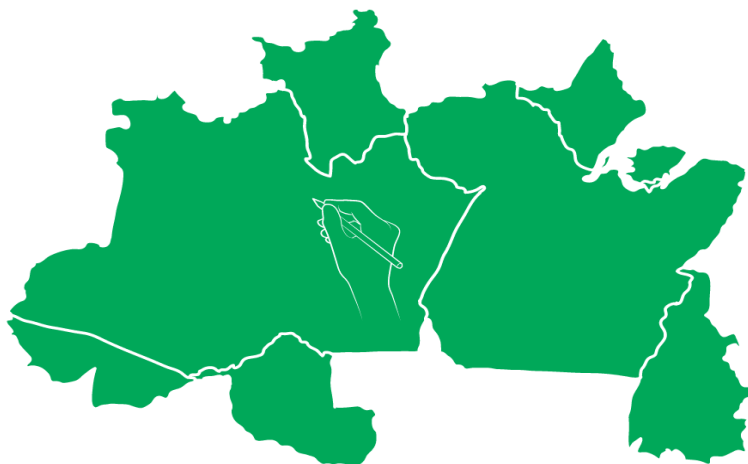




(DES)TERRITORIALIZAÇÃO DA VIDA EM PERCURSOS INVESTIGATIVOS (AUTO)BIOGRÁFICOS



Nilton Paulo Ponciano
Felipe da Costa Negrão
Caroline Barroncas de Oliveira
Monica Silva Aikawa
Mônica de Oliveira Costa
Rodrigo Matos de Souza
(Organizadores)



Rfb
Editora



**(DES)TERRITORIALIZAÇÃO
DA VIDA EM PERCURSOS
INVESTIGATIVOS (AUTO)
BIOGRÁFICOS**



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de
responsabilidade do(s) autor(es).
Esta obra está licenciada com uma Licença
Creative Commons Atribuição-SemDerivações
4.0 Internacional.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)
Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA
Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP
Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar
Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA
Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro
Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ
Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF
Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA
Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE
Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-Uel
Prof.^a Dr^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA
Prof.^a Dr^a. Dayse Marinho Martins-IEMA
Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM
Prof.^a Dr^a. Elane da Silva Barbosa-UERN
Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Nilton Paulo Ponciano
Felipe da Costa Negrão
Caroline Barroncas de Oliveira
Monica Silva Aikawa
Mônica de Oliveira Costa
Rodrigo Matos de Souza
(Organizadores)

(DES)TERRITORIALIZAÇÃO DA VIDA EM PERCURSOS INVESTIGATIVOS (AUTO) BIOGRÁFICOS

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2023

© 2023 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2023 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
91 98885-7730

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12, Nazaré, Belém-PA,
CEP 66035065

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Souza

Diagramação

Worges Editoração

Revisão de texto e capa

Organizadores

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Produtor editorial

Nazareno Da Luz

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

D476

(Des)territorialização da vida em percursos investigativos (auto)biográficos /
Organizadores Nilton Paulo Ponciano, Felipe da Costa Negrão, Caroline Barroncas
de Oliveira, et al. – Belém: RFB, 2023.

Outros organizadores: Monica Silva Aikawa, Mônica de Oliveira Costa,
Rodrigo Matos de Souza.

450 p., fotos.; 16 X 23 cm
Livro em pdf

ISBN: 978-65-5889-567-1
DOI: 10.46898/rfb.05bf40ce-2685-4cc0-b334-4648d7887ec3

1. Autobiografia - Aspectos sociais. I. Ponciano, Nilton Paulo (Organizador). II.
Negrão, Felipe da Costa (Organizador). III. Oliveira, Caroline Barroncas de
(Organizadora). IV. Título.

CDD 929.2

Índice para catálogo sistemático

I. Autobiografia - Aspectos sociais

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
PARTE I	
ESCRITA DE SI, HISTÓRIAS DE VIDA E MEMÓRIA.....	11
CAPÍTULO 1	
MEMÓRIAS FORMATIVAS DE UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA: LEMBRANÇAS E RECORDAÇÕES A PARTIR DE SEUS CADERNOS ESCOLARES	13
CAPÍTULO 2	
MULHER, PROFESSORA E PESQUISADORA, SIM PARENTE! PERCURSOS (AUTO)FORMATIVOS EM TEMPOS DE PANDE- MIA.....	27
CAPÍTULO 3	
RELATOS SOBRE A TRAJETÓRIA DOCENTE DE PROFESSORES EM PÓS-GRADUAÇÃO: CARTAS QUE CONTAM EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS.....	45
CAPÍTULO 4	
“O RIO QUE CORRE EM MIM É UM RIO DE MEMÓRIAS”: TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE UMA MULHER AMAZÔNIDA	61
CAPÍTULO 5	
TRAJETÓRIAS DE PESQUISA EM CARTAS (AUTO)BIOGRÁFICAS	75
CAPÍTULO 6	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: UMA REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE.....	89
CAPÍTULO 7	
ESCRITAS DE SI: MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS COM A ALFABETIZAÇÃO.....	103
CAPÍTULO 8	
(DES)FOLHAGEM DAS IDEIAS DE CAMPO: UM BORDADO POSSÍVEL COM ENSINO DE CIÊNCIAS.....	117

CAPÍTULO 9	
O PROFESSORAR EM PANDEMIA: PROCESSOS DE ENSINO- -APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL	133
CAPÍTULO 10	
MEMORIAIS DE ALFABETIZAÇÃO: EXERCÍCIOS DE POSSIBI- LIDADES FORMATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA	147
CAPÍTULO 11	
SELMA: ESCRIVIVÊNCIAS DE UMA MULHER INDÍGENA ..	161
CAPÍTULO 12	
FIOS E MEMÓRIAS: HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES NO TOCANTINS À LUZ DOS ESTUDOS (AUTO)BIOGRÁFI- COS	175
CAPÍTULO 13	
NARRATIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: MEMÓRIAS DA IN- FÂNCIA E DA DOCÊNCIA NO SEMINÁRIO INTEGRADO	187
PARTE II	
NARRATIVAS, ARTE E IMAGENS.....	202
CAPÍTULO 14	
“7 ENCRUZILHADAS”: A NARRATIVA E ESTÉTICA EXULÍS- TICA NO PROCESSO DE CRIAÇÃO (AUTO)BIOGRÁFICO EM ARTES	203
CAPÍTULO 15	
LINHAS DE FUGA PRODUZIDAS NA FORMAÇÃO DE UM PRO- FESSOR DE QUÍMICA	217
CAPÍTULO 16	
NARRATIV(ARTE): PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA QUE NAR- RA COM ARTE	227
CAPÍTULO 17	
POR ENTRE UM JARDIM DO CUIDADO DE SI	241
CAPÍTULO 18	
IDENTIFICAÇÕES EM IMAGENS: AS BRASAS QUE AINDA AR- DEM E FAZEM SENTIDO NA DOCÊNCIA	255

PARTE III	
NARRATIVAS, ESCOLA, CURRÍCULO.....	272
CAPÍTULO 19	
NARRATIVAS DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO SOBRE A ESCOLA REGULAR.....	273
CAPÍTULO 20	
NAVEGANDO POR CURRÍCULO, EDUCAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE ATÉ A FORMAÇÃO “DOS SONHOS”	291
CAPÍTULO 21	
ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: FORMAÇÃO, TENSÕES E DEVIRES.....	313
CAPÍTULO 22	
PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DO PROEJA: PROCESSOS DE APRENDER A DOCÊNCIA	327
CAPÍTULO 23	
NARRATIVAS PEDAGÓGICAS E POSSIBILIDADES CURRICULARES NA EJA I.....	343
CAPÍTULO 24	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA IMIGRANTES E REFUGIADOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE MANAUS	359
CAPÍTULO 25	
O ENSINO DE CIÊNCIAS EM SAÚDE E AMBIENTE COM INSTRUMENTOS PERCUSSIVOS DA AMAZÔNIA E RECICLADOS POR UM PROFESSOR-ARTISTADOR	373
CAPÍTULO 26	
DO ATO DE REPETIÇÃO AO MOMENTO DE CRIAÇÃO: REGISTRO DE UMA DOCÊNCIA ALFABETIZADORA E O CUIDADO DE SI FOUCAULTIANO.....	389

PARTE IV	
PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA: QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS	404
CAPÍTULO 27	
CONTRIBUTOS À REFLEXÃO DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA: PARA ALÉM DA PENSAMENTO NOMOTÉCNICO	405
CAPÍTULO 28	
“SE VOCÊ NÃO SABE PARA ONDE IR, QUALQUER CAMINHO SERVE”: ITINERÁRIOS DE PESQUISADORES NARRATIVOS INICIANTESS.....	419
CAPÍTULO 29	
BATALHA, MULHERES E PROSTITUIÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA.....	429
ÍNDICE REMISSIVO.....	441
SOBRE OS AUTORES.....	444

PREFÁCIO

A força que movimentou **I Encontro Regional Norte de Pesquisas (Auto)Biográficas** foi um espírito, quase missionário, de socializar e publicizar os trabalhos das instituições de pesquisa dessa região, desenvolvidos no/do/com o campo de pesquisa, pesquisaformação. O interesse nesse campo abrange desde a perspectiva epistemológica até a coleta de dados, perpassando pela metodologia, teoria, abordagens e fontes com um olhar questionador/reflexivo sobre o lugar desse fazer científico.

Sabe-se que a pesquisa (auto)biográfica avançou teórica e epistemologicamente desde as últimas décadas do século XX, apoiando-se na correlação entre aprendizagem e biografia. Isso trouxe novos elementos para as áreas de pesquisa da história da educação, ensino e aprendizagem, formação de professores, ensino de matemática, estágio curricular, ensino tecnológico, sociologia da educação, memória e educação, entre outras. Essas áreas se beneficiam do pensamento narrativo para a investigação, ao problematizar o humano na sua condição histórica de estar no mundo e como agente de seu fazer.

Denota-se que recorrer à pesquisa (auto)biográfica é condescender que o cerne de suas reflexões se volta à tridimensionalidade: biografização, aprendizagem e formação, considerando que a narração da história de uma vida é um percurso organizado, tanto historicamente quanto estruturalmente, para constituir uma pessoa no tempo e dar sentido à sua biografia.

Registre-se que, em nossas muitas reuniões e eventos já realizados por pesquisadoras e pesquisadores para debater sobre essa temática, era unânime a necessidade de ampliar o diálogo e socializar

os resultados de trabalhos já concluídos no campo da pesquisa (auto) biográfica.

É nesse cenário propício que a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) realizou o I Encontro Regional Norte de Pesquisa (Auto)Biográfica: (des)territorialização da vida em percursos investigativos (auto)biográficos, que se propõe a refletir sobre os caminhos epistemológicos, teóricos e metodológicos desse tipo de pesquisa. O evento contou com conferências de pesquisadores nacionais e internacionais, mesas-redondas e comunicações orais, distribuídos entre os dias 08, 09 e 10 de fevereiro de 2023, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A proposição e organização do Evento ficaram a cargo da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica seccional Região Norte, do Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico (GEPROFET/PPGET/IFAM), do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/UFAM) e da linha de pesquisa Vidar em In-Tensões do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC/UEA). O Encontro Regional Norte de Pesquisa (Auto)biográfica pretende colocar em diálogo os desdobramentos das pesquisas com narrativas na Região Norte, em interface com produções de investigação (auto)biográfica nas línguas francófona, lusófona e hispanohablantes.

Carinhosamente,

Dr. Nilton Paulo Ponciano

Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica -
Seccional Região Norte

PARTE I

ESCRITA DE SI, HISTÓRIAS DE VIDA E
MEMÓRIA

CAPÍTULO 1

MEMÓRIAS FORMATIVAS DE UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA: LEMBRANÇAS E RECORDAÇÕES A PARTIR DE SEUS CADERNOS ESCOLARES

César Augusto do Prado Moraes

1 INTRODUÇÃO

Início esta introdução, enfatizando que, no decorrer deste trabalho, relatarei o meu percurso formativo referente a minha formação escolar em matemática no ciclo I do ensino fundamental, vivenciando meus processos de formação no decorrer de minhas experiências “reflexivas biográficas”(PASSEGGI, 2011), que privilegia minha narrativa de si, na qual procurei dar sentido às minhas vivências e, nesse itinerário, construir outras representações para minhas práticas no contexto escolar no ensino de Matemática.

Assim, assumo neste artigo a relação dialética apresentada por Passeggi (2011, p. 147), qual seja: a “[...] reinvenção de si e a ressignificação da experiência daquilo que nos aconteceu e que constitui, certamente, um dos terrenos mais férteis da pesquisa (auto) biográfica em Educação”.

Meus estudos foram iniciados a 1ª Etapa da Educação Infantil no ano de 1988, em uma escola municipal denominada “Castro Alves”, onde cursou as duas etapas de escolarização da primeira infância. Já os oito anos do Ensino Fundamental, tiveram início no ano de 1990, em uma escola pública da rede estadual, no interior do Estado de São Paulo. Nesta escola, denominada “Álvaro Alvim”, cursou o ensino básico, Ciclo I e Ciclo II.

Ao terminar a 8ª série, teve de mudar de escola, pois a escola onde estudava somente oferecia o Ensino Fundamental. No ano seguinte, em 1998, iniciou a 1ª série do Ensino Médio na escola “Oswaldo Januzzi”, na qual permaneci durante os três anos do Ensino Médio.

Ao terminar a 3ª série do Ensino Médio, tive de escolher uma profissão para prestar o vestibular. Optou pelo curso de Matemática.

Iniciou o Ensino Superior no ano de 2001, na Fundação Educacional de Penápolis (FUNPEPE), e decidi dedicar-se amplamente ao curso.

Hoje, reflito sobre a minha trajetória formativa escolar e a relação com meus professores de Matemática, concorda plenamente com a reflexão de D'Ambrósio (2007, p. 84), ao elucidar que nenhuma pessoa “[...] poderá ser um bom professor sem dedicação, preocupação com o próximo, sem amor num sentido amplo. O professor passa ao próximo aquilo que ninguém pode tirar de alguém, que é conhecimento”.

O objetivo deste trabalho é: Compreender aprendizagens desenvolvidas por meio das experiências de discência, no âmbito do ensino de Matemática, que contribui para o ensino de Matemática.

Desse modo, elaborei o seguinte problema de pesquisa: O que aprendi experiencialmente nas circunstâncias de discência, no ensino de Matemática, que contribui para o ensino de Matemática no Ciclo I do Ensino Fundamental?

A análise metodológica utilizada é descrita por Souza(2004), denominado “Leitura temática - Unidades de análise temática ou descritiva”, surge a partir das leituras das narrativas autobiográfica dos meus professores em busca de evidenciar “[...] regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades com base na interpretação e no agrupamento temático e compreensivo dos textos narrativos” (SOUZA, 2004, p. 124).

Finalizamos a mensagem introdutória deste trabalho ressaltando que um dos autores é professor de Matemática que busco averiguar em sua narrativa de si, pontos relevantes para ser aplicados em sua prática de sala de aula, ao ensinar Matemática.

2 AUTOBIOGRAFIA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: A CONSTITUIÇÃO DE SEU PROCESSO FORMATIVO DE DISCÊNCIA

Os momentos aqui apresentados têm como propósito a minha autoformação com o intuito de apresentar a consciência por mim vivenciada em todo este processo de transformação e aprendizagem vivido. É nesse sentido que entendo a “biografia educativa”, definida por Josso (2004) como tendo uma natureza formativa das experiências significativas.

Como aqui apresento minha autobiografia de discência, utilizo meus cadernos escolares, os quais mantive guardados durante aproximadamente três décadas. Selecionei somente os cadernos de Matemática do Ciclo I do Ensino Fundamental, recorte deste trabalho, para visualizar como foi minha formação nessa disciplina. Esses cadernos foram utilizados entre os anos de 1990 (1ª série do Ensino Fundamental I) a 1993 (4ª série do Ensino Fundamental I).

Sempre tive o maior cuidado em guardar meus cadernos escolares, sem saber por qual motivo. Certamente porque, mesmo no inconsciente, já visualizava neles a existência de mais do que meros registros do meu processo de escolarização. Eles sobreviveram à passagem do tempo porque foram guardados para serem importantes fontes de estudo, sobretudo como registro da minha escrita de si, como “mediação biográfica” que se beneficia pelo “[...] coinvestimento na construção do sentido e se fortalece na crença de que o retorno sobre si torna o sujeito consciente do seu poder sobre sua vida, e por esse viés a reflexividade (auto)biográfica constitui-se um processo emancipador” (ABRAHÃO, 2013, p. 10).

Emocionado em poder usar meus cadernos escolares como material de análise, refleti sobre os sentidos das experiências

vivenciadas por mim em meu processo de discência. Assim, como me propus a utilizar a metodologia de análise de Souza (2004), denominado “Leitura temática – Unidades de análise temática ou descritiva”, li e reli os meus cadernos muitas vezes, assim como também os questionários e as narrativas dos meus professores, buscando avaliar as atividades, os conteúdos, as aulas e as experiências vivenciadas como sendo as unidades temáticas ou descritivas para a constituição da minha autobiografia denominada “Ensino de Matemática”. No entanto, não foi uma tarefa fácil manter o distanciamento necessário para esta análise e leitura, pois foi inevitável a proximidade afetiva.

3 ENSINO DE MATEMÁTICA

Nestes 18 anos de experiência docente como professor de Matemática da escola pública, venho visualizando o ensino desta disciplina sendo considerado difícil e com rendimento muito baixo pelos meus alunos, o que proporciona certa restrição em relação à disciplina. Tal fato é responsável por ela ser considerada por muitos como a pior e mais difícil de todas as disciplinas dos componentes curriculares estudados nas escolas.

