pois o ensino volta-se para o adulto, centro da relação de aprendizagem. Nesse caso, não é o professor quem controla o conteúdo da aprendizagem, mas o próprio aprendiz, cabendo ao professor a prática de cooperação.

Isso posto, DeAquino (2007) direciona aos educadores dois deveres, a saber: demonstrar crença na capacidade de aprender dos adultos e procurar contextualizar a aprendizagem. O primeiro diz respeito ao efeito. Esta postura também é conhecida como efeito *Pigmalião* ou profecia autorrealizada. O segundo refere-se a ser mais interessante para o aprendiz saber onde aquele conhecimento que é adquirido pode ou poderá ser usado, tanto em sua vida pessoal quanto profissional. Assim, estimulam-se os aprendizes a deixar uma visão dualista na direção de uma visão relativista, na qual o que é aprendido faz sentido e deve ser trabalhado, avaliado e modificado em função das necessidades cotidianas de crescimento.

Integração entre o Curso de Mestrado e o Curso de Pedagogia: estágio de docência no Centro de Ciências da Educação

O estágio de docência não é mera substituição de professor formador por professor em formação, pois isto representa, na verdade, colocar em questão a qualidade do ensino. Ressalta-se também que não se sabe ao certo como conduzir esse processo, uma vez que a formação de mestres e doutores nos programas de pós-graduação tem dispensado atenção especial à produção de pesquisa científica, o que justifica a necessidade de se repensar a formação de professores, muitas vezes dissociada da docência e da prática de ensino e, consequentemente, da própria realidade profissional (Joaquim, Nascimento, Boas *et al.*, 2011).

Joaquim, Nascimento, Boas *et al.* (2011), Martins (2013) e Ribeiro (2019) concordam que a realidade formativa, no que se refere ao "ensinar", é preferencialmente conhecida e compreendida no momento em que o professor é levado a testar as próprias convicções, estratégias e ideias pré-concebidas da realidade de sala de aula, organizada em torno de princípios curriculares e relações humanas.

A área de conhecimento atendida pelo estágio de docência situa-se na UFPI, instituição instalada em 1971, antes Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), resultante da junção das Faculdades de Direito, Filosofia, Odontologia, Medicina e Administração de Empresas. A instituição teve início com 9 cursos, há mais de 50 anos, e hoje apresenta um quadro de mais de 30 cursos em diferentes áreas do conhecimento.

O PPGEd/UFPI, localizado no Centro de Ciências da Educação (CCE), oferece os Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação. O Curso de Mestrado em Educação, que ofertou o estágio de docência, possui como meta a qualidade na formação de professores e pesquisadores para atuação nas diferentes etapas da educação e qualificação de pessoal de alto

nível para o exercício da pesquisa científica. O objetivo consiste em possibilitar o avanço da área da Educação e seu retorno à sociedade por meio da atividade de extensão (UFPI, 2006). Em vista dessa preocupação, o PPGEd/UFPI integra-se ao curso de graduação em Pedagogia do CCE, por meio de atividades de pesquisa, ensino e extensão.

Dentre as atividades de pesquisa e ensino na formação do pós-graduando, está o estágio de docência, obrigatório para mestrandos bolsistas da Capes e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (Fapepi) e opcional para os demais mestrandos. Nessa etapa, o aprendiz professor tem a oportunidade de vivenciar a docência em determinada matéria do curso de graduação que esteja vinculada à sua linha de pesquisa. Caracterizam essa atividade o direcionamento de um professor orientador e o registro de frequência. Se o estudante for bolsista, exige-se, além de frequência, a produção de relatório, que deve ser aprovado pelo professor orientador e depois remetido às Coordenações dos dois cursos para apreciação (UFPI, 2006).

O Curso de Pedagogia da UFPI tem como principais eixos Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com Dourado e Carvalho (2017). Conforme as autoras, os eixos restringem a atividade docente ao público infanto-juvenil, motivo pelo qual advertem para a existência de lacunas quanto ao ensino da pessoa adulta, seja o sujeito adulto em formação na Educação Básica, seja o sujeito adulto dos níveis de graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, já que nessas etapas superiores participa também o pedagogo no exercício da docência.

Nessa perspectiva, Ribeiro (2019, p. 32) destaca "[…] a Pós-Graduação como um possível caminho para a formação pedagógica dos professores universitários". Mas, é importante observar, esse empreendimento formativo não se deve voltar unicamente para a graduação em Pedagogia, visando somente o público infantil e/ou unicamente a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, geralmente voltada ao adulto, pois, reiterando o pensamento de Dourado e Carvalho (2017), entende-se que a formação pedagógica não deve perder de vista todas as etapas das quais o professor aprendiz participe. A formação, nesses casos, não prescinde do tirocínio docente, de modo que o estágio se torna "[…] lugar privilegiado para a compreensão e conhecimento da realidade profissional de ensinar" (Martins, 2013, p. 35).

Na docência superior, atuar na realidade profissional requer intrínseca relação com a base formativa que nunca tem fim, como um processo que percorre de modo contínuo todos os estágios de desenvolvimento profissional, aprofundando teoria e prática investigativa, de modo

que se tornar professor engloba uma série de situações que possibilitam tornar legítimo o conhecimento e a experiência cotidiana (Ribeiro, 2019).

Por fim, faz-se relevante retomar o problema do estudo: Como o estágio de docência contribui para a formação docente do pós-graduando? Buscando responder a questão, tivemos como intuito dialogar com alguns autores, ao longo das seções discursivas, cujos pensamentos direcionam à postura reflexiva e entendimento sobre o debate pretendido.

Opção metodológica de pesquisa

O presente estudo é de natureza qualitativa, processo no qual se insere o pesquisador tendo em vista o "[…] cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui" (González Rey, 2010, p. 81). Conforme esse pensamento, realizamos um estudo qualitativo, de forma progressiva, regido por uma reflexão teórica própria dos autores deste estudo. Esse aspecto da atividade pensante envolve diretamente "as reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas" (Flick, 2009, p. 23). Assim, do curso de desenvolvimento teórico-reflexivo, emergem ideias essenciais no que diz respeito à dinâmica de produção do conhecimento.

Empregamos como técnica a revisão de literatura, a qual permitiu a coleta e a análise de pesquisas sobre o tema, localizadas em três diferentes programas de pós-graduação no país, permitindo fazer inferências em profundidade. A *Internet* como fonte de pesquisa apresentou-se como indispensável, dado o seu grande acervo de dados à disposição do campo acadêmico, em qualquer lugar do mundo (Severino, 2000). No entanto, pesquisar na *Internet* exige a capacidade de selecionar endereços determinados, dado a referida rede dispor de informações excessivas sobre assuntos diversos. No entanto, é possível, sem um endereço eletrônico determinado[4], localizar endereços de *sites* com "palavras-chave, assuntos, nomes de pessoas, de entidades etc" (Severino, 2000, p. 138).

Todavia, na ausência de *site* determinado à disposição do pesquisador, pode-se buscá-lo por assuntos de interesse. Como exemplo, temos os descritores por nós utilizados na *Internet*[5]: "Estágio de Docência na Pós-Graduação" e "Formação pedagógica nos Programas

4 Dá-se como exemplo de endereço eletrônico certo utilizado por pesquisadores e estudantes de Programas de Pós-Graduação do país, o Catálogo de Teses & Dissertações - Capes: *https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/*.

5 Endereço eletrônico: *www.google.com.br*.

de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e Estágio de docência". Foram estas palavras-chave e assuntos utilizados no momento de filtrar o assunto relacionado ao presente estudo. Inicialmente, foram identificados cerca de 3.960.000 resultados, para o primeiro descritor, e cerca de 317.000 resultados para o segundo.

Os achados foram submetidos a um processo de triagem, o qual teve como critérios o tipo de revista indexada; o título relevante; outras produções, desde que fossem dissertação ou tese de pesquisa; e número de citações, segundo os critérios de inclusão/exclusão. Assim, foram selecionados três estudos para leitura na íntegra, os quais compuseram a amostra final da revisão (Quadro 1).

Quadro 1 – Estudos selecionados para revisão

Estudo	Tipo	*WebSite*
Estágio docência: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras.	Artigo	SCIELO
Estágio de docência na pós-graduação *stricto sensu*: uma perspectiva de formação pedagógica.	Dissertação	UEC
Formação pedagógica nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na Unioeste/Campus Cascavel - PR: um estudo sobre o estágio de docência.	Dissertação	UEOP

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em face da presente organização, encontra-se o processo de categorização para facilitação da análise, ou seja, um conjunto de categorias de elementos sintáticos e léxicos, respectivamente (Bardin, 2016). Dito de outro modo, o agrupamento de elementos se deu por meio de características comuns. Exemplo: a categoria "título" requer elemento textual estipulado pela norma escrita: texto curto que contemple o assunto a ser discutido em determinado escrito. Já a categoria "*website*" requer características do gênero: endereços virtuais.

"Fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa" (Laville; Dionne, 1999, p. 12). Nesse sentido, conforme argumento de Laville e Dionne (1999), o instrumento seleciona o agrupamento de perspectivas teóricas que auxiliaram nas intenções latentes no trabalho de pesquisa, tendo em vista que é preciso considerar um centro de interesse, qual seja, a pergunta formulada (primeira etapa). Adverte-se que jamais esta deverá ficar em segundo plano, já que representa o "estado da questão" central da investigação.

Encontrar trabalhos disponíveis requer postura criativa, já que outras pesquisas devem servir de base para a maneira própria de produzir conteúdo relevante. Para tanto, orienta-se a realização de leituras numerosas, para que se possa obter uma visão de conjunto, necessidade associada ao distanciamento em relação à pergunta, no momento de leitura documental no espaço-tempo dedicado. O referido percurso deve acontecer de maneira crítica, atenta às leituras diversas relacionadas à questão inicial. Da forma como este ocorre, não se deve esperar que todos os trabalhos despertem interesse nem que todos sejam igualmente bons, tampouco que todos contribuam da mesma forma. É necessário que se façam pertinentes considerações, interpretações e escolhas, explicando e justificando cada uma. A documentação pode ser feita por meio de guias bibliográficos, dicionários, índex, artigos, resenhas, teses, jornais, bancos de dados informatizados, periódicos e revistas, dentre outros.

> A pesquisa é com frequência longa, raramente sem dificuldades; o pesquisador assim para ela consagrará mais facilmente seu tempo e seus esforços, e daí retirará satisfação, caso seu interesse seja mobilizado [...] descobrir novos problemas, é, muitas vezes, acompanhado por interesses igualmente novos (Laville; Dionne, 1999, p. 112).

Dessa forma, o intuito de gerar conhecimento parte de interesse cultivado pelo pesquisador, por sua vez movido pela incerteza sobre determinada circunstância. Da dúvida, é gerada a pergunta, disso decorrendo as próximas etapas: organização do tempo e procedimentos metodológicos que auxiliam na busca por respostas. O esforço de quem pesquisa caracteriza bem o processo, o qual não obtém retorno rápido e imediato, mas a longo e médio prazo, a depender de cada ocasião específica pretendida. Em qualquer caso, os interesses novos supõem sempre dificuldades, pois é preciso racionalizar a problemática discutida, capacidade relacionada às experiências ou inexperiências de quem se aventura no terreno de definição e realização de um trabalho de pesquisa.

Neste estudo, obtivemos informações provenientes de revistas e produções científicas de dois Programas de Pós-Graduação brasileiros, as quais constituem fontes documentais. Ressaltamos, contudo, que a pesquisa não se limitou às fontes buscadas na *Internet*, pois, na vigência do estágio de docência, houve a obtenção de dados extraídos de textos indicados pelo docente orientador e responsável pelo acompanhamento do pós-graduando.

Destacamos, nesse percurso, o uso de textos e referências acerca da aprendizagem de adultos. O próprio plano de ensino mostrou-se documento relevante para obtermos uma visão geral acerca da organização do trabalho docente. Já a estrutura de planejamento da disciplina

de estágio englobou ementário, competências a serem desenvolvidas, objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, avaliação e cronograma de atividades. Mediante essas informações e a execução do plano, foi sendo possível assimilar noções de organização e de didática que caracterizam a prática de ensino voltada para a pessoa adulta em contexto empírico.

Para auxiliar o percurso investigativo, a técnica empregada foi a de observação participante, a qual traduz, conforme definido por Sá Earp (2012, p. 201), uma forma privilegiada de coleta de dados e informações que requer a "presença do observador em uma situação social". Para Minayo (1986), ao mesmo tempo em que o observador modifica, pode ser modificado pelo contexto do qual participa, sendo, portanto, a técnica válida à experiência do pós-graduando.

Conforme Becker (2007 apud Sá Earp, 2012), a pergunta desse tipo de investigação deve estar relacionada a como ocorre o fenômeno. Logo, a questão-problema utilizada nesta pesquisa, de maneira geral, associa-se a como o estágio de docência produz resultado na formação de pós-graduandos. Tendo em vista essa técnica, obtivemos como instrumento um roteiro em formato de resumo, contendo justificativa, objetivo, concepções teóricas, matéria, métodos e referências em construção. Desse modo, a cada ida à sala de aula (campo empírico), produzíamos nova observação, tornando possível a pergunta de pesquisa e achados dela decorrentes.

Análise e discussão dos resultados

O tirocínio docente sob supervisão pedagógica na Educação Superior pode ser visto como atividade didático-pedagógica que aproxima o aprendiz professor em formação da prática desejada, através do contato direto com alunos de graduação. Em contexto particular, notamos um empreendimento formativo para subsidiar o exercício de capacidades didáticas no ensino de adultos, etapa ampla de desenvolvimento humano que alcança tanto o público-alvo de uma disciplina, pedagogos em formação, quanto o professor aprendiz.

Nesse sentido, passa-se ao resultado da revisão de literatura contemplada, em um primeiro momento, pelos estudos de Labelle (1998), Legendre (1998) e DeAquino (2007), dentre outros, referente à aprendizagem na perspectiva do adulto; e, em um segundo momento, por estudos que, de modo geral, abrangem discussões em torno do estágio na formação do professor.

A partir dos achados teóricos, tecemos algumas análises, contemplando, igualmente, a observação realizada no campo de estudo.

As pesquisas, de maneira geral, postulam o estágio de docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* como alternativa para melhor direcionar a formação de professores para o ensino, uma vez que, notadamente, estes são mais direcionados à pesquisa científica (enfoque principal). Salientamos que os autores se referem, com frequência, à docência superior, por ser este o meio de contexto investigativo de ensino e pesquisa que permite o tirocínio docente do pós-graduando em cursos de mestrado e doutorado.

Nesse sentido, para que o professor possa ampliar seu olhar sobre o contexto que o cerca, avaliar a si próprio, bem como produzir conhecimentos e saberes pertinentes às problemáticas educacionais contemporâneas, situando o próprio exercício profissional, faz-se necessário ter presente a prática de pesquisa (Joaquim; Nascimento; Boas *et al.*, 2011; Martins 2013; Ribeiro, 2019). Ou seja, este percurso que leva à reflexão sobre o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da docência e da própria educação desdobra-se na temática de pesquisa e formação do aprendiz professor.

Partindo dessas considerações, a dimensão da formação docente, dentre outras coisas, pode englobar o contínuo pedagógico-andragógico defendido por DeAquino (2017), maneira de organizar o conhecimento científico, compartimentado em conteúdos e matérias, de modo que seja acessível à compreensão do aprendiz adulto. Paralelamente a esse percurso, a reflexão sobre o desenvolvimento e aperfeiçoamento da docência e da própria educação desdobra-se na temática de estágio e formação do aprendiz professor, conforme pode ser observado nas situações de aprendizagens descritas no Quadro 2.

Quadro 2 – Etapas do estágio docente na Educação Superior

Etapa	Aprendizagem em tirocínio docente
1	Organização do trabalho docente
2	Desenvolvimento de técnicas didáticas
3	Percepção sobre si mesmo como adulto que aprende

Fonte: Elaborado pelos autores.

A observação de pesquisa realizada na disciplina Didática e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos produziu uma dinâmica de conhecimento que foi sendo incorporada à estrutura cognoscitiva individual e coletiva. Nesse cenário, o pós-graduando insere-se em movimentos de aprendizagens, cada um em seu nível gradual de importância.

As informações contidas no Quadro 2 foram obtidas no decorrer deste estudo e são importantes na medida em que foram sendo reveladas e delimitadas no decorrer de experiência em estágio de docência, atividade orientada pelos instrumentos teóricos e de investigação.

O que antes era conhecido previamente na dimensão abstrata foi sendo reorganizado pela realidade dinâmica da sala de aula, a qual pode ser descrita como processo de novas aprendizagens adquiridas. Nesse momento, confrontaram-se ideias prévias sobre elementos do ensino com a experiência de efetuá-los no espaço formativo.

Na etapa 1, a aprendizagem "organização do trabalho docente" representou os procedimentos didáticos de socialização entre professor e alunos, apresentação do plano de ensino e normas gerais da disciplina (sistemática de trabalho, avaliação e cronograma de atividades). A matéria foi organizada ainda tendo como base conteúdos temáticos voltados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), formação de professores, ensino-aprendizagem, atividades didático-pedagógicas e estratégias de ensino, dentre outros.

Na etapa 2, a aprendizagem "desenvolvimento de técnicas didáticas" relaciona-se às situações de aprendizagem com o uso de instrumentos didáticos. Para tanto, apresentou-se, nesse espaço formativo, o *veritek*, jogo que pode ser aplicado tanto com crianças como com adultos em processo de escolarização, uma vez que estimula o raciocínio lógico, a criatividade e a imaginação. Em linhas gerais, trata-se de um jogo de tabuleiro, numerado de 1 a 12, com o qual é possível trabalhar questões e respostas a custo de muito raciocínio (Miranda, Rissetti, Soares *et al.*, 2018).

A partir do estabelecimento de um desenho (gabarito) que deve ser buscado, os participantes são instigados a movimentar questões sobre temas variados que correspondam às respostas do tabuleiro, as quais permanecem fixas. Estando as questões adequadas às respostas, chega-se ao desenho e gabarito final (Figura 1).

Figura 1 – Gabarito de *veritek*



Fonte: Veritek (2024).

Com essa ferramenta, fichas didáticas foram elaboradas e repassadas a grupos de alunos para que pudessem organizar o estudo em equipe, em três etapas: a) estudo e discussão de determinado texto e elaboração de ficha de informação (registro síntese do conteúdo estudado); b) ficha de exercícios (elaboração de doze questões sobre os conteúdos registrados na ficha de informações); e c) ficha de correção (elaboração das respostas correspondentes às doze questões formuladas). Ao final, todos tinham de encaminhá-las para *e-mail* criado para a turma.

Em relação à etapa 3, a aprendizagem "percepção sobre si mesmo como adulto que aprende", a atividade de estágio revelou-se acontecimento propício à formação docente em programa de pós-graduação *stricto sensu*, em razão de sua dimensão coletiva acarretar o desenvolvimento do pensamento acerca do assunto de interesse. Esse aspecto da aprendizagem é defendido por Labelle (1998). Dessa maneira, a assimilação dos elementos de ensino se deu mediante a aquisição de informações novas que possibilitaram a reorganização de conhecimentos prévios obtidos na formação inicial.

Considerações finais

Estagiar na docência superior torna-se um incremento indispensável na formação do aprendiz professor à procura de subsídios didáticos para a sua prática. Esta, por sua vez, relaciona-se, intrinsecamente, a uma base formativa que nunca tem fim, dados os sucessivos estágios de desenvolvimento profissional, seja pela experiência prática obtida na docência, seja pelo aprimoramento da dimensão teórica que fundamenta esse ofício. Não por acaso, tornar-se professor engloba uma série de situações que possibilitam tornar legítimo o conhecimento e a experiência cotidiana.

Merece destaque, neste estudo, a realização de estágio docente na Educação Superior em face de conteúdos temáticos voltados para a EJA, sendo possível notar algumas peculiaridades da atividade na UFPI, embora se tratando de uma realidade formativa aplicada igualmente em outras universidades do país.

Chamamos a atenção do leitor para o debate empreendido sobre a aprendizagem da pessoa adulta, tendo como centro o estudante na experiência de tirocínio docente, de maneira que se permite acentuar mais atributos que podem significar ainda mais a formação do pós-graduando no ensino de graduação. Para tanto, necessita-se ampliar o debate sobre aprendizagem e desenvolvimento em relação ao aprendiz adulto inserido nessa atividade de ensino e pesquisa.

Entendemos que, quando uma pessoa adulta percebe-se aprendendo, significa, ao mesmo tempo, que está refletindo sobre a própria formação docente. Esse entendimento é despertado sobretudo em grupo, quando as reflexões vão sendo adquiridas coletivamente e possibilitando a liberdade de pensamento. Assim, gradativamente, informações vão sendo reelaboradas, proporcionando novos saberes.

Concluímos que o estágio de docência contribui para a formação do pós-graduando na Educação Superior quando se possibilita ao aprendiz professor, dentre outras coisas, compreender-se inserido no processo de ensinar e aprender; testar teorias e hipóteses prévias, reelaborando-as; e efetuar procedimentos didáticos em espaço concreto, conforme as necessidades e demandas reais do ensino.

Referências

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

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES). Portaria N. 76, de 14 de abril de 2010. Disponível em: www. gov.br. Acesso em: 5 maio 2021.

DEAQUINO, C. T. E. **Como aprender**: Andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DOURADO, A. C. S.; CARVALHO, A. D. F. O curso de Pedagogia da UFPI: compreendendo a racionalidade pedagógica na epistemologia da prática docente. *In*: FARIAS, I. M. S.; THERRIEN, S. M. N.; MORAES, L. C. S. (org.). **Formação e desenvolvimento profissional em educação**. São Luís: EdUFMA, 2017. p. 330-351.

UFPI. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Projeto do Curso de Mestrado em Educação**. Teresina, 2006.

FLICK, W. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONZÁLEZ REY. F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

JOAQUIM, N. F.; NASCIMENTO, J. P. B.; BOAS, A. A. V. *et al.* Estágio Docência: um Estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **RAC**: Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1137-1151, nov./dez. 2011. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/handle/1/206. Acesso em: 3 jun. 2022.

LABELLE, J. M. Reciprocidade educadora e conduta epistémica de desenvolvimento da pessoa. DANIS, C.; SOLAR, C. (coord.). **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos**. Lisboa: Ed. Piaget, 1998. Colecção Horizontes pedagógicos.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEGENDRE, M. F. Contribuição do modelo da equilibração para o estudo da aprendizagem no adulto. DANIS, C.; SOLAR, C. (coord.). **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos**. Lisboa: Ed. Piaget, 1998. Colecção Horizontes pedagógicos.

MARTINS, M. M. M. C. **Estágio de docência na pós-graduação *stricto sensu***: uma perspectiva de formação pedagógica. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

MINAYO, C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Petrópolis: Vozes, 1986.

MIRANDA, P. V.; RISSETTI, G.; SOARES, A. B. *et al.* A utilização de jogo de tabuleiro informatizado como potencializador da aprendizagem na escola técnica. **Redin**: Revista Educacional Interdisciplinar, v. 7 n. 1, 2018. Artigos publicados no 23. Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade. Disponível em: https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1071. Acesso em: 10 out. 2023.

RIBEIRO, M. F. B. S. **Formação pedagógica nos programas de pós-graduação *stricto sensu* na Unioeste/Campus Cascavel - PR**: um estudo sobre o estágio de docência. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel,2019.

SÁ EARP, M. L. Observação. ELLIOT, L. G. (org.). **Instrumentos de avaliação e pesquisa**: caminhos para construção e validação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

VERITEK. *In*: Brinkedoteka.com. 2024. Disponível em: https://www.brinkedoteka.com/produto.php?id=93. Acesso em: 9 jul. 2023.

Recebido em: 02 out. 2024.
Aprovado em: 24 nov.2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores
Revisor(a) de língua espanhola: os autores

REVISTA ELETRÔNICA DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n. 2, 2024.

Narrar e dar a ver em um mesmo movimento pelo virtual na formação docente

Narrating and showing in the same movement through the virtual in teacher training

Narrar y mostrar en un mismo movimiento a través de lo virtual en la formación docente

Joelson de Sousa Morais[1]
0000-0003-1893-1316

RESUMO: Pautado numa *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica o texto surgiu na docência universitária envolvendo quatro docentes, entre os quais sou sujeito-autor do estudo juntamente com três professores(as) da Educação Básica, das cidades de Piripiri (PI) e Capitão de Campos (PI). Tem como objetivo compreender as contribuições da escrita narrativa (auto)biográfica no meio virtual e seus reflexos no processo de formação de professores(as) na Educação Superior. Usou como dispositivos metodológicos: escrita narrativa (auto)biográfica e conversas no meio virtual. Como resultados foi possível refletir que o desenvolvimento da *pesquisaformação* no ciberespaço com o uso do e-mail como dispositivo metodológico, ultrapassou as lógicas instituídas construindo um conjunto significativo de aprendizagens e conhecimentos tecidos na formação pelo narrar.
PALAVRAS-CHAVE: Escrita narrativa (auto)biográfica; Formação de professores(as); Espaço virtual; Educação Superior.

ABSTRACT: Guided by a (auto)biographical narrative research, the text emerged in university teaching involving four teachers, among whom I am the subject-author of the study together with three teachers of Basic Education, from the cities of Piripiri (PI) and Capitão de Campos (PI). It aims to understand the contributions of (auto)biographical narrative writing in the virtual environment and its effects on the training process of teachers in Higher Education. Used as methodological devices: (auto)biographical narrative writing and conversations in the virtual environment. As a result, it was possible to reflect that the development of research-training in cyberspace with the use of e-mail as a methodological device, surpassed the established logics, building a significant set of learning and knowledge woven in the formation through narrating.
KEYWORDS: Narrative (auto)biographical writing; Teacher training; Virtual space; College education.

RESUMEN: Guiado por una investigación narrativa (auto)biográfica, el texto surgió en la enseñanza universitaria involucrando a cuatro profesores, entre los cuales soy el sujeto-autor del estudio junto con tres profesores de Educación Básica, de las ciudades de Piripiri (PI) y Capitão de Campos (PI). Tiene como objetivo comprender las contribuciones de la escritura narrativa (auto)biográfica en el entorno virtual y sus efectos en el proceso de formación de profesores en la Educación Superior. Utiliza como dispositivos metodológicos: la escritura narrativa (auto)biográfica y las conversaciones en el entorno virtual. Como resultado, se pudo reflejar que el desarrollo de la investigación-formación en el ciberespacio con el uso del correo electrónico como dispositivo metodológico, superó las lógicas establecidas, construyendo un conjunto significativo de aprendizajes y saberes tejidos en la formación

[1] Doutor em Educação. Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Campus Codó. E-mail: joelson.morais@ufma.br

a través de la narración.
PALABRAS CLAVE: Escritura narrativa (auto)biográfica; Formación de profesores; Espacio virtual.

Uma reflexão introdutória necessária...

O texto em pauta se originou da minha experiência como professor formador na docência universitária com a disciplina *História da Educação* ministrada no curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no campus de Piripiri (PI), pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que aconteceu no primeiro semestre de 2023, de forma presencial e com atividades no formato virtual.

Trazer experiências formativas com a produção, compartilhamento e reflexões outras geradas nesse movimento de narrar e dar a ver outros sentidos e conhecimentos pelo meio virtual na formação de professores(as) é a proposta desse texto, além de dar visibilidade a estes sujeitos mediatizada pelas suas narrativas. Principalmente, porque no ciberespaço, permite impulsionar a construção de outras tantas linguagens midiáticas e expressões do vivido na constituição de redes comunicativas e interativas que podem se conectar em diferentes temporalidades e com variadas dinâmicas.

E qual mesmo o sentido da tematização que propus no início desse texto? Parte do princípio de que o processo de narrar permite fazer o sujeito perceber-se nas caminhadas tecidas ao longo da vida, e das experiências trilhadas em vários contextos socioculturais, acadêmicos, pessoais, profissionais entre outros, por meio de uma reflexividade, tomando consciência do que lhe pareceu mais significativo e construindo possibilidades de formação, aprendizagens e conhecimentos.

Porém, o dar a ver na tessitura da experiência narrativa tem duas dimensões implicadas: a primeira é que narrando, o sujeito consegue enxergar-se construindo uma reflexão sobre si sob vários prismas (autobiografização), que pode ser transformadora, formativa e emancipatória; a segunda é que, no contexto de acompanhamento (auto)biográfico desenvolvido no processo de formação de professores(as), o sujeito consegue tecer um conjunto de reflexões em diálogos, de forma coletiva pelo narrar (heterobiografização), constituindo outros tantos referenciais sobre si e o movimento trilhado dentro de um contexto, com determinados objetivos a alcançar.

O dar a ver nesse texto, então, está relacionado com o que foi possível emergir fruto da escrita narrativa elaborada pelos(as) professores(as) em formação (acadêmicos(as) do curso de

Letras-Libras e professor formador), que participaram desse estudo, que me enviaram suas produções via e-mail, mas também, pelo retorno que dei a cada um(a) pelo mesmo correio eletrônico, com uma escrita reflexiva, no sentido de fazê-los(as) pensar na riqueza e potência de suas narrações para si e no contexto da formação de professores(as).

É válido salientar que adoto a concepção de reflexividade narrativa nesse texto subjacente a uma "[...] disposição humana e que acontece no ato singular de narrar e de refletir sobre experiências vividas" (PASSEGGI, 2021, p. 97)

Posto isso, à medida em que oriento e provoco docentes em formação ou estudantes dos cursos de licenciaturas a pensarem sobre si, narrar alguns fatos ou acontecimentos vividos no decurso de sua vida, de marcas que ficaram em sua memória e de experiências educativas, sociais, políticas, culturais e pedagógicas pelas quais trilharam no processo de escolarização e em outros contextos, o sujeito passa a protagonizar-se, tecendo uma historicidade pela linguagem e (re)inventando-se.

As reflexões aqui tecidas dialogam com autores(as) do campo da pesquisa narrativa (auto)biográfica, com os princípios de: Marie-Christine Josso (2010; 2020), Paul Ricoeur (2007; 2010), Walter Benjamin (2012), Inês Bragança (2018; 2020), Conceição Passeggi (2021), Edméa Santos (2019) e outros(as).

Quanto a questão norteadora, o estudo buscou fazer a seguinte provocação: que contribuições são propiciadas pelo processo de narrar no meio virtual no contexto da formação de professores(as) na Educação Superior?

Com base nesse questionamento, os objetivos propostos no texto, buscam: compreender as contribuições da escrita narrativa (auto)biográfica no meio virtual e seus reflexos no processo de formação de professores(as) na Educação Superior; bem como refletir acerca dos movimentos e implicações gerados entre formador de professores(as) e os sujeitos envolvidos na docência universitária em situação de acompanhamento desenvolvido pela mediação (auto)biográfica no ciberespaço.

Discutirei o texto, inicialmente, contando o desenvolvimento metodológico de minha experiência desenvolvida com a *pesquisaformação*, logo em seguida trago reflexões de minhas narrativas em diálogo com as dos(as) professores(as) participantes do estudo, e finalizo com as lições e aprendizados que ficam dessa formação em movimento.

As dimensões metodológicas de narrar na *pesquisaformação*

Esse estudo foi desenvolvido no âmbito da abordagem de *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em educação durante o primeiro semestre do ano de 2023.

A *pesquisaformação* nesse texto é tributária de três fundamentações com as quais vem me acompanhando há uma década ao longo de minhas experiências formativas, na produção do conhecimento científico e nos processos de ensino, pesquisa e formação.

A primeira perspectiva é pautada pelo movimento das *Histórias de vida em formação*, que iniciou seus trabalhos na década de 1980 no contexto francófono, principalmente, na Universidade de Genebra (Suíça) e na Universidade de Montreal (Canadá) com os usos metodológicos das histórias de vida e narrativas (auto)biográficas na educação de adultos, tendo como idealizadores(as) Marie-Christine Josso, Pierre Dominicé, Mattias Finger e Gaston Pineau (JOSSO, 2010).

A segunda é oriunda dos estudos nos/dos/com os cotidianos que surgiu no Brasil no campo do currículo na década de 1980, desenvolvido por Nilda Alves, passando a se desenvolver de forma mais acentuada nos finais dos anos de 1990, muitos dos quais em parceria com Regina Leite Garcia, focalizando a formação de professores(as) e de novos(as) pesquisadores(as) na área e com publicações científicas na temática (ALVES, 2003).

A terceira via fundamenta-se pelo Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia, que tem um modo peculiar de escrita narrativa (auto)biográfica pautando-se por uma escrita outra nas múltiplas interfaces entre memória, experiência e narração na constituição de si e do outro com sensibilidade, aprendizagem e formação, muitos dos quais, estabelecidos por professores(as) em diálogo tecido entre escola-universidade e vice-versa (BRAGANÇA, 2018; BRAGANÇA et al, 2020).

O Polifonia é coordenado pela Profa. Dra. Inês Bragança e inserido dentro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) na Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e faz parte também do Grupo de Pesquisa Vozes da Educação, da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em São Gonçalo (RJ).

Aliás, é com Bragança (2018) que encontrei a primeira vez o uso do termo *pesquisaformação*, sinalizando tanto a possibilidade do limiar aberto que emergem nas e das palavras na construção do conhecimento científico, bem como na tessitura de outras tantas palavras que possam dar a ver a indissociabilidade entre os processos de pesquisar e formar,

pautando-se pelos estudos nos/dos/com os cotidianos.

Assim, a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica na perspectiva de Bragança (2018) é tecida em seus múltiplos modos de vida e expressão, apontando, entre outros aspectos, na constituição de um viés sensível, político, metodológico e epistemológico e sua potencial contribuição nos processos de pesquisa e formação em que o sujeito permite se engajar e transformar-se na e pela narração.

Os princípios da *pesquisaformação* condiz como um processo pelo qual pesquisador(a) e sujeitos participantes da pesquisa mediatizados pela reflexividade narrativa e (auto)biográfica tomam consciência dos percursos trilhados e se formam juntos, trazendo a riqueza e potência da construção de conhecimentos, como da tessitura de aprendizagens e seus reflexos formativos (JOSSO, 2010).

Já no que se refere à tematização da educação com as hipermídias na qual esse trabalho se situa, mais precisamente no tocante à educação online, cabe trazer uma relevante discussão feita por Santos (2019, p. 102). A autora reflete na obra *Pesquisa-formação na cibercultura*, que essa abordagem consiste na "experiência na docência online e na prática cultural da cibercultura [com] inspirações para que possamos fazer pesquisa em contextos de educação online, instituindo assim o que estamos chamando de pesquisa-formação na cibercultura, ou ciberpesquisa-formação".

Passo agora a contar, de forma mais específica, como propus, acompanhei e desenvolvi junto com professores(as) em formação na educação superior, a tessitura da escrita narrativa (auto)biográfica e de histórias de vida, como perspectiva metodológica, avaliativa e formativa.

Primeiramente, gostaria de salientar quanto ao perfil dos sujeitos participantes do estudo: três são docentes atuantes na Educação Básica, na rede pública municipal da cidade de Piripiri (PI) e de Capitão de Campos (PI), concursados(as) nas respectivas redes, e um desses sou eu, autor desse texto, professor formador que atuo na Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Campus Codó. Quanto ao gênero, duas professoras são do sexo feminino e dois do sexo masculino.

Os(as) três docentes da Educação Básica e um do Ensino Superior são nominados(as) pelo seu próprio nome. O uso dessa forma foi consentido e autorizado pelos(as) mesmos(as), conforme diálogos e registros feitos durante as aulas no presencial e online. Assim são designados/as por: Maria Aparecida, Ramona, Franciso das Chagas (docentes da Educação Básica) e Joelson Morais (professor formador).

Todos(as) os(as) docentes, já possuem uma primeira formação em nível superior e pós-graduação *lato sensu* na área da educação e no momento três deles(as) estão cursando a segunda licenciatura em Letras-Libras, na qual se produziu os conhecimentos fruto desse texto.

Mais especificamente, no que concerne à formação de cada docente: Maria Aparecida possui curso de licenciatura em Matemática; Ramona cursou licenciatura em Geografia, Francisco das Chagas fez curso de licenciatura em Física e Joelson Morais fez curso de licenciatura em Pedagogia, e também possui Mestrado e Doutorado em Educação.

A escolha das escritas narrativas (auto)biográficas dos(as) professores(as) em formação, se deu devido ao seu teor de reflexividade produzida com uma acentuada profundidade e consciência na capacidade de narrar e contar suas histórias de vida.

Os dispositivos metodológicos utilizados na pesquisa, foram: a escrita narrativa (auto)biográfica e conversas no meio virtual. As narrativas foram compartilhadas através do e-mail, e as conversas se deram após eu fazer a leitura, individualmente, de cada narrativa, retornando em diálogos que estabeleci com os(as) docentes.

Dentre as propostas metodológicas e avaliativas da disciplina *História da Educação*, a qual ministrei, propus para que os(as) acadêmicos(as) do curso, que são professores(as) em formação, elaborassem uma escrita narrativa de história de vida, em que pudessem narrar alguns acontecimentos de suas experiências (auto)biográficas.

Primeiramente, abordei numa aula expositiva e dialogada, no início, apresentando os diferentes dispositivos metodológicos existentes e suas múltiplas formas de expressão do vivido pela experiência da escrita narrativa (auto)biográfica e de outas tantas linguagens que dessa abordagem poderiam emergir, com narrativas: imagéticas, pictóricas, visuais, escritas, orais, musicais e outras tantas.

Tal proposição foi feita, inicialmente, de forma presencial na turma, trazendo algumas orientações didáticas, metodológicas e organizativas sobre a construção de narrativas (auto)biográficas em suas diferentes linguagens. Para isso, apresentei alguns tipos de narrativas, fruto de outros trabalhos que eu já havia produzido anteriormente, seja em disciplinas já ministradas, como de cursos promovidos e que participei, bem como fruto da minha *pesquisaformação* no doutorado em educação que realizei, e algumas com contribuições oriundas de publicações na área.

A ideia inicial seria que alguns/algumas pudessem elaborar suas escritas e compartilhassem ao narrar em sala de aula durante os encontros presenciais e os(as) demais

enviassem por e-mail, no qual eu iria fazer a leitura, individualmente e depois dar retorno em diálogos narrativos pelo meio virtual.

Algumas questões foram provocadas e lançadas para a turma via slide, no sentido de pensarem ou permitir disparar a escrita de suas narrativas para construir seus textos e depois me enviarem via e-mail. As questões levantadas foram 1) Como me tornei quem sou? 2) O que estou sendo? 3) O que posso vir a ser? 4) Como escrevo a minha história? 5) O que aprendo com a escrita de minha vida? 6) Para que ou para quem a escrevo?

Questionar os sujeitos sobre si, os percursos trilhados em sua vida e as experiências construídas em diferentes temporalidades da formação e da existência pelas quais passou, exercita a memória (auto)biográfica, dando condições para materializar seu pensamento de uma forma palpável no âmbito da construção de suas narrativas.

Questionamentos esses que considero fundamentais na orientação e desenvolvimento metodológico na pesquisa, ensino e formação docente com o uso de narrativas (auto)biográficas em seus diversos modos de expressão, tipos e características.

A proposta seria que cada professor(a) em formação me enviasse por e-mail a sua escrita narrativa (auto)biográfica produzida, inclusive, com a presença de componentes que também girasse em torno da construção de suas histórias de vida, até para eu conhecer um pouco mais de cada um(a), e então, eu iria dar retorno no mesmo e-mail com o qual me enviaram seus escritos.

Foi assim, portanto, que procedi metodologicamente, e que apresento a seguir as narrativas dos(as) estudantes professores(as) em formação, em diálogo com minhas narrativas que retornei a eles(as) via e-mail, em diálogos que extrapolaram a dimensão metodológica e avaliativa, e que foi formativa. Esse processo se constituiu numa prática extremamente transformadora e (auto)formativa, além de aflorar um conjunto de sensibilidades, emoção e deleite pela leitura e reflexões produzidas nesse movimento.

Antes de apresentar os diálogos tecidos em escritas narrativas (auto)biográficas compartilhadas na formação de professores(as) no meio virtual, como acompanhamento nesse processo que realizei, devo salientar que primei pela interpretação e compreensão das fontes narrativas, pautado na hermenêutica da narratividade e temporalidade em Ricoeur (2010), entrelaçadas com as reflexões permeadas pela memória, experiência e narração em Benjamin (2012).

Na seção a seguir, portanto, apresento os diálogos possíveis construídos nesse contexto

da cibercultura, que emergiu via e-mail, buscando descortinar seus múltiplos horizontes de possibilidades formativas e (auto)formadoras.

Potência reflexiva das narrativas docentes no ciberespaço

Com acentuada proeminência da interrelação tecida entre aprendizagem, conhecimento e formação apresento as escritas narrativas (auto)biográficas em diálogos tecidos com os(as) docentes e que tem forte teor de sensibilidade, emoção e formação,

Em uma das narrativas da Maria, tece uma reflexão profundamente implicada de sua história de vida, contando um fato pela qual passou na constituição e formação familiar quando na infância, ao mesmo tempo em que se encontrava na fase de escolarização, em que consegue perceber e tirar lições e aprendizados de sua realidade no tempo presente. Assim narra a docente:

> **A persistência de um pé de limão galego**
> A minha vida assim como de milhares de outras Marias sempre foi de muitas lutas, nasci numa família humilde pra não dizer paupérrima, tínhamos tantas dificuldades que chega a ser um privilegio ter tudo o que eu quero hoje, lembro com clareza e sempre dou uma rizada lembrando-me de quem escapou da miséria só com a vontade de vencer, meu pai lavrador e minha mãe lavadeira sempre fizeram o máximo para nos ver dentro de uma escola pois era só o que eles poderiam oferecer, sempre dei muito trabalho pois sempre fui e continuo sendo muito curiosa e acredito que graças a essa curiosidade é que alcançarei patamares cada vez mais altos. Fui criada com chá de folha de limão galego com farinha torrada. No almoço sempre tinha uma caça como mistura. E pra não perder os dentes escovávamos a boca com sabão. E essas linhas são só um trecho de tudo que vivi (Narrativa da professora Maria Aparecida, 14/01/23).

Com base na narrativa recebida pelo meio virtual, percebo os incidentes críticos relatados por Maria que faz com que o narrar possa emergir e também a riqueza da experiência de vida enfrentada por ela, praticando, assim, uma reflexividade consciente, formadora e transformadora de si pelo narrar, a qual traz um conjunto de elementos do passado para pensar o presente. É nessa trama tecida nas temporalidades do vivido que emerge a beleza e encanto de sua narrativa, afinal de contas “o narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos ouvintes” (BENJAMIN, 2012, p. 217).

Ao ler a narrativa por e-mail, a emoção me contagiou de imediato bem no início do texto, seguido de lágrimas, mas ao mesmo tempo de pensar na capacidade disparadora que faz o(a) professor(a) formador(a) com os usos metodológicos das histórias narrativas de vida nesse dispositivo tecnológico, como o computador com o qual utilizei para compreender a experiência

narrada.

Sua narrativa foi profundamente marcante, e me fez pensar o qual significativo é tecer uma escrita de si, na qual baseia-se em fatos de sua experiência vivida em uma determinada temporalidade, cheia de situações que recuperam o passado pela memória na narração. Daí a reflexão de que "a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal" (RICOEUR, 2010, p. 9)

Muitas dessas experiências narrativas acabam revelando as condições políticas, econômicas, sociais e formativas de que padecem as pessoas das classes populares no cenário brasileiro e de determinadas regiões desse país, caracterizado pela má distribuição de renda, condições de vida e falta de oportunidades, estudo, trabalho, cultura e formação.

Como não espero muito para responder narrativamente após a leitura que faço das escritas narrativas dos(as) docentes ou estudantes que me enviam suas produções, considero relevante esse movimento de afetação seguido do processo de narrar no momento que acontece as sensações e atravessamentos gerados nesse movimento, uma vez que traz uma outra conotação e expressão do vivido, contribuindo para representar com um maior grau de fidelidade possível o que emerge desse dinamismo.

Tomado pela afetação emocional e por um conjunto plural de pensamentos, aprendizados e sentimentos que foram me tomando no momento da leitura da narrativa de Maria e depois de lida, logo respondi ela, com o seguinte teor:

> Eita Maria, querida. Uffa... Você simplesmente me arrancou lágrimas agora ao ler a sua escrita narrativa de história de vida. Eu não aguentei, as lágrimas saltaram dos meus olhos e do meu rosto e tive que pegar um lenço para enxugá-las. Desde o título eu fiquei logo curioso para ler, e achei lindo, a maneira como você brinca com as palavras, trata de assuntos complexos e impactantes, conta histórias e poetisa ainda por cima. Nossa! Em uma página você disse muito mais do que em dez. Fiquei encantado, envolvido e seduzido pelas histórias contadas e, principalmente, pela sua história de vida. No final eu fiquei pensando e me emocionando demais após a leitura, pensei em uma forma de como te dizer isso que te escrevo agora e a emoção ainda me contagia bastante ao escrever esse e-mail. É inspiradora sua história de vida. Obrigado por ter aceito o desafio de escrever uma narrativa (auto)biográfica. Um abraço carinhoso (Narrativa do professor formador Joelson Morais, 20/04/23).

De fato, eu fiquei perplexo e uma avalanche de sensações e sentimentos me invadiram no decurso da leitura da experiência narrada pela docente e durante a escrita do e-mail ao retorná-la, pois, mexeu muito comigo ler sua narrativa de história de vida.

Ao ler as histórias que os sujeitos nos contam, acabamos pensando na nossa própria história evocada pela memória, praticando um voltar para si que forma, permite possibilidades

de (auto)formação e amplia os horizontes de reflexão da formação docente, de si com o outro, e da própria profissão, entre outros aspectos que surgem antes, durante e após a leitura. Por isso, faz muito sentido que "[...] nesse ato de linguagem, a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida" (PASSEGGI, 2021, p. 94)

Como formador de professores(as) e pensando com os diálogos narrativos tecidos nesse texto, o processo de ler as escritas (auto)biográficas e de histórias de vida na formação docente pelo meio virtual, não há como separar vida de formação, nem outros entrelaçamentos que vão emergindo e se enredando nas redes midiáticas. Tudo se mistura, passando a compor o tecido vital da existência e dando a ver outros tantos acontecimentos que parecem ser significativos e valorativos do sujeito que narra. Por isso, convém citar:

> As narrativas de formação e o trabalho intersubjetivo de análise e interpretação dão acesso a um conhecimento de si *fonte de invenção possível de seu vir-a-ser, no entanto, os efeitos transformadores desse trabalho são aleatórios, porque exclusivamente orientados pelo pensamento reflexivo* (JOSSO, 2010, p. 62. Grifos da autora).

Em uma outra narrativa, agora da professora Ramona, passa a se lembrar de pessoas que lhe inspiravam na constituição do ser pessoa e profissional que passou a ser, e das contribuições que estas deram em sua formação de vida e de escolarização. Uma delas, e que aparece frequentemente em sua narrativa é sua mãe, que sempre a acompanhou no processo formativo. Ou como melhor narra:

> Durante minha infância minha mãe sempre prezou pelos nossos estudos, uma vez que ela sempre teve a consciência de que a educação que ela não teve acesso seria a chave para a transformação das nossas vidas. Com muito esforço e dedicação levava eu e a minha irmã todos os dias para a escola em sua cansada bicicleta monark, diariamente e pontualmente sempre estávamos em frente aos portões da escola Circulo Operário as sete da manhã, com nossas saias de prega devidamente alinhadas e engomadas e as mochilinhas de lado (Narrativa da professora Ramona, 17/01/23).

Torna-se relevante situar o talento narrativo que empreende a professora Ramona em sua escrita narrativa, tanto que consegue expressar em detalhes sua narração, com experiências reflexivas que vão desde a relação com o acompanhamento que sua mãe fez com ela na sua fase escolar, transitando pelas caminhadas em que consegue enxergar durante esse processo, inclusive, lembrando-se do nome da escola, do transporte usado no período para ir a instituição e as características da roupa que usava na época.

A capacidade de rememoração da docente situando sua vida em múltiplos movimentos

no tempo presente, permite fazer descobertas relevantes no seu processo formativo, exercitando, assim, sua memória. Esse processo é relevante e significativo, uma vez que "com a rememoração, enfatiza-se o retorno à consciência despertada de um acontecimento reconhecido como tendo ocorrido antes do momento em que esta declara tê-lo sentido, percebido, sabido" (RICOEUR, 2007, p. 73).

Narrar pelo meio virtual, uma experiência vivida pelo sujeito em relações estabelecidas consigo e com o outro é (trans)formador e de uma dimensão potencial que mostra a riqueza e característica pedagógica e formativa da hipermídia, inclusive, na construção de conhecimentos e como meio privilegiado de formação, que ultrapassa a mera utilização somente por meio de informações. Essa minha experiência, se aproxima muito do que tem feito Santos (2019) tecendo uma pesquisa-formação na docência online no contexto da formação de professores(as). Assim:

> A educação online, a aprendizagem ubíqua e seus dispositivos se configuram como espaços formativos de pesquisa e prática pedagógica em que são contempladas a pluralidade discursiva das narrativas e experiências pessoais, profissionais e acadêmicas dos praticantes culturais (SANTOS, 2019, p. 19-20)

Em vista das discussões realizadas, Chartier (2002), em *Desafios da leitura*, pontua que vivemos numa nova sociedade do conhecimento e da informação, caracterizada pela revolução da textualidade digital, na qual foi se constituindo processos de leitura em outros diversos dispositivos ao longo do tempo. Assim, a leitura que antes se realizava apenas num livro, ou outros artefatos concretos e presenciais, passou a dar lugar em leituras e escritas noutras dinâmicas realizadas agora pelos usos das tecnologias, como no caso do computador e em outros dispositivos tecnológicos e, assim, passamos a viver uma mutação epistemológica, com mudanças que imprimiram novos modos de aprender, conhecer, pesquisar e formar.

Mediante a leitura de sua narrativa no e-mail, reflito um pouco e passo a dar retorno para a professora Ramona, escrevendo a seguinte narrativa:

> Ramona querida. Que narrativa é essa? Minha nossa, uma escrita presente para mim, para você e para todos que um dia possam ler. Eu fiquei emocionado, ri algumas vezes, outras meus olhos se encheram de lágrimas e em outros momentos me vi na sua escrita com experiências de vida que também trilhei. Você escreve tão bem e de uma forma linda. Eu adorei e me senti no dever de dizer o que estou dizendo agora para você como um retorno fundamental e necessário para a nossa formação, afinal de contas, o diálogo e a coletividade, principalmente no que diz respeito à escrita narrativa (auto)biográfica nos fortalece, é formativa e potencialmente (trans)formadora. Ah, manda um beijo para a sua mãe eu fiquei super fã dela, achei uma guerreira, exemplo de ser humano e mãe, já gostei dela, pelo modo como você a apresentou na sua escrita

> narrativa e como ela tem operado milagres e mudanças em sua e nas vidas de outras tantas pessoas. Um abraço carinhoso e sucesso. Sua escrita é simplesmente convidativa, envolvente e brilhante. Viajei demais. Beijos. (Narrativa do professor formador Joelson Morais, 20/04/23).

Ao fazer uma releitura dessa escrita, penso o qual significativo é usar a metodologia da escrita narrativa na formação de professores(as), e neste caso, no ciberespaço, que passa a ser um modo outro de construção de conhecimentos, como de compartilhamento de saberes e sensibilidades em trocas e diálogos profícuos numa via de mão dupla: a que se dá quando o sujeito narra e compartilha sua narrativa e a do(a) formador(a) que lê, reflete com e sobre o texto escrito, e retorna com as reflexões e afetações produzidas em si fruto desse dinamismo e também com uma escrita narrativa (auto)biográfica.

Muitas vezes não sei o que acontece do outro lado das telas à propósito de como vai encarar o sujeito que lê o que eu escrevo, e vice-versa. Por isso, dar um retorno em forma de escrita narrativa pelo mesmo dispositivo tecnológico e cibernético usado por ambos, não é apenas um compromisso formativo e burocrático, mas sim, ético, político e pedagógico gerado nesse movimento da formação docente.

Tenho feito isso, de dar um *feedback* a estudantes ou professores(as) em formação, os(as) quais compartilham comigo seus escritos narrativos e os ganhos são das mais variadas dimensões, como: nas reflexões sobre a disciplina cursada; nas escritas das histórias de vida; na expressão das emoções, sensibilidades e afetações produzidas nesse processo na escrita (auto)biográfica; na construção de conhecimentos e aprendizagens que a prática do narrar permite; na exercitação da memória invocando o passado e tecendo uma figura de si no presente pela reflexividade narrativa; nas críticas e (auto)críticas feitas; entre outras temáticas que emergem nesse movimento. Como os(as) docentes me enviaram suas atividades escritas via e-mail, nesse caso, usando a internet, nesse ponto, cabe a seguinte reflexão:

> [...] Essa internet mais interativa torna-se a infraestrutura principal da nova cena sociotécnica e nela o incluído cibercultural é o praticante cultural capaz de apropriar-se ou apoderar-se da dinâmica autoral, colaborativa e móvel para empoderar-se como cidadão nas cidades e no ciberespaço (SANTOS, 2019, p. 46)

À propósito de uma outra narrativa, agora do professor Francisco, o mesmo passa a praticar uma reflexividade situando sua infância durante o processo de escolarização, na mediação com a família nesse processo, mostrando suas peripécias como aluno e apontando aprendizagens construídas e a capacidade da memória com componentes fundamentais que esta efetua em si. É relevante as discussões que faz o docente nessas e em outras tematizações

narradas, conforme pontua:

> Durante os primeiros anos de vida, fui uma criança que conviveu basicamente com adultos. Filho de lavrador. Eventualmente brincava com crianças de casas vizinhas (primos), pois, onde morava os moradores eram todos da mesma família. Aos seis anos fiz minha mãe pedir a professora dos meus irmãos para eu estudar. Fiz a festa na sala: tomava os materiais dos alunos e com dois meses assistindo aula aprendi ler. Estudava em uma escola improvisada numa casa de farinha onde fiz a primeira série. No ano seguinte foi construída uma escola com uma sala de aula.
> O início de minha vida escolar foi marcado, obviamente, por muitas situações. Recordo apenas algumas delas – situação previsível, uma vez que a memória opera com seleções e esquecimentos. Hoje, tendo outra condição de analisar o vivido, percebo que tive um ensino bastante tradicional e que me proporcionou menos do que poderia e deveria (Narrativa do professor Francisco das Chagas, 17/01/23).

Trazer a memória e narrar os acontecimentos vividos pela escrita narrativa (auto)biográfica se configura como um dispositivo potencial de tomada de consciência acerca dos percursos trilhados pelo sujeito, efetuando-se no presente e construindo lições e aprendizados pelas experiências as quais passou e que podem guiar outros projetos de futuro com diferentes perspectivas.

Quando há processos de interação entre o(a) professor(a) formador(a) no âmbito universitário e o(a) professor(a) em formação da Educação Básica, através dos meios cibernéticos e virtuais com os quais vem acompanhando ambos, reciprocamente, nessa trajetória, melhores são as chances de construção de aprendizagens e conhecimentos, até porque são tecidas interações através de um processo de retroalimentação suscitado pelas interrelações teoria-prática, reflexão-ação-reflexão, escola-universidade e outras as quais são componentes fundamentais em todo contexto de formação de professores(as).

O movimento gerado pela leitura da narrativa do professor Francisco, me suscitou entendimentos sobre a relevância da memória na composição das histórias de si, e as diferentes fases pelas quais são possíveis de tecer na narração, envolvendo diferentes temporalidades, que são defendidas por Ricoeur (2007), pelo triplo presente, no qual reflete a partir de Santo Agostinho. Assim, esse triplo presente, se dá pelo "presente do passado ou memória, presente do futuro ou expectativa, presente do presente ou intuição" (RICOEUR, 2007, p. 74).

Nesse sentido, cheguei a retornar por e-mail ao docente com a capacidade reflexiva que me atravessou no momento da leitura e que me possibilitou refletir sobre o que narrou, passando a imaginar a figura da pessoa atual, tecendo na minha memória o como seria ele ou o que fazia, de acordo com o que compartilhou comigo, quando criança na escola, e ao mesmo tempo suas relações estabelecidas nessa instituição e com a família. Assim, dialogo com ele narrativamente

usando o apelido que gosta de ser chamado:

> Chaguinha meu querido. Muito bom ler um pouco da sua história de vida. Viajei e aprendi um pouco mais do que eu sabia e isso foi uma aventura por demais interessante e super importante. Obrigado por aceitar o desafio de escrever uma narrativa (auto)biográfica. Um abração. (Narrativa do professor formador Joelson Morais, 19/04/23).

Percebo então, como esse movimento de receber uma escrita narrativa na formação docente, seja de forma virtual ou presencial, traz aprendizagens e conhecimentos não somente para o sujeito que narra, mas para o(a) professor(a) formador(a) atuante nos cursos de licenciaturas, pois passo a refletir com suas escritas, percebendo como cada um(a) constrói seus processos formativos, de que forma tece conhecimentos e como consegue aprender de diferentes formas, além de conhecer um pouco mais da pessoa e de sua história de vida.

Como provoca a pensar Benjamin (2012), o tempo de narrar com o talento que possui tanto narradores, tem ficado cada vez mais no esquecimento e relegado a segundo plano. O problema disso decorre do aligeiramento da vida moderna, em que as formações capitalistas vêm dando cada vez mais primazia à técnica e ao *saberfazer*, esquecendo-se, portanto, da riqueza e potência do narrar com sensibilidade, alargando as experiencias cotidianas significativas no tempo presente que os sujeitos produzem e que são formativas e transformadoras de si, do meio circundante e da existência.

Diante das discussões realizadas nesse estudo, cabe reiterar que o mesmo foi produzido como pesquisa e formação desenvolvida no meio virtual, no ciberespaço, principalmente com o uso do e-mail na construção, reflexão e compartilhamento de escritas narrativas (auto)biográficas, um campo promissor e necessário nos tempos atuais. Nesse sentido, é válido, enfatizar o pensamento de Josso (2020) na esteira desse contexto com o uso da web nas práticas metodológicas com histórias de vida e narrativas (auto)biográficas. Alerta a autora sobre isso:

> [...] não esqueçamos de acrescentar este (auto)biográfico que está escrito em toda parte na "web" (WEB), que continua sendo um enorme campo de pesquisa e que também pode desempenhar um papel muito promissor nas práticas de histórias de vida, em formas que ainda precisam ser inventadas (JOSSO, 2020, p. 51)

Posto isso, depreendo que as práticas metodológicas que venho desenvolvendo em minha didática na docência do Ensino Superior, vem primando por registros narrativos (auto)biográficos dos mais diversos modos de expressão da experiência vivida. A escrita

narrativa é um meio que tenho privilegiado nesse processo, e muitas delas, produzidas nos meios virtuais, tanto no compartilhamento feito por e-mail, quanto pela plataforma no *Google Meet*, pelo *WhatsApp*, e em outras tantas redes midiáticas que o ciberespaço tem propiciado. Trata-se, pois, de "uma *pesquisaformação* outra que não abre mão da rigorosidade metódica, da consistência, mas que segue (re)inventando modos de *vivernarrarpesquisarformar*" (BRAGANÇA, 2018, p. 76).

O que tenho feito de receber escritas narrativas ou com outras tantas expressões do vivido (narrativas musicais, imagéticas, pictóricas, orais, audiovisuais e outras) nas hipermídias, em que passo a ler e dar retorno também com minhas escritas narrativas a estudantes dos cursos de licenciaturas e professores(as) em formação, tem representado um "divisor de águas". Porém, para que isso aconteça, é preciso que o(a) docente disponibilize um tempo maior no processo de acompanhamento na mediação (auto)biográfica, e que é por demais significativo, (auto)formativo e potencialmente emancipatório para o(a) professor(a) formador(a) e todos os sujeitos envolvidos nessa teia de relações, aprendizagens e conhecimentos (com)partilhados juntos.

Reflexões que ficam de uma experiência em formação

A reflexão a que cheguei desse estudo é que o desenvolvimento da *pesquisaformação* no ciberespaço com o uso do e-mail como dispositivo metodológico, ultrapassou as lógicas instituídas por apenas enviar arquivos e responder mensagens estanques, curtas e precisas. Para além disso, o e-mail significou um meio didático e pedagógico enriquecedor para professores(as) em formação, trazendo também a constituição de um processo de (auto)formação como formador de professores(as) nesse movimento.

Diante da sociedade do conhecimento e da informação que se configura nos dias atuais, cabe ressaltar que a educação e a formação não acontecem apenas de forma presencial, e com o consequente avanço das tecnologias e da internet, hoje é possível aprender, conhecer, pesquisar e formar no meio virtual e em outras tantas dinâmicas que vão sendo descobertas pelos sujeitos em redes comunicativas e de interações diversas no contexto online.

Refletir em movimento com as leituras das escritas narrativas e das histórias de vida de professores(as) em formação na educação superior, e com os retornos dados de professores(as) formadores(as) nesse processo no ciberespaço, sinaliza para as tantas outras descobertas que o mundo online propicia, capaz de inaugurar e captar diversas linguagens que por meio de outros

dispositivos não seriam possíveis de construir e perceber.

No processo de formação de professores(as) a *persquisaformação* desenvolvida com as hipermídias permitiu tecer inúmeras contribuições formativas, pedagógicas e metodológicas enriquecedoras para mim e com os(as) docentes, tecidas em diálogos online pelo e-mail.

Assim, tanto eu professor formador, quando os sujeitos participantes da *pesquisaformação* produziram escritas narrativas (auto)biográficas, compartilhando-as virtualmente, compondo, então, outros sentidos e possibilitando construir um conjunto significativo de reflexividade pelo narrar, com aprendizagens e conhecimentos tecidos na formação, no próprio movimento que nos acompanhava.

Na didática docente, depreendo que há muitos meios, formas e dispositivos de aprender, ensinar e educar na sociedade em que vivemos. A educação realizada via tecnologias com o uso de celulares, computadores, *tablets* e outros artefatos, bem como a conexão utilizada via internet, redes sociais e outras tem mostrado não somente um meio de interatividade, como canal privilegiado de construção de relações, as mais diversas possíveis, como também de educação, aprendizagem e formação. Mas para que isso aconteça, é preciso que sejam dadas as devidas orientações quando há uma mediação entre sujeitos no coletivo, ou quando feita individualmente, em que o sujeito possa fazer seus usos de forma educativa e pedagógica quando assim se propõe, pois há um mundo de possibilidades a descortinar por essas ferramentas cibernéticas.

Narrar e compartilhar os escritos narrativos (auto)biográficos, foi, pois, uma experiência significativa de produção de conhecimentos válidos, legítimos e democráticos. Para isso, faz-se necessário que os(as) professores(as) e estudantes de licenciaturas tenham acesso aos diversos meios tecnológicos e seus múltiplos artefatos e dispositivos existentes, participando, assim, de uma inclusão cibercultural, gerando práticas formativas na educação e nos contextos por onde atuarão profissionalmente, promovendo seus usos com seu alunado e que engendre, assim, criatividade, a tessitura de outras redes comunicacionais, aprendizagens e inovação.

Que o ciberespaço na diversidade da educação online possa descortinar outros tantos horizontes de possibilidades formativas, de aprendizagens e tessitura de variados saberes e conhecimentos, trazendo a potência e riqueza didática, teórica e metodológica com as histórias de vida em formação e com escritas narrativas (auto)biográficas. E que outras tantas linguagens e expressões do vivido possam emergir nesse movimento de formação docente, porque é capaz

de transformação e (re)invenção de outros mundos possíveis pela narração, praticando um reflexividade instituinte, democrática, emancipatória e sinalizadora de outros projetos de vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *TEIAS*: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, p.1-8, jan/dez 2003. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967/16939. Acesso em: 10 jun. 2023.

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.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In.: ABRAHÃO, M. H; M. B.; CUNHA, J. L. da; BÔAS, L. V. (Orgs). *Pesquisa narrativa (auto)biográfica*: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. p.65-81.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Acompanhamento em "pesquisaformação": Experiências de orientação coletiva e escrita narrativa (auto)biográfica. *Márgenes*, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1 (3), 326-343, 2020. Disponível em: https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9484/10323. Acesso em: 09 jun. 2023.

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.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423/5390. Acesso em: 09 jun. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Revista práxis educacional*, v.17, n.44, p. 93-113, jan./mar.| 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018/5528. Acesso em: 09 jun. 2023.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Tradução Alain François [et al]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

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

SANTOS, Edméa. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Teresina: EDUFPI, 2019.

Recebido em: 02 out. 2024.
Aprovado em: 11 dez. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa:o autor
Revisor(a) de língua inglesa:o autor
Revisor(a) de língua espanhola: o autor

REVISTA ELETRÔNICA DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n. 2, 2024.

Professoras formadoras e suas concepções de estágio supervisionado

Teacher trainers and their conceptions of supervised internship

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda[1]
0000-0001-6611-528X

Antônio Luiz Alencar Miranda[2]
0000-0002-5752-0280

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar as narrativas das professoras supervisoras de estágio supervisionado na perspectiva do aprender a ensinar. Por isso levantamos a seguinte questão da pesquisa: quais as narrativas das professoras supervisoras de estágio supervisionado, no curso de Pedagogia, na perspectiva do aprender a ensinar? Emprega como técnicas de produção de dados as rodas de conversas e o memorial docente da formação profissional. Tem como cenário espacial de investigação o Campus Caxias/UEMA e como interlocutoras três professoras de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia desta IES, selecionadas a partir dos seguintes critérios: tempo de serviço como professora de estágio supervisionado, no mínimo cinco anos, ser pedagoga e ter mais de cinco anos como professora de ensino superior. Para construção do aporte teórico e metodológico fundamenta-se em Barreiro; Gebran (2006), Brito (2012), Figueirêdo; Queiroz (2021), Freire (1997), Imbernón (2006), Kulcsar (1991), Lima (2023, 2009), Mizukami (2003, 2004), Pimenta (2004), Pimenta; Lima (2004), Zabalza (2002) e outros. As narrativas nos conduzem ao entendimento de que as vivências e as experiências contribuem para o processo de aprendizagem, não somente dos alunos, mas também dos professores que atuam nesse processo de ensinar a aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Estágio supervisionado; Experiências formativas.

ABSTRACT: The aim of this article is to analyze the narratives of teachers supervising supervised internships from the perspective of learning to teach. This is why we raised the following research question: what are the narratives of the supervising teachers of supervised internships, in the Pedagogy course, from the perspective of learning to teach? Employs as techniques of production of data the chatting circle and the teacher's memorial of the professional formation. It has as space research of investigation the Caxias Campus/UEMA and as interlocutors three teachers of Supervised Internship of the Pedagogy Course of this higher education institution, selected through the following criteria: time of service as teacher of supervised internship, five years at least, be a pedagogue and have more than five years as a teacher of higher education. In order to construct the theoretical and methodological contribution, it is based on Barreiro; Gebran (2006), Brito (2012), Figueirêdo; Queiroz (2021), Freire (1997), Imbernón (2006), Kulcsar (1991), Lima (2023, 2009), Mizukami (2003, 2004), Pimenta (2004),

[1] Professora do Mestrado Profissional em Educação – PPGE, UEMA/Caxias. Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Pesquisadora da UEMA/FAPEMA/CNPq. Possui graduação em Pedagogia pela UEMA. Vice-líder do grupo de estudos em Linguagem, Discurso e Ensino – GELDE/CNPq. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Estágio Supervisionado, Currículo, Didática e Formação de Professores.

[2] Professor do Mestrado Profissional em Educação – PPGE, UEMA/Caxias. Doutor em Linguística e Mestre em Letras pela UFRJ. Líder do grupo de estudos em Linguagem, Discurso e Ensino – GELDE/CNPq, pesquisador da UEMA/FAPEMA/CNPq. Possui graduação em Letras pela UEMA. Professor Associado da UEMA. Tem experiência na área de Linguística, Língua Portuguesa e Educação, com ênfase em Sociolinguística, Semiótica, Análise do Discurso e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: atitudes, crenças, variação, mudança, discurso, leitura, ensino, EJA e formação de professor.

Pimenta; Lima (2004), Zabalza (2002) e outros. The narratives lead us to understand that experiences contribute to the learning process, not only for the students, but also for the teachers who work in this process of teaching to learn.

KEYWORDS: Teacher training; Supervised internship; Formative experiences.

Introdução

As narrativas das professoras supervisoras de estágio supervisionado é o foco central deste artigo, ao considerar que suas experiências contribuem para o processo de aprendizagem, não somente dos alunos, mas também dos professores que atuam nesse processo de formação, posto que uma das contribuições do professor no processo de formação é trazer para seus alunos suas experiências, seus conhecimentos, incentivando o futuro professor a buscar caminhos que influenciam, decisivamente, sua aprendizagem e sua formação.

Nesta perspectiva, o estágio é o momento que possibilita vivenciar a prática articulada aos conhecimentos adquiridos durante a formação, contribuindo com o fazer pedagógico e com o crescimento pessoal e profissional do futuro professor. Segundo Pimenta; Lima (2004, p. 99), "O estágio pode ser considerado como uma oportunidade de aprendizagem da profissão docente". E o aprender a profissão passa pela vivência, pelo querer aprender a ser professor, desta forma comporta dizer que o estágio supervisionado oportuniza ao futuro profissional conhecimentos que favorecerão a construção do aprender a ser professor. O estágio supervisionado ao possibilitar diferentes situações de aprendizagens que conduzem ao aprender da profissão, pode ser concebido, também, como lócus de aprendizagens e reflexões sobre o aprender a ensinar em contextos de vivências concretas, onde são postas em evidências os limites e as possibilidades da profissão.

Diante disso levantamos a seguinte questão: quais as narrativas das professoras supervisoras de estágio supervisionado, no curso de Pedagogia, na perspectiva do aprender a ensinar? Para subsidiar a resposta, lançamos mão do objetivo que é analisar as narrativas das professoras supervisoras de estágio supervisionado na perspectiva do aprender a ensinar. Para tanto, é fundamental estudar o estágio supervisionado na formação inicial de professores com as narrativas das professoras formadoras sobre o aprender a ensinar no estágio supervisionado.

Estágio Supervisionado na formação inicial de professores

Entendemos que a formação inicial de professores é prioridade na educação brasileira, e o estágio supervisionado é um componente importantíssimo nesse contexto formativo,

contribuindo significativamente para o processo de formação e de construção de conhecimentos. A maneira como acontece o estágio pode contribuir ou não para a construção de referenciais profissionais que subsidiarão a prática pedagógica do futuro professor. Mizukami e Reali (2004, p. 136) discutem que o papel principal da formação inicial é o de "preparar os professores para a sua atividade cotidiana - a de ensinar seus alunos". Segundo Miranda et al. (2024, p. 263), "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". E esta preparação passa pelo compromisso e pela necessidade de cotidianamente contribuir com o processo de ensinar a construção de novos conhecimentos.

Nesse contexto, estas dificuldades evidenciam o descompasso existente entre a formação oferecida pela academia e as exigências do trabalho docente. Para melhor evidenciar nossa consideração, destacamos o pensamento de Imbernón (2006, p. 41): "o tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula".

A maneira como o estágio supervisionado é desenvolvido pode também contribuir com o processo de aprendizagem do ser professor. O estágio desenvolvido com projetos ou com pesquisa pode ajudar no desenvolvimento e na formação do futuro professor. Imbernón (2006 p. 52) salienta que "uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores". Nesta perspectiva, o papel do professor supervisor de estágio enquanto formador é basilar para a construção de conhecimentos pedagógicos que favoreçam o processo de formação.

Percurso metodológico da pesquisa

Coletar e analisar os dados são tarefas complexas, trabalhosas que exigem critérios. Os dados da pesquisa foram obtidos, com a contribuição de três participantes, via instrumentos/técnicas de produção de dados tais como: memorial do estágio supervisionado, no qual as professoras supervisoras de estágio relataram suas memórias profissionais com ênfase no estágio supervisionado; e as rodas de conversa, que contribuíram para a construção de ambientes de socialização e discussão sobre o estágio supervisionado, evidenciando a necessidade de repensar e refletir sobre a formação dos futuros professores.

Analisar os dados de uma investigação é um trabalho minucioso, delicado, criterioso e demorado. É um momento de intensa intimidade do pesquisador com seu objeto de estudo, exigindo muita paciência, concentração, observação e sensibilidade na tessitura das informações que deverão ser construídas com muita atenção na leitura e releitura dos dados coletados, através dos memoriais de formação do Estágio Supervisionado e das rodas de conversa.

Consideramos como parâmetros para delinear os procedimentos, organização e análise dos dados, a proposta teórico-metodológica apresentada por Poirier, Clapier-Valladon que utilizam procedimentos sistemáticos na análise das narrativas, porque conforme esses autores, devemos ainda evidenciar que essa é uma técnica de análise de conteúdo, que tem como ponto de partida a mensagem das comunicações. De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

O memorial de formação de professores enquanto fonte de pesquisa tem sido usado no resgate das experiências vivenciadas ao longo de uma jornada formativa ou profissional. É, também, uma forma de reexaminar prática docente vivenciada ao longo do processo formativo e profissional, como reforça Brito (2010, p. 57) a esse respeito: "[...] os professores são produtores de textos variados, às vezes, inusitados, que projetam sonhos, testemunham dificuldades, eternizam práticas, registram memórias de escola, de leituras, de vivências escolares, de práticas pedagógicas [...]". Ao produzir suas memórias os professores resgatam fatos que contribuíram para a construção de sua formação profissional e trazem à tona o registro de memórias guardadas ao longo de sua vivência acadêmica.

As rodas de conversa caracterizam-se como práticas dialógicas que favorecem o exercício reflexivo de pensar compartilhado e, também, a participação igualitária de todos os partícipes que integram a roda (Figueiredo; Queiroz, 2012).

A realização das rodas de conversa conduziram as professoras supervisoras de estágio a um processo de socialização e de internalização de conhecimentos, já que representam espaço em que duas ou mais pessoas se reuniram, falando, discutindo sobre determinado tema, buscando a construção de um conhecimento singular, do senso comum ou científico, fomentando e valorizando os saberes, envolvendo os atores num contínuo processo de ensino-aprendizagem e de reconhecimento uns dos outros como sujeitos, com saberes, opiniões e valores próprios que, naquele momento, segundo as finalidades do grupo foram claramente

valorizados e respeitados.

Conversando com as professoras de Estágio Supervisionado

O professor deve proporcionar aos alunos uma aprendizagem através de pesquisas, levando-o à exploração de conteúdos pelas leituras, entrevistas, e também das observações da realidade dentro do seu contexto cultural, político e social. A rigor, diz Zabalza (2002, p. 27), "o aluno sente-se realizado e demonstra satisfação quando produz ou adquire seu conhecimento", nesse caso, o professor pode desenvolver técnicas diversificadas para ensinar, desde que estas técnicas estejam de acordo com o grau de desenvolvimento dos alunos e com o conteúdo ministrado. A seguir, apresentamos as narrativas das interlocutoras Lou, Lú e Kaká.

> [...] Durante o estágio fomos conversando com Pimenta e Lima para juntos (professora e acadêmicos) entendêssemos a essência do estágio supervisionado, pois todos consideravam o estágio como a ida a escola para comparar a teoria vista na academia com as práticas vivenciadas pelos professores. Trabalhamos, então, para desmistificar esta concepção acreditando que o acadêmico não precisa imitar o professor ou conceber a escola como aquela que ensina [...] No ano seguinte, continuei com a turma agora com o estágio supervisionado no ensino médio. Para início do período convidamos o professor Severino Vilar, na época mestre em educação, hoje doutor em educação, para uma conversa com os acadêmicos sobre o estágio supervisionado – novos olhares e novos desafios do professor pesquisador. A conversa contribuiu para que o acadêmico refletisse sobre a sua prática no estágio. [...] ficou decidido que como o estágio era no ensino médio e os alunos estavam sem professores de filosofia e sociologia e os horários estavam sendo utilizados por outros professores e não nos cederam espaço, os acadêmicos iriam desenvolver o estágio em forma de oficinas (contra turno) onde seriam discutidos assuntos referentes às disciplinas mencionadas. (Professora Lou).

A interlocutora Lou ao relatar que busca juntamente com seus alunos fundamentar os conhecimentos teóricos através das leituras de textos de autoras como Pimenta e Lima (2004), com o intuito de entender a essência do estágio supervisionado deixa claro que é preciso despertar visão crítica do que é estágio [...]*"durante o estágio fomos conversando com Pimenta e Lima para juntos (professora e acadêmicos) entendêssemos a essência do estágio supervisionado, pois todos consideravam o estágio como a ida a escola para comparar a teoria vista na academia com as práticas vivenciadas pelos professores".*

Sabemos que o estágio supervisionado não pode ser considerado apenas uma "*ida à escola para comparar a teoria vista na academia com as práticas vivenciadas pelos professores"*. O estágio supervisionado vai além de visitas à escola, é fonte de conhecimento, de autoformação e de produção de saberes. O estagiário a partir das diferentes situações formativas, vivenciadas durante o estágio supervisionado, experimenta momentos de aprendizagens significativas para construção da sua formação profissional.

Esse entendimento comporta retomar os dizeres de Brito (2015, p. 9) "[...] o cotidiano da sala de aula nos apresenta muitas situações a serem observadas, analisadas e, às vezes, resolvidas. A sala de aula é um espaço cheio de surpresas e diferentes situações são vivenciadas no decorrer do dia". Implica dizer que o professor precisa ponderar antes de buscar alternativas que possam solucionar as situações consideradas difíceis ou complexas.

Se exercitarmos a reflexão crítica, aprendemos com essas situações a rever nossas teorias e nossas práticas. No contexto de sala de aula, durante o processo formativo, o estagiário se depara com inúmeras situações que podem contribuir para o exercício docente, são situações que devem ser ponderadas e que podem servir como base para o processo de aprender a ensinar.

Dessa forma, a orientação dessa disciplina é que o estagiário estabeleça comparações entre os conhecimentos adquiridos na academia com as práticas vivenciadas na escola campo, como forma de apreender e de elaborar e reelaborar conhecimentos a respeito da profissão docente, aperfeiçoando de forma gradativa sua maneira de entender e praticar o processo formativo.

A interlocutora Lou fala também do estágio supervisionado como imitação do professor e das práticas vivenciadas na escola ao dizer que [...] "*o acadêmico não precisa imitar o professor ou conceber a escola como aquela que ensina*". Existe uma preocupação voltada para evitar as práticas que imitam modelos e também para as práticas que têm como pano de fundo a instrumentalização técnica.

Pimenta e Lima (2004, p. 37) referem que "o estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamental legitimada na realidade social em que o ensino se processa". A crítica a essa prática é porque a observação fica limitada à sala de aula, tirando do aluno a oportunidade de analisar o contexto escolar, elaborar e executar suas aulas, seus trabalhos, sem necessariamente recorrer às denominadas "aulas-modelo", como critica essas autoras.

Emerge a compreensão de que aprender ser professor ou qualquer outra profissão,

através da imitação de modelos, pode conduzir o futuro profissional por caminhos apenas da reprodução, quando na verdade, a orientação é para a construção de novas formas de exercer a profissão. Entretanto nem sempre o futuro profissional, aquele que se encontra em desenvolvimento, tem maturidade suficiente para adequar ou adaptar os modelos aprendidos, tornando-se limitado na execução das atividades que podem otimizar o processo de aprendizagem.

No decorrer de sua narrativa, a interlocutora Lou tece considerações sobre o período em que a estrutura curricular do curso de pedagogia contemplava o estágio supervisionado nas disciplinas pedagógicas do ensino médio. Após a lei 9.394/96, as reformas curriculares e as resoluções, o estágio supervisionado do curso de pedagogia passou a ser realizado apenas na educação infantil e no ensino fundamental nas séries iniciais.

Lou enfatiza a diversificação do trabalho realizado com os estagiários nas disciplinas Sociologia e Filosofia, revela que como a escola não contava, naquele momento, com professores para essas disciplinas, optaram por ministrar aulas em forma de oficina, no contra turno, trabalhando conteúdo das disciplinas mencionadas.

A narrativa da interlocutora deixa claro as dificuldades encontradas, tanto pelo professor supervisor de estágio como pelos alunos estagiários, ao mencionar que [...] "*os horários estavam sendo utilizados por outros professores e não nos cederam espaços".* O fato da escola não disponibilizar o horário destas disciplinas para os alunos estagiários mostra o entendimento, em alguns casos, de que os estagiários não são bem vistos e nem aceitos em algumas escolas, o que dificulta o trabalho do professor formador, bem como cerceando a aprendizagem dos alunos estagiários. O campo de estágio precisa ser um cenário de interatividade, de colaboração, de solidariedade e de diálogo, estamos falando da escola pública, daquela que, às vezes, se nega a facultar seus espaços para o estágio supervisionado.

O ideal seria que a escola abraçasse o aluno estagiário, futuro professor com compromisso, favorecendo o intercâmbio entre escola e universidade proporcionando a ultrapassagem das fronteiras da simples transmissão do conhecimento sistematizado, conduzindo o estagiário por caminhos que podem proporcionar ao profissional docente desenvolvimento individual e social. O processo educativo é amplo, complexo e requer tempo, vivência, experiência e investimento pessoal, laboral e social.

Durante o estágio, o futuro professor adquire uma nova visão sobre educação, sobre o ser professor, sobre o ambiente escolar e sobre a sala de aula. Dessa forma, o estágio

supervisionado proporciona um pensar reflexivo no que tange à formação do educador, o que comporta afirmar, seguindo Pimenta e Lima (2004), o professor é um profissional que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento.

O professor é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógico educacional e seus aportes de saberes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimentos sobre sua área e sobre a sociedade. E é neste profissional que, de certa forma, é depositada a confiança do aprender.

Um dos grandes desafios do estágio supervisionado consiste em possibilitar aos futuros profissionais da educação o entendimento das práticas pedagógicas efetivadas nas escolas, especialmente no contexto de sala de aula, o que necessita a atenção sobre as diferentes situações de análises e reflexões sobre essas práticas. A seguir a narrativa da professora Lú.

> O estágio supervisionado no ensino fundamental é desenvolvido em forma de projeto pedagógico. Geralmente elaboro o projeto e os alunos e alunas do estágio desenvolvem o projeto na escola juntamente com os professores e alunos da escola. Ultimamente estou trabalhando o estágio em gestão escolar. Este estágio acaba sendo burocrático, cansativo, sem colaboração da direção da escola. Penso que as contribuições deste estágio para a formação do futuro professor são mínimas [...]. Grande parte das atitudes que se pode antever e, certamente constatar em relação aos projetos desenvolvidos é fruto de conhecimentos vividos das disciplinas práticas, sobretudo do estágio supervisionado, momento que os alunos e alunas frente à realidade vivenciam práticas profissionais que oportunizam a fazerem reflexões e opções acerca de sua profissão. (Professora Lú)

Ao iniciar a análise da narrativa da interlocutora Lú, detectamos que o estágio supervisionado no ensino fundamental é desenvolvido em forma de projeto. A interlocutora diz *que geralmente elabora o projeto e os alunos e alunas do estágio desenvolvem o projeto na escola juntamente com os professores e alunos da escola.*

Em sua narratividade revela que o estágio desenvolvido através de projeto contribui para o desenvolvimento do processo de reflexão, assim como para o trabalho em parceria entre universidade e a escola, possibilitando um trabalho voltado para ajudar na busca de soluções para os problemas vivenciados pela escola. O envolvimento de alunos, professores regentes da

escola e professor supervisor de estágio supervisionado contribui para otimizar o processo formativo durante o estágio supervisionado.

Os dados expressam sobre a importância de que as escolas sejam concebidas como espaços de formação dos profissionais da educação, aspectos que convergem para o pensamento de Roldão (2007). Entretanto dois pontos devem ser esclarecidos: as escolas e seus profissionais não se veem como parte importante e essencial para o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre escola e universidade; e mesmo que haja esse entendimento, faz-se necessário que os profissionais das escolas possam se envolver e acompanhar mais efetivamente os estagiários, tornando-se parte do projeto a ser desenvolvido, considerando que o estágio é importante no processo formativo, e apresenta várias limitações que podem ser contornadas com um trabalho coletivo.

O estágio desenvolvido como pesquisa constitui em um expressivo componente na formação de futuros professores. Essa modalidade de estágio deve ser desenvolvida partindo sempre de estímulos que incentivem o processo de reflexão crítica sobre a prática realizada, potencializando a construção de novos conhecimentos que contribuirão para a construção do pensamento crítico reflexivo dos futuros professores.

Analisando dados da narrativa da interlocutora Lú, esta faz, ainda, referência ao estágio de gestão escolar enfatizando que este é um estágio sem contribuições significativas para o aprendizado dos alunos estagiários. Em sua fala, a interlocutora diz que o estágio em gestão escolar é [...] *burocrático, cansativo, sem colaboração da direção da escola.* Nesse sentido, evidencia em sua fala as lacunas deixadas na formação do futuro professor ou gestor escolar.

A literatura, neste âmbito, refere-se ao fato de que o grande desafio da Gestão Escolar é conseguir efetivamente descentralizar o poder que fica retido nas mãos de alguns gestores para realizar um trabalho mais participativo e democrático. Entretanto, sabemos que, a partir da Lei 9.394/96, art. 14, o trabalho do gestor escolar nas instituições escolares deve ser realizado como atividade compartilhada pela comunidade escolar e local. Desta forma, deveria ser realizada de maneira partilhada, organizadora e produtiva.

O trabalho na gestão escolar, para ter melhor rendimento precisa ser um trabalho democrático, coletivo e social que tenha um planejamento realizado por toda a equipe pedagógica. Planejar coletivamente implica envolver os sujeitos que fazem parte do contexto, dialogando a respeito do que está em pauta para chegar a um resultado satisfatório.

Nós vemos nas palavras da interlocutora Lú demonstração de insatisfação na realização

deste estágio: [...] *penso que as contribuições deste estágio para a formação do futuro professor são mínimas.* Deixa claro nas suas considerações que a forma como está sendo trabalhado o estágio de gestão e considerando as dificuldades enfrentadas pelos alunos estagiários e pelo professor supervisor de estágio, que não está contribuindo para a formação do futuro gestor. Acrescenta, inclusive, que na maioria das escolas a participação do aluno no estágio fica limitada ao preenchimento de fichas, leitura do projeto pedagógico, ou em uma sala juntamente com o coordenador pedagógico.

As escolas que recebem o estagiário para o estágio de gestão não oportunizam ao futuro professor-gestor o acesso às atribuições do gestor, nem proporcionam espaço para que o aluno conheça, vivencie e observe o funcionamento da escola e de suas peculiaridades, além de não oportunizar o conhecimento dos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros, considerando os princípios da gestão escolar, bem como os processos de desenvolvimento que fazem parte das atribuições do gestor. Desta forma, a conclusão da interlocutora é que a escola que recebe o estagiário não contribui para o efetivo aprendizado do futuro professor.

Ao finalizar nosso olhar analítico sobre a narratividade da Profa. Lú, reforçando, à luz dos autores mencionados que o estágio é uma experiência rica, que vai fundamentar o estudo teórico de seus aprendizes, por isso precisa ser efetivo, consistente, proporcionando experiências concretas de aprendizagens significativas que conduzam o estagiário por caminhos que realmente levem ao pensamento reflexivo, considerando, sobretudo que, em muitos casos, este é o primeiro contato do futuro profissional com seu campo de trabalho.

Nesta perspectiva, faz-se necessário refletir sobre o processo de gestão existente em algumas escolas. A participação da comunidade é uma necessidade para o processo de gestão democrática. É preciso romper com os modelos prontos de educação, e fecundar um trabalho voltado para a participação, da coletividade, da ação colegiada e da realização pelo bem comum. Finalizando essas considerações, voltamo-nos para analisar os dados da narrativa da Profa. Kaká.

> Acredito que o Estágio Curricular Supervisionado no processo de Ensino Superior pode propiciar, mesmo sendo um espaço-tempo comprimido ao acadêmico a percepção de sua responsabilidade com a formação do "outro" e do mundo, no caso do pedagogo. Esse período teórico – prático não é somente momento de adquirir competências e habilidades operacionais e instrumentais, de como ser um "bom" profissional, um bom professor/gestor. Percebo a formação como uma porta inicial para a construção da identidade profissional, refletida na maneira de praticar a profissão. Acredito ainda, ser necessário cada vez

> mais investir na profissão do professor e na sua formação. Um dos aspectos que considero relevante é o de possibilitar ao professor em formação, experiências de estágios durante o curso, inserindo-o no contexto escolar, no contato com alunos, com outros professores e com os conteúdos, o que já vem ocorrendo nas universidades, após as recentes reformulações curriculares. Penso que dessa maneira, a formação pode oferecer melhores ferramentas para que assim o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, possa gradativamente ser construído. (Professora Kaka)

A interlocutora Kaká em suas narrativas fala sobre o estágio supervisionado como campo de formação que, mesmo acontecendo em um condensado espaço de tempo, contribui para a percepção do futuro professor, evidenciando a responsabilidade da preparação desse profissional que vai atuar na "formação do outro" e as influências desta formação no mundo. "*Acredito que o Estágio Curricular Supervisionado no processo de Ensino Superior pode propiciar, mesmo sendo um espaço-tempo comprimido, ao acadêmico a percepção de sua responsabilidade com a formação do "outro" e do mundo, no caso do pedagogo"*.

O professor em formação acaba inserido em um mundo de incertezas e precisa construir instrumentos alicerçadores que possibilite vislumbrar que seu processo formativo faz parte de um universo de aprendizagem que precisa estar em constante construção com o outro e com o mundo, dialogando com as descobertas que se impõem cotidianamente.

Essa compreensão nos leva ao pensamento de Freire (1997) ao referir que o primeiro passo para uma boa formação docente é a consciência de que ensinar não é somente transmitir conhecimentos, mas construir possibilidades para a sua produção ou construção. E essa consciência passa pelo entendimento da necessidade de se investir, primeiramente, nesta formação que está se iniciando e que posteriormente precisa sofrer continuidade através dos cursos de formação continuada. "Nesse sentido, pode-se dizer que os estágios são responsáveis por uma boa parcela da construção da identidade docente e da sua formação como um todo" (Miranda; Miranda e Santos, 2024, p. 251).

A interlocutora faz referência ao estágio como *período teórico-prático como momento não somente de adquirir competências e habilidades operacionais e instrumentais, de como ser um "bom" profissional, um bom professor gestor.* Assim, conceber é associar-se ao pensamento de Pimenta e Lima (2004) diante do entendimento de que o exercício de qualquer profissão sempre é passível de comportar uma dimensão técnica para sua execução. Neste caso, a profissão professor, a exemplo das demais profissões, também tem seu componente técnico

aliado às habilidades específicas para realizar certas atividades.

É preciso superar os modelos prontos e ensinar os futuros professores a buscar novas formas de adquirir e trabalhar conhecimentos. Mizukami et al (2003) dizem que os modelos que fazem parte da racionalidade da técnica tomam como base o acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática.

Essa modalidade de formação tem se revelado ineficiente, e não atende aos anseios de aprendizagem idealizados no cotidiano da sala de aula, em que o professor se depara com inúmeras situações diferenciadas que precisam ser resolvidas e, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação inicial e muitas vezes só vai adquirir esses conhecimentos ao longo de sua jornada de formação continuada ou mesmo na prática docente profissional.

Quando o estagiário está em processo de formação precisa desenvolver competências e habilidades operacionais e instrumentais que fundamentam a sua prática, para atuar nas diferentes situações vivenciadas durante o processo de ensino aprendizagem, articulando teoria-prática aos conhecimentos científicos, práticos e técnicos.

Essas competências e habilidades operacionais e instrumentais podem contribuir na formação de um bom professor/gestor, entretanto não garantem que estes profissionais terão um bom desempenho em suas atividades profissionais, pois se não houver compromisso, envolvimento e consciência reflexiva provavelmente será mais uma atividade realizada sem finalidade visível para o futuro professor.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2004, p. 37) corroboram "[...] a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática". O estágio supervisionado precisa estar alicerçado a uma visão dialógica, reflexiva em que estagiários, professores supervisores de estágio, alunos da escola campo e professores da escola campo possam argumentar, discutir, dialogar sobre os métodos e as técnicas utilizadas no processo ensino aprendizagem, refletindo sobre as formações que estão em construção.

Desta forma, nas discussões acerca do Estágio Supervisionado são frequentes também as referências e as preocupações voltadas para a formação inicial docente considerando que é na formação inicial que se inicia a construção do aprender a ensinar, prosseguindo durante todo processo formativo do professor como um fator essencial para o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Dando continuidade à movimentação analítica da presente subunidade, iniciamos a análise de dados relativa à narratividade da interlocutora Kaká, entendemos que estas

considerações são efetivadas quando em sua fala [...] *Percebo a formação como uma porta inicial para a construção da identidade profissional, refletida na maneira de praticar a profissão. Acredito ainda, ser necessário cada vez mais investir na profissão do professor e na sua formação.* Neste contexto, entendemos que a formação inicial é muito importante para construção do processo ensino aprendizagem, assim como o investimento na formação do docente que pretende atuar como profissional comprometido com uma prática reflexiva, social e transformadora.

Ao observarmos conjuntamente os dados que integram a narrativa, acessamos as seguintes compreensões acerca do movimento do estágio supervisionado na formação inicial, nessa perspectiva, Kaká revela que o estágio se efetiva buscando desenvolver no futuro professor a percepção de sua responsabilidade com a formação do outro. Revela, também, que o estágio supervisionado se caracteriza como momento propício para aquisição de competências e desenvolvimento de habilidades necessárias a essa processualidade formativa e, por extensão, para a construção de seu desenvolvimento profissional.

Esse entendimento de Kaká converge para o que defende Lima (2003) ao dizer que o expressivo papel da formação inicial transcende a ideia de apenas habilitar pessoas para atuarem como profissionais no mercado de trabalho, tendo, pois, em maior conta a tarefa de formar professores e professoras comprometidos/as em influírem no contexto social no qual atuarão, perspectivando a mudança tendo como fundamento a visão crítica da realidade circundante.

Desta forma, entendemos que formar profissionais qualificados e comprometidos com as transformações sociais, passa, obrigatoriamente, por um exercício constante de reflexão e ação dos profissionais que atuam com uma prática profissional comprometida com o contexto em que ele está inserido.

É, de fato, como vemos em Barreiro e Gebran (2006, p. 22) “a aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente”. O processo de refletir e agir sobre a própria ação docente contribui para o aperfeiçoamento de conhecimentos que aperfeiçoarão a prática docente. Nesta visão, entendemos que o estágio supervisionado é uma atividade que pode proporcionar atividades que orientem o estagiário no processo de reflexão e ação sobre a prática que ele está vivenciando.

Ao discutir sobre o estágio, a interlocutora Kaká expressa que: *Um dos aspectos que*

considero relevante é o de possibilitar ao professor em formação, experiências de estágios durante o curso, inserindo-o no contexto escolar, no contato com alunos, com outros professores e com os conteúdos, o que já vem ocorrendo nas universidades, após as recentes reformulações curriculares, reforçando e referendando que o estágio supervisionado possibilita ao futuro professor experimentar a vivência do cotidiano da escola, e compreender que este será seu espaço de trabalho, representando, pois, um fórum legítimo para o estagiário internalizar conhecimentos que são inerentes à profissão docente. Segundo a referida interlocutora, *a formação pode oferecer melhores ferramentas para que assim o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, possa gradativamente ser construído,* compreensão que se articula ao pensamento de Lima (2009) de que o estágio em sua concepção mais abrangente se propõe a instrumentalizar o estagiário para refletir sobre o seu fazer pedagógico e sobre a construção de sua identidade profissional. Conscientizando-se de que o Estágio é um campo de conhecimento, uma aproximação do estagiário com a profissão docente e com o seu campo profissional, uma oportunidade de vivenciar em seu futuro local de trabalho, situações concretas da sua prática. A proposição é de que os professores em formação inicial devem construir bases necessárias para que possam desenvolver uma prática pedagógica calcada no entendimento da necessidade de estabelecer um diálogo constante entre as diferentes situações de aprendizagem e a prática desenvolvida.

Decorre dessa compreensão que o estágio é um momento ímpar na vida do estagiário, oportunizando o conhecimento e o entendimento do que é ser professor, num contexto concreto de experimentação da relação existente entre trabalho – escola, teoria – prática, favorecendo o desenvolvimento profissional docente, enquanto processo complexo, contínuo e construído gradativamente.

É, na verdade, como vemos em Kulcsar (1991, p. 63), que considera os "estágios supervisionados uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade" O estágio supervisionado, ao inserir o estagiário no contexto escolar oportuniza o aprender da profissão docente proporcionando experiências que provocam reflexões sobre o cotidiano profissional e sobre a escola enquanto espaço educativo que proporciona a relação que deve existir entre trabalho – escola, teoria-prática, que na sua interligação, colaboram com o processo formativo do futuro professor.

Conclusão

Discutimos o estágio supervisionado na visão das professoras supervisoras de estágio, enfatizando o desenvolvimento do processo formativo. Caracteriza-se por ser um momento privilegiado e significativo para o futuro professor. É o momento de vivenciar na escola, na sala de aula, diferentes situações de aprendizagens que contribuem e enriquecem o processo formativo e o modo de conhecer a realidade educacional, dialogando com os professores da escola, com os professores supervisores de estágio e com os teóricos que dão suporte para discussões e conceptualizações que subsidiam a formação de futuros professores.

Comporta, dizer, pois, que a pesquisa realizada com aportes da pesquisa narrativa teve por base em narratividades de professoras de estágio supervisionado, a partir de escritas e oralidade, por meio da produção do memorial e da realização das rodas de conversa. Tanto os memoriais como as rodas de conversa proporcionaram, às interlocutoras, representativos momentos de recordações, de rememorações e, fundamentalmente, de reflexões compartilhadas.

As narrativas das professoras interlocutoras deixam perceber que todas apontam o estágio supervisionado como componente formativo essencial na formação dos futuros professores e que, nesse sentido, trabalham o estágio numa perspectiva reflexiva, com uma preocupação voltada para uma prática educativa que contribua para formação do pensamento crítico reflexivo do futuro professor.

Os dados da pesquisa evidenciam que o estágio supervisionado conduz o futuro professor por caminhos de experiências concretas em um contexto real, proporcionando a reflexividade em torno da escola, da sala de aula, das experiências vivenciadas e do processo formativo.

Segundo as interlocutoras, o estágio supervisionado é uma oportunidade que o aluno tem para vivenciar e reforçar sua escolha profissional, compreendendo melhor os caminhos percorridos em busca de crescimento pessoal e profissional.

Ao longo da análise dos dados, foi possível constatar que as interlocutoras possuem concepções que se baseiam na construção de conhecimentos que foram vivenciados e experimentados, ao longo do desenvolvimento da sua carreira docente.

Segundo as narrativas, o estágio supervisionado deve acontecer de forma dinâmica com a participação de todos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, adotando uma postura de aprender a aprender e de aprender a ensinar.

Conduz, também, para o entendimento de que a responsabilidade do professor ao ensinar vai além da detenção de um aporte de conhecimentos a serem lecionados/ensinados, posto que, associado a este aspecto, exige capacitação técnica, pedagógica e particularmente exercício crítico reflexivo associado para bem atuar na formação de futuros professores.

As narrativas das interlocutoras revelam que é necessário repensar a formação dos futuros professores e, em decorrência, as propostas e práticas de estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UEMA.

Desta forma, fica evidente que o estágio supervisionado conduz o futuro professor por caminhos que delineiam diversas situações de ensino-aprendizagem, evidenciando a necessidade de vivenciar esse momento impar do processo formativo.

O estágio supervisionado é um dos componentes do currículo do curso de formação de professores que contribui significativamente para otimizar o campo de conhecimento e o espaço formativo, promovendo diferentes possibilidades de construção de conhecimentos e reflexões sobre a prática formativa.

Encerramos este apanhado conclusivo com a convicção de que o estudo em tela deu margem para respostas à questão norteadora da pesquisa, que segundo nosso entendimento estão articuladas ao objetivo do referido estudo, os quais, de forma conjunta e articulada, permitiram o delineamento do suporte teórico-metodológico que sustenta e orienta a elaboração conceitual que colabora com efetivação da presente produção científica cujo foco está centrado no estágio supervisionado na visão compreensiva das professoras supervisoras de estágio.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.* São Paulo: AVER- CAMP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez 1996.

BRITO, A. E. Estágio supervisionado na formação de professores: relato de experiências. In: CAVALCANTE, MMD; SALES, J.A.M; FARIAS, I.M.S; LIMA, M.S.L (org). *Didática e Prática de Ensino*: Diálogos Sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. Fortaleza: CE: EdUECE

BRITO, A. E. 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.

FIGUEIRÊDO, A; QUEIROZ, T. À utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (*Anais Eletrônicos*), Florianópolis, 2012.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

IMBERNÓN, F. *Formação docente profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KULCSAR, R. O Estágio Supervisionado com atividade integradora. In: FAZENDA, I. C. A.; PICONEZ, S. C. B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, (SP): Papirus, 1991.

LIMA, M. S. L. *A hora da prática*: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 3 ed. Fortaleza: Edições Demóclito Rocha, 2003.

LIMA, M. S. L. O Estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. *Pesquiseduca*, n. 1, v. 1, jan-jun, p. 45-48. Santos, 2009. Disponível em: http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/44/pdf. Acesso em: 14 fev. 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça; REALI, A. M. R. (Org.) *Aprendizagem profissional da docência*: saberes, contextos e práticas. 1ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça et al. *Escola e aprendizagem da docência:* processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MIRANDA, Shirlane M. B. da Silva; MIRANDA, Antônio L. A.; SANTOS, M. R.. A construção da identidade docente durante os estágios curriculares. In: NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho; MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (orgs.). *Formação, desenvolvimento profissional docente e as complexidades do tempo presente*. Campinas, SP : Mercado das Letras, 2024.

MIRANDA et al. Estágio Supervisionado e o processo de ensinar e aprender durante a pandemia: narrativas de professores em formação. In: MORAIS, J. de S.; BRITO, A. E.; SOARES, F. M. P. (orgs.). *Escritas autobiográficas sobre ensino, pesquisa e formação de professores(as)*. 1. Ed. Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. Histórias de vida: teoria e prática. Oeiras, PT: Celta Editora, 1999.

ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo*: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

Recebido em: 02 out. 2024.
Aprovado em: 14 dez. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores

REVISTA ELETRÔNICA DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n.2, 2024.

Andanças, encontros e olhares: pistas para uma escrita encarnada na universidade

Wanderings, encounters and observations: clues for embodied writing at the university

Andanzas, encuentros y miradas: pistas para la escritura encarnada en la universidad

Victor Moraes do Nascimento[1]
0009-0001-3605-7987
Clarissa de Arruda Nicolaiewsky[2]
0000-0001-7710-843X

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo refletir acerca das possibilidades proporcionadas por uma escrita encarnada na formação de professores a partir das perspectivas de uma docente e de um licenciando de uma universidade pública. Em consonância com Larrosa e Masschelein, acreditamos que uma escrita de si, alinhada à proposta de uma pedagogia que parta do encontro com a experiência vivida e consequentes deslocamentos, pode abrir espaço para formas outras de se relacionar com o mundo, construindo diferentes olhares, significados e práticas para o fazer docente. Com base nas narrativas produzidas no primeiro semestre de 2024, numa disciplina de psicologia da educação, buscamos compreender de que maneiras um olhar atento ao que nos atravessa pode agregar às produções textuais engendradas na universidade. Dialogando com trechos de trabalhos de licenciandas do curso de Pedagogia sobre a observação do brincar infantil, refletimos, a partir da perspectiva docente, sobre as motivações que levaram às escolhas realizadas na disciplina e seus efeitos. Observamos, por fim, uma significativa mudança na relação estabelecida entre as estudantes e os textos produzidos, onde o comprometimento com uma escrita encarnada possibilitou diferentes maneiras de se observar e de se relacionar com a realidade.
PALAVRAS-CHAVE: Escrita encarnada; Atenção; Brincar.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the possibilities provided by embodied writing in teacher training from the perspectives of a professor and an undergraduate student in a public university. In line with Larrosa and Masschelein, we believe that writing from oneself, aligned with the proposal of a pedagogy that starts from the encounter with lived experience and its consequent displacements, can open up space for other ways of relating to the world, building different perspectives, meanings and educational practices. Based on the narratives produced in 2024's first semester, in an educational psychology discipline, we seek to understand how an attention to what passes through us can add to the textual productions engendered at the university. In dialogue with excerpts from works of undergraduate students on observing childrens' play, we reflect, from a teacher's perspective, on the motivations that led to the choices made in the discipline and their effects. Finally, we observed a significant change in the students' relationship with the texts produced, where the commitment to the embodied writing

[1] Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Licenciando em Pedagogia na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: moraesdonascimentovictor@gmail.com

[2] Doutorado em Educação (UFRJ). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: clarissanicolaiewsky@gmail.com

enabled different ways of observing and relating to reality.
KEYWORDS: Embodied writing, Attention, Play.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las posibilidades que brinda la escritura encarnada en la formación docente desde la perspectiva de una docente y un estudiante en una universidad pública. En línea con Larrosa y Masschelein, creemos que escribir desde uno mismo, alineado con una propuesta de una pedagogía que parte del encuentro con la experiencia vivida y los consiguientes desplazamientos, puede abrir espacio para otras formas de relacionarse con el mundo, construyendo diferentes miradas, significados y prácticas para la enseñanza. A partir de las narrativas producidas en el primer semestre de 2024, en una disciplina de psicología educativa, buscamos comprender cómo una mirada atenta a lo que pasa por nosotros puede sumar a las producciones textuales engendradas en la universidad. Dialogando con extractos de trabajos de estudiantes de pregrado en Pedagogía sobre observación del juego infantil, reflexionamos, desde la perspectiva docente, sobre las motivaciones que llevaron a las elecciones realizadas en la disciplina y sus efectos. Finalmente, observamos un cambio significativo en la relación que se establece entre los estudiantes y los textos producidos, donde la apuesta por la escritura encarnada posibilitó diferentes formas de observar y relacionarse con la realidad.
PALABRAS CLAVE: Escritura encarnada; Atención; Jugar.

Notas introdutórias de uma escrita em construção

O fascínio pelo trabalho final de uma disciplina de psicologia da educação foi o mote para a escrita do presente texto. Recebi – pela primeira vez em minha trajetória docente – uma crônica como trabalho final. O encantamento pelo texto de Victor foi tamanho que o imprimi e lia alguns parágrafos a quem quisesse ouvir: colegas da Universidade, familiares, pessoas próximas. E o encanto se espalhava. Fiquei a me perguntar que percursos vividos pelo licenciando possibilitaram uma escrita tão leve e sagaz. Mais ainda, sua leitura me pôs a pensar – e a desejar escrever – sobre quais percursos podem ser provocados na Universidade para a produção de uma escrita autoral na formação docente, tarefa ainda mais urgente em tempos em que a inteligência artificial invade e toma para si o ofício da escrita. Pela aposta nesta como um exercício do pensamento, tenho buscado modos de convidar as turmas a escreverem desde a experiência (Larrosa, 2024).

Agendei uma conversa por telefone com Victor e o convidei para compor o presente artigo. Lisonjeado, aceitou prontamente o desafio. Este seria o seu primeiro artigo. Recém ingressado no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, relembrou-me de já ser licenciado em História. Vinha daí sua familiaridade com a escrita, embora não houvesse lá espaço para uma escrita que fugisse dos moldes acadêmicos.

Victor havia rompido, corajosamente, com o que se espera de um trabalho universitário, a começar pelo título. Em dúvida sobre qual escolher, manteve três títulos: um poético, um formal e um provocativo. Escolhemos aqui nomear a subseção na qual seu texto é partilhado

com dois deles com o intuito de dar o devido tom ao que se seguirá. Embora tentada a já iniciar por seu texto e assim arrebatar quem nos lê, decido por ofertá-lo tal como sobremesa, deixando o melhor para o final, para deleite de quem, assim como eu, aprecia as doçuras da vida. Atravessada por seu texto, que se inicia com a partilha de seu processo de escrita, persigo seus passos e faço o mesmo. Começo também pelos bastidores, pelos atravessamentos, por apostar em uma escrita que parta da experiência, uma escrita "com nossas próprias palavras, com palavras nas quais possamos sentir que estamos presentes" (Larrosa, 2024, p. 243), uma escrita, portanto, encarnada.

Uma escrita encarnada brota dos encontros. O encontro com a ironia vivida em uma situação desata o nó da escrita de Victor e ela flui. E é do encontro com a perspicácia e frescor de seu texto que me ponho a rabiscar pensamentos sobre a escrita acadêmica e sobre a formação docente. Para isso é preciso estarmos atentos ao que nos atravessa pelo caminho (Masschelein, 2008). Tenho perseguido nos últimos anos, na academia e na vida, a escrita como "uma tentativa de ser parte do mundo de uma forma mais reflexiva, mais consciente, mais plena, mais intensa" (Larrosa, 2024, p. 247).

Skliar (2014) tem me provocado a pensar a relação com a escrita nos espaços educativos ao colocá-la em meio à vida, entre nós, de maneira que se apresente diferente do registro, da devolução do aprendido ou da escrita como mero código avaliativo. A relação com a escrita estabelecida nos anos de escola é, frequentemente, de natureza utilitária: escrevo para mostrar aquilo que supostamente aprendi, escrevo para receber uma nota. Teimo em tentar desconstruir a crença que muitas licenciandas[3] trazem de que não escrevem bem, o temor que carregam de serem (mal) avaliadas e o consequente distanciamento do gesto de escrever. Por isso, busco mostrar uma forma outra de escrita:

> De todas as razões (e des-razões) que inspiram a escrita – falo da escrita que é parte do corpo, não esse artifício do código solto e descomprometido de toda realidade – aquela que nos faz cantar ou nos faz mover como se tratássemos de um gesto passional, continua sendo a que move o mundo, a que lhe permite respirar, a que o faz profundo e, quem sabe, transmissível (Skliar, 2014, p. 110).

Interessa pensar essa escrita que permita um respiro e que favoreça uma pedagogia na "forma de uma conversa a propósito do que fazer com o mundo e do que fazer conosco e com

[3] Ainda que a conversa no presente texto se dê com um licenciando, opto pelo uso do feminino no plural por termos uma maioria feminina em sala nas licenciaturas em Pedagogia e, assim, por fazer sentido romper com o padrão linguístico imposto pela norma da língua portuguesa de privilegiar o gênero masculino.

os demais no mundo" (Skliar, 2019, p. 66). Narrar as experiências vividas a partir de uma disciplina de psicologia da educação para deixar emergir as possibilidades de produção de uma escrita encarnada e seus efeitos é o objetivo do presente artigo. Para tal, partilharemos inicialmente o que move as escolhas pedagógicas na disciplina oferecida no primeiro semestre de 2024, a partir da perspectiva docente, tendo como campo de análise a escrita de Victor e trechos de produções textuais dos trabalhos finais de três licenciandas em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, uma unidade periférica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro localizada em Duque de Caxias. Tais produções foram selecionadas por apresentarem pistas das apropriações e deslocamentos provocados pelas tarefas solicitadas tanto no que se refere à observação do brincar quanto à relação com a escrita. Em seguida, será partilhado o texto escrito por Victor com as reflexões produzidas pela disciplina, acrescidas de um referencial teórico adicional. Finalizaremos o artigo a quatro mãos.

"O que permitiria aos estudantes escrever algo que valesse a pena? Que 'lhes' valesse a pena?"

Provocada pela pergunta de Skliar (2014, p. 115), tenho experimentado variadas formas de caminhar ao lado daquelas que se inscrevem em minhas disciplinas e com quem tanto aprendo. Para isso, tem feito sentido construir uma ambiência de leveza em sala. Desde o período pandêmico, por sugestão de uma colega querida com quem tive a alegria de ministrar aulas conjuntas naquele momento, passei a iniciar e finalizar cada aula com a partilha de algum material artístico: poesias, músicas, crônicas, histórias infantis, slams, curtas. Tal ação tem se mostrado potente dispositivo no propiciar de um modo mais presente e mais sensível de habitar as salas de aula, como já detalhado anteriormente (Nicolaiewsky, 2024).

Nesta turma, muitos dos materiais artísticos escolhidos traziam a infância e o brincar. A disciplina ministrada versava sobre psicologia do desenvolvimento e como o público majoritário com o qual pedagogas e pedagogos se destinam a atuar são as crianças, dedicamos algumas aulas ao tema do brincar, já que brincar é uma experiência cultural que envolve um processo interativo e reflexivo complexo que possibilita a construção de habilidades, conhecimentos e valores e permite que a criança se conheça e conheça o mundo ao seu redor ao recriá-lo e expressá-lo (Borba, 2007).

Foi interessante acompanhar ao longo do semestre a virada de chave que se deu do olhar da turma para a relevância do brincar em sua função humanizadora (Borba, 2007). Mudança

provocada pela observação de crianças brincando, mudança partilhada nas aulas e materializada nos trabalhos finais. Apostei, com Masschelein (2008, p. 39), que a proposta de uma prática de pesquisa propiciaria uma abertura, a possibilidade de estarmos atentas, abertas ao mundo para que este pudesse se apresentar e "para que nos desloquemos de onde (quem) estamos (somos)", o que implicaria em ir para campo sem julgamentos, sem expectativas, sem intencionalidade.

Há alguns semestres, em outra turma, eu já havia proposto uma pesquisa de observação do brincar. As discussões que se seguiram haviam sido profícuas, mas a não obrigatoriedade de tomarem nota das situações observadas gerou a ausência de registros e em nossa última aula havíamos conversado sobre sua importância. Então, nesta nova oportunidade, estabeleci ser obrigatório registrar as observações e reflexões vindas destas, já que deveriam compor o trabalho final na aposta deste registro escrito como constitutivo do próprio processo de pesquisa (Prado; Soligo; Simas, 2022). Tal avaliação poderia ser tanto uma produção no gênero acadêmico, mais formal, como uma carta endereçada a si no futuro, com reflexões do que considerariam importante lembrar quando ingressassem na profissão. A abertura para a escrita de cartas havia se mostrado, em outro momento, terreno fértil para a escrita de si e um caminho possível para o diálogo com os referenciais teóricos (Nicolaiewsky, 2024), a meu ver, um dos principais entraves da escrita acadêmica universitária.

Para instigá-las a experienciarem o campo com a visão liberta e atenta (Masschelein, 2008), assistiram em casa o documentário Miradas (2019), que traz o processo de investigação acerca do brincar de oito pesquisadores. As licenciandas poderiam observar crianças brincando em qualquer contexto, educativo ou não, desde que evitassem participar da brincadeira, ao menos nas primeiras observações. A ideia era que pudessem simplesmente atentar ao que estava acontecendo e registrar o que chamasse atenção, sem pressa, pois "educar também é um tempo para a pausa, dar tempo ao tempo para escutar, para olhar, para escrever, para ler, para pensar, para brincar, para narrar..." (Skliar, 2014, p. 28).

Algumas semanas depois, pedi que trouxessem para aula trechos de seus registros para exercitarem articulá-los com ideias de alguma autora já trabalhada. Ali, conversamos sobre citações diretas e indiretas, seus usos e formatações. Laryssa, que optou pela escrita de um trabalho mais formal, observou brincadeiras de seu sobrinho de cinco anos no quintal, tecendo reflexões em diálogo com duas autoras:

1. Assim como nós adultos temos sido recorrentemente afetados pelo uso excessivo das telas, vemos o mesmo acontecer com as crianças, sendo meu sobrinho uma delas. Com o uso frequente de telas, o ato de brincar tem sido

cada vez mais negligenciado, e tornou-se comum ver crianças passando horas e horas com os olhos vagando em seus celulares e tablets. Fato é que este uso tornou-se uma alternativa para uma sociedade que historicamente já descredibiliza o brincar.
[...]
Em uma das tentativas de afastar Leandro do celular, sugeri que fôssemos brincar, e ele atendeu prontamente. Ele pega seu patinete e vamos pro quintal. Um dos pontos que me chamou atenção ao observá-lo brincar foi o fato dele encontrar respostas para suas próprias perguntas. Certo momento ao andar de patinete, ele encontra um obstáculo e pergunta:
Leandro: *Por que eu não consigo andar aqui?*
Laryssa: *Por que você acha?*
Leandro: *Ah... porque a roda é muito pequena...? É isso né?*
Laryssa: *É isso, aí ela não consegue subir nessa parte mais alta.*
Logo após ele passa a refazer seu caminho, desviando da parte onde há o obstáculo. Ou seja, o brincar possibilita à criança inventar suas próprias soluções, como aponta Borba (2007, p. 41):

> É importante demarcar que no brincar as crianças vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais.

[...]
Em outro momento começamos a conversar sobre as plantas no quintal e um cacto chamou bastante atenção do Leandro. Ele não hesitou em tocá-lo, mesmo com os espinhos, para conhecer melhor a planta. As situações descritas acima me fizeram refletir sobre a coragem de arriscar, de se permitir, presente nas crianças. O se jogar no chão, levantar, se machucar, tocar nos elementos que estão ao redor para melhor sabê-los… uma característica admirável que nós adultos gradativamente perdemos conforme envelhecemos. Tal postura tem muito a nos ensinar, como relata Salustiano (2018, p. 54): "As crianças me levaram por tais caminhos de aprendizado naturalmente; como contar até trinta e sair para procurar esconderijos, estava perto de encontrar muitas pistas sobre a mulher que sou e sobre o quanto as crianças refletem este humano que sabemos tão pouco".
Sendo assim, Borba (2007) nos leva a entender que o brincar é crucial para o desenvolvimento do indivíduo, de modo que o possibilita entender o seu próprio eu e a realidade em que se está inserido. Além disso, através da brincadeira se estimula a autonomia, a capacidade de sociabilidade, a criatividade, o senso de coletividade, o lidar com o outro, o respeito às diferenças, o ser e o estar no mundo de forma mais plena e autêntica.

O trecho selecionado da escrita de Laryssa evidencia sua observação atenta dos movimentos de seu sobrinho e seu cuidado ao permitir que o menino encontrasse respostas às indagações surgidas. Laryssa mostrou ser possível se fazer presente e deixar emergir o que surgisse. Como apontado por Friedmann (2018, p. 11), "a grande mudança ao observar crianças é, justamente, deixar de lado 'temas' ou conteúdos pré-concebidos e abrir-se para acolher os conteúdos que surgem das próprias crianças nas suas brincadeiras ou outras narrativas e manifestações." Ademais, em sua escrita a licencianda partilha o que aprendeu, se apropriando das ideias das autoras lidas.

A proposta de uma escrita desde a experiência, desde suas pesquisas singulares sobre o brincar, parece propiciar o aparecimento de "uma linguagem cuja voz deriva do que nos acontece" (Skliar, 2014, p. 36). Para isso, tem sido importante insistir que tomem tempo em sua escrita, que se demorem e escrevam aos poucos, que não deixem para escrever o trabalho em cima da data de entrega, pois "não há nenhum motivo para ligar a linguagem à pressa ou à

urgência ou à imediatez. Também a linguagem pode ser uma forma de suspensão, uma pausa que sirva para habitar um tempo profundo, que nos vincule mais à intensidade do que ao cronológico" (Skliar, 2014, p. 36).

Nos últimos semestres tenho dado a possibilidade das turmas me entregarem uma primeira versão do trabalho um mês antes do prazo para que eu possa revisar, oferecendo sugestões de correções e acréscimos, e assim entreguem uma nova versão sem que o receio de não corresponder às expectativas da avaliação as paralise, uma estratégia que tem contribuído para a construção de uma relação outra com a escrita. Ainda assim, nem todas aproveitam a oportunidade. Victor escreveu o trabalho uma semana antes da data, conforme confidenciado pelo próprio em seu texto. No seu caso, o pouco tempo disponível não prejudicou sua escrita, já que possui intimidade com o gesto de escrever. Penso que os registros das observações já haviam de alguma forma provocado ideias de caminhos possíveis para sua produção textual, o que facilitou o processo de escrita. Mais importante ainda, seus registros narrativos produzidos durante a investigação possibilitaram a tomada de consciência e a compreensão do que vivia (Prado; Soligo; Simas, 2022).

Acompanhado por Masschelein (2008, p. 43) e disposto a caminhar pelo mundo, Victor se deixa levar pelo presente e encontra uma pedagogia "generosa, ela oferece tempo e lugar, o tempo e o lugar da experiência". Além das sensíveis reflexões acerca do que era oferecido em termos de possibilidades de brincar na escola, Victor evidenciou em suas linhas uma escuta atenta às crianças típica de um poeta:

> Essa disposição da escuta e do olhar do poeta é inédita a cada vez que acontece. Um evento, um tempo, uma coisa, não podem ser incorporados, mas podem ser, sim, escutados... na quietude, e na pausa... E podem também ser olhados... com abertura, franqueza. Esse é o caráter perceptivo do poeta, que o faz dispor de uma percepção, mas não de uma teoria do mundo [...] Por isso o poeta não ensina a escutar, mas compartilha o que é escutado, sem ânimo de estabelecer uma lei. Por isso o poeta não ensina a olhar, mas tenta oferecer, desesperadamente, a possibilidade de olhar sempre de modos diferentes. (Skliar, 2014, p. 43)

É assim que Victor nos traz novas perspectivas sobre a lua e sobre as concepções de mundo infantis, repletas de imaginação, como também encontrado por Tayana:

2. Em um dos momentos que era rotina no cotidiano, chegar tarde das minhas tarefas, fui interpelada por um menino de aproximadamente 8 anos de idade com a sua pipa imaginária. Aos meus olhos adultos era uma junção de madeirinhas quebradas, uma linha embolada e um papel seda rasgado e amassado. Mas para aquele menino que me convidou a admirar aquela pipa, ela era linda, e perfeitamente boa para soltar. Ele corria de uma ponta para a outra na rua arrastando a sua pipa imaginária voando alto no céu. Naquele momento embarquei na imaginação do menino e parabenizei ele por ter uma pipa tão bonita. As crianças nos fazem convite para o mundo da imaginação sempre.

[...]
No entanto, apesar de sua importância reconhecida, o direito ao brincar enfrenta diversas ameaças no contexto contemporâneo. A urbanização crescente, a falta de espaços públicos adequados e seguros, a agenda escolar sobrecarregada e o uso excessivo de dispositivos eletrônicos são fatores que limitam as oportunidades de brincar. As crianças, especialmente em áreas urbanas, muitas vezes não dispõem de espaços verdes ou parques onde possam brincar livremente. O menino da minha rua dispunha apenas de uma rua entulhada de carros velhos e com pouquíssima arborização. Mas nada disso foi e tem sido impeditivo para o seu brincar. Ele segue resistindo e reivindicando o seu direito à infância todos os dias aqui na rua.

Observar crianças brincando tem se mostrado não somente um importante dispositivo para nos aproximarmos de seus mundos, mas também uma potente porta de entrada para refletirmos sobre o respeito às infâncias, conforme a provocativa pergunta de Borba (2007, p. 34): "De que forma a compreensão sobre o significado do brincar na vida e na constituição dos sujeitos situa o papel dos adultos e da escola na relação com as crianças e os adolescentes?" Compreender a dimensão formativa do brincar produz efeitos, nos desloca para outro lugar (Masschelein, 2008) e pode produzir ações educativas outras, tanto em contextos formais como não formais. Thaiane, mãe de gêmeos de cinco anos, ao tomar como campo de pesquisa o seu lar, finaliza seu texto com as seguintes ponderações:

3. Ao ser convidada para esta análise, pensei não ser capaz. Duvidei encontrar material suficiente para observar e fui pega de surpresa dentro de minha própria casa com situações bem evidentes. Percebi que o brincar, entre outras coisas, requer liberdade e, como uma fagulha que acende uma fogueira, poucos minutos de ócio foram suficientes para desencadear diferentes brincadeiras e aprendizados.
Essa experiência, na minha concepção, tinha como objetivo mudar minha docência, porém mais do que isso me fez mudar meu maternar e acredito que para além desta atividade, toda pesquisa sobre este tema tem como propósito mudar nossa visão, como sociedade, e deixar que as crianças brinquem, seja na escola ou em casa.

A leitura de várias das produções textuais faz reverberar a pergunta que deveria guiar cada gesto investigativo: "o que há lá para se ver e ouvir?" (Masschelein, 2008, p. 44). A tarefa de observação e registro do brincar pareceu provocar não apenas uma outra forma de se aproximarem das discussões teóricas, na qual se observa a indissociável relação entre teoria e prática, mas também de se aproximarem do gesto de escrever, tornando-o mais íntimo e significativo. A crônica de Victor, em especial, caminhou nesta direção.

Sobre a lua, as árvores e as bruxas ou O dia em que me irritei com as crianças brincando lá fora

É uma tarde úmida de domingo. Faz um raro frio aqui na baixada (18° que são um desafio para o fluminense acostumado aos 40°) e, após diversas tentativas frustradas por

diferentes imprevistos nas semanas anteriores, não haverá melhor dia para escrever o trabalho final da professora Clarissa. Ou melhor, é possível que não haja mais dia algum. O prazo é para esta quinta e provavelmente não terei muitas oportunidades de escrever ao longo da semana. Não posso abusar da sorte, tem que ser agora!

O barulho da leve garoa me acalma. Sinto que não posso perder esta chance e me sento à frente do monitor para digitar. Tenho uma ideia geral de como vai ser o texto. Mesmo com a opção de escrever uma carta, decidi apostar em algo mais tradicional, sem muitos floreios. Às vezes é mais fácil ser impessoal, é preciso jogar no seguro. Já se passou meia hora. Nada. Não faço ideia de como começar e está difícil de me concentrar. Há um outro barulho lá fora, que se torna retumbante graças ao silêncio ensurdecedor que impera aqui no bairro. Ao contrário das minhas expectativas, da lógica e do bom senso, contra o tempo molhado e contra o frio, diante do prospecto de se pegar um resfriado, as crianças da vizinhança brincam. Elas correm, conversam e dão altas gargalhadas. Me incomodo quase que imediatamente. Moro em uma vila, onde os sons que vêm do pátio são difíceis de se ignorar, mesmo com as janelas fechadas. Lá se vai a minha paz, logo penso. Como é que vou escrever meu trabalho sobre o valor do brincar com essas crianças brincando?!

Sim, eu sei: divertida contradição, não? Chega a ser até embaraçosamente óbvia. Toda essa situação me desarma. Debocho de mim mesmo por uns dois minutos, respiro fundo e decido reformular o texto. Afinal, fui presenteado com uma divertida anedota que pode servir como introdução do meu trabalho, então é bom que eu a use a meu favor. Isso, vou por um caminho um pouco mais pessoal, talvez informal demais para o meu próprio bem. Mas é que existem momentos onde a gente precisa fazer como as crianças aqui da vizinhança e se aventurar em meio ao frio. E não é que começou a fluir melhor? Me sinto mais à vontade e, quando me dou conta, o barulho lá fora se foi. Todos devem ter voltado para as suas respectivas casas após levarem bronca de alguma mãe preocupada.

Começo a refletir sobre os aprendizados e experiências vividas por mim ao longo deste ano. Sobre como é importante para nós educadores repensarmos a maneira como enxergamos a infância, o ensino e o brincar. Sobre o valor de nos despirmos de nossas pré-concepções acerca da educação e de sua relação com o desenvolvimento de cada indivíduo. Penso também nas aulas, nos debates e nos textos não acadêmicos lidos pela professora no começo e no final de determinados encontros – possíveis inspirações para a maneira como aqui escrevo. Lembro do

desafio que nos foi proposto no início do período: um trabalho de campo, onde deveríamos observar crianças brincando, com pouca ou nenhuma interferência de nossa parte.

Em abril desse ano, tive a sorte de ser selecionado para estagiar como agente de apoio à inclusão em uma creche municipal. Fui alocado em uma turma do "pré", a turma 51, que conta com vinte crianças (sendo quatro delas estudantes em processo de inclusão), não apenas uma oportunidade única de já adquirir experiência na área da Educação Infantil, como também o campo perfeito para a realização das minhas observações. Apesar disso, essa não seria uma tarefa fácil. Residia ali uma contradição: como manter o distanciamento necessário para observá-las, sendo eu mesmo parte daquela comunidade?

Diante desse desafio, me volto para Nicolaiewsky (2020) na compreensão de que se fazer presente, se colocar como um agente atuante dentro daquela realidade e ser atravessado por ela permite ao pesquisador a reivindicação da experiência vivida. Escapo da pretensa noção de uma ciência imparcial para me posicionar como um indivíduo capaz de transformar e ser transformado por aquele mundo. Simultaneamente, era importante que eu me livrasse de ideias preconcebidas acerca das crianças, que não projetasse nelas minhas expectativas de como deveriam ou não agir. Meus olhos e ouvidos precisariam estar atentos para aprender aquilo que elas tinham para me mostrar e para me dizer, como um estrangeiro em um país desconhecido (Filler, 2018).

E lá estava eu, realizando minha primeira observação. A sala de aula, que não é muito grande, possui três mesas redondas, de maneira que os alunos possam olhar uns para os outros. Como é de praxe, antes do início das atividades a professora regente permitiu que as crianças brincassem por alguns minutos. Nesse dia, o número de estudantes era o bastante para ocupar duas das três mesas, e aos grupos é distribuído uma porção diferente de brinquedos. À mesa número 1 foram dadas peças de *lego*. O grupo 2 ficou com bloquinhos de construção.

O grupo 1 não se deixou levar pelas limitações impostas pelas peças de montar e logo foram desenvolvendo suas próprias histórias, onde cada conjunto de peças encaixadas se transformava em um personagem diferente. Já as crianças da mesa 2 assumem para si a missão de construir torres. Obviamente, estas desabam com uma certa facilidade, mas isto é para elas motivo de celebração, já que a própria queda parece ser o objetivo final do jogo, seu momento de maior catarse. Eventualmente, com o inevitável vai e vem dos alunos, as mesas pouco a pouco vão se misturando. Crianças que estavam na mesa 1 vão parar na 2 e vice-versa. É

interessante notar como, mesmo em circunstâncias tão limitantes, as crianças ainda são capazes de criar suas narrativas, buscando diferentes alternativas para se expressar.

Alguns dias se passaram, e a turma vai finalmente poder brincar do lado de fora. A parte externa da creche também não é lá muito espaçosa, mas ainda assim configura uma muito bem vinda mudança de ares. Há também alguns brinquedos, como o escorrega e a casinha de plástico, que parecem ser os preferidos das crianças. A brincadeira da vez é a do lobo mau que, encarnado por um dos alunos, corre atrás dos demais. A casinha se torna o principal refúgio. É a zona de segurança, onde todos podem se ver livres das garras do vilão, mas a graça do jogo é justamente sair da casa e ver por quanto tempo se consegue evitar o lobo. Em relação às brincadeiras de faz de conta, Ângela Borba (2007, p. 36-37) nos diz:

> Quando o adulto imita uma bruxa para uma criança, esta sabe que ele não é uma bruxa, por isso pode experimentar, com segurança a tensão e o medo, e solucioná-los fugindo ou prendendo a bruxa. Quando as crianças brincam de luta, é preciso que elas saibam que aqueles gestos e movimentos corporais "fingem" uma luta, não causando machucados nos outros. A brincadeira é um espaço de "mentirinha", no qual os sujeitos têm o controle da situação. Justamente essa atitude não-literal permite que a brincadeira seja desprovida das consequências que as mesmas ações teriam na realidade imediata, abrindo janelas para a incoerência, para a ultrapassagem de limites, para transgressões, para novas experiências.

Algum tempo depois, o faz de conta vai pouco a pouco se dispersando, tal qual as crianças. Algumas delas partem para se aventurar na horta, que fica logo atrás da cozinha. O espaço foi criado por iniciativa das próprias funcionárias da escola e guarda consigo uma respeitosa variedade de verduras e legumes. Dessa vez, preciso acompanhá-las e uma após a outra me fazem perguntas sobre o que é plantado ali. Animado com o que aprendera, Huguinho[4] decide fazer seu próprio jardim, cobrindo um pedaço de grama com uma porção de terra, para, em seguida, cercar o espaço com uma caixa de madeira. Logo é hora de voltar para a sala, mas Huguinho só o faz depois de eu assegurá-lo de que não deixarei ninguém estragar o fruto de seu árduo trabalho. Penso no quanto as crianças refletem sobre aquilo que veem, assim como o quão importante são as brincadeiras para que haja a conexão com o aprendizado. Afinal, é no brincar que "os sujeitos reelaboram e reinterpretam situações de sua vida cotidiana e as referências de seus contextos socioculturais, combinando e criando outras realidades" (Borba, 2007, p. 35-36).

[4] Os nomes das crianças foram substituídos para que se mantenha o anonimato.

Seria negligência de minha parte ignorar o tempo passado ao lado das crianças em situação de inclusão, principalmente considerando o fato de que é com elas com quem interajo na maior parte das minhas manhãs, dada a natureza de meu ofício. Como mencionado anteriormente, a sala de aula não é das maiores. Isso, somado ao constante barulho e agitação que se esperam em qualquer ambiente escolar, torna aquele espaço sufocante, sobretudo para as crianças neurodiversas com quem trabalho. Em dias de calor então, impossível em algum momento não sairmos para aquilo que apelidei de nossas andanças.

E como andamos! Zezinho, por exemplo, passeia por toda a escola, visita as outras turmas (onde é bem vindo pelas professoras), vai no parquinho, dá voltas por todo o prédio. E eu? Bom, eu caminho, bem atrás. Passos largos, mas lentos. Zezinho precisa de espaço. Andamos para lá e para cá. Quando possível, me sento e o observo enquanto brinca. Ele olha para os desenhos no mural, aponta e me diz: "papa, mama, imã". Zezinho brinca, mas sempre atento, observando e interpretando nas imagens e símbolos que o rodeiam a sua própria realidade. Enquanto isso, espero, escuto e converso. Com ele aprendo que há diferentes tempos, diferentes formas de se relacionar com o aprendizado e o mundo à nossa volta.

Essas andanças vão pouco a pouco se tornando parte fundamental de minha experiência. A partir delas, me coloco no presente. No aqui e agora. Elas me permitem "e-ducar" meu olhar (Masschelein, 2008). Presto atenção, me exponho àquela realidade e por ela sou atravessado. Nessas horas, é preciso que me livre de qualquer pretensão, de uma visão finalista, na incessante busca por uma terra prometida. Por vezes, projetamos nas crianças expectativas de como deveriam agir. Enxergamos o aprendizado como um mero objeto, um bem adquirido e dominado, ignorando a potencialidade de um aprendizado que se dá a partir de uma forte relação com o presente. Me volto, assim, à Masschelein (2008, p. 43) e sua proposta por uma pedagogia pobre, "que não está preocupada com o além", que não se interessa em oferecer grandes ensinamentos, justificativas e julgamentos. Uma pedagogia interessada em nos tornar atentos, nos permitindo enxergar aquilo que já está evidente. Uma pedagogia da experiência, do ser e estar.

A partir dessa reflexão, gostaria de compartilhar uma última anedota. Mais uma andança, dessa vez com Matilda, com quem passo menos tempo em relação aos outros. Estamos dessa vez no solário, que fica no primeiro (e último) andar do prédio da escola. Lá há uma abertura pela qual se pode ver o parquinho onde as crianças brincavam de lobo no outro dia. O tempo está agradável e o céu límpido nos permite avistar a lua lá no alto. Naquela manhã, alguns

homens cortavam os galhos da árvore que habita aquele espaço, o que atiçou a curiosidade da minha companheira de andança daquele dia. De maneira um pouco perplexa, ela me pergunta o porquê de estarem cortando os galhos e respondo, improvisadamente, que "*é porque as folhas que caem dos galhos fazem muita sujeira*". Matilda observa mais um pouco, em silêncio. Depois de matutar por algum tempo, me diz: "*tio, ela tá chorando*". Já imaginando que a resposta para a minha indagação seria "*a árvore*", pergunto: "*quem é que tá chorando*?", ao que Matilda retruca: "*a lua*". Antes que pudesse perguntar a razão, ela me diz que "*a lua é a mãe das árvores, por isso que ela tá chorando*". Aceno em concordância e agradeço a resposta com um sorriso. Não ouso questionar o porquê da lua ser a mãe das árvores, pois a resposta, naquele momento, não necessitava de grandes explicações. Era ela mesma o próprio sentido. Novamente em silêncio, voltamos a observar os homens a praticar seu ofício.

A resposta de Matilda me pegou de surpresa. Não apenas por sua sensibilidade, mas principalmente por ser uma maneira tão particular de se relacionar com a vida. Como assinala Filler (2018, p. 14), "nem sempre consideramos que as próprias crianças possam interpretar seus gestos, atitudes ou obras. Em geral achamos que a palavra final de interpretação está no adulto, no especialista". A partir dessa reflexão, é imprescindível que nós, professores, aprendamos a olhar para a criança como um sujeito, com sua própria bagagem, trajetória e visões de mundo. Afinal, a infância não é uma mera "etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida, mas um período marcado por essa relação intensa com o movimento da vida" (Filler, 2018, p. 14).

Nos tornar atentos não nos revela verdades ocultas, visões ou perspectivas. Não se trata de fazer grandes constatações ou oferecer minuciosos *insights*, mas sim de se colocar no presente e se abrir "para aquilo que se apresenta como evidência" (Masschelein, 2008, p. 42). Deixamos de ser inquisidores da realidade para por ela sermos transformados. As caminhadas – ou, nesse caso, as andanças – deixam de ser meros trajetos em direção a um objetivo e se tornam, elas mesmas, o próprio objetivo. Sobre a necessidade de se cultivar um olhar atento, Masschelein (2008, p. 42) escreve:

> Estar atento é abrir-se para o mundo. Atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou "atravessado" ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo "comando" daquele presente). Pois tal relação torna a experiência possível.

A lua de Matilda, mãe de todas as árvores, me atravessou e me contaminou, permitindo um reencontro: um retorno ao passado, onde me ponho novamente a olhar para o céu. Encaro nosso satélite natural que, para mim, não é mãe, pai, nem parente de ninguém, mas sim o lugar onde vivem as bruxas, um pensamento que me assombra e acalenta simultaneamente. Sou mais uma vez criança. E a imensidão das coisas tornam quase infinitas as possibilidades. Me conecto a esse passado, enxergando ali aspectos que transbordam e que reverberam no meu presente. Por um breve momento, sou novamente capaz de sentir aquela mesma intensidade na minha relação com a vida. Me vejo pequeno, pronto mais uma vez para reinterpretar a minha realidade, fazer dela sentido, alterá-la.

É noite de segunda. Ao contrário do que esperava, consegui encontrar tempo para escrever o restante do trabalho – que tive que largar ontem, perto de acabar. Acho que pude contar com a sorte, afinal. Faz silêncio lá fora – já passam das 22 horas – e me preparo para deitar. O frio ainda impera e o céu permanece fechado. Não dá pra ver a lua hoje. Uma pena.

Talvez as bruxas ainda estejam por lá.

Considerações finais

A escrita encarnada brota afastada de um utilitarismo erudito, de um método avaliativo preocupado quase exclusivamente em compartimentalizar saberes e avaliar a eficácia com a qual determinado conteúdo foi apreendido, onde o sujeito assume a posição de um mero espectador, um coletor de dados distanciado da própria realidade. A partir dessa escrita outra, nos comprometemos com a caminhada, com o ser e estar no mundo, em uma profunda e significativa relação com o presente. A escrita encarnada se dá, portanto, a partir da experiência vivida.

Caminhamos não para chegarmos a um suposto ponto final, mas para conhecermos melhor o terreno por onde passamos. Com um olhar sempre atento à realidade que nos atinge, somos por ela atravessados e, a partir da experiência, transformados. A escrita encarnada, alinhada à uma pesquisa educacional crítica (Masschelein, 2008), nos coloca, então, no presente e nos permite percebê-lo. Ela não está preocupada com resultados imediatos e nem com verdades absolutas. Ela nasce dos encontros, que por sua vez nos provocam mudanças e nos convidam à reflexão.

Em vista disso, faz-se necessário meditar acerca das possibilidades motivadas por uma escrita encarnada dentro dos espaços educacionais. Em lugares historicamente marcados pela produção de um conhecimento fundamentado por objetivos claros, visões gerais e *insights*, uma escrita de si, que se coloca no presente, nos propicia não só um respiro, como também uma diferente forma de se relacionar com o mundo. Aqui, o sujeito abandona a posição de inquisidor da realidade para se tornar um agente capaz de transformar e ser transformado, reivindicando, assim, a experiência passada. Seguir esta outra trilha, no entanto, não é tão simples. Nem sempre as propostas oferecidas se mostram suficientes para que as estudantes consigam trazer para a escrita as reflexões que haviam partilhado em sala. O receio de serem avaliadas e o fantasma de uma escrita acadêmica rebuscada atrapalham muitas delas. Ainda assim, as conversas em sala sobre obstáculos encontrados e sobre suas experiências prévias com a escrita têm aberto janelas para que olhem para seus processos e encontrem ao longo da formação seus próprios caminhos e para que possam perceber a potência formativa do ato de escrever (Prado; Soligo; Simas, 2022). Ademais, é de se esperar que percorram trajetórias singulares neste movimento de arriscar-se nos gestos da escrita.

Uma escrita que se faz presente no presente, no aqui e agora, que se coloca como parte do processo e se dispõe a ser transformada pelo mesmo, se revela como um importante dispositivo que nos auxilia na aproximação de um mundo outrora distanciado por uma prática preocupada apenas em catalogar, reafirmar ideias e julgamentos. Para as pesquisadoras e pesquisadores que têm como objeto de estudo a infância, momento marcado pelo constante movimento e relação intensa com a vida, é importante que se assuma um olhar cuidadoso, onde a criança não se torne um simples pretexto (Filler, 2018) para a validação de concepções pré-estabelecidas, mas que seja ela o próprio texto, vivo, capaz de gerar as próprias narrativas e interpretações de mundo e, por conseguinte, nos transformar através do encontro. Que a nossa presença não seja passiva, mas que se faça com os pés no chão. Que reconheçamos o terreno onde pisamos para nos tornarmos, deste modo, parte dele.

E é assim, através de andanças, encontros e olhares, que traçamos uma escrita que abre espaço para, quem sabe, perspectivas outras, significados outros, práticas outras. Uma escrita da experiência, da paciência e da fragilidade. Uma escrita do eu. Uma escrita encarnada.

Referências

BORBA, Ângela. O brincar como um modo de ser e de estar no mundo. In: BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Pagel, Aricélia do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 33-46.

LARROSA, Jorge. Palavras para uma educação outra. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (orgs). *Experiência e alteridade em educação*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2024, p. 235-252.

FILLER, Zina. A propósito da chuva... (Ou: a criança, texto ou pretexto?). In: FRIEDMANN, Adriana (org). *Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores*. São Paulo: Centro de Pesquisa e Formação SESC, 2018, p. 10-15.

FRIEDMANN, Adriana (org). *Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores*. São Paulo: Centro de Pesquisa e Formação SESC, 2018.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e realidade*, v. 33, n.1, jan/jun, p. 35-48, 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685. Acesso em: 08 jul. 2024.

MIRADAS. Direção: Renata Meireles e Sandra Eckschmidt. [*S. l.*], 2019. 1 vídeo (31 min). Publicado pelo canal Território do Brincar. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gs6rpQTOtF4&ab_channel=Territ%C3%B3riodoBrincar. Acesso em: 10 ago. 2024.

NICOLAIEWSKY, Clarissa de Arruda. Ler, escrever e conversar: quando a partilha do sensível permeia a formação docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.21, p.1-21, 2024. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e59667. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/59667/44800. Acesso em: 27 abr. 2024.

NICOLAIEWSKY, Clarissa de Arruda. *Tornar-se Mariana*: A construção da comunidade em uma escola que garanta lugar para cada um. Rio de Janeiro, 2020. Orientadora: Profª Drª Teresa Nico Rego Gonçalves. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2020/tClarissa%20de%20Arruda%20NICOLAIEWSKY.pdf. Acesso em: 01 maio 2024.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa. Fontes de informações, registros investigativos e modos de produção de conhecimento: uma compreensão da pesquisa narrativa em três dimensões. *Revista de Educación*, Buenos Aires, v.25, n.1, p. 101 - 116, 2022. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5831/6011. Acesso em: 29 out. 2024.

SALUSTIANO, Joyce Xavier. As breves histórias de Vida e Morte: “Adeus pai, adeus mãe, adeus mundo cruel…”. In: FRIEDMANN, Adriana (org). *Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores*. São Paulo: Centro de Pesquisa e Formação SESC, 2018, p. 54-59.

SKLIAR, Carlos. *A escuta das diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SKLIAR, Carlos. *O ensinar enquanto travessia:* linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Salvador: EDUFBA, 2014.

Recebido em: 02 out. 2024.
Aprovado em: 18 nov. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores
Revisor(a) de língua espanhola:os autores

REVISTA ELETRÔNICA DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n.2, 2024.

Histórico docente e suas perspectivas metodológicas: A atuação no ensino superior e o ser/agir professoral

Teaching history and its methodological perspectives: Performance in higher education and being/acting as a teacher

La enseñanza de la historia y sus perspectivas metodológicas: el desempeño en la educación superior y el ser/actuar como profesores.

Felipe César Augusto Silgueiro dos Santos[1]
0000-0002-4073-0820

RESUMO: A atuação docente em qualquer dimensão educacional é pautada em uma pluralidade de construções e relações que são absorvidas pela professora ou pelo professor que se ambiente no hábito do ensino-aprendizagem. Nossa proposta aqui trazida é conversar sobre nossa experiência docente no âmbito do ensino superior e como esta tem sido construída a partir de uma relação entre a atuação em sala de aula e metodologias de efetivação e aplicação de conhecimentos, voltadas ao desenvolvimento do aluno e do professor. Nossa leitura se pautou em teóricos que dialoguem sobre o ser/agir docente por uma perspectiva que supere a atividade, mas que se preocupe com as questões e análises cotidianas existentes no ato de ensinar. Indicamos que a metodologia da professoralidade docente é uma perspectiva adquirida mediante o constante ato de ensinar e sua convivência com a sala de aula e os alunos, algo que foge do pragmatismo educacional vigente para se lançar em outras frentes analíticas. Indicamos que nossa atuação como docente nas disciplinas de Estágio Supervisionado, Didática, História Contemporânea, História do Brasil e História e Movimentos Sociais serviram para nosso aprimoramento em conjunto com as metodologias estudadas, culminando no reconhecimento e na valorização de nossa atuação.
PALAVRAS-CHAVE: Histórico; Professoralidade Docente; Ensino Superior.

ABSTRACT: Teaching practice in any educational dimension is based on a plurality of constructions and relationships that are absorbed by the teacher who is immersed in the habit of teaching and learning. Our proposal here is to discuss our teaching experience in higher education and how it has been constructed based on a relationship between classroom practice and methodologies for implementing and applying knowledge, aimed at the development of both the student and the teacher. Our reading was based on theorists who discuss the being/acting of a teacher from a perspective that goes beyond the activity, but is concerned with the everyday issues and analyses that exist in the act of teaching. We indicate that the methodology of teaching teacherhood is a perspective acquired through the constant act of teaching and its coexistence with the classroom and students, something that escapes the current educational pragmatism to launch itself into other analytical fronts. We would like to point out that our work as a teacher in the disciplines of Supervised Internship, Didactics, Contemporary History, History of Brazil and History and Social Movements served to improve us in conjunction with the methodologies studied, culminating in the recognition and appreciation of our work.
KEYWORDS: History; Teaching Profession; Higher Education.

RESUMEN: El desempeño docente en cualquier dimensión educativa se fundamenta en una pluralidad

[1] Doutor em Geografia. Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) - Campus de Presidente Prudente/SP. E-mail: felipe.cesar@unesp.br

de construcciones y relaciones que son absorbidas por el docente o el docente que se acostumbra al hábito de enseñar-aprendizaje. Nuestra propuesta aquí traida es hablar de nuestra experiencia docente en el contexto de la educación superior y cómo esta se ha construido a partir de una relación entre el desempeño en el aula y las metodologías de implementación y aplicación del conocimiento, orientadas al desarrollo del estudiante y del docente. Nuestra lectura se basó en teóricos que discuten el ser/actuar como docente desde una perspectiva que va más allá de la actividad, pero que se preocupa por las cuestiones y análisis cotidianos que existen en el acto de enseñar. Indicamos que la metodología del profesorado docente es una perspectiva que se adquiere a través del acto constante de enseñar y su convivencia con el aula y los estudiantes, algo que se desvía del pragmatismo educativo actual para lanzarse a otros frentes analíticos. Indicamos que nuestro trabajo como docente en las disciplinas de Práctica Supervisada, Didáctica, Historia Contemporánea, Historia de Brasil e Historia y Movimientos Sociales sirvió para perfeccionarnos en conjunto con las metodologías estudiadas, culminando con el reconocimiento y valoración de nuestro desempeño.
PALABRAS CLAVE: Historia; Cátedra Docente; Educación superior.

Introdução

A atuação no âmbito do ensino superior tem a capacidade de ser representativa na formação de cada um dos profissionais que se destinam a tal trajetória e construir relações que serão fundamentais tanto para o estabelecimento do curso de formação, como para as relações posteriores a esta.

Trazer histórias que dimensionam a atuação nas universidades pode ser um primeiro passo para compreender como estas podem ser utilizadas como exemplos para o cotidiano no ensino superior, algo que intentaremos com este texto.

Nossa intenção é trazer um pouco de nosso percurso docente universitário como exemplo para que possamos pensar em outras possibilidades com relação ao ser/agir e a professoralidade docente no ensino superior, mediante um relato de experiência que congrega várias dimensões que possuem importante relevância para o estudo sobre formação de professores.

Obviamente, este é um exemplo que busca contribuir com a perspectiva da atuação de todas e todos que se propõem a estar inseridos no contexto universitário, ambiente este complexo e como muitas particularidades que devem ser observadas e compreendidas para uma disposição ética.

Apontamos que, relatos como o por nós trazido, buscam estimular que mais colegas possam se ambientar com o contexto do ensino superior e buscar uma qualificação profissional, visando aprimorar o conteúdo que foi adquirido durante a sua trajetória acadêmica, que culmina na docência universitária.

Logo, nossa perspectiva não é de supervalorizar nossa atuação enquanto docente universitário, mas instigar demais colegas ao exercício e à reflexão de tal atividade, buscando

evidenciar que esta, mesmo com suas benesses comparadas às demais áreas da educação, demanda a necessidade de uma qualificação constante que busque valorizar o ensino-aprendizagem acadêmico.

Assim sendo, faremos uma contextualização inicial, dialogando sobre o arcabouço teórico-metodológico que existe no que se refere a analisar a atuação professoral no âmbito do ensino superior, algo que possui muitas reflexões, mas que aqui adotaremos o ser/agir e a professoralidade como elementos metodológicos de reflexão.

Posteriormente, traremos nossa trajetória como forma de relato que busca demonstrar com uma atuação no ensino superior pode ser positiva e trazer resultados que busquem ser qualitativos para o desenvolvimento profissional e pessoal, visando estimular demais colegas para a atuação docente universitária.

Por fim, não encerraremos o debate, mas sim traçaremos nossas perspectivas e possibilidades para reflexões futuras sobre o tema em questão, buscando salientar a necessidade do ser/agir docente atrelado à professoralidade como elementos constitutivos de uma atuação no ensino superior qualificada.

Do arcabouço teórico-metodológico para o ser/agir e a professoralidade docente no ensino superior

A atuação docente no ensino superior é um elemento que vem sendo observado há muito tempo. Tal pesquisa é realizada a partir da concepção de que, o ser/agir docente universitário está envolvido por uma série de camadas reflexivas que trazem ao centro do debate a sua concepção teórica e prática do que é preciso para o desenvolvimento de um profissional da educação.

Perante tal assertiva, é importante que tracemos um fio analítico que faça com que pensemos o ser/agir docente no ensino superior mediante um prisma que coadune uma pluralidade de reflexões e concepções sobre o professor universitário, desde sua atuação na produção e ministração de aulas até a construção da pesquisa mediante as muitas publicações.

Para isso, devemos tecer alguns apontamentos teóricos que conduzam nossa reflexão inicial em que indicamos ser um primeiro passo para um diálogo ainda mais amplo, em uma construção escalar que busque evidenciar a relevância do ensinar no âmbito acadêmico.

Desse modo, partiremos de uma análise preliminar decorrente do que é a atuação docente e a importância da formação inicial. Esta última deve ser observada por conta das

múltiplas realidades com que o professor lidar em seu cotidiano profissional, sendo esta ferramenta para o desenvolvimento de suas práticas docentes (Tardif, 2012).

Com relação a que profissional de ensino superior queremos utilizar como exemplo, Junges e Behrens (2016, p. 217) traçam um perfil interessante para nossas reflexões:

> [...] o professor necessita conhecer em profundidade a matéria, o conteúdo que ensina e sua relação num contexto amplo do curso e da instituição na qual está inserido, bem como, possuir conhecimentos relativos à educação e desenvolver um saber baseado na reflexão sobre sua experiência cotidiana com os alunos, ou seja, neste trabalho será entendido como um saber pedagógico.

Para as autoras, o docente universitário precisa estar ambientado não só no desenvolvimento que o profissional possui devido a sua trajetória acadêmica predecessora, mas também estar ciente de que a dinâmica de seu local de trabalho também influencia em como irá trabalhar e agir enquanto professor, já que é preciso compreender a necessidade de um perfil que deve estar inserido em seu local de trabalho.

Logo, a formação de cada docente é de suma importância para que ele se insira em um contexto de trabalho com o conteúdo adquirido pautado na dinamicidade de sua atuação no âmbito do departamento que estará inserido, assim como saber lidar com as muitas manifestações que surgirão durante sua atuação, o que é perfeitamente compreensivo na atividade docente (Foresti, 2008).

O ser/agir docente por si só é um desafio que se fundamenta de forma constante devido à necessidade de estar sempre em desenvolvimento e aprimoração, principalmente pautado em uma formação que esteja direcionada para tal fundamento, algo que não é sempre observado e até mesmo relegado ao esquecimento nos corredores universitários.

Por vezes, conforme apontam Santos e Giasson (2019, p. 7), a formação destinada ao ser/agir docente no ensino superior é algo distante:

> Ademais, uma das problemáticas encontradas na docência no Ensino Superior é a falta de formação após o início da prática profissional, é exigido qualificação profissional, mas a preocupação com os professores no que concerne à prática e formação pedagógica pouco são evidenciadas nas instituições de Ensino Superior.

Essa falta de uma formação docente universitária é um elemento crítico contra o desenvolvimento profissional dos futuros professores de ensino superior, algo que é ambientado em uma problemática que se refletirá dentro da sala de aula, reverberando na formação dos alunos.

Diante disso, defendemos, apoiados em Isaias e Bolzan (2007), a ideia de professoralidade. Esta se estabelece como toda a constituição profissional que o professor possui, desde sua formação básica até a pós-graduação valendo-se das experiências pessoais que vivenciou durante o estabelecimento de seu aprendizado como docente de ensino superior.

A professoralidade atribui ao ser/agir docente a característica para além da sala de aula, mas considera toda trajetória e atividades realizadas pelo professor universitário, compreendendo que elas possuem conteúdos que podem ser trazidos para o contexto da aula, contribuindo para o ensino-aprendizagem dos alunos.

Com isso, é possível indicarmos que a atividade do docente universitário é muito mais do que dar suas aulas, mas também compreender o universo do ensino, da pesquisa e extensão, conforme Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) assinalam ao comentar sobre a formação do professor no âmbito geográfico.

É preciso compreender cada universo de entendimento trazido pelos alunos, buscando aprimorar e facilitar a dinâmica em sala de aula, visando trazê-los para o contexto educacional, de modo a sempre reforçar a necessidade de um aprender constante, principalmente no âmbito das licenciaturas.

Como temos acompanhado, a educação brasileira vem passando por múltiplas mudanças e manifestações que demandam uma formação adequada que busque abarcar toda essa transformação sistemática que vem ocorrendo no âmbito educacional do país, sendo a atuação do professor universitário fundamental para mitigar os impactos de tais modificações (Belletati, Pimenta e Lima, 2021).

Assim sendo, o ser/agir docente no âmbito do ensino superior compreende várias interrelações que estão imbricadas e suscitam uma reflexão constante de como lidar com a pluralidade de universos existentes no que se refere a cada aluno que participa de uma aula.

A docência universitária é um trajeto longo, porém fundamental para todo profissional que vislumbra estar inserido na dinâmica acadêmica, sempre prezando pela manutenção e valorização de um ensino com qualidade e dotado de conteúdo para ser ministrado, visado a qualificação do ensino-aprendizagem.

A partir do exposto, traremos um pouco de nossa curta experiência acadêmica como forma de demonstrar o aqui por nós exposto, considerando que nossa formação profissional ainda está em constante evolução e aprimoramento, algo previsto e necessário para a atuação no ensino superior.

A construção de nossa trajetória: o ser/agir e a professoralidade docente no ensino superior na licenciatura em geografia

Explanar sobre o nosso ser/agir enquanto docente de ensino superior demanda compreender uma infinidade de escalaridades que existem quando falamos de nossa presença à frente de uma disciplina universitária, por mais que ela seja voltada ou não para uma formação já adquirida.

Nos valeremos aqui de nossa experiência enquanto docente universitário, que compreendeu o período de 2020 a 2024, momento em que atuamos nas disciplinas de Estágio Supervisionado (I, II, III e IV), Didática e História Contemporânea, História do Brasil e História e Movimentos Sociais, este último ainda em atuação, para o curso de licenciatura e bacharel em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) Campus de Presidente Prudente/SP.

Conforme trouxemos, o ser docente entende uma necessidade de "sair do comum", ou seja, não concordar com o mimetismo de uma ação engessada, mas buscar constantemente uma infinidade de atividades que possam ser absorvidas e entendidas pelos nossos alunos, a partir de sinapses que possibilitam um diálogo horizontal e reflexivo.

O agir docente abarca a necessidade tácita de trazer possibilidades didáticas que visem o ensino-aprendizagem de forma clara e compreensiva, dentro de uma perspectiva que possibilite e facilite a reflexão e o entendimento dos alunos, buscando a formação de cada um deles.

A partir disso, o nosso ser/agir docente no âmbito do ensino superior compreendeu a necessidade de sair de nossa formação *mater*. Para uma posição que possibilitasse nossa atuação para além do conteúdo adquirido no decorrer de nossa formação, compreendendo que, no âmbito geográfico, é preciso ser plural nas ideias e debates para não incorrer em mimetismos e cerceamentos intelectuais.

Temos nos especializado, principalmente em nível de pós-graduação no contexto da Geografia Urbana brasileira, em que desenvolvemos pesquisas que buscam compreender os impactos de algumas políticas públicas e ações capitalistas no contexto do cotidiano de citadinas e citadinos que residem nas cidades médias brasileiras.

Ao sermos convidados para ministrar as disciplinas mencionadas, observamos uma missão que seria extremamente árdua, mas traria resultados positivos no que se refere ao nosso desenvolvimento profissional e pessoal, como assim ocorreu.

Assumi-las representou para nós uma oportunidade de ação, já que seria o primeiro momento em que faríamos uma contribuição em sala de aula, mas também de um estabelecimento de nossa característica e personalidade docente, algo que não havia sido estabelecido pela experiência anterior nula que tínhamos.

Tal possibilidade foi extremamente positiva, já que nos suscitou ter que buscar elementos formativos que pudessem dialogar com o ser/agir docente no âmbito acadêmico. Isso representava também a obrigatoriedade de fugirmos do mimetismo que o ensino superior passa por sua falta de entendimento com as múltiplas realidades dos alunos.

Para isso, buscamos leituras voltadas à didática não só no ensino superior, conforme explanamos anteriormente, como também práticas que buscassem entender que aluno é este da contemporaneidade em que a pergunta central é: como ensinar perante a velocidade da informação?

Com tal problemática, lançamo-nos na característica de compreender as realidades de nossos alunos, visando uma aproximação cautelosa, com o intuito de manter uma proximidade dialógica que demonstrasse uma abertura na relação, fugindo de uma visão hierárquica das relações profissionais e pessoais.

Pensamos em tal posição por compreender que, no âmbito acadêmico, a formação de hierarquia posicionais tem sido algo extremamente danoso para a formação dos alunos, distanciando-os, situação que é complexa quando se avilta a possibilidade de ensinar, algo em que estão imbuídos de fazer.

Compreendendo a necessidade de ambas disciplinas, apontamos que a disciplina Estágio Supervisionado em Geografia é a chance inicial que os alunos terão para poder acessar a escola e ter o primeiro contato com sua formação docente, já que irá experienciar o cotidiano escolar e observar como aquilo irá impactar sua formação e atuação profissional (Cacete, 2015).

Logo, a disciplina em questão dialoga também com nossa atuação enquanto docente universitário já que, a dimensão ser/agir neste caso, é um elemento que será observado por nossos alunos como forma de coletar o que for importante para o início profissional deles.

Com relação à disciplina de Didática, ela é elemento fundamental para o desenvolvimento ético de cada um dos alunos, já que trabalha elementos pedagógicos atrelados

ao conhecimento geográfico que serão replicados no âmbito da sala de aula, valorizando a formação adquirida por eles.

Assim sendo, buscamos estabelecer para além de uma relação dialógica constante com atendimentos diários sempre que necessários, uma proximidade que demonstrasse uma interação horizontalizada, voltada para qualificar a formação dos alunos, assim como também aprender com eles.

A foto 1 busca representar um destes momentos de nossa atuação docente no âmbito da realização de uma aplicação didática com os alunos:

Foto 1 – A aplicação didática em sala de aula



Fonte: O autor.

Em História Contemporânea, História do Brasil e História e Movimentos sociais, o desafio foi dialogar com três disciplinas que não são bases de nossa formação acadêmica, mas que estão presentes no cotidiano docente dos nossos alunos, já que possuem a capacidade de contabilizar horas que permitirão atuarem na disciplina de História nas escolas em que forem professoras e professores.

Nessa indicada, nosso objetivo foi caminhar de forma conjunta a partir de nosso contexto de aprendizado docente, mas com a visão de que superamos algumas noções previamente trazidas, como a falta de uma formação mais ampla no tema, que causaria reverberações dos alunos.

Tal desafio foi superado ao nos organizarmos com uma estrutura disciplinar que dialogasse com as três disciplinas e abordasse conteúdos que transitassem entre o contexto do

período histórico analisado com a contemporaneidade, algo que tivemos um sucesso positivo e que tem sido refletido na disposição e no fomento dos debates dos alunos em sala de aula.

É mister apontarmos que tal participação enquanto docente universitário foi fundamental para o estabelecimento também de nossa formação profissional. Defendemos que tal oportunidade foi de suma importância para a definição futura de nosso ser/agir docente, já que a partir de ambas dimensões explicitadas, houve um entendimento notório de como queremos atuar nas próximas atividades no âmbito do ensino superior.

Como resultado, apontamos a grande alegria que foi sermos homenageados no ano de 2023, em conjunto com uma colega, pelos nossos trabalhos realizados no ano de 2022, conforme a foto 02 destaca:

Foto 02 – Solenidade de homenagem



Fonte: O autor.

Tal congratulação demonstra o retorno trazido pelos nossos alunos que valorizaram nossa aplicação e dedicação, com o intuito de fazer as disciplinas por nós ministradas serem resultados de um sucesso para com a formação de cada um deles, algo que valorizamos e compreendemos ter sido de fundamental importância também para nós.

O contato com as disciplinas e seu caráter educacional foram primordiais no que se refere ao nosso aprimoramento enquanto aluno, já que estar na dimensão professoral nos

permitiu compreender que a realidade discente é elemento fundamental e deve estar presente nas elaborações didáticas e em nossas aulas, já que podemos refletir a que momento nossa verdade cotidiana esteve presente nas atividades que realizamos enquanto aluno.

No caso do ser/agir docente afirmamos que tal característica deve estar em constante evolução e aprendizado, já que a oportunidade de lecionar no âmbito do ensino superior é um desafio diário, não vedado somente a momentos em sala de aula, mas sim em toda uma socioespacialidade que possibilite entender as múltiplas vivências de nossos alunos.

Para isso, é importante correlacioná-la com a professoralidade já trazida ao debate, visando formar um arcabouço formativo que possibilite um diálogo constante com os alunos, uma valorização fundamental do conteúdo trabalhado e sua coerente aplicação com a realidade trazida pelos discentes.