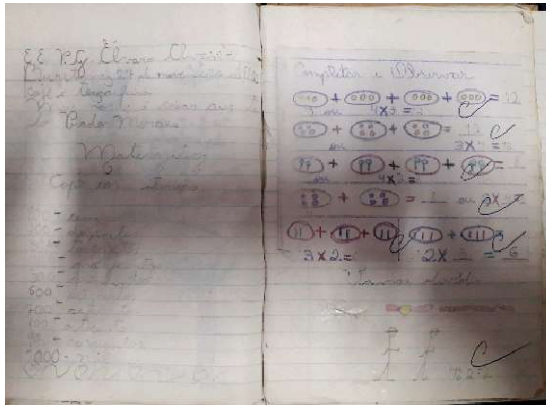
Visualizo esse fato na minha prática, bem como na prática cotidiana dos professores de Matemática, pois muitas vezes utilizamos recursos e modelos pedagógicos totalmente desvinculados das vivências de aprendizagem dos alunos.

Início minha memória educativa apresentando recordações da 1ª e na 2ª série do Ensino Fundamental, não tínhamos um caderno separado para Matemática. Utilizávamos o mesmo caderno para Língua Portuguesa e Matemática. As professoras da 1ª e da 2ª série não permitia que escrevêssemos de caneta esferográfica, pois somente ela fazia as correções nos nossos cadernos à caneta. Assim, todas as

atividades e escritas são a lápis comum e com letra cursiva. Como pude observar em meus cadernos, somente a unidade temática de números do Currículo Paulista (2019) contempla o ensino matemático da minha 1ª série de escolarização da Educação Básica.

A habilidade que aparece na atividade dos meus cadernos da 1ª série é a seguinte: “(EF01MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação” (SÃO PAULO, 2019, p. 328)”, relacionando os conteúdo a esta habilidade é a representação da escrita e da quantidade numérica dos números naturais e das sequências numéricas.

Figura 01 - Primeira série do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo do pesquisador

Conforme visualizamos nesta imagem, todos os dias a professora iniciava a aula com o cabeçalho do dia e após iniciava a matéria. Estas atividades de Matemática contemplam a cópia dos números, completar os números que faltavam, realizar o cálculo da multiplicação e realizar uma divisão de duas unidades.

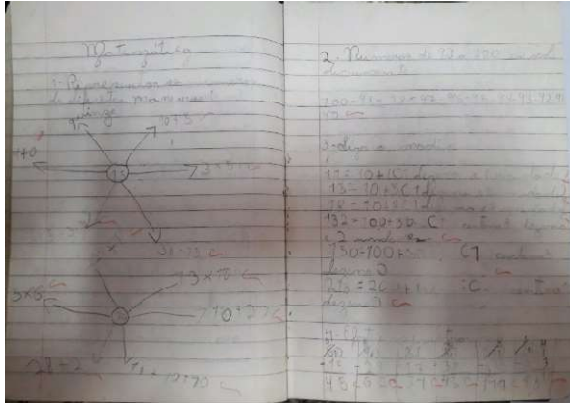
A valorização do ensino de Matemática contempla a narrativa da professora da 1ª série, ao dizer:

É de grande importância a Matemática, pois é necessidade básica na aprendizagem de cada pessoa. É necessário ter conhecimento e muita dedicação para se alcançar os objetivos e os ensinamentos e isso influenciou muito meu desempenho como educadora (QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA DA 1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Apesar da maneira tradicional com que a professora da 1ª série do Ensino Fundamental conduzia suas aulas, o ensino de Matemática era meticuloso, talvez pelo fato de a educadora ser uma pessoa exigente e severa. Guardo recordações e aprendizagens valiosas desta etapa de escolarização, a qual “[...] pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado” (CUNHA, 1997, p. 06).

Já na 2ª série do Ensino Fundamental ao analisar os meus cadernos escolares, observei que, nesta série, a professora somente utilizou as unidades temáticas que compõem o Currículo Paulista (2019) de números, álgebra e grandezas e medidas. Também pude visualizar nos meus cadernos que os conteúdos contemplados nas atividades propostas pela educadora foram: adição, subtração, multiplicação, divisão resolução de problemas, tabuada do 2, 3, 4, 5 e 6, seqüências numéricas em ordem crescente e decrescente, múltiplos, valor posicional do número, ordem e classes numéricas, decomposição dos números em unidades, dezenas e centenas, números decimais, frações e simbologia matemática.

Figura 02 - Segunda série do Ensino Fundamental.



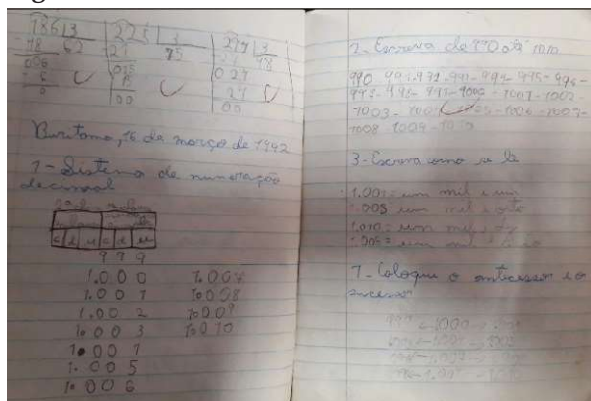
Fonte: Acervo do pesquisador

Um ponto fundamental que tenho em minhas lembranças da professora da 2ª série era que ela, ao ministrar suas aulas, fossem elas de Matemática ou de outro componente curricular, utilizava-se de muitos desenhos e de giz colorido na lousa, e assim conduzia suas aulas de forma lúdica e agradável, conforme pude confirmar em sua narrativa: “Foram marcantes na disciplina de Matemática, quando comecei a utilizar desenhos, cores e criação de personagens dentro dessa matéria ou do tema estudado” (QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA DA 2ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Na 3ª série do Ensino Fundamental, ao analisar meus cadernos, visualizei que as atividades propostas compreendiam as seguintes unidades temáticas do Currículo Paulista (2019): números, álgebra, geometria e grandezas e medidas. Os conteúdos contemplados nas atividades dos meus cadernos são: adição, subtração, multiplicação, divisão, números naturais, antecessor e sucessor de um número, múltiplos, dobro, triplo, unidades, dezenas, centenas, milhares, decomposição e composição numérica, tabuada, sistema de numeração decimal, sistema de numeração romano, frações, medida de tempo, medida de comprimento, sistema monetário, ponto, reta, segmento de reta e polígonos.

Na 3ª série, a professora já nos permitia usar caneta esferográfica na escrita dos textos e enunciados das atividades. Ela também fazia as correções em nossos cadernos com caneta. Seguem a imagens de algumas atividades que realizei:

Figura 03 – Terceira série do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo do pesquisador

Nesta figura, as atividades contemplam os conteúdos de divisão, sistema de numeração decimal, escrita dos números com algarismos, escrever como se lê o número e antecessor e sucessor. A habilidade do Currículo Paulista (2019) da unidade temática de números que ampara essas atividades é: “(EF03MA01) Ler, escrever e comparar números naturais até a ordem de unidades de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos a partir das regularidades do sistema de numeração decimal e em língua materna” (SÃO PAULO, 2019, p. 333).

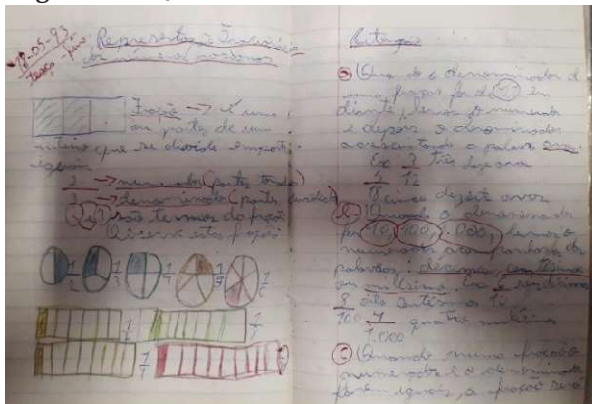
Conforme relata a professora da 3ª série do Ensino Fundamental em sua narrativa, o que a ajudou muito em seu trabalho no ensino de Matemática foi sua formação no Magistério: “Na realidade, o que realmente me alicerçou foram os três anos de curso normal, hoje, Magistério. Foi neste período que obtive uma grande bagagem que alicerçou toda a minha carreira”.

O resgate de minhas memórias da 3ª série do Ensino Fundamental, a análise dos meus cadernos e a narrativa de minha professora se constituem em minha autobiografia educativa, a qual vem me auxiliando e contribuindo para a minha “[...] transformação de sentidos histórico-culturais, concernentes às representações de si, do outro e da ação do sujeito no mundo, tanto para a pessoa que narra quanto para aquelas que leem, escutam e analisam essas narrativas” (PASSEGGI; VICENTINI; SOUZA, 2013, p. 17).

Na 4ª série do Ensino Fundamental se inicia com uma descrição da qual não farei uso da narrativa do meu professor, pois ele já é falecido. Realizei somente a análise dos meus cadernos com base nas habilidades do Currículo Paulista (2019).

Ao realizar a observação das atividades propostas nos meus cadernos, identifiquei os seguintes conteúdos matemáticos: adição, subtração, multiplicação, divisão, expressão numérica com as quatro operações fundamentais, problemas com as quatro operações, múltiplos e divisores de um número natural, mínimo múltiplo comum (MMC) e máximo divisor comum (MDC), critérios de divisibilidade, números primos, medidas de tempo, fração, números mistos, sistema de numeração romana e sistema de numeração decimal. Uma observação: como em minha época de escolarização na Educação Básica meu Ensino Fundamental foi cursado em 8 anos, na minha 4ª série reconheço os conteúdos registrados em meus cadernos como os mesmos que ministrei em minhas aulas no 6º ano do Ensino Fundamental.

Nos meus cadernos da 4ª série do Ensino Fundamental, as atividades ali presentes são relacionadas às unidades temáticas de números, álgebra e grandezas e medidas do Currículo Paulista (2019). Seguem as imagens das atividades de cada uma das unidades temáticas:

Figura 04 – Quarta série do Ensino Fundamental.

Fonte: Acervo do pesquisador.

A figura anterior contempla o conteúdo de representação fracionária dos números racionais, abordando as frações com denominadores múltiplos de 10, sendo o décimo, centésimo, milésimo e a apresentação de fração por desenhos. Todos esses conteúdos citados e contemplados nas imagens são relacionados à habilidade “(EF04MA09B) Ler números racionais de uso frequente, na representação fracionária e decimal” (SÃO PAULO, 2019, p. 338) do Currículo Paulista (2019).

Em minhas lembranças da 4^a série, o professor era um homem já na faixa etária dos 50 anos, com uma competência e dedicação exemplares. Muito rígido e de metodologia tradicional para ministrar suas aulas. Além disso, possuía muito conhecimento matemático. Com as lembranças apresentadas em minha narrativa de si, consigo analisar que o objetivo desta autobiografia educativa é refletir sobre minhas experiências a fim de melhor compreender a historicidade de minhas aprendizagens matemáticas e modificar as relações comigo mesmo e com os outros, percebendo-me como um sujeito histórico (PASSEGGI; GASPAR, 2013).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As minhas experiências discente foi restaurada com a possibilidade de narrar minhas vivências, minhas memórias no contexto de discência e formação. Isto me proporcionou uma oportunidade ímpar para o meu desenvolvimento profissional, já que me permitiu trabalhar com as minhas ideias e fatos reais ao qual vivi, como também navegar pelo espaço e tempo de minha história de vida.

Toda a minha formação matemática no Ciclo I do Ensino Fundamental foi na rede de ensino pública paulista. Ao analisarmos seus cadernos escolares em relação ao ensino de Matemática, encontramos uma formação discente totalmente voltada aos conteúdos de números. Apenas em algumas séries apareceram os conteúdos relacionados a álgebra e grandezas e medidas e menos ainda foram contemplados os conteúdos de geometria.

Outro ponto a ser destacado é o consegui resgatar a maneira como meus professores ministravam suas aulas de forma totalmente mecânica, ou seja, tradicional. Eles ministravam textos explicativos; logo após, apresentavam sua explanação de forma expositiva, conduzida por exemplos de aplicação e muitos exercícios de fixação. Além disso, os exercícios encontrados em meus cadernos eram do tipo “calcule, arme e efetue, resolva”.

Não encontrei nos meus cadernos nem nas narrativas dos meus professores atividades e práticas que valorizassem o protagonismo do aluno nem a construção do conhecimento matemático. Creio que tive uma formação matemática em meu processo de discência caracterizado como carente, pois a formação matemática dos meus professores foi realizada de maneira que os conteúdos matemáticos escolares eram considerados por eles abstratos, o que os levou a

ensinar com técnicas do ensino tradicional e com práticas pedagógicas baseadas na transmissão de conceitos e técnicas, somente.

Dar voz aos meus professores para narrarem suas experiências docentes lhe auxiliou a construir sua narrativa de discência no contexto deste trabalho. Consegui responder à pergunta de pesquisa ao analisar meu percurso formativo na construção de minha autobiografia educativa com relação ao ensino de Matemática no Ciclo I do Ensino de Fundamental.

Assim, compreendo que as descrições apontadas nessas considerações finais são sujeitas a aprimoramento, assim outros pontos que não foram destacados e que estão descritos, explicitamente ou não, e outras pesquisas poderão surgir em novas leituras e novos trabalhos referentes ao ensino de Matemática no Ciclo I do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Prefácio: (Auto)Biográfico, um método possível de pesquisa? *In*: VICENTINI, P. P. SOUZA, E. C. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativa de si e formação**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br/conteme_agora.asp. Acesso em: 02 jan. 2023.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da Teoria à Prática**. 15. Ed. Campinas: Papirus, 2007.

JOSSO, M. A Experiência Formadora: um conceito em construção. *In*: JOSSO, M. A. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFRN, 2010^a.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, mai./ago. 2011.

PASSEGGI, M. C.; GASPAR, M. M. G. Acompanhamento e dispositivos de mediação biográfica: memorial de formação, grupos reflexivos e diário de acompanhamento. *In*: PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativa de si e formação** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. Prefácio: (Auto) Biográfico, um método possível de pesquisa? *In*: PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativa de si e formação** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Secretaria da Educação. 1. ed. São Paulo: SE, 2019.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

CAPÍTULO 2

MULHER, PROFESSORA E PESQUISADORA, SIM PARENTE! PERCURSOS (AUTO)FORMATIVOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Alexandra Nascimento de Andrade
Carolina Brandão Gonçalves

1 INTRODUÇÃO

A narrativa não é apenas o meio, mas o lugar: a história da vida acontece na narrativa. que dá forma ao vivido e as experiências de si (DELORY-MOMBERGER).

Contar de si numa perspectiva crítico-reflexiva e (auto)biográfica não é tarefa fácil, sobretudo porque estamos imersos na lógica da pesquisa científica com gênese positivista que nos orienta quanto a escrita impessoal e o distanciamento do objeto de pesquisa a fim de não correr o risco de enviesar os resultados da investigação. Nesse sentido, ao aproximar-me da escrita de si e das narrativas (auto)biográficas como possibilidade de pesquisa e formação, entendo o que Matos-de-Souza (2022) chama de desobediência epistemológica, ao ponto em que não infligimos à epistemologia, como muitos pensam e professam em seus escritos ou comunidades científicas, mas aderimos um (novo) meio de investigação que toma como norte principal a própria experiência.

Pereira, Silva e Hobold (2021, p. 4) afirmam que “somos seres narrativos porque acumulamos experiências e para compartilhá-las acessamos o vivido por meio da memória”. No ato de mergulhar fundo nas memórias para composição deste texto, me vi diante de um inventário com vivências, experiências e sentimentos que articulados entre-tempos exalaram múltiplos modos de formação e (auto)formação.

Ser mulher, professora e pesquisadora traz consigo diferentes desafios que não se limitam a uma lista longa de atribuições, especialmente porque acredito que as experiências são singulares, mesmo que algumas também atravessem ou sejam atravessadas por outras pessoas. No período de isolamento social decorrente da Covid-19, não foram poucas as vezes em que me vi “perdida” nos percursos relacionados ao trabalho enquanto pedagoga em uma

escola periférica de Manaus (AM); nos ajustes da proposta de tese ao qual caminhou por diferentes instâncias até a atual; e nas atividades inerentes ao ser mulher.

Olhar e refletir sobre a própria experiência é uma oportunidade de (auto)formação aos moldes do que Josso (1988) compreende ao inferir que a (auto)formação integra um conjunto de aprendizagens, descobertas e significados oriundos das vivências consigo e com os outros. No mesmo sentido, Paixão e Gonçalves (2013, p. 268) discutem que “um percurso de formação ganha originalidade, a partir do que cada um faz a respeito do que os outros quiseram ou não quiseram fazer dele”.

A escrita (auto)biográfica exige que quem escreve assuma a condição de atriz-autora da própria história, exercitando um olhar crítico-reflexivo sobre si mesma e tendo o cuidado para não recair no mero movimento descritivo de fatos narcísicos ou ainda como menciona Negrão (2022) de narrar por narrar sem olhar para a própria história com lentes de (auto)formação.

Ao assumir esse lugar de atriz-autora da própria história, elenco neste escrito episódios narrativos para ilustrar o cenário (auto) formativo de uma mulher, professora e pesquisadora que ao encontrar-se com as narrativas (auto)biográficas vislumbrou a possibilidade de amadurecer os diferentes processos de constituição de si. Nesse sentido, o movimento de contar de si contribui no aprofundamento da consciência (auto)formativa enquanto ser inconclusa, inacabada, adepta a mudanças e disposta a novas aprendizagens e experiências, visto que “construir uma narrativa autobiográfica constitui uma forma de (re) significar a própria vida, pois possibilita um movimento de ir e vir ao encontro de si mesmo (PAIXÃO; GONÇALVES, 2013, p. 272).

2 METODOLOGIA

Este artigo está ancorado na Pesquisa Narrativa com abordagem qualitativa tendo a experiência como fonte de dados (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Na visão de Prado; Frauendorf e Chautz (2018, p. 534) “a Pesquisa Narrativa parece ao pesquisador uma tarefa preme de vida. Ao tecê-la em tramas, que lembram, muitas vezes, um partilhar na e com a vida, sentida ao vivo e em cores, surgem contornos intensos e suaves que se revelam imponentes no momento de narrá-la”.

Vale ressaltar que na escrita (auto)biográfica “autor e espectador estão reunidos na mesma figura” (OLIVEIRA; SATRIANO, 2021, p. 371), por isso ao inventariar episódios formativos ao longo da experiência de doutoramento atravessado pela pandemia da Covid-19, busco exercitar a reflexão sobre os caminhos e (des)caminhos que legitimam novas aprendizagens da mulher, professora e pesquisadora que sou.

3 CAMINHOS E (DES)CAMINHOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: LEMBR(AR) PARA AUTOFORM(AR)

Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (CALVINO)¹

Lembro-me que marcada pela alegria de iniciar o doutorado no mês de março de 2020, faltando poucos dias, um anúncio de isolamento social, com intuito de conter a contaminação da Covid-19, desencadeada pelo novo Coronavírus, alterou de maneira peculiar o meu processo (auto)formativo assim como todo o cenário global.

Professores “da noite para o dia” tiveram que deixar o pincel de quadro para assumir os aplicativos e softwares para continuar o ano letivo. Essa prática foi feita de forma abrupta

¹ Calvino (1990, p.138).

e com planejamentos fragilizados, sem uma formação para os professores, acarretando impactos positivos e negativos no sistema educacional brasileiro, conforme sua diversidade social e econômica (ANDRADE, NEGRÃO; VILAÇA, 2022, p. 2).

Assim, retomo memórias que me emocionam e me fazem ainda escutar os sons de ambulância, as ruas de Manaus sem carros, os noticiários na televisão e o caminhar nos três cantos de minha casa(quarto, sala, cozinha). Durante a pandemia da Covid-19, sem a possibilidade de viver a universidade e o meu exercício profissional presencialmente, continuei esses dois processos em uma nova readaptação para a tecitura de viver enquanto mulher, pesquisadora e educadora em um cenário político de inúmeras negações de direitos.

Direitos esse de: viver os lutos, das perdas de muitos de nossos amigos, familiares; ter formações que subsidiassem práticas pedagógicas com tecnologias digitais e não um fazer sem reflexão, apenas para cumprir um calendário; proteção às mulheres, diante da desigualdade de gênero presente em nossa cultura patriarcal, que se viram diante de uma jornada de trabalho muitas vezes redobrada, intensificando as violências produzidas, que poderiam ser amenizadas por programas que, por sua vez, foram precarizados ou se reduziram a discursos carregados de sexismo e machismo de governantes ineficazes.

Deste modo, narrar a experiência de ser mulher, trabalhar e estudar diante das telas no chamado home office gerou uma interação dialógica com a intenção de oportunizar a expressão de sentimentos e anseios com relação aos desafios enfrentados em tempo de pandemia da Covid-19, bem como a construção de perspectivas e anseios para um novo vir a ser, pois acredito que narrar é uma forma de expressar sentimentos (auto)biográficos, e que podem criar expressões de si que nos aproximam de outras pessoas (CUNHA, 2019).

Esse exercício de escrita (auto)biográfica que se centra no passado profissional e no mundo pessoal é fonte de compreensão das respostas e ações no contexto presente (BOLÍVAR, 2002), visto que neste percurso enquanto doutoranda mudei os caminhos da minha pesquisa, como mulher necessitei romper as questões de jornada dupla impostas pela cultura patriarcal a fim de conciliar os afazeres domésticos e atividades do trabalho e estudo com direito ao princípio da isonomia respeitado.

4 TRAÇANDO NOVOS CAMINHOS: DOS (DES)ENCONTROS VIVIDOS AO (RE)ENCONTRO COM A TEORIA

[...] tive que pensar em algo novo que fizesse sentido (Charlie Brown Jr.)

A pandemia trouxe desafios inesperados. Inicialmente um sentimento de que logo tudo passaria e retornaríamos ao “normal”. Mas, os dias se passavam e exigiam as adequações enquanto mulher descrita anteriormente, da maneira de trabalhar e estudar virtualmente. O isolamento, as notícias de morte aumentando, o medo e tamanha incerteza do dia de amanhã, o trabalho chamado remoto, as ligações e mensagens de WhatsApp chegando constantemente, desencadearam em mim ansiedade, medo, dúvidas e a procrastinação.

Era necessária uma rotina, uma organização. Não dava para responder toda hora as mensagens da escola e de 17 grupos do turno matutino e noturno, assim como tantos outros grupos que surgiam de pesquisa, do doutorado e da família. Entretanto, com as disciplinas do doutoramento iniciando remotamente, o contato com os professores e colegas fazia desligar-me do medo, mesmo que por alguns momentos, e de tudo o que vivenciávamos e assistíamos nos telejornais. Era um dos momentos em que emergia o verbo esperar por dias melhores.

Entretanto, diante de todo esse cenário, testei positivo para Covid-19. No início apenas uma tosse seca, que aos poucos “tirou a minha voz” e deixou-me com dificuldade de respirar. Dois meses de luta e pensamentos de morrer assolaram os dias e noites, bem como aumentaram os medos e ampliaram as incertezas.

Nesse momento, os pares de pesquisas foram fundamentais, o que me faz perceber que o ser pesquisador nos acompanha diariamente, não tem como chegar em casa, ou adoecer e deixar de ser pesquisador. A ciência é parte do pesquisador e as pesquisas necessitam encontrar-se na vida e nas experiências em um mundo em que as informações excedem muitas vezes, não dando lugar ao vivido e refletido.

Larrosa (2014) destaca que a experiência nesta sociedade da informação é cada vez mais rara, muitas vezes por falta de tempo e (auto)reflexão, o que nas narrativas diante da compreensão das nossas representações diante do nosso próprio processo formativo, podemos mobilizar saberes para reelaboração dos conhecimentos já produzidos. Por outro lado, oferecem as bases para ressignificação da própria prática.

Esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento (LARROSA, 2014, p. 129).

Esta narrativa possibilitou um processo de olhar sobre o vivido, em um espaço de (re)construção da experiência comigo mesma na/para o despertar de novos saberes a serem explorados. Assim, nesse movimento “o valor biográfico pode ser o princípio organizador do que eu mesmo tiver vivido, da narrativa que conta minha própria

vida, e pode dar forma à consciência, à visão, ao discurso, que terei sobre minha própria vida” (BAKHTIN, 2010, p. 166).

Desta maneira, no processo de recuperação de Covid-19, me deparei com a minha pesquisa de mestrado. O desenho infantil estudado no mestrado, tornou-se o desenho para o meu tratamento de recuperação. A ausência da fala, deu espaço a voz da escrita e o encontro com pares, através das telas para publicações.

Os desenhos, antes estudado no mestrado, específico para as crianças, foram fazendo parte da rotina de recuperação. Iniciei o desenhar de maneira livre para expressar meus medos, minhas vivências e trabalhar as horas ociosas deitada de bruços, por não poder virar, pois aumentava a falta de ar. Outra atividade nesse momento de recuperação foi sendo articuladas nos encontros para a escrita de artigos, leituras de textos e a construção de dois livros que evidenciavam anseios e o momento vivido.

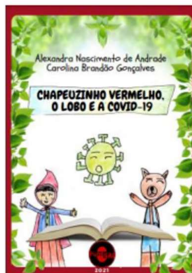
O ebook “A Chapeuzinho Vermelho, o Lobo e a Covid-19 (Figura 1) foi um escrito para as crianças, de maneira em que junto com a Professora Doutora Carolina Brandão, orientadora do doutorado, objetivamos fazer uma homenagem a Ana Peixoto², Klinger Araújo³ e Zezinho Corrêa⁴ e conversar com as crianças sobre um tema que pode parecer complexo, mas que de maneira lúdica pode ser abordado (ANDRADE; GONÇALVES, 2021).

² Escritora amazonense.

³ Cantor de toada de boi bumbá - Parintinense

⁴ Cantor do hit “Tic Tic Tac”.

Figura 1 – Ebook Chapeuzinho Vermelho, o Lobo e a Covid-19



Fonte: Andrade e Gonçalves (2021)

Figura 2 – Livro A menina e o quebra-cabeça



Fonte: Andrade (2022)

O livro “A menina e o quebra-cabeça” (Figura 2) dialoga de maneira lúdica sobre um momento vivenciado no início da terapia, por conta das sequelas da Covid-19 e do reencontro com o meu “eu” em meio ao caos da pandemia, os desafios do doutorado e os lutos vivenciados. A metáfora do quebra-cabeça descreve as questões que envolvem a saúde mental que precisam ser mais problematizadas com empatia, quebrando os paradigmas muitas vezes de uma sociedade que necessita se despir, romper com os medos de falar e discutir sobre as doenças psicossociais (ANDRADE, 2022).

A escrita desses dois livros fez parte de um processo em que iniciei nesse período pandêmico no percurso da escrita sobre o vivido. A narração em meio a singularidade dos sentidos que me constitui enquanto mulher, pesquisadora e educadora foram tomando um formato de paneiro, que diante de várias talas que se cruzam em um movimento do caboclo amazônico constituem um instrumento para guardar e levar alimento. Assim, diante dos escritos em meio aos caminhos e (des)caminhos me vi perdida, com medo, bloqueios, procrastinações, que me fazem ser quem sou, que me fez mudar os rumos de minha pesquisa doutoral, buscar ajuda entre os pares e com vários profissionais de saúde, acreditando na Ciência e escrevendo para a Ciência, assumindo riscos, nessa escrita em que “a

singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo” (BAKHTIN, 2012, p. 58).

O sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do compreendente. Ele deve sempre entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos de sua infinidade (assim como a palavra revela suas significações somente num contexto) [...] O sentido não existe sozinho (solitário). Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos [...] (BAKHTIN, 2010, p. 386).

Destarte, corroboramos com Bakhtin (2010; 2012) sobre não haver um sentido pronto, que possa simplesmente ser apreendido, captado ou recolhido, pois ele é resultado do encontro de outros sentidos, é produzido “com”, “entre” os sentidos. Esse reconhecimento movimenta e orienta nossas escolhas e decisões, no delineamento do caminho que trilhamos até aqui, diante de nossas escolhas enquanto mulher, pesquisadora e educadora, que assume os riscos e medos na/da escrita de si em uma busca de (auto)formação e de uma pesquisa doutoral que faça sentido para a minha realidade e anseios de educadora amazônida.

A importância da reflexão crítica em nossos caminhos e (des) caminhos enquanto educadores e pesquisadores nos parece necessitar de vínculo permanente com a nossa identidade pessoal, uma vez que é essencial considerar que as dimensões profissional e pessoal estão imbricadas (NÓVOA, 1995; 2002). São dimensões indissociáveis de um mesmo sujeito que se constitui na relação com os outros sujeitos, como afirma Nóvoa (1995, p. 13):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

O processo descrito até aqui narra um pouco dos episódios vividos em tempo de pandemia e que marcaram momentos que não se fragmentam no pessoal e profissional, mas se entrelaçam nos novos rumos seguidos e refletidos, em um percurso em que o vivido é como uma travessia em um leme de incertezas, em escuridão, buscando um farol, que às vezes precisa redirecionar a(s) rota(s).

A construção de si também perpassa a consciência das mudanças constantes da rota da vida, óbvio que temos em nós um projeto de vida, e sobretudo, corremos diariamente para a concretização de cada sonho e desejo, mas a ipseidade que há em nós, nos ajuda a superar o conceito de mesmidade, reforçando nossas singularidades em prol do autoconhecimento, desenvolvendo uma alteridade sobre as coisas vividas e as que ainda serão (NEGRÃO, 2022, p. 42).

Vale ressaltar que nesse momento de pandemia muitos colegas da pós-graduação passaram por experiências diversas, especialmente os residentes na Amazônia brasileira, que ainda vivenciam a problemática de acesso a uma internet precária, o que fez alguns mudarem as rotas de suas pesquisas, ampliando prazos e ressignificando o próprio percurso.

A pandemia da Covid-19 “descortinou as desigualdades sociais e de acesso à internet no Brasil, especialmente no Amazonas, escancarando as diferenças entre classes sociais, em que os estudantes com acesso à internet tiveram continuidade aos estudos e os que não dispunham de computadores, smartphones e televisões tiveram sua aprendizagem comprometida (ANDRADE, NEGRÃO; VILAÇA, 2022).

Vasconcelos, Andrade e Negrão (2020), refere-se que a internet deveria fazer parte do cotidiano de todos no século XXI, visto que as demandas contemporâneas as exigem cada vez mais. Todavia, essa ainda não é a realidade de muitos manauaras, e principalmente nas áreas ribeirinhas e periféricas da Amazônia brasileira, “em que alguns

grupos têm permanecido à margem de direitos básicos, vivendo historicamente quarentenas em seus cotidianos” (SOUZA et al., 2020, p. 3771).

No meu caminhar nesse processo formativo doutoral em tempos de pandemia, vivenciei a dificuldade de conexão com a internet, mesmo morando na capital do Amazonas. Tive várias vezes a dificuldade de acompanhar as aulas e lives, precisei mudar o plano de internet, reorganizar o local de estudo e comprar outras aparelhagens, como notebook, fone de ouvido, entre outros equipamentos eletrônicos tanto para estudar, quanto para trabalhar no home office.

Todavia, devido as inúmeras cobranças e as comorbidades devido a Covid-19, necessitei de acompanhamento psicológico e psiquiátrico, o que fez me (re)descobrir enquanto um ser inacabado e em processo de (re)construção, enquanto pesquisador para a humanização. E, nesse processo de (des)encontros vividos (re)encontro a necessidade da teoria, em que ressalto que esta precisa fazer parte da vida e para a vida, em um exercício de “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece [...]” (LARROSA, 2002. p. 5).

Os momentos vividos na pandemia e todo esse processo de recuperação, me fez refletir sobre o que me fez/faz e me constitui enquanto ser humano que necessitou traçar novas rotas de vivência diária mediante um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, o que me fez perceber a importância de “investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Retrato a importância do olhar humanizado da minha orientadora do doutorado e dos encontros virtuais e depois presenciais com os amigos de trajetória acadêmica, que me ajudaram e continuam

me ajudando nesse processo de (auto)formação. Talvez essa dialogicidade tenha sido tão grandiosa quanto as aulas e leituras, pois no isolamento, percebi o quanto é importante a interação e a presença do outro e as trocas de experiências na constituição dos nossos saberes.

Nóvoa (1995) nos alerta sobre a formação que não se constrói apenas por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. Neste sentido, o desenvolvimento profissional dos educadores não pode ignorar que as experiências vividas até então são de primordial importância para o desenvolvimento profissional, pois segundo Larrosa (2002, p. 2) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Chego à reflexão de que a narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso, compreendendo o sentido dele entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com o próprio caminhar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse escrito, paro um pouco e penso no processo de ser mulher, pesquisadora e educadora, de maneira indissociável, e que diante dos percalços vividos durante a pandemia reflito que “[...] no passado não há somente as coisas que ocorreram, há também todo o potencial que cada indivíduo tem para prosseguir a sua existência de futuro” (JOSSO, 2004, p. 16).

A escrita de si tem sido libertadora, além de um instrumento de (auto)formação da própria experiência, sendo esta aquilo que nos faz tremer e que demanda algumas ações como: parar para pensar, olhar, escutar, sentir. E ainda, “[...] demorar-se nos detalhes, suspender

a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece [...] (LARROSA, 2002, p. 5).

Nesse processo, romper com o medo e a vergonha, me fez escrever alguns livros como “A chapeuzinho Vermelho, o Lobo e Covid-19” e “A Menina e o quebra-cabeça”, assim como esse escrito, que me faz refletir nos acontecimentos narrados que descrevem mais do que os acontecimentos, eles propiciaram-me situações de mudança na minha maneira de pensar e de agir e, com isso, impulsionaram novas rotas que podem reconstruir as minhas futuras práticas enquanto educadora e pesquisadora, assim como o meu processo de (auto)formação, pois o exercício de olhar para dentro nos desperta, mediante o aprendizado das nossas histórias que nos constituem quem somos.

Assim, percebo o potencial reflexivo da Pesquisa Narrativa, de maneira que ressalto a problemática de que a experiência não pode ser separada do indivíduo que a viveu, e que nesse percurso podemos dar sentido pessoal ao que foi vivido e ressignificarmos, de maneira (auto)formativa.

O escrito na primeira pessoa é um convite à um processo (auto) formativo através de uma experiência de rememorar alguns momentos desafiadores no período da Covid-19, que mudou percursos tanto na minha pesquisa de doutoramento, como na maneira de pensar e lutar por uma educação mais humanizadora, dialógica e pautada no (re) encontro com a teoria atrelada à prática.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. N.; GONÇALVES, C. B. **Chapeuzinho vermelho, o lobo e a Covid-19**. Rio de Janeiro, RJ: E-publicar, 2021.

ANDRADE, A. N. **A menina e o quebra-cabeça**. Curitiba: Palavra e verso, 2022.

ANDRADE, A.N.; NEGRÃO, F. C.; VILAÇA, A. L. A. O ensino remoto emergencial no amazonas nas lentes dos professores: inclusão ou exclusão? **VII CONEDU - Conedu em Casa...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80741>>. Acesso em: 03 jan. 2023.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. 2.ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2012.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, 2002.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CLANDININ, J. D.; CONNELLY, M. F. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores Ileel/UFU. Uberlândia: Udufu, 2015. 250 p.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185- 195, jan./dez. de 1997.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. *In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MATOS-DE-SOUZA, R. A desobediência epistemológica da pesquisa (auto)biográfica - outros tempos, outras narrativas e outra universidade. *Revista UFG*, Goiânia, v. 22, n. 28, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/72988>. Acesso em: 27 dez. 2022.

NEGRÃO, F. C. A constituição do sentir-se professor e a inteireza de si: tecituras (auto)biográficas. *In: MENEZES, A. G.; PONCIANO, N. P. Conversando sobre formação de professores: experiências biográficas como territórios de práticas pedagógicas.* Manaus: Biblioteca do IFAM, 2022. p. 35-51.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Dom Quixote: Lisboa, 1995.

OLIVEIRA, V. M. de.; SATRIANO, C. R. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 23, n. 51, p. 369-386, 2021.