Assim sendo, consideramos que nossa atuação enquanto docente para as disciplinas indicadas foi de suma importância para nossa formação profissional e pessoal, já que temos por entendimento uma facilidade maior de entender a importância das relações e práticas de cada aluno para quem tivemos a chance de lecionar, formando perspectivas pessoais e profissionais que serão levadas para nosso ser/agir docente e nossa professoralidade futura.

Considerações finais

A atuação docente no ensino superior é envolta por uma infinidade de perspectivas que precisam ser evidenciadas devido ao fato de esta ser algo em evolução e construção constante mediante não somente o contexto de atuação, mas a devolutiva, oriunda dos alunos e de suas percepções e visões.

O ser agir/docente e a professoralidade surgem como elementos que podem ser utilizados para a reflexão de como atuar perante às múltiplas dimensionalidades que podem ser trazidas no âmbito do ensino superior, algo que é necessário de ser observado em contextos atuais.

Nossa experiência no ensino superior serviu como elemento formativo profissional, mas também pessoal, já que nos valemos de uma relação horizontalizada atrelada aos conteúdos que seriam ministrados buscam estabelecer uma linha de contato que demonstrasse confiança em nosso trabalho, assertividade no que estava sendo apresentado e parceria com os alunos para que pudéssemos adquirir uma proximidade com cada um deles.

Tais fatores foram fundamentais para o sucesso das disciplinas e dos resultados positivos que foram adquiridos, tanto nos trabalhos como na atuação de cada um dos alunos, que demonstraram uma aplicação extremamente salutar no que tange aos trabalhos que foram entregues, com uma qualidade para além da por nós esperada.

O ser/agir e a professoralidade docente são elementos que carecem de um estímulo constante, já que são bases fundamentais para uma atuação no âmbito do ensino superior qualificada e destinada a replicar o ensino-aprendizagem de forma coerente e amplificada.

Nossa experiência ainda é um primeiro passo de uma longa caminhada que pretendemos fazer para sermos um docente universitário, algo que temos por objetivo desde que entramos em nossa graduação em Geografia e viemos nos especializando, com nosso mestrado e doutorado já finalizados.

Indicamos que o período estipulado de nossa atuação docente universitária serviu para adquirirmos ainda mais gosto por lecionar e a tácita compreensão de que é preciso melhorar constantemente nosso profissionalismo docente, atrelados sempre a um ser/agir e a uma professoralidade no ensino superior.

Referências

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes; PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Vanda Moreira Machado. Formar professores intelectuais críticos-reflexivo nos cursos de licenciatura apesar das diretrizes nacionais: Transgressões possíveis. **Nuances**: Estudos sobre educação, v. 32, p. 1 – 32, 2021.

CACETE, Núria Hanglei. Formação de professor de Geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. **Revista da Casa de Geografia de Sobral**, v. 17, n. 2, p. 3 – 11, 2015.

FORESTI, Miriam Celi Pimentel Porto. Sobre prática pedagógica, planejamento e metodologia de ensino: A articulação necessária. In: PINHO, Sheila Zambello. **Oficinas de Estudos Pedagógicos**: Reflexões sobre a prática do Ensino Superior. 2008. São Paulo. Cultura Acadêmica.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d´água, 1997.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a Educação Superior. In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 161-177.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educar em Revista**, n. 59, p. 211 – 229, 2016.

JUNIOR, Aloysio Martins de Araújo. Profissionalização docente: A função dos estágios

obrigatórios na formação de professores de Geografia. **Geosaberes**, v. 2, n. 3, p. 105 – 120, 2011.

MARCELINO, Andréa Rabelo; VOLPATO, Gildo. Formação do professor de geografia: um olhar para o pensamento geográfico. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 79, p. 87-103, 2021

NETO, Manoel Fernandes de Sousa. A aula. **Geografares**, Vitória, n. 2, p. 115 – 120, 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib, PAGANELLI, Tomoko Iyda, CACETE, Núbia Hanglei. A formação docente e o ensino de Geografia. In:_____. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 87 – 104.

SANTOS, Francisca Mayane Benvindo; GIASSON, Fernanda da Fonseca. Docência no Ensino Superior: Formação, iniciação e desenvolvimento profissional docente. **Revista PEMO**, v. 1, n. 1, p. 1 – 12, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2012.

VESENTINI, José William. Educação e ensino de Geografia. In: CARLOS, A. F. A. (org.) **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 14 – 33.

Recebido em: 02 out. 2024.
Aprovado em: 11 dez. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: o autor
Revisor(a) de língua inglesa: o autor
Revisor(a) de língua espanhola: o autor

REVISTA ELETRÔNICA DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n. 2, 2024.

Narrativas de professoras em formação inicial a partir de experiências em arte e educação

Teachers' narratives in initial training based on experiences in art and education

Narrativas de profesoras en formación inicial a partir de experiencias en arte y educación

Fabíola Aparecida F. Damacena[1]
0000-0002-9552-0652
Leonarda Silva Nazareno[2]
0009-0007-7487-5271

RESUMO: Este artigo investiga as experiências formativas de professoras em formação inicial no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Altamira, durante a disciplina Arte e Educação, componente da matriz curricular das escolas públicas da cidade e nos cursos de licenciatura da universidade. Fundamentado em uma abordagem narrativa, e apoiado em autores como Lima, Geraldi e Geraldi (2015) e Eça (2010), utilizamos narrativas escritas e atividades didáticas realizadas ao longo do semestre letivo como corpus para análise. Os dados coletados revelam como as vivências pessoais e acadêmicas das discentes influenciam a construção de práticas pedagógicas sensíveis, interdisciplinares e transformadoras no ensino básico. Entre os principais achados, destacamos a importância da arte como um eixo estruturante na formação docente, promovendo a integração entre teoria e prática e possibilitando reflexões críticas sobre o currículo escolar e as realidades socioculturais das escolas. A pesquisa também evidencia desafios relacionados à implementação de práticas pedagógicas humanizadoras que considerem a subjetividade dos alunos e a diversidade dos contextos educacionais. Concluímos que o ensino de arte, ao mobilizar dimensões sensíveis e criativas, constitui uma ferramenta essencial em nossa formação integral e no aprendizado mais significativo em sala de aula.
PALAVRAS-CHAVE: Narrativa; Arte e Educação; Formação de professores.

ABSTRACT: This article investigates the formative experiences of pre-service teachers in the Pedagogy course at the Federal University of Pará, Altamira Campus, during the Art and Education discipline, a component of the curricular matrix in public schools of the city and in the university's teacher training courses. Based on a narrative approach and supported by authors such as Lima, Geraldi and Geraldi (2015) and Eça (2010), we used written narratives and didactic activities carried out throughout the semester as the corpus for analysis. The collected data reveal how the personal and academic experiences of the students influence the construction of sensitive, interdisciplinary, and transformative pedagogical practices in basic education. Among the main findings, we highlight the importance of art as a structuring axis in teacher training, promoting the integration between theory and practice and enabling critical

[1] Doutora em Educação. Universidade Federal do Pará.
[2] Graduanda do curso de Pegagogia. Universidade Federal do Pará.

reflections on the school curriculum and the sociocultural realities of schools. The research also highlights challenges related to the implementation of humanizing pedagogical practices that consider students' subjectivities and the diversity of educational contexts. We conclude that teaching art, by mobilizing sensitive and creative dimensions, constitutes an essential tool in our integral formation and promotes more meaningful learning in the classroom.
Keywords: Narrative; Art and education; Teacher training.

RESUMEN: Este artículo investiga las experiencias formativas de profesoras en formación inicial en el curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Pará, Campus Altamira, durante la disciplina Arte y Educación, componente de la matriz curricular de las escuelas públicas de la ciudad y de los cursos de licenciatura de la universidad. Basado en un enfoque narrativo y sustentado por autores como Lima, Geraldi y Geraldi (2015) y Eça (2010), utilizamos narrativas escritas y actividades didácticas realizadas a lo largo del semestre como corpus para el análisis. Los datos recopilados revelan cómo las experiencias personales y académicas de las estudiantes influyen en la construcción de prácticas pedagógicas sensibles, interdisciplinarias y transformadoras en la educación básica. Entre los principales hallazgos, destacamos la importancia del arte como un eje estructurante en la formación docente, promoviendo la integración entre teoría y práctica y posibilitando reflexiones críticas sobre el currículo escolar y las realidades socioculturales de las escuelas. La investigación también evidencia desafíos relacionados con la implementación de prácticas pedagógicas humanizadoras que consideren la subjetividad de los estudiantes y la diversidad de los contextos educativos. Concluimos que la enseñanza del arte, al movilizar dimensiones sensibles y creativas, constituye una herramienta esencial en nuestra formación integral y en el aprendizaje más significativo en el aula.
Palabras clave: Narrativa; Arte y educación; Formación de profesores.

Introdução

Interrogar o nosso processo de formação desde a educação básica ao nível superior, carrega de sentido o fazer e ser docente na formação inicial de professores. Principalmente nos cursos de pedagogia, pelo trabalho que é desenvolvido na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Revisitar as experiências de formação ao longo da formação escolar colabora na compreensão do nosso papel de professores nas escolas de educação básica.

O texto apresenta uma investigação da experiência docente no ensino do componente curricular Arte nas escolas municipais/estaduais de educação básica. Partimos da compreensão de que arte é vida, imitação, criação, representação e espaço de manifestações de emoções, sensações e formação de subjetividades. Nesse sentido, esse trabalho reúne narrativas das experiências que professoras em formação inicial viveram com o ensino da arte e das práticas pedagógicas nesta área do conhecimento.

Os dados que embasam este estudo foram produzidos a partir de narrativas elaboradas por estudantes do 5º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA),

Campus de Altamira. Localizado na região da Transamazônica e do Xingu, no interior da Amazônia paraense, este contexto representa um espaço de grande diversidade sociocultural e desafios educacionais específicos. As narrativas refletem as vivências e experiências formativas dessas estudantes, contribuindo para uma análise mais aprofundada das práticas pedagógicas, das relações entre teoria e prática e das dinâmicas que permeiam a formação docente em uma região marcada por suas especificidades históricas, culturais e ambientais. Desta forma, este trabalho apresenta elementos da realidade do ensino de Arte e Educação e as práticas pedagógicas ministradas por professores ao longo de nossa formação.

De acordo com Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 20), "o uso das narrativas como método de investigação ou de pesquisa, decorre, em parte, da insatisfação com as produções no campo da educação que se caracterizaram por *falar sobre* a escola em vez de *falar com* ela e a partir dela". Buscamos alternativas de construção do conhecimento que possam romper as ideias preconizadas pelo positivismo, ao defender a separação entre sujeito e objeto de pesquisa, uma vez que "as narrativas das histórias do vivido constituem material importante na investigação das práticas docentes".

Entre essas práticas, destacamos o planejamento pedagógico, que envolve nossas escolhas didáticas e estratégias de ensino-aprendizagem, materiais e métodos de avaliação, a gestão da sala de aula, o engajamento dos estudantes nas metodologias ativas, a personalização do ensino ou o trabalho interdisciplinar. O uso de narrativas na investigação educacional é essencial porque permite capturar a complexidade de nossas experiências vividas, bem como pelos alunos e comunidades escolares. Elas oferecem um olhar subjetivo, contextualizado e profundo, proporcionando uma compreensão mais rica do cotidiano educacional. Por meio das narrativas, é possível relevar voz aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, valorizando seus saberes, reflexões e histórias. Desta forma, nas próximas linhas compartilhamos os saberes de nossas experiências e nos colocamos em diálogo com outras áreas do conhecimento.

Fundamentação

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é o documento legal que define as aprendizagens essenciais que os alunos precisam desenvolver no percurso da educação básica, compreendida desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A BNCC traz aspectos que fundamentam o ensino da arte durante os anos iniciais. Esse currículo nacional afirma a

ideia de que o ensino da arte nas escolas deve garantir a expressão criativa, utilizando-se da ludicidade e também das questões culturais. No entanto, é importante que professores em formação assumam um perfil de profissionais pesquisadores e investiguem sobre o cumprimento desse currículo, na realidade das escolas.

> "Toda sociedade humana, todo grupo humano, inclusive naturalmente a família, propõe modelos de pensamentos e de conduta aos seus membros. Esses modelos são transmitidos e adquiridos através do longo processo de formação e de socialização que leva os recém-nascidos à idade adulta."(Gauthier; Tardif, p. 17-18, 2014)

A arte e a educação artística têm um papel chave a desenvolver nesse processo de formação. Compreendemos que a relação entre cultura, educação, cidadania, educação ambiental e da educação para os valores, convoca uma reformulação estrutural fragmentária disciplinar dos currículos no sentido de trabalhar de maneira interdisciplinar. "As artes e as ciências têm um desenvolvimento sem precedentes e raramente igualado em toda história humana". (Eça, 2010); (Gauthier; Tardif, p. 24, 2014).

Na condição de professores em formação formulamos questões investigativas que acionam e alimentam nossas pesquisas em busca construir uma outra escola possível, aquela, cujas práticas nos reconheçamos como sujeitos de direitos e nossos saberes sejam acolhidos e contemplados nos currículos escolares, nossos contextos e experiências sejam envolvidos nos processo de formação e diálogos entre e com as diversas fontes de conhecimento, uma vez que, "todos os modelos, todos os valores, todas as crenças, todos os saberes, pouco importando sua antiguidade, a sua dignidade, a sua autoridade, o seu poder ou a sua violência são ou devem ser submetidos, à livre discussão entre as pessoas" (Gauthier; Tardif, p. 26, 2014).

Portanto, contestar as ideias de outrem, discordar inclusive de documentos oficiais como a BNCC, implica dizer que podemos ser interlocutores nestes termos do princípio livre da discussão e assumirmos um papel de protagonista, compromissados com a nossa formação e na defesa de nossas ideias e reflexões na construção do conhecimento e novas práticas pedagógicas. Tomamos como parâmetro, algumas competências da base nacional, como:

> Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios; Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético; Experimentar diferentes formas de expressão artística [...], fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais. (Brasil, 2018):

Estas habilidades da BNCC podem ser um espaço de investigação sobre a compreensão do ensino da arte no ensino fundamental, e quando olhamos a nossa formação básica identificamos que na nossa própria vivência durante os anos iniciais, não entendemos qual o sentido do ensino das artes no currículo escolar e quais aprendizados e suas implicações ao longo da vida. Essa reflexão revela a falta de oportunidade de vivenciar essas habilidades da BNCC na prática de fato e de direito.

Portanto, o que é proposto no currículo educacional muitas vezes se distancia do que realmente é experimentado. Esse fato é constantemente encontrado, embora muitas vezes se baseiam em habilidades muito específicas, da Base Nacional Comum Curricular:

> Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios". Essas são apenas algumas das competências que se destacam entre as outras, e que, diante do discutido, releva a necessidade de maiores questionamentos acerca daquilo que se espera que seja aprendido em relação aquilo que realmente se aprende. (Brasil, 2018)

Ressaltar a importância desse contexto vivenciado, implica trazermos outro fator, alinhado com o objetivo deste estudo e cabe a nós afirmarmos que essa experiência entre educando e educador possui ressonância direta na prática pedagógica enquanto professoras em formação, uma vez que a relação teoria e prática na formação docente é essencial para a efetividade do ensino adquirido nos cursos de licenciatura. Transformar teoria em prática requer não apenas a compreensão dos conteúdos, mas também a habilidade de adaptar esses ensinamentos ao contexto e às necessidades específicas dos estudantes.

A produção dos itinerários, a partir do material bibliográfico disponibilizado e analisado durante a disciplina de Arte, nos possibilitou uma importante reflexão, a qual possui influência direta e constante sobre nossa própria prática pedagógica. Reconhecemos certo avanço no aspecto sensível e humano de nossa formação de professoras.

Narramos nossas experiências de formação, no sentido de construirmos nossa filiação em concepções que conduzam a novos modos de práticas em um sistema educacional que respeite todas as fontes de experiência, que ofereça uma verdadeira situação de aprendizagem que seja histórica e social, ordenada e dinâmica e que possamos abandonar caminhos desgastados pelo tempo e que já não fazem sentido para nós. (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015).

Portanto, a perspectiva com que analisamos nossas próprias experiências implicou positivamente o modo que agiremos enquanto educadoras, em nossas aulas, nas escolas básicas. A sensibilidade com que se aprende hoje interfere no trabalho docente.

Durante as aulas criamos também um enredo para ensinarmos a criança e nós mesmos a dar nome às emoções. Afinal, estas fazem parte da vida desde nossos primeiros anos. Por isso, é importante que os pais estimulem a educação emocional desde cedo. Podemos ajudar a criança a aprender a nomear suas emoções, sejam elas boas ou ruins. Alegria, felicidade, prazer, raiva, inveja, tédio, ciúmes, frustração, isso tudo precisa ser nomeado e identificado não como um julgamento de valor, mas sim como parte das emoções de um ser humano. Elaboramos proposições que nos ajude a perceber nossas emoções e a lidar com situações cotidianas.

Criamos uma história que trouxe situações passíveis de serem vividas pelas crianças, em que os personagens foram parecidos com os da vida real. Escolhemos uma emoção presente (como raiva ou tristeza), por exemplo quando a criança deixa de ser convidada para alguma atividade e se sente rejeitada. Formulamos questionamentos em torno de fatos da história e dialogamos como orientar a criança no sentido de que desenvolva controle sobre as emoções e como orientar a não lutar contra estes sentimentos, ainda que sejam difíceis, mas sim, entender o processo de identificação, percepção e aceitação das emoções.

Essa proposta está em consonância com as habilidades da BNCC ao assinalar a dimensão lúdica no ensino e aprendizagem. Ter consciência sobre a percepção das emoções ajuda na formação da inteligência emocional e na convivência em sociedade.

Metodologia

O percurso metodológico de produção dos dados se deu a partir das narrativas desenvolvidas por estudantes do 5º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus de Altamira, região da Transamazônica e do Xingu, interior da Amazônia paraense.

Por meio de textos narrativos de autoras e autores como Eça (2010), Bernardes (2010), Albano (2010), Barbosa (2021) que socializaram suas vivências de formação e profissão com a arte na relação com a educação, as discentes narraram suas experiências com a arte e educação, por sua vez, vivenciadas durante o ensino fundamental. A turma com a qual realizamos essa pesquisa é constituída por vinte e cinco discentes, deste, dezessete foram convidados e concordaram em participar e concederam suas narrativas, além de outras fontes como as atividades realizadas coletivamente durante o semestre letivo, que subsidiaram as reflexões em sala de aula e o trabalho escrito.

Concordamos com Prado et al (2011) ao sustentar a importância de, já na formação inicial, assumirmos a condução de nossas reflexões para que possamos não somente compreender os limites de nossa futura atuação, mas passemos a colecionar elementos que nos permitam formular questões individuais e coletivas, a partir dos registros de práticas profissionais de nossos professores e de nossas também.

> Essa perspectiva mostra-se, inclusive, compatível com muitos resultados de pesquisas atuais, que apontam, por um lado, o fato de que a ação didática dos profissionais da educação comporta conhecimentos e saberes que transcendem o saber teórico consolidado e, por outro, a convicção de que a prática pedagógica pode ser organizada teoricamente e orientada para produzir efeitos marcantes e de significativo alcance social. (Prado et al, p. 144, 2011)

A escrita narrativa contribui para o (re)conhecimento de quem fomos, quem somos, o que fazemos e pensamos, bem como para o processo de vir a ser, tanto na nossa formação de professores quanto no trabalho docente com outros estudantes. Os referenciais de leitura fundamentaram a relação entre arte e pedagogia, ultrapassando territórios demarcados e promovendo um olhar sensível para a escola e o papel da educação por meio da arte em prol de um futuro sustentável. Outro aspecto estudado foi a construção de um currículo pensado com o protagonismo das crianças.

No conjunto de textos estudados há um aspecto em comum e dialoga diretamente com a produção textual das discentes, são os compartilhamentos de experiências de trabalho e formação de diferentes entre as áreas da arte e da educação.

Nesse sentido, fomos convidadas a narrar experiências vivenciadas ao longo da nossa formação desde os anos iniciais ao nível de graduação, nesse movimento, recuperamos aspectos do ensino e aprendizagem na área da arte. Ressaltamos algumas práticas pedagógicas e lembramos situações que nos atravessam em sala de aula, despertadas com o que nos comungou a partir das leituras. Desta forma a pesquisa adota o caminho da metodologia narrativa, para que experiências individuais e coletivas sejam manifestadas, compartilhadas, compreendidas e discutidas de vivências do presente na relação com o passado.

Análise

Representamos uma diversidade de mulheres com histórias, culturas e vivências diferentes. Somos filhas do território da Amazônia, compomos o mundo e suas raízes ancestrais. Somos do campo com estradas de chão, águas e florestas. Somos dos rios que banham o país e as terras paraenses. Nosso lugar é de professoras e estudantes em formação inicial que, por meio

deste encontro narrativo, unimos nossas vozes para vivenciar a experiência de olhar para nossas trajetórias e compartilhar, de forma escrita, os atravessamentos e reflexões que marcaram nossa caminhada de formação.

Nossas histórias, quando contadas e ouvidas falam de lugares, crenças e dos nossos modos de vida irrepetíveis, embora carregados de verossimilhanças, se diferenciam apenas, pelas marcas subjetivas.

> Um dos desafios parece ser o seguinte: enquanto não se conceber os professores como um adulto em formação, uma pessoa plena de experiências, com capacidade para refletir sobre si, e que tem muito mais para nos contar sobre a escola do que a produção científica atual dispõe sobre o tema, não se avançará, suficientemente, quanto à compreensão das relações que se estabelecem entre formandos e seu processo de formação. (Passeggi, p. 68, 2016)

A arte transcende os limites tradicionais da educação ao oferecer novas possibilidades de aprendizado e expressão criativa. Para nós, educadoras e pesquisadoras na área de educação, artes visuais e pedagogia, integrar arte e educação é essencial para fomentar formas inovadoras de expressão e reflexão. Essa prática, como defende Barbosa, proporciona "a formação da sensibilidade, do pensamento divergente e da capacidade de perceber a complexidade do mundo" (Barbosa, 2012, p. 15). Por meio dessa integração, é possível dinamizar os processos pedagógicos, criando experiências plurais, críticas e significativas, promovendo o diálogo entre diferentes saberes e reconhecendo a potência transformadora da arte na formação crítica sobre a realidade.

Os participantes da pesquisa foram estudantes do 5º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus de Altamira, que cursaram a disciplina **Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Artes.** O processo de produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas e narrativas elaboradas durante o período letivo da disciplina, de 24 de junho a 7 de julho de 2024, em atividades realizadas tanto no ambiente acadêmico quanto em espaços escolares e não escolares. A escrita das narrativas foi estruturada a partir de perguntas que convidavam a escrita de vivências formativas dos estudantes, seus olhares sobre a relação entre arte e pedagogia, e suas práticas docentes em formação. As questões investigaram, por exemplo, como percebemos a integração entre arte e educação e quais estratégias podemos utilizar para promover a sensibilidade estética e a construção de um currículo participativo e interdisciplinar.

Pelas narrativas das discentes, constatamos que arte não é apenas uma forma de expressão, mas uma prática crítica a qual possibilita estruturas de poder, questionamentos

quanto às normas sociais e a promoção de novos modos de ver e entender o mundo. A seguir as narrativas das professoras em formação, que se entrelaçam com o artigo de *Arte e Pedagogia: Além dos territórios demarcados,* de Ana Angélica Albano.

> [...] Quando se fala sobre a valorização da subjetividade do aluno e na importância da interdisciplinaridade. Essa leitura me fez refletir de maneira especial, sobre minhas próprias experiências e sobre como essas abordagens podem transformar vidas com a sua sensibilidade e criatividade. Uma das passagens que mais me impactou foi a que discute a importância de respeitar e valorizar a singularidade dos alunos, fazendo com que eles sejam os próprios protagonistas. Albano menciona que é de grande importância permitir que os alunos expressem suas próprias experiências e percepções através da arte, o que me fez refletir que muitos momentos voltados ao ensino da arte podem ser o ponta pé inicial para que o aluno se entenda e se expresse, proporcionando espaços sem julgamentos, explorando então o poder da arte como um meio de autoconhecimento e expressão pessoal. (Discente Maykelly Silva)

Quais práticas pedagógicas poderiam acolher essa singularidade, criatividade, subjetividade das crianças no ensino fundamental e até mesmo as nossas, no nível superior? O sistema educacional vigente, seja a nível nacional ou local, nos municípios, são marcados por uma prática homogeneizadora, cuja obediência a um currículo prescrito limita o processo de acolhida destas singularidades individuais e o diálogo com o campo das experiências dos sujeitos. Há que avançarmos na direção de práticas libertadoras, humanizadoras e conectadas com os nossos contextos de vida e principalmente das crianças que vamos trabalhar como professoras.

> [...] Pude reviver minha infância nas palavras de Ana pois durante meu desenvolvimento escolar, a matéria de artes era um caminho para a aprendizagem e uma porta para a minha imaginação. Desejo que um dia, a minha prática pedagógica esteja diretamente ligada à minha infância escolar, e que eu possibilite a muitas crianças as alegrias que eu tive quando menor através da arte e da educação. (Discente Leonarda Nazareno, 2024)

Essa narrativa mostra a relação entre as experiências de ensino e aprendizagem com a arte quando criança e uma projeção dessas práticas em seu trabalho de professora. Ou seja, é um exemplo da força da educação em seu processo de formação, ao dizer de suas alegrias e do quanto sua aprendizagem foi significativa.

> Nunca parei pra pensar por que eu desenhava tanto rosa no meu caderno, na minha adolescência e hoje depois do texto e da aula da professora, comecei a refletir o significado da rosa em minha vida. Foi a partir do trecho *caminho para a imagem* que consegui me encontrar comigo mesma, pois percebi que desenhava as rosas, porque achava elas perfeitas e eu tentava me sentir como elas. Porém percebi que até as rosas tem seus momentos de está sem ar, sem força e sem ânimo quando estão murchas! (Discente Maria Lucilene Barros, 2024)

O olhar sensibilizado proporcionado pelo ensino da arte, até mesmo na graduação, nos ensina que devemos observar e refletir com o outro e o mundo ao nosso redor, sem perder de

vista o olhar para si. A narrativa de Maria nos mostra como ela pôde descobrir sua força através das próprias pinturas, e essa descoberta só foi possível através da leitura dos textos e seus atravessamentos da arte ao longo da formação e da vida.

> Lembro-me de uma vez, quando meu filho tinha cinco anos e riscou a parede. No impulso, briguei com ele, dizendo que aquele não era lugar para desenhar e que, se ele fizesse isso de novo, ficaria de castigo. Ele ficou triste e pediu desculpas. Quando vi o desenho, meu coração se encheu de ternura e arrependimento, pois ele havia desenhado nós dois dentro de um coração. Isso me corroeu por dentro, porque ele estava retratando algo significativo para ele, e minha reação o deixou triste. Imediatamente, pedi desculpas, disse que o desenho estava lindo e que eu havia amado. Comprei um caderno de desenhos e disse que ali ele poderia desenhar o que quisesse, pois tudo o que ele fizesse seria importante e deveria ser guardado. Acredito que essa é a atitude que deveríamos adotar diante da arte, independentemente de qual forma ela assume. Precisamos ter um olhar empático e tentar dialogar com aquilo que está sendo expresso. (Discente Poliana Monteiro, 2024)

Quantas vezes, tanto em casa quanto na escola, as crianças são reféns de atitudes que tomamos, ou os adultos de um modo geral, esvaziadas de reflexão, de sentido, com marcas da indiferença e da insensibilidade. A obediência às regras e aspectos culturais, compromete nosso alcance das múltiplas expressões artísticas das crianças e de ver a arte não apenas como uma atividade lúdica, mas um espaço de diálogo com a criança e seus sentimentos, de construção de vínculos e expressão do mundo ao seu redor, em seu interior no sentido do seu desenvolvimento integral.

> Partindo da primeira análise eu, como criança, fazendo desenhos e pinturas na aula de artes, lembrei de como nunca gostei dessa aula, torcia a semana toda para não ter que desenhar nada na aula de artes (nunca fui boa em desenhar/pintar), sentia dificuldade em entender porque tinha que desenhar uma paisagem, ou pintar um desenho qualquer, que na maior parte das vezes não representava nada para mim. Enquanto lia, me senti tocada e pensei que se talvez tivesse um professor como o do texto, minha relação com as artes poderia ter sido diferente, talvez, quando criança não tivesse criado uma aversão a ela. Desejei ter tido um professor que utilizasse a arte para tentar ouvir minha voz, fazendo assim, eu mesma entendê-la melhor. (Discente Tamires Silva, 2024)

Somamos nosso posicionamento ao de Eça (2010), ao ressaltar que necessitamos de um novo paradigma na educação, de planos de ensino dialogados com a realidade dos estudantes, pois a arte deve ser vista e apresentada como uma conexão pessoal e de forma contextualizada, mas que não seja vista apenas como mais uma atividade curricular. Portanto, nosso desafio é pensar

> novas formas de ensinar, aprender e avaliar que desenvolvam o pensamento crítico e independente, a imaginação, o sentido de risco, a curiosidade pelo conhecimento, a facilidade de comunicação em todas as áreas de expressão e conhecimento, tendo em conta as diversidades individuais e culturais. (Eça, p. 15, 2010)

Nessa outra escola, com outras práticas, narrativas como a acima podem ser acolhidas e refletidas no movimento de construção de uma educação voltada para a sensibilidade e humanidade. Nossa tarefa é questionar se a escola é um ambiente sensível, acolhedor, e cuidadoso com as pessoas. Se as práticas pedagógicas valorizam as emoções e a subjetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Rosvita Kolb-Bernardes destaca-se na área da educação por sua contribuição à formação de professores e à construção de ambientes educacionais mais inclusivos, que reconhecem o aluno como um ser integral. Sua abordagem vai além do aspecto acadêmico, englobando o desenvolvimento emocional, social e ético dos estudantes. Como ela afirma: "a escola é um espaço de trocas sensíveis, onde é possível olhar para os alunos não apenas como aprendizes, mas como seres humanos plenos, carregados de histórias, sonhos e sentimentos" (Kolb-Bernardes, 2010, p. 45). Essa perspectiva reforça a importância de práticas educacionais que humanizem as relações e promovam um aprendizado significativo.

> Acredito que a educação deve ir além do ensino acadêmico tradicional, incorporando aspectos emocionais e subjetivos dos alunos. (...) Em minha própria experiência como estudante, tiveram momentos em que me senti invisível, como se minhas emoções e histórias pessoais não tivessem espaço na sala de aula, mas também já tive professores que chegaram a proporcionar atividades que permitiram a expressão de memórias e sentimentos através da arte, fazendo com que toda a turma se sentisse vista e consequentemente valorizada. Essa experiência não apenas me ajudou a processar minhas próprias emoções, mas também fortaleceu os laços entre meus colegas e eu. (Discente Maykeli Silva, 2024)

Bernardes (2010) ao nos convidar a um olhar sensível para escola, mobiliza nossas lembranças e reafirma nossa convicção sobre a importância de integrar a expressão artística no ambiente escolar. A autora discute como as atividades artísticas podem ser um meio poderoso para lidar com perdas, cultivar segredos e sonhos, e construir um olhar sensível para as histórias de vida de cada um. A escola pode ser um lugar de acolhimento, onde os alunos se sintam seguros para compartilhar suas experiências e emoções e reconheça a subjetividade de cada indivíduo, permitindo que as vivências pessoais sejam compartilhadas e valorizadas.

> Jamais ocorreu-me que na escola eu poderia ter um lugar para meus pensamentos, e somente após a leitura de Bernardes, pude perceber a necessidade da escola ser um lugar sensível. Depois de muitos anos, revivo minha infância em minhas memórias e no meu coração. Mas o que vive ainda mais em mim é o sentimento de almejar a minha formação e a minha experiência. (…) pois me tornar professora é resultado de quem antes, em um ambiente escolar, pode ler meus sentimentos e me ajudar a entender que se um dia fui ouvida, hoje desejo ouvir os outros, as crianças, seus pensamentos e seus sonhos. (Discente Leonarda Silva Nazareno, 2024)

Essa narrativa revela o impacto do acolhimento dos estudantes na escola. O ato de educar vai muito além do ensino de conteúdos, envolve escuta atenta e valorização das experiências de vida de cada estudante.

> O texto me fez sentir que ler é se aventurar e se permitir perguntar sobre quem sou é algo muito importante para minha subjetividade, é importante trabalhar isso para compreender a mim mesma e a liberdade de escolher quem sou e quem serei. (Discente Tailziani Silva, 2024.)

A nossa subjetividade é construída a partir de experiências individuais e coletivas, trabalhar essa dimensão é essencial para o entendimento de si na relação com o outro. Lutamos por uma educação dialógica, defensora da emancipação pessoal, com a liberdade de imaginação, criação e afirmação e fortalecimento de nossa própria identidade.

> Enquanto eu lia, comecei a refletir sobre a experiência escolar do meu filho, todos os desafios e conquistas que temos para tornar esse espaço acolhedor para ele e para mim, enquanto família proativa. Uma escola que tem diálogo com a família, entende os anseios de uma mãe, tem professores sensíveis e empáticos, ela consegue promover a construção emocional e desenvolvimento do aluno de forma muito mais eficaz. (...) as práticas pedagógicas devem valorizar a sensibilidade e a empatia. (Discente Soreya Torres, 2024)

Quando a escola estabelece um diálogo com a família, ouvindo os anseios e preocupações, inevitavelmente ela se torna mais eficiente no desenvolvimento emocional e cognitivo dos estudantes.

"A Educação através da Arte para um Futuro Sustentável" é um artigo escrito por Teresa Torres Pereira. Nesse escrito, a autora explora como as artes podem desempenhar um papel fundamental na construção de um futuro mais sustentável. Durante a leitura, observamos a argumentação de que a educação artística é uma ferramenta poderosa para promover a consciência ambiental e social.

Segundo a autora, as artes incentivam a criatividade, pois ela é essencial para encontrar soluções inovadoras aos problemas ambientais e sociais, os alunos se tornam capazes de desenvolver habilidades de pensamento crítico, na direção de uma abordagem integrada aos desafios da sustentabilidade.

Uma das principais contribuições das artes é a capacidade de aumentar a consciência ambiental. Projetos artísticos podem ajudar os alunos a se conectarem com a natureza e refletirem sobre questões ambientais de maneira mais pessoal e significativa. As artes também podem fomentar um senso de responsabilidade social no sentido de os alunos explorarem e se engajarem com temas da sustentabilidade.

> Um questionamento sempre veio a mim quando era pequena: Por que era necessário ficar calada durante as aulas? Sempre fui uma criança muito conversadeira, mas nunca soube o motivo de os professores quererem calar-me. Nas reuniões eu sempre ouvia dizerem para meus pais "é uma aluna exemplar, mas conversa demais" (...) Hoje, lendo Teresa Torres Pereira eu compreendo que nem todos os educadores percebem a grandiosidade da ferramenta que a educação é. A autora, em seu artigo "Educação através da Arte para um Futuro Sustentável", diz que as práticas artísticas podem incentivar o pensamento crítico, a criatividade e a conscientização ambiental. (...) Quem me dera ter antes me encontrado em Teresa, e compreendido que é possível educar e educar-se através da arte, que essa matéria não é menos importante que química e física. Que toda essência deve ser valorizada e que eu não deveria ter sido silenciada por querer entender o mundo como ele é, e as pessoas como elas são. A criança que ainda existe em mim, tem voz e pede para que deixem as crianças falarem, deixem as crianças sonharem e que além de aprender a tabuada, aprendam também que é necessário discutir sobre viver em sociedade, aprender sobre o próximo e aprender sobre o mundo. (Discente Leonarda Silva Nazareno, 2024)

A compreensão de que as práticas artísticas podem ser uma ferramenta poderosa na educação e cumpre um papel da formação do pensamento crítico, da criatividade e consciência social e ambiental, ilumina uma nova perspectiva na educação. Com isso, não abrimos mão do ato de sonhar, de aprender sobre e com o mundo de forma integral, esse é um desejo que expressa a necessidade de um sistema educacional que valorize a pluralidade das áreas do conhecimento, aos nossos contextos culturais e as diferentes linguagens e formas de expressão.

> Cursei meu ensino médio em escola pública. Hoje estou na universidade em processo de formação no curso de pedagogia. Senti um impacto ao iniciar o curso, pois vim de uma educação obsoleta, onde só se ouvia e copiava. Uma educação bancária, como diria o filósofo e educador Paulo Freire. Tinha e ainda tenho um pouco de dificuldade com as interpretações textuais acadêmicas, desenvolvimento na escrita, senso crítico e um pouco de dificuldade de me expressar em público. Com tudo, me levanto a pensar, que tipo de profissional da educação serei mediante esse sistema educacional? (Discente Crizangela Nascimento, 2024)

A relação interdisciplinar entre arte e educação surge como um farol para a transformação desse cenário. A arte, nesse contexto, é vista não apenas como expressão estética, mas como um caminho para o desenvolvimento de uma educação emancipatória, que valorize as vozes invisíveis, os oprimidos e os que foram historicamente marginalizados.

> Mesmo adultos, a criança que fomos, ainda existe em nós, mas a vida exige demais de nós, muitas vezes precisamos "ir atrás" da sobrevivência e abrimos mão dessa criança, da sensação de liberdade que ela nos traz e principalmente da nossa versão mais espontânea, nos momentos em que deixamos nossa criança em evidência, conseguimos verdadeiramente nos conectarmos a nossa mais pura essência o que consequentemente nos deixa felizes, ou melhor nos faz "brilhar", as brincadeiras podem curar a alma da maneira mais natural. Como estagiária, costumo passar muito tempo com os alunos durante o horário de saída, essas interações permitem que as crianças explorem cada vez mais a sua própria singularidade e expressem suas emoções desenvolvendo as habilidades sociais e experimentando a criatividade de maneira livre e espontânea. (Discente Maykeli Silva, 2024.)

Ao revisitar a criança interior que habita em todos nós, vemos que há uma espontaneidade e a simplicidade, muitas vezes esquecidas na vida adulta, são fontes de conexão com nossa essência mais pura. A vida exige responsabilidades que nos afastam dessa parte de nós mesmos, levando-nos a sacrificar a liberdade, a alegria genuína e a criatividade que víamos nas brincadeiras da infância.

Ao refletir sobre esses itinerários, percebemos que a essência da educação vai muito além do aprendizado técnico ou acadêmico; trata-se de tocar a alma, nutrir a criatividade e despertar o pensamento crítico. Ao fazer isso, revelamos nossos interesses e formas únicas de entender o mundo. Esse processo de participação ativa não apenas enriquece o currículo com novas ideias e abordagens, mas também dá às crianças e a nós, uma voz significativa em nosso próprio processo educativo, pois as contribuições das crianças no planejamento curricular, corrobora na construção de um currículo mais relevante e envolvente para elas, além de proporcionar um senso de autonomia e responsabilidade com as aprendizagens. Um currículo que tenha a arte como referência, que essa arte seja anunciada e emancipada no currículo, um currículo que não seja feito apenas para as crianças, mas sim com as crianças, que entenda suas subjetividades e necessidades de aprendizagem. Portanto é necessária essa reflexão a respeito de um novo modelo de currículo, que seja não só pensado para a criança, mas feito com a criança, para assim ter aulas mais proveitosas.

Sabemos também que muitas vezes as crianças até mesmo adolescentes não tem voz dentro da escola, não são ouvidos, não podem se expressar e nem expor suas ideias, sendo uma espécie e forma que todos devem caber dentro, mas se a escola for uma escola aberta a ouvir os alunos, pode ser diferente a forma de estudo desenvolvido, assim os professores devem ouvir os alunos e entender o que eles gostariam de estudar para levarem para suas vidas em vez de passar conteúdo quase que desnecessário. Ouvir as crianças e envolvê-las ativamente no processo de ensino-aprendizagem, contribui para que suas vozes sejam valorizadas na construção de um currículo educacional relevante e motivador.

Considerações finais

Ao refletirmos sobre o ensino de arte em nossa formação inicial de professoras, compreendemos que a arte ultrapassa a simples função de componente curricular, tornando-se um elemento essencial que permeia nossas vivências e práticas pedagógicas de maneira

inseparável. A pesquisa investigativa, baseada em relatos de entrevistas com professoras em formação e já atuantes, revelou como as experiências formativas – desde a educação básica até a graduação – marcam profundamente tanto a trajetória pessoal quanto a profissional das educadoras.

Os relatos destacaram que, para muitas entrevistadas, o contato com a arte na infância e durante a formação acadêmica foi determinante para a construção de suas concepções pedagógicas. A arte, descrita como um espaço de expressão e acolhimento, ajudou-as a compreender a importância de uma educação sensível, que valorize a criatividade e a subjetividade dos alunos. Além disso, as participantes relataram como as vivências artísticas despertaram nelas uma percepção mais ampla da prática educativa, permitindo integrar as dimensões emocional, social e cultural no cotidiano escolar.

Entre os desafios apontados, emergiu a dificuldade de consolidar a arte como um eixo estruturante no currículo, especialmente frente a contextos educacionais que priorizam abordagens mais tecnicistas. No entanto, os relatos evidenciam um esforço contínuo para ressignificar o ensino de arte, buscando formas de torná-lo mais significativo e conectado às realidades dos alunos, respeitando suas histórias e expressões individuais.

Assim, a pesquisa reforça que o ensino de arte, mais do que uma disciplina, constitui um caminho para transformar a experiência educativa em um processo mais humanizador e integral, reafirmando o papel das professoras como mediadoras de vivências artísticas e culturais no ambiente escolar.

A disciplina de Arte e Educação, que vivenciamos no primeiro semestre de 2024, foi uma oportunidade valiosa para mergulharmos nas diversas formas de entender e praticar a arte no ambiente escolar e não escolar, ampliamos nosso olhar sobre a educação de forma sensível e interdisciplinar.

Ressaltamos a potência de nossas histórias de vida e formação em uma perspectiva única e fundamental para o nosso trabalho em sala de aula, nas escolas básicas. Aprendemos a valorizar as narrativas individuais como parte essencial do processo educativo. A reflexão sobre nossos itinerários formativos, demonstra que a transformação da teoria em prática não se resume à simples aplicação dos conteúdos aprendidos, mas, envolve uma relação sensível entre realidades e necessidades dos estudantes.

A partilha das narrativas escritas revelou os desafios e possibilidades que permeiam a prática pedagógica atual. Esse processo de reflexão crítica não apenas expõe as lacunas

existentes, mas também oferece subsídios valiosos para a construção de futuras práticas pedagógicas mais integradas aos sujeitos e seus contextos. Com uma abordagem interdisciplinar, a formação de professores e professoras pode ser aprimorada e abrir caminhos para uma prática significativa e transformadora.

Portanto, é essencial a reflexão sobre a prática docente na formação de professoras/es. Essa abordagem holística é crucial, pois reconhece que o aprendizado não ocorre apenas em um nível intelectual, mas também envolve a vivência emocional dos estudantes, influenciando diretamente sua motivação, engajamento e desenvolvimento integral. Aprendemos que ao formarmos educadores que valorizam tanto a reflexão crítica quanto a dimensão emocional, estamos contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e humanizado, que nos forma para enfrentarmos os desafios da educação contemporânea.

Referências

ALBANO, Ana Angélica. *Arte e Pedagogia: Além dos territórios demarcados*. Campinas, v. 30, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte na Pedagogia*. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 200-209, maio/ago. 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.117498. Acesso em: 25 set. 2024.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BERNARDES, Rosvita Kolb. *Segredos do coração: A escola como espaço para o olhar sensível*. Cad. Cedes, Campinas, v. 30, n. 80, p. 72-83, jan./abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

EÇA, Teresa Torres Pereira de. *Educação através da arte para um futuro sustentável*. Cad. Cedes, Campinas, v. 30, n. 80, p. 13-25, jan./abr. 2010. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 18 set. 2024.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. *O trabalho com narrativas na investigação em educação*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan./mar. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698130280.

KOLB-BERNARDES, Rosvita. *Segredos do coração: A escola como espaço para o olhar sensível*. Cad. Cedes, Campinas, v. 30, n. 80, p. 43-55, jan./abr. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000100005.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico*. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267. Acesso em: 18 set. 2024.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. *Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação*. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 11, 2011. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24216. Acesso em: 26 set. 2024.

Recebido em: 02 out. 2024.
Aprovado em: 12 dez. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores
Revisor(a) de língua espanhola: os autores

REVISTA ELETRÔNICA DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n. 2, 2024.

De professor para professor: reflexões sobre a formação continuada do professor de Música

From Teacher to Teacher: Reflections on the Continuing Education of Music Teachers

De profesor a profesor: Reflexiones sobre la formación continua del profesor de música

Thaynara Lima Lessing[1]
0009-0003-3353-2521
Ana Lúcia Louro[2]
0000-0001-8588-050X

RESUMO: Este artigo propõe reflexões em torno da formação continuada do docente em Música, tendo a coletividade docente como núcleo potente para a partilha de saberes, fomentando a formação para além de uma dimensão instrumental. Como objetivo, buscamos refletir sobre uma formação continuada colaborativa no contexto da docência em Música e seus desdobramentos para a constituição da identidade docente. Metodologicamente, as discussões foram construídas a partir de uma revisão narrativa de literatura (Cordeiro et al., 2007), por seu caráter mais aberto e subjetivo, encontrando-se com a intenção desta pesquisa. Em se tratando da fundamentação teórica, as discussões foram conduzidas partindo da formação continuada do professor de Música (Bellochio, 2003; Fernandes, 2009; Brasil, 2006), além de um olhar para a formação continuada colaborativa (Nóvoa, 2022; 2009). Como resultados das reflexões, evidenciamos a importância destas discussões em torno desta temática, pois o caminho formativo não se restringe ao aprimoramento técnico, mas se expande para a construção de uma identidade docente com implicações para o desenvolvimento profissional.
PALAVRAS-CHAVE: formação continuada em Música; coletivo docente; docência em Música.

ABSTRACT: This article proposes reflections on the continuing education of music teachers, with the teaching collective as a powerful core for the sharing of knowledge, fostering education beyond an instrumental dimension. The aim is to reflect on collaborative continuing education in the context of music teaching and its implications for the formation of teacher identity. Methodologically, the discussions were built based on a narrative literature review (Cordeiro et al., 2007), due to its more open and subjective nature, aligning with the intention of this research. Regarding the theoretical foundation, the discussions were guided by the continuing education of music teachers (Bellochio, 2003; Fernandes, 2009; Brasil, 2006), as well as a focus on collaborative continuing education (Nóvoa, 2022; 2009). As a result of these reflections, we highlight the importance of discussing this theme, as the formative path is not limited to technical improvement, but expands to the construction of teacher identity with implications for professional development.
KEYWORDS: Continuing education in Music; teaching collective; teaching in Music.

[1] Mestra em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: thaynaralessing@gmail.com
[2] Doutora em Música. Universidade Federal de Santa Maria/Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail:ana.louro@ufsm.br

RESUMEN: Este artículo propone reflexiones en torno a la formación continua del docente en Música, teniendo la colectividad docente como núcleo potente para el intercambio de saberes, fomentando la formación más allá de una dimensión instrumental. Como objetivo, buscamos reflexionar sobre una formación continua colaborativa en el contexto de la docencia en Música y sus repercusiones para la constitución de la identidad docente. Metodológicamente, las discusiones se construyeron a partir de una revisión narrativa de la literatura (Cordeiro et al., 2007), debido a su carácter más abierto y subjetivo, en consonancia con la intención de esta investigación. En cuanto a la fundamentación teórica, las discusiones se guiaron a partir de la formación continua del profesor de Música (Bellochio, 2003; Fernandes, 2009; Brasil, 2006), además de una mirada hacia la formación continua colaborativa (Nóvoa, 2022; 2009). Como resultados de las reflexiones, destacamos la importancia de estas discusiones en torno a esta temática, ya que el camino formativo no se restringe al perfeccionamiento técnico, sino que se expande hacia la construcción de una identidad docente con implicaciones para el desarrollo profesional.
PALABRAS CLAVE: Formación continua en Música; colectivo docente; docencia en Música.

De uma professora...

O presente artigo deriva de reflexões a partir de uma pesquisa desenvolvida nos últimos dois anos, vinculada ao grupo de pesquisa Narramus, constituindo a dissertação de Mestrado intitulada "A Pedagogia Afetiva no contexto da docência em Música: narrativas de professores" . A temática da dissertação é constituída por discussões consolidadas no que tange às interações afetivas (Lessing, 2024), sob a perspectiva de um olhar profissional, de quem vivencia a prática pedagógica imbricada a desafios que compõem o cotidiano docente.

Neste caminho, tecemos discussões em torno da humanização das práticas pedagógico-musicais, direcionando o olhar ao desenvolvimento integral discente, considerando os aspectos sensíveis e subjetivos das movimentações em sala de aula. Tais reflexões me provocaram a pensar sobre esta temática a partir de outra ótica, a do professor de Música. Por que não pensarmos, também, a formação continuada docente do professor de Música, sob este mesmo viés? Este questionamento circunda o fato de que, muitas vezes, o professor de Música pode encontrar-se em um contexto formativo isolado em relação aos demais membros do corpo docente, atrelado à falta de professores especialistas na mesma área de atuação.

Nesse sentido, entendemos que para além das questões individuais que permeiam a prática pedagógico-musical, é fundamental reconhecer a importância das relações colaborativas no contexto da docência. A formação continuada não deve ser vista como um processo solitário, mas como um espaço de trocas e diálogos que integre professores de diferentes áreas de atuação, oportunizando aprendizagens a partir destes movimentos. Nesse sentido, o fortalecimento de um grupo colaborativo e interdisciplinar torna-se essencial não apenas para a qualificação do professor de Música, mas para a docência como um todo, construindo um ambiente de aprendizado contínuo e compartilhado. Isto posto, penso ser a formação colaborativa a partir

de uma comunidade de prática (Nóvoa, 2009), um caminho profícuo para se pensar a partilha de saberes e a formação no contexto docente.

Com vistas nisso, como objetivo, buscamos refletir sobre uma formação continuada colaborativa no contexto da docência em Música e seus desdobramentos para a constituição da identidade docente. Metodologicamente, para construir as discussões utilizamos a revisão narrativa de literatura que "apresenta uma temática mais aberta; dificilmente parte de uma questão específica bem definida, não exigindo um protocolo rígido para sua confecção" (Cordeiro et al, 2007, p. 428-429). Ainda, em relação à seleção de fontes, "a seleção dos artigos é arbitrária, provendo o autor de informações sujeitas a viés de seleção, com grande interferência da percepção subjetiva" (Cordeiro et al, 2007, p. 428-429). Por constituir um caráter mais aberto e subjetivo deste tipo de metodologia, esta escolha veio ao encontro das intenções deste trabalho, possibilitando a construção das argumentações em torno da temática de estudo.

Em termos estruturais, o trabalho está organizado em três partes: Reflexões em torno da formação continuada do professor de Música (Bellochio, 2003; Fernandes, 2009; Brasil, 2006) e um olhar sobre a formação colaborativa (Nóvoa, 2022; 2009). Deste modo, evidenciamos a potência da formação continuada do professor de Música balizada por ações colaborativas, em que o aprendizado colaborativo e a troca de experiências entre os professores se tornam fundamentais para o desenvolvimento pedagógico.

De uma professora - eu - , de suas experiências e percepções emergiram inquietações que cotidianamente (trans)formam seu modo de ser. Com este mesmo intuito, este estudo pretende colaborar com as discussões em torno desta temática no campo da Educação como um todo, (trans)formando a docência e abrindo caminhos para pensar a dimensão colaborativa da docência *de professor para professor.*

Reflexões em torno da formação continuada do professor de Música

Pensar a formação continuada implica em ser/estar disponível à reflexão. No campo da Música, adquire um caráter ainda mais significativo, considerando a natureza dinâmica e sensível da arte, contudo sem esquecer da profundidade no que tange ao conceito de formação continuada. Fusari (2007), sistematiza a formação contínua considerando dois aspectos: (I) Formação contínua permanente: aquela que acontece no contexto social do sujeito, nas diversas relações estabelecidas com grupos e com o meio; (II) Formação contínua em serviço: aquela

que acontece no contexto escolar, mediada pelas relações estabelecidas com estudantes, equipe pedagógica, colegas professores e comunidade escolar. Assim, podemos deduzir que as discussões em torno da formação continuada não estão confinadas em aspectos instrumentais da profissão, mas também compreendem as relações estabelecidas ao longo da jornada docente, reafirmando a importância de discussões em torno desta temática. No entanto, este debate ainda é permeado por lacunas, especialmente no que se refere às políticas públicas que regulamentam e incentivam a formação dos docentes no contexto do ensino de Música.

Para contextualizar essa discussão, podemos partir da Resolução CNE/CP n°1 de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação. Esse documento visa definir os currículos mínimos das graduações em todo o país, garantindo um padrão uniforme entre as instituições de ensino superior. No curso de Graduação em Música, as diretrizes apresentam as especificações necessárias para orientar a formação dos estudantes, delineando o perfil desejado do formando, bem como as competências e habilidades esperadas.

Conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares, o curso de Graduação em Música tem como objetivo desenvolver no estudante a capacidade de reflexão, sensibilidade artística e manifestação individual nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas (p. 23). Além disso, busca proporcionar uma formação profissional que possibilite a aquisição das seguintes competências e habilidades:

> 1. Intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e excelência prática;
> 2. Viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura;
> 3. Atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;
> 4. Colaborar com diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais, especialmente em instituições de ensino musical;
> 5. Estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação artística (Brasil, 2006).

Essas competências visam formar profissionais qualificados para atuar no campo da Música, valorizando e desenvolvendo o ensino musical na Educação Básica. Contudo, embora bem estruturadas para a formação inicial, as Diretrizes deixam de contemplar os processos de formação continuada, fundamentais para a qualificação do professor ao longo de sua carreira.

Neste ponto, cabe uma reflexão: o que ocorre após a graduação? Até o momento, não há regulamentações que abordem diretamente a formação continuada do professor de Música.

Isso aponta para uma brecha no que tange às políticas públicas para a docência musical.

> A formação contínua de educadores que trabalham com o ensino de Música demanda pesquisa e investimento para a sua realização e melhoria: projetos que ofereçam alternativas para a formação contínua do educador que trabalha com o ensino de música, apontando para avanços e superações (Fernandes, 2009, p. 28).

Com vistas à necessidade de investimento em projetos de formação contínua na área de conhecimento de Música-Educação Musical, apontamos para a importância de pesquisas que ofereçam alternativas para o aprimoramento dessa prática. A formação inicial, por si só, é insubstituível, mas não prepara o professor suficientemente para a atuação em um campo que passa por constantes transformações. Além disso, é importante que a formação continuada seja vista como parte de uma política educacional mais ampla, que valorize o papel do professor como agente transformador, promovendo não só o aprimoramento técnico e didático, mas também o fortalecimento de uma prática pedagógica mais reflexiva.

Pensando nisto, retomamos o título deste artigo – *de professor para professor* - estabelecendo paralelos com as concepções de formação contínua segundo Fusari (2007), ponderando que as reflexões apresentadas neste artigo são mobilizadas pela intenção de contribuir com o desenvolvimento de estratégias no que tange à formação continuada do professor de Música. Das relações que estabelecemos com nossos colegas de profissão podem despontar oportunidades profícuas de trocas de saberes, sugestões e aprofundamentos que levarão a (trans)formações em nosso modo de ser professor de Música.

> É preciso entender a condição da profissão do professor para além da formação inicial e, dessa forma, potencializar a própria vida do professor, em suas práticas educativas e formação permanente, como indicador de suas tomadas de decisões, escolhas, habilidades e competências profissionais. O sentido da formação profissional estende-se, assumindo-se em constante construção e reconstrução. (Bellochio, 2003, p. 18-19)

Bellochio enfatiza que é importante que a formação do professor seja compreendida como um processo contínuo, que vai além da etapa inicial, influenciando suas práticas cotidianas e decisões profissionais. Isso implica reconhecer a necessidade de uma constante atualização e reflexão sobre as próprias competências, permitindo ao professor adaptações às novas demandas e desafios da práxis educativa, enquanto (re)constroi sua identidade profissional. As experiências formativas cotidianas permitem ao professor de Música agir como um agente de transformação, não apenas em sua própria sala de aula, mas também no contexto

mais amplo da escola e da comunidade. Deste modo, as relações do professor com seus pares, sejam estudantes, colegas docentes ou equipe escolar, constituem uma forma de fortalecer os saberes profissionais da escola para a própria escola, contribuindo para práticas pedagógicas potentes e significativas.

Entretanto, o professor de Música, muitas vezes, é o único especialista na escola ou ministra aulas que abrangem outras linguagens artísticas, distantes de sua área de formação. Nessa situação, a falta de pares profissionais para partilhar experiências e discutir metodologias específicas constitui um desafio e um fator limitador a ser discutido, principalmente para professores em início de carreira, etapa em que as relações com professores mais experientes são fundamentais para a constituição da identidade docente.

Considerando estas discussões, propomos olhar para a formação continuada a partir da coletividade, um olhar que reverbera não apenas no professor de Música, mas em toda a comunidade escolar. De modo específico, na aula de Música, as práticas a partir de um olhar coletivo motivam sentimentos que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de atividades, pois é por meio das emoções despertadas pela música que se estabelecem conexões cognitivas e interativas. Assim sendo, a formação a partir da coletividade mobilizará o professor a fluir atividades que afetem os alunos do mesmo modo como ele foi afetado pelas experiências de partilha e acolhimento que viveu em suas comunidades de prática.

Um olhar sobre a formação colaborativa

Formar-se continuamente faz do professor um indivíduo que está em um processo de constante aprendizado, com implicações para o preparo a fim de lidar com diferentes situações escolares que possa encontrar em sua jornada. Sabemos que o ensino não se apresenta a partir de um contexto fixo, mas é construído e alterado a todo instante, logo, é importante ao educador acompanhar as demandas e necessidades de alterações do ensino e seus efeitos. Neste sentido, a formação que acontece dentro da escola é permeada por movimentos reflexivos que nos levam a avaliar o trabalho docente, provocando (trans)formações na práxis educativa. Com o intuito de aprofundarmos os conhecimentos sobre formação continuada no contexto deste artigo, trazemos as perspectivas de um professor/pesquisador que entrelaça o processo formativo à vida cotidiana da escola e aos saberes derivados da experiência docente.

O professor e pesquisador Antônio Nóvoa compreende que, na lógica da profissionalidade docente, os saberes devem ter um elo com as disciplinas científicas e outro

elo com as práticas e com uma dimensão instrumental. Nesse sentido, há um dado processo de reconfiguração pedagógica dos conhecimentos provenientes dos vários campos do saber humano (Boto, 2018). Ou seja, os saberes procedentes da formação acadêmica se aliam aos saberes da atuação pedagógica, constituindo a práxis educativa.

Neste contexto, Nóvoa destaca que a formação continuada deve estar baseada em conhecimentos, habilidades e atitudes que são próprias da atividade docente, como o saber curricular para o professor de Música. Estes, constituem os saberes docentes abarcando o entendimento dos campos de conhecimentos que são partilhados, a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, o planejamento e condução de atividades, entre outros que a prática docente traz consigo.

> Os saberes docentes não se reduzem aos saberes disciplinares, nem se esgotam nas técnicas de ensino ou nas metodologias pedagógicas. Os saberes docentes englobam um conjunto complexo de conhecimentos, competências e atitudes que se relacionam com uma profissão docente, com a relação com os alunos, com o contexto social e cultural em que se insere a escola. Por isso, a formação de professores deve estar centrada nos saberes docentes, reconhecendo sua especificidade e complexidade, e promovendo a sua reflexão e atualização contínua (Nóvoa, 1992, p. 27).

O autor destaca que a formação continuada deve ser pensada de forma a fortalecer, ampliar e contribuir com a mobilização dos saberes, fomentando o desenvolvimento profissional dos professores. A partir disto, a capacitação docente será concebida como uma atividade reflexiva e crítica, que leve o professor a questionar suas práticas e buscar estratégias que o auxiliem na atuação profissional.

O ser professor proporciona reflexões não só sobre as dimensões individuais, mas também as dimensões coletivas do professorado. É importante ressaltar que a profissão docente é também mobilizada a partir da presença, apoio e colaboração de outros professores. O reconhecimento da coletividade na docência implica na valorização das experiências e saberes compartilhados tanto por jovens professores quanto pelos mais experientes. Estes compartilhamentos são essenciais na promoção de uma docência colaborativa, mobilizando momentos de reflexões sobre a prática docente. Para Nóvoa (2007) a formação contínua do professor é integrada a processos que implicam uma dimensão coletiva, resultante da construção de redes de colaboração e de aprendizagem entre docentes. Assim, o conhecimento é construído e mobilizado de forma partilhada e contextualizada no meio escolar.

A construção coletiva da formação continuada implica uma mudança de perspectiva em

relação à formação, que deixa de ser vista como uma imposição externa ou como uma obrigação individual, para se tornar um processo de aprendizagem colaborativo, em que os professores são sujeitos ativos e protagonistas de sua formação (Nóvoa, 2022). Essa mudança de perspectiva pode contribuir para a construção de uma cultura cooperativa e solidária entre os professores, capaz de superar o isolamento profissional e de valorizar o conhecimento construído a partir das experiências práticas.

Fundamentando esta discussão, proponho o livro de António Nóvoa intitulado *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar* (2022) que aborda o papel dos professores e das escolas na proteção, transformação e valorização da educação. Para fins objetivos discorrerei acerca do capítulo seis que possui o título *Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores*, contudo, sugiro a leitura do livro tendo em vista as potentes reflexões suscitadas pelo autor.

Entre as pautas do capítulo em questão, Nóvoa propõe um diálogo acerca de sua longa trajetória de estudos sobre a profissão docente e a importância dos primeiros anos de exercício profissional na construção da identidade profissional do professor. Além disso, apresenta reflexões em torno do período entre a formação e a profissão, trazendo algumas contribuições sobre o modo como nos tornamos professores e a importância do acolhimento docente na escola.

O começo que inspira a introdução ao capítulo, apresenta compreensões que sobrepujam aspectos estruturais do texto. Esta palavra elementar – *começo* - é potencializada se pensada no contexto da formação docente. O início é caracterizado por seguranças e inseguranças provenientes de peripécias do cotidiano da prática pedagógica.

> O começo da carreira docente é o momento crucial de construção do conhecimento profissional, marcado por uma grande intensidade de emoções, sensações e sentimentos. É aí que o professor descobre o que significa ser professor, experimenta as dificuldades e as alegrias da profissão e começa a desenvolver a sua identidade profissional (Nóvoa, 2007, p. 124).

Neste período, o professor desenvolve habilidades a fim de lidar com desafios, gerenciamento de sala de aula, planejamentos, comunicação com os estudantes e colegas, entre outros. Deste modo, os primeiros anos da docência são cruciais para o desenvolvimento da vida profissional, pois influenciam a forma de interação e percepção sobre a profissão. Esta etapa esboça a identidade profissional que começa a se encontrar com sua abordagem pedagógica, sua voz em sala de aula e definir expectativas para si e seus alunos.

> Adquiri a consciência de que os primeiros anos como professores iniciantes ou principiantes são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional (Nóvoa, 2022, p. 92).

A construção da identidade docente é atravessada por situações, pessoas e lugares que influenciam e até mesmo determinam o perfil do professor. No começo da docência procuramos referências de abordagens, metodologias e atividades que sejam seguras, favorecendo o desenvolvimento profissional em sala de aula. Tais aspectos compõem uma noção prática do professorado que podem ser obtidas com professores mais experientes a partir do acolhimento e relacionamento, reafirmando a potência dos saberes experienciais na prática docente. Estas reflexões estruturam um tempo entre-dois, compreendido entre o fim da formação e o começo da profissão (Nóvoa, 2022) que pode ser facilitado pelo acolhimento a partir da coletividade docente na escola, compartilhando experiências, compondo a formação continuada no contexto escolar.

> Podemos pensar este tempo como a fase inicial da profissão, como o primeiro momento de experiência da profissão, do contacto com o conjunto das realidades da vida docente. Neste caso, devemos insistir na responsabilidade das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas (Nóvoa, 2022, p. 94).

O contexto da citação nos situa na fase inicial do desenvolvimento profissional docente, contudo, tanto jovens professores quanto os mais experientes carecem pertencer a um grupo que acolha, apoie e discuta sobre as práticas pedagógicas, provocando reflexões coletivas. Além disso, os sentimentos despertados pelo pertencimento ou acolhimento poderão influenciar a prática pedagógica em sala de aula e as relações de afeto que o professor estabelecerá com a turma, fora o modo como estes serão construídos e mobilizados.

> A formação continuada não pode ser entendida como um processo de formação individualizado, mas como um processo que se desenrola a partir das relações que o professor estabelece com outros professores e com outros espaços de formação. É a partir dessas interações que o professor desenvolve novos saberes e habilidades e aprimora sua prática pedagógica (Nóvoa, 1992, p. 38).

O autor destaca a importância das interações e relações entre os professores e outros espaços de formação para a construção de uma formação continuada sólida e efetiva. É uma afirmação que rompe com a ideia de que a formação continuada é um processo individualizado e que pode ser realizado de forma isolada, sem a participação e interação com outros profissionais da área. De fato, a formação continuada deve ser compreendida como um processo

que se desenvolve em um contexto coletivo, onde os professores interagem entre si e a partir dessas interações ampliam e desenvolvem habilidades e saberes.

É interessante salientar que Nóvoa (2009), compreende este movimento como uma comunidade de aprendizagem profissional, fundamentada na abordagem investigativa e ativa de todos os seus membros, onde a construção do conhecimento e o desenvolvimento profissional acontecem por um viés teórico-prático, em um processo reflexivo e dinâmico. Nesse contexto, a comunidade aprende a partir da reflexão compartilhada, com cada integrante consciente da importância tanto de oferecer quanto de receber ajuda. Esse investimento na compreensão mútua de problemas e soluções resulta em benefícios tanto para o desenvolvimento profissional dos participantes quanto para a prática pedagógica em sala de aula.

Desta maneira, pensando na formação continuada a partir do viés prático das relações e partilha de experiências entre professores compondo o coletivo docente, apresento-lhes pautas que relacionam uma cultura colaborativa aos impactos destas nas práticas pedagógicas. As considerações apresentadas são provindas de momentos de reflexão pessoal fundamentadas em saberes profissionais e experienciais presentes em minhas práticas como professora de música, contribuindo com ponderações acerca do tema.

***

Ampliação do repertório pedagógico - O diálogo e a troca de experiências entre os professores impulsionam a ampliação do repertório pedagógico, mobilizando o aprimoramento de novas estratégias de ensino e a criação de metodologias para atender às demandas discentes, visto que conhecimento docente é um saber prático que é construído na interação com os alunos e no diálogo com outros colegas. No caso dos professores de música isso pode envolver tanto o repertório musical, como atividades de ensino e abordagens de modos pessoais e dos estudantes no que se refere a interação com a música.

Valorização do trabalho em equipe - A cultura colaborativa na escola pode incentivar os professores a trabalharem em equipe, compartilhando ideias e recursos para a criação de projetos e atividades que envolvam os estudantes de forma participativa. O trabalho em equipe na docência promove um espaço de partilha, inclusive de dificuldades enfrentadas nas práticas, levando a reflexões que podem trazer soluções eficazes e sensíveis, contribuindo com os colegas. No entanto, a cultura colaborativa na escola nem sempre é fácil de se construir e manter. É importante que os gestores escolares incentivem e apoiem essa colaboração,

proporcionando espaços para encontros e diálogos no contexto escolar.

Foco na inclusão e diversidade - A interação entre os professores a partir da partilha de experiências contribui com o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas e que valorizem a diversidade dos estudantes, respeitando suas individualidades e particularidades. Este movimento contribui com o enriquecimento de repertório dos professores, levando ao conhecimento de novas estratégias que atendam a diferentes perfis de alunos presentes em suas salas de aula, incentivando a criação de vivências mais sensíveis e adequadas às particularidades de cada aluno.

> Os professores, ao discutirem e partilharem as suas experiências, constroem um conjunto de saberes que não podem ser adquiridos isoladamente. É o trabalho em equipa, a cooperação e a partilha de conhecimentos que permite o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais enriquecedora, mais criativa e mais ajustada às características dos alunos (Nóvoa, 2009, p. 34).

Desenvolvimento de habilidades socioemocionais - A formação continuada que valoriza as relações entre os professores também pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos estudantes, tais como a empatia, o respeito, a colaboração e a responsabilidade, a partir do espelhamento em seus próprios professores. Em tempos turbulentos, em que crianças e adolescentes se excedem facilmente por conta de fragilidades emocionais e diferentes ambiências, o desenvolvimento de habilidades ligadas à afetividade pode ajudar a reduzir a discriminação, o bullying e outras formas de violência na escola, promovendo um ambiente mais seguro e saudável para todos.

> O trabalho em grupo e a partilha de experiências possibilitam, igualmente, o desenvolvimento de atitudes de abertura, de respeito pelas diferenças e de aprendizagem da empatia, tão importantes para a construção de uma escola inclusiva e democrática (Nóvoa, 2018, p. 135).

A motivação destas reflexãos se concentra em levar-nos aos espaços formativos, fomentados por uma cultura de comuidade de prática que amenize as possíveis lacunas existentes da formação continuada do professor de Música. Sim, é possível que o professor tenha um reservatório de práticas estruturadas que possam gerar significados. Contudo, entendemos que o que torna as práticas significativas é o sentimento genuíno em relação ao outro, compreendendo não só aspectos estruturais e cognitivos, mas de relação e proximidade, levando a prática pedagógica para uma dimensão colaborativa.

Considerações

As discussões tecidas neste artigo objetivaram refletir sobre a formação continuada colaborativa no contexto da docência em Música e seus desdobramentos para a constituição da identidade docente. Ainda, ressaltamos a urgência destas discussões visto que este processo não se restringe ao aprimoramento técnico, mas se expande para a construção de uma identidade docente com implicações para o desenvolvimento profissional.

Desta maneira, entendemos a formação como um compromisso coletivo, não apenas individual, propondo um outro olhar sobre a docência, onde as trocas de saberes e as experiências compartilhadas se tornam ferramentas potentes para a (trans)formação docente, como uma base sob a qual se mobiliza a prática pedagógica.

O diálogo proposto por Nóvoa e a ênfase na construção colaborativa de saberes indicam que a formação não deve ser encarada como uma mera obrigação, mas como um processo dinâmico e envolvente, como uma abertura para repensar este espaço de construção, solidificando uma cultura colaborativa.

Isto posto, é importante que, além de reconhecer a potência da coletividade, sejam desenvolvidas estratégias para superar essa lacuna no que diz respeito à área de Música, um professor que, muitas vezes, encontra-se sozinho entre os pares da escola. Uma possibilidade é a criação de redes colaborativas fora do ambiente escolar, com professores de Música de outras escolas, mobilizando encontros de formação que oportunizem a troca de experiências e o compartilhamento de recursos, como uma comunidade de prática. Ainda que seja desafiador enfrentar a solidão da formação continuada, alternativas que promovam a interação e o aprendizado conjunto são essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas.

Por fim, projetamos que estas reflexões contribuam disparando discussões profícuas, contribuindo para o fortalecimento de diálogos e ações que promovam uma prática pedagógica colaborativa, não apenas para o professor de Música, mas para a comunidade docente como um todo, com partilhas e trocas *de professor para professor*.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia R. *A formação profissional do educador musical*:algumas apostas. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.

BOTO, Carlota. *António Nóvoa:* uma vida para a educação. Entrevista. In Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e201844002003, 2018

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1/2006 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação. Diário Oficial da União. Brasília, 2006.

CORDEIRO, Alexander M.; OLIVEIRA, Glória M.; RENTERÍA, João Miguel; GUIMARÃES Carlos Alberto. *Revisão Sistemática:* Uma revisão narrativa. Comunicação Científica. Rev. Col. Bras. Cir. 34 (6), Dez 2007

FERNANDES, Iveta Maria B. A. *Música na escola*: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública. Programa de Pós-Graduação da Faculdade Educação da Universidade Estadual de São Paulo – 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, SP, 2009.

FUSARI, José C.; FRANCO, Alexandre de P.. *Formação contínua em serviço e projeto pedagógico:* uma articulação necessária. Perspectivas em formação de professores. Tradução. Manaus, MA: Valer, 2007. Acesso em: 29 set. 2024.

NÓVOA, António. *Escolas e professores:* proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p. Colaboração de Yara Alvim.

_____.Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____.*Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente*. Revista Educação em Questão, vol. 30, núm. 16, septiembre-diciembre, 2007, pp. 197-205

_____.*Formação de professores e profissão docentes.* In "Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33

LESSING, T. L. *A Pedagogia Afetiva no contexto da docência em Música:* narrativas de professores. Programa de Pós-Graduação em Educação – 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2024.

Recebido em: 02 out. 2024.
Aprovado em: 28 out. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras
Revisor(a) de língua inglesa: as autoras
Revisor(a) de língua espanhola: as autoras

REVISTA ELETRÔNICA DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n. 2, 2024.

“E se a gente misturar tudo?”: Ensino de história da educação infantil, formação de professoras e o 20 de novembro

“What if we mix it all up?”: history teaching in early childhood education, training of teachers, and the November 20th

Priscila Goulart dos Santos[1]
0000-0001-6611-528X

RESUMO: O presente trabalho procura refletir sobre as relações entre a educação patrimonial, ensino de história, educação das relações étnico-raciais e a formação docente na Educação Infantil da Escola Municipal de Educação Infantil Dom Luiz de Nadal. Parte da experiência de visitação de um grupo de educadoras à exposição *Palmares não é só um, são milhares: 50 anos do 20 de novembro* (2021-2022), do Museu Antropológico do Rio Grande do Sul, durante a realização do Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial, em 2022, e também da construção de uma caixa de jogos sobre a exposição. Por meio da pesquisa-ação, foi possível constatar que a visitação se mostrou como uma experiência diferenciada para a maioria das visitantes, constituindo-se como uma possibilidade formativa para além dos muros da escola.
PALAVRAS-CHAVE: ensino da história; 20 de novembro; educação infantil.

ABSTRACT*:* The present undergraduate seeks to reflect on the relations between heritage education, history teaching, education of ethnic-racial relations, and teacher training in Early Childhood Education at Escola Municipal de Educação Infantil Dom Luiz de Nadal. Starts from the experience of a group of educators visiting the *Palmares não é apenas um, são milhares: 50 anos do dia 20 de novembro* (2021-2022) exhibition, of the Museu Antropológico do Rio Grande do Sul, during the Teaching Internship in History – Heritage Education, in 2022, and also the construction of a box of games about the exhibition. Through the research-action, it was found that the visit proved to be a positive and unique experience for most visitors, constituting a training possibility beyond the school walls.
KEYWORDS*:* history teaching; november 20th; early childhood education.

Introdução: Qual o meu lugar de fala?

A chegada nesse lugar é uma mescla das minhas vivências enquanto intelectual negra, militante no movimento social negro, professora de educação infantil na rede pública de Porto Alegre, e historiadora em formação. Os estudos que tenho empreendido a partir do mestrado

[1] É professora na Escola Municipal de Educação Infantil Dom Luiz de Nadal - Restinga (RS). Presentemente, está cursando História - Licenciatura também na UFRGS. Compõe o Coletivo Quadro Negro e o Movimento Meninas Crespas. Tem experiência na área de Educação popular e na educação básica.

sobre a história da população negra no Brasil, me levaram a questionar as possibilidades de ensinar às crianças pequenas tudo aquilo que havia aprendido, desejando que as crianças ainda na educação infantil também pudessem conhecer as histórias que ainda não são amplamente contadas. A partir disso me duas perguntas iniciais poderia eu esperar que as crianças cheguem ao ensino fundamental para aprender essa história? Qual a formação em história afro-braisleira tinham as minhas colegas? Qual era o meu papel como pedagoga e também historiadora?

Então, comecei a pensar primeiro nas crianças e no ensino da história afro-braisleira a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: o que seria fundamental que elas soubessem?, o que elas teriam capacidade cognitiva de se apropriar? Em novembro de 2019, quando estava como professora de uma turma de maternal 2 (3 – 4 anos), ocorreu uma situação de racismo com a turma, envolvendo a professora do turno da manhã. Essa experiência, me convidou a agir rapidamente, procurando desconstruir o que havia sido vivenciado. Escolhi a história do Quilombo dos Palmares a fim de mostrar a turma a existência de um reino negro no Brasil. Percebi que os conceitos de reino, rei, rainha e zumbi eram parte do repertório da turma, por este motivo procurei utilizá-los para ensinar sobre o Quilombo. Contei a história do rei Zumbi e a rainha Dandara, usei imagens atuais do quilombo localizado na Serra da Barriga em Alagoas, e aproveitei para fazer uma comparação com o reino fictício de Wakanda mostrado no filme Pantera Negra da Disney no ano de 2018.

A partir daquele trabalho, expandi minhas indagações acerca dos significados do Quilombo dos Palmares e a criação do 20 de novembro pelo Grupo Palmares na década de 1970: *o que as crianças e colegas deveriam aprender sobre o 20 de novembro? O que a escola estava ensinando às crianças ao celebrar a data?*

Estes questionamentos resultaram em um início de uma jornada pedagógica antirracista dentro da escola a partir do ensino da história do 20 de novembro. O 20 de novembro, tem por objetivo ensinar a história da população negra que a história tradicional não conta. Os ativistas do Grupo Palmares ao propor a data em contraposição as comemoração do 13 maio, instituiu uma mudança no que se refere a escrita da história brasileira. O Grupo considerava que o 13 de maio não se configurou como uma libertação da escravização, por perceber as continuidades das desigualdades raciais (Silveira, 2003). Este grupo criado na cidade de Porto Alegre, será o responsável pela criação do dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra.

O mais importante na proposição do Grupo é o ensino da história afro-brasileira escrita

a partir do protagonismo negro, e não mais aquela narrativa a qual retrata as escravizadas e os escravizados como pessoas indignas, submissas e sem cultura. Era o começo de uma nova história, pensada nas ideias de liberdade, emancipação e resistência (Mattos, Rios, 2004). E ensinar esta história desde a educação infantil, se transformou em meu objetivo pedagógico e também social.

Em fevereiro de 2020 escrevi um e-mail (carta) para Diretora da escola, com uma série de apontamentos com relação ao racismo dentro da escola. Em conversa com a Direção e a Coordenação, formações e materiais foram pensados para aquele ano, desse modo, a última formação foi realizada por mim, sobre a história do 20 de novembro, tendo por base o texto de Oliveira Silveira, *Vinte de novembro: história e conteúdo*[2]. Nesse mesmo ano, no Novembro Negro[3], realizei uma exposição de fotos das crianças e pessoas adultas negras pelas paredes da escola e elaborei uma pasta, que está no *drive* disponibilizado às colegas da escola, com livros, artigos, teses, dissertações, materiais audiovisuais sobre as questões raciais e a história da população negra no Brasil.

Dando continuidade as formações, vislumbrei a exposição *Palmares não é só um são milhares: 50 anos do 20 de novembro* (2021-2022), como um presente, como a minha chance de mostrar às minhas colegas a história do 20 de novembro contada a partir do discurso da museologia, algo diferente da formação que tiveram na escola. Aproveite, que era meu semestre de estágio em educação patrimonial para transformar a visitação a exposição em uma formação.

Para esse formação foi organizado dois questionários e também uma caixa com jogos sobre a exposição visitada: foram duas caixas que ficaram nas instituições participantes do estágio: o Museu Antropológico do Rio Grande do Sul (MARS) e a Escola Municipal de Educação Infantil Dom Luiz de Nadal.

O caminho que tenho trilhado na escola é uma mistura de pedagogia com história, por entender que o ensino de outras narrativas sobre a história da população negra no Brasil é uma

[2] OLIVEIRA, SILVEIRA. Vinte de novembro: história e conteúdo. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVERIO, Valter Roberto (Orgs.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

[3] A escola não tem em seu projeto político pedagógico a proposição do ensino das datas comemorativas (dia das mães, páscoa, natal, e outras). Este posicionamento foi construído ao longo dos anos a partir da realização de diferentes formações relativas a temática. Entendeu-se que essas datas tinham sentido para as pessoas adultas, especialmente as famílias (Palauro, Tomazzetti, 2016), também que os planejamentos baseados nas datas comemorativas não encontra sentido quando pensamos nas orientações da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil, a qual conforme os documento deve ser pautada no brincar, conhecer, participar, expressar, conhecer-se, e nos campos de experiência.

potente ferramenta na construção da identidade racial das crianças negras e brancas; é preciso desmantelar as ideias de inferioridade negra e superioridade branca, desde a educação infantil.

Pesquisa-ação e formação docente continuada

As ciências sociais já fizeram a pergunta: pode a pesquisadora ser parte do grupo pesquisado? Sim, contanto que tenha o rigor metodológico pautado em conceitos que transformem o estudo em uma análise crítica e não uma mera descrição da realidade. Desde 2019 componho o grupo de profissionais da Escola Municipal de Educação Infantil Dom Luiz de Nadal e, a partir da proposição do Novembro Negro, venho problematizando os significados desta data para a escola.

A pesquisa-ação como metodologia de pesquisa, é composta segundo Baldissera (2001), pela investigação, ou seja, a realidade é analisada com base num suporte teórico, e pela a ação que ocorre paralelamente através das intervenções da pesquisadora e dos diálogos. Com relação à participação, as(os) sujeitas(os) da pesquisa não são tratadas como objeto de pesquisa, elas(es) atuam dentro do estudo com seus saberes e ações. Este tipo de pesquisa se tornou comum nas escolas, visto que muitas(os) professoras(es) passaram a também ser pesquisadoras(es) de seu lugar de trabalho. Ela “[...] rompe com a racionalidade técnica, pois é um tipo de pesquisa que se opõe à epistemologia positivista, a qual sustenta a racionalidade técnica” (Lima, Pavan, 2023, p. 511).

Desde o início da pesquisa, procurei envolver a equipe dentro da proposta de educação antirracista através de formações, como a que realizei na escola sobre a história do Vinte de Novembro no ano de 2020, também oportunizei uma visita/formação à exposição “Palmares não é só um, são milhares: 50 anos do 20 de novembro”, no MARS em 2022, e auxiliei a coordenação pedagógica na escolha de livros infantis e adultos de temática afro-brasileira e africana. Além de outros trabalhos pedagógicos desenvolvidos no dia-a-dia da escola. Nessa perspectiva, sou ao mesmo tempo pesquisadora e agente de ações antirracistas cujo objetivo é transformar o ambiente da escola em um lugar que realmente promova a construção de identidades negras positivas, bem como de identidades brancas não racistas.

Pensando nas potencialidades da Exposição *Palmares não é um, são milhares: 50 anos do 20 de novembro* (2021-2022), a partir do ensino de história, da educação patrimonial e da formação docente, percebi que uma ida ao museu poderia se configurar em uma tarde de formação pedagógica para as educadoras da Escola Municipal de Educação Infantil Dom Luiz

de Nadal, funcionando como uma segunda parte da formação ocorrida em 2020 sobre a história do Grupo Palmares e do 20 de novembro.

As formações realizadas na escola, são importantes para o desenvolvimento pedagógico das educadoras e educadores, além disso “[...] as constantes transformações dos espaços-tempos mostram que reproduzir ou apenas transmitir conhecimentos já não atende às expectativas dos educandos, pois o acesso à informação está cada vez mais facilitado pelos meios de comunicação” (Andrade, 2022, p 9). Ora, sabemos que a formação docente continuada não para no dia em que as educadoras e educadores terminam seus cursos de formação, independentemente se for nível médio ou superior. A formação continuada tende a valorizar os conhecimentos pedagógicos adquiridos no cotidiano escolar, e também trazer novos saberes para o avanço das práticas pedagógicas. Neste sentido, a formação continuada se apresenta como parte inerente do fazer docente. Muitas secretarias de educação têm como uma de suas políticas a formação continuada de professoras(es) tanto da educação infantil quanto as demais etapas. Acerca da importância da formação docente continuada, Chimentão (2009) pontua que

> “A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos” (Chimentão, 2009, p 3)

É preciso pensar no quanto exposições como estas, exposições artísticas, escolas de samba, clubes negros, quilombos, Museu do Percurso[4], podem ser também lugares de formação continuada, de modo a combater a “[...] invisibilidade do patrimônio material e imaterial” (Gomes, 2019, p. 72) da população negra de Porto Alegre.

Estes espaços possuem um potencial para ensinar outras narrativas históricas sobre a população negra, e por isso devem ser considerados quando a escola pensa em seu calendário de formações. As conversas com palestrantes, sem dúvida alguma, são muito ricas, mas a experiência da imersão em espaços como estes, proporcionam o sentir, e o sentir é o que nos toca e que cria as memórias afetivas, estas podem se configurar como elemento para possíveis intervenções pedagógicas baseadas em um novo modo ver a negritude, após a experiência da imersão.

O estágio trouxe uma possibilidade de ensino que até então não havia pensado… Comumente, a sala de aula se mostrava como meu chão, mesmo com as especificidades dos

[4] A escola visitou o Museu no ano de 2019. Ele foi criado em 2002 a partir do Projeto Monumenta, e tem por objetivo marcar espaços físicos para comunicar a presença negra na cidade (Vargas, 2015, p 12).

anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Com frequência penso sobre o ensinar e o aprender, sobre as potencialidades da educação, mas tudo circunscrito à sala de aula, por isso a ideia de educar no museu se mostrou desafiadora. Penso que o diferencial maior da educação patrimonial está na imersão, pois as pessoas, ao ir a uma exposição em museu, se encontram imersas em um determinado contexto que, neste caso, é o 20 de novembro.

É sabido que nos últimos anos os museus foram transformados pelas novas teorias da museologia social, e também pela presença de novos(as) atores(atrizes). Estas mudanças nos convidam para um novo olhar a partir dos(as) “subalternos(as)”; são tempos em que é chegada a vez daqueles e daquelas consideradas(os) subalternas(os) de ver-se em uma exposição no museu. Em uma sociedade plural, é fundamental que outras narrativas visuais possam compor os museus e os espaços de memória. Batista e Boita (2014), demonstram que o lugar das minorias é também dentro dos museus, e que esse lugar pode ser um espaço em potencial para desconstrução de estigmas e estereótipos. Em se tratando da questão LGBT os autores pontuam que “[...] a capacidade de transicionar está no corpo da museologia. Nos museus, transicionamos patrimônio, reencontramos suas identidades em espaços contemporâneos e travestidos os objetos com novos sentidos, sentidos contemporâneos. O museu é, de fato um espaço travesti” (Batista; Boita, 2014, p. 176).

Podemos pensar que esse movimento de travestir também diz respeito à população negra, aos movimentos sociais, aos povos originários, que historicamente estão do lado de fora deste lugar. Todavia, ao (re)pensar este espaço, é preciso considerar que exposições também sejam pensadas e elaboradas pelos(as) agentes considerados(as) “forasteiros(as)”. Estamos tratando de um diálogo (Freire, 1983) no qual participam do processo pessoas das comunidades, militantes do movimento social, intelectuais que não estão na universidade, entre outros agentes, que têm o conhecimento e a qualificação para elaborar uma exposição ou organizar um espaço de memória. Estas participações não-convencionais levam para dentro dos museus a democratização da diversidade. Por conseguinte, o público que visita um museu (uma exposição) também passa a ser diverso, pessoas que até então não haviam se imaginado em um museu, passam a ocupar este lugar.

A experiência de se visitar o museu é particular de cada pessoa, no entanto, a imersão causada por uma exposição, como o caso dos 50 anos do 20 de novembro, se configura como vivência única, no sentido de se configurar primeiro como a primeira vez em um museu, segundo pela grandeza da exposição e a importância que a temática possuiu dentro da

(re)educação das relações raciais. Trata-se de uma oportunidade pedagógica que pode gerar novas aprendizagens, movimentar memórias dores, sentimentos de orgulho e de esperança.

O MARS e a exposição Palmares não é só um, são milhares: 50 anos do 20 de novembro (2021-2022)

O MARS foi criado pela Secretaria de Estado da Cultura no dia 20 de abril de 1978, e tem como objetivos principais a documentação e a divulgação da dinâmica de diferentes contextos socioculturais em âmbito regional[5]. Seu acervo é constituído por milhares de documentos e objetos oriundos de pesquisas etnográficas de campo, arqueológicas e etnoarqueológicas, e está armazenado em três reservas técnicas. Embora hoje o MARS se encontre no prédio do Memorial do Rio Grande do Sul (desde 2015), no qual mantém o setor administrativo e técnico, e a reserva técnica três, em seu histórico houve outras cinco sedes. Foi no espaço atual que ocorreu a exposição *Palmares não é só um, são milhares: 50 anos do 20 de Novembro* (2021-2022), cuja idealização teve por objetivo homenagear o cinquentenário da data. Segundo a secretária de Estado da Cultura, Beatriz Araújo (2022, p. 6): “[...] Além de dar visibilidade às trajetórias de resistência e de formação de consciências, a exposição provoca um novo olhar que nos permite melhor compreender e respeitar essas memórias e, em especial, suas relações com o presente e o futuro da sociedade em que vivemos”.

A organização da exposição “[...] resultou de um sensível trabalho coletivo de pesquisadores e agentes culturais negras e negros, que reafirmaram seu espaço de protagonismo convocando o público para a reflexão” (Araújo, 2022, p. 6). Esse formato coletivo contou com doze curadores: a historiadora Ana Flávia Magalhães Pinto, o historiador Arilson dos Santos Gomes, a especialista em museologia Giane Vargas, a mestra griô Liliana Cardoso, o professor aposentado da rede estadual de ensino Luiz Cláudio Knierim, a antropóloga Mariana Balen Fernandes, a professora, secretária-geral da Associação Negra de Cultura, e filha de Oliveira Silveira, Naiara Silveira, e o músico Rafael Diogo dos Santos (Rafa Rafuagi), os produtores culturais Renato Vieira e Rodrigo de Souza Francisco, o cenógrafo Rodrigo Shalako, e a professora Sátira Machado.

A exposição foi articulada em sete módulos: a) Negros e negras em movimento; b) 80 anos de Oliveira Silveira: o poeta da consciência negra; c) Grupo Palmares de Porto Alegre -

[5] Museu Antropológico do Rio Grande do Sul: Secretaria do Estado e da Cultura; https://acervos.mars.rs.gov.br/

Consciência Negra em dia!; d) Quilombos do Rio Grande do Sul: resistência e territorialidade; e) Clubes Sociais Negros: lugar do sagrado, do discurso próprio, da autonomia e da liberdade; f) Sou a Matriz Negra do Sul; g) Decolonialidade, Identidade e Afrofuturismo.

Com relação à exposição, a historiadora Magalhães pontua que:

> A exposição “Palmares não é um, são milhares” é uma demonstração inequívoca de como as instituições de memória são fundamentais na promoção de direitos humanos e combate ao racismo. Nessa celebração dos 50 anos do 20 de Novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, por meio da elaboração de intelectuais ativistas e acadêmicas/os atuantes em diversos espaços, o MARS dá uma lição de como a democracia se faz pelo reconhecimento dos vários sujeitos sociais que dão corpo a nossa sociedade (Magalhães, 2022, p 37).

Essa democratização trazida pela exposição se mostra como uma ação essencial quando estamos falando de contar às pessoas outras narrativas históricas acerca do passado de negras e negros no Rio Grande do Sul. O movimento de contar outras narrativas históricas sobre a(o) negra(o) foi um dos motivadores do Grupo Palmares ao criar o 20 de novembro. Segundo Campos:

> [...] O Grupo Palmares identifica no quilombo, que lhe empresta o nome, e na figura de Zumbi os referenciais para construção desta nova identidade, baseada numa ideia de resistência e realidade opressora. A partir dessa apropriação e ressignificação do passado para usar no presente, propõe-se formular novas representações sobre o negro e sua cultura (Campos, 2006, p. 154).

Zumbi e Aqualtune não se resumem a uma data, trata-se de uma outra versão da história na qual o 13 de maio se mostra sem sentido, a ideia de uma princesa branca salvadora das(os) negras(os) estava longe de representar a realidade, “[...] o treze não satisfazia, não havia por que comemorá-lo. A Abolição, só havia abolido no papel”. E sem o treze era preciso buscar outras datas, era preciso retomar a história do Brasil” (Campos, 2006, p. 152). Era a promoção não somente de um novo símbolo, mas de criar uma história afirmativa da negra(o), de resistência, e também de promover a valorização da cultura negra.

O MARS sediar a exposição *Palmares não é só um são milhares: 50 anos do 20 de novembro* (2021-2022), conta uma história que a história não conta. Traz para o centro da cidade a história marginal com novas(os) sujeitas(os) históricas que não são apresentadas(os) na escola. Essa narrativa rompe com os conhecidos estigmas negativos da escravização, e inaugura um movimento de transformação e subversão da história negra, que foi realizado pelo Grupo Palmares na década de 70.

Enquanto o Museu Antropológico do Rio Grande do Sul conta uma narrativa positivada da população negra, construída por uma coletividade, evidenciando o protagonismo negro, o

Memorial do Rio Grande do Sul, conta a tradicional história na qual a população negra aparece na condição de escravizada. Então, dentro de um mesmo espaço físico, duas instituições estatais retratam a população negra de modos diferentes, demonstrando o quanto é desafiador para as instituições de memória fazer das narrativas marginais o centro, demonstrando ainda que as narrativas históricas não se resumem a apenas uma, e principalmente que se trata de um campo em disputa.

Se percebe na exposição do Memorial do Rio Grande, aquele museu o qual o passado se mostra imóvel ao retratar uma versão do passado que as sociedades anteriores se apropriaram como a narrativa histórica legitima. Esse modelo de museu, que ainda persiste, reproduz uma função social de preservação de uma narrativa histórica na qual a agência em suma é masculina e branca. Não se tratava de um lugar com foco no diálogo e nas trocas de saberes, estando longe de ser um espaço de reconhecimento dos diferentes grupos sociais.

Entretanto, essa configuração de museu vem mudando no transcorrer dos anos. A museologia social provocou profundas mudanças nos funcionamentos dos museus[6], que a partir dos anos 1980 passaram a empreender "[...] as noções de tema e problema, de territorialidades ou de desterritório" (Chagas, 2018, p. 312). Esse processo de trazer para o centro diferentes comunidades sociais instituiu uma democratização, na qual a margem deixa de ser margem para então no centro contar as suas narrativas, produzindo novos significados, outros valores, outros modos de ver a realidade, de ver as pessoas.

O Museu Antropológico do Rio Grande do Sul, ao realizar a exposição *Palmares não é só um, são milhares: 50 anos do 20 de novembro* (2021-2022), promoveu a democratização de saberes históricos, e trouxe para a sociedade gaúcha a história escamoteada, e principalmente ensinou às crianças, adolescentes e educadoras(es) sobre a importância do 20 de novembro.

"É um estar imerso, uma experiência que é única e difere de palestra ou aula"[7]: quando a formação docente acontece no museu

A escola de educação infantil Dom Luiz de Nadal localizada no bairro Restinga, existe há quatro décadas e, nos últimos anos (conforme relatos de educadoras, o 20 de novembro

[6] Embora a palavra museu apareça no plural, temos ciência de que os museus sociais não são a maioria no país.

[7] Esta foi uma fala pronunciada pela vice-diretora da escola, ao se manifestar sobre a formação no Museu. Os questionários tiveram por objetivo perecer as impressões das participantes, bom como as suas reflexões sobre a visita/formação. As respostas dos questionários foram analisadas a partir da análise de discurso que visa verificar a relação entre a ideologia e o que se é dito ou escrito (Araújo, Silva, 2017, p. 18), entendo que o discurso é uma prática social perpassada pelas relações de poder (Azevedo, 1998, p. 107).

passou a ser celebrado na escola a partir do ano de 2015), tem se empenhado na implantação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História Afro-Brasileira e Africana (2004). Neste sentido, do momento em que ingressei na escola até o presente, nos é possível construir uma pequena linha do tempo no que tange à realização do Novembro Negro:

Quadro 1: Pequena linha do tempo dos acontecimentos na EMEI Dom Luiz de Nadal de 2019 a 2022.

2019	Visitação ao Museu de Percurso do Negro, localizado no bairro Centro de Porto Alegre Novembro Negro: realização de várias atividades diárias, bem como uma ambientação na entrada da escola.
2020	Formação sobre a história do 20 de novembro a partir do texto de Oliveira Silveira, *Vinte de novembro: história e conteúdo*. Novembro Negro: exposição com fotos das crianças, famílias, profissionais da escola negras.
2021	Novembro Negro: homenagem a mulheres negras da Restinga: jogadora de futebol, cantora, Iyalorixá, professoras da rede, ex-aluna. A cada semana uma destas mulheres foi homenageada.
2022	Projeto Cultura, Arte e Orgulho Visitação à exposição *Palmares não é só um são milhares: 50 anos do 20 de novembro* (2021-2022) Novembro Negro: Territórios Negros

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao longo dos anos a Escola realizou diferentes celebrações no mês de novembro. A partir do ano 2019 ela passou a ser feita durante o mês todo, recebendo o nome de Novembro Negro da Nadal. Vale ressaltar que a EMEI Nadal é a única a celebrar a data por trinta dias. Como bem demonstrou o quadro acima, algumas atividades antecederam a visita ao MARS. Em 2020 foi realizada formação de modo virtual sobre a história do 20 de novembro, nessa ocasião se estudou o texto *"Vinte de novembro: história e conteúdo"* do intelectual e fundador (junto a Nara Helena Medeiros Soares, Helena Vitória dos Santos Machado, Margarida Maria Martimiano, Mariza Souza da Silva, Marli Carolino, Maria Conceição Lopes Fontoura, entre outras e outros) do Grupo Palmares, Oliveira Silveira.

No ano de 2021, a escola homenageou mulheres negras da Restinga, o que lembrou as homenagens que o Grupo Palmares realizou em 1971 (o grupo homenageou José do Patrocínio, Luiz Gama e Zumbi dos Palmares). Em 2022, a coordenadora pedagógica da escola criou o Projeto Cultura, Arte e Orgulho, que traz para os demais dias letivos a celebração do 20 de novembro. Desse modo, no dia 20 de cada mês uma turma realiza alguma ação baseada na educação para relações étnico-raciais, e todo dia 20 passa a ser o 20 de novembro. e por fim o tema do Novembro Negro da Nadal de 2022 foram os Territórios Negros de Porto Alegre –

mais uma vez cada turma escolheu um lugar para estudar e propiciar uma vivência[8].

Em abril de 2022 o grupo envolvendo professoras, monitoras e monitor, equipe diretiva e educadoras de apoio (cozinha e limpeza), visitou o Museu no turno da tarde. Devido à quantidade (40 pessoas), foi necessário dividir em dois grupos, sendo atendido por dois mediadores: a antropóloga e membra da esquipe do MARS, Maria Helena Sant’Ana e o estagiário e estudante de História, João Otávio Rodrigues. Organizamos a mediação em duas partes complementares, desse modo, enquanto um grupo visitava a primeira parte da exposição (Grupo Palmares, Oliveira Silveira e o 20 de novembro), o outro visitava a segunda parte (os quilombos, clubes negros, outros atores negros). Eu não fui responsável pela mediação, devido ao objetivo da visitação/formação, que era oportunizar uma imersão na história do 20 de novembro, a partir de outros olhares, demostrando desse modo que essa data e outros elementos históricos raciais que trago para dentro da escola, são fontes de estudos realizados por diferentes áreas, e que não se trata de discursos vazios, advindos de opiniões pessoais. Desse modo, ouvir outros profissionais, ver a exposição que foi organizada por uma coletividade plural, poderia se configurar como um momento para as colegas se sensibilizassem com a temática, e a as questões raciais.

Após a visita, apliquei dois questionários – Quadro 2 e Quadro 3 – aplicados em diferentes períodos do ano, o primeiro com cinco perguntas, aplicado dias depois da visitação/formação; e o segundo em dezembro após a celebração do Novembro Negro. Os questionários foram elaborados no Google Forms, e disponibilizados no WhatsApp da escola, que contém todas(os) as(os) profissionais. Das quarentas pessoas que participaram da formação, apenas oito responderam ao primeiro questionário, e com relação ao segundo, apenas uma pessoa respondeu.

Quadro 2: Questionário 1 realizado logo após a visita ao MARS

Esta foi a sua primeira visita a um Museu?
Como foi a visita para você?
Que relações entre a Exposição e o Novembro Negro da Nadal podem ser feitas?
A exposição mudou o seu modo de ver/sentir o 20 de novembro? Comente a sua resposta.
Pensando na Exposição, o que podemos pensar para a Nadal?

[8] Os lugares escolhidos foram: Praça do Tambor (Maternal 2A), Bará do Mercado (Jardim B1), Super Tinga (Jardim B2), Oxum de Ipanema (Berçário 2), Largo Zumbi dos Palmares (Maternal 1), Pegada africana (Maternal B2), Painel Afro-Brasileiro (Jardim A1), Redenção (Jardim A2).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 3: Questionário 2 realizado em novembro de 2022.

A visita à exposição *Palmares não é só um são milhares: 50 anos do 20 de novembro*, te ajudou na formulação da tua proposta para o Projeto Cultura, Arte e Orgulho, e na formulação da(s) proposta(s) para o Novembro Negro? Em caso positivo diga como.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As respostas do questionário 1, bem como as expressões no dia da visita/formação, mostrou o quanto a mediação foi importante para a experiência de imersão. Foi um momento de ver, sentir e ouvir, criando novos significados para história do 20 de novembro. As mediações forma muito elogiadas pela equipe. O mediador João Otávio Rodrigues na segunda parte da exposição que aborda a legalização dos Quilombos rurais e urbanos no país, manifestou o seu descontentamento acerca de todo um processo de lutas que ficou invisível com a promulgação da lei, e isso abriu possibilidades de reflexão para as participantes, que só ao ver a imagem da constituição na parede poderiam não vir a fazer. Eis a importância do ato de mediar, segundo Pacievitch (2019), a palavra:

> [...] os limites da palavra, a complexidade do ato Comunicativo, concretização de que a palavra pode constituir-se como mediadora dos fatores envolvidos na comunicação, permitindo ou não a construção de sentidos [...] a palavra é indicadora das transformações sociais justamente quando consideramos seu caráter de signo (Pacievitch, 2019, p 7).

Embora uma exposição seja cuidadosamente planejada, os sentidos que a mediação, e que as(os) visitantes irão lhe atribuir estão para além de qualquer controle. Quando pensamos na aprendizagem no ambiente escolar, e neste caso no ensino de história, percebemos que há uma tentativa de controle sobre o que as crianças/adolescentes "devem" aprender, então criam-se objetivos de aprendizagens, nos quais as crianças, para serem aprovadas, precisam provar que aprenderam os conteúdos selecionados pela(o) professora(or). No entanto, no que tange à educação patrimonial, podemos dizer que não tem como isso acontecer em um museu; ali as aprendizagens são livres, como demostra as respostas das educadoras e do educador no questionário realizado após a visitação/formação:

> É uma outra forma de aprender (Educadora A)
>
> Foi um grande aprendizado, de trocas e de memórias afetivas (Educadora L).
>
> A visita foi muito importante para relembrar a história do Rio Grande do Sul e o racismo incrustado até os dias de hoje com a população negra (Educador D)[9].

[9] A equipe diretiva, bem como as demais colegas aceitaram participar da pesquisa, autorizando a publicação de suas respostas. Para fins de identificação, foi escolhida a profissão de educadora e educador, e o uso da letra inicial

O Educador D salienta que a Exposição também trata da história do Rio Grande do Sul, então a separação que a historiografia tradicional realizou por longo tempo é desfeita quando ele considera a história do Grupo Palmares, dos Clubes Negros, dos quilombos como parte da história rio-grandense. Ele também faz uma leitura na qual as resistências, lutas e as recriações mostradas na exposição demonstram o modo como o racismo que atinge a todas as pessoas negras até o presente.

Interessante perceber que a Educadora L usa o termo trocas, e isto nos fala de um conhecimento prévio, que pode estar relacionado com as formações e ações que a escola vem fazendo nos últimos anos. A exposição possui relação com a EMEI Dom Luiz de Nadal, e este foi também um dos motivos pelos quais aconteceu a visitação – lembremos que a escola celebra o 20 de novembro. Acerca dessa relação trago duas percepções das(os) Educadoras(os):

> A exposição nos impulsiona a continuar valorizando potências negras da comunidade e toda história de lutas que estas carregam (Educador D).
>
> O novembro negro da Nadal também traz representações de pessoas negras e histórias para as crianças, assim como vemos na exposição (Educadora P).

Quando o Educador traz para a escrita reflexiva o verbo continuar, e a Educadora D ao dizer “*também traz representações de pessoas negras*”, ele e ela se referem ao Novembro Negro de 2021, e no qual mulheres negras da Restinga foram homenageadas. Esta ação da escola, lembra as homenagens a pessoas negras que são realizadas por todo país em alusão ao 20 de novembro. Além disso, vale perguntar se a visita mudou o modo de ver o 20 de novembro, pois para grande maioria das educadoras o entendimento acerca da importância desta data, ainda se encontra em processo. Esta pergunta foi feita, e as respostas se mostraram bem diversificadas:

> Sem dúvida, pois foge do espectro “negro *card*”, que só é visto e lembrado no mês de novembro… Como o próprio nome da exposição discrimina “Palmares não é só um, são milhares, e nestes leiloares se encontram Delizete (minha mãe), Ághata, Marielle e demais pessoas negras que viveram bravamente suas vidas (Educador D).
>
> Obtive mais informações neste sentido, a ponto de querer saber se juntamente com os Lanceiros Negros haviam mulheres negras “lanceiras negras” lutando na batalha de Porongos. Sim, quero saber se havia mulheres negras na linha de frente, que não aparece na história dos Lanceiros Negros (Educadora F).
>
> Sim, com certeza eu amei saber mais sobre (Educadora G).
>
> Não, mas me sensibilizou muito (Educadora M).
>
> Sim, é muito importante termos cada vez mais acesso à história e à memória, que nos

do respectivo nome.

faça (re)pensar o que queremos para nossas crianças (Educadora P).

As representações que parecem estar presentes nas celebrações do mês de novembro são questionadas pelo Educador D, que salienta a estrutura racista que faz a pessoa negra ser vista apenas em novembro. Esse é o mês no qual algumas pessoas enfim se abrem para ouvir pessoas negras, é o mês em que parecem ser consideradas relevantes as discussões sobre racismo, enfim, tudo em relação à pessoa negra se mostra aceitável e visível neste mês. Ele coloca diferentes figuras como representantes da luta feminista e racial, essa ação vai ao encontro do que diz a exposição "Palmares não é só um(uma)" – ela também a dona Delizete, minha avó Stella, a minha Iyalorixá Eliane Almeida, a professora Larisse Moraes, e por aí vai… a lista não acaba, e que bom que não acaba, pois demonstra que o quilombo segue vivo, é um movimento de longa duração como nos fala Nascimento (2018). A resistência negra segue e, por conseguinte, quilombos vão se formando em diferentes espaços e de diferentes modos, tais como: Sopapo Poético (POA/RS), Slam das Minas RS, projetos escolares como Afroativos da EMEF Saint Hilaire (Lomba do Pinheiro/POA/RS), Empoderadas IG (POA/RS), Quilombonja (Bom Jesus/POA/RS)[10], e outros.

A exposição além de provocar muitas aprendizagens, também suscitou o desejo de se aprender mais sobre outros momentos da pessoa negra na história do Rio Grande do Sul. A Educadora F passou a se questionar sobre a presença de mulheres negras no destacamento dos Lanceiros Negros, indo ao encontro de uma pergunta que muitas educadoras da rede municipal fazem em setembro: "*havia mulheres brancas e negras lutando na Revolta Farroupilha?" (2002).* Outra educadora se interessou por saber mais dos quilombos do estado. Isto demonstra o quanto a mediação pode gerar novas problematizações, esta é a riqueza de uma experiência de imersão. Fazer novas problematizações, relações, e principalmente o pensar nas aprendizagens das crianças, como pontua a Educadora P: *"[...] é muito importante termos cada vez mais acesso à história e à memória, que nos fazem (re)pensar o que queremos para nossas crianças*"(2022). Este é o elemento chave, (re)pensar o ensino da história do 20 de novembro, e a educação das relações raciais dentro da escola, e por esse motivo que formações como a visitação são essenciais para a educação antirracista.

O lúdico também pode ensinar história afro-brasileira na educação infantil:

[10] Estes são projetos cujas origens se dão por vias do Movimento Social Negro que atua dentro e fora das escolas de educação pública do município de Porto Alegre/RS.

a caixa do jogo pedagógico

O jogo nos últimos anos se mostrou como uma excelente ferramenta pedagógica no que diz respeito ao ensino de história. A cada dia professoras e professores de História criam diferentes jogos para qualificar a aprendizagem das crianças, visto que "[...] se usado para fins pedagógicos, o jogo é capaz de mudar a relação do aluno com temáticas históricas" (Juchem; Pereira, 2018).

O jogo também faz parte do universo da educação infantil, e assim como no ensino fundamental, esse instrumento pode gerar o que comumente chamamos de memórias afetivas. Os jogos pensados para a caixa pedagógica ensinam sobre lugares e pessoas que são parte da história do Rio Grande do Sul. Estas pessoas e lugares fazem elos com o nosso presente, nos mostrando um passado até então desconhecido tanto pelas crianças quantos pelas pessoas adultas da escola.

Nesta perspectiva, pensei nos jogos de um modo que todas as turmas da escola pudessem jogar. O bafo e o jogo da memória podem ser manuseados pelas crianças do Berçário 2 (1-2 anos) e do Maternal 1 (2-3 anos) em um momento no qual a educadora possa fazer a intervenção contando sobre as imagens que as crianças estão vendo. Nas turmas de Maternal 2 (3-4 anos), Jardins A (4-5 anos) e B (5-6 anos), é possível jogar os jogos conforme as instruções, e os quebra-cabeças podem ser montados pelas turmas de Jardim B. Para que ocorra um momento de ensino, torna-se fundamental que intervenções pedagógicas sejam realizadas, o que gera sentido para os jogos e os transforma em instrumentos de aprendizagem histórica.

Duas caixas foram confeccionadas, uma para o Museu Antropológico do RS e outra para a EMEI Dom Luiz de Nadal. Além dos jogos (2 quebra-cabeças, 1 jogo da memória e 1 jogo de bafo), em cada caixa foi adicionado o texto de Oliveira Silveira, *Vinte de novembro: história e conteúdo*. Abaixo segue uma descrição dos jogos confeccionados[11]:

- **QUEBRA-CABEÇA 1: painel de entrada (24 peças)**

  O painel da entrada: Ao subir as escadas na entrada do museu, nos deparamos com um painel gigante que em um só tempo une o passado com o presente, ao trazer parte do hino riograndense composto pelo poeta Oliveira Silveira com as sombras de pessoas negras do tempo presente. As sombras trazem para dentro do museu a diversidade que é ser negra e negro, enaltecem a cultura, a religiosidade e corporeidade que lhes são características.

- **QUEBRA-CABEÇA 2: Mestre Borel (24 peças)**
  Mestre Borel: Walter Calixto Ferreira, mais conhecido como Mestre Borel, nasceu na cidade de Rio

[11] Cada jogo foi pensado por mim, contudo a confecção dos jogos foi feita por uma empresa, a *Phênix Negra - Moda conceitual afrocentrada*.

Grande em 1909. Mestre Borel é uma das figuras culturais dentro da cultura de matriz africana mais importantes dentro do RS, foi bailarino do teatro negro do RJ onde fez par com Mercedes Batista. Mestre Borel foi um grande ícone da luta do negro no RS, compositor, escritor e pesquisador da cultura. Mestre Borel deixou um legado de prêmios como o troféu João Candido Almirante Negro (2005), Troféu Zumbi (1997), Troféu Afroconesul (2017, prêmio póstumo), entre outros. Em 2010, Mestre Borel deixou seu último registro no documentário *Mestre Borel Ancestralidade Negra em Porto Alegre* (2014). Este documentário está disponível no YouTube[12].

- **JOGO DE BAFO: Clubes Negros e Sopapo (13 peças)**
  Conforme a curadoria da exposição, o sopapo (tambor de 1,5m de altura e 60cm de diâmetro), tem sua origem no século XIX e foi encontrado nas cidades de Pelotas, Rio Grande e Porto Alegre. Nos anos 2000, foi ressignificado e se tornou símbolo de resistência e memorial da população negra.
  Os clubes negros "[...] são construções culturais que conferem inteligibilidade e densidade histórica à experiência de racialização vivenciada no pós-abolição" (Silva, 2017, p. 21). Deste modo, tratam-se de espaços dotados de múltiplos significados: lugar de diversão, de organização política, de ressignificação da beleza negra, lugar de arte e saberes. São (foram) sem dúvida alguma "[...] espaços de lutas políticas que informam sobre cidadania, tendo por base, por um lado, uma ideia de raça e, por outro, valores sociais compartilhados que condicionaram a formação de uma identidade negra positiva"(Silva, 2017, p. 21). Os clubes negros são quilombos que persistem e resistem!

- **JOGO DA MEMÓRIA - Grupo Palmares e Quilombo dos Palmares (18 peças)**
  Vida longa ao Grupo Palmares, a Palmares e aos quilombos do tempo presente: conversas na Rua da Praia sob a vigilância dos militares, gestou o que presentemente conhecemos como Grupo Palmares.
  Decididos a buscar alternativas ao 13 de maio, Oliveira Silveira, Antonio Carlos Cortes, Ilmo Silva e Vilmar Nunes, realizavam algumas discussões na Andradas sobre a falta de outros referenciais para o negro na História oficial. A partir desta constatação decidiram pesquisar datas que pudessem ser representativas para o povo negro (Campos, 2006, p. 51).

O Quilombo e Zumbi dos Palmares passaram a ser a narrativa negra, a representar a população negra; tratava-se de uma história negra da resistência, da união e da luta. Quem mais teria tamanha força histórica para destronar a princesa? Tinha que ser o rei Zumbi!

Para esta caixa, um jogo foi confeccionado. As imagens utilizadas foram: as imagens da membra do Grupo Palmares Maria Conceição, o integrante fundador Oliveira Silveira, Zumbi e Dandara, uma imagem do Quilombo dos Palmares, a arte feita em comemoração dos 50 anos do 20 de novembro.

O jogo da memória foi jogado pelas minhas turmas de Maternal 2A (3-4 anos) em 2022, e o Jardim A1(4-5 anos) em 2023, com base no projeto pedagógico sobre o Quilombo dos Palmares realizado a partir da obra *Zum, Zum, Zum, Zumbi (2016)* da escritora Sonia Rosa. Em 2022, sob o título M2A vai a Palmares, as crianças conheceram por imagens o quilombo, e o rei Zumbi e a rainha Dandara. O projeto exigiu muito estudo, visto que os conhecimentos referentes à história de Palmares eram poucos, além disso, ensinar história às crianças pequenas

[12] ALTEMANN, Leonardo. **Mestre Borel Ancestralidade Negra em Porto Alegre**. YouTube, 12 de junho de 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ftjdoUEC4b0. Ver também: https://centroculturalmestreborel.com.br e https://www.ufrgs.br/biev/producoes/mestre-borel-a-ancestralidade-negra-em-porto-alegre.

é uma ação desafiadora.

Este ano (2023) a turma que era M2A passou a ser JA1, então retomei a obra lida e também o projeto para então apresentar o jogo da memória de Palmares. Ao final da tarde, com um grupo de sete crianças dispus sobre a mesa as peças e expliquei a proposta, cada criança na sua vez tinha que encontrar o par da carta escolhida. Cada carta que era escolhida eu explicava o que era ou quem era. As crianças demonstraram lembrar do projeto e rapidamente se apropriaram dos nomes das pessoas nas cartinhas. Quando o Anthony (4 anos) pegou a carta com a imagem do Oliveira Silveira ele disse: “*é o Oliveira Oliveira, né?*”. O Oliveira Silveira foi apresentado a turma como uma das pessoas que criou a data que é celebrada na escola, além disso, a turma do JA2 quando apresentou a Lei 10.639/03 para as crianças, levou diferentes imagens das pessoas negras, e entre elas estava o Oliveira Silveira que naquele momento foi reconhecido por algumas crianças da turma.

Nesta tarde jogamos duas rodadas, ao final da rodada, Sophia explicou ao grupo que também era possível jogar bafo com as cartinhas. A ação da Sophia demostrou que as cartinhas são do cotidiano das crianças, e isso facilitou o envolvimento delas no jogo, por ser algo que lhes era conhecido. A maioria das imagens as crianças conheciam, logo, foi uma estratégia pedagógica para sedimentar um ensino que começou no ano anterior.

As práticas pedagógicas na perspectiva da educação antirracista através do ensino da história afro-brasileira se constituiu nas idas e vindas de temáticas, afim de que não se crie uma lista de nomes e lugares que somente são apresentados as crianças.

Além do Anthony, a Ana Julia também reconheceu uma imagem, a da Dandara de Palmares, sobre a carta, Ana Júlia falou sentir medo, perguntei o motivo e ela não soube dizer, falei que a Dandara era igual a mim (negra), e uma rainha, Ana sorriu e pegou a cartinha. Ao lembrar de uma figura que foi lhe apresentada em 2022, a Ana ficou insegura se era mesmo a Dandara, embora eu tenho escolhido a mesma imagem utilizada no ano anterior. O jogo cumpriu o seu objetivo ao sedimentar memórias sobre personalidades negras da história brasileira.

Considerações finais

A proposição da realização de uma formação docente na perspectiva da educação patrimonial se mostrou como uma experiência rica em aprendizados, conforme os relatos no dia da visita e das respostas no questionário. As mediações realizadas pela Maria Helena

Sant’Ana e pelo João Otávio Rodrigues foram destacadas nas falas pelas participantes da formação. Além disso, houve educadoras que se emocionaram com as novas informações e com a exposição *Palmares não é só um são milhares: 50 anos do 20 de novembro* (2021-2022) como um todo. A experiência de ver pessoas negras fazendo história no Rio Grande do Sul em uma condição diferente daquela que nos foi ensinada na escola – eram representações positivas de agentes históricos negros e negras que por longo tempo foram silenciadas(os) pela narrativa tradicional –, provocou uma desestabilização cognitiva, ou seja, quando aquele conhecimento já assimilado pelo cérebro, é trazido à tona por uma informação nova, que questiona aquilo que já estava estabelecido, gerando um novo conhecimento de algo que lhe era de certo modo comum. Esse confronto cognitivo pode gerar uma abertura para a possibilidade de uma modificação quanto ao que se acreditava. Podemos pensar então que a visita, mais que uma formação docente, foi igualmente uma aula de história sobre a população negra gaúcha.

Era importante que essa aula não ocorresse dentro da escola, o ambiente potencializador para esta aula, era a exposição, visto que o 20 de novembro é uma data muito importante para a Nadal. A data está presente na escola há muitos anos, começando com uma celebração de um dia, passando para uma semana, e presentemente sendo celebrada durante todo mês de novembro.

No segundo ano do Novembro Negro da Nadal, fiz uma problematização quanto ao significado da data, compartilhei com o grupo a proposição de que a data trata da história da(o) negra(o) no Brasil, e que por isso trazer para este mês “danças africanas”, máscaras africanas, a savana africana, os países africanos, não tem a ver com a proposição do Grupo Palmares. O 20 de novembro idealizado na década de 1970 diz respeito ao Quilombo dos Palmares, tendo em Zumbi a representação do herói negro que lutou por seu povo contra o sistema escravocrata e, ampliando essa perspectiva, vemos a história da população negra no Brasil a ser celebrada neste mês.

A visitação teve por objetivo proporcionar uma formação docente que tocasse as trabalhadoras da escola, de tal modo que elas passassem a ver a importância do 20 de novembro para a população negra. Havia uma grande expectativa sobre se as colegas iriam gostar ou não da visitação-formação, e também se essa formação teria alguma influência nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. No dia seguinte à formação, o assunto era o Museu, as colegas e o colega, estavam encantadas(o) com tudo que foi visto. Porém, conforme os dias foram passando, foi possível perceber que os ensinamentos acerca da história do 20 de

novembro não suscitaram propostas pedagógicas na área da história afro-brasileira.

Essa ida ao museu marcou a equipe de diferentes modos; muitas nunca tinham ido ao museu, poucas colegas sabiam da existência do MARS e do Memorial. Houve quem se impressionou com a magnitude da exposição, quem se emocionou com as informações, enfim, foi um encantamento que emocionava quem as via circulando pela exposição.

Ao final da visita entreguei à escola a caixa pedagógica com os jogos e o texto do Oliveira Silveira. A coordenadora chorou ao receber a caixa, eu fiz uma fala sobre a importância da exposição e da minha felicidade em estar com elas no museu. A caixa foi guardada na sala da Direção junto aos livros para as(o) educadoras(or), então quem quisesse pegar, assim o poderia. Soube pelo grupo do WhatsApp da escola que a turma do Jardim B2 jogou os jogos, mas não sei como foram as intervenções das educadoras.

Penso que a proposição da caixa foi positiva, a ideia de criar jogos para também ensinar as crianças da escola, foi sem dúvida alguma, uma escolha pedagógica que qualificou o trabalho no que se refere ao ensino da história afro-brasileira. Esta caixa é a materialização de uma pedagogia que se mistura com a história. Contudo, me pergunto se os jogos não seguiram uma perspectiva de ensino fundamental, devido ao fato de exigirem um conhecimento histórico para que então os jogos além de divertir possam ensinar também. Neste sentido, a caixa ganha mais um sentido pedagógico-histórico, que é a formação das educadoras, ao pegar os jogos e levar para a sala referência, a(o) educadora(or) precisará de um planejamento no qual o jogo se encontre dentro de um objetivo pedagógico, e isso enriquece ainda mais a caixa.

Além disso, ela funciona como uma memória da exposição *Palmares não é só um são milhares: 50 anos do 20 de novembro* (2021-2022), desse modo, mesmo que as crianças não tenham tido a oportunidade de visitar a exposição, um pouco dela vai estar ali, guardada na caixa, mantendo uma memória e igualmente ensinando crianças e educadoras(es).

Enquanto a visitação-formação nos convida a pensar nas suas potencialidades, bem como a refletir sobre outros modos de pensar a educação a educação patrimonial; a caixa pedagógica se mostra como importante instrumento de ensino no que se refere à história da população negra no Brasil.

Referênciais

ANDRADE, Elisabete. Formação Continuada de Professoras: o espaço-tempo da escola infantil. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 47, e115965, 2022.

ARAÚJO, Beatriz. Palavras da Secretária de Cultura. *In*: WIGGERS, Monica Marlise; KOENIG, Juliana; SILVEIRA, Alice (orgs.). **Cadernos de exposição do MARS**: Palmares não é só um, são milhares: 50 anos do 20 de novembro. Porto Alegre, Museu Antropológico do Rio Grande do Sul: Instituto Estadual do Livro, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1PvSLXJmh4fLopJgyG3zY_ySwG6XvdzQA/view. Acesso em: 11 de março de 2023.

ARAÚJO, Alcemar Dionet. SILVA, Jonathan Chasko da. A metodologia de pesquisa em análise do discurso. **Grau zero –** Revista de Crítica Cultural, São Paulo, v. 5, n. 1, 2017.

AZEVEDO, José. Metodologias qualitativas: análise de discurso. Universidade do Porto, Portugal.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do "conhecer" e do "agir" coletivo. **Revista Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, agosto/2001.

BAPTISTA, Jean; BOITA, Tony. Protagonismo LGBT e museologia social: uma abordagem afirmativa aplicada à identidade de gênero. **Cadernos do CEOM**, ano 27, n. 41, 2014.

CAMPOS, Deivison Moacir Cezar de. **O Grupo Palmares (1971-1978)**: Um movimento negro de subversão e resistência pela construção de um novo espaço social e simbólico. 2006. 196 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CHAGAS, Mário. Seminário 200 anos de Museus no Brasil: desafios e perspectivas (a partir da museologia social) para os museus no Brasil contemporâneo. **Anais 200 anos de museus no Brasil:** desafios e perspectivas. Brasília: Ibram, 2018.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O Significado da Formação Continuada Docente. **4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. **Pedagogia do Oprimido.** 13 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GOMES, Arilson dos Santos. Ensino de história, patrimônio e práticas decoloniais no Museu do Percurso do Negro de Porto Alegre. **Fronteiras**: Revista de História, Dourados/MS, v. 12, n. 38, p. 71-89, jul./dez, 2019.

JUCHEM, Henry; PEREIRA, Nilton Mullet. Sobre o uso de jogos no ensino de história. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, ano 3, n. 7, jan./março 2018. Disponível em: https://rbeducacaobasica.com.br/sobre-o-uso-de-jogos-no-ensino-de-historia/. Acesso em: 18 de março de 2023

LIMA, Ana Cristina Cantero Dorsa. PAVAN, Ruth. Formação continuada por meio da pesquisa-ação: participação e decisão dos professores. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 2, p. 509–519, abr./jun. 2023.

MAGALHÃES, Ana Flávia. Módulo Grupo Palmares de Porto Alegre – Consciência Negra em dia! *In*: WIGGERS, Monica Marlise; KOENIG, Juliana; SILVEIRA, Alice (orgs.). **Cadernos de exposição do MARS**: Palmares não é só um, são milhares: 50 anos do 20 de novembro. Porto Alegre, Museu Antropológico do Rio Grande do Sul: Instituto Estadual do Livro, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1PvSLXJmh4fLopJgyG3zY_ySwG6XvdzQA/view. Acesso

em: 11de março de 2023.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Historiografia do Quilombo [1977]. *In*: **Beatriz Nascimento, Quilombola e intelectual: possibilidade nos dias de destruiçã**o. 1ª ed. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

OLIVEIRA, SILVEIRA. Vinte de novembro: história e conteúdo. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVERIO, Valter Roberto (Orgs.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

PACIEVITCH, Caroline. **Mediação, mediação participativa e ensino de História em espaços de memória**. Texto produzido para aula. 2019.

PALAURO, Marisa Mattos. TOMAZZETTI, Cleonice Maria. Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa? **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 2, n. 2, p. 150-164, jul./dez. 2016.

VARGAS, Pedro Rubens Nei Ferreira. O Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre ou, para muitos, a surpreendente história de um museu que não parece museu dedicado a um gaúcho que não é percebido como gaúcho. In: **Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre: etapa IV**. RAMOS, Jeanice Dias; VARGAS, Pedro Rubens Nei Ferreira; SOUZA, Vinicius Vieira de. E. Porto Alegre: 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Cultura. **Museu Antropológico do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, [s. d]. Disponível em: https://cultura.rs.gov.br/museu-antropologico. Acesso em: 15 fev. 2023.

ROSA. Sonia. Zum, Zum, Zumbi. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2016.

SILVA, Fernanda Oliveira da. **As lutas políticas nos Clubes Negros**: culturas negras, racialização e cidadania na fronteira Brasil-Uruguai no pós-abolição (1870-1960). 2017. 279 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

WIGGERS, Monica Marlise; KOENIG, Juliana; SILVEIRA, Alice (orgs.). **Cadernos de exposição do MARS**: Palmares não é só um, são milhares: 50 anos do 20 de novembro. Porto Alegre, Museu Antropológico do Rio Grande do Sul: Instituto Estadual do Livro, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1PvSLXJmh4fLopJgyG3zY_ySwG6XvdzQA/view. Acesso em: 11 de março de 2023.

Recebido em: 02 out. 2024.
Aprovado em: 14 dez. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: a autora
Revisor(a) de língua inglesa: a autora

REVISTA ELETRÔNICA DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n.2, 2024.

Narrativas sobre aprendizagem significativa na educação infantil: entrecruzamento processos formativos e prática pedagógica alfabetizadora

Narratives about meaningful learning in early childhood education: intertwining training processes and literacy pedagogical practice

Narrativas sobre aprendizaje significativo en educación infantil: entrelazando procesos de formación y práctica pedagógica alfabetizadora

Diana Pereira de Aquino[1]
0000-0001-7767-5565
Josania Lima Portela Carvalhêdo[2]
0000-0002-4288-2756

RESUMO: Este estudo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação que tem como objetivo analisar as contribuições dos processos formativos vivenciados por professores da Educação Infantil para práticas pedagógicas alfabetizadoras que promovam aprendizagens significativas para as crianças. Utilizando o método autobiográfico e uma abordagem qualitativa, os dados foram coletados por meio de entrevistas narrativas, e as análises foram realizadas com base na técnica da Análise Textual Discursiva (ATD). A partir disso, foi possível compreender que as experiências formativas das professoras contribuem para a construção de saberes essenciais ao desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa, atendendo às necessidades formativas dos docentes e mobilizando conhecimentos que fundamentam experiências lúdicas e brincantes, cruciais para o processo de alfabetização na Educação Infantil. Momentos de troca de experiências e de reflexão crítica são fundamentais para uma prática pedagógica que respeite os direitos de aprendizagem das crianças e as especificidades educativas desta etapa da educação básica.
PALAVRAS-CHAVE: processos formativos; prática pedagógica; aprendizagens significativas de crianças.

ABSTRACT: This study is an excerpt from a master's degree research in education that aims to analyze the contributions of the training processes experienced by early childhood education

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Teresina - SEMEC-THE/PI. Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Pedagógicas – NUPEFORDEPE/UFPI E-mail: dianapaquino@hotmail.com
[2] Doutora em Educação Pela Universidade Federal do Ceará - PPGE/UFC. Professora Titular da UFPI e Permanente do PPGEd/UFPI. Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Pedagógicas – NUPEFORDEPE. E-mail: josaniaportela@gmail.com

teachers to literacy pedagogical practices that promote meaningful learning for children. Using the autobiographical method and a qualitative approach, data were collected through narrative interviews, and analyzes were carried out based on the Discursive Textual Analysis (DTA) technique. From this, it was possible to understand that the teachers' training experiences contribute to the construction of essential knowledge for the development of a significant pedagogical practice, meeting the teachers' training needs and mobilizing knowledge that underpins playful and playful experiences, crucial for the literacy process. in Early Childhood Education. Moments of exchanging experiences and critical reflection are fundamental for a pedagogical practice that respects children's learning rights and the educational specificities of this stage of basic education.
KEYWORDS: pedagogical practice; training processes; children's meaningful learning.

RESUMEN: Este estudio es un extracto de una investigación de maestría en educación que tiene como objetivo analizar los aportes de los procesos de formación vividos por docentes de educación infantil a prácticas pedagógicas alfabetizadoras que promueven aprendizajes significativos en los niños. Utilizando el método autobiográfico y un enfoque cualitativo, los datos fueron recolectados a través de entrevistas narrativas y los análisis se realizaron con base en la técnica del Análisis Textual Discursivo (ATD). A partir de esto, fue posible comprender que las experiencias de formación de los docentes contribuyen a la construcción de conocimientos esenciales para el desarrollo de una práctica pedagógica significativa, satisfaciendo las necesidades de formación de los docentes y movilizando conocimientos que sustentan experiencias lúdicas y lúdicas, cruciales para la alfabetización. proceso en Educación Infantil. Los momentos de intercambio de experiencias y reflexión crítica son fundamentales para una práctica pedagógica que respete los derechos de aprendizaje de los niños y las especificidades educativas de esta etapa de la educación básica.
PALABRAS CLAVE: práctica pedagógica; procesos de formación; el aprendizaje significativo de los niños.

Introdução

Ao longo do texto, refletimos sobre a relação entre prática pedagógica e formação continuada de professores no processo de alfabetização na Educação Infantil, com foco em ações lúdicas, prazerosas e significativas nos Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina-PI. Partindo dessas reflexões, ficou claro que os processos formativos dos professores são essenciais para a construção de práticas pedagógicas alfabetizadoras que promovam aprendizagens significativas, superando concepções que desconsideram as especificidades das crianças, especialmente a importância de aprender de forma prazerosa por meio de interações lúdicas em diferentes contextos.

Destacamos a concepção das crianças como sujeitos históricos e culturais, com direitos assegurados por marcos legais, fundamentais para garantir uma Educação Infantil de qualidade. Estudos mostram que as crianças têm plena capacidade de aprender, crescer e se desenvolver de maneira autônoma e criativa, sendo protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Essa visão está presente em documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Esses marcos reforçam o compromisso com uma educação que respeite os direitos das crianças, promovendo seu desenvolvimento por meio de práticas pedagógicas lúdicas, jogos e brincadeiras.

Nesse contexto, Freitas (2007) ressalta a importância de uma formação continuada de professores articulada com políticas de melhoria da qualidade do ensino, considerando tanto as crianças quanto os professores como sujeitos de seus próprios processos de aprendizagem e formação. Assim, é necessário que a formação docente tenha como objetivo o desenvolvimento integral das crianças e a criação de práticas pedagógicas que favoreçam aprendizagens significativas. Objetivamos analisar as contribuições dos processos formativos vivenciados pelos professores da educação infantil para as práticas pedagógicas alfabetizadoras que promovam aprendizagens significativas para as crianças. Para atingir esse objetivo, utilizamos a técnica da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galliazzi (2020), que nos permitiu analisar, interpretar e com os dados obtidos nas entrevistas narrativas com as professoras participantes da pesquisa.

Este texto é parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação, defendida em um Programa de Pós-Graduação em Educação stricto sensu, realizada nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI, em Teresina-PI. A escolha metodológica possibilitou o entrecruzamento entre o processo formativo e as práticas pedagógicas alfabetizadoras, oferecendo uma base para o desenvolvimento de aprendizagens significativas na alfabetização das crianças.

Bases Teóricas

A formação continuada se apresenta como um elemento importante para um trabalho docente crítico e reflexivo, visto ser no âmbito do processo formativo que ocorre "[...] a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente, esses saberes profissionais são saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, isto é, consubstanciam teorias, práxis, relações, afetos, valores e normas", conforme Formosinho (2009, p. 09). Segundo o teórico, esse processo se constitui a partir dos saberes mobilizados para uma prática docente contextualizada e que se configura promovendo competências

profissionais aos docentes, para que estes possam agir com autonomia e reflexividade no planejamento dos contextos de aprendizagens significativos para as crianças.

Nessa perspectiva, é essencial destacar a importância de uma análise sobre o processo de formação continuada que se desenvolve no contexto institucional, ou seja, no ambiente escolar, nas instituições de educação infantil. Esse tema constitui um debate relevante e oportuno, pois evidencia também o papel fundamental de um profissional de grande importância para a formação continuada in loco e para a organização do trabalho pedagógico na escola: o Coordenador Pedagógico, que atua como articulador do processo formativo no contexto escolar.

Destacamos, contudo, que a função educativa primordial do Coordenador Pedagógico é atuar diretamente no desenvolvimento do processo de formação continuada dos docentes, que deve ocorrer de maneira dinâmica, crítica, criativa, reflexiva e participativa. Esse é, sem dúvida, um componente essencial para a qualidade das práticas pedagógicas alfabetizadoras realizadas com as crianças.

Nesse sentido, com base em Formosino e Oliveira-Formosinho (2028), é importante refletir que essa perspectiva formativa exige que se tenha um referencial de escola coerente com a concepção de criança, uma concepção de educação para atendimento ao público infantil, de uma metodologia, a ser utilizada em sala de aula da educação infantil, que respeite as características inerentes às crianças, além da exigência de que deve estar claro a relação entre a formação das crianças e a formação dos profissionais.

Para Formosino e Oliveira-Formosinho (2028, p. 21), “Nessa perspectiva, a formação é vista a serviço das crianças e famílias e a sua qualidade é refletida na interatividade das oportunidades que oferece à criança, à família e aos professores“. Para os autores, o ponto de partida, portanto, é uma visão de criança e de infância e do profissional para atendimento as espeficidades da educação para este público.

Apontam para a compreensão sobre os processos de formação continuada vivenciados pelos professores, ao colocarem em relevo que, antes de qualquer prática pedagógica, é preciso ter definida a concepção de criança que as fundamenta. Consequentemente, também as concepções de escola, de educação e de pedagogia devem também atender a perspectiva adotada e, nesse entendimento, a formação continuada dos professores deve estar coerente com esses referenciais que subsidiam o projeto da escola de educação infantil. Assim, para a qualidade do trabalho pedagógico nessa etapa de ensino, faz-se necessário que os percursos formativos dos docentes considerem, em primeiro lugar, esses fundamentos, a fim de

produzirem saberes para a compreensão do processo de alfabetização e aprendizagem na Educação Infantil e proporcionarem práticas pedagógicas alfabetizadoras que possibilitem para as crianças uma aprendizagem lúdica, prazerosa e significativa.

Nessa perspectiva de formação, Segundo Garcia (2003), a prática pedagógica é orientadora do processo formativo continuado dos professores. Na Educação Infantil, o foco principal dos processos formativos deve ser a prática dos professores para desenvolver uma rotina lúdica, prazerosa e significativa para a aprendizagem das crianças, contribuindo de forma precípua para a qualidade do ensino-aprendizagem. Portanto, é importante a compreensão de que, como profissional que atua na educação infantil, "[...] preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que pode me tornar mais seguro no meu próprio desempenho.", de acordo com Freire (2011, p. 67).

Ainda, podemos acrecentar outro desafio às instituições educativas e aos sujeitos, com base em Freire (2011, p. 67), "A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a". Vale destacar que, ao tempo em que corroboramos com as ideias apresentadas pelo teórico, aproveitamos para destacar a importância dos processos formativos vivenciados pelos docentes ao longo de sua trajetória profissional para o desenvolvimento de práticas pedagógicas autônomas, quando oferecem a fundamentação teórica que possa subsidiar a tomada de decisão, visto ser intencional a ação docente.

O RCNEI (Brasil, 1998) destaca que a formação continuada deve ser uma parte constante da rotina das instituições de Educação Infantil, não podendo ocorrer de forma esporádica. O documento enfatiza a necessidade de um planejamento que informe aos docentes os dias e horários dedicados a esses momentos de reflexão coletiva e troca de experiências sobre suas práticas pedagógicas, assim como sobre diversos temas relevantes. Esse planejamento é essencial para que os professores possam refletir, ressignificar suas ações e construir uma prática crítica e reflexiva. Acerca dos processos formativos, Sartori (2011, p. 17) afirma que "[...] uma prática pedagógica que se desenvolve a favor da emancipação dos sujeitos se constrói pela reflexão sobre a prática educativa escolar". Por isso, é importante que os docentes alfabetizadores participem de processos formativos que proporcionem a apropriação e contrução de um pensamento crítico e reflexivo diante das suas práticas pedagógicas cotidianas, tendo em vista o seu papel como sujeito do seu saber, agente de transformação social, que pode contribuir para uma formação integral e emancipadora das crianças, exercendo a docência para

forjar contextos de aprendizagens lúdicos, dinâmicos e significativos na Educação Infantil.

Percurso metodológico

A trajetória metodológica deste estudo foi essencial para consolidar a investigação científica, permitindo compreender, interpretar e analisar o fenômeno estudado, além de alcançar os objetivos propostos. Esse percurso possibilitou uma compreensão mais aprofundada da temática, gerando reflexões, proposições e contribuições de relevância social e educacional para os Centros Municipais de Educação Infantil, em consonância com o objeto de estudo. Para a realização desta investigação, usamos a abordagem qualitativa narrativa e nos guiamos pelo Método (Auto)biográfico, com o qual coletamos e produzimos os dados por meio da Entrevistas Narrativas como dispositivo metodológico.

Minayo (2001) destaca a importância da pesquisa em educação para a produção de novos saberes docentes, ao salientar que "[...] é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do seu mundo". Com essa ideia, podemos compreender a relevância educativa, bem como o significado dos instrumentos metodológicos adequados que foram utilizados para obter êxito neste trabalho de investigação e produção de conhecimento.

Em conformidade com a Análise Textual Discursiva (ATD), o processo de análise procedeu à desmontagem dos textos a partir da etapa de unitarização do corpus (textos/narrativas), oriundos dos dados produzidos nas entrevistas narrativas, baseados em Moraes e Galiazzi (2020). Os dados foram organizados, seguindo as etapas: desmontagem dos textos, desconstrução e unitarização, estabelecimento de relações e categorização em unidades de significação e produção de metatextos, sendo analisados conforme a técnica. Essa técnica de procedimentos criteriosos colaborou para uma análise rigorosa, resultando na interpretação e compreensão do objeto de estudo. Tendo em vista que,

> Vemos o ensino e o conhecimento do professor como expresso em histórias sociais individuais corporificadas, e pensamos narrativamente à medida que entramos na relação de pesquisa com os professores, à medida que criamos e escrevemos textos de campo e escrevemos histórias sobre as vidas educacionais (Clandinin; Connelly, 2015, p. 32).

Para aprofundar a análise sobre a contribuição das narrativas das participantes, com base no método (auto)biográfico, Souza (2014) destaca que as pesquisas (auto)biográficas vêm ganhando destaque no cenário educacional brasileiro, tanto como abordagem investigativa quanto como prática formativa. Ao permitir que os sujeitos reflitam sobre suas trajetórias

pessoais e profissionais por meio de narrativas orais ou escritas, esse processo promove a reflexão sobre sua atuação docente e práticas pedagógicas, contribuindo para a construção e reconstrução de identidades e saberes, tanto pessoais quanto coletivos.Tendo em vista estas reflexões, Gamboa (2012, p. 43) enfatiza que "[...] toda investigação supõe um corpo teórico, e este deve ter um método que lhe seja apropriado". Essa afirmação do autor contribui para enfatizar a escolha do método (auto)biográfico como o mais apropriado para a produção dos dados do estudo, pois acreditamos que pode colaborar nessa jornada investigativa de nuances, desafios e produção de novos conhecimentos por meio das narrativas produzidas pelas participantes.

Para realização desta investigação, escolhemos como lócus da pesquisa 04 (Quatro) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), vinculados à Secretaria Municipal de Educação – SEMEC do Munícipio de Teresina-PI, sendo que 03 estão localizados na Zona Norte da cidade e um na Zona Sul. O número de instituições selecionadas se justifica pelo fato de o objeto de estudo estar relacionado aos processos formativos e às práticas pedagógicas alfabetizadoras desenvolvidas nas turmas de 2° período da Educação Infantil (crianças de 5 a 6 anos), pois em cada CMEI pudemos encontrar no máximo 03 (três) turmas para atendimento dessa faixa etária.

Para realizar a escolha das participantes do estudo, estabelecemos como critério para a seleção serem docentes do quadro efetivo da rede municipal de ensino de Teresina, possuírem no mínimo 03 anos de experiência de trabalho docente na Educação Infantil do Município, bem como estarem atuando como titulares de turmas. E, por fim, demonstrarem interesse e motivação em participar do estudo.

É importante salientar que as participantes foram convidadas a colaborar da pesquisa de forma voluntária, sendo esclarecida a importância do trabalho, da participação e colaboração na investigação, pois as análises desencadeadas na produção das narrativas oportunizariam às participantes momentos de muito aprendizado, produção de novos saberes e diversas trocas de conhecimento sobre seus fazeres, percursos profissionais e práticas pedagógicas.

Para a produção dos dados, realizamos Entrevistas Narrativas com a participação de 05 docentes, as quais foram realizadas de forma individual e sigilosa, mantendo o anonimato de cada participante. Os dados produzidos a partir desse dispositivo foram indispensáveis e de grande significado para a composição do *corpus* do estudo e posterior análise e interpretação das narrativas.

Para manter o rigor cientifico e buscando preservar o seu anonimato, tendo sido

consenso entre as professoras a adoção desse procedimento, as participantes realizaram o processo de escolha e identificação das mesmas no relatório, optamos indentificá-las por codinomes, que foram escolhidos em uma dinâmida desenvolvida no dia da realização da primeira Roda de Conversa. Os codinomes foram revelados por meio da dinâmica: " O Jardim encantado e a flor que desabrocha". Dessa forma, as 05 participantes foram identificadas pelos seguintes codinomes relacionados ao jardim: Borboleta, Passarinho, Florzinha, Jardineira e Sementinha.

O processo de organização, análise, interpretação e compreensão dos dados da pesquisa inicou-se com a organização e transcrição das narrativas produzidas nas Entrevistas Narrativas, sendo estas gravadas em áudio para melhor reprodução das narrações. Com base nesse material, desenvolvemos os procedimentos de organização, análise e interpretação das narrativas produzidas pelas participantes. Essa etapa teve como base de sustentação teórica e metodológica a técnica da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2020; 2006). Além disso, nos apoiamos também nos estudos de Moraes (2003) e Ricouer (2019).

Em conformidade com a ATD, o processo de análise começou com a desmontagem dos textos por meio da unitarização do corpus (textos/narrativas), provenientes das entrevistas narrativas, conforme Moraes e Galiazzi (2020). Os dados foram organizados seguindo as etapas de desconstrução, unitarização, estabelecimento de relações, categorização em unidades de significação e produção de metatextos. Esses dados foram analisados de acordo com a técnica da Análise Textual Discursiva (ATD), que, com seus procedimentos rigorosos, contribuiu para uma análise criteriosa do objeto de estudo, tendo em vista que

> O tipo de análise proposto pela Análise Textual Discursiva exige reconstrução dos entendimentos de ciência, superando paradigmas para a construção de caminhos próprios de pesquisa. A ATD mais do que um conjunto de procedimentos definidos constitui metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo e de reconstrução. (Moraes; Galiazzi, 2020, p. 78).

Destacamos que os dados foram obtidos a partir das narrativas evidenciadas na Entrevista Narrativa, como dispositivo metodológico, e a escolha da ATD nos permitiu uma melhor aproximação e compreensão do fenômeno estudado, bem como refletir, de forma mais qualificada e significativa, sobre as contribuições dos processos formativos vivenciados pelas docentes alfabetizadoras e das práticas pedagógicas para o desenvolvimento de aprendizagens significativas no processo de alfabetização no municipio de Teresina-PI.

Análise dos dados

Entendemos que os contextos formativos vivenciados pelos docentes ao longo de suas carreiras contribuem significativamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas alfabetizadoras na Educação Infantil. Para promover uma ação educativa que valorize o engajamento e a participação autônoma das crianças, é essencial que os professores mobilizem os saberes necessários para fomentar aprendizagens significativas. Portanto, é crucial que esses docentes participem de contextos formativos que atendam às suas necessidades, possibilitando uma atuação crítica e reflexiva nessa etapa do ensino.

Nesse sentido, compreendemos o que nos diz Formosinho (2009, p. 09) sobre a formação continuada, definida "[...] como a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente, esses saberes profissionais são saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, isto é, consubstanciam teorias, práxis, relações, afetos, valores e normas". O autor ainda destaca que esse processo se constitui a partir dos saberes mobilizados para uma prática docente contextualizada e se estabelece, ao fomentar competências profissionais aos docentes.

Sobre o a formação continuada, as docentes enfatizaram, em seus relatos, as suas impressões sobre a contribuição de todos os processos formativos de que participam para o desenvolvimento de uma prática pedagógica alfabetizadora mais eficaz para a aprendizagem das crianças, bem como destacaram suas análises sobre o processo de formação ofertado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, no Centro de Formação Odilon Nunes. Sobre esses contextos, Jardineira narra que,

> Eu acho todos os processos formativos muito válidos, inclusive já fiz cursos ofertados pelo IAB. Aqueles cursos no início da pandemia, eu participei de dois, um de Educação Infantil e outro de Professores Alfabetizadores. Faço um de Letras como Intérprete de Libras. Eu gosto muito, eu acho que tudo que vem para somar a gente tem que aproveitar. E eles tocam em pontos importantes e são pontos que realmente a gente tem que trazer para a nossa vida. O curso de Alfabetização para Professores Alfabetizadores tinha muitas questões que eu tinha dúvidas, tipo, da gente esperar e respeitar o tempo da criança. E lá o que eu aprendi? Que a gente tem que respeitar o tempo da criança, mas, se a gente tem como ajudar essa criança a se desenvolver, por que ficar somente esperando? Participo também das formações ofertadas mensalmente, as formações da SEMEC (Jardineira - Entrevista Narrativa)

Sobre as narrativas dessa participante, é oportuno destacar que, em seus relatos, é possível compreender pontos que considera muito importantes no processo de formação continuada, sendo destacado que valoriza e vê como positivo que o docente possa aproveitar todas as oportunidades de produção de novos saberes que se apresentam nos processos formativos de que participa, para ressignificar suas práticas pedagógicas, trocar experiências

com as colegas de profissão e desenvolver novas aprendizagens a partir da participação nos contextos formativos vivenciados ao longo do seu percurso profissional.

Outra reflexão bem pertinente destacada em seus relatos diz respeito às formações ofertadas pela SEMEC, quando afirma que "[...] os temas são bons, mas nem sempre são trabalhados da forma correta, de tal forma que nos ajuda realmente nas nossas necessidades e dificuldades em sala de aula. Aqui na escola, o que nos ajuda muito é a pedagoga, porque ela é presente e a gente costuma falar bastante dos nossos anseios, falar dos nossos problemas". (Jardineira - Roda de conversa).

Esse relato traz um dado interessante sobre a necessidade da SEMEC dinamizar mais a proposta das formações ofertadas para os docentes da Educação Infantil, tendo em vista que uma formação adequada e de qualidade é aquela que atende às necessidades formativas dos docentes, que os faça refletir sobre suas práticas, parra atender as necessidades educativas das crianças.

A narrativa nos revela que a docente compreende que existem alguns desafios que se apresentam ao processo de formação continuada oferecido pela SEMEC, quando destaca que os temas abordados nas formações são importantes, porém precisam ser melhor explorados pelas formadoras, de uma forma que atenda às necessidades das docentes, para poderem superar os desafios que enfrentam em sala de aula, bem como contribuir no processo de apropriação de saberes que colaborem para o aprimoramento das suas práticas pedagógicas. Além disso, para que os docentes possam contornar as dificuldades pedagógicas que se apresentam na rotina de trabalho da Educação Infantil.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2018) apontam para uma importante reflexão sobre os processos de formação vivenciados pelos docentes que atuam na Educação Infantil, ao pensarem que antes de qualquer prática pedagógica é preciso se reportar à formação das crianças e numa formação profissional dos docentes que assuma essa perspectiva. Para que haja qualidade do trabalho pedagógico nessa etapa de ensino, faz-se necessário que os percursos formativos percorridos por esses considerem, em primeiro lugar, os saberes que precisam adquirir para compreender o processo de aprendizagem e as especificidades educativas das crianças e poderem melhor proporcionar práticas pedagógicas que possibilitem para as crianças uma aprendizagem lúdica, dinâmica e significativa.

Analisando essas considerações sobre os contextos formativos vivenciados pelas docentes e os entrecruzamentos desses com as práticas alfabetizadoras desenvolvidas na Educação Infantil, é importante destacar as narrativas das participantes dessa investigação, que

muito contribuíram para a ampliação do nosso campo de visão sobre a realidade evidenciada nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Teresina-PI (CMEI). A esse respeito, a participante Passarinho relata que:

> As formações da SEMEC nos orientam, só que nem sempre as orientações que a gente recebe lá cabem na nossa realidade. Aí, a gente altera, porque, muitas vezes, a teoria diz uma coisa e, na prática é outa [...]. Às vezes, nas orientações didáticas, elas colocam para fazer uma atividade de uma maneira, mas a gente sabe que, na realidade, não se adéqua. Então alteramos e mudamos de acordo com nossa realidade. Participamos de uma formação e percebemos que nessa questão do brincar elas estão focando mais agora. Fizeram uma formação bem diferente do que a gente tinha antes. Porque agora a gente tem que receber o aluno acolhendo. E é a partir daí que a gente vai trabalhar a aprendizagem significativa. E aí as formadoras fizeram várias brincadeiras para trabalhar as letras e isso estimula mais a criança, porque é a partir do brincar que elas se estimulam mais a aprender, porque elas são crianças e temos que respeitar esse momento delas (Passarinho - Entrevista Narrativa).

Dialogando com tais considerações, Brito (2007, p. 08) ressalta que "[...] sem a adequada formação, na ótica do professor, a lógica infantil na escrita passa a ser percebida como erro, devendo ser corrigida por meio de tarefas estereotipadas que envolvem apenas o treino, a repetição, sem permitir uma relação dinâmica entre o sujeito que escreve, ou tenta escrever, e a língua". Desse modo, a autora ressalta a importância dos processos formativos para que os docentes possam compreender a necessidade de respeitar as peculiaridades inerentes ao processo de alfabetização na Educação Infantil, que é possivel, desde que aconteça respeitando os interesses e direitos de aprendizagens das crianças.

O processo de formação docente assume esse papel fundamental, que é estimular os docentes alfabetizadores a refletirem que, na Educação Infantil, as crianças só podem se apropriar da linguagem oral e escrita, se esta acontecer de forma lúdica e prazerosa. Ou seja, as docentes compreendem que precisam participar de contextos formativos que as levem a refletir sobre esse processo e pensar sobre outras questões necessárias para qualificar ainda mais as práticas pedagógicas alfabetizadoras. Essa narrativa revela também que as participantes perceberam uma mudança positiva nos encontros de formação da SEMEC. Isso demonstra que as docentes criam expectativas, pois esperam e desejam participar de formações que contribuam para aprimorar suas práticas, a fim de que o desenvolvimento das aprendizagens das crianças aconteça de forma adequada e eficiente.

Nesse sentido, Garcia (1997) argumenta que o objetivo de uma formação continuada eficaz para docentes alfabetizadores é proporcionar-lhes a capacidade de desenvolver um pensamento crítico sobre sua prática e, ao mesmo tempo, avançar na construção de novas abordagens. Além disso, essa formação deve permitir a produção de saberes que os ajudem a

compreender a complexidade do processo de ler e escrever, envolvendo as crianças em práticas sociais de leitura e escrita que façam sentido e sejam significativas para elas.

Diante dessas reflexões, é relevante destacar os relatos das docentes sobre suas percepções quanto à contribuição dos processos formativos oferecidos pela SEMEC e seus impactos no processo de aprendizagem significativa das crianças. As participantes ressaltam que:

> Participar da formação é algo bom, mas eu sempre fico com aquela coisa de querer saciar mais ainda a minha sede de coisas novas, pois sou muito curiosa. Mas de uma forma geral, as formações são boas, não por parte da SEMEC, eu acho que por parte das Formadoras. Elas tentam sempre sanar as dúvidas e as dificuldades que a gente tem. Elas sempre estão nos orientando a como alcançar as metas da turma do 2º período ao final do ano, pois o objetivo nessas turmas é a alfabetização. Então, elas procuram nos orientar o máximo possível em direção a isso. Elas tentam, as orientações são boas. Mas poderiam ser melhores, não sei se é porque eu passo muito tempo na internet pesquisando, crio muitas expectativas e quando eu chego na formação não atende às minhas necessidades (Borboleta - Entrevista Narrativa).

> Sobre a formação, eu sou convocada pela SEMEC para comparecer no Odilon (Centro de Formação). Concordo plenamente que ela tem que acontecer. Eu vou muito mais além dessa formação, pois eu faço um curso de libras também [...]. Então, nessa formação é o momento que eu tiro também para me avaliar. Eu me encontro com minhas colegas, eu fico observando como está o nível das turmas delas para ver se eu estou superior ou inferior, pois é uma troca de experiência. Então, lá tem alguns momentos que a gente se reúne em grupos e aí acaba trocando ideias. Eu também coloco as minhas ideias. É o que eu mais gosto de lá da formação, é dessa troca de experiência que eu tenho com as outras professoras do 2º período. As formações ofertadas pela SEMEC contribuem. Eu concordo que ela ajuda no processo de alfabetização, pois quando eu vou para lá eu faço muitas trocas de experiências. Eu já tenho mais de 20 anos que eu dou aula na alfabetização. É o meu foco. Eu já fiz Especialização em Educação Infantil e eu me encontrei na Educação Infantil (Sementinha - Entrevista Narrativa).

As docentes enfatizam as suas concepções sobre as formações ofertadas mensalmente pela SEMEC, avaliam como boas e elas acreditam ser importante participar desse processo formativo e de outros que destacaram, pois isso contribui para enriquecer suas práticas pedagógicas no processo de alfabetização das crianças. Nas duas narrativas, é possível perceber que elas acreditam que a formação é importante e pode colaborar, de alguma forma, para potencializar o processo de alfabetização das crianças.

A maioria das docentes destacam em seus relatos que participam das formações da SEMEC com um propósito principal, que é se apropriar de saberes para qualificarem suas práticas, bem como enfatizaram que encontrar as colegas de trabalho e desenvolver trocas de experiências e de práticas pedagógicas alfabetizadoras é de grande importância também.

Porém, a docente Borboleta evidencia, em suas narrativas o desejo de que essas formações possam contribuir ainda mais em suas expectativas e necessidades como

alfabetizadora na Educação Infantil, haja vista as especificidades desse processo. No entanto, ela explica que é preciso reconhecer o grande esforço por parte das formadoras em estar ajudando as docentes da melhor forma possível em suas dúvidas e questionamentos sobre as dificuldades que se apresentam no fazer pedagógico no decorrer do processo. Compreende-se que a SEMEC, segundo os relatos, falha como entidade promotora, pois precisa elevar ainda mais seus esforços para promover uma formação mais eficaz, no sentido de ampliar a compreensão dos docentes sobre a apropriação da linguagem oral e escrita nessa etapa de ensino.

Para Formosinho e Oliveira-Formosinho (2018), a formação em contexto e a formação prática podem ser entendidas como uma oportunidade para a transformação da práxis pedagógica que se concretiza na aprendizagem das crianças no cotidiano educativo. Esse processo que se dá no contexto da escola se configura como um terreno fértil para o docente, ao longo da carreira profissional, desenvolver aprendizagens diversas e valiosas produzidas no terreno da ação docente no ambiente educativo. Isso implica valorizar as trocas de saberes que permeiam esse espaço, contribuindo para uma prática pedagógica mais dinâmica e prazerosa para todos os sujeitos envolvidos no processo.

As docentes participantes enfatizaram muito em seus relatos a oportunidade de partilha de saberes que as formações proporcionam, ressaltaram o aproveitamento dos espaços formativos para dialogar com seus pares, trocar experiências e avaliar suas práticas pedagógicas. Um ponto em comum em todos os relatos foi o fato de os encontros de formações ofertados pela SEMEC servirem à aquisição de novos saberes a partir das experiências compartilhadas pelas colegas de trabalho, como ressalta a participante Florzinha:

> Eu não sou muito fiel a essa formação, mas sigo as temáticas. Não sigo muito as orientações que são dadas, eu vou transformando de acordo com minha sala de aula, eu pego sempre o tema central e vou trabalhando. Eu sempre trago histórias diárias, e eu coloco já as histórias baseadas no tema. Então, essa formação, ela me ajuda muito nesse sentido. Mas eu não sigo fielmente, mas ela me engrandece muito por conta das trocas de experiências com as outras professoras, pelas trocas de conhecimentos. Isso fortalece muito o aprendizado da gente e eu aprendo muito. E eu trago sim para minha rotina algumas coisas apresentadas pelas colegas na formação, consigo trazer para minha sala de aula e outras vezes eu vou adaptando. Essas trocas me ajudam muito (Florzinha - Entrevista narrativa).

Nessa perspectiva, são importantes os processos formativos para que os professores possam se apropriar de fundamentos para a sua prática em que não percam sua autonomia, visto que precisam criar contextos de aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento das crianças no processo de alfabetização. Cada vez mais, torna-se necessário pensar as novas abordagens

da Educação Infantil, no sentido de superar as velhas práticas repetitivas e mecânicas por práticas pedagógicas em que as crianças possam interagir com diferentes experiências, ao participarem de jogos, brincadeiras e atividades literárias diversas.

Diante disso, é preciso criar condições para que as crianças possam investigar, criar, praticar, participar, conviver, investigar, vivenciar os espaços educativos com todas as suas potencialidades e, dessa forma, produzir autonomamente seu conhecimento, constituindo-se como sujeitos da própria aprendizagem. Para assumirem esse protagonismo em todo o processo de alfabetização, os diversos processos formativos vivenciados pelas docentes participantes trazem grandes contribuições, uma vez que oportunizam aos docentesmomentos de reflexão, troca de experiências e apropriação de novos saberes sobre suas práticas pedagógicas.

Considerações finais

Com a realização deste estudo, foi possível desenvolver uma análise reflexiva que contribuiu para a ressignificação das práticas pedagógicas alfabetizadoras, em diálogo com os processos formativos vivenciados pelas docentes dos CMEI do município de Teresina-PI. Compreendemos que as experiências (auto)formativas relatadas pelas participantes nas entrevistas narrativas despertaram o desejo de ampliar suas concepções sobre o processo de alfabetização, além de promover a proposição de práticas pedagógicas mais adequadas na Educação Infantil. Esse processo também proporcionou às professoras momentos de reflexão crítica sobre a importância de uma atuação docente comprometida com uma aprendizagem lúdica, prazerosa e significativa para as crianças, respeitando seus direitos de aprendizagem e as especificidades educativas dessa etapa de ensino.

Esta investigação aponta para dados e análises bem importantes sobre os processos formativos dos quais as docentes participam ao longo de suas jornadas profissionais. Outra reflexão pertinente se refere ao formato e conteúdo dos encontros de formação ofertados pela SEMEC, que as docentes avaliam de forma positiva, acreditando que esse processo traz muitas contribuições, especialmente quando analisam os momentos de trocas de experiências que esses proporcionam. Também ressaltam a importância desse processo para o aprimoramento de suas metodologias de ensino, acentuando que gostam de participar para ampliarem suas concepções e se apropriarem de novas práticas alfabetizadoras para desenvolverem em suas realidades.

No entanto, os relatos das professoras destacam como mais atraente nas formações as oportunidades de partilha e troca de conhecimentos com as demais colegas de trabalho, os quais

contribuem tanto para reduzir suas angústias e dificuldades, como também produzir novos saberes sobre práticas pedagógicas alfabetizadoras exitosas e significativas para as crianças. Por outro lado, avaliam as discussões teóricas, o formato e os temas abordados pelas formadoras na hora da explanação desenvolvida nos encontros formativos ofertados pela SEMEC como fatores que precisam ser mais ressignificados, pois se apresentam sobre uma análise menos positiva. Para exemplicar quanto a necessidade ressignificação das temáticas abordadas, retomamos à crítica feita por Borboleta "[...], no sentido de ampliar a compreensão dos docentes sobre a apropriação da linguagem oral e escrita nessa etapa de ensino“.

O estudo também destacou que o processo de alfabetização na Educação Infantil traz grandes desafios para as docentes, tendo em vista as dificuldades estruturais e materiais que vivenciam em suas rotinas no trabalho pedagógico com as crianças, mas que os processos formativos adequados e que atendam as suas necessidades podem contribuir para redução desses entraves. Decerto a garantia do direito das crianças de aprender em contextos lúdicos e significativos ainda enfrenta muitos obstáculos, . Não obstante, as práticas pedagógicas alfabetizadoras refletem o esforço das docentes em qualificar o seu fazer, mesmo em meio a tantos entraves, que envolvem as condições materiais, financeiras e estruturais inadequadas nas instituições de Educação Infantil do município de Teresina.

Referências

BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília*, DF: MEC, 1996.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Volume 1. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998.

BRITO. Antônia Edna. A prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. *Revista Iberoamericana de Educação*, n. 44 p. 1-9, 2007.

CLANDININ, Dom Jean; CONNELLY, Michael. *Pesquisa narrativa*: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FORMOSINHO, João. *Formação de professores*: aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Porto, 2009.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação como pedagogia da relação. *Revista FAEEBA Educação e Contemporeneidade*. Salvador, v. 27 n. 51, p. 19-28, jan./abr. 2018.

GAMBOA, Silvio Sanchez. *Pesquisa em educação*: métodos e epistemologias. 2. ed.

Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MINAYO, Maria Cecilia de Sousa (org.). *Pesquisa social*: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual

discursiva. *Revista Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2020.

RICOUER, Paul. *Teoria da Interpretação*: o discurso e o excesso de significação. Tradução: Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: Análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Revista educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

Recebido em: 30 set.2024.
Aprovado em: 06 nov. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras
Revisor(a) de língua inglesa: as autoras
Revisor(a) de língua espanhola:as autoras

REVISTA ELETRÔNICA DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n. 2, 2024.