PAIXÃO, C. C. da.; GONÇALVES, T. V. O. A formação e o conhecimento nas abordagens (auto)biográficas: elementos norteadores de uma narrativa autobiográfica de formação. *In: GONÇALVES, T. V. O.*

(Org.). **Formação de professores de ciências e matemáticas: desafios do século XXI**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

PEREIRA, L. R.; SILVA, C. R. C. da.; HOBOLD, M. de S. A narrativa (auto)biográfica na pesquisa de formação de professores: conceitos essenciais e possibilidades metodológicas. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, p. 1-14, 2021.

PRADO, G. do V. T.; FRAUENDORF, R. B. S.; CHAUTZ, G. C. C. B. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 08, p. 532-547, maio/ago. 2018.

SOUZA, I. P.; ANDRADE, A. N.; SOUZA, C. D.; SOUZA, D. P.; GONCALVES, C. B. O WhatsApp no processo de ensino-aprendizagem de alunos do ensino médio tecnológico. **Brazilian Journal of Development**. v.7, p. 3762-3774, 2021.

VASCONCELOS, I. da C. de; ANDRADE, A. N. de; NEGRÃO, F. da C. TECENDO CONHECIMENTOS DE MULTIPLICAÇÃO COM O USO DA PLATAFORMA KHAN ACADEMY COM ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 435-448, 2020.

CAPÍTULO 3

RELATOS SOBRE A TRAJETÓRIA DOCENTE DE PROFESSORES EM PÓS- GRADUAÇÃO: CARTAS QUE CONTAM EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS

Luciene de Almeida Barros Pinheiro
Jordane Lima Dias Oliveira
Sônia Maria Silva Ribeiro

1 INTRODUÇÃO

Este estudo resulta das leituras e discussões desenvolvidas na Disciplina Pesquisa Narrativa no/do Ensino de Ciências e Matemática do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM e tem como principal objetivo investigar as experiências e aprendizagens evidenciadas em relatos de professores sobre a sua trajetória docente produzidas em um movimento investigativo por meio de cartas a um(a) amigo(a) de profissão. A experiência foi vivenciada por vinte e cinco estudantes, entre doutorandos do programa e alunos especiais aceitos para cursar a referida disciplina, todos professores.

A partir da escrita de uma carta a um(a) amigo(a) de profissão que não se encontra há muito tempo, os estudantes-professores foram instigados a contar sobre as experiências ao longo da docência e formação, considerando aquilo que emergisse das suas memórias: relação com alunos e colegas, práticas exitosas ou não, lacunas na própria formação, inspirações, decepções, o que ensina e por que ensina, angústias, crenças. Após as escritas, as cartas foram distribuídas entre a turma, organizada em duplas ou trios para leitura, análise e posterior apresentação durante a aula. Diante disso, neste estudo apresentamos as análises das cartas produzidas por duas professoras, uma doutoranda vinculada ao PPGECEM e outra aluna especial.

A questão de pesquisa que orientou o estudo foi “que experiências e aprendizagens são evidenciadas em relatos de professores sobre a sua trajetória docente produzidas em um movimento investigativo por meio de cartas a um(a) amigo(a) de profissão?”.

O texto está organizado em cinco seções, contando com esta Introdução e com as Considerações Finais. Na segunda seção de

discussão teórica, tratamos a pesquisa narrativa enquanto abordagem qualitativa e opção metodológica de investigação na formação de professores. Na terceira seção, caracterizamos metodologicamente o desenvolvimento do estudo até a constituição do corpus de análise, que resultou nos achados que são discutidos na seção quatro, Resultados. Por fim, na última seção, trazemos as Considerações Finais. Passemos a seção que trata da discussão teórica do estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A narrativa permeia as relações humanas e tem sido cada vez mais utilizada como uma abordagem investigativa no contexto educacional (ARAGÃO, 2011). Como nos dizem Clandinin e Connelly (2008), a narrativa é uma forma de experimentação do mundo e como seres sociais que somos, contamos histórias, as escutamos, protagonizamos as nossas e nos fazemos presentes nas histórias dos demais atores em nosso círculo social. Logo, professores e alunos também podem narrar suas experiências de vida e de formação em contextos educativos.

De acordo com Clandinin e Connelly (2008, p. 12), a pesquisa narrativa é compreendida como um “padrão de investigação utilizado para o estudo da experiência”. A narrativa aqui é o que possibilita a compreensão das experiências, dentro dos espaços que as constituem: passado, presente e futuro e as interações pessoais e sociais.

Assim, nas pesquisas sobre a temática da formação de professores, despontou um profundo interesse dos pesquisadores por aspectos das experiências de profissão, o caráter biográfico, (auto)biográfico, como práticas formativas desses profissionais, em oposição à abordagem que vê o professor como técnico-especialista, sustentada por bases teórico-epistemológicas do positivismo e da

racionalidade técnica, em que a atividade profissional se reduz à aplicação instrumental de um conjunto de saberes na resolução de problemas (FINGER; NÓVOA, 2010).

A narrativa adotada no contexto da formação de professores tornou-se, assim, relevante, à medida que concebe aos atores do processo educativo saberem-se como sujeitos ativos de seu processo formativo, que por meio da rememoração de suas vivências, selecionam, organizam situações, avaliam e ressignificam suas práticas e experiências num processo contínuo e ininterrupto de conhecimento de si (JOSSO, 2010).

O ato de relembrar o passado e trazê-lo para o presente, exige seleção e avaliação do que será narrado, contado e ressignificado, um ato reflexivo com vistas ao futuro. O narrador-professor-escritor, volta a si mesmo, esse movimento possibilita a ele construir sua historicidade e identidades pessoais e coletivas (FINGER; NÓVOA, 2010).

No contexto da pesquisa narrativa, Gonçalves (2010) destaca que há um ir e vir, do presente ao passado e ao futuro, por intermédio da pesquisa. O pesquisador narrativo transita neste espaço tridimensional, situando-se, além disso, em contextos, que perpassam tanto as narrativas dos colaboradores quanto às suas próprias experiências na pesquisa. Os participantes são considerados os personagens que corporificam as suas histórias vividas (CLANDININ; CONNELLY, 2015), deixando os fios narrativos a serem reconstruídos em novas histórias pelo pesquisador na investigação narrativa.

O ato de relatar o vivido é uma forma especial de olhar-se e olhar para a sua experiência, indo além de um contar uma história, sendo “um modo de dar forma ao vivido para atentar para as questões que, por meio da narração, nos são reveladas como aquelas que requerem atenção, desenvolvimento, exploração, investigação;

não só para entender algo deles, mas para que nos afetem de forma existencial” (CONTRERAS, 2016, p. 16).

Nessa perspectiva, as histórias narradas pelas professoras em formação por ora investigadas nos revelam não somente memórias individuais, mas também representam experiências construídas coletivamente e nos convidam a escutá-las atentamente e a estabelecer com elas múltiplos diálogos com base na literatura pertinente. Passemos à seção que trata dos dispositivos metodológicos da investigação.

3 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Durante um exercício reflexivo na disciplina Pesquisa Narrativa no/do Ensino de Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGCEM, vinte e cinco estudantes - entre doutorandos e alunos especiais escreveram cartas direcionadas a um(a) amigo(a) de profissão relatando experiências com alunos e colegas professores; práticas exitosas ou não; lacunas na própria formação; inspiração; decepção; o que ensina e por que ensina; angústias, crenças.

Ao formarem duplas ou trios, cada equipe recebeu duas cartas para serem lidas e analisadas. Constituiu-se também um momento de socialização da experiência do primeiro movimento de aproximação dos relatos das professoras produzidas nas escritas durante as aulas. No contexto deste estudo, compõem o corpus da pesquisa cartas produzidas por duas professoras, uma doutoranda vinculada ao programa e uma estudante na condição de aluna especial. Em conformidade com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, os nomes das remetentes-colaboradoras foram preservados, sendo adotados nomes fictícios, conforme preconizam Clandinin e Connelly (2008): Joana e Ana.

Após realizar a primeira leitura das cartas, percebemos que a escrita da professora Joana revelou poucas experiências e dela emergiram questionamentos para os quais precisávamos de respostas. Conforme nos diz Gonçalves (2011, p. 66), “[...] realizar uma pesquisa não é algo linear, tranquilo e direto. Nenhuma metodologia é encontrada pronta e cabe ao pesquisador encontrar o melhor caminho para compreensão do seu objeto de pesquisa.” Nessa direção, enviamos uma carta, via WhatsApp, buscando manter um segundo diálogo com a remetente, que gentilmente nos enviou outra missiva em resposta. A partir de então, prosseguimos as análises das escritas.

Quanto à carta de Ana, diferentemente da de Joana, observamos uma maior abertura no contar de si e de suas experiências, pois estava repleta de memórias significativas, “momentos charneiras” (JOSSO, 2010), ricos em experiências formativas. Por essa razão, decidimos que não seria necessário enviarmos uma segunda carta.

As cartas produzidas pelas professoras configuram-se como nossos textos de campo, (CLANDININ; CONNELLY, 2008; GONÇALVES, 2011), o que de acordo com esses autores, podem ser construídos por meio de registros colhidos em campo, interpretações do pesquisador, observações registradas em diários, anotações, mas também aquilo que for sendo construído a partir dos colaboradores, por meio dos instrumentos de pesquisa, como é o caso de cartas produzidas em contexto investigativo.

Como perspectiva de análise do corpus oriundo da pesquisa, adotamos os três ciclos da Análise Textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2011): a unitarização do corpus; a categorização; a produção de metatextos, por ser esta uma metodologia de natureza qualitativa a qual preconiza, no movimento de ir e vir no corpus textual, na impregnação dos sentidos do texto, a produção de novas compreensões sobre fenômenos investigados.

Neste estudo, procedemos às três etapas mencionadas, iniciando pelas sucessivas leituras, buscando a desmontagem dos textos das cartas em unidades de significado. Depois desse processo, iniciamos a primeira organização de subcategorias. No movimento seguinte, organizamos as subcategorias em categorias iniciais e no entrelaçar dos sentidos emergidos, duas categorias finais foram criadas: fios que entrelaçam experiências sobre processos formativos e a constituição de uma identidade profissional docente; e fios que entrelaçam aprendizagens docentes a partir da colaboração.

É válido ressaltar que, embora estando no processo de categorização, retomar as unidades de significado em busca de novas compreensões do fenômeno investigado foi necessário em diversos momentos e fez parte do processo de impregnar-se do corpus textual da pesquisa. Das categorias finais, construímos os entendimentos e produzimos os metatextos que serão apresentados na seção seguinte, detalhadamente, apenas uma das categorias explicitadas.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentaremos os resultados em diálogo com os referenciais teóricos, considerando a categoria analítica gerada a partir da ATD: fios que entrelaçam experiências sobre processos formativos e a constituição de uma identidade profissional docente.

As professoras investigadas trazem fios narrativos que entrelaçam experiências formativas que constituem sua trajetória docente e se somam à constituição de uma identidade profissional. Da primeira remetente, Joana, podemos evidenciar no diálogo com sua interlocutora, uma professora e amiga já aposentada, lembranças de experiências profissionais, com ênfase aos processos formativos,

importantes para a atuação docente, bem como os desafios enfrentados por ela nesse percurso:

São tantas lembranças, desafios vividos e experiências enriquecedoras que ao longo de mais de 30 anos de magistério sei que temos muito a contar. Recordo-me dos desafios ao trabalhar na coordenação pedagógica em uma escola de rede estadual de ensino nos primeiros anos de 2000 aqui em Boa Vista. Já nesta etapa percebia o quanto era importante a formação continuada e contínua na e para a docência. O apoio dado aos professores que querem inovar, trazer à sala de aula o dinamismo e os desafios da aprendizagem moviam meu trabalho junto àquela equipe. Isso também alcançava os demais docentes que tinham dificuldades ou inseguranças no desenvolvimento da profissão. Projetos educacionais coletivos faziam-nos crescer juntos (Remetente 1, Joana, 2022).

Joana destaca o quanto foi importante a formação continuada na e para a docência quando trabalhava como coordenadora pedagógica nos anos 2000, uma vez que a formação continuada impactava tanto no âmbito no seu desenvolvimento individual como do grupo de professores, ou seja, do coletivo. Destaca-se, assim, a importância da construção de uma rede de apoio entre os docentes, ressaltada também por NÓVOA (1997, p. 26) quando afirma em seu texto “Os professores e a sua formação” que “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando”. Além disso, como nos aponta Pineau (2010), ligadas a uma força que denominamos de autoformação, temos a heteroformação, que é a ação dos outros sobre nós próprios. Nesse sentido, Joana expressa sentidos da heteroformação, ao rememorar de sua trajetória docente as participações em cursos de capacitação:

As experiências na formação de professores foram muito significativas e contribuíram em minha formação e atuação enquanto docente, pois para atuar nesses cursos passávamos por capacitações específicas com equipe técnica que vinha do Ministério da Educação (MEC) para Boa Vista ou quando nos

encaminhavam para várias partes do país para recebermos formação.

Para Pineau (2010), a formação no indivíduo, a qual podemos evidenciar em Joana, é produto do encontro da heteroformação e da ecoformação, ou seja, dos outros e do meio ambiente, gerando uma terceira força, a da autoformação, que apenas o indivíduo poderá vivenciar em sua dimensão de autonomização de seu percurso e de apropriação de seu poder de formação, como podemos observar no excerto abaixo:

Todas as vezes que eu aceitava um desafio percebia o que eu podia aprender com meus pares, os estudos e o processo que eu viveria. Eram oportunidades que, no fundo do coração, eu sabia que me ajudariam a crescer profissionalmente (Remetente 1, Joana, 2022).

Joana valoriza cada oportunidade de estudo, pois ela vê sentidos, significados nas formações vivenciadas por ela. De forma intro e extrospectiva, a professora manifesta sua sede em aprender e disposição para participar de diversas experiências, atividades formativas.

A remetente 2, Ana, discorre um pouco menos sobre sua trajetória e os processos formativos que vivenciou quando escreve sua carta. Porém, realiza movimentos reflexivos sobre o presente, que perspectivam o futuro, ao considerar a formação continuada como um processo contínuo de aprendizagens significativas, que contribui na construção do seu eu professora:

[...] me torno professora a cada momento que penso sobre minha prática docente, quando busco melhorar meus processos formativos, no âmbito da formação continuada e sobretudo, quando me permito dialogar e aprender com os meus pares profissionais e meus alunos (Remetente 2, Ana, 2022).

De trajetória efetiva na educação superior, nunca atuou na educação básica e enfatiza a influência da sua amiga já aposentada, da

qual relata não perder de vista os conselhos: dar sentidos e significados à docência. Nesse sentido, Ana também reflete sobre como se forma profissionalmente por meio da experiência profissional, como afirma Tardif (2014), pertencer a uma ocupação é aprender normas, atitudes, comportamentos, na socialização profissional e na experiência profissional:

A maturidade tem me levado a compreender o papel imprescindível do planejamento de aulas considerando a quem e como ensinar. Wow, como isso é libertador! Pensar em cada detalhe da aula, considerar os objetivos de aprendizagens e sua interrelação com os processos avaliativos tem feito realmente muita diferença na qualidade do meu trabalho. (Remetente 2, Ana, 2022).

Os sentimentos expressos sobre as experiências formativas e autoformativas vivenciadas por ambas as professoras se encontram com as ideias de Imbernón (2006) ao tratar sobre formação de professores. De acordo com o autor, a formação só tem sentido quando contribui para o desenvolvimento profissional do professor de forma prática, no qual proporcione a melhoria das suas aprendizagens profissionais, assim como sirva de estímulo e motivação para os sujeitos. É o que tratamos a seguir.

Ao entrelaçar ambas os relatos das professoras, percebeu-se indícios de constituição de uma identidade profissional, no caso aqui abordado, uma identidade ligada à atividade docente. Ana, por exemplo, professora de carreira há 16 anos, reflete sobre os processos de tornar-se professora de forma gradual, influenciada pelo contexto social e cultural de que faz parte, com suas várias formas de manifestação. A construção de sua identidade profissional se revelou nos sentimentos de incompletude e busca constante por uma aprendizagem da profissão, como podemos observar em sua fala:

Quando digo que a docência precisa ser aprendida todos os dias, é porque para mim, ser professor não é estático. Por natureza estamos nos desenvolvendo, aprendendo e estamos

em um contexto social de várias linguagens. [...] Aprendo a docência todos os dias porque nem meus alunos nem eu somos os mesmos. Parafraseando Heráclito, não podemos entrar duas vezes no mesmo rio, porque as águas já não são as mesmas e o próprio rio já se modificaram. Assim as experiências com meus alunos e colegas de trabalho são únicas, irrepetíveis e singulares (Remetente 2, Ana, 2022).

De acordo com Moita (2000, p. 115), em diálogo com diversos autores, o conceito de identidade é permeado por uma problemática que envolve um eu pessoal e um eu social, isto é, uma identidade que é subjetiva e outra objetiva, mas não são dissociadas, haja vista que “A identidade pessoal constitui também a apropriação subjetiva da identidade social - ou seja, a consciência que um sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categorias de pertença e pela situação em relação aos outros”. Nesse panorama, temos a identidade profissional das duas professoras, que se constroem no atravessamento das suas vidas pessoais quando da escolha da profissão, durante a formação inicial e nas suas escolhas e fazeres desenvolvidos também durante o exercício profissional.

Os indícios de constituição identitários são encontrados também no relato da professora Joana, com cerca de 30 anos de magistério. Ela descreve sobre os desafios do cotidiano docente e sobre como é necessário reaprender diariamente em meio às diversas atribuições exercidas na profissão de professor:

Frente a uma nova realidade tive que (re) aprender a ensinar, aprender a me comunicar em outra língua, a integrar-me a uma nova cultura para entender novas identidades e outras necessidades de meus alunos. Quanto eu aprendi! (Remetente 1, Joana, 2022).