Desenhando autobiografias corporais: o brincar na perspectiva de crianças de uma instituição de Educação Infantil

Drawing body autobiographies: playing from the perspective of children from a early Childhood Education institution

Dibujar autobiografías corporales: jugar desde la perspectiva de niños de una institución de Educación Infantil

Brunna Fernanda da Rocha Barbosa[1]
https://orcid.org/0000-0003-3344-2000
Nathália Jansen Castelo Branco[2]
https://orcid.org/0009-0000-6989-9702
Adriano Lopes de Souza[3]
https://orcid.org/0000-0002-9217-044X
Mayrhon José Abrantes Farias[4]
https://orcid.org/0000-0002-1641-1950

RESUMO: O objetivo da pesquisa é mapear a perspectiva de crianças em uma instituição de Educação Infantil, alocada em uma região periférica da ilha de São Luís do Maranhão, acerca do brincar por meio da produção de desenhos. A metodologia utilizada para o presente estudo reporta-se a uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, em nível descritivo, baseada em experiências realizadas durante do Estágio Curricular Supervisionado I, do curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Para tanto, fundamentou-se na abordagem crítico-emancipatória da Educação Física, a partir do conceito de "Se-movimentar" e nos estudos sociais da infância, abrangendo as produções provenientes do universo infantil. A partir da análise dos desenhos das crianças, emergiram quatro categorias: 1- Brincadeiras com animais domésticos e com brinquedos; 2- Brincadeiras tradicionais; 3- Brincadeiras esportivas; 4- Brincadeiras em locais diversos. Os resultados apontaram que, ao brincarem, as crianças da pesquisa vivenciam o mundo ao redor delas e constroem, de forma particular, suas compreensões em torno do cotidiano. Assim, as brincadeiras caracterizadas pelas crianças nos desenhos revelaram emoções, interesses, desejos e perspectivas, expressando cenários, formas, tonalidades e tramas para suas autobiografias, desenhadas com/sobre/no corpo, o qual assume

[1] Graduada em Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: brunna.frb@discente.ufma.br.

[2] Graduanda em Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: nathalia.jansen@discente.ufma.br.

[3] Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins. E-mail: adriano.souza@ufnt.edu.br.

[4] Doutor em Educação Física pela Universidade de Brasília; Docente da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: mayrhon.farias@ufma.br.

um lugar de destaque, interagindo e (re)significando os espaços sociais
PALAVRAS-CHAVE: Infância; Corpo; Brincadeira; Desenho.

ABSTRACT: The aim of this research is to map the perspective of children in an Early Childhood Education institution, located in a peripheral region of the island of São Luís do Maranhão, regarding play through the production of drawings. The methodology used for this study refers to field research, of a qualitative nature, at a descriptive level, based on experiences carried out during the Supervised Curricular Internship I of the Physical Education course at the Federal University of Maranhão (UFMA). It is based on the critical-emancipatory approach of Physical Education, from the concept of "Self-movement," and in the social studies of childhood, encompassing productions derived from the children's universe. From the analysis of children's drawings, four categories emerged: 1- Play with domestic animals and toys; 2- Traditional games; 3- Sports games; 4- Play in various places. The results showed that, through play, the children in the study experience the world around them and build, in their own way, their understanding of everyday life. Thus, the play characterized by the children in their drawings revealed emotions, interests, desires, and perspectives, expressing scenes, shapes, tones, and plots for their autobiographies, drawn with/on/in the body, which takes a prominent place, interacting and (re)signifying social spaces.
KEYWORDS: Childhood; Body; Joke; Design.

RESUMEN: El objetivo de esta investigación es mapear la perspectiva de los niños en una institución de Educación Infantil, ubicada en una región periférica de la isla de São Luís do Maranhão, sobre el juego a través de la producción de dibujos. La metodología utilizada para este estudio se refiere a una investigación de campo, de naturaleza cualitativa, a nivel descriptivo, basada en experiencias realizadas durante la Práctica Curricular Supervisada I del curso de Educación Física de la Universidad Federal de Maranhão (UFMA). Para ello, se fundamentó en el enfoque crítico-emancipador de la Educación Física, a partir del concepto de “Auto-movimiento” y en los estudios sociales de la infancia, abarcando las producciones provenientes del universo infantil. A partir del análisis de los dibujos de los niños, emergieron cuatro categorías: 1- Juegos con animales domésticos y juguetes; 2- Juegos tradicionales; 3- Juegos deportivos; 4- Juegos en varios lugares. Los resultados mostraron que, al jugar, los niños de la investigación experimentan el mundo que los rodea y construyen, de manera particular, su comprensión de la vida cotidiana. Así, los juegos caracterizados por los niños en sus dibujos revelaron emociones, intereses, deseos y perspectivas, expresando escenas, formas, tonos y tramas para sus autobiografías, dibujadas con/sobre/en el cuerpo, el cual asume un lugar destacado, interactuando y (re)significando los espacios sociales.
PALABRAS CLAVE: Infancia; Cuerpo; Broma; Diseño.

Introdução

Entre os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta o brincar como um meio indispensável de vivência do cotidiano, abrangendo sua pluralidade de formas, espaços, tempos e parcerias (Brasil, 2018). Com efeito, apesar de não ser objeto de reflexão no referido documento, se considerarmos que há uma intencionalidade no movimento humano significativo, ou no Se-movimentar, conforme pontuado por Kunz (2005), as brincadeiras que partem da experiência pessoal das crianças, podem conduzir a um (re)encontro delas com o mundo ao redor e com suas próprias histórias de vida.

Kunz e Costa (2015) apontam que o brincar na escola pode ser compreendido a partir de duas maneiras: o brincar espontâneo e o brincar didático. Para os autores, este último é o que detém grande parte do destaque das pesquisas que tratam sobre o assunto, pois se refere a um contexto de aplicação prática. Nessas pesquisas, em via de regra, percebe-se uma maior preocupação com o conteúdo manipulado pelo/a professor/a, do que com a própria criança que brinca, tratando-o apenas como meio de conquistar/aprender algo, não como algo que possui um fim em si mesmo (Kunz; Costa, 2015).

Na esteira dessa reflexão, Sayão (2002) argumenta que a insistência de que a brincadeira precisa ter uma função 'pedagógica' está inserida em uma lógica produtivista, limitando as possibilidades de as crianças recriarem constantemente novas formas de brincar e de se expressar. Afinal, quando as crianças brincam, elas buscam satisfazer uma necessidade básica que é viver a brincadeira, de tal modo que, para elas, brincar já representa o que elas fazem de mais sério (Sarmento, 2004).

Sendo assim, para uma melhor compreensão dos aspectos que constituem a Educação Infantil, é imperativo realizar pesquisas que contemplem as histórias de vida dos principais sujeitos envolvidos, nesse caso as crianças, permitindo-lhes compartilharem as suas experiências pessoais, revelando nuances do ser criança e de suas trajetórias de formação humana. Nesse sentido, considerando que tais histórias não são facilmente captáveis pelos olhares adultos, cabe, muitas vezes, reportar-se às estratégias que permitam uma maior aproximação das narrativas infantis. Nesse ensejo, o corpo assume lugar de destaque, ao passo que ele também é alicerce das práticas sociais e pivô no cruzamento das diversas instâncias da cultura (Le Breton, 2006).

A partir das reflexões anteriormente suscitadas, observou-se um desprestígio do ponto de vistas das crianças e de suas (auto) biografias nas vivências ocorridas ao longo de 3 meses, em uma instituição de Educação Infantil correlata ao período de Estágio Curricular Supervisionado I, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Para tanto, recorreu-se aos desenhos por serem artefatos sociais e testemunhos intrínsecos de uma cultura que se exprime na materialidade dos produtos em que se comunica. Sendo assim, essa manifestação das culturas infantis tem um lugar central como produção simbólica das crianças, uma vez que, ao desenhar, elas se utilizam de aspectos como a imaginação, a expressão e a interpretação do mundo que as cercam (Sarmento, 2011).

Nessa conjuntura, o objetivo do trabalho é mapear a perspectiva de crianças em uma instituição de Educação infantil, alocada em uma região periférica da ilha de São Luís do Maranhão, acerca do brincar por meio da produção de desenhos. Destarte, conhecer as narrativas das crianças, transpassa a cultura corporal local, podendo incidir em possibilidades de reflexões acerca da autobiografia na formação docente na área, com destaque na interlocução entre o cotidiano e a prática docente.

Delineamentos Metodológicos

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e tipo descritivo (Marconi; Lakatos, 2017). A pesquisa de campo foi realizada em um contexto de vivências do Estágio Curricular Supervisionado I, do curso de Educação Física da UFMA, Campus Dom Delgado, São Luís. A instituição elencada para as vivências é uma escola comunitária, de Educação Infantil, alocada em uma região periférica da ilha de São Luís – MA.

A turma em que a pesquisa ocorreu foi de infantil I e II[5], no turno vespertino, com 22 crianças matriculadas, sendo nove meninos e treze meninas. Sublinha-se que três crianças dispunham de diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma estava em processo de avaliação com equipe especializada.

Como técnica principal de produção de informações utilizou-se os desenhos produzidos pelas crianças na primeira intervenção de estágio em sala de aula, com a temática “Minhas brincadeiras favoritas”, como forma de reconhecimento dos seus pontos de vista acerca do cotidiano (Gobbi, 2012). Para mais, ressalta-se o fato de que os desenhos também contribuíram no processo de mediação e adaptação junto às crianças na rotina do estágio na escola.

Em se tratando de pesquisas com crianças, a utilização dos desenhos permite-nos proceder com uma reflexão em torno de aspectos como linguagem, imaginação, percepção, memória, emoção e significação, ou seja, atravessa os processos psicológicos envolvidos/constituídos no processo de desenhar e que não podem ser analisados de forma isolada, visto que são interdependentes (Silveira; Farias; Souza, 2023).

Ademais, importa-nos ressaltar que a produção de desenhos possui uma relação consonante com o propósito da autonarrativa, consubstanciando-se não apenas como um registro gráfico, mas, como um instrumento de expressão e apropriação das coisas que

[5] Pelo quantitativo de crianças ser pequeno, a gestão da escola e a professora regente fizeram a junção de duas turmas com idades diferentes, porém, próximas.

compõem o nosso universo de experiências particulares (Tsuhako, 2016). Porquanto, por expressarem marcas do vivido, os desenhos podem ser também denominados, a título de exemplo, como "narrativas pictóricas", ao passo que retratam um dado contexto, com um conjunto de personagens em atuação (Santos; Nacarato, 2022), tal como o fazem os desenhos infantis apresentados nesta pesquisa.

Desta forma, o aporte teórico-metodológico inspirou-se em uma abordagem crítico-emancipatória da Educação Física, a partir do conceito de "Se-movimentar" (Kunz, 2015) e da Sociologia da infância, abrangendo as produções provenientes do universo infantil e alargando as possibilidades teóricas de pensar a criança para além de paradigmas teóricos hegemônicos (Faria; Finco, 2011; Corsaro, 2011).

Assim, os registros produzidos em campo foram analisados de forma qualitativa, buscando a triangulação de informações entre os pontos de vista dos sujeitos, dos pesquisadores e da literatura (Molina Neto, 2004). Sublinha-se que no transcurso da pesquisa em campo, buscou-se respeitar as prerrogativas éticas de pesquisa com crianças, desde os momentos de abordagem, orientação, interações, até a produção de registros (Warschauer, 1993).

Resultados e discussões

O brincar na perspectiva das crianças

No primeiro dia de intervenção de estágio em campo, foi solicitado que cada criança elaborasse um desenho retratando as suas brincadeiras favoritas. Durante a análise preliminar de cada desenho, percebeu-se grande influência da rotina dos sujeitos na escolha de suas brincadeiras favoritas e a própria (re)criação das mesmas. Nesse bojo, destaca-se o que Corsaro (2002) prevê como reprodução interpretativa, isto é, a capacidade que a criança tem de reproduzir à sua maneira o que é disponibilizado pelo ambiente adulto.

Sendo assim, ao brincar com animais domésticos e/ou artefatos presentes em seu cotidiano, por exemplo, percebe-se uma conversão ao universo do lúdico, sendo incorporadas representações particulares das experiências vividas, com forte apelo ao faz-de-conta. Ademais, como as brincadeiras são atividades que caracterizam as próprias culturas infantis, "compreendê-las, por meio de desenhos, possibilita um alcance que reverbera nas diferentes práticas sociais do brincar, bem como na potencialização da infância enquanto geração que é vivenciada por uma pluralidade de atores sociais (Ferreira, Nunes e Wiggers, 2023).

Nesse sentido, os desenhos produzidos pelas crianças reúnem uma grande diversidade

de brincadeiras. Observou-se que tais sujeitos recorreram ao imaginário, apresentando desenhos que se encaixavam em diferentes categorias, a saber: a) Brincar com animais domésticos (cabo de guerra e casinha) e com brinquedos (blocos de montar e carrinhos); b) Brincadeiras tradicionais (empinar pipa, pular corda, cantigas de roda); c) Brincadeiras esportivas (futebol); d) Brincadeiras em locais diversos (piscinas de bolinha, parque de diversão, piscina aquática e pula-pula), conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 - Quantitativo de desenhos com o tema "Minha brincadeira favorita" conforme as categorias e tipos

Categorias	Quantidade	Tipos	Quantidade
Brincadeiras com brinquedos e animais domésticos	4	Brincadeiras com animais domésticos	2
		Brincadeiras com brinquedos	2
Brincadeiras tradicionais	6	Pipa	1
		Pular corda	3
		Cantigas de roda	2
Brincadeiras esportivas	1	Futebol	1
Brincadeiras em locais diversos	3	Parque de diversões	1
		Piscina	2
Total de desenhos	14		14

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para Gobbi (2014), é perceptível o lugar da imaginação na composição de desenhos infantis, já que se encontra nesse processo uma rica oportunidade que as crianças possuem para se expressarem, narrando e criando histórias para elas e a partir delas. Logo, o desenho, como um dos elementos característicos da infância, se manifesta como uma possibilidade de expressão original e singular. Assim, atua como um facilitador da comunicação, estimulando o protagonismo das crianças em cena, o que passa a contribuir para a produção de sentidos e significados de cada experiência vivida (Goldberg; Frota, 2018).

Com efeito, após a identificação das principais categorias relacionadas às brincadeiras favoritas das crianças, percebeu-se maior destaque para as brincadeiras com brinquedos e animais de estimação, junto com as brincadeiras tradicionais. Logo, os desenhos infantis foram analisados e discutidos, ressaltando as (auto)biografias e os componentes imaginários articulados com o seu respectivo cotidiano. A seguir apresentaremos os pormenores das referidas categorias.

Brincar com brinquedos e animais domésticos

O brinquedo é definido como algo que já vem pronto e acabado, e pede para ser usado

dentro das funções em que foi designado e, desta forma, não desenvolve a imaginação criativa que leva a produzir novas formas e diferentes funções. Nessa perspectiva, destaca-se que para o adulto tudo que se faz e oferece para as crianças precisa ter uma razão e um significado. No entanto, para elas, o brinquedo tem fim em si mesmo, isto é, não possui nenhuma motivação externa (Santin, 2001).

No que se refere ao brincar com animais de estimação, por sua vez, Wurdig (2014) assinala que este tipo constitui-se como um traço significativo na construção da cultura lúdica, já que as crianças estabelecem diferentes relações cotidianas com seus animais de estimação, intentando brincar e se divertir. Por isso, o autor argumenta que as brincadeiras entre as crianças com os seus respectivos animais e os vínculos que decorrem dessa relação mereceria uma maior atenção dos pesquisadores da cultura infantil (Wurdig, 2014).

Com efeito, observamos que alguns desenhos das crianças retrataram brincadeiras com os animais, particularmente, gatos e cachorros. Também nos chamou a atenção a evidência de brincadeiras como cabo de guerra, esconde-esconde e casinha nas mesmas produções, tal como ilustrado na Figura abaixo.

Figura 1 - Brincadeiras com animais domésticos



Fonte: Registros de campo.

Do lado esquerdo, é possível verificar a representação de diversos cenários e personagens, entre eles, o cabo de guerra sendo jogado apenas entre cachorros, o esconde-esconde brincado por gatos, além do sol e estrelas, que compõem os detalhes do cenário. Do lado direito, o desenho retrata quatro gatos e uma criança. Vale destacar que durante a confecção do desenho, a autoria citou que gostava de brincar de roda com seu animal de estimação preferido e que tentava representar em seu desenho. Os corações coloridos e espalhados complementam o espaço.

Sintomaticamente, compreende-se que os animais podem assumir a forma de brinquedo, apesar de que normalmente as crianças brincam com eles. O cachorro, por exemplo, não é um objeto que ganha vida por meio das crianças, ainda que ele possa ser envolvido no faz de conta das suas brincadeiras e até adquirir outras formas, tamanhos e cores (Lauwe, 1991; Würdig, 2014).

Nessa conjuntura, Brougère (1997) esclarece que os brinquedos são definidos no que concerne à brincadeira e à representação social. Sendo que no primeiro, o brinquedo é um artefato utilizado como apoio para um determinado tipo de brincadeira, representando, assim, um objeto produzido por quem exerce o ato de brincar, que só tem valor durante a brincadeira. Já o brinquedo, como representação social, é reconhecido pelo consumidor conforme os seus traços e o lugar que lhe é destinado no sistema social de distribuição de objetos. Assim, pode-se pensar que os animais de estimação não são meros brinquedos, mas, parceiros das brincadeiras das crianças.

Em seguida, tem-se a representação das brincadeiras com brinquedos, com ênfase no brincar com blocos de montar e com carrinhos (Figura 2). Durante a confecção e análise do desenho da esquerda, o entendimento inicial era que se tratava de uma brincadeira com brinquedos, mais especificamente blocos de montar. Entretanto, ao ser questionada, a autoria afirmou se tratar dos blocos do quintal de casa. Assim, concluímos que um artefato presente em seu cotidiano, acabou se transformando em um objeto lúdico, o que nos fez refletir como o imaginário da criança pode ser um forte aliado no que diz respeito à capacidade de transgredir conceitos.

Figura 2 - Brincadeiras com brinquedos



Fonte: Registros de campo.

Para mais, ao possibilitar momentos em que a criança se sinta estimulada a construir

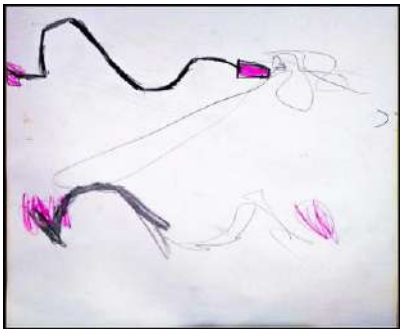
pontes entre as atividades desenvolvidas e o universo espacial, social e cultural em que ela está inserida, o/ professor/a fomenta processos de aprendizagem e associação da rotina na escola com o cotidiano fora dela. No caso do desenho do lado direito da Figura acima, observa-se a ilustração de uma competição de carros, onde os movimentos circulares representam os caminhos percorridos pelos competidores. Nesse desenho, ao ser questionado, a autoria reproduziu sons como de um carro acelerando, enquanto fazia da borracha um dos brinquedos desenhados.

Desse modo, é importante frisar o sentido que as crianças concedem ao brinquedo e às brincadeiras por meio da sua imaginação, já que, por vezes, utilizam implementos do seu cotidiano para transformá-los em um brinquedo. Por conseguinte, percebe-se como o imaginário da criança pode ser um forte aliado à sua capacidade de conceber conceitos, já que uma mesa pode virar um campo, uma tampa de panela pode virar um volante de um carro ou uma tampa de garrafa pet e/ou borracha passa a ser um carrinho de corrida. Por isso, Souza, Donadel e Kunz (2017) discutem que com o brinquedo pronto a criança não consegue desenvolver amplamente a sua curiosidade, visto que a sua função já foi previamente definida, não sendo necessárias novas explorações das diferentes maneiras com que o brinquedo pode ser brincado.

Brincadeiras tradicionais

As brincadeiras tradicionais são aquelas caracterizadas por elementos culturais e históricos, passados de geração em geração. Outrossim, se caracterizam pelas variações nas formas de brincar e regras estabelecidas, de acordo com a transmissão entre as gerações e características regionais, bem como interações entre os pares. Cabe destacar que tais brincadeiras podem ser praticadas nos mais diversos espaços, como na rua, na escola, dentro de casa e sem a necessidade de materiais especializados (Ferreira; Nunes; Wiggers, 2023; França; Gomes, 2021). Ao analisar os desenhos, observamos que as brincadeiras tradicionais foram representadas, por exemplo, pelo duelo de “empinar pipa”, em que duas crianças, cada uma com uma pipa, fazem um movimento conhecido por “lanceada”, tal como ilustrado na Figura abaixo.

Figuras 3 - Brincadeira de “Empinar Pipa”



Fonte: Registros de campo.

Para Oliveira (2022), a pipa, também conhecida como papagaio, pandorga ou raia, é um brinquedo que voa, usando a força do vento, é feita utilizando varetas de bambu ou fibra, papel ou plástico e linha. As cores que predominam na imagem são rosa e preto. Durante sua confecção, a autoria do desenho acima afirmou que empinar pipa com seus amigos na rua era o momento de maior diversão no seu dia.

A Figura 4, por sua vez, ilustra um conjunto de três desenhos que retratam a brincadeira de pular corda em contextos similares, mas apresentando as suas especificidades. Os desenhos das duas extremidades abordam uma realidade do brincar sozinho/a, sem companhias, enquanto no desenho do meio nota-se a participação de quatro crianças, incluindo a autoria do desenho. Tal fato foi questionado para cada um dos autores, que afirmaram gostar ou não de brincar acompanhados, o que nos faz refletir sobre como os comportamentos do seu contexto familiar podem influenciar suas relações com os demais grupos sociais em que se inserem. Logo, ponderamos que, por meio dos desenhos, é possível identificar pistas a respeito do mundo em que a criança se enxerga e refletir sobre as práticas presentes em seu cotidiano.

Figura 4 - Brincadeiras de Pular corda



Fonte: Registros de campo.

Em um estudo recente, Costa *et al*. (2024) identificaram que o pula-corda é uma brincadeira que faz parte da cultura lúdica local, além de destacarem sobre a importância da

promoção das brincadeiras tradicionais de forma planejada e adequada ao contexto cultural da escola, como forma de garantir um ambiente inventivo, cheio de significados e, ao mesmo tempo, seguro e inclusivo. Não obstante, apesar dos referidos sujeitos considerarem essas brincadeiras como as suas favoritas, autores como França e Gomes (2021) destacam que as brincadeiras tradicionais que fizeram parte da infância de várias gerações estão cada vez menos presentes no cotidiano das crianças. Por isso faz-se necessária à sua abordagem nas escolas para garantir o seu acesso para as gerações seguintes (França; Gomes, 2021).

Por último, observamos a brincadeira de Roda, a qual consiste em um tipo de brincadeira relacionada ao folclore, ou seja, filiada ao campo da cultura popular (Santos; Pereira, 2019). Os desenhos que compõem a Figura 5 representam um grupo de crianças de mãos dadas e de corpo inteiro, por meio de traços finos e triangulares, cujas cores presentes são rosa, amarelo, verde, laranja, azul, marrom, vermelho, roxo e preto (desenho da esquerda), e tons diferentes de rosa, azul, roxo, vermelho, verde, preto, amarelo e cinza (desenho da direita). Neste último também é feita a representação de um castelo de princesas (descrito pela autoria do desenho), além dos corações, contribuindo para a montagem do cenário e denotando a afetividade existente entre tais personagens.

Figura 5 - Brincadeiras de roda



Fonte: Registros de campo.

De acordo com Santos e Pereira (2019), as brincadeiras de roda apresentam como principais características a transmissão oral e o anonimato da autoria, além de ser transmitida de geração em geração. Por isso, sofre variações e incorporações, o que não lhe retira nenhum valor, pelo contrário, só reforça o caráter dinâmico da cultura. Em suma, as brincadeiras tradicionais nos convidam a refletir sobre a atuação das crianças com os seus pares no contexto de sua cultura.

Ora, durante o empinar pipa, pular corda ou nas brincadeiras de roda, por exemplo, ocorre a possibilidade de trocas, diversidades e pluralidades da infância. Dessa forma, revelam situações e regras que as crianças compartilham entre si, a partir de um protagonismo coletivo. Portanto, ratifica-se a importância de a escola representar um espaço para a difusão das culturas infantis, onde as crianças podem apreciar as brincadeiras tradicionais (Ferreira; Nunes e Wiggers, 2023).

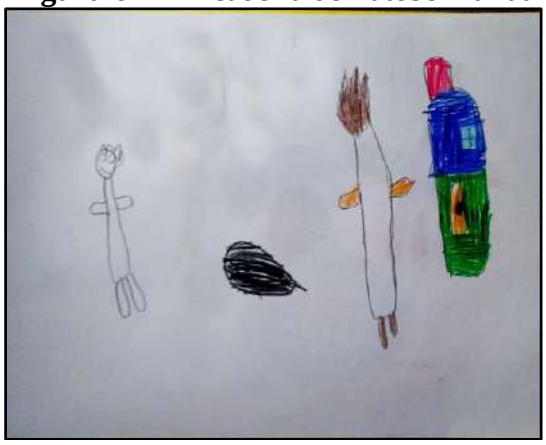
> Brincar é sem dúvida uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, negociar, transformar-se. Na escola, o despeito dos objetivos do professor e do seu controle, a brincadeira não envolve apenas atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica forma interação com o outro. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (Fontana; Cruz, 1997, p. 115).

Com efeito, conforme fora destacado por autores de diferentes áreas (incluindo da Pedagogia e da Psicologia educacional), as brincadeiras têm um reconhecido potencial para promover o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e cognitivas das crianças (Fontana; Cruz, 1997; Moyles, 2002; Almeida, 2003; Maluf, 2003; Kishimoto, 2005).

Brincadeiras esportivas

As brincadeiras esportivas são aquelas inspiradas em esportes, sendo caracterizadas por atividades que se respaldam em técnicas específicas, partidas entre equipes, além de outros elementos como a competição (Ferreira; Nunes; Wiggers, 2023). Um dos desenhos que se enquadra nessa categoria diz respeito à prática de uma partida de Futebol na rua, em que duas crianças representam dois times adversários (Figura 6).

Figura 6 - Brincadeira de Futebol na rua



Fonte: Registros de campo.

Observa-se no desenho acima que o enquadramento da brincadeira preenche todo o espaço da folha de papel A4. Segundo a autoria do desenho, foi retratado um carro na composição do cenário, pois enquanto brincava de Futebol na rua, passavam diversos veículos. Já a pintura de um dos rostos na cor marrom, foi para representar o seu tom de pele.

Nessa conjuntura, Gobbi (2012) afirma que considerar os desenhos das crianças como parte da trama social permite compreender não só a infância e suas falas, mas também a possibilidade de conseguir identificar as suas elaborações durante uma brincadeira. Assim, percebe-se que as crianças interligam o Futebol com outras práticas, já que o espaço e o modo de jogá-lo são diversos, sobretudo, porque as culturas infantis permitem adaptações e organizações singulares, sejam estas nos espaços ou na quantidade de jogadores, como é o caso do Futebol de cinco, de dois (travinha), ou até mesmo o um contra um, praticados em quadras, campos ou ruas.

Brincadeiras em locais diversos

O brincar espontâneo pode ser realizado em diversos locais, contextos e implementos. Assim, promove uma relação entre as crianças e consequentemente uma apropriação coletiva aos espaços/contextos possíveis para brincar. Por isso, esse momento não pode limitar-se apenas aos espaços de casa ou da escola (Almeida, 2012). Dessa forma, a partir dos desenhos que se enquadram nessa categoria, percebemos o brincar presente no cotidiano das crianças nos mais diversos espaços/locais. Na figura 7, por exemplo, a autoria aborda o cenário de um parque de diversões, onde há menção dos brinquedos roda gigante e montanha russa. No momento da realização do desenho, foi destacado que os traços representam a trajetória percorrida pela montanha russa. Cabe sublinhar que não houve a sua representação como participante da brincadeira, mas apenas dos brinquedos que compunham o cenário. Os traços são finos e predominam as formas circulares.

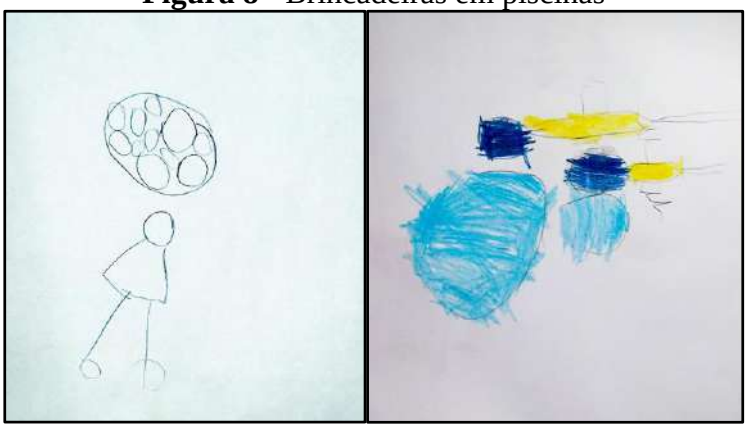
Figura 7 - Brincadeira em parques de diversões



Fonte: Registros de campo.

A Figura 8, por sua vez, retrata dois desenhos correlatos ao brincar em piscina, no caso do desenho à esquerda, em uma piscina de bolinhas, onde novamente percebe-se o brincar sozinho, cujo integrante do cenário é o próprio autor do desenho, em traços finos (membros), circulares (cabeça) e triangulares (corpo), bem como a representação da própria piscina e das bolinhas em formato circular; no caso do desenho à direita, observa-se duas crianças brincando em piscinas aquáticas diferentes. A este respeito a autoria afirmou que tentava representar uma piscina, por meio de figura circular, de menor tamanho e profundidade para seu irmão mais novo e, para ele próprio, uma piscina maior, correspondente ao seu tamanho. Assim, percebe-se o conhecimento de tamanhos e dimensões por parte da criança. As cores predominantes são amarelo e dois tons diferentes de azul.

Figura 8 - Brincadeiras em piscinas



Fonte: Registros de campo.

No tocante aos espaços do brincar apresentados nesta categoria, nos chamou a atenção a forma pela qual as autorias dos respectivos desenho se apropriam dos conhecimentos da

cultura, ao retratar espaços vazios ou somente com elas próprias, como parques de diversão e piscinas (vistas possivelmente em clubes), em detrimento do espaço democrático e socializante da rua, em que as crianças se encontravam, brincavam e cuidavam umas das outras, denotando as especificidades do brincar na atualidade (Schneider, 2004).

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo mapear a perspectiva de crianças em uma instituição de Educação infantil, alocada em uma região periférica da ilha de São Luís do Maranhão, acerca do brincar por meio da produção de desenhos. Destaca-se que para a realização de pesquisas com crianças é essencial fazer escolhas metodológicas que valorizem a expressão das diferentes linguagens infantis, diminuindo as diferenças entre o/a pesquisador/a e os/as participantes das pesquisas.

Assim, no presente trabalho, a produção de desenhos mostrou-se uma alternativa indispensável, pois proporcionou o protagonismo das crianças logo no processo inicial de inserção no campo de estágio. Nesse ensejo, delineou-se um cenário de construção de narrativas embrenhadas de autobiografias, desvelando o cotidiano dos sujeitos, com implicações que favorecem a compreensão das construções identitárias e culturais de crianças a partir de suas expressões artísticas.

Assim, no que se refere aos desenhos tematizados por “Minha brincadeira favorita”, foram representadas as mais diversas brincadeiras, divididas em quatro categorias: 1- brincar com brinquedos e animais domésticos; 2- brincadeiras tradicionais; 3- brincadeiras esportivas; e 4- brincar em locais diversos. Nesse cenário, ao analisar todas as produções, percebe-se que uma das principais características é o componente imaginário, o faz-de-conta, que é indispensável no processo de compreensão das histórias de vida das crianças. Já que a história é, antes de tudo, imaginária, e as brincadeiras são atividades que caracterizam as culturas infantis.

Ademais, percebeu-se que apesar das diferenças culturais e regionais das brincadeiras representadas nos desenhos da coleção, existe uma intersecção das culturas infantis no cotidiano. À vista disso, por mais que a nomenclatura ou a regra de cada uma das brincadeiras representadas seja diferente, as intencionalidades e as vivências são expostas nas percepções das crianças, uma vez que demonstram os corpos que brincam.

Portanto, evidenciou-se que, ao falar das crianças e suas linguagens, as brincadeiras nos desenhos expuseram-se como potências narrativas para a compreensão das histórias de vida das crianças, para além de meros rabiscos em uma folha em branco, ou de traços coloridos que representam animais, personagens, etc. Assim, pode-se concluir que as brincadeiras caracterizadas nos desenhos revelaram emoções, interesses, desejos e perspectivas, em que as crianças, enquanto sujeitos, escolheram cenários, formas, tonalidades e tramas para suas autobiografias, desenhadas com/sobre/no corpo.

Por fim, no que diz respeito à aplicabilidade dos achados deste estudo, destacamos o reconhecimento e a valorização da brincadeira como estratégia pedagógica para promover uma melhor compreensão das culturas infantis. Destarte, como sugestão, as escolas poderiam incluir em suas reuniões pedagógicas e formações continuadas temáticas que abrangessem a importância do brincar, ferramentas para uma melhor aproximação e observação do mundo das crianças, bem como discussões sobre como documentar essas observações. Ações como essas poderiam ajudar os educadores e demais sujeitos escolares a refletirem sobre como a cultura lúdica contribui para o amplo desenvolvimento das crianças e ajustar o planejamento pedagógico de forma colaborativa.

Referências

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. *O brincar das crianças em espaços públicos.* 2012. 451 f. Tese (Doutorado em Pedagogia) - Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona, Barcelona, 2012.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação lúdica*: prazer de estudar técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, 2018.

BROUGÈRE, Gilles; WAJSKOP, Gisela. *Brinquedo e cultura.* 2a ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CORSARO, William Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. Educação, Sociedade e Cultura: *Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação,* Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William Arnold. *Sociologia da Infância.* 2a ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Bruno Rodrigues; FARIAS, Mayrhon José Abrantes; SOUZA, Adrielle Lopes de; SOUZA, Adriano Lopes de. As brincadeiras tradicionais no Bico do Papagaio: um relato de experiência na Educação Física escolar. *Conexões,* Campinas, v. 22, n. 00, p. 1-18, abr. 2024.

FARIA, Ana Lúcia de; FINCO, Daniela. *Sociologia da infância no Brasil.* Campinas: Autores Associados LTDA, 2011.

FERREIRA, Higor Ramos; NUNES, Anielly Luiza Silveira; WIGGERS, Ingrid Dittrich. “1, 2,

3 salve eu": interpretando desenhos sobre brincadeiras preferidas. *Licere,* Belo Horizonte, v. 26, n.4, dez. 2023.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro; GOMES, Luciana de Freitas. Educação Física escolar em tempos de pandemia: O trabalho em uma escola com jogos e brincadeiras tradicionais durante o regime especial de atividades não presenciais na rede estadual de ensino de Minas Gerais. *Revista Ponto de Vista,* Viçosa, v. 10, n. 1, p. 01-09, 2021.

GOBBI, Marcia Aparecida. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012.

GOBBI, Marcia Aparecida. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. *Linhas críticas*, Brasília, v. 20, n. 41, p. 147-165, jan./abr. 2014.

GOLDBERG, Luciane. FROTA, Ana Maria Monte Coelho. O desenho infantil como escuta sensível na pesquisa com crianças: inquietude, invenção e transgressão na elaboração do mundo. *Revista de Humanidades*, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 172-179, jul./dez. 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*; 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUNZ, Elenor. Se-movimentar. In: GONZÁLES, Fernando Jaime.; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Orgs.). *Dicionário Crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2005.

KUNZ, Elenor; COSTA, Andrize Ramires. A imprescindível e vital necessidade da criança: brincar e se-movimentar. In: KUNZ, Elenor. *Brincar & Se-movimentar:* tempos e espaços na vida da criança. Ijuí: Unijuí, 2015.

KUNZ, Elenor. *Brincar & Se-movimentar:* tempos e espaços na vida da criança. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

LAUWE, Maria José Chombart de. *Um outro mundo:* a infância. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LE BRETON, David. *A Sociologia do corpo.* Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. *Brincar*: prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica.* 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (org.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física:* alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. p.107-140.

MOYLES, Janet R. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Caroline Gomes de. Pipa no céu é pensamento que avôa: reflexões sobre uma unidade didática de jogos, brinquedos e brincadeiras nas aulas de Educação Física em tempos de pandemia. *Cadernos de formação RBCE,* v. 13, n. 1, p. 48-59, mar. 2022.

SANTIN, Silvino. *Educação Física:* da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: EST, 2001.

SANTOS, Adriano Alves; PEREIRA, Otaviano José. A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na educação. *Rev. Eletrônica pesquiseduca,* Santos, v. 11, n. 25, p. 480-493, set/dez, 2019.

SANTOS, Hellen Cássia Cruz; NACARATO, Adair Mendes. Narrativas de crianças do 1.o ano do Ensino Fundamental sobre a cor da pele. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 27, e225384, 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. "Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas", In: Martins Filho, A.J; Prado, P.D. (orgs). *Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância.* Campinas: Autores Associados; 2011, p. 27- 60.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, A. B. (org.). *Crianças e miúdos:* perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Edições Asa, 2004. p. 9-34.

SAYÃO, Débora Thomé. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. *Motrivivência,* Florianópolis, n. 13, p. 221–236, 1999.

SCHNEIDER, Maria Luísa. *Brincar é um modo de dizer:* Um estudo de caso em uma escola pública. 2004. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SILVEIRA, Ian Melo; FARIAS, Mayrhon José Abrantes; DE SOUZA, Adriano Lopes. Narrando experiências de estágio em educação física na educação infantil: a timidez e agressividade em foco. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 8, p. 1-21, 2023.

SOUZA, Cícera Andreia de; DONADEL, Tamara Biase; KUNZ, Elenor. Sobre como tolhemos a curiosidade das crianças. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 192- 204, jul. 2017.

TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. *O ensino do desenho como linguagem:* em busca da poética pessoal. 2016. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

WARSCHAUER, Cecília. *A roda e registro:* uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WÜRDIG, Rodrigo Costa. As crianças, os animais e suas brincadeiras: um traço importante da cultura lúdica. *Aleph,* Fluminense, n. 22, p. 265-279, 2014.

Recebido em: 02 out. 2024.
Aprovado em: 30 out. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa:os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores
Revisor(a) de língua espanhola: o autores

REVISTA ELETRÔNICA DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n.2, 2024.

Diálogos em busca de um encontro com a infância e com a docência para a infância

Dialogue in search of a meeting with childhood and a teaching for the children

Fernanda Pedrosa Coutinho Marques[1]
00001-5211-3937

RESUMO: Neste artigo, o objetivo é discorrer sobre a trama relacional que constitui a minha docência para a infância "navegando" pela infância que vivi, a fim de me encontrar com a criança que fui e que ainda sou, e, a partir dessa aventura, refletir sobre as implicações da teoria, da pesquisa, da prática e dos afetos na constituição de uma docência para a infância. Assim, faço um diálogo entrelaçado com os estudos de Bakthin (2011), da Psicologia Histórico Cultural (Vygotsky, 2007; Wallon, 2007), da infância e da Educação Infantil (Rossetti-Ferreira *et al*., 2017; Kramer, 2006), bem como os de Nóvoa (2007). As reflexões suscitadas em encontros coletivos de profissionais da Educação Básica têm me auxiliado nesse processo de constituição docente. O fato de ser mãe-professora-pesquisadora refletiu na minha postura enquanto professora da infância e para a infância, e tem provocado um exercício de reflexão sobre a minha prática, minhas emoções e as relações que estabeleço, sobretudo com as crianças. No encontro comigo mesma, com as crianças, com os bebês na infância e com a infância, sigo aprendendo a ser professora da/na infância, um dia de cada vez.
PALAVRAS-CHAVE: Memórias; Infância; Docência para a infância.

ABSTRACT: This article focuses on exploring the narrative that shapes my own teaching practice, "navigating" through the childhood I have experienced, in search of the child I once was and still am. Through this journey, it becomes possible to reflect on the implications of theory, research, practice, and affection in the formation of early childhood teaching. Thus, I create an intertwined dialogue between the studies of Bakthin (2011), from Historical-Cultural Psychology (Vygotsky, 2007; Wallon, 2007), from childhood and early childhood education (Rossetti-Ferreira *et al*., 2017; Kramer, 2006), as well as the studies of Nóvoa (2007). The reflections brought about in various encounters have been guiding me through this teaching process. The fact of being a mother-teacher-researcher reflected in my stance as a teacher of childhood and for childhood and has also provoked an exercise of reflection on my practice, on my emotions and on the relationships that I establish most importantly with the children. In meetings with myself, with children, with babies, and with the concept of childhood itself, I continue learning each day how to be a better teacher for young children.
KEYWORDS: Memories; Childhood; Early childhood education.

Introdução

Ao escrever sobre meus processos de constituição pessoal, acadêmica e profissional, seleciono acontecimentos e pessoas que me marcaram e que foram marcadas por mim. Encontros e desencontros que se fizeram. Certa de que Manoel de Barros tem razão ao dizer

[1] Pós-Doutora em Educação pela Universidde Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede pública de Ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais. E-mail: fernanda.coutinho12@gmail.com.

que as crianças e os passarinhos têm o dom de fazer poesia, trago os encantamentos desta para tentar encontrar, por meio de minhas próprias palavras, a infância e com a infância.

Rabisco essas palavras para dizer a mim mesma para onde as águas do rio que se abrem em curvas me levaram e têm me levado. E, ao escrevê-las, me marcam mais uma vez e me constituem um novo ser. Contudo, assim como Carlos Drummond de Andrade,[2] vivo me perguntando: será que sou? O que é ser? Enquanto criança, não me sentia um ser. Tinha corpo, jeito e nome, e não era... O sentido que damos ao que somos, ao que falamos, passa primeiro pelo outro, sendo, assim, primeiramente de origem social (Vygotsky, 2007; Wallon, 2007).

As marcas sobre as quais escrevo são marcas que antes não eram minhas, antes eram do outro, por meio do qual me constituo como o ser humano que hoje sou. Assim se dá o processo de constituição humana, por meio das relações com o outro e com o mundo. Antes de sermos nós mesmos, somos do outro (Wallon, 2007). Nesse mesmo sentido, Bakhtin (2011, p. 341), pondera que "ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro". Assim, o que sou também faz parte de vários outros que encontrei nas curvas do rio da vida. E, dessa forma, me relaciono comigo mesma, tal como os outros se relacionaram comigo (Vygotsky, 2000).

É a partir destas concepções que este texto deve ser lido, pois se trata de um tempo vivido que ficou marcado em minha subjetividade. Estamos imersos na trama das relações e, sendo assim, participamos dos nossos próprios processos de aprendizagem e desenvolvimento, das nossas próprias significações (Rossetti-Ferreira *et al.*, 2017).

Quando lanço as primeiras palavras, os pensamentos me levam à minha infância, a uma viagem no tempo, ao retorno, ao começo. Assim começo o texto narrando sobre minha própria infância, o que me leva a mim mesma e ao outro, processo que se entrelaça com minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Os caminhos que nos levam de fato às reflexões sobre a nossa própria prática, são poucos e, sendo assim, considero importante destacar que os encontros formativos e as reflexões suscitadas no âmbito destes, têm me auxiliado nesse processo. É o que pretendo contar aqui, um pouco da trama relacional que constitui a minha própria docência para a infância. Busco "navegar" pela infância que vivi a fim de me encontrar com a criança que fui e sou e, a

[2] Alusão ao poema "Verbo ser" (Drummond, 2017).

partir dessa aventura, refletir sobre as implicações da teoria, pesquisa, prática e afetos na constituição de uma docência para a infância.

Do lugar onde o rio se abre em curvas ao encontro da infância, ao encontro com a infância…

Vivi desde bebê em uma pequena cidade chamada Iguatama, situada no centro-oeste de Minas Gerais. Anteriormente chamada de "Porto Real", Iguatama é um nome indígena, tupi-guarani, *Yguaterama* e *Igua-terrama*. Significa "lugar onde o rio se abre em curvas", "enseada de minha terra" ou, ainda, "lugar onde o rio se abre em lagamar", fazendo alusão às curvas do Rio São Francisco que corta a cidade. Iguatama é a primeira cidade do país a ser banhada pelo rio.

Viver nesse lugar me proporcionou viver uma infância onde as brincadeiras com barro e água da chuva, com plantas e animais, com grãos como milho e feijão na época de colheitas, predominavam. Brincadeiras na chuva, de casinha, de esconde-esconde e de ser professora eram as minhas preferidas. As brincadeiras, experiências de cultura, são a principal atividade da criança, por meio dela interagimos com o outro enquanto criança que fomos, elaboramos nossos próprios saberes e significados e experimentamos o ser e o estar no mundo (Vygotsky, 2007; Wallon, 2007).

A minha condição de ser uma menina, entretanto, atravessou desde então a minha condição de ser criança e os meus modos de viver a infância, pois "as crianças nascem em um mundo repleto, prenhe de significações" (Smolka, 2017, p. 42). As possibilidades do brincar, característica marcante da infância, eram sempre atravessadas pelos valores morais e tradicionais da minha família. No entanto, a convivência com os muitos primos, meu único irmão e um amigo, em especial, me fazia escapar fortuitamente das regras e proibições que sempre me eram impostas.

As crianças parecem sempre querer e saber burlar as regras. Estou de acordo com Buss-Simão (2012, p. 199) quando afirma que, "por serem dicotômicas e contraditórias, algumas vezes, as crianças se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos, noutras vezes, atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos". Eu fui uma criança bastante resistente às regras, e a criança que fui continua resistindo ainda hoje!

As minhas experiências nas escolas do/no campo enquanto criança se constituiu em um contexto paradoxal. De um lado, o campo se mostrava como um espaço potente de socialização

e protagonismo das crianças, apresentando várias possibilidades como: as brincadeiras no pátio da escola com crianças de diferentes idades e uma visão privilegiada pelas janelas da escola, dos animais, das plantas, das pessoas conhecidas e até mesmo de familiares que circulavam no entorno da escola, que era cercada por lavouras que me pareciam intermináveis. Por outro lado, se apresentava como um contexto de invisibilidade das particularidades das crianças nas propostas pedagógicas, sobretudo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Discutir a temática da Educação Infantil do/no campo não é o que pretendo fazer neste momento, no entanto, considero importante mencionar que os desafios ainda são muitos no que concerne ao direito das crianças de viverem suas infâncias e a uma educação de qualidade do/no campo, sobretudo nos municípios pequenos (Rosemberg; Artes, 2012).

A partir dessas experiências vividas nessa escola, é que fui me descobrindo e me deixando encantar por ela e, desde então, luto por aquilo que nunca queria deixar: a escola que para mim, sempre foi e ainda é, um lugar de busca e de liberdade. O fato de ter crescido naquele contexto geográfico e familiar me fez pensar que chegar a uma universidade não seria possível, ao passo que estudar significava naquele contexto se afastar cada vez mais daquele mundo. No entanto, eu me afastei dele...

Ao finalizar os meus estudos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a minha busca foi interrompida durante alguns anos. Contudo, após esse tempo, já no ano de 2010, como mulher, mãe e casada, residente na região metropolitana de Belo Horizonte, realizei a prova de vestibular e fui aprovada no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Dediquei-me intensamente aos estudos na graduação rumo à formação acadêmica, que foi se dando de forma paralela à minha formação materna. Aprendi a ser mãe um dia de cada vez e a cuidar, no sentido mais ético e humano, assim como pondera Guimarães (2011). A dedicação aos estudos foi intensa e sempre permeada pelas tarefas domésticas e pela maternidade. Enfim, novos caminhos se abriram...

A busca pelo ser criança na/da infância: implicações da teoria, pesquisa, prática e afetos na constituição de uma docência para a infância

O processo de ser mãe-professora-pesquisadora e as emoções que o atravessaram refletiram na minha postura enquanto professora da infância e para a infância, em um exercício

de reflexão sobre a minha prática, minhas emoções e as relações que estabeleço sobretudo com as crianças. É inevitável não falar das pesquisas que venho realizando com os bebês na Educação Infantil e com as quais venho me constituindo como pessoa e como professora-pesquisadora que sou. Essas vivências e intercorrências têm contribuído para a minha constituição enquanto pessoa (Vygotsky, 2007) e, enquanto professora, ao refletir sobre a minha própria prática, encontro-me cada vez mais em um processo formativo e reflexivo da docência (Nóvoa, 1995).

Na continuidade da busca por esse lugar rico de oportunidades, desafios, afetos, descobertas, experiências e aprendizagens que é a escola, outros caminhos foram sendo trilhados e, a cada novo caminho percorrido, uma nova chegada se fazia para mim. Logo após o término da minha graduação no curso de Pedagogia, comecei a trabalhar como coordenadora pedagógica em uma instituição de Educação Infantil e, então, desde o ano de 2014, tenho tido a oportunidade de estar com as crianças nos contextos coletivos da Educação Infantil.

Foi um tempo extremamente significativo e relevante na consolidação do meu percurso acadêmico e profissional. O processo de constituição do ser professora, iniciado lá na infância, agora começa a ter outros contornos com as infâncias de outras crianças. Esses contornos me levaram a enxergar as nuances das crianças e suas infâncias nesses contextos da Educação Infantil. Dessa forma, tanto nos contextos educativos públicos quanto nos privados nos quais tive a oportunidade de exercer a docência, questões complexas me inquietaram bastante e me instigaram a buscar por respostas na própria teoria. Dentre elas destaco: as relações afetivas entre crianças e adultos na Educação Infantil; o desenvolvimento infantil e suas especificidades; a agressividade na infância e a relação da escola com as famílias.

Assim, dou início à outra jornada, em busca da teoria e da pesquisa. Retornando para a universidade, ingressei no grupo de pesquisa atualmente denominado Cuidado, Educação e Infâncias (CEI) da Faculdade de Educação da UFMG e me encontrei diante de uma nova inquietação: os bebês e suas relações no contexto da Educação Infantil. No trabalho com a pesquisa das coordenadoras desse grupo, além de outras tarefas relacionadas à vida acadêmica, trabalhei especificamente com os dados relacionados aos bebês e suas professoras, o que resultou em apresentações orais, análises e produção das minhas primeiras publicações acadêmicas. Essas experiências, me levaram a sentir o gosto de ser pesquisadora, ao passo que, a partir desse encontro com a teoria e a pesquisa, ingressei no mestrado acadêmico.

Por meio da pesquisa com bebês realizada no mestrado, novos horizontes se abriram,

me aproximando cada vez mais, dos conhecimentos e produções, sobretudo do campo da Educação Infantil. Os conhecimentos e experiências adquiridas com a realização das disciplinas cursadas no mestrado, bem como o estágio docência, a realização da pesquisa de campo e a produção da dissertação,[3] ampliaram em grande medida a minha formação acadêmica. Com a inserção na pesquisa, as possibilidades tanto com as crianças quanto no nível de formação inicial e continuada de professoras/es da área da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se ampliaram. Ao conhecer um pouco mais sobre o bebê, o que ele pode, o lugar que vem ocupando no decorrer da história e o quanto ele resiste a partir da sua existência, venho sempre me colocando em um lugar daquela que sempre quer descobrir mais sobre esse ser, sobre mim mesma e sobre o outro.

Nessa mesma época, no ano de 2017, ingressei, por meio de concurso público, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/PBH) como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Imbuída da teoria, assumi a função de professora tendo como principal foco as crianças e suas especificidades. Para o exercício da minha docência com as turmas de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, levei muito do que aprendi com os bebês e suas professoras no contexto da Educação Infantil.

Ser pesquisadora de bebês requer um olhar aguçado, sensível e atento. Ser professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também. É um direito das crianças viverem suas infâncias e tê-las respeitadas e consideradas também no Ensino Fundamental. As interações com os pares, o lugar dos afetos e das brincadeiras têm igualmente lugar privilegiado nessa etapa da Educação Básica. O cuidado e os afetos como especificidades dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o direito à infância têm sido temas centrais do debate sobre a transição e as relações que se constituem nesse contexto de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (Amaral, 2009; Neves; Gouvêa, 2011; Quinteiro; Carvalho, 2015).

Assim, considero que as pesquisas sobre a Educação Infantil podem contribuir para as relações educativo-pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para proporcionar saberes sobre a complexidade dessas relações que se constituem no contexto educativo (Hoyuelos; Riera, 2019). No entanto, dar visibilidade à complexidade que envolve essa docência tem sido ainda um desafio para o campo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de forma articulada (Kramer, 2006).

[3] Ver dissertação de mestrado intitulada *As expressões de choro dos bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte* (Marques, 2019).

As crianças, por meio de seus olhares, sorrisos, choros e gestos, me levaram a pensar que ainda havia sensibilidade e esperança de ser um ser humano melhor, sobretudo enquanto professora. Mahoney e Almeida (2005) ponderam sobre a importância da relação entre afetividade e cognição no processo de ensino-aprendizagem, tendo como base as relações mais qualificadas entre crianças e professoras.

Nesse vaivém dos caminhos da vida e também dessa escrita, dou continuidade a essa história que versa sobre a necessidade de trilhar novos caminhos na busca pelos entrelaçamentos do choro dos bebês com a docência na creche. Como pesquisadora da infância, muito motivada pelo percurso e instigada com questões ainda sobre os bebês e suas interações na Educação Infantil, no ano de 2019, logo após a defesa de mestrado, iniciei uma nova pesquisa,[4] agora em nível de doutorado, realizada também na UFMG.

A pesquisa consistia em analisar como o choro interfere nas relações educativo-pedagógicas[5] desenvolvidas no berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte. Ao buscar pela compreensão da relação do choro dos bebês com as ações docentes, foi possível, antes de tudo, me identificar de fato, como uma pesquisadora de bebês e de suas especificidades.

Os resultados da pesquisa indicaram que o choro dos bebês perpassava todo o contexto no qual estavam inseridos, demarcando, dessa forma, os tempos e os espaços daquele contexto. Havia uma interdependência entre o choro dos bebês e a docência, perpassada por uma relação de poder e dependência. Sendo assim, pude verificar que o choro exprime uma necessidade e a fragilidade dos bebês que dependem do outro adulto, nesse caso, das professoras, para se constituírem como pessoa, mas, por outro lado, exerce um poder sobre o outro, nesse caso, as suas professoras, incitando nelas ações e práticas inesperadas e, ainda, reflexões que retroalimentam a própria docência. Também identifiquei que o choro se apresenta como um elemento desencadeador de encontros e desencontros simultâneos dos bebês com seus coetâneos. Nesse sentido, afirmo que os bebês com suas ações modificam o próprio ambiente e o transformam, possibilitando encontros, desencontros e brincadeiras.

A partir dessas constatações, sustento a tese de que o choro dos bebês é um elemento

[4] Ver tese de doutorado *Entrelaçamentos: o choro dos bebês e a docência na Educação Infantil* (Marques, 2023).
[5] A expressão utilizada tem como referência o significado atribuído por Maria Lúcia Machado (1993). Para a autora, o termo "pedagógico" não está na atividade em si, mas envolve muitos outros elementos, inclusive, as ações das professoras, uma vez que "não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados é que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos" (Ostetto, 2012, p. 191-192).

importante e legítimo a ser considerado nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na creche, contribuindo para o reconhecimento do papel ativo desses sujeitos e para a construção de uma docência exercida com eles.

A relevância da pesquisa de doutorado se sustenta nas concepções de um bebê capaz e potente o suficiente para, à sua maneira, modificar, direcionar e resistir às práticas de cuidado e educação na creche. É tão potente que, ao buscar conhecê-lo e aprender com ele, pude compreender a mim mesma e também as crianças com as quais venho exercendo a docência no Ensino Fundamental. Os bebês me ensinaram a olhar para as nuances das relações humanas, sobretudo com eles, com as crianças e a partir desta, a buscar subsídios para uma melhor compreensão do exercício dessa docência, jogando luz para a necessidade de integrar as especificidades da infância como elementos centrais das relações estabelecidas no contexto educativo.

Os desafios foram muitos. Enquanto professora-pesquisadora, não hesitei em priorizar minha relação com as crianças. No exercício de uma docência comprometida com infância e com as crianças, a teoria, a pesquisa e a prática sempre se faziam realidade concomitantemente. Nesse sentido, não posso deixar de concordar com Tardif e Lessard (2008), que, com preciosas palavras, muito nos ajudam a compreender melhor sobre o trabalho docente e a refletir sobre o quão desafiador ainda é para nós, professoras/es, saber reconhecer essas linguagens afetivas e corporais das crianças, além de acolhê-las e interagir com elas e suas infâncias, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental.

Ao trazer a dimensão da infância como eixo da docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, explicita-se a necessidade de definir um perfil docente condizente com as especificidades das crianças, bem como definir as funções ou marcar o caráter que deve ser dado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em razão dessas especificidades. É nessa direção que se encontram as indicações dos estudos sobre a infância (Sarmento, 2005; Sarmento; Gouvêa, 2009; Sirota, 2007; 2001) de modo a cumprir com as finalidades de uma educação para a infância, considerando o que de fato é prioridade para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças em suas dimensões social, física, psíquica, afetiva e cognitiva.

Com as crianças, aprendi que, para ouvi-las, não se trata de apenas escutar o barulho que fazem na sala de aula, mas de auscultá-las e refletir sobre o que dizem e sentem. Com as crianças com deficiência, aprendi ainda mais. Inventamos juntos outras formas de comunicação e de compreensão, e nesse processo todas as crianças se fizeram protagonistas. Por meio do

choro, elas me diziam ter saudade da mãe e da avó, sobre as preocupações com os conflitos familiares e/ou do desejo de estarem em outros lugares, dentre outros motivos os quais eu não conseguia compreender. Mas ela me diziam.

Às vezes, não compreendia nem mesmo o que se passava comigo, com o misto de sentimentos e emoções no qual eu estava imersa. O choro muitas vezes se fez linguagem para mim e traduziu várias das minhas angústias e também minhas alegrias nesse contexto educativo. Mesmo sabendo que o choro não está relacionado somente ao mal-estar, ele se traduziu também como o próprio alívio deste.

Vivemos muitas angústias e muitos prazeres, por isso "a complexidade da nossa profissão exige, também, que revisemos nossas formas de pensar e nossas convivências emocionais" (Hoyuelos; Riera, 2019, p. 47). Dessa forma, compreendo que para ser pesquisadora e professora é preciso passar por momentos desafiadores, de escolhas, de conquistas, de reconhecimento de si e da criança que fomos. Momentos de muita aprendizagem e persistência., Reitero, assim, a importância do acolhimento de nossas histórias, de nossas infâncias e das crianças que um dia fomos e que ainda somos.

Algumas reflexões…

Finalizo este texto retomando a poesia que trouxe no início, que é respiro e leveza, para lembrar de tempos no qual transitei, superei e vivi, ri e chorei, mas resisti… Principalmente porque busquei nos bebês e nas crianças a essência da vida, um fio de esperança. A infância, a educação e a pesquisa propõem uma viagem no tempo, de modo que revisitemos nossas infâncias, os quintais que habitamos enquanto crianças que fomos e que ainda somos.

Bem, considero que esse foi o caminho que trilhei para escutar a mim mesma e compreender os bebês, as crianças, suas famílias, seus professoras e suas professores, bem como seus modos de ser e estar no mundo. Parafraseando Manoel de Barros (2008, p. 67): "A gente vai descobrindo que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade".

Com a escrita deste artigo, pude vivenciar processos de significação e ressignificação do vivido, do aprendido e do sentido, daquilo que se passou e ainda se passa comigo. Com essa perspectiva, reitero que desse processo de formação, isto é, a escrita deste artigo, emergiram novos significados e, sobretudo, o reconhecimento por minha parte do entrelaçamento dos

vários "eus" que me constituem: o eu-criança; o eu-mulher-mãe; o eu-pesquisadora; o eu-professora. Sendo assim, faço minhas as palavras de Antônio Nóvoa (2007, p.17):

> Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Com as histórias que vou contando sobre os encontros de uma mulher, mãe, professora de crianças e pesquisadora dos bebês, sigo aprendendo a escutar esses sujeitos e a mim mesma – a criança que ainda fui e que ainda sou – também com o coração, e descubro que não há um manual para decifrar essas vozes. É saber que o verbo delira com as crianças, chegando ao ponto de ser capaz de "escutar a cor dos passarinhos" (Barros, 2016, p. 17). Nesses encontros, fui me encontrando. É nesse encontro comigo mesma, com as crianças, com os bebês na infância, e com a infância que sigo aprendendo a ser professora da/na infância, um dia de cada vez!

Referências

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38. 2009, Caxambu. Anais [...]. Caxambu, 2009.

ANDRADE. Carlos Drummond de. *Boitempo:* menino antigo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas*: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignorãças*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BUSS-SIMÃO, Márcia. *Relações sociais em um contexto de educação Infantil*: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GUIMARÃES, Daniela de O. *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche*: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María. *Complexidade e relações na Educação Infantil*. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2019.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96. Especial, p. 797-818, out. 2006.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da educação*, n. 20, p. 11-30, 2005.

MARQUES, Fernanda P. C. *Entrelaçamentos*: o choro dos bebês e a docência na Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

MARQUES, Fernanda P. C. *As expressões de choro dos bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 1, 220 p. 121-140, jan./abr. 2011.

NÓVOA, António (Org). *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: _____. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: _____. (org.). *Encontros e encantamentos na Educação Infantil*: partilhando experiências de estágios. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 175-200.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana de. O Ensino Fundamental de nove anos e o direito à infância na escola não são sinônimos! *Revista Pedagógica*, v.17, n. 35, p. 119-135, maio/ago. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. *In*: BARBOSA, Maria C. S. *et al*. (Org.). *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo.* Porto Alegre; Evangraf, 2012. p. 13-69.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al*. (Org.). *A Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Ribeirão Preto: CINDEDI, 2017.

SARMENTO, Manuel J., GOUVÊA, Maria Cristina S. de. *Estudos da infância*: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alterações: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc*., Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, agosto de 2005.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cad. Pesquisa*. São Paulo, n. 112, p. 7-31, março, 2001.

SIROTA, Régine. A indeterminação das fronteiras da idade. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 41-56, abr. 2007.

SMOLKA, Ana Luísa. Sentido e Significação. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al*. (Org.). *A Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Ribeirão Preto: CINDEDI, 2017. p. 42-59.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Manuscritos de 1929. *Educação & Sociedade*, ano 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança.* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em: 02 out. 2024.
Aprovado em: 30 out. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: a autora
Revisor(a) de língua inglesa: a autora

REVISTA ELETRÔNICA DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n.2, 2024.

Auto/co/conformação de professoras gestoras: documentação narrativa de experiências pedagógicas

Self/co/conformation of teacher managers: narrative documentation of pedagogical experiences

Leandro Gileno Militão Nascimento[1]
0000-0003-1820-2148
Jane Adriana Pacheco Vasconcelos Rios[2]
0000 0003 1827 3966

RESUMO: Este artigo apresenta narrativas de experiências pedagógicas de professoras gestoras construídas na relação com a diversidade que atravessa o cotidiano escolar. Elas foram provocadas através da auto/co/conformação entre pares, tendo a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógica-DNEP (Suárez, 2007, 2022) como dispositivo de pesquisa-ação-formação. A pesquisa foi desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Salvador-BA na Gerência Regional de Educação do Cabula. As professoras gestoras tornam público o que fazem na escola, apresentaram experiências pedagógicas em contexto de diversidade, documentando narrativamente saberes pedagógicos que as mobilizam para garantir que a política das diferenças na escola possa ser discutida, trabalhada e questionada. Em particular, neste texto, nos concentramos no processo de auto/co/conformação que a DNEP promoveu nos movimentos de narrar, comentar e reescrever experiências pedagógicas entre pares, respeitando princípios epistemo-político da formação em rede, como: horizontalidade, alteridade, autoria e inclusão, que valorizam as professoras gestoras como autoras na sua escrita, na produção de conhecimento e, sobretudo, nos aspectos da sua vida/profissão.

PALAVRAS-CHAVE: *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas; Auto/co/conformação; professoras gestoras; Educação Básica; Diversidade.*

ABSTRACT: This article presents narratives of pedagogical experiences of teacher managers built in the relationship with the diversity that permeates daily school life. They were provoked through self/co/conformation between peers, using the Narrative Documentation of Pedagogical Experiences - DNEP (Suárez, 2007, 2022) as a research-action-training device. The research was developed in the Salvador-BA Municipal Education Network in the Cabula Regional Education Management. The managing teachers make public what they do at school, presenting pedagogical experiences in a context of diversity, narratively documenting

[1] Doutor em Educação e Contemporaneidade, coordenador pedagógico da Rede Municipal de Salvador-BA. Membro do grupo de pesquisa Docência, Narrativa e Diversidade da Educação Básica - DIVERSO. E-mail leogmnascimento@gmail.com.

[2] Pós-doutora, professora da Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora do grupo de pesquisa Docência, Narrativa e Diversidade da Educação Básica- DIVERSO. Email jrios@uneb.br.

pedagogical knowledge that mobilizes them to ensure that the politics of differences at school can be discussed, worked on and questioned. In particular, in this text, we focus on the process of self/co/conformation that DNEP promoted in the movements of narrating, commenting and rewriting pedagogical experiences among peers. respecting political epistemological principles of network training, such as: horizontality, otherness, authorship and inclusion that value managing teachers as authors in their writing, in the production of knowledge and, above all, in aspects of their life/profession.

KEYWORDS: Narrative Documentation of Pedagogical Experiences: Self/co/conformation; managing teachers; Basic Education; Diversity

Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar e tematizar experiências pedagógicas de professoras gestoras construídas, narrativamente, na relação com a diversidade que atravessa o cotidiano escolar. Trata-se de uma *pesquisaformação*[3] que consiste em narrar experiências pedagógicas que nos moveram ao longo do percurso da investigação educativa. Escolhemos realizar uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica por compreendermos que é uma maneira de entender a experiência, e "traz como perspectiva a formação humana e docente em suas múltiplas dimensões políticas, epistemológicas e existenciais, tomando o entrelaçamento entre memórias e narrativas como um caminho instituinte" (Bragança; Perez, 2016, n.p).

A *pesquisaformação* foi construída a partir do dispositivo epistemológico-político-metodológico da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (Suárez, 2007) por dialogar com saberes e experiências pedagógicas das professoras gestoras que foram produzidas a partir de seus protagonismos nas escolas. A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (Suárez, 2007) é fundamentada em princípios teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa, interpretativa, narrativa e colaborativa. Nessa dinâmica, as professoras gestoras narraram, documentaram suas experiências e passaram a ser pesquisadoras de suas próprias experiências. A proposta foi apresentar experiências pedagógicas, buscando na memória lembranças, aprendizagens para documentar narrativamente ações, que ficam muitas vezes invisibilizadas na própria escola, revelam *acontecimentos* e *saberes pedagógico*s na gestão escolar e seus atravessamentos com a diversidade.

[3] Este estudo faz parte da Tese intitulada Entre fios das narrativas, retalhos e costuras coletivas: Experiências pedagógicas de professoras gestoras em contexto de diversidade. Faz parte do Grupo e Pesquisa Docência Narrativa e Diversidade na Educação Básica que é Vinculada à pesquisa matricial do Grupo denominada como: Formação docente e diversidade em redes latino-americanas: documentação narrativa de experiências pedagógicas na escola básica.

Diversidade, diferença, igualdade são conceitos utilizados por pesquisadores e pesquisadoras que se debruçam a estudar, pesquisar sobre Educação, Diversidade e Cultura. Destacamos alguns/algumas deles/as (Pierucci, 2013; Bhabha, 1998; Abramowick, Rodrigues e Cruz, 2011; Silva, 2000; Gomes, 2008). Eles/as identificam, descrevem, refletem e denunciam situações em que pessoas com marcas identitárias são sujeitas a discriminação e exclusão, tanto na sociedade como na educação. Indagar, questionar o caráter perverso desse processo de inferiorização, invisibilização das diversidades, a forma de tratamento desigual e inferiorizante aos coletivos sociais considerados diversos no decorrer da história, é urgente.

Conhecer experiências pedagógicas nesse contexto é fundante para pensarmos formas outras de lidar com a diversidade cultural, religiosa, de gênero, regionais, geracional, sexual, raça, ritmos de aprendizagem, imigração, etnia, língua, entre outras. São questões que desencadearam um processo de mobilização e discussão sobre a diversidade, sendo que em vários contextos eles estão interseccionados. São elementos constitutivos do processo de humanização que estão apoiados em elementos de diferenciação dos grupos humanos, e marcadores da cultura que são atravessados o tempo todo por relações complexas, tensas na forma de lidar com a diferença.

O convite feito às professoras gestoras era para discutir, dialogar e apresentar experiências em que cada uma se permitissem narrar, escrever, ler e compor a sua experiência nas miudezas, desafios e intrigas do cotidiano da gestão. E foi nessa expectativa que as professoras gestoras, entre pares, foram conhecendo, narrando, estudando e refletindo as narrativas de experiências como dispositivo de formação e trabalho pedagógico. Esse movimento envolveu um processo de auto/co/conformação.

Baseado em Rios (2023), entendemos que a autoformação é a formação de si, a busca de uma formação que mobiliza saberes que nascem da própria reflexividade da vida-profissão-formação das docentes. A coformação se dá com os pares, com colegas da gestão, e a conformação acontece de forma coletiva. Esse triplo movimento formativo ocorreu durante o desenvolvimento da DNEP e mobilizou saberes da gestão articulados com a docência e a diversidade produzidos nas escolas. Neste processo buscamos a indagação, o questionamento e a reconstrução das experiências como modo de trabalhar a autoria pedagógica do coletivo das professoras gestoras.

As narrativas pedagógicas constituíram-se em dispositivo político, possibilitando a composição de uma rede de saberes e conhecimentos que foi tecida pelas professoras gestoras,

com o *saber-fazer-viver* da escola. Assim, a formação foi pautada na valorização do saber pedagógico das professoras gestoras, reposicionando-as na construção do conhecimento, questionando a vida escolar a partir do cotidiano. Nessa dinâmica, os processos de escrita, leitura, reflexão e interpretação pedagógica das próprias experiências escolares foram situando-se em uma rede de poder e conhecimento escolar a partir de relações horizontais.

Para situar os movimentos formativos desenvolvidos com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas com as professoras gestoras, dividimos o artigo em duas seções, em que trataremos, inicialmente, dos princípios e processos da DNEP e, em seguida, as narrativas das professoras gestoras em diálogos colaborativos com a auto/co/conformação docente.

Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: horizontalidade, alteridade, autoria e inclusão

A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas compreendeu movimentos de narrar, escrever, comentar e reescrever sempre através de conversa e discussão entre os pares. Esse dispositivo tem um compromisso com alguns princípios epistemo-político da formação em rede: horizontalidade, alteridade, autoria e inclusão que valorizam os/as professores/as como autores e autoras que se autorizam na sua escrita, na produção de conhecimento e sobre aspectos da sua vida/profissão.

A escolha e a nossa concepção de pesquisa teve muito a ver com nossas vivências diárias, no trabalho, na escola, na sala de aula e nos cursos de extensão. Sempre em busca da proximidade com o outro. Foi uma pesquisa coletiva, dedicada ao encontro, a uma escrita com os pares. Temos aprendido também com a rede de coletivos que participamos. Uma *rede com* e pensada na visão de Sampaio (2010), Rios, Nascimento (2021), que entendem as redes e coletivos docentes como instâncias político-pedagógicas de solidariedade, que juntos/as descobrem outras formas e modos de pensar e viver a formação, contribuindo ao ressignificar estes processos a partir de suas próprias experiências construídas de forma compartilhada, entre pares. Sendo o professor e a professora sujeitos de seu processo formativo, produtores de conhecimento e saber pedagógico.

A horizontalidade se deu pelo processo do diálogo, da conversa como *espaçotempo* de produção de conhecimento através da solidariedade. Onde não tem um formador, um/a profissional que sabe mais do que o/a outro/a. Existiu nesse movimento um exercício de

partilha, com possibilidade de criação coletiva, de escutar, ler e escrever narrativas pedagógicas em contexto de diversidade. A formação foi pautada na valorização do saber pedagógico das professoras gestoras, que foi reposicionando cada uma delas na construção do conhecimento, foram questionando a vida escolar a partir do chão da escola, de quem habita o espaço escolar por meio de narrativas. Elas foram escritas, comentadas e reescritas em colaboração na coletividade. Os processos de escrita, leitura, reflexão e interpretação pedagógica das próprias experiências escolares das professoras gestoras foram incentivadas, colocando-as em uma rede de poder e conhecimento escolar, promovendo relações horizontais.

A alteridade permeou todo o processo da pesquisa e no desenvolvimento da DNEP buscamos uma proximidade maior com as colaboradoras - as professoras gestoras. Pensar e refletir com elas suas experiências. “Pesquisar a experiência educativa é também um exercício de alteridade, na alteridade! Requer coerência, responsividade, compromisso! Um compromisso ético, político com existências negadas, com vozes silenciadas, com histórias invisibilizadas” (Guedes e Ribeiro; 2019, p. 17-18). Valorizar e aproveitar a presença do outro, perceber esse outro em suas particularidades, envolvê-lo para sentir-se pertencente, notável e que possa contribuir para as relações de trocas e de aprendizagens. Cada pessoa fala por si, aprendemos a lidar e considerar o outro através de sua alteridade. Existe uma preocupação com o “outro” da pesquisa, quem é esse outro, como esse outro chega e que vai relacionar-se com seus outros. Como nos revela Skliar (2015, p.27):

> A olhar sem julgamento, nem condenação prévia, a olhar para a possibilidade de outras existências diferentes da nossa, a fazer uma saudação disponível, a dar as boas vindas, a perguntar, a dar vazão, a permitir, a possibilitar, a deixar fazer, a dar o eu fazer, a sugerir, a conversar, etc.

Suárez (2015) nos fala que a documentação narrativa se apropria do aporte da filosofia política dos estudos pós-fundacionais e dos estudos decoloniais que escutam as minorias, que trazem para o cenário aqueles/as que foram excluídos/as. Nesse sentido, a autora (2022) destaca esse dispositivo como uma busca pelos saberes das experiências produzidas pelo protagonismo da relação docente, sendo que essas narrativas, traduzem um movimento de (re)existências em diálogos, tecidos a partir dos modos de habitar a profissão docente na pluridiversidade. E quando as professoras gestoras narram e escrevem suas histórias, mostram que elas produzem saberes e conhecimentos escolares. Esse processo foi fortalecendo a auto/co/conformação. Essas experiências pedagógicas devem ser mostradas, conhecidas, investigadas e interpretadas, em outras palavras, nos diz Suárez (2017):

> Então, se pudéssemos registrar, coletar e analisar essas histórias que pudéssemos conhecer boa parte das compreensões pedagógicas dos professores sobre o ensino e escola, seus caminhos de carreira e experiências de trabalho, as palavras e histórias que contam para dar sentido e interpretar seus mundos, suas preocupações, seus desejos e suas realizações. Poderíamos documentar com alguma densidade uma parte importante desses aspectos de suas biografias profissionais que se inserem no universo da vida escolar. Expandindo ainda mais o olhar e o horizonte, se pudéssemos organizar e compilar o conjunto de histórias de todas os professores, se pudéssemos articulá-los em uma história coletiva e organizá-los publicamente, certamente teríamos uma escola e um currículo diferente do que conhecemos, para o qual geralmente escrevemos e lemos (Suárez, 2017, p.195).

O autor nos convida a conhecer as histórias dos professores e professoras, para articular coletivamente e poder investigar, interpretar e ter essas histórias pedagógicas como fonte importante de informações sobre a escola, o ensino, formação, plano de carreira, metodologia, dessa forma, teríamos um currículo mais perto de uma memória pedagógica do mundo escolar. Foi nessa dinâmica que as professoras gestoras trouxeram e contaram suas histórias, expondo muitas questões da gestão escolar que tem desafiado o trabalho pedagógico e autoral. Compartilharam também discussões sobre a diversidade que atravessa a gestão, promovendo uma discussão importante no qual a política da diferença se fez presente.

Nos encontros formativos, as professoras gestoras foram convidadas a contar, narrar, comunicar sobre o que se faz na gestão escolar em relação à diversidade. A proposta era apresentar uma experiência pedagógica, buscando na memória lembranças, aprendizagens para contar e registrar as ações que ficam muitas vezes na própria escola, não dando oportunidade de revelar o que acontece na gestão escolar, tornando pública essas ações. Nesse movimento, discutimos, dialogamos e foram surgindo experiências pedagógicas, que foram sendo refletidas entre pares.

> A organização da DNEP com as professoras gestoras se deu de forma online. Os encontros aconteciam quinzenalmente. Foi criada uma sala de aula virtual, com pastas intituladas com todo processo de postagem dos documentos narrativos. Foi feito também um drive para auxiliar nas postagens dos documentos narrativos. Iniciamos a DNEP com um seminário falando sobre o dispositivo de pesquisa-formação-ação e também foi abordado o tema: gestão escolar e diversidade. O desenvolvimento aconteceu em três movimentos: Giros narrativos, Tessituras de rede e Conversatório. Os giros narrativos foram espaços de atividades síncronas que reuníamos todas as professoras gestoras para discussão sobre princípios epistemopolíticos e metodológicos da formação. Foram momentos de produção de diálogos coletivos. Nesse espaço foram apresentados e discutidos temas que estruturam a proposta. Discutimos sobre experiência; documentar pedagogicamente uma experiência; tematização, a constituição da autoria docente; a formulação de uma política de conhecimento.(...) As Tessituras foram espaços privilegiados para o trabalho de tecer os textos no entrelaçamento das leituras e indagações coletivas sobre as narrativas produzidas. Uma escrita que exigiu tempo, disposição para se dedicar à escrita e reflexão de suas histórias. (...) O conversatório é um espaço onde os documentos

> pedagógicos produzidos, já publicizados no espaço virtual do grupo de pesquisa, foram apresentados pelas professoras gestoras à comunidade. Foi um momento de festa, autoria, alegria e divulgação das experiências pedagógicas. As professoras gestoras através de seus relatos pedagógicos ganham escutas, reflexões de tantas outras pessoas da comunidade escolar, universitária, pesquisadores/as, trabalhadores/as da educação e estudantes (Nascimento, 2023, pp. 62-64).

Percebemos que as narrativas das professoras gestoras traduziam uma relação de (re)existência que o tempo todo estava presente nas conversas coletivas e foram revelando nos modos de ser e estar na gestão escolar, habitando esse *espaçotempo* como lugar de saberes, e vai constituindo as existências na vida-formação. Demarcaram uma base fundamental dos processos formativos. A narrativa se constitui em dispositivo que possibilitou a composição de uma rede de saberes e conhecimentos que foram sendo tecidos pelas professoras gestoras em uma rede comprometida com o *saberfazer* da escola. Suárez (2017) nos convida a conhecer as histórias dos professores e professoras, para articular coletivamente e poder investigar, interpretar e ter essas histórias pedagógicas como fonte importante de informações sobre a escola, o ensino, formação, plano de carreira, metodologia, dessa forma, teríamos um currículo mais perto de uma memória pedagógica do mundo escolar.

As histórias narradas irão circular, para serem lidas, refletidas, interpretadas nos coletivos, nas redes, escolas, secretarias de educação, universidades. Elas tornam-se públicas e passam a ser obras pedagógicas que ficam à disposição para contribuir e ampliar o diálogo sobre educação. Depois de todo o processo de escrita, reescrita dos relatos de experiências, eles passam pela edição pedagógica que são as próprias professoras gestoras junto com a coordenação da DNEP, que fazem esse movimento de validação e, para "finalizar" esse processo, há uma publicação de um livro[4], contendo os relatos de experiência. É nesse movimento que as professoras gestoras passam a se sentir como autoras de suas experiências e saberes que produzem no ambiente escolar.

A escrita e (re)escrita das experiências pedagógicas no processo da DNEP

Iniciamos provocando as professoras gestoras a escreverem cartas, através das consignas: Como chegaram até aqui… na gestão escolar? Quais as minhas experiências pedagógicas na gestão escolar em contexto de diversidade? A carta foi a primeira escrita das

[4] O livro foi publicado, ver: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/o-que-narram-professoras-gestoras-das-escolas-da-educacao-basica-experiencias-pedagogicas-em-contexto-de-diversidade-colecao-documentacao-narrativa-de-experiencias-pedagogicas-vol-8/

colaboradoras. Foi um momento muito especial podermos escrever na coletividade junto, mas ao mesmo tempo com muitas dificuldades com o tempo de escrita, que se juntavam com as demandas da gestão escolar. Foram três tessituras dedicadas à escrita, escuta, leitura, comentários e reescrita das cartas. E umas das riquezas desse momento foi o respeito pela escrita do outro. O cuidado com os comentários, a forma de sugerir, retirar, acrescentar algo da carta. A confiança já estava existindo no nosso coletivo e isso facilitava muito o processo.

As cartas, além de comunicar algo, tiveram uma intencionalidade e a amorosidade. As cartas foram lidas e comentadas no coletivo e trouxe uma profunda forma de diálogo reflexiva, apresentam histórias de *vidaformação* e como elas chegaram na gestão escolar, e quais experiências pedagógicas desenvolvem em contexto de diversidade.

Entre tessituras e giros narrativos, elas passaram da carta para o relato de experiência e foram se percebendo como autora de suas experiências, ao mesmo tempo que escrevia, refletia sobre a escrita em um processo formativo que passou pela evocação da memória, ouvir outras vezes, outros registros, outras reflexões. Elas reuniram representações do passado, presente e antecipações do futuro. Foi uma dinâmica que elas foram elaborando a experiência, extraindo lições do passado ou do presente para ações futuras, tendo a possibilidade de olhar para elas e compreender alguns caminhos para aprender tendo a possibilidade de ressignificar o vivido, além de permitir que as professoras gestoras pudessem ter compreensão ampliada de suas experiências pedagógicas.

Nesse contexto, cada professora gestora voltou à sua escrita para perceber os indícios de experiências e escolher qual experiência em contexto de diversidade vai escolher para registrar. As experiências foram aparecendo em um processo dialógico, através dos comentários entre pares. Nessa dinâmica, os relatos passaram a ganhar um enredo, e no percurso eles foram sendo ampliados, porque foram fortalecidos pela escuta e contribuições das colegas nas nossas conversas. Nesse processo, as professoras gestoras foram se autorizando, formando-se e compreendendo sobre a importância de trazer o registro como um documento reflexivo e formativo. Uma escrita que traz a sua *vidaformação* em um movimento de “desnudar-se pedagogicamente diante do outro, no intuito de que sua experiência seja potencializada a partir dos comentários de seus pares e, desta maneira, o(a) professor(a) narrador(a) é provocado a refletir” (Oliveira e Suárez, 2023, p.103).