Ao puxarmos o fio da narrativa da professora Joana, podemos perceber a dinâmica desse processo, inter-relacionado ao processo de formação pessoal singular da professora, em que ela reconhecendo-se capaz de modificar-se para atender à necessidade de seus alunos,

reforma-se, transforma-se. Como nos afirma Moita (2000, p. 116) “essa identidade vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento intraprofissional, mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais”. É o que se evidencia quando Joana reafirma novas adaptações nas interações com os contextos que a levaram sentimentos de pertença, a novas identidades:

E ainda posso te dizer que o que vivi com meus alunos surdos jovens e adultos transformou-se em minha dissertação de Mestrado para a qual dei o título de Práticas de Letramento de Surdos no IFRR: o ensinar e o aprender na trajetória de uma professora. Rememorei essa trajetória de vida e formação, e a pesquisa no mestrado trouxe a oportunidade do narrar-me como professora de estudantes surdos, também problematizar a existência da invisibilidade destes na sociedade, dando “voz” ao silêncio existente por trás dos fazeres de muitos professores [...]. (Remetente 1, Joana, 2022).

Muito além da dimensão técnica da ação pedagógica, observamos em Joana o cerne do processo identitário da profissão docente, o interesse pelas suas experiências, pela compreensão de sua trajetória como professora de alunos surdos, na união com a reflexão, face à pessoa que é e à professora que se tornou, ao ser e ao ensinar, pois “É impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 2000, p. 17).

Observamos também que ela não está sozinha no contexto dessa construção, mas as vivências com os pares - alunos - colaboram nas aprendizagens da sua profissão, assim como na construção da sua identidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, objetivamos investigar as experiências e aprendizagens evidenciadas em relatos de professores sobre a sua

trajetória docente produzidas em cartas direcionadas a um(a) amigo(a) de profissão. Com base nisso, emergiram da experiência fios que entrelaçam experiências sobre processos formativos e a constituição de uma identidade profissional docente das professoras em formação. Essas experiências, ressignificadas por meio da rememoração, contribuem para a construção e reconstrução da identidade profissional docente, ou seja, colaboram no processo de constituição do seu eu professora, tanto no campo individual como no coletivo.

O movimento de ir e vir na escrita de suas memórias possibilitou às professoras uma atitude autorreflexiva sobre sua autoimagem como professoras e sobre suas práticas docentes. Não apenas isso, a atividade proposta favoreceu uma retrospectiva de histórias de vida a todos os participantes e de formação contribuindo sobretudo para uma reavaliação de papéis na atividade docente e na pesquisa, com base não somente na análise de trajetórias profissionais e suas interrelações com todos os atores envolvidos no ato de ensinar, mas também no despertar do desejo de aprofundamento e compreensão dos referenciais propostos pela disciplina, constituindo um repertório de aprendizagens para o estudo e análise das próprias produções e das produções socializadas com a turma, alternativa fértil de formação e de pesquisa no contexto do PPGECEM.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. M. R. Memórias de Formação e Docência: bases para pesquisa narrativa e biográfica. *In*: CHAVES, S. N.; BRITO, M. R. (org.). **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém: CEJUP, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: UDUFU, 2015.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Relatos de experiencia e investigación narrativa. *In: LAROSA, J. et al. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008.

CONTRERAS, J. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 10-13, jan./abr. 2016.

FINGER, M.; NÓVOA, A. **O Método (auto)biográfico e a Formação.** Natal-RN. EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2010.

GONÇALVES, T. V.O. A pesquisa narrativa e a formação de professores: reflexões sobre uma prática formadora. *In: CHAVES, S. N.; BRITO, M. R. (org.). Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica.* Belém: CEJUP, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Forma-se para a mudança e a incerteza.** 6. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2010.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. *In: NÓVOA, A. Vidas de professores.* 2 ed. Porto: Porto editora, 2000.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva.** 2. Ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação.* 3. Ed. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação.* 3. Ed. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto Editora, 2000.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal-RN. EDUFRRN. São Paulo: Paulus, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 4

“O RIO QUE CORRE EM MIM É UM RIO DE MEMÓRIAS”¹: TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE UMA MULHER AMAZÔNIDA

Shyrley de Almeida Alves

¹ Título de uma poesia da indígena Márcia Wayna Kambeba, poeta e mestra em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

1 INTRODUÇÃO

Durante a realização da pesquisa produzida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia sobre as trajetórias de escolarização das estudantes indígenas no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), percebi o quanto era imperativo também pensar sobre a minha história de vida e o como estava entremeada com as relatadas pelas mulheres indígenas participantes do estudo.

Assim, aos poucos fui tecendo minha própria narrativa de uma mulher amazônida que ao rememorar a sua trajetória recupera relatos históricos sobre a construção do estado de Rondônia que dialogam com as questões de identidade, gênero, patriarcado e com a temática colonialidade/decolonialidade. Portanto, o registro autobiográfico, encontra-se em consonância com a opção metodológica adotada no estudo, a pesquisa narrativa, como meio de ampliar o conhecimento e compreender as experiências de forma narrativa “[...] porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48).

2 O ENCONTRO COM A MULHER AMAZÔNIDA

O contato com a pesquisa autobiográfica decorreu com a necessidade de pensar e contextualizar o estado de Rondônia e a cidade em que a pesquisa foi desenvolvida. A medida em que escrevia surgia também pensamentos que me remetiam a passagens históricas relacionadas a construção e desenvolvimento da cidade onde nasci e cresci. Logo, vieram as lembranças da infância e a rememoração de fatos que vivenciei ao longo da vida, o que me remetia as contribuições freireanas:

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança do algo distante que, de repente se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra, portanto, tempo ensaiada e jamais dita, afagada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco (FREIRE, 1993, p. 16-17).

Olhando minha trajetória, percebi que fui assumindo diferentes identidades ao longo da minha vida: pessoa, mulher, mãe, acadêmica, profissional. Ao escrever, faço uma retrospectiva, em que reflito e revejo os caminhos que percorri durante minha formação acadêmica e atuação profissional. Portanto, passo a entender identidade como uma construção histórica; entretanto, penso que, dentro de nós, coabitam conflitos que nos levam continuamente em diferentes direções, apreendendo identidade como este incessante deslocamento (HALL, 2006).

Viajo no tempo retrospectivamente, por meio das memórias da infância contadas pelos familiares mais velhos, geralmente quando a energia acabava, fato comum nas décadas de 1980 e 1990 ou quando estávamos no sítio e não tinha energia elétrica. Lembranças que perfazem o meu processo histórico junto à sociedade portovelhense. Ao rememorar histórias pessoais, percebo a intersecção entre o pessoal e o social; nesse sentido, “As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros [...]” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27).

Meu avô materno, de origem grega, veio para o Brasil no período após a Segunda Guerra Mundial, por volta de 1952, no auge

dos seus 18 anos, trazido por seu espírito aventureiro. Em um trecho de suas cartas à minha mãe, ele registrou:

Cheguei no Brasil em 22 de setembro de 1952 para trabalhar no garimpo de diamantes e ouro. A minha primeira estadia foi em São Paulo, depois Curitiba, depois Acre, Boa Vista, depois fui pra Manaus e no fim, Porto Velho e Guajará-Mirim, onde tinha 12 gregos da Ilha de Creta, que trabalharam na construção da Estrada de Ferro.¹

Conforme a carta, meu avô veio percorrendo várias cidades brasileiras, desempenhando atividades no garimpo de diamantes e ouro até chegar ao estado de Rondônia, em 1955. Esse foi um período de grande fluxo de pessoas vindas para a região, movidas pelo ciclo da borracha e construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (EFMM). No município de Guajará-Mirim, ele se juntou a 12 gregos da ilha de Creta, que já estavam trabalhando na manutenção da EFMM, na produção de borracha e extração de castanha-do-Pará².

Ao conhecer minha avó, logo ficou encantado com a beleza exuberante da mulher quilombola da cidade de Costa Marques, em Rondônia. O amor e paixão do imigrante europeu pela cabocla amazônica deu origem a duas meninas guajará-mirenses, uma delas minha mãe. Por motivos de saúde, meu avô optou por voltar para a Grécia, uma vez que a cidade rondoniense não tinha infraestrutura para seu atendimento; na ocasião, a única opção para um problema na perna seria amputá-la. Assim, a separação foi inevitável, pois minha avó não quis ir (ou, provavelmente, ficou apavorada com a ideia de) morar em outro país, com outra língua e costumes diferentes.

Depois de sua partida para a Grécia, no ano de 1961, em uma de suas cartas, meu avô pediu foto de indígenas para um amigo que continuava morando em Guajará-Mirim e a resposta foi: “[...] fotografias de índios no momento não tem porque todas que o

1 Este fragmento e os posteriores citados estão em correspondências no arquivo pessoal de minha mãe.
2 Também chamada de castanha-do-Brasil e castanha-da-Amazônia, é uma das maiores e mais conhecidas árvores da região.

Mendonça apronta já é encomenda dos viajantes para levar ao Rio”, bem como o relato:

[...] notícias daqui são poucas, a novidade que tenho para ti é só a pacificação dos índios, estão todos mansos os bravos guerreiros do Pacas Novas, já visitaram a nossa cidade, estiveram aqui uns três dias falei com o índio que matou o Odocil e alguns tem marcas de balas. [...]. Também é novidade para ti a BR 30, estrada que ligará Porto Velho à Guajará-Mirim, os engenheiros já estão aqui para começar. Agora aqui tem muitas casas bonitas de estilo novo de dois pisos. A cidade cada vez progride mais.

Os anos se passaram e, após uma gravidez fruto de um segundo relacionamento, minha avó materna faleceu por complicações no parto. Assim, minha mãe e sua irmã se tornaram duas crianças órfãs, levando uma vida sem destino certo. Para sobreviver, precisaram trabalhar como domésticas, babás de outras crianças e, entre uma casa e outra, foram agredidas, humilhadas e passaram por diversas privações, inclusive fome. Em 1968, decidiram fugir como passageiras clandestinas no vagão de cargas do trem que fazia o trajeto de Guajará-Mirim a Porto Velho, ponto final EFMM. Foi, então, no distrito de São Carlos, localizado às margens do Rio Madeira, cerca de 120 quilômetros à jusante de Porto Velho, que minha mãe conheceu o beradeiro³ Luis Carlos, meu pai, homem conhecedor da cultura e realidade ribeirinha. Essa narrativa dá sentido à minha herança cultural como mulher amazônica.

Nasci no ano de 1976, na cidade de Porto Velho, cuja história - intimamente ligada aos ciclos econômicos e sociais que permearam a criação e a formação do Estado de Rondônia - se confunde com a construção da minha vida. Vivenciei resquícius da euforia que o ouro trouxe à cidade na década de 1980... Recordo da movimentação, da compra e venda de produtos à base desse metal precioso. Minha mãe recebia o aluguel de uma casa em pepitas de ouro. Era comum ouvir

³ Por aqui assim chamamos quem nasceu ou mora às margens (na beira) de um rio. Em Porto Velho, é a pessoa que nasceu e/ou mora na beira do Rio Madeira.

a data da chegada dos garimpeiros na cidade e, conseqüentemente, a movimentação no comércio e até a revolta de algumas/ns moradoras/es quanto à exclusividade dada pelos comerciantes aos garimpeiros, familiares, convidadas e/ou convidados.

Ao escrever esta narrativa pessoal, lembro das palavras de Neves (2010, p. 124), quando afirma que essa forma de escrita “[...] 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 autoescuta, posso comunicar ao mundo determinadas coisas que avalio serem importantes”.

Lembro, também, da exploração de ouro no leito do Rio Madeira, por volta de 1985, com as balsas e dragas que se instalavam ao longo de seu curso. Meu tio – que, na época, era garimpeiro – mostrava o mercúrio que utilizava no garimpo, com o qual muitas vezes nós, crianças, brincávamos, encantadas com o metal brilhante branco-prateado. Apenas na idade adulta descobri o efeito danoso desse material, principalmente para as populações ribeirinhas.

Eu era fascinada pelos barcos que iam e vinham do Porto do Cai N’Água, talvez por lembrar que meu pai sumiu nas águas do Rio Madeira no ano de 1978, devido à uma explosão do barco que transportava combustível e frutas, vindas do baixo Madeira, para serem vendidas no Mercado Central, onde minha família tinha dois pontos comerciais.

Recordo, ainda, das manhãs de domingo na tradicional feira do Cai N’Água, da beleza da EFMM, das idas e vindas à cachoeira de Santo Antônio como passageira no trem Maria Fumaça aos domingos pela manhã... No final da tarde, o pôr do sol na EFMM, onde também acontecia a festa no “barquinho”, uma espécie de boate dentro dos barcos.

Outrossim, carrego comigo a herança cultural do ser mulher na Amazônia, em meio à precariedade de saneamento básico, à violência de gênero e escassez de políticas públicas. Em decorrência de ser a filha mais velha de seis irmãos, minha trajetória se entrelaça com a história de muitas mulheres brasileiras, no sentido de representação social do papel feminino construído historicamente. Minha mãe ficou viúva prematuramente e, dada essa situação, procurou trabalhar para sustentar as filhas e filhos... Assim como muitas mulheres e meninas, desde muito cedo assumi a responsabilidade com as atividades da casa e cuidados com minhas irmãs e irmãos.

Meu percurso acadêmico está fortemente intrincado com o ensino tecnicista, que tinha como finalidade produzir mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado de trabalho. Com intuito de ter uma profissão, em 1992 escolhi cursar o 2º grau (antiga nomenclatura para o Ensino Médio) no Instituto Carmela Dutra, que, na época, oferecia o ensino técnico em nível de magistério, o qual me habilitaria a lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental (antigas 1ª à 4ª série).

Aos 18 anos, quando estava cursando o último ano de magistério, engravidei; sendo assim, não fugi à estatística local indicada por Brito (2015, p. 97) mesmo anos depois: “[...] os percentuais de mulheres que tiveram filhos até 19 anos apresentaram-se maiores nos municípios da Amazônia”. Contudo, a formação em magistério me possibilitou participar e ser aprovada no concurso público da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC/RO), em 1997; então, passei a atuar como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Minha entrada na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) foi vinculada ao cargo de funcionária pública do Estado, na função de professora nível magistério. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), para exercer o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação deveria ser em nível superior; portanto, minha situação como professora de magistério estava inadequada no quadro da educação.

Assim, iniciei a graduação em História, na UNIR, no ano de 2002. O percurso da graduação foi marcado por grandes desafios, pois tive que conciliar estudos, trabalho e os cuidados com minha filha. Trabalhava no período da manhã, estudava à tarde na UNIR, e à noite voltava à escola para cumprir meu horário de planejamento. Desta forma, com uma carga horária bem exaustiva de trabalho e estudos, em meio a adversidades e renúncias pessoais, fui vencendo barreiras. Concluir o curso de História em 2006 possibilitou minha progressão financeira e pedagógica, podendo ministrar aulas dessa matéria nos anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio, função que exerci até o ano de 2014.

No ano de 2014, iniciei uma nova etapa profissional, desta vez como técnica em assuntos educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) e, mais uma vez, fui instigada a procurar novos rumos, visto que o IFRO tem uma política de incentivo à qualificação profissional. Assim sendo, após 13 anos, motivada pela busca de conhecimentos e qualificação profissional na área educacional, retornei à UNIR no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, cursando o mestrado acadêmico.

No mestrado, comecei uma nova fase de transição, passando a me perceber como mulher negra amazônida. Até então, só conseguia me ver como uma mulher parda, que sofria com as armadilhas cotidianas do patriarcado, que contribuíram para me manter em subalternidade e submissão ao longo da vida. É também no mestrado que travo uma batalha para conciliar as atividades domésticas e o cuidado com minha filha menor, agora com 11 anos. Levar e buscar

na escola, cuidar da alimentação, auxiliar nas atividades escolares e ainda lidar com uma relação conjugal em que o machismo transborda quando deixo de me dedicar exclusivamente aos cuidados domésticos para estudar. Foi através de leituras sobre o feminismo e o machismo, assim como por conversas informais com minha orientadora e longas conversas e debates com nos grupos de estudo, que consegui sair desse relacionamento abusivo.

Ao iniciar o semestre letivo no ano de 2020, fomos abaladas/os mundialmente por uma crise sanitária classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia desde 11 de março de 2020. A partir de então, o caos estava instalado. A UNIR suspendeu o calendário acadêmico no dia 18 de março de 2020. No primeiro momento, acreditei que era coisa de um, no máximo dois meses. Contudo, devido ao número crescente de óbitos, a esperança de voltar às atividades ficou cada vez mais distante e, a cada dia que passava, eu me sentia desesperada com tantas incertezas.

Em meio a toda essa crise sanitária, estávamos diante de um governo genocida, que negava publicamente a gravidade da pandemia e ironizava as mortes de forma grotesca, fazendo pouco caso das medidas de isolamento e do uso de máscara em meio a multidões, chegando a afirmar: “Eu acho que não vai chegar a esse ponto dos Estados Unidos. Até porque o brasileiro tem que ser estudado. Ele não pega nada. Você vê o cara pulando em esgoto ali. Ele sai, mergulha e não acontece nada com ele” (URIBE; CARVALHO, 2020, on-line).

A sensação de impotência diante dessa situação era enorme. O desespero aumentava a cada vez que a morte se aproximava. Entre amigos, familiares, pessoas conhecidas e artistas, houve a notícia da internação da professora Ana Maria de Lima Souza, professora do mestrado, titular da disciplina “Docência no Ensino Superior” ofertada para nossa turma no primeiro semestre após nosso ingresso;

seu inesperado falecimento causou-me desespero e uma instabilidade emocional muito grande. Várias/os professoras/es e estudantes da UNIR, colegas professoras/es do estado e do município também vieram a óbito por COVID-19. Até 14 de janeiro de 2023, o coronavírus já acometeu 36.624.714 pessoas, levando a óbito 695.338 delas (BRASIL, 2023).

A retomada das atividades acadêmicas de forma remota configurou-se outro momento de superação, com adaptação à plataforma digital, necessidade de aumento do pacote de internet e, principalmente, ajuste ao espaço da casa, com suas peculiaridades como o latido do cachorro, os ruídos causados pelos equipamentos eletrodomésticos, o som da vizinhança, o silêncio que as/os moradoras/es da casa tinham que fazer no momento das aulas e reuniões. Mesmo com as inseguranças diárias, o cenário político de ataques e hostilidades à universidade pública brasileira e à ciência, decidi continuar resistindo. Aqui tomo as palavras de Neves (2010, p. 126), pois, continuar resistindo:

[...] significou pensar a respeito de alguns eventos que da forma como aconteceram parecem sugerir, em algumas situações, a necessidade de continuidade, de retomada, uma sensação de um passado que ‘fala’, que ‘susurra’ perspectivas, possibilidades futuras e até reiteraões, o diálogo entre a experiência e aquilo que está sendo contado.

Nesse período também travei uma batalha conjugal marcada pelo machismo invisível, como nomeia a psicoterapeuta Marina Castañeda (2006), a partir de exemplos cotidianos, compreendendo a história das mulheres, suas trajetórias e percalços enfrentados nos espaços público e privado. De acordo com a autora, o processo de submissão das mulheres e a prática de atitudes machistas denominadas “invisíveis” têm sido perpetuados até os nossos dias, marcados por estereótipos e moldados conforme regras patriarcais (CASTAÑEDA, 2006).

O patriarcado traz grandes consequências para as relações sociais, uma vez que reforça privilégios para os homens e subordinação para as mulheres. A sutileza do machismo, instituído na forma de costumes e tradições, sustenta uma naturalização muitas vezes aceita sem questionamento das ordens de gênero impostas. Conforme Connell (2016), a ordem social do patriarcado está na definição da capacidade de procriação das mulheres, valorizadas enquanto mães ou mães em potencial, o que pode restringir rigidamente sua sexualidade e sua mobilidade.

Foi por esse viés que comecei a compreender e me situar como mulher colonizada, em que a diferença de gênero é marcada por meio de mecanismos produzidos e impostos nas relações sociais, em um mundo marcado pela assimetria do homem em relação à mulher. Hoje percebo as relações de poder às quais estava submetida desde criança: um lugar onde as mulheres e meninas são julgadas por sua aparência, seu comportamento, educadas desde criança a se preocupar com a comodidade dos outros, a ocupar o menor espaço, a se mover o mínimo possível, devendo sentar-se de pernas juntas, caminhar lentamente e ser delicadas. Nessa perspectiva, Saffioti (2015, p. 37) considera que:

[...] as mulheres são 'amputadas' sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem.

Dessa forma, somente no mestrado, através das leituras de gênero, estudos da colonialidade, do cotidiano e afinidade com o feminismo decolonial é que comecei a entender a subjugação ao longo da minha vida. Ao ler *O machismo invisível* (CASTAÑEDA, 2006), minha compreensão e olhar sobre os espaços público e privado me levaram a refletir sobre a dinâmica dessa divisão. Assim, Castañeda (2006) traz a reflexão sobre a divisão dos territórios de acordo com os

gêneros: nos espaços ditos “femininos”, desde a infância, me percebi junto aos materiais de limpeza, à máquina de lavar, ao varal, na cozinha e nos cuidados com as crianças.

No contexto atual, junto ao trabalho assalariado, a naturalização do trabalho doméstico está presente na vida das mulheres, culminando em dupla ou tripla jornada de trabalho. Quando nós, mulheres, chegamos em casa, após a jornada de trabalho no espaço público, dedicamos o tempo “livre” ao trabalho doméstico, às atividades esportivas e tarefas de casa das/os filhas/os, e o tempo que deveria ser de descanso é dedicado ao cuidado com a casa, com as/os filhas/os e marido.

Para Saffioti (2015), o patriarcado não apresenta só uma hierarquia entre as categorias de sexo, mas também traz, em sua conduta, a preservação do status quo, não bastando, para isso, ampliar o campo de atuação das mulheres. Ou seja, não basta apenas que uma parte das mulheres ocupe posições econômicas e políticas tradicionalmente reservadas aos homens, pois, se não houver uma transformação radical da preservação das diferenças e eliminação das desigualdades, a dominação-exploração das mulheres pelos homens continuará. Castañeda (2006, p. 298) afirma que a humanidade viveu até agora uma história dividida entre homens e mulheres e chama atenção para a aprendizagem mútua, em que “[...] as mulheres tenham acesso ao imenso acervo de conhecimentos acumulados pelos homens, e estes sejam capazes de aproveitar a sabedoria milenar das mulheres”.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação com a temática de gênero e a correlação com as matérias de Gênero e Políticas Públicas na Amazônia ajudaram-

me a compreender a complexidade e diversidade amazônica. Refletir não somente sobre a enorme variedade de fauna, flora e reservas de minérios, mas também identificar culturas e identidades que caracterizam a população amazônida, como povos indígenas, ribeirinhos, seringueiros e negros.

A construção desta narrativa possibilitou a percepção de “‘quem nós somos’ ou ‘de onde nós viemos’. Mas muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2014, p. 109). Assim, a identidade que concebi de mulher portovelhense/rondoniense foi construída sob o discurso colonialista, que me remetia somente a uma descendência grega e que excluía a quilombola e a ribeirinha, não percebendo o silenciamento das diferentes identidades. Hall (2014, p. 108) nos diz que as identidades estão “[...] constantemente em processo de mudança e transformação”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. **Painel coronavírus**. Atualizado em 14 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

BRITO, S. R. *et al.* Gravidez na adolescência e o acesso às tecnologias de informação e comunicação na Amazônia. **Mundo Amazônico**, v. 6, n. 2, p. 87-103, 2015.

CASTAÑEDA, M. **O machismo invisível**. São Paulo: A Girafa, 2006.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELL, R. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação** [online], v. 23, n. 1-2, p. 185-195, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. In: SILVA, T. T. D, A. (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

NEVES, J. G. Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação docente. In: CAMARGO, M. R. R. M. (org.); SANTOS, V. C. C. (Colab.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 123-140.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

URIBE, G.; CARVALHO, D. Brasileiro mergulha no esgoto e não acontece nada, diz Bolsonaro ao minimizar coronavírus. **Folha de São Paulo**, 26 mar. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/03/brasileiro-mergulha-no-esgoto-e-nao-acontece-nada-diz-bolsonaro-ao-minimizar-coronavirus.shtml>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CAPÍTULO 5

TRAJETÓRIAS DE PESQUISA EM CARTAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

Luciani Andrade de Andrade
Amarildo Menezes Gonzaga

1 INTRODUÇÃO

Os meus primeiros movimentos narrativos se iniciam por meio da escrita de cartas (auto)biográficas. Em especial a troca destas com meu amigo e irmão de orientação, como costumamos falar, quando da disciplina de Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino, ministrada por nosso orientador, professor Dr. Amarildo Gonzaga, no primeiro semestre de 2022 no curso de doutorado em Ensino Tecnológico. Naquele instante eu não fazia ideia do que resultaria a partir dali, em nenhum momento supus que a minha maneira de ver a pesquisa e fazer pesquisa se conduziram por outros olhares.

Na ocasião da disciplina, a qual foi metodologicamente amparada pela troca de cartas (auto)biográficas entre os colegas de turma, as quais deveriam expressar nossa constituição docente, sob a tendência do professor pesquisador no que concerne a formação de professores, me levaram a um envolvimento e imersão intensa nessa atividade, e, inclusive, expor para o meu destinatário sentimentos e situações íntimas e muito minhas do meu processo de me tornar professora.

A vivência em cartas (auto)biográficas me possibilitou a experiência de um olhar para si reflexivo e formativo, e quando o professor sugeriu que essa metodologia prosseguisse em minha pesquisa de tese, me animei, já sabendo que realmente podem emergir subsídios interessantes e significativos dentro do contexto formativo. Para Clandinin e Connelly (2011, p. 149) “cartas são escritas para alguém com a expectativa de uma resposta”. E sob este ponto, me propus a me corresponder com meu destinatário. Buscamos a princípio nos conhecer um pouco mais, já que tínhamos nos visto poucas vezes, e mesmo trocado poucas palavras. Contudo, era apenas o começo

que um laço fraterno que certamente ultrapassará os quatro anos de doutorado.

Naquele momento, relatamos um pouco de nós, de nossas experiências, buscando dentre outras coisas, estabelecer um relacionamento entre nós e em relação ao que havíamos contado um ao outro, uma vez que em cartas tentamos fazer um relato de nós mesmos, no intuito de dar sentido as nossas experiências e estabelecer e manter relacionamentos entre nós mesmos, as nossas experiências e as experiências dos outros (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Neste artigo me proponho contar um pouco de minhas experiências em narrativas a partir da escrita de si e da troca de cartas (auto)biográficas com meu parceiro de orientação (meu destinatário) para a construção dos percursos iniciais de minha pesquisa de tese de doutorado, que encontra-se em andamento e que se conduz pelos trilhos da pesquisa narrativa.

2 QUANDO NOVOS PERCURSOS SURGEM

Durante a disciplina Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino cursada no doutorado fui sendo fisgada pela metodologia de cartas (auto)biográficas que se constituiu em uma nova vereda que me permitiu rememorar meu início docente. Recordei o fato de que “[...] acabei me tornando professora”, e que uma vez “em contato com a docência, agora não mais em uma brincadeira de criança, quis nesta profissão permanecer, mesmo sem preparo, sem o conhecimento necessário” (ANDRADE, no prelo).

Isso me fez percorrer uma trilha pessoal que eu já havia esquecido que havia acontecido, ou mesmo, não havia refletido sobre ela a partir desta perspectiva, talvez porque rememorar seja um processo associativo pelo qual as narrativas, por seu caráter subjetivo,

nos permitem conhecer e compreender os significados que atribuímos a cada período de nossa existência aos acontecimentos e situações que vivemos (JOSSO, 2014, p. 64).

As experiências compartilhadas durante a disciplina Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino, em especial aquelas em que o professor era o ator principal, foram fundamentais para o meu constituir narrativo, como um marco tanto temporal como conceitual, no qual me permitir vivenciar tudo o que esse novo viés de pesquisa me apresentava.

Me senti aberta a enxergar a pesquisa em educação através de lentes nunca antes experimentadas e me percebi como um sujeito da experiência como bem definido por Larrosa (2014), quer dizer, aquele que se define não por sua por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. E compreendi a partir de Josso (2004, p. 48) que “vivemos uma infinidade de transações, de vivências as quais atingem o status de experiência a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”.

Para a paisagem narrativa, formativa e auto formativa que avisto, esses foram momentos balizadores de como venho me compondo. Posso determinar como que em um viés de transformação – como me mostram Passeggi e Gaspar (2013) ao me ensinarem que o autor de um texto (auto)biográfico se reinventa. E neste instante de minha escrita posso atestar a veracidade deste dito, pois me percebo de fato em um processo de reinvenção de mim mesma, como pessoa, como professora, pois a partir da escrita (auto)biográfica me permiti contar histórias sobre mim e sobre o que me toca e me afeta, recordar fatos esquecidos, refleti-los, e nesse trilho real e vívido novos sentidos se afloram, novos sentidos sobre essas histórias já vividas e experienciadas, sem perder a essência do que vivi e de como cada

fato me forjou. Na verdade, pude compreender que “ser humano é também criar histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida” (JOSSO, 2004, p. 43).

Findo este instante reflexivo – por assim dizer – me dispondo novamente do que Larrosa (2014, p. 28) tem a contribuir com esse meu eu que se transforma “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma”. E ainda como bem me lembram Clandinin e Connelly (2011, p. 193) “O pesquisador narrativo escreve sobre pessoas, lugares e coisas em transformação”.

2.1 Quando novos itinerários se cruzam e se entrecruzam

Os afazeres discentes e docentes seguiram findo essa experiência em narrativas (auto)biográficas oportunizadas pela disciplina ministrada por meu orientador aqui já mencionada, e assim, parti para minha primeira orientação de tese, de fato. Momento em que meu parceiro de orientação e eu desfrutamos com bastante empolgação, uma vez que essa se deu de forma peculiar vindo à tona uma conversa amistosa, contudo, norteadora por parte de nosso orientador quando nos apresentou uma proposta de realinhamento de nossos projetos de pesquisa.

Essa primeira reunião de orientação buscou direcionar nossas pesquisas o que nos fez ficar entusiasmados, ainda que presos em nossas ideias de pesquisa com as quais adentramos ao doutorado. Contudo, estávamos dispostos a refletir sobre o que nos foi proposto, e, acima de tudo, animados com o prosseguimento da metodologia de troca de cartas (auto)biográficas que já havíamos realizado.

Não sabíamos nessa nossa primeira orientação, que iríamos enveredar por caminhos tão próximos, tão nossos. Quer dizer, por

caminhos tão habituais para nós, tão do nosso cotidiano docente. Naquele instante, tínhamos apenas uma certeza: que seria uma experiência única, e uma maneira especial de nos conhecermos mais, de trocarmos experiência, de construirmos novos percursos os quais escolhemos percorrer.

A partir deste momento, teríamos que começar um processo de enviar cartas (auto)biográficas um para o outro, e o propósito maior deste exercício era o de reconhecer nossos percursos, sejam aqueles que nos levaram ao doutorado ou aqueles que estavam sendo construídos, compreendidos ali como definidores de nossas pesquisas. Quer dizer, as cartas seriam pretexto para...

A tarefa foi aceita com animação e entusiasmo, afinal, já havíamos nos reconhecido nessa metodologia de troca de cartas, mas também com alguns receios, pois me peguei reflexiva - o que mais contar? Para mim, eu já havia contado de tudo, sobre minha formação e os caminhos que percorri na docência, tudo o que eu achava que era pertinente contar, e, então recordei que o exercício de contar de si além de reflexivo, é um processo de autoconhecimento em um movimento subjetivo de compreender o diálogo de si consigo mesmo, onde narrar-se é sinônimo de conhecer-se, ver-se como um outro, contudo, sendo você mesmo (ABRAHÃO, 2018).

Iniciei esse processo, e o que não sabia, até porque ainda me faltava alicerce teórico, é que a dinâmica de cartas pode extrapolar os limites de tempo/ espaço e em desdobramentos prazerosos, reflexivos, de autoconhecimento. Conforme escrevíamos um para o outro, mais e mais coisas tínhamos para contar, tornando natural e formativo recorrer ao amparo teórico, que me conduziu a novas reflexões, leituras e compreensões.

Parti, então, em busca de conhecer e aprender mais sobre as narrativas, a pesquisa narrativa, a escrita (auto)biográfica. Ainda tinha muito o que aprender, e vinha compreendendo que esse processo não é somente um processo de aprendizado de um dado conteúdo teórico ou metodológico. Estava em processo de compreender que trata-se sobretudo de uma formação pessoal e não somente instrucional. Que envolve o pessoal que se encontra com o profissional, em meu caso o meu profissional professor. “Trata-se de promover a reflexão (auto)biográfica para propiciar processos e dispositivos de formação [...] (ABRAHÃO, 2013, p. 8).

Os primeiros a prenderem minha atenção foram Clandinin e Connelly (2011) com o livro “Pesquisa Narrativa: experiência e histórias em pesquisa qualitativa”. Nesta obra os autores me apresentam o conceito de narrativas e da pesquisa narrativa, bem como me orientaram a seguir por caminhos narrativos, demonstrando como a pesquisa narrativa surge da experiência e com ela se constrói, ao passo que nos movemos em várias direções no ir e vir do nosso movimento de pesquisa.

Fui capturada por esses autores, sentia que eles falavam comigo, pois dirigem-se aos pesquisadores narrativos iniciantes, me ensinando o que, como e porque fazer, e como devo estar atenta a tudo o que envolve essa maneira de pesquisar, que se distancia da maneira formalista de fazer pesquisa, e que por vezes pode ser mal compreendida. Ao mesmo tempo, me conduziram a buscar mais compreensões e voltar o olhar para a escrita de si amparada em um olhar para a minha história que me conduziram a novos percursos, o que para Câmara e Passeggi (2013) ao recorrem a Delory-Momberger (2008) me apontam que a necessidade de se constituir a história de si deriva também de uma necessidade de tornar-se sujeito de sua própria história, de se reconhecer nessa história, e por meio de sua escrita

reapropriar-se de sua historicidade. Em outras palavras, o cantar de si me possibilitou ser dona de minha história e de me reconhecer nas minhas histórias quando são contadas.

A escrita de si configura-se numa atividade auto formadora quando o autor toma consciência das suas vivências transformando-as em experiências existenciais que nos fornecem elementos para compreender as diversas etapas vividas como experiências de aprendizagem que nos conduzem a novos patamares de autonomia no sentido de delinear projetos de transformação de si diante do que se propõe a ser (MOTA, 2013, p. 50).

3 DESVELANDO VEREDAS A PERCORRER

Como já contei aqui, nossa primeira missão de pesquisa para a tese de doutorado foi com a troca de cartas, para permitir emergir os trajetos que nos levariam aos percursos que seriam seguidos nesta pesquisa. Para tanto, deixamos fluir nossas correspondências e recordei de minha primeira carta destinada a meu destinatário onde contextualizei os caminhos que percorri para adentrar ao doutorado, de como buscava que essa pesquisa se forjasse em narrativas e que contemplasse meu universo de trabalho docente dentro do IFAM - *Campus* Presidente Figueiredo. Também lhe contei sobre minhas descobertas nesse processo de escrita de cartas(auto)biográficas, em como recordar tantas lembranças de minha vida docente me faziam entender situações que eu não havia entendido no momento em que elas aconteceram. Para Negrão e Gonzaga (2022) “ao retomar nossas experiências pela escritura de cartas, exercitamos o movimento de ida ao encontro das próprias memórias, cascavilhando episódios significativos que nos impactaram ao longo da vida”. Recordei meus passos no mestrado que foram o meu primeiro contato com as teorias da educação e do ensino, o começo do meu refletir as ações docentes.

A esta altura meu destinatário já me conhecia bem a ponto de saber de minha formação inicial em Administração e de como havia me constituído professora substituta na Universidade Federal de Roraima – UFRR, no curso de administração, durante o período os anos que vivi em Boa Vista, capital daquele estado. Assim como também sabia de minha trajetória docente no IFAM – *Campus* Presidente Figueiredo.