As professoras gestoras falaram da importância da escrita de suas experiências, que escrever não é nada fácil em meio a tantas atribuições da gestão, acostumadas com outro tipo

de escrita como relatórios, pareceres, uma escrita mais técnica, ter que se deslocar desse universo para uma escrita de si, foi bastante complicado. Diversas vezes elas falaram dessa situação, mas com nossas conversas nas tessituras e giros, foram tentando, escrevendo do seu jeito, no seu tempo, teve muita resistência, esforço e dedicação, e por entender que valia a pena enfrentar muitas coisas para mostrar experiências instituintes vindas da gestão escolar.

A horizontalidade nesse processo foi fundamental para que elas pudessem dizer de suas dificuldades e possibilidades e perceber que estamos com elas no mesmo nível de conversa, na mesma posição de docentes, sem um saber mais do que o outro. Isso facilitou a escrita e a permanência das professoras gestoras na DNEP, e aos poucos a escrita foi surgindo, ganhando forma, enredo e intriga narrativa. A escrita e a (re)escrita dos relatos foi uma construção complexa, que foi atravessada por várias histórias, sentimentos, vozes e precisou de tempo para se realizar. E nesse processo a escrita foi fluindo, sem julgamento, com olhar, a escuta da outra pessoa como forma de contribuir. Era o olhar de outra pessoa sobre sua escrita, sua história. Quando perceberam isso na leitura dos relatos das colegas, a escrita começou a fluir e se autorizaram a escrever.

Treze relatos passaram pela edição pedagógica que foi realizada pelas participantes do coletivo. Os relatos de experiências foram validados por elas e passaram a ser um instrumento pedagógico para contribuir com a formação docente, para reflexões na gestão escolar e para elas próprias, que vão fortalecendo a docência e a gestão escolar, trazendo protagonismo dessa relação coletiva. Os relatos de experiências, o envolvimento dessas professoras gestoras provocou a autoria docente e ocuparam um lugar privilegiado na formação. Penso que, a partir dessa experiência que elas viveram com a DNEP, houve uma contribuição, um despertar para que as professoras gestoras pensassem em uma libertação, porque se tornaram conscientes, autoras e críticas. Compreenderam que são construtoras de conhecimentos.

A tematização, a edição pedagógica, foram momentos de intensas trocas, de ajustes, leituras, questionamentos sobre a escrita, e que vão fazendo um movimento de formação com a escrita, com as narrativas e as experiências. Na tematização, as professoras gestoras buscaram encontrar o sentido pedagógico do seu relato num movimento de indagar-se criticamente, recuperar palavras, sentidos que possam mostrar e explicar o alcance pedagógico e político educacional das práticas educativas e das compreensões feitas por elas. Foi discutido também como a experiência escolhida é tratada, como colabora para a formação. Discutimos sobre a naturalização das desigualdades que é atravessada pelo não reconhecimento dos marcadores

sociais da diferença, e acaba se manifestando em ações que exclui, discrimina, separa criando uma prática de exclusão no espaço educacional. As professoras gestoras refletiram sobre essas diferenças que são silenciadas, negadas e trazem como questão importante que precisam ser percebidas não como um problema, mas como uma possibilidade de poder construir relações mais igualitárias. Dessa forma, as experiências pedagógicas foram tematizadas, trazendo as professoras gestoras para esse processo de leitura, reflexão pedagógica e política, buscando problematizar as questões trazidas por elas, buscando tematizar cada experiência. Foi nessa tematização que as professoras gestoras foram compreendendo mais ainda sobre a importância da escrita do relato de experiência que vai tomando forma e potencial pedagógico. Existiu um fortalecimento do trabalho entre pares, a compreensão da dimensão pedagógica e política do que se produz como saber pedagógico.

A edição pedagógica foi processo de co-construção, de junção de várias vozes, e foram vozes das professoras gestoras, seus pares, com quem foi se abrindo o fenômeno interpretativo em uma compreensível edição pedagógica. As professoras gestoras de autoras também passaram a serem editoras, puderam mais uma vez olhar para o seu relato e para o relato das colegas e contribuir para a edição de cada um. Foi um momento que entrelaçou o coletivo de professoras gestoras em comunidade de cuidado mútuo com os relatos narrativos. Dessa forma, todas as professoras gestoras foram editoras que entraram na discussão narrada, sem julgamento, mas com questionamentos, reflexões. Esse ato, além de pedagógico, é político e formativo. Foi realizada uma interpretação das mudanças e transformações das narrativas, das histórias escritas, que passaram por vários olhares ao longo dos encontros e das diferentes versões da (re)escrita da experiência, em que o coletivo se dedicou a leituras e (re)leituras interpretativas. Os textos voltam para as autoras para validação e encaminhamento para a leitura coletiva e publicização e, posteriormente, a publicação. Porém, para avançar na produção de conhecimento sobre a edição pedagógica, nos baseamos na interpretação das transformações das histórias ao longo de suas diferentes versões. Ao mesmo tempo, nos dedicamos à leitura dos relatos interpretativos que foram gerados a partir das leituras e releituras.

Nesse processo formativo existiu um reposicionamento entre coordenadoras da DNEP, pesquisador, e as professoras gestoras, que ocorreu durante a formação e mais forte ainda na edição pedagógica, quando elas se autorizam a contribuir para a edição pedagógica.

> Existe uma grande sabedoria nisso, e ao mesmo tempo cuidado. Eu, professora gestora narradora, me colocar à disposição para editar um texto é muito interessante. Vocês

> me colocam em um lugar privilegiado. Quem edita é quem sabe, quem edita são editores. Eu estou nesse lugar de editora, será que tenho condições para isso? Mas vou me desafiar, acompanhei todo o processo de leitura, escrita, (re)escrita de minhas colegas. Estou apta e vou encarar essa edição na certeza que vou fazer o melhor possível para que esses textos possam ser publicados (Relato narrativo da professora gestora Rosimeire Gonsalez, 2023).

Esse relato da professora gestora vem confirmar que esse processo de formação que elas viveram, foram momentos que puderam se sentir parte do processo, perceber que poderiam falar, opinar, compartilhar saberes e ocupar um lugar também de destaque, de se autorizar a contribuir para a edição de um texto. Uma dinâmica de circularidade, o/a formador/a forma-se na coletividade.

As professoras gestoras narraram e escreveram experiências sobre a pandemia, desigualdade social, violência, relações étnico raciais, o trabalho com as rodas de conversas, docentes readaptados/as na educação, o trabalho com a Lei 10.649/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", a escuta das mães que têm filhos com deficiência, sobre a sala do Atendimento Especializado Educacional. Foram chegando nos nossos encontros muitas questões dos marcadores da diversidade na escola. Percebemos que estávamos todos envolvidos/as na discussão e vendo o currículo real acontecer, em nossa frente, nas palavras e ações de cada gestora, nas experiências pedagógicas apresentadas.

Relatos de experiências: gritos, (re)existência e esperança

Nas tessituras e giros narrativos no qual todos nós estávamos envolvidos/as, narrando e escrevendo nossas narrativas de experiências pedagógicas em contexto de diversidade, aprendendo com a nossa história e com a do outro, compartilhando saberes e fazeres da gestão escolar fomos nos formando em um movimento de horizontalidade, dessa forma, fomos experimentando e vivendo a auto/co/conformação.

A escolha da experiência para contar e registrar não foi nada fácil, exigiu das narradoras um esforço grande para fazer escolhas. Muitas dúvidas surgiram para essa seleção durante o processo, traziam no relato escritas de mais de duas experiências, e selecionar apenas uma, isso trouxe um certo desconforto para fazer a escolha. Essa escolha teria que pensar no potencial pedagógico, o que tocou, moveu, e de alguma forma ela teria que escolher nesse momento apenas uma. A experiência supõe um movimento de exteriorização, da saída de si mesmo. “[...]

porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc" (Larrosa 2011, p. 7).

Muitas dúvidas foram surgindo e elas foram buscando estratégias próprias para escolher o que narrar. Trouxeram narrativas da escola, que foram mobilizando saberes, ações, parcerias e reflexões do vivido.

> As experiências pedagógicas chegaram repletas de aprendizagem e se caracterizaram como uma produção de saberes que foram constituídos pela itinerância que são frutos de aprendizagens pessoais, dos grupos que participam de leituras e encontros. As aprendizagens profissionais são aquelas aprendidas muitas vezes no cotidiano da gestão escolar, vivendo, estando lá, em um movimento que agrega os diferentes agentes da escola (Nascimento, 2023, p. 100).

As experiências narradas e escritas trouxeram denúncias e anúncios, voltadas para as diferenças, e vem desconstruindo um modelo de educação eurocêntrica, que segue um currículo fechado e único e passa para um movimento de reflexão, de acolhimento, promovendo uma educação libertadora que respeita e trabalha com a diversidade que está na escola. As narrativas deixam entendido que as diferenças são espaços de saberes e práticas que não devem ser negados e sim negociados, respeitados e entendidos.

Invocar essa reflexão nos remete às discussões provocadas por Moraes (2023), quando diz que:

> …as narrativas produzidas nesse texto e pensadas nele não são apenas da *pesquisaformação*, mas da vida, de experiência e de tantos outros acontecimentos que provocam e motivam o narrador para poder narrar com o que se afeta e implica, transforma e movimenta, aprende e emancipa, conhece e emociona etc (Moraes, 2023, p. 30).

Foi nesse movimento de implicação, transformação, que as narradoras trouxeram seus relatos de experiências que foram validados no coletivo de professoras gestoras na edição pedagógica durante o desenvolvimento da DNEP. Organizamos os relatos de acordo com os núcleos de sentido: 1) Deficiência, diversidade e diferença; 2) Educação e ações pedagógicas em perspectiva Étnico-racial; 3) Gestão escolar democrática e a construção coletiva de projetos pedagógicos; 4) Diversidade e experiências pedagógicas em alfabetização; 5) Ação educativa e situação de violência e desigualdade social.

Esses relatos de experiências pedagógicas contêm muitos Gritos (Walsh, 2005), (re)existência e esperança. Elas gritam quando a Secretaria de Educação vem tratando a gestão escolar como executores de programas, tornando-as tarefeiras, reação sobre todo o processo da

pandemia e como elas foram tratadas. Elas gritam nas narrativas pela falta de cuidados com as escolas. Elas reagem às formas de exclusão. Os gritos de (re)existência estão explícitos quando elas conseguem ir além de um currículo estabelecido, quando as professoras gestoras praticam a desobediência pedagógica, quando elas desafiam o currículo pronto, fazem rodas para conversar, quando enfrentam uma Secretaria de Educação que insiste em fechar escolas da EJA. (Re)existência para defender uma escola democrática, participativa e inclusiva. Junta-se a esses gritos, os gritos de esperança.

Os gritos de esperança estão nas narrativas quando falam do reconhecimento do trabalho da gestão escolar, esperança de valorização profissional. Os gritos de esperança foram aqueles que as professoras gestoras entendem como importantes para se manterem firmes e confiantes na profissão. Elas esperançam todos os dias. Esperança em poder ter uma escola que possa acolher de verdade os/as estudantes com deficiência, esperança de que a violência externa não atinja a escola. Gritos de esperança de que as experiências pedagógicas da escola sejam reconhecidas e tidas como saberes escolares, elas gritam para que a escola não seja tomada por programas, avaliações, formulários, planilhas. Gritos de esperança para que os programas de formação tomem como ponto de partida as experiências pedagógicas da escola.

Esses gritos muitas vezes chegam nas reuniões com a gerência regional, com a SMED. São gritos que provocam e promovem discussões. Nesse sentido, é fundamental que continuemos a usar nossa narrativa como forma de (re)existência, de reação e esperança. Elas foram convidadas a seguir narrando, escrevendo suas experiências pedagógicas, tendo sempre liberdade de gritar para reagir, para (re)existir e esperançar. Aprendemos também com esses gritos que chamam atenção, eles nos ensinam e produz um movimento de incômodo.

Com os relatos vamos aprendendo muito na/com a escola, com o que ela produz, com seus gritos, fazeres e saberes, aprendemos com sua constituição na diferença, com as experiências pedagógicas apresentadas pelas professoras gestoras que tiveram oportunidade de narrar.

A escola é um espaço da diversidade que produz muitas histórias, aprendizagens, desafios, e ficar atentos/as para isso é importante para exercer nossa responsabilidade pedagógica, que é colocarmos em diálogo com o diferente, colocando à disposição para o outro, ensinando e aprendendo nessa relação. Esse movimento que a escola produz chama atenção para a importância das narrativas construídas nesse espaço. Experiências narradas que têm a diversidade atravessada pela gestão escolar como insurgentes, instituintes, que vem

promovendo a inclusão da diferença.

A discussão e reflexão da gestão escolar no campo da diversidade nos levou à necessidade de compreendê-la sob a ótica das diferenças e das desigualdades. Dessa forma, nos implicou a repensar e compreender a pluralidade de sujeitos que formam o espaço escolar e trazer os marcadores da diversidade para nossas tessituras que promoveu discussão, análises tematizações, compreendendo essas questões da diversidade, que é importante para percebermos que trabalhar nessa perspectiva é pensar em uma pedagogia que não possa ocultar as barbáries e os gritos, como nos ensina Skliar (2003). É nessa direção que as experiências pedagógicas narradas pelas professoras gestoras foram produzidas, favorecendo o diálogo, com as diferenças..

Para além de conclusões, aprendizagens…

O processo formativo que vivenciamos nos colocou em um lugar de protagonistas, não tinha ninguém que sabia mais do que o outro, tinha pessoas com saberes diferentes, e fomos juntos compartilhando conhecimentos, experiências, em um movimento de solidariedade. Estivemos inteiros/as e disponíveis para aprender, narrar, escutar, escrever, (re)escrever. As narrativas compartilhadas demarcam os *saberesfazeres* instituintes construídos por ações coletivas e comunitárias.

A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas nos levou a fazer registros de experiências que não são documentadas; nos possibilitou viver uma relação horizontal e coletiva na construção do conhecimento, e validou e legitimou o saber construído na escola, dando oportunidade de uma conversa, escuta ativa e sensível, respeitando e colaborando com a escrita das colegas do coletivo de professoras gestoras. Fomos construindo uma formação sólida, realizada coletivamente, nos fortalecendo no movimento da auto/co/conformação que promoveu processos reflexivos entre pares em torno da experiência, do que elas viveram e ressignificaram, além da consciência profissional que dele decorrem. Uma outra forma de pensar a formação.

Acreditamos que as narrativas das experiências tecidas na/pela coletividade reposicionou as professoras gestoras, uma vez que elas encontraram um espaço-tempo para escrever, contar, ler, comentar, falar, escutar sobre a escola. Um encontro solidário e de aprendizagem que a *pesquisaformação* pode possibilitar. A circularidade de saberes proposta na pesquisa trouxe possibilidades de interlocução, conexões e de costuras, entre a escola e

instâncias formativas, sendo a professora gestora da Educação Básica um elo entre escola, experiência e formação. Elas compõem um processo de tessitura de saberes que foram entendidos, tematizados como instituintes, formativos e insurgentes.

O que trouxe as professoras gestoras para nossos encontros foi o interesse em narrar, em contar suas histórias vida/formação, as experiências pedagógicas. Sentiram-se mobilizadas pela carta convite e pela apresentação de uma forma outra de pensar a formação e o desejo de tornar público o que era privado. Dessa forma, fomos criando o *ethos* da confiança das professoras gestoras nesse movimento.

Construímos em solidariedade, na coletividade, uma formação que nos possibilitou muitas aprendizagens e (re)pensarmos nosso papel diante de nossos/as colegas docentes da Educação Básica, promovendo outras formas de pensar a formação - como espaço de autoria, de coletividade, trocas de saberes, cultura e validação de experiências pedagógicas. E foi assim que a DNEP nos favoreceu pensar na auto/co/conformação, pautando na valorização do saber pedagógico das professoras gestoras, reposicionando-as na construção do conhecimento, por meio de narrativas que foram escritas, comentadas e reescritas em colaboração.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T.C.; CRUZ, A.C.J. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea*. São Carlos, n. 2, p. 85-97, ago.-dez. 2011.

BHABHA. H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 441p ,1998.

BRAGANÇA, I. F. de S. *Memórias e Práticas Instituintes na Escola.* A página da educação. Portugal, 2006.

BRAGANÇA, I. F. de S. PEREZ. Juliana Godói de Miranda. Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras. *Educação & Realidade*, vol. 41, núm. 4, 2016.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa:* experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo:* diversidade e currículo / Nilma Lino Gomes; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GUEDES,A. O RIBEIRO, T. R*evelar-se ou ocultar-se? Apontamentos para pensar uma pesquisa educativa.* Pesquisa, Alteridade e Experiência: metodologia minúscula. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

LARROSA, J. B. *Experiência e alteridade em educação*. Reflexão & Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

MORAES, J. de S. Poéticas de existência em narrativas outras de vida, experiência e

pesquisaformação. *In:* BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MOTTA, Thais da Costa; NETO, Itamar Zuqueto Serra (orgs). *Caminhos de pesquisaformação*: abordagens narrativas e (auto)biográficas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão. *Entre fios das narrativas, retalhos e costuras coletivas:* Experiências pedagógicas de professoras gestoras em contexto de diversidade. 2023. 214f. Doutorado em Educação e Contemporaneidade. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. PPGEduC. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. 2023.

OLIVEIRA, A. Dias; SUÁREZ, Daniel. *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas como escrita de si: dimensões formativas, teóricas e epistemopolíticas.* Form. Doc. Belo Horizonte, v. 15, n. 33, p. 101-113, maio/ago. 2023.

PIERUUCI, A. F. *Cilada da diferença*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da FFLCH-USP/Editora 34, 2013.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão. *Coletivo de docentes narradores(as):* o tecer das redes de investigação-formação na escola. *Rev. FAEEBA* – Ed. e Contemp., Salvador, v. 31, n. 66, p. 88-102, abr./jun. 2022.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas na co(n)formação docente em rede. *Revista Argentina de Investigácion Narrativa*. Vol. 3, nº 6, 2023.

SAMPAIO, C. S. *Redes coletivas de (auto)formação docente:* narrativas, experiências e a (re)construção de saberes e fazeres alfabetizadores. *In:* D. Z. Moraes y R. S. Lugli (orgs.). Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biográficas como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010.

SUÁREZ, D. H. *Docentes, narrativa e investigación educativa: La documentación narrativa de las practicas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In*: SVERDLICK, I. et al. L*a investigación educativa:* Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse ai?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. *Revista Internacional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13- 28, fev./maio, 2015.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In*: WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas.* Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

Recebido em: 02 out. 2024.
Aprovado em: 27 nov. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores

REVISTA ELETRÔNICA DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n. 2, 2024.

Ressignificando a concepção de conselho de classe: a (auto)biografia nos territórios da docência

Reframing the concept of class council: (auto)biography in teaching territories

Replanteando el concepto de consejo de clase: (auto)biografía en territorios de enseñanza

Rita Lee Lopes Vieira de Jesus[1]
0000-0003-2346-1750

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a ressignificação da concepção de conselho de classe nos territórios da docência. Para compor a tessitura teórica, apropriamos das considerações de Ângela Dalben (1995, 2006), Benigna Villas Boas (2014), Cipriano Luckesi (2018), Maria Teresa Esteban e Bruna Pina (2021), Paulo Freire (2015), Rejane Alves (2020), Rosaria Boldarine, Raquel Barbosa e Sérgio Annibal (2017) e Rubia Magnata e Ana Lúcia dos Santos (2015). A partir dos entendimentos de Antônio Chizzotti (2008), Elizeu Clementino de Souza (2006, 2008, 2017), Maria Passeggi (2017) e Josélia Neves (2010), os caminhos docentes são explorados por meio da abordagem qualitativa e da (auto)biografia. Buscamos o estudo dos processos inscritos construídos nas experiências vividas e as suas inferências a respeito dos olhares da professora-pesquisadora-narradora. Para tanto, utilizamos as narrativas organizadas nas dimensões pedagógica e acadêmica como *corpus* de análise que, por sua vez, foram registradas em um diário reflexivo. Os resultados mostram as primeiras concepções de conselho de classe direcionadas a um lugar que privilegia os resultados, as notas e a definição pelas aprovações e reprovações dos/as estudantes. Mais adiante, perspectivas outras surgem e defendem o entendimento de uma prática interessada no acompanhamento das aprendizagens e nas intervenções.

PALAVRAS-CHAVE: Conselho de classe; Docência; (Auto)biografia.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the redefinition of the concept of class council in teaching territories. To compose the theoretical framework, we appropriated the considerations of Ângela Dalben (1995, 2006), Benigna Villas Boas (2014), Cipriano Luckesi (2018), Maria Teresa Esteban and Bruna Pina (2021), Paulo Freire (2015), Rejane Alves (2020), Rosaria Boldarine, Raquel Barbosa and Sérgio Annibal (2017) and Rubia Magnata and Ana Lúcia dos Santos (2015). Based on the understandings of Antônio Chizzotti (2008), Elizeu Clementino de Souza (2006, 2008, 2017), Maria Passeggi (2017) and Josélia Neves (2010), teaching paths are explored through a qualitative approach and autobiography. We seek to study the inscribed processes built regarding the lived experiences and their inferences on the eyes of the teacher-researcher-narrator. To this end, we used the narratives organized in the pedagogical and academic dimensions as a corpus of analysis which, in turn, were recorded in a reflective diary. The results show the first conceptions of class councils directed towards a place that privileges results, grades and the definition of approvals and disapprovals of students. Further on, other perspectives emerge and defend the understanding of a practice interested in monitoring learning and interventions.

KEYWORDS: Class council; Teaching; Autobiography.

[1] Doutoranda em Educação. Universidade Federal da Bahia/UFBA. E-mail: prof.ritaleevieira@yahoo.com

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la redefinición del concepto de consejo de clase en los territorios docentes. Para componer el marco teórico, nos apropiamos de las consideraciones de Ângela Dalben (1995, 2006), Benigna Villas Boas (2014), Cipriano Luckesi (2018), Maria Teresa Esteban y Bruna Pina (2021), Paulo Freire (2015), Rejane Alves (2020), Rosaria Boldarine, Raquel Barbosa y Sérgio Annibal (2017) y Rubia Magnata y Ana Lúcia dos Santos (2015). A partir de las comprensiones de Antônio Chizzotti (2008), Elizeu Clementino de Souza (2006, 2008, 2017), Maria Passeggi (2017) y Josélia Neves (2010), se exploran caminos de enseñanza a través de un enfoque cualitativo y (autobiográfico). Buscamos estudiar los procesos inscritos construidos a partir de experiencias vividas y sus inferencias con respecto a la mirada del docente-investigador-narrador. Para ello, utilizamos como corpus de análisis las narrativas organizadas en las dimensiones pedagógica y académica que, a su vez, quedaron registradas en un diario reflexivo. Los resultados muestran las primeras concepciones de los consejos de clase encaminados hacia un lugar que privilegia los resultados, las calificaciones y la definición de aprobaciones y desaprobaciones de los estudiantes. Más adelante, emergen otras perspectivas que defienden la comprensión de una práctica interesada en monitorear el aprendizaje y las intervenciones.

PALABRAS CLAVE: Consejo de clase; Enseñanza; Autobiografía.

Notas introdutórias

As discussões propostas neste artigo buscam a reflexão acerca das concepções de conselho de classe que vêm sendo ressignificadas em torno dos territórios da docência. Ao longo do texto, há o registro de narrativas construídas com base em vivências do cotidiano escolar e acadêmico, nas quais sinalizam movimentos que influenciam e (re)configuram o entendimento dessa prática. Vale o respaldo de que o recorte temporal considerado para o estudo corresponde ao ano de 2008, quando se dá o início da carreira docente, e 2024, situando o contexto atual.

Justificamos que esse assunto nos motiva ao debate pelo fato de abarcar indefinições que, algumas vezes, se mostram propulsoras de um conselho de classe com fins de seleção, promoção e exclusão. Discutem notas, dão ênfase ao comportamento da turma e perdem a oportunidade de observar, refletir, avaliar e acompanhar o desenvolvimento e a formação dos/as estudantes. Por não defendermos essa prática centralizada nos resultados, pensamos na importância de discutir e provocar a sua reconstrução numa perspectiva dialógica que potencializa o processo educativo e prioriza a aprendizagem significativa.

Cabe acrescentar a contribuição de Dalben (1995, p. 112), quando escreve que "em vez de o conselho de classe apresentar-se como um momento efetivo de análise, o que se verifica é um momento em que os profissionais constroem uma fotografia da turma". Sendo assim, com base em um lugar contraditório, desenvolvemos esta pesquisa com narrativas reveladas nos territórios da vida docente. Esse contexto nos impulsionou a repensar a concepção de conselho

de classe e de que maneira as suas ressignificações se desenrolaram e produziram sentidos.

Por influência do exposto, a nossa questão central de estudo é: Como a ressignificação da concepção de conselho de classe se constrói nos territórios da docência? O objetivo principal se configura da seguinte maneira: refletir sobre a ressignificação da concepção de conselho de classe nos territórios da docência. Para o melhor encaminhamento, traçamos dois objetivos específicos, que são: situar o conselho de classe a partir de seu conceito e função no espaço escolar; e compreender a ressignificação da concepção deste conselho por meio das experiências de vida em suas dimensões pedagógica e acadêmica.

A pesquisa toma como *corpus* de análise as narrativas apresentadas no diário reflexivo da participante, no instante em que busca compreender a ressignificação de sua concepção de conselho de classe nos territórios da vida docente. Com isso, a sua relevância se concentra em problematizar e difundir os resultados obtidos para reforçar que o cumprimento dessa prática seja capaz de movimentar formativamente o processo de ensino e de aprendizagem.

O trabalho está estruturado em cinco seções. Além das Notas introdutórias: uma breve contextualização do conselho de classe, as demais são: O conselho de classe à luz de autores/as: conceito e função, no qual se firma nas falas de estudiosos/as; Trajetórias teórico-metodológicas, em que consiste o panorama dos caminhos percorridos na pesquisa; Partilhas de diário reflexivo: as vozes da professora-pesquisadora-narradora, cuja organização aponta três subseções discutindo as dimensões pedagógica e acadêmica; e, por fim, as Considerações [nem sempre finais], onde as conclusões são apresentadas, seguidas das referências.

O conselho de classe à luz de autores/as: conceito e função

Nesta parte do trabalho, trazemos contribuições de autores/as que dialogam com o tema, bem como os nossos olhares que ajudam a situar o objeto de estudo no cenário da educação formal. O que é conselho de classe? Qual a sua função no espaço escolar? De que maneira é realizado? Quem são os participantes e as práticas a serem avaliadas? Postas as inquietações, observamos em nós o desejo em transitar por este campo e visualizar encaminhamentos.

Antes de tudo, cabe fixar que “por ocasião de uma reforma de ensino francesa de 1959, foram instituídos três tipos de conselho: o Conselho de Classe, no âmbito da turma; o Conselho Departamental de Orientação, no âmbito do estabelecimento; e o Conselho de Orientação, em esfera mais ampla” (Dalben, 1995, p. 26). O surgimento dessa instância acontece na França com a finalidade de organizar o sistema escolar e, com o passar dos anos, a ideia se aproxima e firma em demais países. No Brasil, esta prática é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional 9.394/1996, art. 14, no momento em que recomenda a "participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou **equivalentes**" (Brasil, 1996, p. 17 – grifo da autora). O documento, como pode ser visto, não reporta com evidência o conselho de classe, todavia o inserimos com base no termo "equivalentes".

Mediante ao exposto, cabe a ressalva de que as ações pedagógicas são diversas e abrangem conceitos diferentes e fundamentais ao processo de ensino e de aprendizagem. Cumpre ressaltar que o nosso foco é o conselho de classe, enquanto instância normativa e pedagógica relevante e potencialmente propositiva em relação às atividades escolares. Partindo de tais aspectos, entendemos a importância em trazer os apontamentos de autores/as que conversam a respeito da temática.

Dalben (2006), estudiosa do assunto e com grande referencial teórico, escreve o respectivo conceito:

> O Conselho de Classe é um órgão colegiado, presente na organização escolar, em que vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos. (p. 31)

A autora afirma que o conselho de classe reúne envolvidos no processo educativo com fins na reflexão e avaliação do desempenho pedagógico dos/as estudantes das variadas turmas, séries, que hoje chamamos de anos ou ciclos. Embora ela se refira ao desempenho, algo esperado pelos exames em larga escala, temos um olhar diferente e ampliado com relação a isso. Acreditamos que para os/as estudantes e participantes do conselho de classe terem, de fato, a oportunidade do acompanhamento e da avaliação de suas aprendizagens é preciso estar inseridos num espaço que valoriza o percurso de formação e, não simplesmente os resultados. Desse modo, defendemos que o desempenho não garante a contrução do conhecimento.

Em face do excerto, percebemos que é fundamental compreender a função do conselho de classe para começar a ver esta prática como articuladora do processo educativo. Vale salientar, pois, que este não tem o objetivo de apresentar apenas o que é negativo ou frágil, mas também de abrir caminhos para novas perspectivas que visam ao desenvolvimento de ações que repensem a dinâmica pedagógica e possibilitem o alcance do sucesso no ensino e aprendizagem de todos os seus envolvidos (Villas Boas, 2014).

Ao discutir o conselho de classe, não ignoramos dois pontos que o caracterizam: uma

prática preocupada com o cumprimento de uma prescrição burocrática; e uma instância centrada nas atividades escolares que fortalecem o ambiente formativo. Relacionando ao segundo ponto, Dalben (1995, p. 16) salienta que a função do conselho em discussão "guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino que é o eixo central em torno do qual desenvolve-se o processo de trabalho escolar". A mesma autora, Dalben (2006), acrescenta o entendimento posicionando que o conselho de classe, enquanto órgão coletivo de avaliação do ensino e da aprendizagem, carrega a responsabilidade de,

> [...] mobilizar a avaliação escolar no intuito de desenvolver um maior conhecimento sobre o aluno, a aprendizagem, o ensino e a escola, e especialmente, de congregar esforços no sentido de alterar o rumo dos acontecimentos, por meio de um projeto pedagógico que visa ao sucesso de todos. (p. 38).

Em suma, notamos que o conselho de classe pode caminhar por duas trilhas distintas, que são: sob o olhar tradicional, no instante em que se concentra em notas e resultados; e pelo enfoque formativo, quando se importa com todo o processo e acompanha a construção de conhecimentos. O panorama antagônico nos moveu à busca pela exposição e análise dos significados em torno dessa ação pedagógica. Este debate assume um importante lugar, uma vez que provoca toda a comunidade escolar a rever sua prática e, possivelmente, adotar posturas que privilegiem a aprendizagem dos/as estudantes.

Trajetórias teórico-metodológicas

Partimos da premissa de que é necessário romper a padronização do conhecimento construído pela ciência, buscando modos outros de se perceber como gente que pesquisa a si mesmo e consigo. Evidenciamos a relevância da pesquisa qualitativa, pois se volta para uma afinidade entre o indivíduo e o mundo real, onde o sujeito é parte viva do objeto pesquisado (Chizzotti, 2008). Nesse aspecto, o estudo (auto)biográfico está assegurado nas colaborações de Passeggi e Souza (2017):

> Situada no âmbito da pesquisa qualitativa, a pesquisa (auto)biográfica em Educação tem procurado superar o dilema que lhe é imposto: ou acomodar se aos padrões existentes do conhecimento dito científico ou, ciente da especificidade epistemológica do conhecimento que ela produz, contribuir para a construção de novas formas de se conceber a pessoa humana e os meios

> de pesquisa sobre ela e com ela. (p. 9)

A metodologia utilizada contempla a abordagem biográfica, pois visa construir formas diferentes de fazer pesquisa em torno do sujeito investigado, do sujeito investigador e do sujeito investigado-investigador. Desse modo, a centralidade do sujeito aponta a importância em compreender as relações estabelecidas com ele mesmo e com quem está à sua volta, sentindo-se autor da própria história.

Acreditamos que quando um/a professor/a passa a ter conhecimento de si, busca reescrever a sua história de vida docente e acessa um lugar no qual se abre as possibilidades de mudança na educação. Por isso, optamos pela pesquisa (auto)biográfica por reconhecermos a riqueza de reflexões advindas das narrativas e das prováveis intervenções no espaço escolar. Isto posto, vale salientar o registro de Souza (2006) quando nos afirma que,

> A pesquisa com narrativas (auto)biográficas ou de formação inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, no caso, especificamente a escola, [...]. (p. 410)

É pensando no resgate de memórias, na contação de sua história para transformá-la, que sustentamos a proposta deste trabalho. Por conseguinte, a questão de pesquisa é: Como a ressignificação da concepção de conselho de classe se constrói nos territórios da docência? À luz das narrativas (auto)biográficas, o objetivo principal se concentra em refletir sobre a ressignificação da concepção de conselho de classe nos territórios da docência. Este se desdobra em dois específicos, a saber: situar o conselho de classe a partir de seu conceito e função no espaço escolar; e compreender a ressignificação da concepção deste conselho por meio das experiências de vida em suas dimensões pedagógica e acadêmica.

O procedimento utilizado para obter as informações foi a construção de narrativas. Assim, o universo de investigação se formou com base nas memórias registradas pela pesquisadora e autora da pesquisa. Foi permitido, pois, rememorar acontecimentos de sua vida docente, narrar registros com a intenção de perceber os significados outrora dados ao conselho de classe e as circunstâncias que os provocaram. As ações descritas deram condições ao sujeito dialogar consigo e com o que lhe cerca. A par disso, fortalecemos a nossa ideia com o apontamento de Neves (2010) que diz:

> O estudo autobiográfico permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social – sou a autora e a narradora do texto ao mesmo tempo e, por meio da auto escuta, posso comunicar ao mundo determinadas coisas que avalio serem importantes (p.125).

Com o intento de respeitar o percurso formativo da participante investigada, as suas narrativas estão registradas em um diário reflexivo, como dispositivo de investigação e formação no campo da docência. Justificamos esta escolha, pois "o trabalho com diário, focado no processo narrativo, torna possível apreender as inter-relações entre as diversas situações e dimensões experienciais da/na sala de aula" (Souza, 2008, p. 3). Essas trajetórias teórico-metodológicas se fundamentam no interesse de narrar as ressignificações da concepção de conselho de classe da professora-pesquisadora, considerando alguns espaços e inferências. Portanto, a investigação se atentou em revelar e pensar acerca da formação construída, levando em conta as vivências no espaço escolar e na academia.

No que tange à escrita de narrativas nos territórios da docência e ao processo de formação, vale registrar que buscamos entender, numa perspectiva reflexiva, as subjetividades do sujeito e as suas construções acerca do conselho de classe. Tendo em vista as experiências narradas, enquanto professora e pós-graduanda, as informações acolhidas durante a pesquisa foram estudadas e refletidas partindo das observações feitas no chão da escola e da academia.

Nessa perspectiva, a lembrança, a narração e a reflexão das vivências da professora-pesquisadora-narradora são expostas. As interpretações dos acontecimentos de sua carreira docente e de sua caminhada acadêmica, quando colocadas em evidência, trazem à tona as ressignificações da concepção do conselho de classe. Por fim, acreditamos que o uso da narrativa serve tanto à investigação quanto à formação simultaneamente (Souza, 2006). Dessa maneira, as próximas seções apresentam recortes das narrativas que são enumerados para facilitar na organização e discussão do tema.

Partilhas de diário reflexivo: as vozes da professora-pesquisadora-narradora

Nesse momento, apresentamos escritas biográficas da participante com o intento de melhor demarcar o universo da pesquisa ao narrar alguns fatos de sua docência. Exploramos os espaços formativos do processo de ressignificação da concepção do conselho de classe, ou seja, as dimensões pedagógica e acadêmica. Buscamos para iniciar essa prosa, o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (2015), que afirmou gostar de ser gente porque, inacabado sabe que é um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sabe que pode ir mais além dele. Na

perspectiva do inacabamento, propomo-nos a refletir as construções feitas em torno da prática discutida e fomentar mudanças.

Referente ao sujeito investigado, afirmamos ser natural da cidade de Bom Jesus da Lapa, situada na região oeste da Bahia e conhecida como a capital baiana da fé. Filha e irmã de professoras, optou pela docência no ano de 2008, onde atua na rede pública deste município. Carrega experiências na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Graduou-se nos cursos de licenciatura em Pedagogia (Universidade do Estado da Bahia, UNEB, 2008), Letras (Faculdade IBRA, 2021) e em alguns cursos de especialização, como Gestão e Políticas Públicas para a Educação Básica (UNEB, 2021). Concluiu o Mestrado em Educação (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, 2019) e, atualmente, estuda o Doutorado em Educação (Universidade Federal da Bahia, UFBA). Durante esta trajetória, o fazer docente foi/é reconstruído sustentado pelas interações consigo e com os outros, permitindo novas posturas e vivências diferentes.

Em 2017, após nove anos de docência, decidiu pesquisar o conselho de classe no curso de Mestrado, devido às inquietações percebidas em seu funcionamento na escola que trabalhava. Envolvida no contexto, observou que ainda há lacunas ao realizar essa prática, tornando-a um espaço de conflitos. Mediante tal constatação, questionamentos se fizeram: Qual concepção de conselho de classe se formou antes e ao longo da pesquisa? Quais inferências permeiam este movimento de ressignificação? Quais passos vêm sendo dados em direção a um conselho de classe que, de fato, contribua com um processo de ensino e aprendizagem formativo? São questões disparadoras para pensar com o apoio das narrativas (auto)biográficas.

Experiências formativas: dimensão pedagógica

Ao tratar das experiências formativas que surgiram/surgem na dimensão pedagógica, reportamos à escola da rede municipal de Bom Jesus da Lapa/BA. Depois da aprovação no concurso público do ano de 2008, a participante do estudo se viu na condição de professora. De início, atuou na docência em duas unidades de ensino, que estão situadas na região campesina, durante os anos de 2008 e 2014. No ano de 2015 até os dias atuais, 2024, a sua atuação se concentra em uma escola da sede da cidade.

Nesse cenário, salientamos que o pano de fundo das vivências relatadas se constituem de espaços educativos formais, nos quais interessamos pelo conselho de classe. O registro do diário que trazemos a seguir se refere às primeiras impressões referentes a essa prática.

> O conselho de classe é uma atividade garantida por lei e exigida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), tendo como função apresentar notas e definir a aprovação e a reprovação dos estudantes. Acontece no final do ano letivo, num tempo aproximado a duas horas. Esta prática se concentra em uma conversa rápida com os/as professores/as, a coordenadora pedagógica e a gestora para expor os resultados dos estudantes. Acontece com muita tranquilidade. Fala-se, principalmente, daqueles/as que não alcançaram a média exigida pelo sistema de ensino. Porém, os/as participantes não se inquietam com os motivos que provocaram o fato e tampouco a mudança de atitude que poderia trazer uma outra realidade. Este cenário prevaleceu em cerca de três anos, depois algumas questões deram um novo formato ao conselho. (*Recorte de Diário - 01*)

Segundo a narrativa acima, os primeiros contatos da participante da pesquisa com o conselho de classe sinalizam a preocupação em atender uma questão burocrática, isto é, cumprir uma norma centralizando a atividade à apresentação de resultados. Percebemos que o espaço não dá abertura para que pais/mães/responsáveis e estudantes participem e, desenrola-se num tempo curto e de modo tranquilo. Talvez devido à falta de uma definição coerente do conselho de classe, os sujeitos que constituem esta prática pouco ou não refletem todo o processo educativo e volta os olhos às notas obtidas em momentos pontuais.

É notório que um dos assuntos mais explorados no conselho é o não alcance da média cobrada pelo sistema de ensino que, por conseguinte, causa a reprovação. Todavia, é sinalizado que os/as participantes não se mostram inquietos com o fato. Não se questiona as razões e nem problematizam alternativas que permitem transformar o referido contexto. Mais uma vez se reforça um momento passivo, no qual as notas são destacadas e as aprovações e reprovações determinadas. Os aspectos apontados enfatizam um encontro breve e desinteressado no percurso escolar, cujos envolvidos/as não constroem um planejamento que busque romper entraves reparados na construção de aprendizagem dos/as estudantes.

Com o passar de alguns anos, entre 2012 e 2014, outras características vão sendo observadas acerca do funcionamento do conselho de classe. Prosseguindo a discussão, vale fixar mais um recorte das narrativas.

> O conselho de classe é entendido aqui como um momento destinado unicamente para os professores desabafarem, tratarem das notas e do comportamento dos estudantes com a finalidade de definir por aqueles que "merecem" ser aprovados ou reprovados. A equipe gestora começou a cobrar dos professores que diminuíssem o número de reprovações. Devido a isso, houve muitos desentendimentos entre os participantes, tornando uma atividade desagradável. (*Recorte de Diário - 02*)

Nesse horizonte, o conselho de classe é compreendido como um instante propício aos desabafos dos professores, à exposição de notas e à conversa referente ao comportamento dos/as estudantes. Um fato que altera o contexto é a cobrança da gestão por um número menor de reprovações, provocando discórdia entre os participantes e estabelecendo a reunião como um lugar não mais agradável e tranquilo. Diante disso, percebemos a valorização dos dados numéricos que, por sua vez, determinam o ato de aprovar/reprovar. Na contramão desse contexto, Luckesi (2018, p. 163) afirma que "uma coisa é o ato de avaliar, outra, o registro dos resultados obtidos". O autor entende que a avaliação não se define pelas notas alcançadas pelos/as estudantes. Avaliar ultrapassa a ideia de registros quantitativos obtidos de exames.

O recorte seguinte do diário ainda vê o conselho de classe movimentado por conflitos, acentuando a constância e a escolha de alguns docentes em não participarem da reunião. Conforme a participante da pesquisa,

> A partir do ano de 2015, o conselho de classe se apresenta de um modo um pouco diferente e mais preocupante. Embora continue reunindo docência, coordenação pedagógica e gestão no final do ano letivo, os conflitos surgem com mais frequência e determinados professores optam por não participarem. Então, o conselho passa a ser percebido como um lugar de muitos confrontos e, permanece centralizado em notas, aprovações e reprovações. (*Recorte de Diário - 03*)

O trecho acima nos mostra o desenho de um conselho que continua a acontecer apenas no final do ano letivo, tendo como foco as notas, as aprovações e as reprovações. Os/as estudantes, os/as pais/mães e/ou responsáveis não fazem parte desta reunião. Algo que merece ser comentado é o fato de diversos confrontos ocorrerem e professores decidirem por não participar das reuniões. Nesse panorama, algumas perguntas surgem, como: Até que ponto o conselho de classe é um espaço significativo aos/às participantes? Quais os motivos dos possíveis desentendimentos? O que se faz para que não haja conflitos? A quem esta prática interessa?

Ao longo desses anos atuando na docência, 2008 a 2015, a participante da pesquisa vai entendendo o conselho de classe como um lugar que prioriza os resultados pontuais e, não se preocupa com a análise e a avaliação de informações e a proposição de estratégias que possam favorecer a aprendizagem. Acreditamos que isso seja decorrente da pouca leitura e discussão

da temática nas escolas. Logo, a atenção se volta apenas ao atendimento de uma atividade assistida por lei e solicitada pela SEMED, que não incentiva a avaliação do processo educativo, a construção de encaminhamentos e a intervenção.

Em meio a tais implicações, começamos a questionar se, realmente, o conselho de classe contribui com o ensino e a aprendizagem. Se sim, de qual forma? Se não, por quê? Decidimos buscar informações e estudos da área para compreender a sua dinâmica. Desse modo, abordamos na próxima subseção as construções formativas a respeito deste conselho enquanto objeto pesquisado na academia.

Experiências formativas: dimensão acadêmica

Ao tratar as experiências formativas que permeiam a dimensão acadêmica, remetemos às aprendizagens durante o curso de Mestrado em Educação (2017 – 2019) e de Doutorado em Educação, no qual se iniciou no ano de 2024. Cabe destacar, pois, que as pesquisas propostas nos cursos de pós-graduação *stricto-sensu* se dedicaram ao estudo do conselho de classe em perspectivas diferentes.

No curso de Mestrado, a proposta foi analisar as vozes discursivas dissonantes que configuram posições-sujeito do conselho de classe na rede municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa/BA, considerando os dispositivos legais que lhe instituem e dão forma organizativa. Trechos do Projeto Político Pedagógico e três vozes formaram o universo de investigação, a saber: a docência, a coordenação pedagógica e a família. Ouvindo os apontamentos desses sujeitos por intermédio de entrevista, chegamos à conclusão de que estes assumem posições diferentes em momentos diversos. Em alguns deles, são controladores, controlados e insatisfeitos a par dos conflitos observados nas reuniões do conselho.

Quando falamos em controle, reportamos às situações variadas de resistência e confronto. A discussão se atentou a esses movimentos discursivos que formam um espaço de atrito e dissonância. Desse modo, é interessante ponderar que "a relação dos sujeitos com o conselho de classe transforma-os em jogo de poder" (Dalben, 2006, p. 64). É possível perceber que as relações existentes entre os participantes do conselho de classe formam este lugar num jogo constituído por manifestações de poder.

As leituras e as discussões acerca do conselho de classe no decorrer do Mestrado tomaram esse foco: repensar a prática em meio às disputas, às produções de sentido, às dissonâncias atravessadas nos discursos e à compreensão dos motivos geradores de confrontos. O estudo dos dados se deu com a análise de discurso sob à ótica de Michel Pêcheux, filósofo

francês. Este estudioso escreve que o discurso é o efeito de sentidos entre locutores (Pêcheux, 1988). No caso da pesquisa, notamos os participantes do conselho de classe (locutores), as produções e os significados presentes em seus discursos.

Consoante ao exposto, a atenção esteve mais centrada na observação dos ditos e não-ditos nas sequências discursivas e das expressões ideológicas, que configuram essa prática uma arena em que os enfrentamentos definem, em instantes diferentes, os detentores do controle e os subordinados a ele. Ao dar passos nesse caminho, determinados olhares aparecem e outra configuração se inscreve na área de estudo. Segundo a participante da pesquisa, o conselho de classe é:

> Uma ação burocrática em que a escola se reúne para conversar sobre os resultados do processo de ensino e aprendizagem. Normalmente, é um lugar marcado pela falta de consenso, o que provoca muitos desentendimentos, e por julgamentos com relação ao comportamento dos/as estudantes, o que causa desconforto aos envolvidos. (*Recorte de Diário 04*)

Os referidos estudos foram cruciais à nossa formação docente, já que colaboraram com o entendimento de um conselho de classe que, por vezes, se constitui por sujeitos que assumem posições diversas causando a falta de consenso. Isso nos fez perceber a importância em compreender o conceito e a sua função no cotidiano escolar, para evitar conflitos e buscar contribuir com o processo educativo. Podemos dizer, portanto, que os resultados dessa pesquisa suscitaram o desejo em prosseguir descortinando o conselho de classe e entendendo com mais propriedade a sua potencialidade para intervir pedagogicamente quando for necessário.

Nessa seara, decidimos dar continuidade à pesquisa no curso de Doutorado em Educação. Finalizamos o primeiro semestre e já podemos indicar inferências a respeito do entendimento do conselho de classe. Para abordar a questão, trataremos duas situações que vêm somando na caminhada acadêmica e profissional. A princípio, comentaremos a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem, ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) e liderado pelas professoras e doutoras em Educação Rejane de Oliveira Alves e Edna Telma Fonseca e Silva Vilar. Em seguida, explicitaremos as colaborações de leituras recomendadas pela orientadora da pesquisa que se encontra em andamento.

Em um dos encontros do grupo, o texto explorado foi o artigo publicado na Revista Estudos em Avaliação Educacional, Tendências da produção do conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil (2010 – 2014), de autoria de Rosaria Boldarine, Raquel Barbosa e Sérgio Annibal. As autoras e o autor pontuam que, ao pensarmos o ato de avaliar as

aprendizagens, precisamos observar a influência das avaliações externas nos programas e currículos das instituições (Boldarine; Barbosa; Annibal, 2017).

Esta fala nos faz entender que avaliar o conhecimento construído na escola discorre sob a influência das avaliações de larga escala, nas quais tantas vezes reforçam as tarefas de controlar e monitorar. Nesse contexto, acabam por não valorizar os seus resultados com fins de contribuir com o processo de formação dos/as estudantes. Se o conselho de classe for um espaço onde se estimula ações simplesmente preocupadas com os exames externos, podemos dizer que esta prática se insere no fundamento da avaliação tradicional.

Dando continuidade à proposta de estudo, cabe registrar que em outra reunião discutimos o artigo publicado na Revista Teias, cujo título é Silenciamento e diálogo na avaliação escolar, escrito por Maria Teresa Esteban e Bruna de Souza Fabricante Pina. Segundo as estudiosas, "a avaliação [...] é um exercício dialógico, crítico, reflexivo e participativo que fomenta a problematização de resultados produzidos, percursos vividos e aprendizagens" (Esteban; Pina, 2021, p. 11). Percebemos que avaliar pressupõe o diálogo, a criticidade, a reflexão e a participação, quando problematiza os seus resultados para saber os conhecimentos construídos e ainda necessários para movimentar o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contraponto, reparamos duas conjunturas possíveis de incluir o conselho de classe. A primeira delas nos remete à preocupação com as notas, uma vez que se interessa pelo desempenho dos/as estudantes nas avaliações externas. A outra se refere a uma prática que toma como direção o acompanhamento das aprendizagens e a as ações interventivas capazes de diminuir ou romper os problemas percebidos pela comunidade escolar. Em meio a estas questões, vale frisar que o grupo entende a avaliação como "um ato pedagógico e político que envolve a tomada de decisões para melhoria do processo de aprendizagem e ensino" (Alves, 2020, p. 9).

Além dos textos discutidos, leituras foram recomendadas pela orientadora da pesquisa que se encontra em andamento no curso de Doutorado, a professora Rejane de Oliveira Alves. Estes, por sua vez, têm sinalizado questões mais relacionadas ao conselho de classe e à avaliação, como atividades que precisam se preocupar com um percurso formativo. Nesse sentido, a pesquisa doutoral tem como objetivo compreender como o conselho de classe se constitui e(m) contexto de avaliação no Ensino Fundamental II nas escolas da rede pública. O nosso enfoque principal é a avaliação na articulação do conselho de classe, dando ênfase à perspectiva dialógica.

Em uma das sugestões de leitura, as autoras do texto Avaliação formativa da

aprendizagem: a experiência do conselho de classe, publicado na Revista Estudos em Avaliação Educacional, fixam que "geralmente essas reuniões não assumem a função formativa da avaliação, mas se apoiam na função somativa da avaliação, especificamente nas subfunções de seleção e certificação" (Magnata; Santos, 2015, p. 771). É feito um alerta da prática do conselho que atua com o objetivo de selecionar e excluir.

Nesse movimento, reflexões foram se ampliando em volta do conselho de classe. Dentre as leituras realizadas, observamos as ponderações de Villas Boas (2014) em um capítulo de livro cujo título é Conselho de classe: toda a escola praticando a avaliação formativa. A mesma autora afirma que "a avaliação formativa transforma o conselho de classe em um aliado para a organização e a reorganização do trabalho pedagógico comprometido com a inserção social dos sujeitos" (p. 100, 101). Estas incursões nos fizeram conceber a seguinte concepção de conselho de classe:

> O conselho de classe é uma prática que se constrói por meio do diálogo coletivo, da reflexão, da avaliação, do acompanhamento das aprendizagens e da intervenção sempre que for necessário. Este é o conselho que vai ao encontro de um processo educacional formativo. (*Recorte de Diário - 05*)

As trilhas exploradas nos permitiram entender as ressignificações tecidas referentes ao conselho de classe e as suas relações com o campo da avaliação da aprendizagem. As discussões desenvolvidas no Grupo e as leituras sugeridas pela orientadora da pesquisa de Doutorado despertaram uma visão mais formativa do conselho de classe, pois, para além da natureza burocrática, mobiliza o processo educativo que atende a educação transformadora. Para melhor percebermos o movimento realizado nesse processo de construção, mais adiante elencaremos os deslocamentos encontrados nas concepções deste conselho formadas pela professora-pesquisadora-narradora.

O movimento das ressignificações: os passos dados nas dimensões pedagógica e acadêmica

Inicialmente, reafirmamos que o tempo considerado para refletir as ressignificações das ideias acerca do conselho de classe compreende os anos de 2008, por ser o início da carreira docente, e 2024, a fim de situar os dias atuais. As concepções foram escritas conforme os registros do diário reflexivo da participante do presente estudo. Gostaríamos de chamar atenção para as construções realizadas antes e depois da pesquisa no Mestrado em Educação e início no Doutorado em Educação. Até porque, como nos escreve Freire (2015, p. 14), "pesquiso para

constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade". Na tentativa de intervir, propomos a reflexão de uma prática pedagógica fundamental às ações escolares.

Sendo assim, elaboramos o quadro a seguir para apresentar, de forma mais sistematizada, os achados da pesquisa.

Quadro 1 – Ressignificações da concepção de conselho de classe

Temporalidade	Concepção de conselho de classe
Antes da pesquisa (2008 - 2012)	Atividade garantida por lei e exigida pela Secretaria Municipal de Educação, tendo como função apresentar notas e definir a aprovação e a reprovação dos/as estudantes. Conversa rápida e tranquila entre professores, coordenadora pedagógica e gestora.
Antes da pesquisa (2013 – 2014)	Momento destinado unicamente para os professores desabafarem, tratarem das notas e do comportamento dos/as estudantes com a finalidade de definir por aqueles que "merecem" ser aprovados ou reprovados. Reunião com muitos desentendimentos devido à cobrança da gestão por um número menor de reprovações.
Antes da pesquisa (2015 - 2016)	Lugar de muitos confrontos, onde professores optam por não participarem. Continua centralizado em notas, aprovações e reprovações.
Durante e após o Mestrado (2017 – 2023)	Ação burocrática no qual a escola se reúne para conversar sobre os resultados do processo de ensino e aprendizagem. Normalmente, é um lugar marcado pela falta de consenso, o que provoca muitos desentendimentos, e por julgamentos com relação ao comportamento dos/as estudantes, o que causa desconforto aos envolvidos.
Início do Doutorado (2024)	Prática que se constrói por meio do diálogo coletivo, da reflexão, da avaliação, do acompanhamento das aprendizagens e da intervenção sempre que for necessário. Este é o conselho que vai ao encontro de um processo educacional formativo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nas colocações vistas no quadro, cabe tecer alguns comentários. As concepções elaboradas pela participante antes da pesquisa, ou seja, entre os anos de 2008 a 2016, tratam o conselho de classe como um lugar direcionado às notas, aos resultados, à definição pelas aprovações e reprovações dos/as estudantes. Um fato novo aparece nos anos de 2015 e 2016, quando é dito que esta prática é demarcada por muitos confrontos, o que provocou a decisão de alguns/mas professores/as em não participarem.

Durante o curso de Mestrado em Educação, aspectos diferentes se revelam, como a percepção da reunião com a intenção de conversar, tratando dos resultados do processo de ensino e de aprendizagem. Outros pontos valem ser destacados, tais como: a falta de consenso, o julgamento com relação ao comportamento dos/as estudantes e o desconforto para os envolvidos. Agora é percebido com mais constância o desencontro de opiniões no conselho, o que torna o ambiente desagradável.

E, por fim, no início do curso de Doutorado em Educação, as leituras e discussões no

Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem e, também, as sugestões de textos realizadas pela orientadora na pesquisa em andamento, proposições outras ganham espaço. Ao enveredar pelo campo da avaliação, observamos as suas relações com o conselho de classe. Esta prática começa a ser entendida como uma instância que precisa acompanhar as aprendizagens para fazer as intervenções necessárias. Ou seja, considerar o percurso e não apenas os resultados.

Considerações [nem sempre finais]

Nosso compromisso aqui foi refletir a ressignificação da concepção de conselho de classe no campo da docência. Para tanto, situamos este conselho a partir de seu conceito e função no espaço escolar com as colaborações de estudiosos/as do tema; e compreendemos a ressignificação da concepção deste conselho através das experiências de vida da partipante em suas dimensões pedagógica e acadêmica. Em meio ao exposto, utilizamos recortes de narrativas (auto)biográficas que, por sua vez, foram apresentados e discutidos.

Pensamos nas narrativas como territórios férteis para a formação docente, pois a escrita de si possibilita conversar consigo e com o outro, repensar a prática e provocar uma postura diferente. Podemos dizer que as reflexões feitas acerca das vivências da participante e a sua aproximação com o conselho de classe, enquanto professora-pesquisadora-narradora, reforçam questionamentos com a intenção de reconstruir esta prática, tais como: Afinal de contas, o que é o conselho de classe? Qual a sua função? Quem deve participar? De que forma, se insere na lógica da avaliação tradicional e na lógica da avaliação formativa?

Nossas impressões do conselho de classe implicam no entendimento de um espaço democrático que envolve o diálogo entre toda a comunidade escolar e local, a reflexão, a avaliação, o acompanhamento, a tomada de decisões e a intervenção. Isto é, inserido na lógica da avaliação formativa e preocupado com a aprendizagem significativa, os saberes docentes e a emancipação dos/as estudantes. Então, tomamos como importante a desconstrução de uma ideia de conselho de classe que centraliza os resultados de provas, baseando-se na lógica da avaliação tradicional.

Em linhas gerais, os recortes das narrativas da participante contemplaram as concepções de conselho de classe que se formaram ao longo de sua carreira docente e caminhada acadêmica. De um chão direcionado às notas e aos resultados, interessado na definição de aprovações e reprovações, parte para um lugar que se movimenta dialógica e formativamente em prol do

acompanhamento das aprendizagens e da mudança. Sabemos que o conselho nem sempre estará isento de conflitos e contradições, todavia defendemos a importância em buscar um olhar mais atento, reflexivo e formativo para o funcionamento deste conselho.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rejane de Oliveira. *Avaliação da aprendizagem.* Trilhas formativas para a educação online, p. 4-26 : il. (Trilhas formativas para a educação on-line). Salvador, 2020. Disponível em: https://ufbaemmovimento.ufba.br/Avaliação-aprendizagem. Acesso em: 22 set. 2024.

BOLDARINE, Rosaria de Fátima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; ANNIBAL, Sérgio Fabiano. *Tendências da Produção de Conhecimento em Avaliação das Aprendizagens no Brasil (2010-2014).* Revista Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 169-189, jan./abr.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Brasília, DF, Brasil, 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisas em ciências humanas e sociais: da pesquisa qualitativa e coleta de dados qualitativos*. São Paulo: Cortez, 2008.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Trabalho escolar e conselho de classe*. Campinas/SP: Papirus, 1995. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Conselho de Classe e avaliação*: *perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas/SP: Papirus, 2006. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

ESTEBAN, Maria Teresa; PINA, Bruna de Souza Fabricante. Silenciamento e diálogo na avaliação escolar. *Revista Teias.* V. 22, n. 67, out./nov.2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. *Saberes necessários à prática educativa*. 51ª edição. São Paulo/ Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação em Educação*: *questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2018.

MAGNATA, Rubia Cavalcante Vicente; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Avaliação formativa da aprendizagem: a experiência do conselho de classe. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 768-802, set./dez. 2015.

NEVES, Josélia Gomes. Cultura Escrita E Narrativa Autobiográfica: Implicações Na Formação. In: CAMARGO, M.R., org., SANTOS, VCC. colab. *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação docente*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. Revista Investigación Cualitativa, 2017. Disponível em: http://investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/46 . Acesso em: 15 set. 2024.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Campinas: Pontes, 1988.

SOUZA, Elizeu Clementino. de (Org.) (2006). *Autobiografias, história de vida e formação*: pesquisa e ensino. Salvador/ Bahia: EDUNEB – EDIPUCRS.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, identidades e alteridade. Modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. Revista Fórum Identidades. Ano 2, Vol. 4 – p. 37-50, 2008.

VILLAS BOAS, Benigna. Conselho de Classe: toda a escola praticando a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna. *Projeto de Intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia*. São Paulo: Papirus Editora, 2014.

Recebido em: 02 out. 2024.
Aprovado em: 20 nov. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: a autora
Revisor(a) de língua inglesa:a autora
Revisor(a) de língua espanhola:a autora

REVISTA ELETRÔNICA DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n. 2, 2024.

Caçador de mim: os cinco primeiros anos na docência em educação física

Hunter of me: the first five years in physical education teaching

Cazador de mi: los primeros cinco años en la enseñanza de la educaión física

Izaú Veras Gomes[1]
0000-0001-6578-0798

RESUMO: Ancorado na pesquisa (auto)biográfica, apresento neste artigo um recorte de narrativas produzidas por um professor negro iniciante de educação física, na educação pública, durante os cinco primeiros anos no exercício da docência. O campo de pesquisa em docência iniciante em educação física é escasso, principalmente quando consideramos pesquisas narrativas. Diante de tal lacuna e compreendendo a potência da pesquisa narrativa na formação docente, busco dar evidência a uma práxis docente por meio de narrativas autobiográficas e trazer indícios de diferentes modos de ensinar e aprender práticas corporais nas aulas de educação física. Inicialmente apresento reflexões sobre o processo de produção das narrativas em exercício profissional; na sequência, reflexões sobre docência iniciante em educação física e, também, acerca da pesquisa narrativa na formação docente em educação física. Na sequência, apresento recorte de tais narrativas que perpassam anseios, questões raciais e de gênero na educação, luta trabalhista, desafios e potencias. Por fim, reflexões e apontamentos sobre a potência das narrativas na formação docente.
PALAVRAS-CHAVE: professor iniciante; pesquisa narrativa; educação física; narrativas autobiográficas.

ABSTRACT: Anchored in (auto)biographical research, I present in this article a selection of narratives produced by a beginning black physical education teacher, in public education, during the first five years of teaching. The field of research in beginning teaching in physical education is scarce, especially when we consider narrative research. Faced with such a gap and understanding the power of narrative research in teacher training, I seek to provide evidence of teaching praxis through autobiographical narratives and provide evidence of different ways of teaching and learning bodily practices in physical education classes. Initially, I present reflections on the process of producing narratives in professional practice; Next, reflections on beginning teaching in physical education and also about narrative research in teacher training in physical education. Next, I present a selection of such narratives that permeate desires, racial and gender issues in education, labor struggles, challenges and potential. Finally, reflections and notes on the power of narratives in teacher training.
KEYWORDS: beginning teacher; narrative research; physical education; autobiographical narratives.

RESUMEN: Anclado en una investigación (auto)biográfica, presento en este artículo una selección de narrativas producidas por un profesor principiante de educación física negro, en la educación pública, durante los primeros cinco años de enseñanza. El campo de investigación en el inicio de la docencia en educación física es escaso, especialmente cuando consideramos la investigación narrativa. Ante tal brecha y entendiendo el poder de la investigación narrativa en la formación docente, busco brindar evidencia de la praxis docente a través de narrativas autobiográficas y brindar evidencia de diferentes formas de enseñar y aprender prácticas corporales en las clases de educación física. Inicialmente, presento reflexiones sobre el proceso de producción de narrativas en la práctica profesional; A continuación, reflexiones sobre el inicio de la docencia en educación física y también sobre la investigación narrativa en la formación

[1] Doutorando em Educação, FaE/UFMG. Professor da rede municipal de Belo Horizonte.
izau.veras@edu.pbh.gov.br

docente de educación física. A continuación, presento una selección de narrativas que impregnan los deseos, las cuestiones raciales y de género en la educación, las luchas laborales, los desafíos y el potencial. Finalmente, reflexiones y apuntes sobre el poder de las narrativas en la formación docente.
PALABRAS CLAVE: docente principiante; investigación narrativa; educación física; narrativas autobiográficas.

Narrativas de um docente iniciante

Anuncio, desde já, que esse texto está ancorado em uma perspectiva narrativa (Clandinin e Connelly, 2011) e continuarei seguindo assim, narrando em primeira pessoa, durante boa parte desse caminho. Dito isso, quem nunca se perguntou o que passa na cabeça de sua professora ou de seu professor? O que gostam de fazer? E se pudéssemos ler o que um professor passa, todos os dias, durante todo ano letivo?

Quem já passou pela educação básica, direito que infelizmente ainda não é de toda população, tem memórias de suas experiências na escola. Daquela professora que nos marcou, daquela piada que nos deixou profundamente tristes, daquela boa prova, da comida, do cheiro, dos barulhos, das férias, das coisas boas e ruins. Temos tatuado em nossas almas essa rotina. Mas afinal de contas, como é a rotina de um/a professor/a?

Professor/a realmente se estressa? Brincam? Se emocionam? Gostam das suas turmas? As coisas são sempre lindas? E os conteúdos? Como vão para a escola? E para quem é docente ou está em formação: o que acontece nas escolas que não nos é ensinado nas licenciaturas?

A vida docente é uma aventura e narrei a minha ao longo dos primeiros cinco anos de docência[2] em educação física (2015-2019) na educação pública nas cidades de Contagem e Belo Horizonte. Ao longo desses anos, escrevi[3], escrevo e venho registrando em fotografias minha práxis docente para poder revisitar minhas experiências quando sinto que preciso me reconectar ou mesmo quando estou para baixo, desesperançoso com tudo, entristecido com a educação e com meu próprio trabalho, me lembro das "belezas deixadas nos cantos da vida". Revisitar minha trajetória docente iniciante me renova e me permite refletir constantemente sobre o que tenho feito e sobre como o que tenho feito tem também incidido sobre mim.

Durante meu processo de inserção na carreira docente e em minha trajetória pessoal de militância no movimento negro, meu olhar passou a se deslocar para outras questões pontuais sobre os sentidos e significados da escola para os estudantes, sobre as relações raciais e o

[2]O período dos cinco primeiros anos de exercício profissional na docência é demarcado por algumas características comuns no ciclo de vida profissional, sendo considerado docência iniciante (Huberman, 1995)
[3] Em 2019, escrevi um diário durante 173 dias letivos seguidos. Foi publicado como livro em 2021: "173 – Diário de um Docente"

racismo no cotidiano escolar e mantive comigo a perspectiva da escrita autobiográfica.

E é inspirado no pensamento afrodiaspórico que me recordo cotidianamente de olhar para o passado para não me perder e caminhar no presente, bem como na importância da circularidade e força coletiva; por isso também, assumo o compromisso de compartilhar minhas experiências. A ausência que tive em minha formação inicial me fortaleceu ainda mais na busca por uma educação antirracista e nos processos de formação docente para que futuras professoras e professores possam ter mais recursos do que eu, ou para que colegas em atuação possam ter mais recursos para sua práxis[4].

A partir dessas reflexões, experiências e atravessamentos da autobiografia – buscando compreender e evidenciar "inéditos viáveis" (Freire, 2014, p. 130) para a educação das relações étnico-raciais na educação física escolar - venho fazendo esses registros enquanto jovem professor negro de educação física da educação pública. Na trama formada por essas teias de histórias, surgem indícios – distante de qualquer noção de práxis modelo – de como é possível repensar, constantemente, a prática docente na Educação Física pautada em uma educação para as relações étnico-raciais e, consequentemente, a escola. Mais do que buscar respostas e/ou propostas, é preciso que nos perguntemos mais.

O que já é possível de ser feito? Como é buscar essa práxis no chão da escola? Quais saberes construí durante minha trajetória? Quais são os dilemas e potencialidades vividos na experiência de um docente iniciante em educação física? Afinal, poderiam esses registros contribuírem na formação de outras professoras e professores?

Pensando então na minha própria solidão enquanto docente iniciante e acreditando na potência formativa das narrativas autobiográficas, venho compartilhar um pouco de minha vida.

Docência iniciante em educação física

Apesar do intenso debate sobre a formação docente há pelo menos três décadas, pouca atenção tem sido dada aos professores iniciantes. Pesquisas como a de Santos (2009) que se dedicou ao estudo das histórias de vida e abandono da profissão docente ou como Gabardo e Hobold (2011) investigando o início da docência de professores do Ensino Fundamental, independente da área de formação, trazem importantes elementos para o campo. Contudo, partindo da análise de Gariglio *et al.* (2012), a docência possui singularidade. Existem culturas

[4]O conceito adotado em todo texto advém da perspectiva freireana de práxis pedagógica. (Freire, 2014)

docentes diferenciadas e mais diversificadas, considerando os planos do contexto social de trabalho, histórico e da ação individual de cada ator social.

Nesse caminho, Gariglio *et al.* (2012) tratam de emergir uma questão fundamental. Ao se tratar de culturas docentes diferenciadas é preciso pensar na especificidade da Educação Física enquanto componente curricular desvalorizado e, historicamente, carente de legitimidade social e, por muito tempo, utilizado como ferramenta de educação e controle dos corpos.

Os trabalhos de Michael Huberman e Maurice Tardiff têm sido marco teórico importante nas pesquisas com professores iniciantes, fato comum também para os autores que recentemente têm se debruçado sobre a especificidade dos desafios dos professores iniciantes em Educação Física, buscando compreender e interpretar os processos de inserção, socialização e continuidade dos mesmos (Aguiar *etl al.*, 2005; Gariglio *et al.* ,2012; Ilha 2012) e nas pesquisas no campo da formação inicial a partir das histórias de vidas e narrativas autobiográficas (Miranda, 2012).

Porém, mesmo com esse ponto em comum, a pesquisa produzida no campo da Educação Física com professores iniciantes ainda é escassa. Esse déficit acadêmico se torna ainda mais visível ao tratar das produções científicas com narrativas autobiográficas, principalmente quando são produzidas pelos próprios professores iniciantes.

Afinal, o exercício narrativo se demarca também pelo lugar ocupado por seu sujeito narrador, estando imerso nos seus diferentes tempos e experiências. A narrativa nunca é uma experiência individual, mas a troca entre sujeitos; Walter Benjamin (1994) se refere a uma "faculdade de intercambiar experiências". Assim, considerando a escola como um lugar de circulação de culturas e partilha de experiências, todos seus atores sociais são potenciais narradores singulares; nesse caminho a experiência da docência também se faz de forma singular para cada conteúdo e para cada humano.

O professor Daniel Suárez (2007) que possui um importante trabalho com a formação de professores e narrativas, também considera que as escolas estão repletas de histórias e seus sujeitos são potenciais contadores das mesmas. Seja pelo seu cotidiano e/ou pela cultura acadêmica distanciada da escola, comumente os professores da educação básica se tornam contribuintes dos pesquisadores, mas suas vozes se tornam apenas objetos de pesquisa. Os professores narram suas próprias histórias, porém, encontram tempo para uma investigação de si?

Pesquisa (auto)biográfica, educação física e formação docente

O campo da formação docente em educação física e a pesquisa narrativa tem notável crescimento como campo de pesquisa. Trabalhos como o de Gonçalves (2017) que investigou a formação e memória de professoras de educação física na educação infantil, Antunes, Bolsoni e Krug (2013) associaram a história de vida de duas professoras permeando suas carreiras docentes; Nunes e Godoi (2013) investigaram a história de vida e desenvolvimento da formação de um professor da rede pública; Almeida Júnior (2011) investigou por meio de narrativas visuais, orais e escritas quais são os saberes produzidos por professores/as de educação física. Em diferentes revistas e bases a produção sobre educação física escolar e pesquisa autobiográfica tem crescido, principalmente a partir das duas últimas décadas.

A produção teórica também chega de forma diversa no campo, principalmente para pensar formação. Almeida Junior (2011), destaca o registro de narrativas autobiográficas como uma importante estratégia de reflexão das práticas escolares, auxiliando na superação de um dos maiores dilemas vividos no processo de formação de professoras/es, qual seja, a dicotomia entre prática-teórica e prática-social.

No campo da educação para as relações étnico-raciais, por exemplo, a pesquisa autobiográfica também tem sido utilizada na formação docente em educação física. Autor (2019) utilizou inspiração no *ateliê biográfico* para investigar com estudantes negras quais foram suas experiências com a educação física e a educação para as relações étnico-raciais.

Além disso, destaca-se também a potência da pesquisa narrativa na investigação das relações produzidas nas interações entre indivíduo e sociedade, fundamentais para tal proposta de pesquisa ao tratar de sujeitos tão singulares para o campo da educação física. Delory-Momberger (2016) diz que a pesquisa biográfica se constitui como processo de individuação, construção de si, subjetivação e com as interações desses processos com o outro e com o mundo social. Ela carrega consigo marcas das épocas e dos ambientes em que vivemos. Assim, ela não opõe o indivíduo e o social como duas entidades distintas, mas concentra-se em manter os dois em relação de instituição recíproca.

Autores como Souza, Balassiano e Oliveira (2014) também trabalham com outras categorias, como as escritas de si. Essas escritas de si contribuem para superação de silenciamento e traumas vividos. Escritas que interrogam as condições e os efeitos da narrativa das situações de opressão assujeitadoras. As narrativas de resistência, ao se materializarem por

meio da escrita, permitem uma nova tomada de consciência para seus narradores e a elaboração de uma visão contra hegemônica de mundo. (Souza; Balassiano; Oliveira, 2014)

Por isso, as narrativas também se fazem tão importantes na perspectiva desse trabalho em vislumbrar novas possibilidades contra hegemônicas para a formação de professores/as de educação física escolar a partir da emersão dessas narrativas em docência iniciante. Dar valor a essa potencialidade das narrativas é ir ao encontro do tensionamento com a escola tradicional e contra o sistema científico moderno da racionalização que vem tolhendo nossa capacidade narrativa e, consequentemente, da consciência de si. Nesse processo, Benjamin (1994) tece um importante alerta de que "quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido" (Benjamin, 1994, p.205)

Reconhecendo essa conjuntura social e de uma necessidade de ressignificação da formação e atuação docente em educação física escolar; refletir sobre a prática docente é repensar a própria formação inicial. Permite pensar elementos como as recordações referências e formações experienciais, conceitos importantes formulados por Josso (2004) que ajudam a compreender a formação por meio das experiências de vida nesse período tão singular da docência iniciante, um *lugar* do qual pouco se fala e do qual muito se desiste.

Nesse sentido, baseio-me no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), buscando trazer indícios de diferentes modos de ensinar e aprender práticas corporais nas aulas de Educação Física. Apresento um recorte[5] por meio de trechos sobre essa construção constante da autobiografia narrativa que se dá no cotidiano escolar.

Mergulhar: Alguns recortes autobiográficos

> *Enquanto os leões não contarem sua história, prevalecerá a versão dos caçadores. (Provérbio Africano. Autoria Desconhecida)*

16/08/2015

Estou iniciando meu diário de docência e espero que o Izaú que o esteja lendo num futuro próximo e também distante, seja uma pessoa mais experiente e mais consciente, com mais poder para melhorar esse mundo que hoje habito.

[5] Desde 2015, escrevo narrativas e as publico em redes sociais. Além de um diário docente escrito desde 2012, não compartilhado publicamente. No ano letivo de 2019, escrevi durante 185 dias letivos seguidos e publicizei diariamente na plataforma Facebook, um registro do cotidiano docente em uma escola da rede pública de Belo Horizonte, em trabalho desenvolvido com turmas de terceiro ciclo.

Bom, deveria ter feito isso há mais tempo, especificamente quando iniciei formalmente minha carreira de professor. Infelizmente nem tudo se dá como queremos, nem sempre temos tempo, ânimo, ou quando temos, não temos as ferramentas necessárias. Essa escrita que se tem continuidade partiu a partir de uma reflexão sobre minha participação no show do Tony Tornado, durante o Festival de Arte Negra, aqui em BH. Comecei a imaginar como as crianças estarão se portando nas escolas, como a lei 10.639 estará impactando a cultura escolar e em como eu, enquanto professor de Educação Física estarei contribuindo para esse processo de afirmação e igualdade racial. Depois disso tudo pensei que deveria, finalmente, começar a escrever sobre minhas experiências novas experiências docentes na escola Heitor Villa Lobos, da rede municipal de Contagem, na qual estou como professor substituto por um mês.

Depois disso tudo pensei que deveria, finalmente, começar a escrever sobre minhas experiências docentes. Mal saí do banho e dei início a esse diário, ainda nem fui comer.[...]

26/08/2015

Com o passar das semanas consegui me organizar melhor e dei início com as turmas do sétimo ano à prática do Parkour, fiquei muito feliz com o retorno a partir da primeira aula na qual um grupo pequeno de meninos participaram. Na segunda aula, praticamente todas meninas participaram, o que me fez ter que reiniciar o processo de elementos básicos e logo garotos do nono ano, que frequentemente matavam aulas, vieram participar conosco.

Entendia os problemas de deixar que participassem, podendo reforçar a cultura de matar aulas, mas também fiquei feliz por demonstrarem interesse em participar. Entendia esse problema, mas não podia deixar de fazer jus ao meu discurso de questionar constantemente nas conversas informais sobre os motivos da escola, para além da prisão, ser o único lugar que precisava de grades para impedir que seus estudantes fugissem. Talvez um pouco radical, mas compreensível para um professor novato.

Sobre a prática também escutei indiretamente coisas de outros funcionários desabafando com o outro professor de Educação Física, Tiago, como: “Ele vai ensinar esses alunos a pular o muro da escola pra matar aula.”

E isso só alimentou meu desejo por trazer algo para esse grupo[...]

06/09/2016

Me preparei durante todo final de semana para nossa aula de Pokémon Go. Comprei cartinhas, desenhei os mapas, fiz as charadas para nossa caça ao tesouro e fui dormir no domingo ansioso para saber se seria bacana, se os estudantes gostariam, se teríamos boas

discussões. Sim, professor também sofre de ansiedade, assim como estudante antes de prova. Bom, pelo menos eu sofro[...]

Na segunda, tudo certo. Daqueles dias que você sai de seu trabalho com a sensação de dever cumprido, as aulas foram divertidas. Ao final da trilha para encontrar o pokémon os estudantes de cada turma encontravam pistas para a palavra que os levariam até um livro no qual estaria o Pikachu. Machado era a palavra da 333...quando os grupos descobriam...eram gritos e mais gritos...correria, "MACHADO DE ASSIS, CORRE!!!", exclamou uma das meninas e seu grupo disparou pelas escadas.

Depois de quase derrubarem a biblioteca, um dos grupos finalmente encontrou numa publicação em HQ do O Alienista o seu pokémon, comemoraram bastante a vitória parcial. Ao se acalmarem falei brevemente sobre o autor e apresentei o livro para todos. Hoje, terça-feira, em meu horário de tempo pedagógico pensei em ir pegar o livro para ler. Afinal de contas, tô com tempo pra ler e nem eu havia lido a história em quadrinhos ainda. Ao entrar na biblioteca uma enorme surpresa: dois estudantes estavam,naquele exato momento, assinando a ficha e levando os dois volumes que temos em nossa biblioteca.

Nunca fiquei tão feliz por não poder pegar num livro, sorri radiante, fui escolher outro, troquei uma ideia com o Isaias (o "rapaz da biblioteca") e desci para os computadores. Sexta continuam nossas aulas de Pokémon Go.[...]

03/05/2017

Nosso corpo educa...

Há duas semanas, cortei meu cabelo e com o corte veio também uma enxurrada de perguntas sobre o porquê havia feito "aquilo" e de afirmações de que não devia ter cortado[...]fui confundido com os adolescentes da escola[...]

Isso me incomodou, não pelo fato de ser comparado aos adolescentes que lá estão. Mas até que ponto minha corporeidade e estética, de alguma forma próxima da dos adolescentes não permita que eu ocupe e seja reconhecido na posição de professor? Poxa, estou ali todos os dias!

Repensando nesse processo resolvi então decidi de vez fazer algo que já queria fazer novamente: descolorir o cabelo. Queria muito esteticamente. Sempre quis na minha adolescência, mas o máximo que fiz foram luzes, sei lá se por uma tentativa de proteção involuntária da minha família ou reprodução de racismo, nunca me permitiram. Mas a partir desse momento na escola também passou a ser político. O cabelo descolorido em pessoas negras é cotidianamente visto como coisa de "bandido", distante da intelectualidade (e não só esse

estilo de cabelo né)

O resultado foram novas perguntas, elogios mais contidos, alguns olhares que a gente sente dizer pra gente: "por que fez isso meu filho?!"...alguns apelidos em tom jocoso que não vieram dos estudantes..."Zé Pequeno", "Acerola" e um "agora vai ser confundido com ADL mesmo"...

Sabia muito bem que essas coisas iriam acontecer, porque é estrutural. Nada de novo sob o sol e estou aí pra bater de frente mesmo, até porque tenho muitos privilégios pra essa luta. Porém, fiquei muito feliz com a receptividade dos garotos. Seja nas salas ou mesmo de longe pela janela de seus alojamentos os gritos ecoavam [...]

Tanto quando cortei, quanto nesse momento em que descolori tivemos muitos diálogos e percebi pelos olhares e diálogos que estávamos bem próximos. Hoje numa "palestra" junto do professor de português "Serrão" conversávamos sobre a importância da linguagem nas profissões e sobre como o corpo também era linguagem e nele se expressa poder. Demos alguns exemplos e falei sobre como era importante assumirmos esse poder para mudar as estruturas. Um dos exemplos foi da corporeidade do professor e perguntei aos garotos como eles achavam que as pessoas me viam nas ruas ou mesmo na faculdade...

Uns segundos de silêncio pairaram sobre a sala, já era quase final do último horário, trocas de olhares, até que um dos meninos falou: "bandido fêssor". Continuamos mais um pouco[...] E por que professor não pode ter esse perfil? E por que eles não podem ser vistos como futuros professores???

Talvez possam não ser professores mesmo, dentro da infinidade de profissões, mas nosso corpo educa e comunica possibilidades, isso é fato. Posso continuar a ser "chacota" pra alguns, pode ser feio pra muitos, mas enquanto puder de alguma forma ser uma mínima referência de outras possibilidades para meus estudantes, eu vou ser!

21/08/2017

Depois de explicada a proposta de trabalho, recebo a primeira pergunta: "professor, por que não tem mulheres e na fórmula 1?""