Pude perceber como os caminhos vão nos conduzindo onde de fato devemos chegar, e com quem devemos partilhar nossas histórias, e como todas essas histórias por nós vividas e contadas servem de subsídios para novas histórias que novamente serão (re)contadas como em uma trama de narrativas que se interligam e que conectam pessoas. E sobre isso Clandinin e Connelly (2011) me contaram que o pesquisador narrativo conta histórias lembradas deles mesmo, sobre épocas passadas e épocas atuais, e todas essas histórias irão fornecer roteiros possíveis para histórias futuras.

Seguíamos com nossas cartas e em uma delas meu destinatário inesperadamente me apresenta o que ele chamou de possibilidade de problema de pesquisa, que para mim pareceu definido e exposto há tempos, dado o contexto em que ele está inserido no seu trabalho docente, nós é que não enxergávamos. Não foi surpresa para mim o emergir dessa ideia de pesquisa, tudo caminhava para isso, afinal ele já vinha me contando como conduzia sua disciplina nas turmas de pedagogia de uma universidade pública na qual ministra aulas.

Assim como meu destinatário também em mim emergiu uma possibilidade de problema de pesquisa o qual se distanciava do que havia sido proposto por meu orientador, mas que de certa forma me levava para meu universo de atuação docente, para o campo da formação de professores, para o contexto formativo de professores não licenciados como eu, e cada vez mais para a pesquisa narrativa.

Estávamos imersos nesse momento só nosso de busca de nos compreendermos em contexto com o que iríamos pesquisar, e vívidos em nossa troca de cartas. Nos distanciávamos bastante do que havia sido proposto pelo nosso orientador naquela nossa primeira orientação, contudo, nos sentíamos firmes nesses novos horizontes de pesquisa que surgiam.

As nossas problemáticas de pesquisa haviam vindo à tona a partir da dinâmica de troca de cartas (auto)biográficas como proposto por nosso orientador, ainda que estas tivessem ido para outros lugares e universos de pesquisa. E, neste instante tivemos que assumir uma postura de defesa de nossas ideias de pesquisa. Onde o que para mim me permitiu não apenas defender aquilo que acredito ser passível de pesquisa como também ter convicção de que as pesquisas em educação/ensino devem refletir e tocar nas pessoas e as pessoas que compõem essa paisagem que com elas se constroem. Neste processo e em grande inquietude constitui o que precisava para a apresentação ao grupo de orientação do que tinha como indícios de pesquisa, talvez passíveis de ajustes, pois tenho seguido em constituição de muitas nuances formativas e auto formativas.

Em uma breve apresentação aos colegas e ao orientador lhes apresentei o que até o momento trago como meu problema de pesquisa: O que emerge do contar de si a partir de escritas autobiográficas de uma professora não licenciada sobre suas experiências auto formativas ao sentir-se professora, e como essas narrativas podem contribuir no encorajamento e empoderamento de professores não-licenciados que se identificam com as narrativas emergentes? E assim como eu, meu correspondente e “irmão” de pesquisa também defendeu sua proposição.

Saímos daquela reunião de orientação em êxtase por termos compartilhado nossas construções de pesquisa e sido validados

e aprovados por nosso orientador. E então, nos dedicamos a seguir em frente. A verdade de tudo isso é que o que vivenciamos e experienciamos em nossas cartas nos permitiu além de nos conhecermos e auto formamos, nos situarmos em tempo/espaço em nossas pesquisas, com as pessoas que as compõem, com os nossos ideais sobre educação/ensino, nos conduzindo até aquele momento. De fato, as cartas foram um pretexto para o nosso reconhecer em nossas pesquisas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Me propus neste texto, compartilhar com o leitor uma pequena parte de minhas experiências formativas por meio da pesquisa narrativa, em especial a escrita de cartas(auto)biográficas, que me conduziram às proposições iniciais de minha pesquisa de doutorado que encontra-se em andamento. Apresentei a problemática de minha pesquisa a qual emergiu quando da troca de cartas com meu amigo e parceiro de orientação, o qual neste texto o chamo de destinatário.

Foi durante o processo de troca de cartas(auto)biográficas, definidas por meu orientador como um pretexto para... que pude me reconectar com minhas percepções pessoais, que se esbarram em minhas percepções profissionais e docentes, que me permitiram, em meio a um contar e recontar de episódios de minhas experiências, percorrer e chegar aos primeiros indícios de pesquisa os quais estou disposta a enveredar.

Neste instante, me proponho a concordar com recorro a Negrão e Gonzaga (2022) quando me ensinam que “a escrita de si pode ser libertadora e potencializadora de novas aprendizagens”. Essas novas aprendizagens não apenas nos possibilitam a reflexão ou a auto

formação, mas em especial o caminhar para si como um fio condutor de proposições que podem nos levar a outras paisagens de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Auto)Biográfico, um método possível de pesquisa? *In*: PASSEGGI, M. C. da; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. de. (Orgs). **Pesquisa (auto)biográfica**: narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013.

ABRAHÃO, M. H. M. B. A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B. A; CUNHA, J. L. da; BÔAS, L. V. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica diálogos epistêmico-metodológicos**. 1ª Ed. Curitiba: CRV, 2018.

ANDRADE, L. A. de. **Tecendo olhares sobre Si e sobre o fazer docente em um processo de idas e vindas nos caminhos da docência**. No prelo, 2023.

CAMARA, S.C. X. da PASSEGGI, M. C. da. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. *In*: PASSEGGI, M. C. da; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. de. (Orgs). **Pesquisa (auto)biográfica**: narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa narrativa. Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

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

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. *In*: NOVOA, A.; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal: Edufrn, 2014.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos dobre experiência. Autentica, 2014.

MOTA, K. M. S. A escrita de si nos tempos formativos de pós-graduação: leituras entrecruzadas de memoriais acadêmicos. *In*: PASSEGGI, M. C. da; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. de. (Orgs). **Pesquisa (auto) biográfica**: narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013.

NEGRÃO, F. C.; GONZAGA, A. M. A escrita de si por meio da metodologia de cartas (auto)biográficas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VIII. CONEDU, 2022, Maceió. **Anais...** Maceió: AL, 2022.

PASSEGGI, M. C. da; GASPAR, M.M. G. acompanhamento e dispositivos de mediação biográfica: memorial de formação, grupos reflexivos e diário de acompanhamento. *In*: PASSEGGI, M. C. da; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. de. (Orgs). **Pesquisa (auto)biográfica**: narrativas de si e formação. 1ª Ed. Curitiba: CRV, 2013.

CAPÍTULO 6

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: UMA REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE

Priscila Eduarda Dessimoni Morhy
Felipe da Costa Negrão
Alexandra Nascimento de Andrade

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é uma das atividades curriculares que ocorre na formação inicial de professores, propiciando o contato com a realidade educacional e apresentando “condições para detectar e superar uma visão simplista dos problemas de ensino e aprendizagem, [...] reflexão crítica do trabalho a ser desenvolvido como professor [...] em relação ao seu conteúdo específico” (CARVALHO, 2012).

Neste trabalho, destacaremos especificamente, o Estágio Supervisionado de uma turma do curso de Licenciatura em Ciências Naturais, ofertado como disciplina obrigatória, com carga horária de 165 horas, dividida em 5 horas teóricas e 3 práticas (semanais). Tais discussões reverberam que o estágio¹ deve constituir-se em um processo de reflexão-ação-reflexão, não sendo apenas uma experiência prática do curso das licenciaturas, todavia um exercício teórico e instrumentalizador para práxis docentes (PIMENTA; LIMA, 2008).

O Estágio Supervisionado deve ser tema de pauta nas instituições e ter como objetivo a construção de conhecimentos, através da supervisão de professores atuantes, que possam acompanhar os estagiários, propor discussões e roda de conversas, permitindo dar voz aos estudantes em um processo de olhar a ação profissional, refletir sobre ela e elaborar novos saberes, pois a práxis requer movimento, interação e dialogicidade (SANTOS, 2004).

Entender a práxis no Estágio Supervisionado requer uma reflexão na relação entre a teoria e a prática, desafio que um estudante de curso de licenciatura, assim como os professores precisam vivenciar em seu dia a dia educacional. É importante que fique claro ao discente

1 Concepção de estágio como “práxis docente entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 45).

que não irá aprender a ministrar aulas, mas deverá observar, pesquisar, verificar os planejamentos, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas, visando a aproximação da teoria acadêmica com a prática escolar.

A formação inicial dos professores não pode caracterizar-se por atividades práticas mecânicas, para o cumprimento de uma carga horária, que deixa a margem ou se desvincula das contribuições epistemológicas. Desta maneira, unir teoria e prática é um grande desafio na/para educação. Problemática que se não for discutida nas universidades e durante a vida acadêmica do estudante, poderá ser refletida em um trabalho tecnicista na educação (SANTOS, 2004; FÁVERO, 1992).

Por tais razões e defendendo que [...] “o estágio curricular se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação dos futuros professores” (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 217), é que este trabalho teve como problemática: o que graduandas em Ciências Naturais, de uma Universidade Pública do Amazonas tem a contar sobre o Estágio Supervisionado vivenciado no oitavo período, mediante suas narrativas (auto)biográficas?

Sendo assim, discutiremos sobre o Estágio Supervisionado para além de uma disciplina obrigatória e prática, mas como um locus de formação, de aprendizagens da profissão, da cultura do magistério e aproximação investigativa da realidade social, política e educativa - um campo para construção de saberes, que deve envolver estudos, análise, problematização, reflexão e proposições sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo precursor a pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2004).

2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS NATURAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O Estágio Supervisionado em Ciências Naturais, é uma via de contribuição no processo formativo inicial dos licenciandos, uma vez que o acadêmico terá de forma palpável uma interação com a realidade do seu ambiente profissional, entretanto, é perceptível que há carência no que concerne aos currículos de formação, pois:

[...] os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 06).

Nesta perspectiva, é preciso que haja interação “das disciplinas de fundamentos e didáticas” (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2009), para que contribuam com um novo modo de se trabalhar e desenvolver o Estágio Supervisionado no campo das Ciências Naturais, especificamente no que concerne a dicotomia entre teoria e prática, Assim:

O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, do que se teoriza e do que se pratica em ambas. Esse movimento pode ser melhor realizado em uma estrutura curricular que supõe momentos para reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores, à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 21).

Deve-se compreender o Estágio como um campo que oportuniza a reflexão, bem como, as experiências/vivências daqueles que futuramente estarão contribuindo na/para a educação enquanto professores. Desta maneira “é neste primeiro ato de estar à frente de uma turma que o mesmo irá conhecer os desafios e prazeres da profissão” (CHAVES; LIMA, 2019, p. 592). Em contrapartida é o

momento oportuno para o desenvolvimento da “valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio de reflexão, análise e problematização desta [...] presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 16).

Agora consideremos o momento em que o futuro professor é inserido no ambiente formal de ensino para observação e regência. Neste espaço, eles não são apenas estudantes, mas profissionais em formação que precisam caracterizar e identificar lacunas que se apresentam no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, é imprescindível “criar condições para que este estagiário observe com mais detalhes o processo de ensino e aprendizagem, focalizando em particular o conhecimento transmitido”, o que contribuirá para que este aluno reflita construtivamente sobre o “ensino tradicional”, analisando a relação professor/aluno, como também os aspectos metodológicos e didáticos desenvolvidos pelo professor regente (CARVALHO, 2012, p. 34).

Neste viés, na. Os alunos são encaminhados para escolas públicas que possuam o objeto do conhecimento de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo apresentados pela professora orientadora a partir de uma carta que descreve informações pessoais dos estagiários, plano de ensino e ementa da disciplina.

A disciplina está estruturada em um percurso metodológico centrado na perspectiva da interação-reflexão-ação, visando contemplar a construção do conhecimento a partir da participação e contribuição direta do aprendiz para uma aprendizagem transformativa de acordo com as seguintes estratégias: participação efetiva na escola juntamente com o professor supervisor, contribuindo para desencadear reflexões e o desenvolvimento de práticas inovadoras, objetivando a elaboração

de projetos de ensino no contexto amazônico, firmando assim, o pleno exercício da prática profissional docente.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O artigo ancora-se nas orientações da Pesquisa Narrativa, reconhecida na Ciência como uma forma de compreender a experiência, apresentando novas percepções e sentidos sobre determinado problema de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

O material de recolha dos dados foi narrativas (auto)biográficas organizadas a partir da disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino II do curso de Ciências Naturais da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). As narrativas congregam memórias, episódios e registros pessoais de 10 acadêmicas sobre os principais desafios identificados e enfrentados ao longo da experiência do estágio em escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para fins de análise, buscamos reunir as narrativas nas seguintes categorias: a) desafios identificados na escola de Estágio Supervisionado; b) desafios vivenciados com a disciplina de Estágio Supervisionado; e c) contribuições da experiência do Estágio Supervisionado para a formação professoral em Ciências Naturais. Assim, os resultados serão discutidos em articulação com o referencial teórico de formação de professores, na tentativa de propor reflexões que ampliem e legitimem ainda mais o Estágio Supervisionado enquanto cenário de constituição da docência.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Estágio Supervisionado é uma janela de oportunidade para que professoras em formação compreendam não apenas o futuro cenário profissional, mas também a constituição da própria identidade

docente, e ainda o conhecimento de si mesmas sob lentes formativas e (auto)formativas, visto que “uma boa formação é aquela que possibilita o desenvolvimento integral das pessoas e as capacidades para enfrentar desafios cada vez mais complexos” (ZABALZA, 2014, p. 94).

Na categoria “**desafios identificados na escola de Estágio Supervisionado**”, identificamos narrativas que elencam problemas históricos do seio educacional, os quais ainda não foram superados com cumprimento e fiscalização de políticas públicas ou ainda com investimento em diferentes frentes de atuação, como a formação continuada e em exercício dos professores, além de incentivos que tragam novas perspectivas de infraestrutura para estas diferentes escolas.

Alda: Os desafios não são novos. Muitos deles ouvimos em diversos momentos de professores, ou mesmo em reportagens. Mas, acredito que a pandemia, além de trazer novos desafios, intensificou outros que já existiam.

A pandemia da Covid-19 “descortinou” diferentes dificuldades de ordem econômica, social e de democratização do acesso à internet no país. No meio educativo, as sequelas desse período pandêmico revelaram obstáculos no que concerne a alfabetização tecnológica na formação profissional, assim como o descaso com a pluralidade do cenário educacional amazônico, em que algumas escolas não dispunham nem mesmo de acesso a material impresso, invisibilizando o ensino de milhares de crianças, jovens e adultos (NEGRÃO et al., 2022).

Isabel: As turmas que tenho acompanhado de Educação de Jovens e Adultos, possuem um tempo de menos de 35 minutos [de aula], e que por este motivo, os assuntos abordados são meras introduções sobre cada tema abordado pelo professor. Me pergunto... qual o tempo que ele tem para ser empático? Ou para ter uma aula onde eles possam dialogar sobre as Ciências,

sobre suas observações e tantos outros assuntos que podem ser contextualizados.

Ana Paula: A EJA carrega um ensino extremamente defasado por diversos fatores, como: o tempo corrido, onde muitos assuntos devem ser dados durante um ano; a falta de conteúdos importantes nos livros didáticos utilizados; e a falta de planejamento da escola e do professor.

Bianca: A escola ainda estava em adaptação pós-pandemia e os horários estão todos diferentes do normal e em algumas turmas, o tempo de aula da disciplina de Ciências é praticamente inutilizável, pois dos 45 minutos, os professores só dispõem de 10 a 15 minutos, o restante é dedicado ao horário da merenda, o que prejudica bastante a realização de atividade com essa turma.

Como gerenciar conteúdos importantes de Ciências Naturais em tão pouco tempo? As narrativas anteriores são verdadeiras denúncias do descompromisso e da desordem no setor educativo, sobretudo no que se refere a Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecida como uma das modalidades mais afetadas pelo [quase] nulo investimento de recursos materiais e humanos. É importante destacar que a EJA possui características particulares que devem ser base para sua estruturação, tais como: a heterogeneidade das faixas etárias, a inserção ativa no mundo do trabalho, os diferentes motivos que levam os estudantes a procura por essa modalidade, assim como a pouca autoestima em detrimento das experiências com a escola e a sua própria condição social (MARQUEZ; GODOY, 2020).

Selma: [...] Outro ponto é o pouco recurso disponibilizado, pois algumas escolas não possuem nem mesmo os laboratórios móveis, o que dificulta também colocarmos em prática, aulas que poderiam ser muito mais dinâmicas.

Cláudia: É na escola que a realidade do nosso sistema educacional mostra suas falhas, quantidades insuficientes de livros; alunos do Ensino Fundamental II com grandes dificuldades em leitura e escrita; falta de recursos que permitam a aplicação de metodologias mais ativas etc. Eu vejo professores se esforçando para fazer o melhor que podem com os recursos que têm e ainda é pouco.

A ausência de materiais básicos para uso em aulas práticas é uma problemática emergente no ensino de Ciências Naturais. As narrativas anteriores reforçam que a ausência de laboratórios, livros didáticos e demais elementos que auxiliam na composição de novos modos de ensinar são desafios impactantes no trabalho docente, principalmente porque os levam para a reprodução do conteúdo apenas por intermédio da aula expositiva [quase nunca] dialogada, impossibilitando o acesso a demonstrações práticas, experimentos ilustrativos, descritivos ou investigativos no ensino de Ciências (BASSOLI, 2014).

Na categoria “**desafios vivenciados com a disciplina de Estágio Supervisionado**”, identificamos apenas uma narrativa que expressou as dificuldades do traslado entre casa-estágio-universidade-trabalho, algo bastante recorrente que atinge a grande parte dos estudantes de cursos de Licenciatura, tendo em vista que não dispõem de dedicação exclusiva para os estudos universitários, tendo que dividir as obrigações acadêmicas com questões familiares, empregatícias, dentre outros.

Carol: É um desafio o estágio a noite por alguns motivos, primeiro pelo fato da escola em que estamos fazendo o Estágio Supervisionado ser muito longe da minha casa. [...] Me sinto com medo, por conta da violência da nossa cidade, mas como trabalho durante o dia e não posso afastar-me do emprego, pois é de onde tiro o meu sustento.

Os Estágios Supervisionados nos cursos de Licenciatura, em sua maioria, são alocados nos últimos períodos a fim de minimizar o impacto com outras disciplinas básicas, de modo a priorizar o exercício da prática profissional em escolas-campo. Entretanto, o cenário que vivenciamos nos permite inferir que muitos estudantes entram em conflito de horário, visto que nem sempre encontram possibilidade de estágio no mesmo turno do curso, e nos demais horários encontram-

se vinculados ao mundo do trabalho, sobretudo por questões de sobrevivência (BARRETO; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2013).

Por fim, a última categoria intitulada de “**contribuições da experiência do Estágio Supervisionado para a formação professoral em Ciências Naturais**” destaca as narrativas que contam os benefícios formativos adquiridos no contato direto com alunos, professores e demais membros das escolas-campo.

Ana Paula: Ir para uma escola e conhecer a realidade desse lugar, nos coloca em uma posição de querer oferecer aos alunos uma experiência única e ao mesmo tempo uma esperança, um futuro com uma perspectiva de vida diferente do que eles imaginam.

Mônica: O meu primeiro contato com a escola, de fato, foi agora, em que pude me sentir realmente no lugar de uma professora, em que vejo os desafios que não só nós como estagiários, mas como os próprios professores passam diariamente. Falo sobre desrespeito e entre outras coisas, me sinto nos dias de hoje construindo minha identidade profissional, porém temendo ao que me espera após a formação.

Daise: Ouvimos sobre as dificuldades que um professor precisa enfrentar para realizar aulas nas escolas, mas ao vivenciar dentro da sala de aula, o que é ser professor me leva ao questionamento... vale a pena? É no estágio que está pergunta será respondida.

Meire: Acredito que nós como estagiários estamos com um brilho diferencial nos olhos e gostaríamos de presenciar aulas mais lúdicas, dinâmicas e inovações, formas que façam com que o aluno realmente goste da aula, e de fato, compreenda o assunto ali passado.

Cláudia: Eu quero ser a professora que faz com que eles gostem da aula e não aquela que faz com que queiram faltar à escola. Mas questiono: como conquistar o interesse de alunos que muitas vezes não têm o básico, como livros para acompanharem o assunto, por exemplo? [...] Assim, ressalto que, superar o medo talvez seja o meu principal desafio, e também, meu maior incentivo. O medo de errar; medo de não ser boa o suficiente; medo de não saber o que fazer, porém tais medos também me impulsionam a buscar melhorias e preparo para essa trajetória no ensino.

A consciência dos desafios profissionais e o choque com a realidade educacional são marcas do Estágio Supervisionado, pois no contato diário com alunos, professores e demais membros da escola, o licenciando tem a oportunidade de compreender inúmeras discussões travadas no chão da universidade, além de refutar teorias pedagógicas e desbravar cenários pouco acessados na formação inicial.

É importante destacar que o Estágio Supervisionado não se resume ao ato de inserir os licenciandos na escola, mas em como essa experiência será articulada ao projeto de formação assumido pela instituição de ensino superior (ZABALZA, 2014). Ou seja, as atividades propostas no estágio devem ir para além do relatório descritivo e da regência como “treinamento” para a docência. Em nossa visão, as aulas de Estágio Supervisionado precisam ser dialogadas e o contexto macro da formação humana deve ser a mola propulsora das discussões na disciplina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado é uma disciplina curricular, por isso, deve ser articulada com conteúdos próprios da formação docente, não apenas vista como o momento do curso em que o aluno é inserido na prática, tendo em vista que não acreditamos na relação dicotômica entre teoria e prática, ambas estão articuladas durante toda a formação profissional. Por isso, as aulas de estágio precisam superar a ideia de horas teóricas específicas para orientação de relatórios e formulários burocráticos, assumindo também o debate sobre os desafios expostos e vivenciados na escola em articulação direta com o referencial teórico do curso.

Como caminho didático e metodológico, sugerimos o uso de Ateliês (auto)biográficos nas disciplinas de Estágio Supervisionado,

permitindo que os discentes possam (com)partilhar suas impressões com professores e demais colegas, além de exercitarem a escuta ativa das experiências de outros pares inseridos em outras escolas com diferentes realidades. Sobre isso, destacamos uma última narrativa que foi a única a expressar o desconforto inicial da escrita de si como ferramenta de avaliação no Estágio.

Cláudia: Quando a disciplina de Estágio Supervisionado II começou, eu acreditava que a escola em si seria meu maior desafio. Hoje, penso que talvez este relato, e também, os próximos é que serão. É da minha natureza ser prática e bastante reservada, em contrapartida os relatos exigem, além de autoconhecimento e autoanálise, desprendimento para explicar honestamente o que, em circunstâncias normais, eu não expressaria.

A escrita (auto)biográfica não é uma escrita sem regras, mesmo que aparente ser um universo menos burocrático de fazer ciência, e de fato é. Entretanto, a escrita de si está ancorada no exercício crítico-reflexivo da própria trajetória do indivíduo, ao ponto em que não se trata de narrar por narrar, muito menos de sessões de autoajuda, mas da criação de um ambiente seguro para o compartilhamento de episódios formativos com registros visuais ou escritos sobre determinada temática. Portanto, encorajamos que outros docentes responsáveis por disciplinas de Estágio Supervisionado utilizem da escrita (auto)biográfica para a construção de discussões sobre a formação de professores e os dilemas que envolvem o cotidiano escolar, dando oportunidade para que os licenciandos verbalizem inquietações, fragilidades e contribuições da experiência enquanto estagiários.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Edna Silva.; OLIVEIRA, Maria Marly de.; ARAÚJO, Mônica Lopes Folena de. O Estágio Supervisionado e os Licenciandos em Ciências Biológicas da UFRPE: Sugestões e Contribuições. In: CON-

GRESSO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGAÇÃO DE DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS,9, Girona – Espanha. **Anais...** Girona, 2013, p.302-307.

BASSOLI, Fernanda. Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência(s): mitos, tendências e distorções. **Ciência & Educação (Bauru)**. v. 20, n. 3, jul. 2014.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. **Os Estágios nos cursos de licenciaturas**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CHAVES, Jaqueline Souza.; LIMA, Renato Abreu. Vivência do Estágio Supervisionado em Ciências Naturais em escolas públicas do município de Humaitá, Amazonas. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**. Rio Branco, UFAC, v. 6, n. 1, p. 592-606, 2019.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELIZOICOV, Demétrio.; ANGOTTI, José André.; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de Ciências: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

FÁVERO, Maria Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. *In*: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 53-71.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos.; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar em revista**, v. 24, n. 32, p. 215-232, 2008.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert.; GODOY, Dalva Maria Alves. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e

disputa. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 19, n. 2, p. 25-42, 2020.

NEGRÃO, Felipe da Costa.; MORHY, Priscila Eduarda Dessimoni.; ANDRADE, Alexandra Nascimento de; REIS, Darianny Araújo dos. O Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia no Amazonas. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**. Cuiabá, v. 10, n., 1, e22015, jan. a abr., 2022.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**. v. 3, n. 3-4, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. (Orgs.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Helena Maria dos. **O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares**. Dissertação [Mestrado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAPÍTULO 7

ESCRITAS DE SI: MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS COM A ALFABETIZAÇÃO

Danilo Gomez Barbosa
Nataliana de Souza Paiva

1 INTRODUÇÃO

É sabido que as crianças se alfabetizam em tempos diferentes, pois cada uma tem uma vivência e modo de aprender singular. Contudo, percebi no Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino fundamental no curso de Pedagogia, nas turmas de 4º ano, alguns estudantes com muitas dificuldades em ler e escrever. Neste momento, olho para mim, para minha história, onde emergem lembranças e sentimentos da infância, pois também fui uma dessas crianças que demoram um pouco mais para aprender a ler e escrever nessa imensidão do mundo letrado.

Na busca de trazer à tona as memórias da infância e relacioná-las com o processo formativo do professor, busquei na pesquisa narrativa a oportunidade de um caminho sensível de discorrer sobre meu processo de alfabetização na infância, com o apoio de teóricos no assunto para gerar reflexões e aprendizados.

Será narrado aqui a temática da alfabetização, considerando que para ser letrado não é necessariamente obrigado ser alfabetizado, tendo em vista que o letramento proporciona interpretação e compreensão da leitura e escrita nas diversas situações em que for necessário, enquanto a alfabetização remete a aquisição da leitura e escrita (TFOUNI, 1995).

Desta forma, a pesquisa narrativa me ajudou a encontrar caminhos para escrever sobre meus sentimentos, dando corpo as narrativas de si enquanto pesquisa autobiografia. Para Clandinin; Connelly (2000), as histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo.

As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. Um trabalho transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas, torna-se indispensável a uma formação (JOSSO, 2007).

A abordagem autobiográfica como um processo de investigação e formação provém das experiências de vida reelaboradas nos diversos espaços de formação e em diferentes contextos, configurando-se um trabalho em busca do conhecimento das relações de formação dos sujeitos e suas experiências: ter experiência, fazer experiência e pensar a experiência (JOSSO, 2007).

Assim, por meio das narrativas de si, este estudo tem como objetivo retratar e deixar aqui um pouco de minhas memórias e experiências como aluno de alfabetização que fui um dia, com o aluno universitário que sou hoje sobre o processo de alfabetização o qual vivenciei no processo formativo de ser professor no curso de Pedagogia da UEA.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa narrativa (auto)biográfica ao longo dos últimos anos tem ganhado grande espaço no campo de estudos e de trabalhos acadêmicos, por meio dela vários professores expressam suas experiências a fim de ressignificar o já aprendido com o contexto atual pessoal em que se encontram hoje. Somos a narrativa aberta e contingente da história de nossas vidas, a história de quem somos em relação ao que nos acontece (LARROSA, 2002).

Assim, utilizei a pesquisa (auto)biográfica a partir de narrativas de si e a formação do professor por se tratar de eventos que ajudam a refletir sobre as vivências, experiências e sentimentos de

forma dialógica com relação à alfabetização na infância e no Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia. Para Passeggi; Vicentini; Souza (2013) para uma história ser entendida é necessária descrever, narrar, contar de forma ordenada e cronológica eventos e momentos da vida do pesquisador trazem à tona questões sobre sua trajetória de vida neste trabalho.

Segundo Alarcão (2004) o ato de narrar subjaz uma atitude e uma capacidade de observar e de interpretar fenômenos e acontecimentos inseridos nos contextos da sua ocorrência e nas suas relações espaciais e temporais, já que as narrativas reportam a acontecimentos, descrevem os contextos de ocorrência, combinam, articulam e associam elementos que entrelaçam em função de fio condutor que lhe atribui coerência.

Ao mesmo tempo, em que narro também reflito, causando mudança no ser que sou agora, pois o ser humano está em constante processo de aprendizagem, acredito que ao narrar um momento da minha vida estou aprendendo mais sobre mim do que propriamente deixando algum conhecimento. A narrativa quebra o modo linear espaço-temporal de significar trajetórias e vivências, desde que o trabalho da memória resgata a história, entrelaçando passado, presente e futuro no agora (PÉREZ, 2003).

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (JOSSO, 2007).

As narrativas de si podem ser entendidas como o ato de olhar para dentro de si mesmo, seu íntimo pessoal, é mais do que se olhar no espelho, pois a nossa imagem no espelho pode ser moldada conforme

nosso gosto, mas quando olhamos para dentro de nós, podemos encontrar coisas da nossa vida que gostamos e que não gostamos, acontecimentos bons e ruins, coisas que gostamos de lembrar e coisas que gostaríamos de esquecer, mas que são partes importantes da pessoa que somos hoje (PASSEGGI; VICENTINI; SOUZA, 2013).

Diante do exposto, tomei como caminho metodológico a pesquisa (auto)biográfica da narrativa de si, pois tive a oportunidade de acessar memórias há muito tempo esquecidas, fui convidado a lembrar dos momentos da minha vida e em especial aqui o processo de alfabetização que preferiria que não tivesse acontecido, destacando as vivências e experiências (LARROSA, 2002), mas que se faz necessário aqui para confrontar com os conhecimentos de professor em formação que tenho hoje e obter algum aprendizado positivo disso tudo, entender o que não funcionou na minha alfabetização e quando adentrar em uma sala de aula, como professor possa de alguma forma conseguir suscitar no outro o apreender de uma maneira melhor da que recebi. (PASSEGGI; VICENTINI; SOUZA, 2013; JOSSO, 2007; CLANDININ; CONNELLY, 2000).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nasci no ano de 1991, filho primogênito e com um irmão caçula, ambos os filhos de uma mulher que é capaz de criar seus filhos de forma aguerrida, que precisava trabalhar o dia inteiro para sustentar nossa casa, na limitação que a pobreza proporciona, como: comprar comida, livros, roupas e outros eram uma constante visita e desafio em nossa casa.

Na idade de seis anos fui matriculado em uma escola que ficava próxima a minha casa com média de 10 a 15 crianças por professora. A coordenação pedia a minha mãe muitos materiais didáticos como papel

almaço, lápis de cor, cola, cartilha e outros, na medida do possível ela sempre se esforçou para prover esses materiais e, ao mesmo tempo pagar a mensalidade da escola que era uma instituição privada.

No período em que estudei nesse estabelecimento, reflito agora que eles tinham uma metodologia bastante mecânica no processo de repetição. No dia a dia desenhava as letras várias vezes por meio da cartilha e estas são implacáveis com relação a quem não entra no esquema e, a única saída é repetir tudo de novo, da mesma maneira, remanejar a criança para uma classe de alunos com dificuldades de aprendizagem (CAGLIARI, 1998).

Como aquele era o meu primeiro contato com a escola, sentia muita dificuldade de me concentrar para fazer o que era solicitado, fazia somente por fazer. A alfabetização ocorre em um ambiente social, mas as práticas não são recebidas tão passivamente pelas crianças (FERREIRO, 1996). Para mim não fazia sentido e não conseguia estabelecer uma conexão entre as letras que tinha obrigação de contornar com o objeto falado, apesar da exaustiva repetição eu não conseguia associar o que estava escrevendo com a figura que era mostrada.

A professora de certa forma ficava irritada comigo, se indagando por que eu não conseguia aprender e como não houve maior reflexão sobre os motivos a culpa era minha, uma criança de seis anos, minha mãe tinha que vir constantemente na escola para assinar advertências que eu recebia devido meu não aprendizado e resistência em fazer o que a professora pedia.

Ser lembrado como a pessoa que não aprende, o preguiçoso e até burro era bem ruim, me incomodava e me frustrava muito, era muito estressante a persistência e cobrança que a escola exercia sobre mim, como também fazer minha mãe às vezes ter que sair do seu

trabalho para ir à escola assinar advertências e até mesmo me levar para casa antes da aula terminar, me doía muito, pois apesar de não compreender naquela época como consigo fazer agora adulto, eu observava todo o esforço e sacrifício que ela fazia para nos sustentar sem receber nenhum tipo de apoio. Essas lembranças, ainda que ruins, vejo agora como parte essencial para o meu processo de formação enquanto pessoa e profissional da educação.

Fiquei cerca de seis meses nessa escola e por não conseguir aprender a ler e escrever minha mãe me tirou de lá e me matriculou na Escola Fabiano de Cristo, fiquei inicialmente apreensivo por pensar que essa outra escola seria igual à última que frequentei, ela era mais distante da nossa casa, minha mãe e minha prima se revezavam para me levar as aulas, pois eu não conseguia ir sozinho.

Nas primeiras aulas já observei que a abordagem da escola e professores diferia, nessa instituição não usamos a cartilha para repetir as letras várias vezes como na anterior, as aulas eram bem dinâmicas com desenhos, pinturas, músicas e outros. Eram duas professoras em sala de aula e elas se revezavam no atendimento as crianças, aquilo foi me cativando, despertando o meu interesse em estar na escola, participar das atividades e com o tempo consegui aprender a ler e escrever por meio de uma abordagem lúdica, partindo do que prendia a minha atenção.

Para Ferreiro (1996) a criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos.

Eu gostava muito de desenhar, e por meio do desenho que fazíamos de forma aleatória, ou seja, tinha a liberdade de escolher o que queria mais fazer, nosso criacionismo era bastante estimulado,

desenhava primeiro o que gostava e depois dava nome por meio das letras ao desenho, ouvia música e identificava objetos, o nosso contato com as outras crianças era aberto e tudo isso foi contribuindo para que eu conseguisse completar essa fase tão importante em nossas vidas chamada de alfabetização. Neste sentido, a aproximação dos saberes das crianças aos saberes escolares se relaciona com um processo de ensino que pode gerar uma aprendizagem real, a superação da lógica do ensino transmissivo precisa ser superada (GÓMEZ, 2000).

Ao término do ano letivo nos mudamos para outro bairro, mas saí dessa escola com um grande aprendizado na parte da escrita e leitura, acredito que me ajudou bastante no meu desenvolvimento motor e cognitivo, estabelecendo maior domínio do lápis, despertou em mim o interesse por livros, principalmente histórias em quadrinhos, além de ter aprendido também algumas noções de matemática como a tabuada, conhecimentos esses que me ajudaram muito ao adentrar no ambiente escolar da primeira série do ensino fundamental. Deixo como registro minha foto como troféu pela vitória de ser um “Doutor do ABC” na Imagem 1.

Figura 1 - Foto Formatura Alfabetização Escola Fabiano de Cristo em 1998.



Fonte: Própria do autor.

Ao término do ano letivo da alfabetização, comecei minha jornada educacional escolar no ensino fundamental e médio, nos quais

não tive dificuldades no campo da leitura e escrita, não reprovei em nenhuma disciplina de todas as séries escolares as quais cursei. Desta forma, vejo que a função primordial da escola seria possibilitar aos alunos que atuem