Fiquei feliz com a pergunta é respondi simplesmente que era uma ótima pergunta, o pontapé inicial havia sido dado. Pouco tempo depois esse grupo estaria indignado ao encontrar na internet uma entrevista com o diretor da fórmula 1 dizendo que mulher não sabe dirigir e sequer tem condições físicas[...]

Nos próximos dias outros grupos foram pesquisando várias coisas... desigualdade

salarial, exposição feminina, encantando-se com a Serena Williams, conhecendo Maria Lenk, erotização no futebol americano, algumas descobriram que existia o basquete feminino, conhecendo mais sobre as mulheres e nos games, discutindo sobre as diferenças entre mulheres trans, drag e gays...e aos poucos os cartazes foram sendo construídos...

Alguns grupos com mais afinco, outros nem tanto, alguns poucos ainda não fizeram, mas alguma coisa ficou[...]

26/09/2017

No semestre passado pedi ajuda nessa rede social para pensar em possibilidades de diálogo com o Keve nas aulas de educação física. Ele ainda não é alfabetizado na linguagem escrita e eu em LIBRAS. Por sorte sua instrutora de LIBRAS, Marina e a estagiária que o acompanha, a Rosi, me ajudam muito.

Nessa semana, estávamos realizando uma de nossas avaliações das aulas. Basicamente cada estudante escolhe duas fotografias e, a partir delas, conta uma história. Não sabia muito bem como seria feita a avaliação do Keve ou dos outros estudantes com alguma deficiência. Só sabia que seria feita. Rapidamente a Marina teve a ideia de fazer o registro da história dele por meio de outras fotos fazendo gestos em LIBRAS de como foram as aulas e recebi de volta uma avaliação linda que me encheu de alegria.

É nessas horas que a gente pensa sobre nossos limites. Ou paramos quando nos deparamos com ele, ou o percebemos como uma porta para uma infinidade de novas possibilidades.

20/04/2018

Hoje quase fui atropelado deliberadamente por estar me manifestando na rua. Meus ombros ainda estão tensos de tanta raiva...não sei se você que começou a ler irá até o fim desse texto e nem precisa, mas gosto de desabafar por meio da escrita.

[...]Enfim, hoje nós, professores de Contagem, estávamos numa assembleia para debater várias questões problemáticas do município (professores ameaçados, professoras assinando advertências por denúncias, excesso de papéis e burocracias, salário...e por aí vai)

[...]Fechamos a segunda faixa da rua e muitos carros passaram para as outras duas faixas laterais da João César. Ônibus, carros, motos...tudo tranquilo...

Até que um sem noção, em um gol vermelho, começou a acelerar a pouco mais de 50 metros de mim. Firmei meu corpo no chão e pensei: "ele vai desviar". Pelo contrário, ele acelerou mais. Firmei mais ainda o pé no chão e comecei a encará-lo, haviam outras duas faixas.

Por fim, o ódio tomou conta de mim. Tantos absurdos passados como professor dessa rede, vontade de desistir da carreira de professor em alguns momentos, tanta luta diária em sala, em casa e na rua...pra um cara mal compreensivo e raivoso não querer ir pras outras duas faixas?

Firmei meu pé...

Ele não desviou e a pouquíssimos metros - nem sei como -consegui me desviar e de quebra meti um bicudo (salve a benção da capoeira) na sua porta traseira. Nunca desferi um chute com tanta vontade. Não foi só pessoal, não foi só por minha causa...foi um desrespeito pra toda luta daquelas pessoas que estavam ali...por que só aquele dito cidadão (provavelmente se considera do bem) não podia passar pelas outras faixas?

Ele foi freando, vi a porta levemente amassada e pensei que começaria a treta[...] outros professores notaram e começaram a xingá-lo. Por fim, imagino que ele desistiu...colocou o dedo do meio pra fora da janela e acelerou...

[...]E cada vez mais eu entendo porque muitos professores me falavam nas épocas de estágio: Você é novo e inteligente, vai fazer outra coisa! Cada vez mais entendo porque muitos e muitas jovens não querem ser professores e professoras. Cada vez entendo mais que a luta é necessária!

"Ei bacana quem te fez tão bom assim? O que cê deu, o que cê faz, o que cê fez por mim?"

30/05/2018

Você fala palavrão?

Toda quarta-feira tento levar uma poesia para nossas aulas no nono ano. Quatro turmas em quatro horários. Nesse ano já levei letras de RAP e poesia marginal, uma das meninas recitou um poema sobre educação física e até mesmo uma história "bíblica" que recebi por whatsapp serviu de adaptação para contação de história...

"DEVAGAR ESCOLA!"

A ideia no início do ano era ler um livro ao longo do ano letivo, pensei em Conceição Evaristo, mas achei a linguagem poética mais viável. Não sou professor de literatura, mas a educação precisa ser estética[...]

Certo dia, durante o recreio, estávamos tomando café na sala dos professores e escutamos lá fora:

"-vai tomar no cu!

-vai você filho da puta!"

Não acreditamos e rimos. Deveríamos? Não sei, mas rimos de incredulidade. A cultura de violência e das microviolências cotidianas está tão presente na vida dos adolescentes, principalmente se pegarmos o contexto da escola pública. Está tão presente que o palavrão se banaliza e vira parte do vocabulário padrão. Em alguma das turmas, principalmente depois do recreio, demoro cerca de 10 a 15min para conseguir começar a aula. Então os estudantes começam a se xingar deliberadamente para que "calem a boca"...sempre falo que não é necessário xingar, mas pouco adianta. Mas voltando...

Após nossas risadas anotei no meu caderno aquelas frases e disse aos colegas que seria o tema da próxima poesia. Algumas professoras me ajudaram a lembrar de algumas "palavras-chave", fui me lembrando de outras e assim costurando uma tentativa de poesia. Não sabia se teria alguns problemas com os pais e responsáveis, mas peguei meu violão e lá fui eu na quarta seguinte sabendo que os celulares sempre estão armados...mesmo proibidos. Só vivendo pra saber...recitei meu poema. No início, recitando palavrões...risadas e, aos poucos, foram ficando mais sérios: “por que, gente? É só essa a vida do adolescente? Ser tratado com violência? Falar palavrão, é só essa a experiência?! Quando o argumento falta, o palavrão é a palavra que salta. Se for assim...eu, prefiro a bagunça do que perder a paciência. Um salve pra adolescência!”

Curiosamente, não tenho escutado mais nenhum palavrão quando chego no "9ºB"...nem mesmo depois do recreio. Tive que elogiar. E você, fala palavrão?

31/07/2018

Hoje, oficialmente me torno professor da rede municipal de Belo Horizonte e não me esqueço da frase do meu colega de profissão na Educação Física "Andrezão": "ser professor pra mim é uma ascensão social".

Felizmente minha mãe me ensinou o valor do trabalho e da luta desde cedo. Já fui feirante, vendedor de bala na época de escola, vendedor ambulante, já frite muito pastel em lanchonete, roadie de banda, trabalhei em obra, fui DJ, entregador de revista, fiz vários estágios, sempre encarei qualquer trabalho e assim cheguei até aqui.

Nunca tive muita grana pra fazer coisas que queria. Minha mãe, principalmente, me ajudava como podia e minha família também. Por isso, não posso reclamar porque muita gente não teve e não tem metade do apoio que tive. [...]

Em 2015 fiz a prova para professor municipal de BH e comecei a dar aula como contratado em Contagem. Já fiquei desempregado e sem receber (coisa que muitos professores infelizmente passam). Mas carrego comigo a convicção de trabalho para que os meus e as

minhas semelhantes possam ter oportunidades melhores que as minhas ou melhores do que poderiam. O ensino público é um projeto de vida! Não é qualquer escolha.

E fico num misto de desânimo com os descasos na educação, as vezes penso em desistir. Cada vez menos colegas querem ser professores e professoras, cada vez mais tenho medo de adoecer a longo prazo, mas amo o que faço. ENTRE O SUCESSO E A LAMA. [...]

Tô emocionado pra caralho, feliz e ao mesmo tempo desanimado. Dia dos pais tá chegando, e embora eu não seja uma pessoa de muitas crenças, fico pensando que esse seria meu presente para meu pai e que ele ficaria feliz com minhas conquistas. [...]

08/03/2019

Acho que das coisas mais belas que vi hoje foram cinco meninos com corações de papelão escritos abraços grátis. No máximo nove anos. Estavam abraçando as professoras: "Gente, essa aqui está carente!". E foram lá dar o abraço.

Chegou uma aluna mais velha que não havia ido à aula, também abraçaram. Sai da sala dos professores para ver, porque estava uma cena muito bonita e também ganhei os abraços. Ganhei abraços e o dia.

[...]Nesse turbilhão, preciso ainda contar de uma conversa sobre masculinidade tóxica. Miguel, do nono ano, com tendências ao conservadorismo estava criticando o termo feminismo e dizendo que um dia as mulheres iriam tomar o poder e precisaríamos do dia do homem.

Conversamos então sobre a perspectiva dos movimentos por direitos iguais, sobre o sufixo ismo, sobre masculinidade tóxica (ele é um garoto branco também afetado por esses padrões). Adoro aula em que corrijo diários para poder conversar com eles. Educação física me dá esse privilégio da proximidade. [...]

Voltando ao Miguel...

Depois ele foi jogar queimada com as meninas e disse que iria escrever em seu diário sobre a maior participação das meninas nas aulas de educação física atualmente. Uma outra pequena grande vitória. Miguel parou de jogar porque machucou o dedo. O encaminhei para o gelo. Terceiro acidente em duas semanas. Diferente dos movimentos sociais que geralmente batem de frente, como professor, preciso dialogar e prezar pela didática sempre, mesmo com ele com seus ares de conservadorismo. Bater de frente de forma inconsequente só gera mais repulsa. Ainda que nem sempre seja possível ter essa paciência e disciplina.

Talvez uma conversa possa sensibilizá-lo, talvez não. Mas o talvez é um dos ofícios do professor. Dar aula é quase um jogo. Uma arte. Nosso ofício é ser um artesão do cotidiano, da história e das mudanças. Dar aula é um talvez.

22/04/2019

[...]No último horário subimos para a sala de vídeo. Educação Física.

"Hoje não vamos pra quadra não fessor?"

"Não!"[...]

Coloquei um trecho de JESUS CHOROU. Alguns cantaram efusivamente. Quando pausei, reclamaram. Fui explicar o contexto da letra naquela aula.

"Ah fessor, todo mundo conhece Racionais" Disse um garoto, vou chamá-lo de Djonga.

Pedi para que levantassem a mão aqueles que não conhecessem a música. Pelo menos dez estudantes. Prossegui depois de algumas interrupções e desligar o ventilador que competia forte com minha voz. Pedi para que pegassem um caderno. A proposta era de escrevermos sobre a última vez que quisemos chorar e não choramos. Tentei puxar uma conversa sobre a socialização masculina e a necessidade de ser forte.

Mostrei também um trecho de uma contação de história do Menino Nito. [...] Aliás, a proposta foi oriunda da reunião do núcleo de estudos e pesquisa em educação étnico-racial do qual faço parte. Me desafiei a adaptar a atividade para o terceiro ciclo. Enfim...

Djonga disse levemente revoltado: "Eu não converso com ninguém, por que vou conversar aqui?! Vou contar pro senhor?![...]

Prossegui. Antes de preparar a atividade eu também me preparei para isso. Estou lendo ensinando a transgredir da bell hooks[...] ela diz justamente sobre nossas cobranças aos estudantes sem nenhuma recíproca quando a sala deveria ser uma comunidade. Então, havia escrito meu próprio relato de uma vez que quis chorar e não chorei. Li para toda sala de forma bem tranquila para não me emocionar. E só então pedi para que escrevessem em seus diários de educação física[...]

Alguns meninos e meninas vieram mostrar para mim seus textos: "Só o senhor vai ver né?!"

Dilemas diferentes. Alguns choraram enquanto escreviam. Alguns engoliram o choro quando vieram me mostrar e conversar comigo. Tudo em cerca de 15 minutos. Nesse tempo, fui colocando músicas de RAP que a turma escolhia[...] Fim de aula e eu refletindo sobre quando paramos para refletir sobre nossas vidas na escola. Vejo Djonga ainda sentado num

canto. Guarda alta, rosto fechado...mas a represa de lágrimas pronta para romper.

Vou até ele e começamos a conversar. Ele cai no choro falando sobre seus dilemas. Um choro copioso. A única pessoa que o ouvia já não estava mais aqui. Conversamos sobre as formas de tratar as outras pessoas. Sobre nossas revoltas...Djonga é um garoto levado. Peço para levantar e lhe dou um forte abraço. Mando a real para não dar falsas promessas...não tenho o tempo disponível para conversar sempre, mas estarei disponível quando tiver...

Tento motivá-lo dizendo para dar orgulho para essa pessoa...aonde quer que ela esteja.

Dessa vez, diferente de inúmeras outras passagens pela escola...consegui separar bem meus sentimentos e responsabilidades. Tenho limites para poder ajudar.Mas também precisei segurar meu choro, várias vezes durante a aula. Terapia devia ser um trem mais popular. Todos e todas precisamos em algum momento. Penso que conversar e ouvir são necessidades humanas, se expressar...assim como comer e dormir.

Mas, dentro das limitações, vamos seguindo. Quem sabe depois eu não proponha que cada um desabafe com outros colegas sobre o que escreveram[...]

"Não vai pra culpa irmão, Jesus Chorou."

29/05/2019

[...]E mesmo sabendo que faço meu melhor e a maioria deles e delas também...me sinto despreparado. Vontade de mudar, de desistir da luta...porque na verdade é isso...não se trata de conteúdos bancários, mas de uma luta cotidiana por manter vivos pequenos sonhos frustrados ou a luta par criar algum sonho em meio a tanta desilusão, em meio a tanta gente desacreditando do futuro desses garotos e garotas.

Fico com raiva. Me revolto porque a maioria ali não tem consciência do que o mundo tem preparado para eles e da guerra travada simplesmente pra sobreviver. Um turbilhão de sentimentos que não sei nem escrever. Professor devia ter um vale terapia no salário. Os estudantes da escola pública também mereciam, cada história.

No terceiro horário começo a fechar as notas da disciplina. Não sei o que fazer com dois estudantes com deficiência para incluí-los mais[...]. Não sei o que fazer, os monitores de inclusão não sabem e até hoje nem consegui ir na sala de atendimento educacional especializado para ter uma conversa. Me sinto despreparado.

Enquanto fecho as notas faço uma inversão no meu diário. Recuperações com notas azuis e aprovados com notas vermelhas. Fiz isso pra tentar ficar mais feliz, nem sei o porquê. Me lembro que a blue note é a nota que caracteriza o blues e sua tristeza. Penso na escola como

uma música de blues...triste, solitária, cheia de notas, de histórias, de sonhos e orações...lembro de bluesman, do Baco

No último horário educação física...lanço notas e nem quero mais escrever sobre o que aconteceu. E é assim que a escala do blues é feita, não são 7 notas que entram no ciclo... uma pentatônica e uma nota fora. [...] mas apesar de toda essa tristeza que me bate, a educação é talvez nossa maior arma e chave: "sou o primeiro ritmo a formar pretos ricos...o primeiro ritmo que tornou pretos livres" é isso: a escola é blues!

25/06/2019

No teatro, merda é um tradicional desejo de boa sorte. [...] muita merda era sinal de muito público...

Hoje desci do ônibus pisando em merda. Até escorreguei um pouco. Pularei a parte de como fiz para limpar o pé. Mas ainda brinquei com meu colega que era sinal de sorte.

Na primeira aula tudo correu bem. Descemos direto para o ginásio, treinamos alguns fundamentos do voleibol e fomos para o jogo. Recebi um trabalho de HIP-HOP de Sherlock, um bom estudante que detesta participar das partes de movimento. Combinamos que ele faria uma pesquisa sobre a relação de cultura nerd e HIP-HOP. Ele se esforçou com suas melhores palavras para me agradecer pela oportunidade e me entregou o caderno. Três horários depois fui ler seu trabalho, fiz um desenho e fui devolvê-lo em sala...

Já na aula seguinte de vôlei, com sétimo ano, foi difícil...

Treinamos fundamentos mais básicos e fomos para o jogo. Valia segurar a primeira bola. Times com sete jogadores. 4 meninos e 3 meninas. Nenhuma das meninas sequer tocou na bola, com exceção de uma que foi para o saque uma única vez e ainda acabou errando...muita pressão. Saque no vôlei é muita pressão. Deixei o jogo acabar e, faltando quinze minutos, parei a aula. Chamei toda turma para uma roda e fomos conversar sobre o ocorrido.

“As meninas são ruins.”

O que é ruim? Por que são ruins?

Cada um foi se pronunciando e tentamos encontrar soluções. Uma das garotas fez um relato de sua experiência e sobre como as pessoas que tem mais habilidade em algum jogo poderiam ajudar as outras. Perguntei para as outras meninas quem se sentia assim também e todas levantaram as mãos. Foi um momento produtivo. Espero conseguir melhorar nas próximas aulas. Talvez não faça o jogo misto.

[...] Saio alguns minutos mais cedo para tentar pegar o ônibus. Subo a escada correndo e começo a abrir o portão...novamente o motorista está de frente para o portão da escola...me vê dando sinal...e segue seu caminho sem parar. Desa vez, não quis correr atrás. Volto pra dentro depois de conversar com uma ex-estudante que veio nos visitar. O próximo ainda iria demorar 25 minutos.

Por azar, ou sorte, já estava no ponto de ônibus e vejo alguns garotos me chamando com cara de susto. Me deparo com uma briga. Cinco garotos batendo em um...alguns não eram da escola...muitos socos e golpes no rosto. Ele estava na parede e já começava a cair. Quando cheguei para separar outros me ajudaram.

Motivo da briga: um ter supostamente mexido com a namorada do outro. A masculinidade tóxica tá aí. O problema não pode ser resolvido de outra forma a não ser provar quem é o mais forte. Problema fora do muro da escola, mas que vai refletir na aula de amanhã e tudo isso interfere nosso planejamento. Problema fora do muro da escola, mais precisamente no muro da escola.

Por sorte de ter perdido o ônibus ajudei a evitar uma agressão muito pior. Pro meu azar fui embora super estressado. Detesto violência. Por sorte ainda não perdi minha humanidade que não me permite fechar os olhos para algumas situações. Pro meu azar.ainda preciso lavar o tênis.

Emergir: respirando

Todo mergulho carece de uma volta à superfície. Respiremos então.

Chegamos até aqui compartilhando experiências de escrita e leitura. Uma conversa que produzirá diferentes sentidos a cada leitura, minha ou sua. Como havia dito enquanto dialogava com Ginzburg (1989), a pretensão desse texto foi de trazer indícios. Gosto de sua analogia ao dizer que o caçador, com sua capacidade de ler nas pistas mudas deixadas pela presa, traçava uma série coerente de eventos, sendo o primeiro a narrar uma história.

A perspectiva autobiográfica me permitiria descobrir o que me faz sentir, juntar pistas e traçar reflexões sobre a educação física escolar e esse lugar tão solitário da docência iniciante. Ser, eu, caçador de mim. Também gosto da ideia de movimento em quatro direções observadas por Clandinin e Conelly (2011) para refletir sobre as narrativas: tanto para frente (prospectivamente) – projetando possibilidades – , como para trás (retrospectivamente) – retomando diálogos teóricos em diferentes dimensões temporais em relação ao tempo histórico

das narrativas – e também para dentro (introspectivamente) e para fora (extrospectivamente).

Deixo aqui o espaço aberto para a possibilidade de uma multiplicidade de movimentos e interpretações baseadas também nos dilemas pessoais e identidade de cada pessoa que lê, e na sua relação com o contexto em pauta. Minayo (2014) ressalta que a interpretação vai além de quem escreve, pois quem tem autoria não tinha consciência, no dado momento, de tudo que permite ser lido em seus discursos. Assim, o texto não se encerra – ou se propõe – em um exercício interpretativo do recorte apresentado.

Todo mergulho carece de uma volta à superfície. As águas nas quais mergulhamos, já não são mais as mesmas quando saímos. Da mesma forma, as narrativas, imersas em diferentes tempos e experiências de quem narra. Elas se tornam um registro histórico que revela traços de identidade docente e de seus elementos intrínsecos como a concepção educacional, as esperanças e dilemas profissionais; bem como, dá indícios de fatores extrínsecos que se correlacionam diretamente com o contexto social no qual é escrito e, partindo das várias interpretações que podem ser produzidas, possibilita novos diálogos.

Busquei trazer alguns recortes que expõe feridas, dores, sabores e belezas vividas no cotidiano docente. Das questões trabalhistas às questões humanas, do planejamento às aulas de fato, das questões docentes gerais às específicas da educação física, das pequenas vitórias e adoecimentos.

Reitero que, dentre as muitas possibilidades de registro, o movimento da escrita autobiográfica é uma potente estratégia de identificação e reflexão sobre elementos cotidianos da escola e, nesse sentido, para conhecer alguns desafios de docentes iniciantes em Educação Física, da sua relação com a especificidade da área e, a partir dessa emersão, levantar elementos concretos para refletir sobre a minha própria formação, bem como refletir sobre a formação continuada de docentes iniciantes no contexto do campo curricular em questão.

Afinal, são desafios e vivências particulares, mas semelhantes a muitas outras pois fazem parte de um mesmo contexto. Chamo aqui para essa conversa Ferreira (2006) ao dizer que as experiências sociais não são meras amostras da vida social global, a compreensão de narrativas singulares pode nos dar melhor noção da complexidade da vida coletiva; rompendo com a dicotomia sociológica de macro e micro e trazendo à tona a noção de que “o homem no mundo é a sua dimensão de vida biossocial possível” (FERREIRA, 2006, p.29)

Pensando ainda com Ferreira (2006) compreendo que narrar nossas experiências vividas nas escolas pode nos permitir uma melhor compreensão social das práxis docentes e das escolas,

pois são esses mesmos testemunhos profissionais que compõe o movimento de vida de sujeitos que estão na "raiz da estabilidade e das transformações na ordem social" (Ferreira, 2006, p.31).

Essa teia de reflexões se refaz cotidianamente e orienta a minha práxis. A práxis, por sua vez, é matéria-prima para minha narrativa pedagógica (Suárez, 2007). Da narrativa busco compartilhar experiências (Benjamin, 1994) sobre práticas em educação física escolar que desvelam indícios para repensar a formação e atuação docente. Assim, com ancoragem na pesquisa narrativa, busco romper com o "espaço limitado criado pelos enredos das pesquisas formalista e reducionista no meio das quais aprendemos a viver" (Clandinin; Connelly, 2011, p.212). Que a caçada possa continuar e os caminhos sigam abertos. Okê arô!

Referências

AGUIAR, Camila Silva de Aguiar; ROTELLI, Paula Pereira; PETRONI, Renata Gomes Gerais. **PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA: elementos para (re) orientação das disciplinas de Didática e Prática de Ensino do curso de licenciatura em Educação Física da UFU.** Motrivivência Ano XVII, Nº 25, P. 37-55 Dez./2005

ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares de. **Foto e Grafias: narrativas e saberes de professores/as de Educação Física.** Tese apresentada ao Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2011.

ANTUNES, Fabiana Ritter; BOLSONI, Julia; KRUG, Hugo Norberto. **Histórias de vida de professoras de educação física: reflexões sobre as trajetórias formativas.** Revista Contemporânea de Educação, v. 8, n. 16, p. 398-418, 2013.

AUTOR. "**Negro drama: narrativas estudantis negras, educação física escolar e educação étnico-racial.**" (2019). Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte. 2019

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.** In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense,1994, p. 197-221.

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

DELORY-MOMBERGER, C. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016

FERREIRA, Adir Luiz. **Sociobiografia e experiência escolar: uma narrativa entre imagens em conflito.** In: FERREIRA, Adir Luiz. Entre flores e muros: Narrativas e vivências escolares. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006. p. 19-52.L

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 50 ed., 2014.

GABARDO, Cláudia Valéria; HOBOLD, Márcia de Souza. **Início da docência: investigando professores do ensino fundamental 1.** Revista Brasileir de Formação Docente, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011.

GARIGLIO, José Ângelo; ROCHA, Bárbara Guimarães; REIS, Carolina Guimarães; et al. **PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A ENTRADA NA PROFISSÃO DOCENTE: uma iniciação a docência singular?**In: Anais do III Congresso Internacional sobre Professorado e inserción Profesional a la Docencia, Santiago, 2012.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, Daienne et al. **Memória, formação e docência: histórias de professoras da educação física da educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2017

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: A. Nóvoa. **Vidas de professores.** Portugal: Porto, 1995.

ILHA, Franciele Roos da Silva. **O PROFESSOR INICIANTE E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DESAFIOS QUE SE SOMAM.** In:Anais do IX Seminário ANPED SUL, Caxias do Sul, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2014

MIRANDA, Dayane Graciele de Jesus. **Experiências da formação inicial em Educação Física: Narrativas de Imagens.** 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFES. Vitória, 2012.

NUNES, Rozicleiton Magalhães; GODOI, Marcos Roberto. **História de vida, formação e desenvolvimento profissional de um professor de educação física das redes públicas de educação.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 12, n. 1, 2013.

SANTOS, Geisa Arlete do Carmo. **Histórias de vida e o abandono da profissão docente: entre partidas e chegadas.** 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. Bahia, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de; BALASSIANO, Ana Luiza Grillo; OLIVEIRA, Anne-Marie Milon. Imagens e narrativas sobre (auto)biografias, resistência e empoderamento: diálogos iniciais. **In: Escrita de si, resistência e empoderamento.** Curitiba: CRV, 2014. (Coleção Modos de Viver, narrar e guardar, v. 6)

SUÁREZ, D. ***Documentación Narrativa e Experiencias y Viajes Pedagógicos.*** **Fasciculo 2. Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?** Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnologia. Laboratorio de Politicas Públicas. Buenos Aires, 2007.

Recebido em: 02 out. 2024.
Aprovado em: 27 out. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa:a autora
Revisor(a) de língua inglesa: a autora
Revisor(a) de língua espanhola: a autora

REVISTA ELETRÔNICA DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n. 2, 2024.

Introdução ao campo da docência: elaboração de memoriais de formação em um curso de Licenciatura em Química

Introduction to the teaching field: preparation of training memorials in an Academic Program in Teacher Education

Introducción al campo de la docencia: elaboración de memorias en un curso de formación de profesores de Química

Carlos Ventura Fonseca[1]
0000-0002-7464-0065

Felipe Augusto de Oliveira[2]
0009-0007-0303-9727

RESUMO: Este artigo apresenta uma investigação qualitativa exploratória sobre os memoriais de formação produzidos por estudantes de graduação, no âmbito de uma disciplina posicionada no início da trajetória curricular de um curso de Licenciatura em Química. Realizou-se análise de conteúdo dos textos apropriados. Assume-se que recordações-referências podem ser constituidoras de processos de formação docente em Química baseados na racionalidade crítica. Os resultados apontam trechos dos textos sistematizados nas seguintes categorias emergentes: experiências escolares; períodos de transição no processo formativo; interações importantes com docentes; interesse pela área de Ciências da Natureza; desenvolvimento profissional; memórias familiares; visões sobre a profissão docente. Emoções, valores e imagens sociais, ao serem resgatados por relatos (auto)biográficos, podem estabelecer mediações intersubjetivas que partam do conhecimento de si, avançando para um sistema de aprendizagens sobre o magistério e sua conexão com os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais mais amplos. O presente trabalho indica a existência de certos requisitos teóricos e metodológicos que podem auxiliar a conduzir um processo de expansão do espectro investigativo das narrativas (auto)biográficas, na área de Educação em Ciências, convergindo com o desenvolvimento acadêmico e profissional de docentes desse campo do saber.
PALAVRAS-CHAVE: memoriais; narrativas (auto)biográficas; formação docente.

ABSTRACT: This article presents an exploratory qualitative investigation on the training memorials produced by undergraduate students, within the scope of a university discipline positioned at the beginning of the curricular trajectory of an Academic Program in Chemistry Teacher Education. A content analysis of the appropriated texts was carried out. It is assumed that reference memories can be constituents of Chemistry teacher education processes based on critical rationality. The results point to excerpts from the texts systematized into the following emerging categories: school experiences; transition periods in the training process; important interactions with teachers; interest in the Natural

[1] Doutor em Educação (2014); professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: carlos.fonseca@ufrgs.br

[2] Estudante do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi bolsista de iniciação científica (2023), na Faculdade de Educação. E-mail: felipe_oliveira64@yahoo.com.br.

Sciences area; professional development; family memories; views on the teaching profession. Emotions, values and social images when rescued by (auto)biographical accounts can establish intersubjective mediations that start from self-knowledge, advancing to a system of learning about teaching and its connection with broader social, political, economic and cultural contexts. This work indicates the existence of certain theoretical and methodological requirements that can help to conduct a process of expanding the investigative spectrum of (auto)biographical narratives in the area of Science Education converging with the academic and professional development of teachers in this knowledge field.

KEYWORDS: memorials; (auto)biographical narratives; teacher education.

RESUMEN: Este artículo presenta una investigación cualitativa exploratoria sobre las memorias de formación producidas por estudiantes de pregrado, en el ámbito de una disciplina posicionada en el inicio de la trayectoria curricular de la Licenciatura en Química. Se realizó un análisis de contenido de los textos correspondientes. Se asume que las memorias de referencia pueden constituir procesos de formación de docentes de química basados en la racionalidad crítica. Los resultados señalan fragmentos de los textos sistematizados en las siguientes categorías emergentes: experiencias escolares; períodos de transición en el proceso de formación; interacciones importantes con los profesores; interés en el área de Ciencias Naturales; desarrollo profesional; recuerdos familiares; Opiniones sobre la profesión docente. Las emociones, los valores y las imágenes sociales, cuando son rescatados por relatos (auto)biográficos, pueden establecer mediaciones intersubjetivas que parten del autoconocimiento, avanzando hacia un sistema de aprendizaje sobre la enseñanza y su conexión con contextos sociales, políticos, económicos y culturales más amplios. . El presente trabajo indica la existencia de ciertos requerimientos teóricos y metodológicos que pueden ayudar a conducir un proceso de ampliación del espectro investigativo de narrativas (auto)biográficas, en el área de la Educación en Ciencias, convergiendo con el desarrollo académico y profesional de los docentes en este campo de saber.
PALABRAS CLAVE: memorias de formación; narrativas (auto)biográficas; formación docente.

Introdução

A pesquisa de natureza (auto)biográfica é um tipo de abordagem qualitativa que começou a se desenvolver por volta de 1920, no campo das Ciências Sociais (Esteban, 2010). As denominações para os estudos (auto)biográficos podem variar amplamente, dependendo do contexto acadêmico, quais sejam: relatos de vida; lembranças; memórias; depoimentos; biografias educativas; biografias; memória educativa; história oral de vida; histórias de vida; narrativas memorialísticas; narrativas; método autobiográfico; método biográfico; perspectiva autobiográfica; método psicobiográfico (Passeggi; Souza, 2017). Em todos os casos citados, assume-se que os seres humanos são essencialmente contadores de histórias individuais e coletivas, de modo que o estudo de narrativas nos ajuda a compreender parte da experiência humana (Connelly; Clandinin,1995).

No contexto educacional, as situações e relacionamentos desencadeados podem ser vislumbrados como processos de criação e reinterpretação de histórias dos sujeitos envolvidos. Professores, alunos e demais membros das comunidades escolares desempenham o papel de narradores e personagens dos enredos conectados aos ambientes socioculturais (Connelly;

Clandinin,1995). Geralmente, as pesquisas (auto)biográficas estão estreitamente relacionadas à formação docente e têm ocasionado contribuições muito relevantes para esse campo, já que podem ser exploradas trajetórias de desenvolvimento profissional, experiências de vida e aprendizados variados (Esteban, 2010).

Assim, quando um pesquisador menciona que trabalha com histórias de vida, isso pode significar diferentes abordagens. O termo pode se referir a relatos completos da vida de uma pessoa ou a narrativas que cobrem apenas partes específicas, momentos particulares da biografia desse indivíduo (Sarabia, 1993).

Esteban (2010) afirma que é importante reconhecer a variedade de materiais que podem ser considerados dentro desse campo, os quais podem assumir diferentes formas, como oral, escrita e audiovisual. A autora mencionada explica que, na forma escrita, devem ser incluídos: autobiografias, confissões, cartas, diários, memoriais, biografias, declarações obtidas por meio de entrevistas, falas espontâneas ou narrativas diversas, além de respostas a questionários que venham a ser fornecidos aos sujeitos.

Dados biográficos podem revelar como os professores evoluem ao longo do tempo, permitindo o entendimento sobre os perfis, os conhecimentos e as transformações ocorridas nas vidas desses profissionais (Goodson, 2003). O autor mencionado defende a conexão entre as narrativas individuais e cenários mais amplos, envolvendo questões sociais, políticas e culturais, explicando que investigações biográficas com esse viés tendem a ser mais autônomas e críticas, oferecendo uma visão mais abrangente sobre a relação entre a educação e a sociedade.

Dentre as opções de coleta de narrativas (auto)biográficas, destaca-se o memorial de formação, que se constitui como um documento no qual o autor narra sua trajetória de vida, destacando os eventos que julga serem mais significativos, podendo servir como uma prática reflexiva no âmbito da formação docente e abranger cursos, disciplinas, programas e/ou experiências diversificadas (Sousa; Cabral, 2015). As autoras mencionadas apontam que um memorial de formação: objetiva preservar a memória a respeito de experiências, ou seja, histórias individuais (pessoais e/ou profissionais) que, frequentemente, permanecem invisíveis aos olhos dos leitores mais diversos; viabiliza o entendimento profundo do que se faz e do pensamento a respeito dessas ações.

Neste artigo, investigam-se os memoriais de formação produzidos por estudantes de um curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública, situada no município de Porto

Alegre/ Rio Grande do Sul. Estes eram matriculados e frequentavam uma disciplina denominada Introdução ao Campo da Docência (ICD), referente ao primeiro semestre da trajetória acadêmica ofertada aos licenciandos, de modo que os documentos mencionados foram elaborados como parte das atividades previstas para a referida disciplina. Definem-se as seguintes questões de investigação: quais elementos das trajetórias de vida/formativas relacionadas à docência emergem dos memoriais de formação produzidos pelos discentes de ICD? Como a elaboração desses documentos pode contribuir com o processo de formação docente dos sujeitos envolvidos? Que outras reflexões são possíveis e podem colaborar com a área de Educação em Ciências, de modo geral?

Narrativas (auto)biográficas e formação docente em Química

Sendo ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, a atividade de relatar hermeneuticamente as experiências baseia-se na convicção de que a aprendizagem não se limita ao conhecimento disciplinar externo, mas engloba o autoconhecimento (Alcoforado, 2014). Com base no autor citado, tal tarefa configura-se como recurso educativo que compreende as histórias de vida e as heranças socioculturais, educacionais e profissionais. Segundo Josso (1999, p. 15), investigações dessa natureza conseguem mobilizar e legitimar o binômio subjetividade/intersubjetividade como base da produção de saberes e/ou dos processos interpretativos e de construção de sentidos por parte dos indivíduos. Entende-se que:

> Narrar é organizar linearmente o conteúdo da memória de maneira que possa ser apreendida por quem a ouça ou leia. Com base na apreensão e compartilhamento das práticas docentes [...] como possibilidade teórico-metodológica de construção de processos de formação de professores. A principal razão para a escolha dessa metodologia é o fato de residir em sua configuração a experiência, contida na potência dos depoimentos produzidos pela narrativa dos participantes sobre suas histórias de vida. O aprendizado advindo das experiências biográficas narradas de forma oral ou escrita gera, ainda, um senso de pertencimento [...]. (Pereira; Silva; Hobold, 2021, p. 3).

Estudos com abordagens (auto)biográficas assumem, "como pressuposto, que o sujeito, em todas as fases da vida, apropria-se de instrumentos semióticos (a linguagem, o grafismo, o desenho, os gestos, as imagens etc.) para contar suas experiências" (Passeggi; Souza, 2017, p. 8), de modo que o narrador, ainda que não tenha a possibilidade de modificar os fatos passados, pode construir movimentos que os reinterpretem e viabilizem sua própria reinvenção, enquanto ser atuante no mundo. Corrêa, Ferreira e Liechocki (2020), ao revisarem as temáticas "história

de vida" e "formação de professores" em teses e dissertações brasileiras, constataram a recorrente e expressiva relação entre ambos, indicando sua importância para o contexto acadêmico do país. Na área de Educação em Ciências/Química, contemplada neste artigo, o enfoque das narrativas (auto)biográficas também está presente (Ribeiro; Bejarano, 2009; Sá, 2009; Rocha; Sá, 2019), mas ainda requer processos que o potencializem, em termos de sua abrangência (Pereira; Fonseca, 2023).

Inspirados em Josso (2004), Ribeiro e Bejarano (2009) explicam que cada sujeito pode tomar consciência das aprendizagens e dos caminhos trilhados ao longo de sua história de vida com base nas memórias que possui sobre seus processos de formação e no significado que atribui a estas. Essas lembranças, que adquirem um caráter simbólico essencial aos indivíduos, são chamadas de recordações-referências, com duas dimensões básicas:

> A dimensão visível apela para nossas percepções sobre os acontecimentos do cotidiano e para as imagens sociais desses acontecimentos. A dimensão invisível apela para as emoções, os sentimentos, os valores e os sentidos que conferimos aos acontecimentos. Para Josso, essas recordações podem ser qualificadas como experiências formadoras, já que o que foi aprendido serve como referência para futuras situações do mesmo gênero e como acontecimento existencial único e decisivo na orientação de uma vida. É a essas recordações-referências que o indivíduo recorre no momento de contar sua história de vida e formação. (Ribeiro; Bejarano, 2009, p. 364).

Os autores mencionados defendem que as experiências são vivências dotadas de especificidades marcantes, adquirindo sentidos quando se realiza um processo de reflexão em profundidade sobre os acontecimentos que foram observados e percebidos. Estas têm o condão de (re)constituir identidades e subjetividades, direcionar eventuais avaliações individuais sobre situações inesperadas, que interpelam os sujeitos ao longo de suas trajetórias de formação e desenvolvimento profissional.

> De acordo com suas experiências o professor pode se tornar mais ou menos aberto à inovação, ao aprendizado contínuo, às transformações que ocorrem no campo educacional. Confrontar-se com essas experiências e com as crenças subjacentes à sua prática é de fundamental importância no desenvolvimento do professor, para que este não se torne um mero repetidor de estratégias e sim tenha condições de desenvolver seus propósitos, individual e coletivamente, na comunidade escolar. (Ribeiro; Bejarano, 2009, p. 362).

Veiga (2010) descreve a formação docente como dinâmica progressiva que ocasiona a constituição de conhecimentos sobre ensino/ aprendizagem/ avaliação/ pesquisa, aliando o preparo profissional técnico à consciência política, propiciando que se consiga relacionar

elementos sociais, ambientais, culturais e econômicos ao cotidiano do trabalho docente. Diniz-Pereira (2014), apesar de reconhecer a ocorrência de modelos de formação docente centrados na racionalidade técnica (preocupada com o treinamento profissional atinente a habilidades de ensino) e na racionalidade prática (que enfoca a aprendizagem baseada na realidade incerta e conflituosa da sala de aula), glosa a importância dos modelos centrados na racionalidade crítica, que concebem a formação como uma oportunidade para que os professores conscientizem-se sobre o papel político que exercem, identificando e levantando questões históricas e sociais, engajando-se em comunidades de pesquisa e em movimentos transformadores voltados a interesses coletivos, questionando desigualdades e promovendo a humanização das relações e a justiça social.

A literatura acadêmica aponta que os processos de formação de professores de Química vêm sendo desenvolvidos com base em diferentes racionalidades, havendo predominância dos modelos técnicos e, ao mesmo tempo, alguns espaços e alternativas centrados nos paradigmas que guiam as abordagens críticas (Fonseca; Santos, 2018). Tendo em vista tais elementos, é lícito supor que os futuros docentes de Química experienciem movimentos pedagógicos/ formadores constituintes de (constituídos por) recordações-referências que dialoguem com os fatores contextuais mencionados no Quadro 1, havendo possíveis influências destes em posturas, escolhas, condutas e no planejamento do desenvolvimento profissional de cada indivíduo.

Quadro 1 – Fatores intervenientes na docência em diferentes níveis de abrangência

Autores	**Abrangência**	**Fatores apontados**
Fernandez (2018)	Contexto geral do magistério	Expansão relativamente recente do número de estudantes, sem adequações proporcionais; qualidade reduzida do ensino; *status* problemático da profissão; salários comparativamente menores dos que são pagos a outros profissionais com formação equivalente; demasiadas indefinições sobre conhecimentos profissionais básicos e regramento da formação docente mínima.
Mesquita e Cruz (2020)	Contexto geral do magistério	Imposição de valores neotecnicistas ao ensino, com matriz prescritiva em prol da competitividade e da produtividade; educação vista como mercadoria; aprendizagem a serviço de setores da economia; professor visto como mero aplicador de materiais determinados por instâncias distantes da escola; jornadas de trabalho excessivamente desgastantes e condições estruturais inadequadas; carga-horária remunerada de atividades extraclasse incompatível com as exigências do cargo; políticas públicas insuficientes de valorização das carreiras docentes; desinteresse dos jovens pelo magistério; ocorrência de relativa empregabilidade relacionada à profissão docente; acesso relativamente facilitado a cursos superiores de licenciatura.
Fonseca e Hesse (2020)	Docência no Rio Grande do Sul	Perfil sociocultural predominante é de mulheres brancas, atuando principalmente em áreas urbanas, com uma menor proporção de docentes com menos de 40 anos; grande concentração de profissionais na

		Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sendo que a Rede Estadual apresenta a maior dificuldade proporcionalmente em relação às contratações precárias de docentes; condições desfavoráveis nessa rede em relação aos salários e à carga-horária; formação predominante do corpo docente é graduação (licenciatura), havendo carência de formação em nível de pós-graduação em todas as redes de ensino; necessidade de fortalecer o magistério como uma categoria profissional coesa, aumentar sua visibilidade pública e seu papel ativo na definição dos métodos de formação e atuação, em diversos contextos de trabalho docente.
Albano e Delou (2024)	Docência em Química	"a) Falta de formação inicial pela carência das disciplinas História e Filosofia da Química nos cursos de graduação. b) Impossibilidade de aplicar a própria aula devido ao tempo imposto pela escola. Obrigatoriedade de uso do material didático imposto pela escola. Deficiências de formação na graduação. c) Professores não se assumem com parte do problema, associam as dificuldades que enfrentam aos alunos, à escola e a fatores externos. As escolas, em sua maioria, não possuem laboratórios, a carga horária da disciplina é baixa, as turmas têm excesso de alunos e o professor tem uma carga horária excessiva, porque atende a várias turmas. d) Falta de [...] materiais didáticos e livros específicos dessa disciplina, dificultam a compreensão de conceitos e a construção de uma visão crítica dos alunos. e) O professor deve adequar uma metodologia que minimize as dificuldades, principalmente para suprir a falta de aulas experimentais. f) A postura empírico-positivista ao invés de uma postura crítico-problematizadora é um problema de formação na graduação. g) Formação inicial e continuada inadequada ou incipiente para elaborar planejamentos [...], falta de tempo para elaborar estratégias, falta de recurso e de materiais didáticos e inexperiência e desconhecimento para elaborar ou utilizar esses materiais. h) Professores não graduados em Química continuam a utilizar metodologias antigas, livros didáticos ultrapassados e não utilizam recursos didáticos diversificados. i) Falta de estágio supervisionado dificulta a [...] aquisição de conhecimentos. j) Dificuldades afloradas e advindas da pandemia, [...] aulas remotas, gravação de áudio e vídeo e outras tecnológicas.". (Albano; Delou, 2024, p. 12-13).

Fonte: Elaborado pelos autores.

No presente artigo, como mencionado anteriormente, a investigação centra-se sobre parte das atividades desenvolvidas no âmbito de uma disciplina de um curso de Licenciatura em Química. O teor das narrativas (auto)biográficas coletadas nesse processo pode ser atravessado, em maior ou menor extensão, pela complexidade dos contextos educacionais descritos anteriormente, no Quadro 1.

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, com orientação exploratória, documental e interpretativa (Lüdke; André, 1986; Passeggi; Souza, 2017). Minayo (2010, p. 57) explica que esse enfoque "se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem

a respeito de como vivem".

Foram considerados os seguintes documentos: plano de ensino disponibilizado pela universidade; diário de campo do professor responsável pela disciplina; memoriais de formação elaborados pelos licenciandos. Assumiu-se a premissa de que os textos apropriados tendem a refletir aspectos concernentes à aprendizagem dos indivíduos relacionada ao universo escolar, ao desenvolvimento profissional e às reflexões sobre as condições de trabalho dos professores de Química, estando ligados à história de vida de cada estudante.

A opção pela investigação específica das produções textuais da disciplina ICD deu-se por duas razões principais: acesso viável aos estudantes, dado que a referida disciplina foi ministrada pelo primeiro autor deste artigo; adequação dos documentos adotados como *corpus* da pesquisa, no tocante à qualidade e à quantidade de material textual disponível. Destaca-se que o projeto que originou esta investigação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da universidade à qual os autores deste trabalho estão vinculados, por meio da Plataforma Brasil, obtendo aprovação. Foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi devidamente assinado pelos participantes.

A turma de ICD era composta por sete estudantes de Licenciatura em Química, três estudantes de Bacharelado em Química e um estudante de Química Industrial. Foram adotados os seguintes critérios complementares de inclusão de informantes: ocorrência de vínculo específico com a licenciatura; concordância com o TCLE. Assim, foi obtido o total de cinco participantes, sendo que nenhum deles havia exercido anteriormente a docência (Quadro 2).

Quadro 2 – Perfis dos participantes

Participante	**Descrição**
Licencianda A	Mulher de 23 anos de idade; técnica em química, que atua em empresa de tintas.
Licenciando B	Homem de 53 anos de idade; formação técnica e superior já concluída na área da Saúde; atua como analista clínico.
Licencianda C	Mulher de 22 anos de idade; técnica em química, sem atuar na área.
Licencianda D	Mulher de 25 anos de idade; técnica em química, que atua em empresa de saneamento.
Licencianda E	Mulher de 18 anos de idade; técnica em química, sem atuar na área.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Foi realizada a análise de conteúdo dos memoriais de formação consultados, havendo a constatação de algumas categorias que emergiram dos dados obtidos (Bardin, 2010). O procedimento utilizado é definido como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens", que torna possível "a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou,

eventualmente, de recepção), recorrendo a indicadores quantitativos ou não" (Bardin, 2010, p. 40).

Foram aplicados os critérios de exaustividade, representatividade e homogeneidade ao *corpus* documental desta pesquisa. Realizou-se a pré-análise dos textos coletados, sendo desenvolvida a leitura flutuante destes (Bardin, 2010). O processo de categorizar os dados define-se como "uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, diferenciando-os e reagrupando-os com base em analogias, a partir de critérios definidos" (Franco, 2008, p. 59). Foram considerados fragmentos textuais, frases e/ou parágrafos dos memoriais de formação como unidades de análise. Considerando-se os referenciais teóricos apropriados neste artigo, foram elaboradas algumas inferências, que objetivaram responder às perguntas que orientaram a investigação.

Resultados e discussão

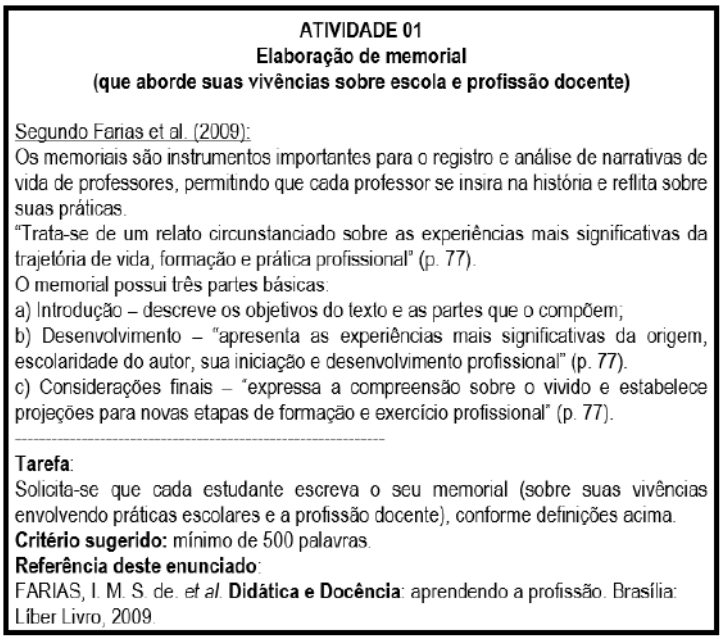
A disciplina ICD objetivava promover discussões e aprendizagens sobre: o campo de trabalho dos professores de química; a formação de docentes em diferentes contextos universitários; a pesquisa relacionada à Educação, Ensino de Ciências da Natureza e Ensino de Química, em particular; aspectos teóricos e práticos concernentes ao trabalho do magistério (Plano de Ensino, 2021). Salienta-se que o desenvolvimento das atividades, ocorridas no segundo semestre letivo do ano de 2021, deu-se por meio de internet/videoconferência e de plataforma virtual de ensino (*Moodle*), tendo em vista que a universidade estava adotando, à época, o modelo de Ensino Remoto Emergencial, em virtude da pandemia de Covid-19.

O diário de campo do professor responsável pela disciplina indica que, durante o semestre letivo, foram desenvolvidos os seguintes procedimentos de ensino: aplicação de questionário inicial (buscando compreensão das ideias dos estudantes sobre temas ligados ao contexto educacional brasileiro); palestras ministradas por docentes de Química convidados/externos, havendo perfis acadêmicos e profissionais variados; leituras e debates sobre textos acadêmicos relacionados ao tema de interesse; atividade discente de cunho investigativo direcionada à realidade do magistério (contemplando elaboração de um roteiro de questões, entrevista com um professor de Química do ensino médio, transcrição das respostas obtidas, reflexões sobre os resultados obtidos e apresentação para a turma); aula expositiva com vídeos do YouTube que abordavam histórias de vida de docentes de Química; escrita de memorial de formação por cada discente; escrita de uma carta sobre os conteúdos e experiências

desenvolvidas durante o semestre. As atividades de escrita foram computadas como período assíncrono, enquanto as palestras, os debates sobre textos acadêmicos e as apresentações discentes ocorreram de forma síncrona, totalizando 30 horas para a disciplina em tela.

Em relação à atividade de produção textual do memorial de formação, foi solicitado aos licenciandos que narrassem aspectos de suas histórias de vida que estivessem relacionados à docência. O enunciado da proposta também indicava uma possível estrutura para o texto, buscando orientar os estudantes, com base em literatura pertinente (Figura 1).

Figura 1 – Enunciado da elaboração do memorial de formação.



ATIVIDADE 01
Elaboração de memorial
(que aborde suas vivências sobre escola e profissão docente)

Segundo Farias et al. (2009):
Os memoriais são instrumentos importantes para o registro e análise de narrativas de vida de professores, permitindo que cada professor se insira na história e reflita sobre suas práticas.
"Trata-se de um relato circunstanciado sobre as experiências mais significativas da trajetória de vida, formação e prática profissional" (p. 77).
O memorial possui três partes básicas:
a) Introdução – descreve os objetivos do texto e as partes que o compõem;
b) Desenvolvimento – "apresenta as experiências mais significativas da origem, escolaridade do autor, sua iniciação e desenvolvimento profissional" (p. 77).
c) Considerações finais – "expressa a compreensão sobre o vivido e estabelece projeções para novas etapas de formação e exercício profissional" (p. 77).

Tarefa:
Solicita-se que cada estudante escreva o seu memorial (sobre suas vivências envolvendo práticas escolares e a profissão docente), conforme definições acima.
Critério sugerido: mínimo de 500 palavras.
Referência deste enunciado:
FARIAS, I. M. S. de. *et al.* **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Líber Livro, 2009.

Fonte: Material fornecido pelo professor responsável pela disciplina.

Durante os encontros remotos síncronos de ICD, o grupo de estudantes era estimulado a comentar sobre/ problematizar aspectos (auto)biográficos considerados importantes, contribuindo com as discussões e enriquecendo o processo formativo experienciado. A escrita dos textos conduziu à sistematização dos aspectos mencionados. No Quadro 3, estão dispostos os memoriais de formação produzidos pelos discentes, com seus respectivos textos subdivididos em fragmentos, conforme as sete categorias distintas que emergiram da análise de conteúdo realizada, quais sejam: **experiências escolares** (com seis fragmentos: A1, B2, C1, D1, E1 e E4); **períodos de transição no processo formativo** (com cinco fragmentos: A2, A6, B3, D4 e E6); **interações importantes com docentes** (com sete fragmentos: A3, A5, A7, B4, C3, C5 e E2); **interesse pela área de Ciências da Natureza** (com quatro fragmentos: A4, C2, D2 e E3); **desenvolvimento profissional** (com dois fragmentos: E8 e E10); **memórias**

familiares (com um fragmento: B1); **visões sobre a profissão docente** (com oito fragmentos: B5, C4, C6, D3, D5, E5, E7 e E9).

Quadro 3 – Memoriais de formação produzidos pelos informantes subdivididos em fragmentos.

Estudante	Memorial de formação subdividido em fragmentos textuais referentes às categorias emergentes da análise de conteúdo

Licencianda A	**Fragmento A1 - Categoria experiências escolares** Cresci em [...] uma cidade pequena de interior, em que na minha infância a atividade principal era a agricultura familiar, tive experiências significativas da minha trajetória de vida nas atividades escolares, que contribuíram muito para a pessoa e profissional que me tornei. Cada fase da minha vida tive suporte das escolas que passei, a escola foi para mim mais que um local de escolarização, foi muitas vezes meu local de refúgio dos problemas que aconteciam em casa, foi onde recebi orientação não apenas para sala de aula, mas para vida. Ingressei na escola aos 6 anos de idade, a escola ficava a 10 metros da minha casa e era dirigida por apenas uma professora. Nessa escola cada turno era composto de duas turmas, 3ª e 4ª séries no turno da manhã e 1ª e 2ª séries no turno da tarde. Minha turma nos quartos anos nessa escola foi eu minha prima e outra menina da localidade, nos 4 anos que passei nessa escola tive vários momentos marcantes como a professora interagir com todos os alunos nos recreios, diariamente o melhor momento era quando ela tocava a sineta, saíamos correndo para rua e brincávamos todos juntos. Tínhamos um único computador na escola e um dia na semana cada aluno podia ficar 30 minutos utilizando o computador para jogar [...]. Amávamos o mês de agosto que sempre era o mês de preparar materiais para o desfile que acontecia no do dia 7 de setembro na cidade, na primeira semana de agosto nós escolhíamos o tema e nas demais semanas a professora organizava momentos para o preparo das atividades para o desfile. Nos divertíamos muito nos jogos que a professora fazia com as atividades de aula como jogos de soletração e tabuada. Nosso relacionamento entre colegas e professora foi além de sala de aula, passamos a fazer uma vez ao mês encontros nos sábados à tarde na casa da professora para assistir a um filme ou fazer um piquenique e isso fazia eu me sentir alguém importante [...]. Quando eu estava na 3ª série a professora passou a deixar nós a ajudarmos em algumas atividades [...] organizar os livros nas prateleiras entre outras atividades que ela julgava ser possível que nós desempenhássemos com segurança. **Fragmento A2 - Categoria períodos de transição no processo formativo** Aos 9 quase 10 anos de idade, finalizei minha passagem nessa escola e estava pronta para viver uma nova experiência em uma escola totalmente diferente, essa nova escola ficava no centro da cidade eu passei a usar transporte coletivo [...]. Inicialmente fiquei assustada com a quantidade de alunos e professores visto que eu estava acostumada com poucas pessoas. A escola era grande com média de 30 alunos em cada sala de aula, isso inicialmente me assustou, também no recreio professores saiam da sala para ir a outra sala beber café ou chimarrão e nesse momento os monitores com feições que me deixavam com medo ficavam responsáveis pelos alunos, com esse novo modelo de ambiente demorei um pouco a me adaptar. Inicialmente eu e as duas colegas que estudaram comigo na escola anterior ficamos juntas, fazíamos tudo juntas, até que todas nos adaptamos a essa nova escola e começamos a fazer novas amizades e a interagir melhor com todos da escola. Nessa escola estudei da 5ª a 8ª séries. **Fragmento A3 - Categoria interações importantes com docentes** A professora de português que foi minha professora em todas as séries nessa escola lia livros para nós em uma das aulas da semana, os meninos não gostavam muito, mas a meninas sempre adoravam as histórias, após essas leituras a professora deixava aberta a discussão sobre o tema da leitura. Tínhamos o professor de história que possuía uma deficiência em uma das mãos, então todas as aulas ele selecionava uma menina para escrever os textos no quadro, não era uma disciplina que os alunos em geral gostavam porque todas as aulas eram cópias de textos com poucas discussões sobre os temas dos textos. Com a diversidade de conhecimentos didáticos acabei tendo, mas afinidade com alguns professores que consequentemente fiz amizades fora do ambiente escolar. **Fragmento A4 - Categoria interesse pela área de Ciências da Natureza** Sempre gostei mais das disciplinas das exatas, porque me desafiavam e eu precisava estudar mais, no entanto me interessei definitivamente pela ciência na 8ª série onde fui apresentada à química, mesmo que brevemente, foram as melhores aulas daquele

	ano. Aos 14 anos, fui para uma escola estadual cursar o ensino médio, e depois das séries inicias que para mim foram experiências muito legais eu estava de volta vivendo novas experiências que, sem eu saber, seriam importantes para a pessoa e a profissional que eu me tornaria alguns anos depois. No primeiro ano tive a adaptação dessa nova rotina, foram muitos conteúdos e mais disciplinas, mais propostas de trabalhos comparando com o ensino fundamental, para mim que sempre gostei muito de estudar e sempre tive disciplina e foco com os estudos, foi muito tranquilo essa nova adaptação a essa nova estrutura de ensino. **Fragmento A5 - Categoria interações importantes com docentes** Nessa escola tive vários professores e todos foram mais que professores, foram amigos e alguns momentos até "pais" para mim, a adolescência foi uma fase difícil na minha vida, pois mais uma vez eu estava passando por problemas familiares e os professores nessa fase foram importantes para eu manter o foco nos meus objetivos e sonhos. **Fragmento A6 - Categoria períodos de transição no processo formativo** Por necessidade de trabalhar para poder ajudar minha família, cursei o 3ª ano do ensino médio à noite, e senti diferença no modelo de estudo, menos proposta de trabalhos, provas com grau de dificuldade menor comparado a provas do diurno. Neste ano em que eu estava finalizando o ensino médio eu fiz a prova para ingresso em uma escola técnica, e felizmente fui aprovada. Em 2016 iniciei mais uma etapa, e dessa vez sozinha, longe de casa, mais madura e com mais responsabilidades. Nessa instituição não tinha distinção de ser curso diurno ou noturno, a instituição formava profissionais com a mesma capacitação. **Fragmento A7 - Categoria interações importantes com docentes** Tive ótimos professores ao longo do curso técnico e as aulas eram bem dinâmicas com bastante participação dos alunos. Escrever sobre minha passagem na escola me fez identificar a importância de estratégias didáticas, como pequenos desafios acabam enjangando e estimulado o aprendizado. Também posso dizer que as emoções tem impacto no processo de aprendizado e que as aulas que passam uma emoção boa e positiva fazem com que os alunos queiram estar naquele ambiente.
Licenciando B	**Fragmento B1 - Categoria memórias familiares** Nos anos 1960, nasce o filho primogênito de uma família com seis irmãos. Meus pais, que não eram tão próximos das letras, entretanto sabedores da grande importância da educação para o futuro dos seus filhos, delegaram à Dona Maria (professora formada em magistério), minha avó, a incumbência de minha alfabetização. **Fragmento B2 - Categoria experiências escolares** Aos seis anos, ingresso no curso primário (fundamental I), em uma unidade do exército que oferecia educação gratuita para alunos carentes, dominando razoavelmente as letras, a soletração e as quatro operações matemáticas. Na unidade do exército, ou melhor, na escola (ainda hoje, escola e exército me confundem em consequência da austeridade e disciplina exigidas pelos professores militares) adquiri base sólida e resiliência para sequência dos estudos. Quando ingresso no curso ginasial (fundamental II) fui transferido para escola João da Silva de Ensino de 1º e 2º graus com excelente estrutura física (bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas e até gabinete odontológico) e ampla equipe docente (professores de pintura, francês, música, entre outros). A disciplina e os rigores ainda estavam presentes no dia a dia da escola, mas nada comparados aos anos da escola da unidade do exército. A adaptação foi relativamente tranquila: cantávamos o hino nacional brasileiro e a Marselhesa no início das aulas, participava da equipe de basquete da escola e frequentava diariamente a biblioteca para consulta da enciclopédia Barsa (Google daquela remota época). No curso científico (ensino médio), considerando as futuras dificuldades na busca pela colocação no mercado de trabalho, escolho o curso técnico em patologia clínica oferecido pela escola. Foram quatro anos de acentuado e prazeroso aprendizado nas áreas de Química e Biologia. Era interessante o uso dos jalecos brancos, óculos e luvas de proteção (considerava-me legitimo cientista herdeiro do casal Curie, que José, professor de francês, exaltava constantemente). **Fragmento B3 - Categoria períodos de transição no processo formativo**

	A escolha deste curso técnico influenciaria definitivamente minha trajetória educacional e profissional, mas também dificultaria o aprendizado básico para o ingresso no ensino de nível superior. Após duas ou três tentativas de ingresso, sem sucesso, pelo vestibular nas universidades públicas (não havia Enem, Sisu, enfim outras formas de acesso), direciono toda a atenção para busca de emprego que favoreça uma melhor condição de vida. Depois de aproximadamente uma década afastado dos cursos regulares, em meados de 1996, finalmente começo o bacharelado em ciências farmacêuticas na Universidade Federal, período de bastante luta (afinal, a conciliação de trabalho e estudo é hercúlea). **Fragmento B4 - Categoria interações importantes com docentes** As lembranças deste período são positivas: excepcionais professores apaixonados pelas atividades de ensino e não menos rigorosos com o desempenho dos seus alunos. É claro, que também encontramos profissionais extremamente competentes em suas áreas de atuação, mas que, não devo denominá-los como professores, porque eram insuficientes na transmissão dos conhecimentos. Após a conclusão do curso, percebo que desde os anos iniciais na escola do exército (com os rigores e disciplina exagerados) o que realmente era importante e me trazia gratificação: Era a contínua e insaciável fome de aprendizado. **Fragmento B5 - Categoria visões sobre a profissão docente** Hoje, retorno com satisfação e alegria à sala de aula e percebo que não é suficiente o domínio de determinado conhecimento. É necessário transmutá-lo fazendo uso de técnicas pedagógicas (nossa pedra filosofal) e passá-lo para as futuras gerações. Vejo os professores como os alquimistas do presente que transmutam o conhecimento adquirido em saberes para os seus pupilos.
Licencianda C	**Fragmento C1 - Categoria experiências escolares** Com este memorial tenho como objetivo contextualizar a minha caminhada até o curso de Licenciatura em Química. Estudei toda a minha vida em escolas públicas, o que me trouxe experiências bem ruins com a educação. Eu descobri que amava a Química quando no ensino fundamental, fiz uma visita a um Instituto Federal da minha cidade. **Fragmento C2 - Categoria interesse pela área de Ciências da Natureza** Pela primeira vez na vida vi um local que oferecia a educação de qualidade, e visitei um laboratório também pela primeira vez. Foi ali que eu descobri que haviam outras alternativas, e que o universo que eu conhecia não era o único, mas que havia algo além disso. Enquanto estava no ensino médio, fiz também o Técnico em Química, e lá eu entendi com toda a certeza de que essa era a minha paixão e que eu gostaria de ensinar Química para pessoas como eu. **Fragmento C3 - Categoria interações importantes com docentes** No meu ensino fundamental e médio, me deparei com todo tipo de professores. No fundamental tive vários que me marcaram de uma forma positiva, pois eram diferenciados naquilo que faziam e demonstravam se importar genuinamente com o trabalho de ensinar e formar os alunos. No ensino médio minhas experiências não foram tão positivas, pois em muitas matérias faltavam professores. **Fragmento C4 - Categoria visões sobre a profissão docente** Além disso, muitos profissionais estavam sobrecarregados devido a decadência da minha escola. Muitas vezes eles tinham a vontade de realizar uma atividade de qualidade, mas não havia recurso e muito menos apoio. Foram inúmeras as vezes que em meu Ensino Médio eu presenciei professores tirando dinheiro do seu próprio salário para realizar atividades com a turma. Além disso, no meu segundo ano do Ensino Médio tive uma professora que além de dar aula em várias escolas, fazia também uma segunda graduação, pois precisava disso para melhorar sua condição financeira. **Fragmento C5 - Categoria interações importantes com docentes** No Técnico tive contato com profissionais maravilhosos, que utilizavam métodos que eu nunca havia tido contato antes. Foi no Técnico que eu realmente amadureci na área acadêmica, pois os professores nos motivavam a ser excelentes profissionais, e consequentemente isso me tornou uma estudante melhor. Tenho um professor do

	Técnico que até hoje é minha referência: assim como eu, ele veio de um lar sem apoio e sem condições financeiras, mas hoje em dia é um pesquisador e professor que muda a vida de seus alunos. No meu Técnico em Química, tive a oportunidade de participar de várias feiras de ciências, onde eu participava de projetos com professores e depois os apresentava para alunos de escolas públicas e particulares de toda a cidade. Meu amor por ensinar teve um crescimento nestas experiências, pois assim como um dia eu fui a aluna que visitei a feira de um Instituto Federal e me inspirei a seguir uma carreira naquela área, eu percebi que poderia fazer também esse movimento através da educação. **Fragmento C6 - Categoria visões sobre a profissão docente** De acordo com os fatos aqui reunidos da minha experiência, é nítido observar que a profissão docente é uma profissão de enorme responsabilidade e importância, pois um acesso a educação de qualidade pode mudar a vida de muitas pessoas. Entretanto, não cabe somente ao professor a responsabilidade de melhorar esta área, pois existe todo um contexto político e social que impede do avanço de melhorias para a profissão.
Licencianda D	**Fragmento D1 - Categoria experiências escolares** O memorial que segue aborda minha trajetória acadêmica e profissional, passando pelos anos iniciais, o ensino médio, a universidade, o ensino técnico, e chegando ao presente momento do início da graduação de Licenciatura em Química. Este relato de memórias traz em seu conteúdo tanto as aspirações quanto os descontentamentos de algumas fases da minha vida, mas que resultaram para seguir o caminho que estou iniciando agora. Iniciei meus estudos em escola pública e fui para escola particular na antiga sétima série. No ensino fundamental tive contato com as ciências, de uma forma menos generalizada, quando iniciava o processo de divisão de disciplinas nos anos finais. **Fragmento D2 - Categoria interesse pela área de Ciências da Natureza** Durante o ensino médio, quando a separação de estudos já era bem definida, comecei a ter um interesse crescente pela disciplina de química, principalmente a química orgânica. No colégio que cursei não havia laboratório para pôr em prática as teorias e conceitos vistos em sala de aula. Porém, apesar dessa falta de experiência, que gera algumas lacunas no aprendizado, meu interesse não diminuiu. [...]. Para alguns poucos alunos, essa privação não irá diminuir o interesse, mas para grande parte ou praticamente todos, irá gerar um afastamento das ciências no geral. **Fragmento D3 - Categoria visões sobre a profissão docente** Neste momento entra a adequação das aulas para a turma como um todo, já que quando se lida com múltiplos alunos é preciso dispor de diferentes modos de buscar o foco e o interesse pela disciplina, o que é mais facilmente alcançado quando se está pondo em prática os conhecimentos que foram adquiridos nos livros. [...]. Observei durante o colégio inúmeras ocasiões em que os colegas pronunciavam a clássica frase dos alunos, a qual os professores estão acostumados: “Onde vou utilizar isso no dia a dia da minha vida?”. A partir disso, é de extrema importância continuarmos com o trabalho que vem sendo realizado ao longo dos anos pelos professores que estão exercendo a profissão, que é introduzir o cotidiano durante as aulas, pois tal método de enfoque aproxima o aluno, que por sua vez consegue assimilar esse conhecimento e não apenas decorar para a prova. **Fragmento D4 - Categoria períodos de transição no processo formativo** Durante os três anos de graduação de Engenharia Química, a qual decidi abandonar, iniciei o contato com o laboratório. Após sair da universidade, ingressei em curso de Técnico em Química, onde me identifiquei com a carreia. Atualmente exerço esta profissão, e não tive contato com a Licenciatura, mas por apreciar a área da química, iniciei a graduação. **Fragmento D5 - Categoria visões sobre a profissão docente** Concluindo, ainda cito o que foi discutido em aula [...]: “A área de conhecimento da Licenciatura em Química é a Didática das Ciências”. Assim, já ficou evidente neste início da jornada da graduação, algo que eu sempre soube, de que não basta apenas

	dominar o conhecimento da química, é preciso ainda apossar-se das técnicas e métodos para o ensino da mesma.
Licencianda E	**Fragmento E1 - Categoria experiências escolares** A escola é um dos marcos mais importantes na vida de uma pessoa, onde além do estudante aprender as matérias que constam no currículo tradicional, também lhe é ensinado coisas básicas da vida que não constam em livros didáticos: o jovem descobre suas potencialidades e habilidades pessoais. De modo a considerar a importância desse local como formador do indivíduo, nesse texto constará um memorial da minha trajetória como discente e a descoberta do desejo de me tornar docente [...]. Desde sempre quis ser professora. Fui uma daquelas alunas que não gostava de faltar, nem se estivesse doente. Gostava de participar, de me relacionar com meus colegas e professores, e esse sentimento só cresceu ao decorrer da minha caminhada escolar. **Fragmento E2 - Categoria interações importantes com docentes** No ensino médio, fui apresentada à Química, disciplina que me fascinou desde o primeiro momento, inclusive agradeço a oportunidade de ter sido aluna da professora que me transmitiu a paixão pelas ciências, que me apoiou quando eu disse que queria seguir seus passos e me orientou no caminho que deveria seguir. **Fragmento E3 - Categoria interesse pela área de Ciências da Natureza** [...] lembro do primeiro artigo que li na revista Química Nova na Escola. Estava no primeiro ano do ensino médio (ano de 2018) e minha professora de química passou um artigo para cada grupo fazer um trabalho sobre o mesmo. O artigo que foi designado a mim era intitulado de "Luzes capilar: dos salões de beleza à educação química". Fico contente de ainda ter contato com essa revista, mas dessa vez no nível superior para a minha formação como professora. **Fragmento E4 - Categoria experiências escolares** Quando decidi que essa seria minha área, virei uma espécie de referência na minha turma como aquela que poderia ajudar nas dúvidas de Química, além da professora. Me dedicava ao ponto de produzir slides e listas de exercícios para meus amigos antes das provas e, muitas vezes, ficava no turno inverso na biblioteca do colégio para explicar o conteúdo da semana. Eu percebia o desinteresse que a maioria tinha em relação a matéria [...]. **Fragmento E5 - Categoria visões sobre a profissão docente** Em uma aula foi perguntado para a minha professora de química se ela não tinha interesse em fazer alguma pós-graduação. Ela falou que o problema nunca foi a falta de vontade dela, mas sim o fato de que ela tinha que construir uma carreira e fazer dinheiro depois que terminasse a graduação, já sabendo das barreiras impostas para que os professores progredissem em suas áreas [...]. **Fragmento E6 - Categoria períodos de transição no processo formativo** Para não haver dúvidas de que era mesmo o que eu queria, resolvi me matricular no curso técnico em química, que cursei concomitantemente ao ensino médio. **Fragmento E7 - Categoria visões sobre a profissão docente** A maioria dos meus professores do curso técnico não eram licenciados, mas sim engenheiros e/ou bacharéis, reforçando a ideia equivocada de que para ensinar basta saber o conteúdo [...]. **Fragmento E8 - Categoria desenvolvimento profissional** Apesar disso, concluí meu técnico com êxito e com a certeza do que iria fazer: resolvi juntar minhas duas paixões - docência e química. A felicidade de ter ingressado no curso Licenciatura em Química é indescritível. A partir das aulas e textos dados, conheci a área de pesquisa em ensino de química, campo que ainda não tem o reconhecimento necessário, mas que pretendo me aprofundar cada vez mais durante minha vida acadêmica. **Fragmento E9 - Categoria visões sobre a profissão docente** Apesar de ter escutado a vida toda que ser professora não valia a pena por conta da desvalorização, não desanimei, mas também não pretendo me conformar com essa realidade [...]. Nessa luta precisamos de aliados que ajam de verdade, e não que digam somente frases prontas como "professores deveriam ganhar mais".

	Fragmento E10 - Categoria desenvolvimento profissional Também quero poder seguir estudando após o término da graduação, ter a liberdade de fazer um mestrado e doutorado sem a preocupação da falta de estímulo e de disponibilidade que muitos enfrentam atualmente. Ademais, meu maior desejo é conseguir absorver o melhor durante esses anos na faculdade para poder transmitir aos meus futuros alunos o ensino da Química e, assim, torcer para que eles se apaixonem pela disciplina tanto quanto eu.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos memoriais de formação obtidos na pesquisa (2024).
Nota: Nomes de pessoas, localidades e instituições foram alterados ou suprimidos com objetivo de preservar a identidade dos sujeitos, de forma que cuidados éticos foram adotados na elaboração deste artigo.

A categoria **visões sobre a profissão docente** abarca excertos em que os participantes (B, C, D e E) discorrem sobre aspectos positivos da função social a ser desempenhada pelos professores e/ou problemas relacionados ao contexto/ às condições de trabalho do magistério. Por seu turno, a categoria **interações importantes com docentes** contempla trechos em que os sujeitos relatam contatos profícuos e estimulantes com professores que fizeram parte de suas trajetórias de vida (estudantes A, B, C e E).

As duas categorias mencionadas no parágrafo anterior podem ser complementadas pelos sentidos trazidos pelos fragmentos concernentes à categoria **experiências escolares**, nos quais os licenciandos (A, B, C, D e E) narram suas respectivas inserções nas escolas, o contato com colegas, as atividades desenvolvidas e os sentimentos que afloraram nas dinâmicas estabelecidas nesses espaços. Constata-se que os fatos/sentidos atinentes aos fragmentos textuais das categorias **visões sobre a profissão docente**, **interações importantes com docentes** e **experiências escolares** evocam, ao menos em parte, o contexto real do magistério e do professor de Química, tal como retratado no Quadro 1, em seção anterior deste texto.

Além disso, as narrativas (auto)biográficas analisadas resgatam memórias que evidenciaram a constituição de movimentos de aproximação dos informantes (A, C, D e E) com o campo que caracteriza o conhecimento específico da licenciatura que escolheram (categoria **interesse pela área de Ciências da Natureza**). Os textos também comunicaram percepções sobre a relevância dos momentos em que ocorreram mudanças impactantes derivadas de escolhas e circunstâncias relacionadas às trajetórias pessoais, escolares e acadêmicas dos licenciandos A, B, D e E (categoria **períodos de transição no processo formativo**).

Destaca-se, ainda, que: apenas a Licencianda E apresentou passagens textuais, em seu memorial de formação, que revelaram projetos pessoais futuros relacionados ao magistério e à trajetória acadêmica (categoria **desenvolvimento profissional**); apenas o Licenciando B evocou a participação importante de familiares em seu processo formativo (categoria **memórias**

familiares). Tais elementos podem ser convenientemente explorados em oportunidades formativas futuras, tendo em vista que os participantes mencionados cursavam uma disciplina do primeiro semestre letivo da Licenciatura em Química.

Os relatos registrados nos memoriais de formação, ao serem colocados em movimento, em dinâmicas/ diálogos da disciplina ICD, constituíram-se como recordações-referências dos licenciandos envolvidos, incluindo a dimensão visível (imagens sociais resgatadas) e a dimensão invisível (emoções e valores) dos acontecimentos diversos que se conectaram ao tema proposto (Josso, 2004). Considera-se que houve a constituição de processos intersubjetivos capazes de mobilizar e legitimar a apropriação de saberes profissionais (Josso, 1999).

Os excertos que compõem as categorias de análise obtidas e descritas nos parágrafos anteriores podem ser compreendidos como representantes simbólicos de experiências formadoras que, ao emergirem na elaboração dos textos (auto)biográficos, apresentam o potencial de guiar processos de aprendizagem sobre o ser professor, através da (re)interpretação crítica de contextos, fenômenos e dinâmicas educacionais, reconstruindo consciências e traços identitários (Ribeiro; Bejarano, 2009). Ressalta-se que aspectos (auto)biográficos similares aos delineados nas referidas categorias foram descritos em trabalhos anteriores, na literatura da área de Educação em Ciências, quando abordado o binômio formação/trabalho docente (Ribeiro; Bejarano, 2009; Sá, 2009; Rocha; Sá, 2019).

No âmbito da formação docente em Química baseada na racionalidade crítica (Diniz-Pereira, 2014), deve-se considerar a complexidade dos problemas relacionados aos espaços de desenvolvimento profissional do magistério (Fernandez, 2018; Mesquita; Cruz, 2020; Fonseca; Hesse, 2020; Albano; Delou, 2024). Nesse sentido, as categorias obtidas nos resultados deste artigo instam os processos formativos a viabilizarem a emersão de narrativas (auto)biográficas que amparem a constituição do professor conhecedor de si e investigador do seu contexto de atuação, sendo preparado não só para promover aprendizagens, como também para problematizar eventuais circunstâncias de inércia individual e coletiva relacionadas às desigualdades e injustiças que afetam as comunidades escolares, tendo certas estruturas sociais, econômicas e culturais hegemônicas atuando como seus sustentáculos (Veiga, 2010).

Considerações finais

Com base nos resultados apresentados e reflexões realizadas, constata-se que os

problemas de pesquisa que guiaram a investigação foram adequadamente respondidos. Elementos das trajetórias de vida/formativas relacionadas à docência emergiram dos memoriais de formação produzidos pelos discentes de ICD, sendo sistematizados nas seguintes categorias: experiências escolares; períodos de transição no processo formativo; interações importantes com docentes; interesse pela área de Ciências da Natureza; desenvolvimento profissional; memórias familiares; visões sobre a profissão docente.

O presente texto ponderou que emoções, valores e imagens sociais, ao serem resgatados por relatos (auto)biográficos de professores em formação, podem estabelecer mediações intersubjetivas que partam do conhecimento de si, avançando para um sistema de aprendizagens sobre o magistério e sua conexão com os contextos sociais/ políticos/ econômicos/ culturais mais amplos. Nesse sentido, defendeu-se que experiências de formação e recordações-referências podem constituir processos de formação docente em Química baseados na racionalidade crítica.

Esta pesquisa centrou-se sobre a produção de memoriais de formação relacionados a um número limitado de estudantes, posicionados no início da trajetória curricular de um curso de Licenciatura em Química. Nesse sentido, os resultados obtidos abrem margem para novas pesquisas que incidam sobre o acompanhamento de trajetórias profissionais de licenciandos, capazes de captar produções escritas da mesma natureza, ao longo dos semestres letivos de determinado curso de licenciatura (na área de Ciências da Natureza, em especial).

Como comentado ao longo do artigo, a área de Educação em Ciências, de modo geral, apesar de apresentar pesquisas com o viés narrativo/biográfico, ainda não possui uma variedade de estudos que possa ser qualificada como plenamente estabelecida e desenvolvida. O presente trabalho indica a existência de certos requisitos teóricos e metodológicos que podem auxiliar a conduzir tal processo. Há espaços para que o espectro investigativo das narrativas (auto)biográficas avance e convirja, ainda mais, com o desenvolvimento acadêmico e profissional de docentes desse campo do saber.

Referências

ALBANO, W. M.; DELOU, C. M. C. Principais dificuldades descritas no aprendizagem de química para o Ensino Médio: revisão sistemática. *Debates em Educação*, [*s. l.*], v. 16, n. 38, p. e16890, 2024.

ALCOFORADO, L. Desenvolvimento Profissional, Profissionalidade e Formação Continuada de Professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 65–84, 2014.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J.; ARNAUS, R.; FERRER, V.; PÉREZ DE LARA, N.; CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J.; GREENE, M. (org.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

CORRÊA, N. C. B.; FERREIRA, J. D. L.; LIECHOCKI, B. K. História de vida e formação de professores: uma pesquisa do tipo estado da arte. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 11, p. e020024, 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

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

FERNANDEZ, C. Formação de professores de Química no Brasil e no mundo. *Estudos Avançados*, [*s. l.*], v. 32, n. 94, p. 205–224, 2018.

FONSECA, C. V.; HESSE, F. B. O trabalho docente no Rio Grande do Sul: investigações sobre uma categoria profissional em busca de afirmação social. *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 9, p. 1-20, 2020.

FONSECA, C. V.; SANTOS, F. M. T. dos. A formação de professores de química no Rio Grande do Sul: estudo das estruturas curriculares das licenciaturas. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 721-750, 2018.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GOODSON, I. F. Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 8, n. 19, p. 733-758, 2003.

JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, 1999.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MESQUITA, S. S. D. A.; CRUZ, G. B. Formação de professores e os atuais dilemas da profissão docente: entre a desigualdade social e a reinvenção da profissão. *Educação Online*, [*s. l.*], v. 15, n. 34, p. 1–17, 2020.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PEREIRA, C. L. Z.; FONSECA, C. V. . Histórias de vida/ narrativas (auto)biográficas: revisão das publicações do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (2011 - 2021). In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2023, Caldas Novas. Anais.

PEREIRA, L. R.; SILVA, C. R. C.; HOBOLD, M. S. A narrativa (auto)biográfica na pesquisa de formação de professores: conceitos essenciais e possibilidades metodológicas. *Revista Cocar*, Belém, v. 15, n. 32, 2021.

PLANO DE ENSINO. Introdução ao campo da docência, 2021.

RIBEIRO, A. T; BEJARANO, N. R. R. Formação em serviço de professores de Química: a história de Marina. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v.14, n.3, p. 357-375, 2009.

ROCHA, R. N.; SÁ, L. P. Trajetórias de vida e desenvolvimento profissional docente de professores de Edquímica. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Pontevedra, v. 18, n. 1, 56-78, 2019.

SARABIA, B. Documentos personales: historias de vida. In: García, M.; Ibáñez, I.; Alvira, F. (org.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madri: Alianza, 1993. p. 205-226.

SÁ, L. P. Narrativa autobiográfica de estudantes de Química: reflexões sobre a atividade docente. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, [*s. l.*], v. 8, n. 2, 2009.

SOUSA, M. G. da S.; CABRAL, C. L. de O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*, [*s. l.*], v. 33, n. 2, 2015.

VEIGA, I. P. A. Docência como Atividade Profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Org.). *Profissão Docente*: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

Recebido em: 15 out. 2024.
Aprovado em: 09 dez. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa:os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores
Revisor(a) de língua espanhola: os autores

REVISTA ELETRÔNICA DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n.2, 2024.

Modos acelerados de experenciar a sala de aula (de ciências): reverberações da maquinaria capitalista contemporânea

Accelerated ways of experiencing the (science) classroom: reverberations of contemporary capitalist machinery

Modos acelerados de experimentar el aula (de ciencias): reverberaciones de la maquinaria capitalista contemporánea

Mari Teresinha Alminhana Panni[1]
0000-0002-7508-5286
Claudia Glavam Duarte[2]
0000-0002-8608-5855

RESUMO: *O presente artigo é oriundo do projeto de tese de doutorado que objetiva compreender a potência do silêncio e da vagareza em uma turma de sexto ano do ensino fundamental nas aulas de ciências. Dentro dessas análises, algumas linhas potentes que ficaram visíveis nesse estudo, foram o silêncio imposto acoplado a uma aceleração nas produções dos alunos durante as aulas de ciências. Assim, esse artigo explora questões sobre as ressonâncias e formas de coadunações com os modos de vida contemporâneos, pois, incidem forças que priorizam a pressa, a aceleração e o falatório nas relações cotidianas. Tal modo de existência propicia atalhos fáceis do pensamento e respostas rápidas que a contemporaneidade exige. Com isso, a minimização do silêncio, a produção acelerada e as pressões contemporâneas, acabam moldando e sendo moldadas também, pelas dinâmicas das aulas e, em efeito, os processos de aprendizado. A pesquisa foi realizada em uma turma com vinte e sete alunos de uma escola localizada no município de Xangri-Lá, Litoral Norte do RS. Este estudo se ancorou especialmente em ferramentas teóricas advindas de Han (2017) Foucault (2010) e Suely Rolnik (2008) para guiar suas análises. As bases metodológicas que sustentam os caminhos da pesquisa, se compõe pela cartografia.*
PALAVRAS-CHAVE: *aceleração; silêncio; contemporaneidade; educação; neoliberalismo.*

ABSTRACT: *This article comes from a doctoral thesis project that aims to understand the power of silence and slowness in a sixth-year elementary school class in science classes. Within these analyses, some powerful lines that were visible in this study were the imposed silence coupled with an acceleration in students' productions during science classes. Thus, this article explores questions about the resonances and forms of coherence with contemporary ways of life, as forces that prioritize haste, acceleration and chatter in everyday relationships apply. This mode of existence provides easy shortcuts*

[1] Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS . Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. E-mail: mariapanni@gmail.com

[2] Doutora em Educação, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vinculada a dois programas de Pós Graduação da Universidade do Rio Grande do Sul – UFRGS: Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Programa de Pós Graduação em Ensino da Matemática. E-mail: claudiaglavam@gmail.com

of thought and quick responses that contemporary times require. As a result, the minimization of silence, accelerated production and contemporary pressures end up shaping and also being shaped by the dynamics of the classes and, in effect, the learning processes. The research was carried out in a class with twenty-seven students from a school located in the municipality of Xangri-Lá, North Coast of RS. This study was especially anchored in theoretical tools coming from Han (2017) Foucault (2010) and Suely Rolnik (2008) to guide its analyses. The methodological bases that support the research paths are composed of cartography.
KEYWORDS: *acceleration; silence; contemporaneity; education; neoliberalism.*

RESUMEN: *Este artículo surge de un proyecto de tesis doctoral que tiene como objetivo comprender el poder del silencio y la lentitud en una clase de sexto año de primaria en las clases de ciencias. Dentro de estos análisis, algunas líneas poderosas que fueron visibles en este estudio fueron el silencio impuesto junto con una aceleración en las producciones de los estudiantes durante las clases de ciencias. Por lo tanto, este artículo explora cuestiones sobre las resonancias y formas de coherencia con los modos de vida contemporáneos, a medida que se aplican las fuerzas que priorizan la prisa, la aceleración y la charla en las relaciones cotidianas. Este modo de existencia proporciona atajos de pensamiento fáciles y respuestas rápidas que requieren los tiempos contemporáneos. Como resultado, la minimización del silencio, la producción acelerada y las presiones contemporáneas terminan moldeando y siendo moldeadas también por la dinámica de las clases y, en efecto, los procesos de aprendizaje. La investigación se realizó en una clase con veintisiete alumnos de una escuela ubicada en el municipio de Xangri-Lá, Litoral Norte de RS. Este estudio se basó especialmente en herramientas teóricas provenientes de Han (2017), Foucault (2010) y Suely Rolnik (2008) para guiar sus análisis. Las bases metodológicas que sustentan los caminos de investigación están compuestas por la cartografía.*
PALABRAS CLAVE: *aceleración; silencio; tiempo contemporáneo; educación; neoliberalismo.*

Introdução

Este artigo deriva de estudos advindos de um projeto de tese de doutorado intitulado: "Em Defesa do Silêncio e da Vagareza: uma cartografia das aulas de ciências" que tem por objetivo investigar, de forma específica, "um gesto que é quase impossível nos tempos que correm" (larrosa, 2004, p. 161). Trata-se de pensar sobre a potência do silêncio e da vagareza no campo educativo, em especial nas aulas de ciências de uma turma de sexto ano de uma escola de Ensino Fundamental no município de Xangri-Lá, que fica situada no Litoral Norte do RS. Busca-se, em última instância, a possibilidade de construção de uma ética do silêncio que propicie o deslizamento de um silêncio fruto da imposição e da obrigação, para uma ética do silêncio que se desdobra, em uma relação entre professor, alunos e a matéria de estudos (Maschellein; Simons, 2014). Dito de outro modo, trata-se do saber ouvir, do observar e de um pensar que busca desdobrar-se em si mesmo – qualificando-o - e que, dessa forma, interdita as respostas rápidas e os atalhos fáceis do pensamento. Tais premissas corroboram com a necessidade contemporânea, apontada por Larrosa (2004, p. 161), que afirma ser necessário:

> [...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar,demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade,

> suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abriros olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutaros outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Acreditamos que tais exigências tornam-se relevantes no enfrentamento de algumas condições contemporâneas que impedem fluxos mais "leves" e vagarosos e quiçá o próprio pensamento, pois, pensar é fugir das malhas da representação. Pensar não é reconhecer. Tal ato para Deleuze (1976, p. 51) não é um "exercício natural de uma faculdade, mas um extraordinário acontecimento, no próprio pensamento, para o próprio pensamento". É como uma torção, uma força em que "é preciso que uma violência se exerça sobre ele enquanto pensamento, é preciso que o poder *force-o a pensar*, lance-o num devir ativo" (Deleuze, 1976, p. 51) (grifos do autor). No entanto, a razão clássica nos fez acreditar que o pensamento se exerce de forma natural realizada por uma boa vontade daquele que pensa. Isso implica viver, muitas vezes, sob os automatismos fabricados pela maquinaria político-social que engendra e constrói um certo modo de experienciar o mundo. Tais automatismos e os processos de subjetivação que o acompanham são fabricados, modelados, recebidos e consumidos coletivamente (Guattari; Rolnik, 1996). Porém, neste movimento, podem acontecer oscilações que formam linhas de resistência e rupturas na economia subjetiva capitalística[3]. Dito de outro modo, "trata-se do movimento de protestos do inconsciente contra a subjetividade capitalística, através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção, etc" (Guattari; Rolnik, 1996, p. 45).

É na busca por outras maneiras de ser e de sentir que esta tese se situa, pois quer pensar o silêncio, e porque não dizer a "vagareza" nos processos educacionais. Tal temática torna-se relevante, pois, acompanhamos Preciato (2019, p. 11) quando afirma que a "obscura era do pixel poderia ser inclusive a última, se não conseguirmos inventar novas formas de equilíbrio entre os mundos do carbono e do silício". Assim, no campo educacional, criar linhas de fuga e estimular o silêncio talvez possa fazer emergir a vagareza de que nos fala Larrosa (2004).

Tal proposta, emerge de alguns resquícios vivenciados durante a pesquisa de mestrado de uma das pesquisadoras. O processo de estudo, de escrita e, principalmente a convivência com o espaço de investigação, lhe provocou certas estranhezas. Na época, foi desenvolvida a Dissertação: "Tensionamentos no Dispositivo da Seriação: a matemática escolar no

[3] De acordo com Guattari e Rolnik (1996, p. 27), "a subjetivação capitalística é tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam [...] Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social, e as instancias psíquicas quedefinem a maneira de perceber o mundo".

contexto multisseriado". A pesquisa desenvolveu-se em uma classe multisseriada[4], em uma escola do campo no interior de Santo Antônio da Patrulha no Estado do Rio Grande do Sul. O objetivo de tal investigaçao era problematizar os tensionamentos no currículo de matemática propiciados por uma classe multisseriada. No entanto, observava-se durante as tardes em que a pesquisadora passava na escola que o tempo parecia passar de forma mais lenta, o silêncio muitas vezes habitava a sala de aula e, parecia haver ali a presença de uma certa vagareza. Essa condição parecia resistir às atuais circunstâncias em que vivemos, pois, experimentamos uma época em que a velocidade e a rapidez nos fazem estar em movimento constante. Dito de outro modo, parecia que ali acontecia uma suspensão do tempo que se distinguia do tempo a que estamos habituadas, pois, se diferenciava das frenéticas aulas que estamos acostumadas a ministrar. Movimentos, som, ludicidade, comunicação, interação, entre outros, sempre foram nossas exigências ao elaborar planejamentos como docente e, obviamente, não as descartamos. No entanto, percebemos que as consequências dessas exigências nos levam a "lidar com essa sensação avassaladora de fragmentação, efemeridade e mudança caótica" (Harvey , 2008, p. 21). Tal condição incide sobre nossas vidas, pois somos impulsionados a acompanhar este ritmo frenético, mutante, imposto por uma economia subjetiva capitalística. (Guattari; Rolnik, 1996) cujas raízes estão numa "sociedade em rápida mudança, com suas novas tarefas funcionais, seus novos materiais, suas novas tecnologias e ideologias" (Harvey, 2008, p. 83).

Contrariando tais premissas percebemos, durante a permanência no campo de pesquisa, que eles pareciam habitar outra lógica, pois pudemos perceber não só o silêncio, mas também a nítida sensação de vagareza, que aflorava desde o momento em que chegávamos na escola e viámos a diretora e os professores sentados observando os alunos que brincavam em grupos no pátio, antes de entrarem para a sala de aula. Eram sensações que nos remetiam a outro tempo, pois as vozes, os ruídos das crianças, não se sobressaiam ao barulho do vento e do cantar dos pássaros. Ao adentrar na sala de aula e começar as atividades, presenciamos períodos de longo silêncio em que os alunos se dedicavam as atividades propostas pelo professor. Segundo Masschelein e Simons (2014, p. 19), esses são os momentos "bastante raros, mas sempre mágicos, quando os alunos e os professores são arrebatados pela matéria, a qual, simplesmente sendo dita, parece assumir uma voz própria". Tal voz se materializava pelo leve ruido que se ouvia do lápis tensionando o caderno nos exercícios.

[4] Escola/classe multisseriada refere-se ao tipo de organização escolar que abriga em uma mesma sala alunosde diferentes séries/anos escolares. Tal tipo de organização ocorre, em sua maioria, em áreas rurais.

Interessante observar que o objetivo da Dissertação se distanciava de uma observação ou um de pensar sobre o silêncio. Assim, naquela época não houve lugar para discorrer sobre a condição que ali se apresentava, pois, percebiamos que tal discussão poderia enveredar por searas que se distanciariam do foco da investigação que nos propunha realizar. No entanto, tocadas pelas sensações vivenciadas no mestrado e pelas leituras que vimos realizando, em especial a obra **"A Hermenêutica do Sujeito"** escrito por Michel Foucault (2010) que apresenta um estudo que percorre três grandes épocas da antiguidade Grega, Helenística e Romana desde os séculos V a.C até IV-V d.C sobre o cuidado de si tal temática emegiu com mais força.

Ao estudarmos a passagem do livro em que Foucault discorre sobre o silêncio e o exercício de ouvir, por intermédio de estudos dos textos de Plutarco, Sêneca, Epicteto e Fílon de Alexandria, compreendemos que, neste período, estas eram práticas voltadas para aprendizagens e para o que Foucault nomeou de equipar-se para a vida. Assim, percebemos, de acordo com a perspectiva desenvolvida por Foucault nesta obra, que a ética do silêncio é "um certo silêncio organizado, obediente a algumas regras plásticas, implicando também alguns signos de atenção" (Foucault, 2010, p. 333, 334). Assim, o exercício de ouvir, nessa perspectiva exigiria uma ética do silêncio, pois a alma deveria estar inteiramente "pura e sem perturbação para escutar a palavra que lhe é endereçada, é preciso também que o corpo permaneça absolutamente calmo" (Foucault, 2010, p. 305). Sendo assim, o estudo desta passagem do livro, reavivou as sensações vivenciadas ao longo do mestrado e está sendo problematizado em uma tese de doutorado.

Especificamente neste artigo abordaremos um dos resultados que produzimos ao longo de nossa estada em campo e que diz respeito ao silêncio que é imposto em sala de aula e que vem acoplado a uma aceleração das atividades imposta pelo professor nas aulas de Ciências. Nessa escrita procurmos através do mapeamento que fizemos durante a inserção em sala de aula, entender o movimento dessas linhas potentes que forçava a imposição de um silêncio acoplado com a aceleração. Cabe já destacar que, para nós, a acelaração é uma das condições da sociedade capitalista contemporânea, que foi sendo estabelecida com o surgimento da globalização e do sistema político neoliberal.

Aceleração, produção e (falta) de silêncio na contemporâneidade

Michel Foucault, em 1975, ao escrever a obra Vigiar e Punir apresenta uma grade de inteligibilidade, ou melhor, um diagrama de funcionamento que performava a sociedade contemporânea: o disciplinamento dos corpos por meio de técnicas e sanções. A análise de tais

técnicas e a observação de sua expansão pelas mais diferentes instituições o fez designar a nossa sociedade como uma sociedade disciplinar cujo objetivo principal era a de fabricar corpos "submissos e exercitados, corpos "dóceis" (Foucault, 1999, p. 164). Nessa perspectiva, indivíduos "livres", deveriam utilizar sua "nova liberdade para encontrar o nicho apropriado e ali se acomodar e se adaptar: seguindo fielmente as regras e modos de conduta identificados como corretos e apropriados para aquele lugar". (Bauman, 2003, p. 11). A escola não escapa de tal configuração e, para isso ela confina os sujeitos, faz a distribuição dos corpos no espaço, especialmente na distribuição e classificação por anos escolares, controla as atividades, capitaliza o tempo, impondo ao corpo atividades regulares e, dessa forma vai organizando as massas disformes, a multiplicidade que ingressa na instituição. Ademais, durante esse processo estabelece-se uma vigilância hierárquica que perpassa diretor, coordenador, professor, aluno, chefe da turma etc. Dessa forma, o poder disciplinar impõe um ritmo ao corpo, escultura a peça.

Posteriormente, Deleuze chama a atenção para certos movimentos que deslocavam a ênfase da disciplina para o controle dos corpos. Tal deslocamento performava a emergência de algo diferente: a sociedade de controle. Segundo o filósofo, "estamos entrando nas sociedades de controles, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea" (Deleuze, 1992, p. 216). Nessa perspectiva, emerge um novo tipo de sujeito, pois além de ser vigiado por perspectivas de vigilância neoliberais, ele se autovigia.

Nessa perspectiva, para Han (2017)

> A sociedade disciplinar de Foucault, feita de hospitais, asilos, presídios, quarteis e fábricas, não é mais a sociedade de hoje. Em seu lugar, há muito tempo, entrou uma outra sociedade de academias de *fitnees*, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers e laboratórios de genética. A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade do desempenho (HAN, 2017, p. 23).

Para além da denominação da condição contemporânea: sociedade de controle ou sociedade de desempenho, torna-se importante identificar as reverberações de nossa condição atual. Han (2017), fala dessas relações apontando o sujeito do desempenho no seu livro "**Sociedade do Cansaço**". O autor afirma que um dos fundamentos contemporâneos diz respeito a constituição de uma vida ativa que se realiza em um extremo movimento. Tal premissa tem efeitos na constituição de sujeitos "hiper"": hiperativos e hiper neuróticos, que condicionam suas relações em algo extremamente fluido com poucos momentos de duração. O sujeito se transforma em uma máquina de produção e trabalho que não se subjuga a qualquer iniciativa que não coincida com seu desejo, que de acordo com o que é imposto pela máquina capitalista, é gerar produção por produção, incansavelmente (Han, 2017). Observa-se então,

segundo o autor, que a forma de sujeição as forças do capitalismo em sua forma neoliberal, se dá por intermédio de um campo sedutor que potencializa os seus desejos, "essa confusão decorre sem dúvida da política de desejo própria da cafetinagem, das forças subjetiva e de criação. Um tipo de relação de poder que se dá basicamente por meio do feitiço da sedução" (Rolnik, 2008, p. 34). Sendo assim, frente a essa sedução, vivemos uma "vida desnuda que acabou se tornando radicalmente transitória, reagimos com hiperatividade, com a histeria do trabalho e produção" (Han, 2017, p.46).

Tornamo-nos "zumbis hiperativos" que perambulam quase de forma automática, como se tivessem sidos mordidos e contaminados por uma forma de viver extremamente acelerada: Zumbis a lá Thriller! Sob essa perspectiva, será que não estamos nos transformando nesses zumbis hiperativos que Sueli Rolnick (2008) menciona? Estaríamos imbricados na constituição do sujeito do desempenho, que Han (2017) afirma estar doente por ter se transformado em um indivíduo inquieto e hiperativo que realiza múltiplas tarefas para que o seu cotidiano possa ser produtivo? Será que esse sujeito do desempenho, que está doente não chegou no seu limite, em um esgotamento?

Tais problematizações, partem de uma constatação relativamente comum para o problema das relações entre os sujeitos na sociedade capitalista neoliberal e as doenças psíquicas em que esses tipos de sofrimentos são compreendidos, principalmente, como desvios neuroquímicos, uma "violência neuronal" (Han, 2017, p. 7), que emerge dessa sobrecarga de atividades hiperativas na vida diária do sujeito do desempenho. Estaríamos "*décadence",* diria Nietzsche (1997, p. 5), escravos que, impedidos de se constituírem senhores de suas próprias ações, compartilham fielmente as interpretações do mundo a partir de valores estabelecidos como verdade. Presos ao instinto de rebanho seguimos a maioria e tentamos conservar a "moral utilitária" (Nietzche, 2007, p. 199), que tem como preceito a constituição do "bon homme" (Nietzche, 2007, p. 199). Homem virtuoso possuidor de uma vida regada pela mansidão e subordinação. Para esse homem, o sofrimento é o caminho para a salvação, para uma vida transcendental. Nega-se a si mesmo para ser aceito e assim fazer parte do rebanho, "a minha afirmação é que todos os valores em que agora a humanidade condensa os seus desejos supremos são *valeurs de décadence"* (Nietzche, 1997, p. 5).

Assim, essa força cafetinada, que por meio de uma sistemática inventiva de modos de existência, tem como propósito apropriar-se das forças subjetivas, ou melhor, da potência de criação que vem "transformando o planeta num gigantesco mercado, e seus habitantes, em zumbis hiperativos" (Rolnik, 2008, p.33). Trata-se uma "operação micropolítica que consiste

em fazer dessa potência o principal combustível de sua insaciável hipermáquina de produção e acumulação de capital" (Rolnik, 2008, p.33). Dessa forma, essa força cafetinada captura e corta o fluxo de devires que remetem a momentos em que se faz necessário parar, olhar e sentir.

Com tais suposições, será possível "torcer" algumas das forças que insistem em nos tornar sujeitos do desempenho e escravos *décadence*? Como erigir forças ativas para que possa emergir uma "vontade de potência" (Nietzche, 2007, p. 49) que afirme a vida? Essas talvez sejam questões relevantes para pensarmos a possibilidade de encontrar formas que possam germinar outros modos de existência. Existências essas calcadas em um movimento que prevê a construção de certos ferrolhos que possibilitem momentos de silêncio, vagareza e desaceleração. Nos enveredamos por essa empreitada por acreditar que:

> É preciso defender o silêncio [e a vagareza] como um bem público, como um bem que permite a existência do espaço público, da vida pública, dessa vida com os outros e na presença de outros que é a condição indispensável para o desenvolvimento da personalidade, para que as crianças possam se comportar como seres humanos e não como máquinas interconectadas e comunicativas (Larrosa, 2018, p. 418)

Nesse sentido, perguntamo-nos sobre a instituição escola. Como ela contribuí, se alinha (ou não) na configuração de sujeitos hiperativos? Trata-se, em última instância, de diagramar linhas de forças que emergem/atravessam aulas de ciências no que diz respeito a interdição ou produção do silêncio e da vagareza em sala de aula.

Um modo de pesquisa

A opção deste estudo trilhou pelos caminhos metodológicos cartográficos. Tais pressupostos, ocorreram por considerar que a cartografia busca analisar os fluxos, os processos em que forças incidem na forma(tação) como experimentamos o mundo. Trata-se de constituir um caminho que vai se construindo na trajetória mesma de estudos e idas a campo, ou seja, que vai delineando-se nas análises do pesquisador, nas afecções proporcionadas pelo habitar o território da pesquisa e que se prepara para o acolhimento do inesperado. Dessa forma, buscamos a constituição de uma "atenção que se desdobra na qualidade de encontro, de acolhimento" (Kastrup, 2015, p.39). O conhecimento daí proveniente ocorrem pelo prazer de ir se construindo nessa caminhada, de poder ir conhecendo e vislumbrando outras possibilidades para a existência de outros mundos.

> A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes se tornam obsoletos. (Rolnik, 1989, p. 15)

Nessa perspectiva o território de pesquisa, é visto como um lugar de passagem, de experiências, de composição dos heterogêneos que são agenciados pelos afetos que produzem os dados, pois o agenciamento é uma "relação de cofuncionamento, descrita como um tipo de simpatia. A simpatia não é um mero sentimento de estima, mas uma composição de corpos envolvendo afecção mútua" (Barros; Kastrup, 2015, p. 57). Dessa forma, para habitar um território, o cartógrafo se coloca como um aprendiz, em que tal aprendizado não é idealizado a partir de etapas planejadas, mas sim como um trabalho de conhecimento e aprimoramento (Passos; Alvarez, 2015). Nessas relações a pesquisa cartográfica é desenvolvida através de processos, no entanto esses processos são entendidos como processualidades. Pois se,

> [...] entendemos o processo como processsualidade, estamos no coração da cartografia. Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual. (Barros, Kstrup, 2015, p. 58, 59)

A processualidade, se dá em todos os pontos da pesquisa, inclusive na escrita da análise das produções de dados. São passos em que a escrita é amarrada na experiência, nas sensações, nos afetos, em que são descritos performaticamente os acontecimentos. Dessa forma, para trilhar esses caminhos, para a produção dos dados, foi solicitada a colaboração de um professor de Ciências e uma de suas turmas, especificamente uma turma de sexto ano[5]. Tal profissional, desempenha suas atividades docentes na Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Prestes, que fica situada no município de Xangri-Lá, RS, cidade que fica localizada na região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Foram utilizados como instrumentos para a produção dos dados: Observações e intervenções, em algumas aulas de ciências na turma de sexto ano. Tais instrumentos e práticas teve a função de registrar o desafio a que se propõe essa investigação: mapear as tramas que tencionam as linhas de força que podem afastar, como também proporcionar o silêncio e a vagareza nas aulas de ciências. Assim com tais procedimentos colocados no primeiro plano, desenhamos um mapa, em que passamos a nos mover pelas linhas de força que traçaram as subjetividades, que se produzem "a partir dos diferentes ritmos, interesses, percepções e materialidades presentes. O cartógrafo se faz por um regime afetabilidade ele toca e é tocado" (Pozzana, 2016, p. 59).

[5] O interesse pela escola, ocorreu pelo fato de uma das pesquisadoras trabalhar em tal instituição. Especificamente sobre a escolha do ano escolar e da docente pesquisada foi decisivo o seu interesse e entusiasmo em participar da pesquisa. A área de ciências foi privilegiada pois queríamos observar atividades realizadas pela professora na condução de atividades praticas que sugerem um contato com a natureza.

O pouso e o reconhecimento

A produção acelerada das ações dos alunos acoplados ao silêncio imposto, são relações que se apresentam constantemente dentro da sala de aula. Isso, em nosso entender é uma ressonância de uma maquinaria capitalista que deseja sujeitos proativos que se pautam na auto gestão do tempo, na competitividade e na excelência no desempenho. São linhas de forças que se apresentam dentro do contexto de sala de aula que impõem a aceleração nas atividades proposta pela professora. Tais movimentos foram mapeados e se evidenciaram quando a professora corta o silêncio que se estabelecia na aula e imprime forças para que os alunos cuidem do tempo, pois ele está prestes a acabar e as atividades necessitam ser entregues naquele dia: *Pessoal vocês têm que entregar este trabalho de avaliação, hoje!*!! Diz a professora categórica e com uma intensidade de voz elevada. Observa-se que a entonação da voz se altera buscando a ênfase no *hoje*! Tal entonação coloca todos os estudantes em atenção e velocidade máxima! Seus corpos reagem: movimentos atônitos nas cadeiras, busca-se outro lápis, se olha para os colegas e baixa-se a cabeça para terminar as atividades. Muitos expressam certo nervosismo verbalizando: *não sei se consigo*!

São esses movimentos que atuam microfisicamente, molecularmente, estratificando e consolidando formas de ser e estar em sociedade, de produção na sala de aula. Tais movimentos condicionam vidas nos aspectos mais cotidianos, diríamos que até aqueles considerados insignificantes. No entanto, é aí que reside sua potência, atuar nas minucias, "nos espaços mais ínfimos, intersticiais, intercelulares, interneuronais" (Yonezawa, 2020, p. 21). Ou seja, a força que é impulsionada pela educadora para que as atividades sejam concluídas no tempo previsto, adentra nas ações dos alunos, por mínimas que sejam. Como tomar água, ir ao banheiro ou até apontar o lápis. Esta força é imposta aos alunos como forma de economia do tempo, para que este seja, quase que exclusivamente, destinado a produção das atividades.

Vamos lá pessoal... vocês estão devagar hoje, é necessário mais silêncio!! O silêncio imposto se apresenta acoplado nessas relações de aceleração para o desenvolvimento das atividades. São momentos em que a voz da professora emergia fazendo com que todos se calassem e voltassem a prestar a atenção ao que estava sendo proposto (um vídeo sobre misturas homogêneas e heterogêneas, conteúdo que iria cair na prova). O som de tal vídeo se desenvolvia em um tom bem tranquilo, a voz do apresentador se apresentava com mais proeminência e ao fundo tocava uma música em tom baixo. Porém, em alguns momentos a voz da professora se sobressaia ao vídeo chamando a atenção para que se concentrassem. Percebemos que é um

movimento automático por parte dos alunos, a voz da professora incide uma grande força sobre eles. O silêncio solicitado regressa à sala e todos voltaram a se concentrar no vídeo. Este silêncio imposto torna-se eficaz pela força de uma avaliação que será realizada sobre o vídeo assistido. Neste sentido, a linha de força que sugere o fato de ter-se uma prova sobre o vídeo assistido desencadeia, em um primeiro momento, sons que reverberam falas aflitas, aumento da velocidade: o corpo, mesmo sentado na cadeira, está agitado. Em resposta ao aluno que afirma que provavelmente não terá tempo de terminar a professora afirma: *Vocês têm que saber identificar o que é mais importante de anotar do vídeo. Prestem atenção! Se ficar conversando aí sim, não vai dar tempo.*

A responsabilidade de gerenciar o tempo dado pela professora, de identificar o que é mais importante no vídeo, faz a conexão com o disciplinamento, pois os sujeitos são colocados e enquadrados em uma posição que possibilita um desempenho produtivo e proativo que é regulado pela autodisciplina, dessa forma, "no lugar de [somente] proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e produção" (Han, 2017, p. 24). Ademais, com essa nova forma de administrar as ações para uma melhor produção, conclui-se que "o sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência" (Han, 2017, p. 25). Situação que faz com que o sujeito do desempenho, sofra, com os efeitos do "excesso de estímulos, informações e impulsos". (Han, 2017, p. 31)

O vídeo é assistido tendo como panorama a futura avaliação. Frente a essa condicão faz-se necessário o silêncio para entender o conteúdo da prova. Os movimentos dos corpos pareciam expressar certa angustia por parte dos alunos, pois teria que se prestar atenção, ficar em silêncio, cuidar o tempo, tirar uma boa nota... No momento da prova, a qualquer ruido a voz da professora emergia: *Silêncio! é uma atividade avaliativa*. Ou seja, eram vários os encaminhamentos que deviam ser seguidos. Ruídos quase inaudíveis do lápis no caderno e da borracha apagando. Os alunos estavam preocupados, trocavam olhares entre si e nesses olhares, percebemos questionamentos e trocas de supostas respostas entre eles, a comunicação era em códigos. O silêncio era necessário, pois apesar de ser com consulta a avaliação, era necessário que lessem e interpretassem e não podiam perder tempo. Esse modo de nos conduzirmos faz com que tenhamos que desempenhar multitarefas, em que a atenção e sentimentos são destinados a funcionalidades frenéticas a partir da efetivaçao de um desempenho produtivo. Han (2017, p. 46) afirma que "a sociedade do trabalho e a sociedade do desempenho não são uma sociedade livre. Elas geram novas coerções". E com essas novas coerções, inibem os sujeitos a terem momentos que divergem de tal lógica pois, devemos

"reagir de imediato e seguir a todo e qualquer impulso" (Han, 2017, p. 52), fazendo com que a vida seja "muito pobre de interrupções, pobre de entremeios e tempos intermédios". (Han, 2017, p. 53).

Começa se espalhar um burburinho, conversas em tom baixo com perguntas, são sobre o ponto em que todos estão no trabalho. Os alunos mostram-se preocupados com o término da avaliação. Será necessário imprimir mais velocidade! A professora se manifesta: *Silêncio pessoal!!!! Se estão preocupados com a entrega da avaliação, mantenham-se concentrados*! E todos voltam sua atenção para suas atividades em silêncio. Não é permitido dispersões, isso é perda de tempo para a sociedade contemporânea, que tende a transformar os sujeitos em máquinas pensantes e conectatdas o tempo todo com a rede que abarca todo o mundo (Han, 2017). E para isso acontecer não podem ocorrer distrações. Pois, de acordo com Bauman (2003, p. 30) "ser moderno passou a significar, como significa hoje em dia, ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado", dessa forma os objetivos de vida são traçados para além de uma excelência no desempenho, como também uma conectividade sem descanço. Han (2017) compara essa forma de vida dos seres humanos na sociedade comtemporânea, com computadores que processam e trabalham sem paradas, de acordo com o que lhe é estabelecido. No entanto, "o computador é burro, na medida que lhe falta a capacidade de hesitar" (Han, 2017, p. 54). Apesar de todas as exigências camufladas que pairam no ar e os recursos que estão disponíveis, existe a necessidade de parar e ter o tempo de contemplação, dar uma pausa, respirar ares mais calmos e tranquilos. Necessitamos novos modos de "vida, uma nova narrativa, donde pode surgir uma nova época, um novo tempo vital, uma forma de vida que nos resgate da estagnação espasmódica". (Han, 2017, p. 113).

A professora se pronuncia novamente... a voz dispara: *Pessoal vamos lá, o tempo está acabando!* Passa um tempo e ela volta a falar: *Alunos que não terminaram a prova, se concentrem e terminem, falta pouco para me entregar!!!* A professora força a pressa, ela quer que todos terminem, precisa fechar as notas. Ela também tem que dar conta de todos os processos administrativos relacionados a vida do aluno na escola. A professora também está imersa na maquiniria que produz esse modo de vida.

Nessa esteira de relações, os papeis são misturados, embaralhados, os ares pairam para todos de uma forma que, "o explorador é ao mesmo tempo explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos". (Han, 2017, p. 30) E assim, criam-se novos sentimentos que vão se substituindo por outros sentimentos, pois as metas alcançadas, logo são invalidadas e

trocadas por outras.

> O sentimento de ter alcançado uma meta não é "evitado" *deliberadamente*. Ao contrário, o sentimento de ter alcançado uma meta definitiva jamais se instaura. Não é que o sujeito narcisista não queira chegar a alcançar a meta. Ao contrário não é capaz de chegar a uma conclusão. A coação de desempenho força-o a produzir cada vez mais (Han, 2017, p. 85).

Dessa forma nos posicionamos de forma a assumir riscos para que metas e mais metas possam ser alcançadas e consecutivamente descartadas, ocorrendo dessa forma, uma busca incansável que gera carência e esgotamento, em última instância o sujeito está "concorrendo consigo mesmo, procura superar a si mesmo até sucumbir. Sofre um colapso psíquico, que se chama de *burnet* (esgotamento)" (Han, 2017, p. 86). *Só mais uns minutos e já tem que estar tudo pronto!!* A professora passa de classe em classe para ver em que situação estão os alunos. A demanda das metas, está novamente colocada e designada a tornar-se "causa de muita hesitação e de agonia sem fim, a solapar a confiança e a gerar a sensação enervante de incerteza e, portanto, também um estado de ansiedade perpétua". (Bauman, 2003, p. 60) Existe uma busca frenética para suprir as metas e objetivos do cotidiano e nesse frenesi diário, é desencadeado um processo de agonia e ansiedade, em que pode chegar ao ponto, das pessoas duvidarem de si próprias. E por conta desse movimento, arriscar-se, colocar novas metas e procurar outros caminhos, torna-se a trajetória mais apropriada para se seguir em frente nesse redemoinho de transformações e emoções. O imperativo é não parar.

> Portanto, na sociedade individualizada os riscos não aumentam de um ponto de vista meramente quantitativo, como também acabam surgindo qualitativamente novas formas de risco pessoal; somam-se- lhes novas formas de "atribuições de culpa", o que é ainda mais agravante. Com base nessas pressões por autoconfiguração, autoplanejamento e autoprodução, acabarão surgindo cedo ou tarde novas demandas educacionais, tutelares, terapêuticas e políticas. (Beck, 2011, p. 200)

Esses são movimentos, que de acordo com Deleuze e Gattari (1997, p. 65), são relações maquínicas que são estabelecidas pelo desejo coletivo, pois, a máquina é um conjunto de elementos, ela é "social ou coletiva, o agenciamento maquínico que vai determinar o que é elemento técnico num determinado momento, quais são seus usos, extensão, compreensão..., etc." Sendo assim, são elementos que atravessam a vida das pessoas, produzindo a aceleração, a rapidez que leva muitas vezes os sujeitos a terem, desde grandes excitações pelos estímulos que são acometidos, como também ansiedade para se chegar em pontos que é o determinado para ser um sujeito do desempenho. Todas essas relações contemporâneas também espalham suas raízes dentro da sala de aula. Pois, os alunos com os afazeres temporizados por uma aceleração constante, os impede de sentir, de parar para pensar, de experenciar e de deixar,

principalmente, a vagareza operar nas ações e pensamentos durante as aulas e interações entre os pares e a matéria de estudos. Ademais, de acordo com (Duarte, 2014, p. 150), "o falatório em que vivemos, trocando informações e postando a toda hora, exige aprender o silêncio" e talvez a vagareza seja uma condição necessária para que este silêncio requerido adquira voz.

Considerações finais

Vivemos hoje em uma sociedade constituída por políticas capitalistas que visam a produtividade, que gera a aceleração nas vivências, no cotidiano, nas ações das pessoas. São ações que se proliferam em todos os espaços, principalmente no ambiente escolar. Visto que é neste ambiente que também se forjam subjetividades. Assim, a partir de um percurso cartográfico, procuramos pensar nos signos de atenção que emergiram nas observações, inserções na sala de aula, em que pudemos perceber linhas potentes que se entrecruzaram e que ficaram na visibilidade. Assim, com esse intento, percebemos linhas fortes de silêncio imposto acoplado a aceleração na produção. São movimentos que permeiam as aulas de ciências, principalmente nos momentos avaliativos ou de entrega de trabalhos e atividades. É uma linha proeminente quando a educadora incide sobre os alunos a aceleração para a conclusão das atividades. Parece-nos que o tempo comanda a atividade e, isso é lembrado a todo o momento. *Vamos lá pessoal, tem que entregar a atividade até o final da aula!!!! É preciso silêncio para fazer a atividade!!!* Sendo assim, evidencia-se uma linha forte de silêncio acoplado a aceleração, que ocorre pela intervenção da professora em diversos momentos na sala de aula. Sua voz, sua presença, traça uma linha de força do silêncio e aceleração que, muitas vezes, não é necessário que ela se pronuncie, basta estar na sala de aula.

Percebemos que essa relação, de aceleração para uma maior produção, eficácia e um bom desempenho, se faz presente hoje na vida contemporânea. São relações que refletem o que acontece cotidianamente na vida social e, especificamente no contexto da escola. Esta forma de viver tem um propósito que vem "transformando o planeta num gigantesco mercado, e seus habitantes, em zumbis hiperativos" (Rolnik, 2008, p. 33). Isso vem a ser, uma "operação micropolítica que consiste em fazer dessa potência o principal combustível de sua insaciável hiper máquina de produção e acumulação de capital" (Rolnik, 2008, p. 33). Dessa forma, essa força, a potência cafetinada, captura e corta o fluxo de devires que remetem a momentos em que se faz necessário parar, olhar, sentir e pensar.

Assim, construir hiatos, rupturas para se pensar na vagareza, no vagar, poderia ser um caminho para frear, mesmo que seja momentaneamente, de algum modo, essas relações contemporâneas que atravessam a vida dos sujeitos. De cavar buracos nos contornos que nos performam em "zumbis hiperativos" (Rolnik, 2008). Mas, como efetivar um caminho possível para tal desconfiguração? Talvez as ações que imprimam a vagareza proporcionem um caminhar mais lento para poder ver, sentir e pensar com mais leveza. Pensamos junto com Frederic Gros, (2021, p.42) que o caminhar lentamente nos "fazem viver mais tempo, porque permitimos que cada hora, cada minuto, cada segundo respirem e se aprofundem, em vez de preenche-los forçando as articulações". Já apressar-se, correr, faz com que o tempo fique mais cheio, "como uma gaveta abarrotada em que foram jogados milhões de coisas diferentes sem ordem nenhuma" (Gros, 2021, p. 42).

Organizar as gavetas, não deixar a excitação, a pressa desbotar nossos momentos de prazer e alegria pelas sensações de usufruir o momento, de estar presente no que se faz, de desacelerar por alguns momentos nossa vida frenética faz parte de nossas intencionalidades ao pesquisar tal temática. Isso implica em deixar a vagareza, o vagar como possibilidade de tensão dos modos de se relacionar com o outro, consigo, com os saberes, com o mundo. "A lentidão consiste em aderir tão perfeitamente ao tempo, que os segundos desfiam, gota a gota, como uma chuva leve sobre a pedra. Esse estiramento do tempo aprofunda o espaço" (Gros, 2021, p. 42). Talvez assim nas aulas de ciências os alunos possam ter mais momentos de parar para pensar, sentir o que estão aprendendo, sem a constante urgência que o ritmo atual impõe sobre eles.

REFERÊNCIAS

BARROS, Laura Pozzana de. KASTRUP, Virginia. *Cartografar é acompanhar processos*. In: KASTRUP, V.;PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade Líquida*. Zigmund Bauman / Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro. Zahar, 2003.

BECK, Ulrch. *Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade*. Ulrch Beck / tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo. Editora 34, segunda edição, 2011.

DELEUZE, G. *Nietzsche e a Filosofia*. Tradução: JOFFILY, R.; DIAS, E. F. Rio de Janeiro: Editora: Rio, primeira edição.1976.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. 1925 -1995. *Conversações*. 1972 – 1990/ Gilles Deleuze. Tradução de

Peter Pál Pelbart. São Paulo. Editora 34. Coleção TRANS. 1992.

DUARTE, P. *O silêncio que resta*. In: NOVAIS, A. Mutações: O Silêncio e a Prosa do Mundo. São Paulo: Edições Sesc, 2014.

FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do Sujeito.* Tradução de FONSECA, M. A. da; MUCHAIL, S. A. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão.* Michel Foucault / Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis. Vozes, 1999.

GROS, Frédéric. *Caminhar, uma filosofia.* Traduzido por Célia Euvaldo. São Paulo. Ubu Editora. 2021.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica**:** Cartografia dos desejos.* Petrópolis: Vozes, 1996.

HAN,Byung-Chul. *Sociedade do cansaço* / Byung – Chul Han; tradução de Enio Paulo Chianchini. Segunda edição ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HARVEY, D. *Condição Pós-moderna: Uma Pesquisa sobre a Origem da MudançaCultural*. Tradução de SOBRAL, A. U.; GONÇALVES, M. S. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

KASTRUP, V. *O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo.* In: KASTRUP, V.;PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

LARROSA, J. *Linguagem e Educação Depois de Babel*. Belo Horizonte: AutênticaEditora, 2004.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe quê**:** Sobre o ofício de professor***.*** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MASSCHELEIN, J. SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução de ANTUNES, C. 2. ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2014.

NIETZCHE, Friedrich. *O Anticristo*. Tradução: Artur Morão. LusoSoFia: Press. Covilhã. 1997. Disponível em: www.lusosofia.net. Acesso em: 28/09/2024.

NIETZCHE, Friedrich. *Além do Bem e do Mal: ou prelúdio de uma filosofia do futuro*. Tradução: Marcos Pugliesi. Hemus livraria, distribuidora e editora S.A. Curitiba. 2007.

PASSOS, Eduardo, ALVAREZ, Johnny. *Cartografia é Habitar um Território existencial*. In: KASTRUP, V.;PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. p. 137.

PRECIATO, P. B. *la izquierda bajo la piel. Um prólogo para Suely Rolnik*. In: ROLNIK, S. Esferas da Insurreição: Notas para uma vida não cafetinada. N-1 Edições. São Paulo. Segunda edição, 2019.

POZZANA, Laura. *A Formação do Cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade*. In: KASTRUP, V.;PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2016. p. 59.

ROLNIK, Suely. *Geopolítica da cafetinagem.* Organizadores: FURTADO, Beatriz; LINS Daniel. Fazendo Rizoma: comportamentos contemporâneos. São Paulo. Hedra. 2008.

ROLNIK, Sueli. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São

Paulo. Estação Liberdade. 1989.

YONEZAWA, Fernando Hiromi. *Devir Corpo Educação: o adoecimento das professoras e uma intervenção grupal micropolítica.* Primeira edição. Curitiba. Appris, 2020. p. 21.

Recebido em: 02 out. 2024.
Aprovado em: 30 out. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras
Revisor(a) de língua inglesa: as autoras
Revisor(a) de língua espanhola: as autoras

REVISTA ELETRÔNICA DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v.1, n. 2, 2024.

Estratégias Didáticas para Aplicar Experimentos Lúdicos em Aulas de Física

Teaching Strategies to Apply Playful Experiments in Physics

Estrategias didácticas para aplicar experimentos lúdicos en clases de física

Lidiane Maria Omena da Silva Leão[1]
0000-0002-7678-1750
Aduan Luiz da Silva[2]
0000-0001-9427-4827
Davi da Cruz Zacarias[3]
0009-0001-4915-8955
Evinny Eglayse dos Santos[4]
0009-0002-1359-9465
Gabriel Pereira dos Santos[5]
0009-0003-1462-2492
Maria Elielma Guedes dos Santos[6]
0009-0008-6722-0434
Samuel Costa Alves[7]
0009-0004-0623-7153
Stéphany do Nascimento Santos[8]
0009-0001-2047-7135
Vanderlany da Silva[9]
0009-0003-0246-1257
Williever da Silva Machado[10]
0009-0004-1127-7280

RESUMO: O presente estudo adota a experimentação como estratégia pedagógica para tornar o ensino de Física no nível médio mais dinâmico e lúdico. Três experimentos foram conduzidos pelos discentes do PIBID, explorando desde vetores até conceitos de astronomia. O objetivo da pesquisa baseou-se em proporcionar uma compreensão mais ampla dos fenômenos físicos naturais, provocar a curiosidade e contextualizar os temas propostos com o cotidiano do aluno. Os experimentos foram realizados com alunos do terceiro ano numa escola estadual do município de Arapiraca - AL, estes incentivaram a interação ativa dos estudantes com os

[1]Doutora em Física. Professora Adjunta Lotada no Campus Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. E-mail: lidiane.silva@arapiraca.ufal.br
[2]Doutorando em Ciências da Educação. Professor da Escola Estadual Professor José Quintella Cavalcant - EQCi. E-mail: aduan.silva@professor.educ.al.gov.br
[3]Graduando em Física - UFAL. E-mail: davi.zacarias@arapiraca.ufal.br
[4]Graduanda em Física - UFAL. E-mail: evinny.santos@arapiraca.ufal.br
[5]Graduando em Física - UFAL. E-mail: gabriel.santos1@arapiraca.ufal.br
[6]Graduanda em Física - UFAL. E-mail: maria.guedes@arapiraca.ufal.br
[7]Graduando em Física - UFAL. E-mail: samuel.alves@arapiraca.ufal.br
[8]Graduanda em Física - UFAL. E-mail: stephany.santos@arapiraca.ufal.br
[9]Graduanda em Física - UFAL. E-mail: vanderlany.silva@arapiraca.ufal.br
[10]Graduando em Física - UFAL. E-mail: Williver.machado@arapiraca.ufal.br

conceitos físicos a partir da utilização de materiais de baixo custo, tais como canudos, bexiga, CDs, massa de modelar, papel alumínio, copos descartáveis entre outros. Os resultados mostraram um elevado engajamento dos alunos e uma compreensão satisfatória dos conceitos, ressaltando a importância da experimentação como ferramenta para uma aprendizagem significativa e preparação dos alunos para desafios futuros na área de ciências exatas e da natureza.
PALAVRAS-CHAVE: Estratégias Didáticas; Física; Lúdico.

ABSTRACT: The present study adopts experimentation as a pedagogical strategy to make Physics teaching at secondary level more dynamic and playful. Three experiments were conducted, exploring everything from vectors to astronomy concepts. The objective of the research was based on providing a broader understanding of the phenomena studied in physics, provoking curiosity and contextualizing the proposed themes with the student's daily life. The experiments were carried out with third year students in a state school in the city of Arapiraca - AL, they encouraged the active interaction of students with physical concepts through the use of low-cost materials, such as straws, balloons, CDs, plasticine modeling, aluminum foil, disposable cups, among others. The results showed high student engagement and a satisfactory understanding of the concepts, highlighting the importance of experimentation as a tool for meaningful learning and preparing students for future challenges in the area of exact and natural sciences.
KEYWORDS: Experimentation; Physical; Playful.

Introdução

O ensino de física tem enfrentado ao longo dos anos as barreiras das deficiências do alunado em compreender conceitos físicos relevantes, uma vez que os estudantes se deparam com dificuldades referentes ao domínio da leitura, da interpretação e das operações básicas estudadas pela matemática (FERREIRA E FERREIRA, 2021). Nesse processo, a figura do professor de física torna-se desafiadora, pois tal profissional necessita de formação adequada para utilizar recursos didáticos que visem a aprendizagem de física de forma lúdica e transformadora. Tal aprendizagem deve proporcionar aos estudantes o reconhecimento do estudo da física como fundamental para explicar fenômenos decorrentes do seu dia a dia.

Com o intuito de empregar a experimentação como uma estratégia pedagógica para promover uma abordagem mais dinâmica e multifacetada do ensino de Física no nível médio, este estudo se fundamenta na perspectiva construtivista de aprendizagem. Segundo Piaget (1973), a aprendizagem é concebida como um processo ativo de construção do conhecimento pelo aprendiz, que se dá por meio da interação com o meio físico e social, enfatizando a importância da experimentação como ferramenta para a construção de conceitos científicos.

Foram conduzidos três experimentos com o intuito de explorar conceitos fundamentais de Física, visando uma compreensão mais ampla e contextualizada dos fenômenos naturais, em

contraposição à abordagem tecnicista e tradicionalmente matematizada. Os experimentos abordaram temas como vetores, astronomia e eletrostática, tendo como propósito não apenas reforçar, mas também desconstruir a ideia preconcebida de que a Física é exclusivamente associada à matemática.

Neste contexto, os experimentos foram concebidos de forma a proporcionar uma vivência prática e tangível dos conceitos físicos, possibilitando aos alunos uma compreensão mais significativa e contextualizada dos fenômenos estudados. Destaca-se a importância de tais atividades experimentais como meio de promover a construção ativa do conhecimento, conforme preconizado pelos princípios construtivistas de aprendizagem. Assim, ao invés de uma abordagem meramente passiva e expositiva, os experimentos se configuram como ferramentas pedagógicas essenciais para estimular o pensamento crítico e a investigação científica dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais autêntica e significativa.

A importância da experimentação no ensino de Física

As aulas de física hoje ainda são cercadas do modelo tradicional e torna o conhecimento ser transmitido para os alunos de forma passiva, abstrata e descontextualizada de seus cotidianos, levando o aluno a desmotivação e desinteresse em aprender conteúdos de física. Isso revela um contexto da dificuldade do aluno, ou ainda, sua impossibilidade de conseguir relacionar a teoria apresentada em sala com a percepção de mundo, e acaba prejudicando a aprendizagem do conteúdo pelo insucesso de todo processo, o qual é compreende uma série de analogias e inferências necessária a abstração das leis físicas (Serafim, 2001).

Segundo Freire (1997), a compreensão da teoria é realizada de forma eficaz quando experimentada, por isso a experimentação é ferramenta necessária para que o aluno conheça a dinâmica indissociável da relação entre teoria e prática. A compreensão desta relação por diversas vezes tem sido abstrata e complexa aos alunos,

Quando exitosa a percepção entre a relação teoria e a prática, propicia aulas de física prazerosas e instigantes, capazes de levar o aluno a educação científica de qualidade. Por isso o autor Bondia (2002) destaca:

> Pensar é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Para que o pensamento científico seja incorporado pelo educando como uma prática de seu cotidiano é preciso que a Física esteja ao seu alcance e o conhecimento tenha sentido e possa ser utilizado na compreensão da realidade que o cerca (Bondia, 2002).

Uma possível solução é lançar mãos a atividades experimentais em que a figura do

professor é mediador, orientador e assessor de atividades que estimulam o desenvolvimento cognitivo e do raciocínio lógico do aluno, perpassando a simples memorização de conceitos que podem ser facilmente esquecidos.

As aulas experimentais são sempre cercadas de muita curiosidade e expectativa por parte dos alunos, por incentivar a investigação e realizar fenômenos naturais que atraem grande parte dos estudantes. Neste sentido, aulas experimentais com recursos de baixo custo são rotineiramente utilizadas por professores nas escolas por sua facilidade de obtenção dos materiais necessários e fácil manuseio.

O professor pode facilmente utilizar a experimentação para enriquecer a sua aula e provocar a curiosidade do aluno. Quando o aluno realiza o experimento, este tem a chance de confrontar se aquilo que pensa ocorre na prática, a partir de elementos sobre os quais não tem controle. E então são levados a reflexão sobre o que pensam de determinado fenômeno ao colher dados que não entram em sintonia com aquilo que acreditavam antes. O que leva a acreditar que as aulas experimentais de física são recursos importantes na aprendizagem, mas que jamais podem substituir a figura do professor em sala de aula, em que representa o mediador do conhecimento e leva seus alunos a conclusão concreta dos saberes para a vida (Silva, 2010).

Outro aspecto importante é que as atividades experimentais em sala de aula são pertinentes à construção social, e os alunos são motivados a trabalhar no coletivo, a questionarem o seu conhecimento prévio e o conhecimento dos seus colegas e possibilitar a aprendizagem. Assim, os alunos são motivados a pensarem em conjunto, a manejar ferramentas em conjunto, o que induz o aprendizado como um todo e caracteriza a prática científica (Saraiva-Neves, Caballer , Moreira, 2006, p. 389).

Indaga Matos e Valadares (2001), o caráter motivacional também é citado nesse processo, uma vez que a atividade experimental proporciona uma maior interação entre alunos e a disciplina de física. A relação que destaca-se aqui é aquela em que prioriza a inferência do aluno sobre o tema em estudo, interagindo com as variáveis que definem a teoria e oportuniza a autoavaliação do aluno sobre seu conhecimento, suas ideias e seus modelos científicos.

As atividades experimentais apresentam-se como um importante ferramenta didática para o professor, aliada da prática didática oferece também possibilidades que potencializam o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, estabelece condições que favorecem a reflexão do aluno perante o conhecimento científico e sua compreensão de mundo.

Metodologia

Este artigo é fruto de uma pesquisa detalhada, acompanhada pela realização de testes práticos no ambiente educacional da escola Estadual de Educação Básica Professor José Quintella Cavalcanti, localizado na cidade de Arapiraca, Alagoas. As ações apresentadas nesse artigo, foram conduzidas com o apoio do projeto de extensão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca. No âmbito deste estudo abrangente, foram realizados três experimentos voltados para os alunos do terceiro ano do ensino médio da escola em questão.

A abordagem metodológica adotada neste trabalho visa explorar e implementar estratégias inovadoras para aprimorar o ensino de física, através da introdução de experimentos lúdicos em sala de aula. Reconhecendo a importância do engajamento dos alunos e da promoção de um ambiente de aprendizado dinâmico, para estimular a curiosidade e a compreensão dos conceitos físicos.

Os esperimentos propostos variam desde conceitos fundamentais, como vetores e demonstrações de força, até tópicos mais avançados, como eletrostática e aspectos básicos da astronomia. Todas essas experiências foram criadas com o objetivo de ensinar física de maneira lúdica, com ênfase na utilização de materiais de baixo custo, a fim de torná-las acessíveis e fáceis de reproduzir.

O primeiro experimento foi centrado na análise da aplicação de força vetorial, através de uma competição que incorporou o uso de labirintos (conforme representado na figura 1), acompanhada por uma introdução concisa ao conteúdo, seguida pela administração de um questionário, com o propósito de investigar o conhecimento dos alunos sobre o conceito de força vetorial. Para a realização do percurso do labirinto, utilizou-se um aparato experimental composto por materiais de custo acessível, como CDs, nylon e pincel para quadro branco.

Figura 1: Labirinto e aparato utilizados no experimento.



Fonte: Os autores, 2024

O segundo experimento foi conduzido seguindo o mesmo formato do anterior. Inicialmente, foi realizada uma breve explicação sobre o conteúdo de eletrostática, seguida pela aplicação prática dos conceitos, com a demonstração dos processos de eletrização por atrito, contato e indução, por meio de experimentos distintos, construídos com materiais de baixo custo (conforme ilustrado na figura 2). Por fim, foi aplicado um questionário através do *Google Forms*, com o intuito de avaliar o aprendizado gerado por meio de uma abordagem fora do convencional vivenciado em sala de aula.

Figura 2: Experimentos utilizados para demonstração dos processos de eletrização.



Fonte: Os autores, 2024.

O terceiro e último experimento realizado, voltado para a astronomia, adotou uma abordagem diferente das anteriores. Com o intuito de realizar uma análise detalhada de cada planeta do sistema solar, foi organizada uma apresentação que explorou as características e particularidades de cada corpo celeste individualmente.

Com a finalidade de aprimorar o entendimento dos estudantes, propôs-se uma atividade de interpretação que os envolveu ativamente: cada aluno foi designado para representar um

planeta, sendo posicionado em uma escala real de distâncias relativas ao sol e aos outros planetas. Essa disposição permitiu que os alunos adquirissem uma compreensão mais profunda das distâncias e comportamentos dos corpos celestes no espaço.

Figura 3: Apresentação sobre astronomia.



Fonte: Os autores, 2024.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A interligação entre as três aplicações reside na ênfase da abordagem prática e na utilização de materiais de baixo custo para promover uma compreensão mais tangível dos conceitos físicos. Essa estratégia tem como objetivo incentivar o aprendizado ativo dos alunos, oferecendo oportunidades para experimentação e observação prática. Ademais, todas as atividades foram elaboradas para contextualizar os conceitos físicos em situações do dia a dia, facilitando sua compreensão e tornando-os mais significativos para os estudantes, o que é de suma importância no estudo da física, pois permite aos alunos desenvolverem uma compreensão mais profunda e significativa dos princípios fundamentais da disciplina.

Ao vivenciarem os conceitos em ação e explorarem suas aplicações práticas, os alunos estão mais propensos a internalizar os conceitos e a desenvolver habilidades críticas de pensamento e resolução de problemas, preparando-os para enfrentar desafios mais complexos no estudo futuro da física e em suas aplicações em diversas áreas da ciência e da tecnologia.

O primeiro projeto teve como objetivo principal investigar o conceito de força através da análise de vetores, abrangendo desde a apresentação teórica do conteúdo até a culminância em um campeonato interativo realizado no laboratório de ciências. A turma foi dividida em três equipes de seis alunos, cada uma competindo em um labirinto especialmente construído para a atividade (Figura 4). As equipes utilizaram seus conhecimentos sobre vetores para calcular a

força necessária para mover seus carrinhos através do labirinto, com o objetivo de alcançar o menor tempo possível.

A aplicação prática do conteúdo proporcionou aos alunos uma experiência de aprendizado imersiva e significativa, evidenciada pelo alto nível de engajamento e colaboração durante a atividade. Demonstrado na figura 4.

Figura 4: Aplicação da competição dos labirintos.

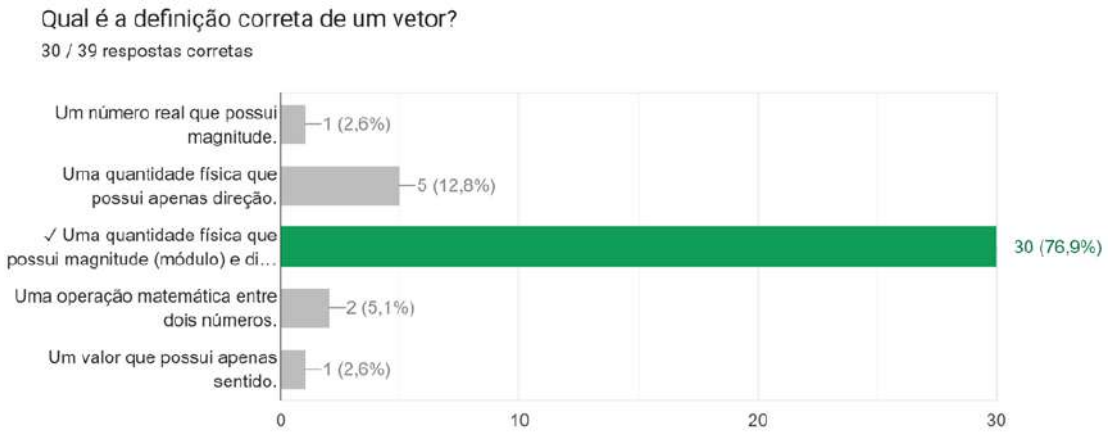


Fonte: Os autores, 2024.

Após a realização da competição, foi aplicado um questionário para avaliar a assimilação do conteúdo apresentado pelos integrantes do programa. O questionário consistia em perguntas simples e objetivas, para verificar o nível de aprendizado dos alunos. Grande parte da turma se dedicou à resolução das questões, demonstrando um interesse satisfatório na busca pelo conhecimento. Os resultados do questionário indicaram que os alunos compreenderam os conceitos abordados durante a competição, evidenciando o sucesso da atividade como ferramenta de ensino e aprendizagem.

O gráfico 1 demonstra o resultado das respostas obtidas na primeira pergunta do questionário, onde é indagado a definição do que é considerado um vetor.

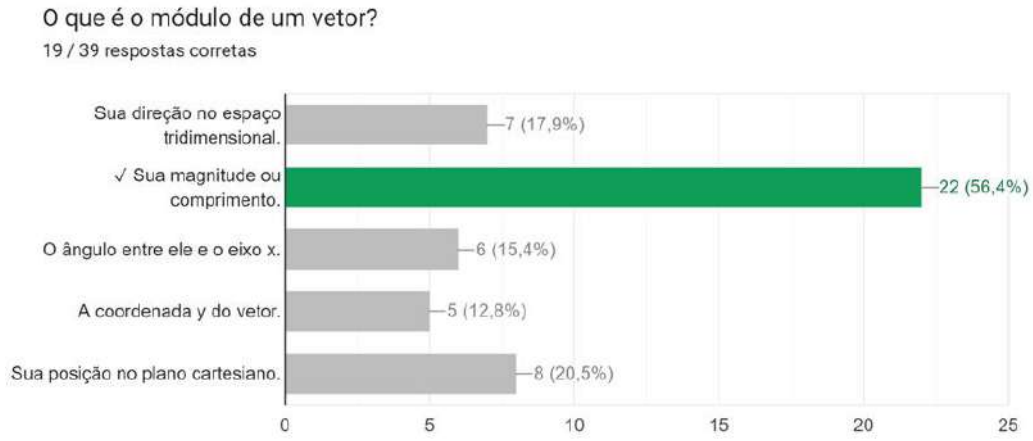
Gráfico 1: Resultado da primeira pergunta do questionário sobre vetores.



Fonte: Os autores, 2024.

Analisando os resultados obtidos, constata-se que a grande parte da turma compreendeu o assunto transmitido, onde 76,9% dos alunos responderam corretamente. Os gráficos 2, 3 e 4 a seguir são questões que abordam as componentes de um vetor separadamente.

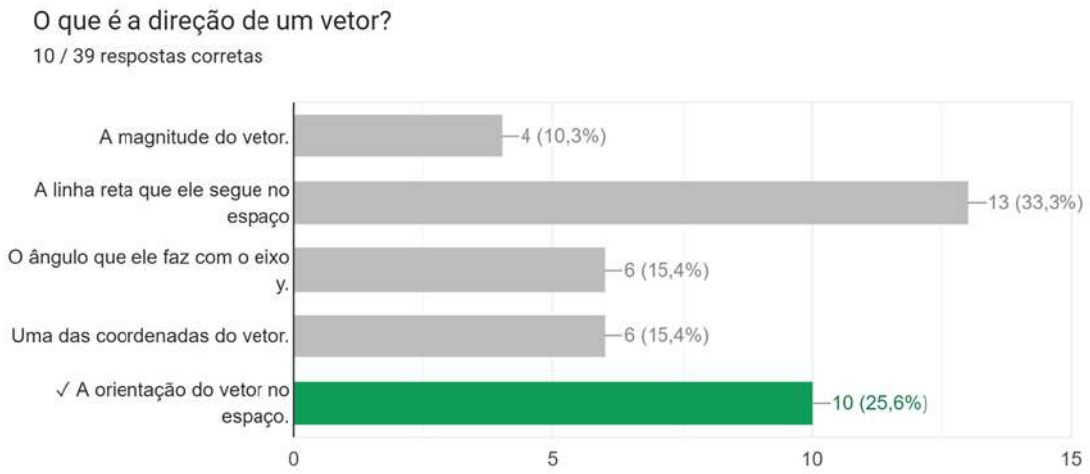
Gráfico 2: Resultado da segunda pergunta do questionário sobre vetores.



Fonte: Os autores, 2024.

Ao conferir as respostas obtidas, nota-se um rendimento satisfatório por parte da turma, com 56,4% atingindo o resultado esperado pela equipe. Demonstrando uma constante no que se refere a obtenção do conhecimento por parte dos alunos.

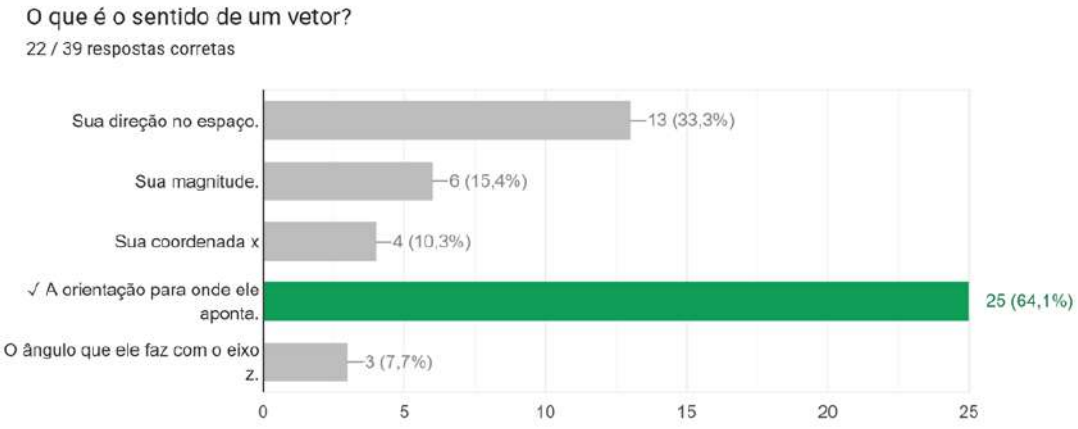
Gráfico 3: Resultado da terceira pergunta do questionário sobre vetores.



Fonte: Os autores, 2024.

Comparando com as análises anteriores, as respostas obtidas nessa questão demonstram uma certa dificuldade por parte dos alunos em compreender o que define a direção de um vetor. Com 25,6% tendo respondido corretamente é nítida a dificuldade nesse quesito.

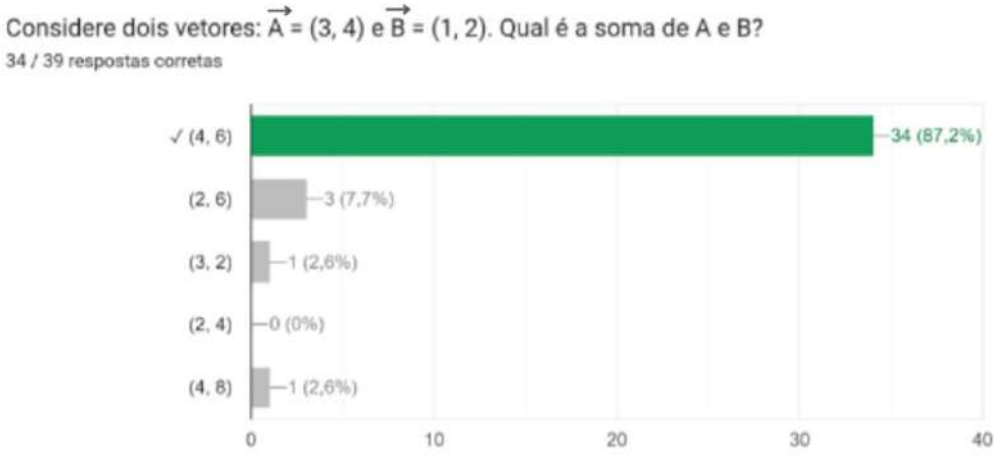
Gráfico 4: Resultado da quarta pergunta do questionário sobre vetores.



Fonte: Os autores, 2024.

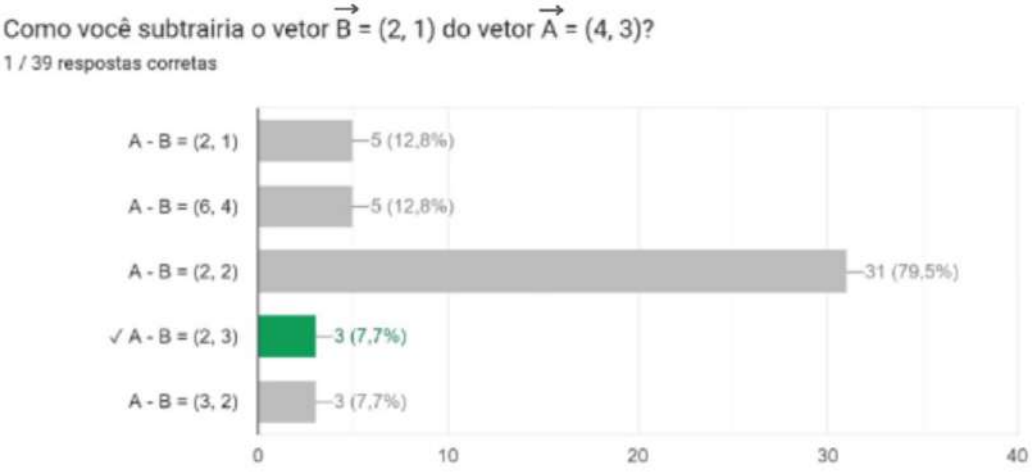
As respostas coletadas na quarta etapa do questionário demonstram um satisfatório rendimento por parte dos discentes, um total de 64,1% atingiram a resolução corretamente.

Gráfico 5: Resultado da quinta pergunta do questionário sobre vetores.



Fonte: Os autores, 2024.

Gráfico 6: Resultado da sexta pergunta do questionário sobre vetores.



Fonte: Os autores, 2024.

Os gráficos 5 e 6 referem-se a questões que envolvem o uso da matemática para sua resolução, apesar de simples, nota-se uma grande diferença entre as respostas obtidas, de 87,2% no gráfico 5 para 79,5% no gráfico 6, fato que afirma a carência nesta área do conhecimento por parte dos alunos.

O segundo projeto, também realizado em laboratório, seguiu o mesmo esquema da aplicação anterior. Na primeira etapa, foi aplicada a aula de revisão sobre o conteúdo de eletrostática, como demonstrado na figura 5. Em seguida, os alunos assistiram a uma demonstração de experimentos simples e práticos que ilustram os conceitos teóricos abordados.

Por fim, foi aplicado um questionário para avaliar o aprendizado dos alunos.

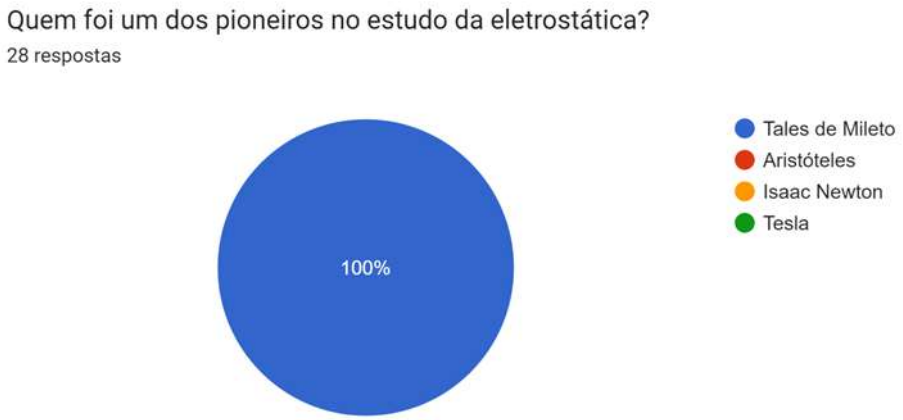
Figura 5: Aplicação aula de revisão sobre o conteúdo de eletrostática.



Fonte: Os autores, 2024.

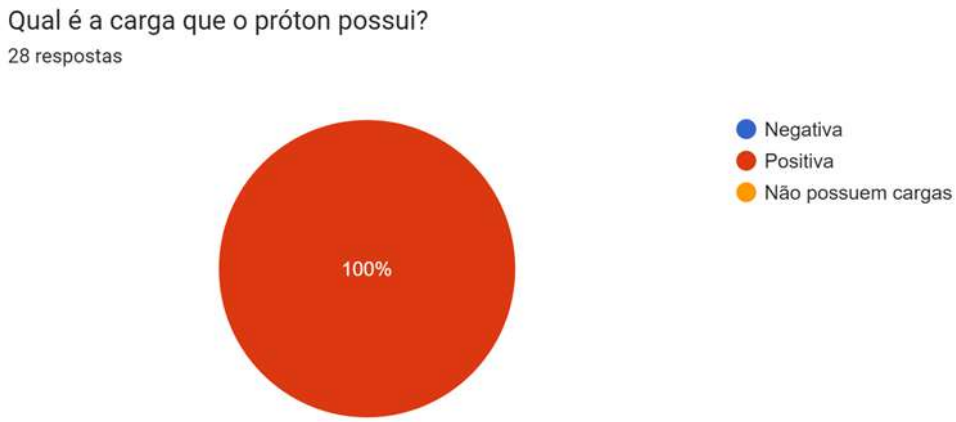
A análise das respostas obtidas no questionário aplicado no segundo projeto indica que os alunos não apresentaram dificuldades em compreender o conteúdo transmitido. As duas primeiras perguntas obtiveram 100% de acertos, o que permite afirmar que as informações foram assimiladas sem nenhum impedimento. Sendo possível a visualização nos gráficos abaixo.

Gráfico 7: Primeira pergunta do questionário sobre eletrostática..



Fonte: Os autores, 2024.

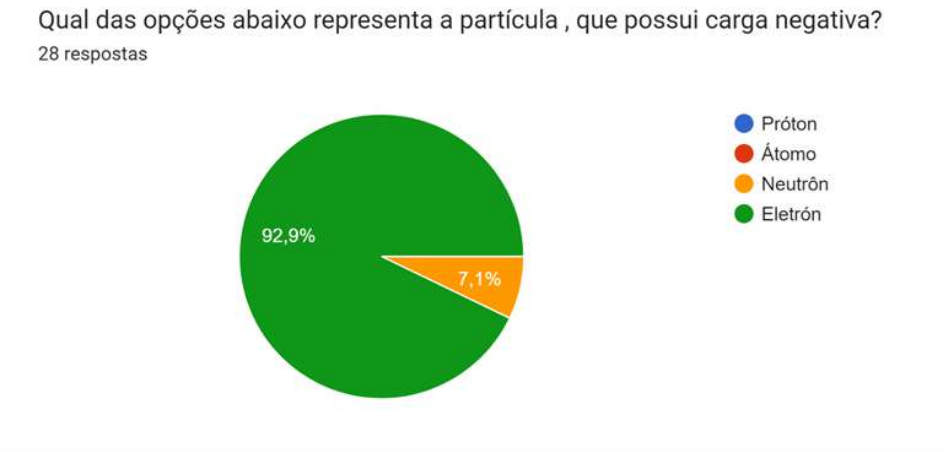
Gráfico 8: Segunda pergunta do questionário sobre eletrostática.



Fonte: Os autores, 2024.

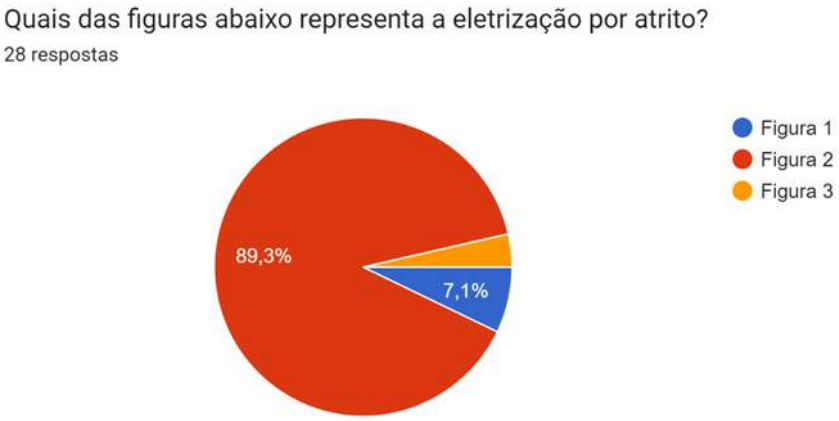
As três últimas perguntas alcançaram felizmente um resultado também satisfatório para a equipe, com mais de 50% das respostas corretas. Mais especificamente, observou-se 92,9% de precisão na terceira questão, 89,3% na quarta e 64,3% na quinta, o que demonstra um excelente nível de aprendizado por parte dos alunos. Esses números reforçam o objetivo primordial da equipe, que é proporcionar o ensino da física de maneira mais acessível e eficaz. Os resultados comentados podem ser visualizados nos gráficos a seguir.

Gráfico 9: Terceira pergunta do questionário sobre eletrostática.



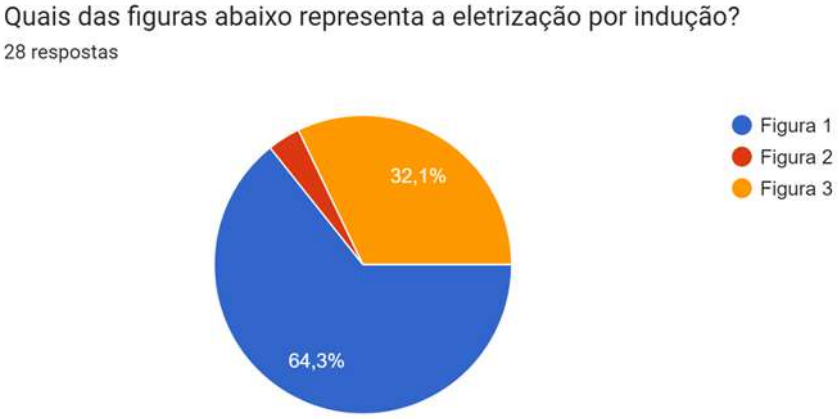
Fonte: Os autores, 2024.

Gráfico 10: Quarta pergunta do questionário sobre eletrostática.



Fonte: Os autores, 2024.

Gráfico 11: Quinta pergunta do questionário sobre eletrostática.



Fonte: Os autores, 2024.

O último projeto, relacionado ao ensino da astronomia, diferentemente dos demais, foi aplicado no auditório da escola. Seguindo uma abordagem que se destaca dos projetos anteriormente aplicados, os quais tinham o foco na implementação de certas atividades com o intuito de avaliar os alunos, esta abordagem concentrou-se na interação entre os mesmos, não requerendo um método avaliativo formal. Os alunos demonstraram um forte empenho na participação desta atividade, demonstrado na figura 6, que tinha como objetivo transmitir a física de forma mais lúdica, escapando assim da rotina dos discentes.

Figura 6: Aplicação da dinâmica de astronomia.



Fonte: Os autores, 2024.

Considerações finais

Ao explorar conceitos fundamentais da física por meio de atividades práticas, os experimentos realizados revelaram-se eficazes na promoção de uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos fenômenos naturais, contrastando com a abordagem tradicionalmente baseada em matemática e tecnicista.

A metodologia empregada mostrou-se apropriada para envolver os alunos e criar um ambiente de aprendizado dinâmico. A introdução de experimentos lúdicos em sala de aula estimulou a curiosidade e a compreensão dos conceitos físicos, resultando em uma aprendizagem mais significativa e genuína.

Os resultados dos experimentos confirmaram a eficácia dessa abordagem. O elevado grau de envolvimento dos alunos durante as atividades práticas, evidenciado pela participação ativa e colaborativa, teve um impacto positivo na assimilação dos conceitos abordados. Além disso, os questionários realizados após cada experimento indicaram que os alunos alcançaram um nível satisfatório de compreensão, evidenciando o sucesso das atividades como instrumentos de ensino e aprendizado.

Destaca-se também a importância de contextualizar os conceitos físicos em situações do dia a dia, tornando-os mais acessíveis e relevantes para os estudantes. Ao experimentar os conceitos em ação e explorar suas aplicações práticas, os alunos puderam desenvolver habilidades críticas de pensamento e resolução de problemas, preparando-os para enfrentar desafios mais complexos no estudo futuro da física e em suas aplicações em diversas áreas da ciência e da tecnologia.

Por fim, enfatiza-se a necessidade contínua de investimento em estratégias inovadoras

para aprimorar o ensino de física, visando proporcionar uma educação mais significativa e alinhada às demandas do mundo contemporâneo. A experimentação, quando integrada de forma eficaz ao processo de ensino-aprendizagem, emerge como uma ferramenta poderosa para promover uma compreensão profunda e duradoura dos princípios fundamentais da física, preparando os alunos para uma participação ativa e crítica na sociedade.

Referências

BORGES, José Flávio Marcelino; GABRIEL, Melina Corrêa; SALEM, Raphael Euclides. **Resistores não ôhmicos à base de água.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 267-276, 2006.

FERREIRA, Álexde Carvalho; FERREIRA, Lúcia Gracia. O ensino de Física e suas relações: o que dizem os licenciandos dessa área. Revista Ciência e Ideia, v. 12, n.1, p. 50-68, 2021.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALIAZZI, M. C.; ROCHA, J. M. B.; SCHMITZ, L. C.; SOUZA, M. L.; GIESTA, S.; GONÇALVES, F. P. **Objetivos das atividades experimentais no Ensino Médio: A pesquisa coletiva como modo de formação de professores de ciências**. Revista Ciência & Educação, v.7, n.2, p.249-263, 2001.

GONÇALVES, F. P. et al. **O texto de experimentação na educação em química: discursos pedagógicos e epistemológicos**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. PPG em Educação Científica e Tecnológica, 2005.

MATOS, Maria Goreti; VALADARES, Jorge. O Efeito da Actividade Experimental na Aprendizagem da Ciência Pelas Crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Investigação em Ensino de Ciências, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 2, p. 227-239, 2001.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 4ª ed. Rio de janeiro: Zahar, 1973.

SARAIVA-NEVES, Margarida; CABALLERO, Concesca; MOREIRA, Marco Antônio. Repensando o Papel do Trabalho Experimental, na Aprendizagem da Física, em Sala de Aula – Um Estudo Exploratório. Investigações em Ensino de Ciências, Rio Grande do Sul, v. 11, n. 3, p. 383-401, 2006.

SERAFIM, M. C. A falácia da dicotomia teoria-prática. Revista Espaço Acadêmico, v. 1, n. 7, 2001. (Revista eletrônica).

SILVA, W. S; SILVA, E. G. ; CUNHA, B. C. A importância da experimentação no ensino de ciências. Revista da SBEnBio, n. 03. 2010.

Valquíria Rosa Schinemann. experimento de eletrostática: atrito, contato e condução. YouTube, 25 de setembro de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T8jJ8zluSoU. Acesso em: 22 de Maio de 2024

Recebido em: 02 out. 2024.
Aprovado em: 14 dez. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores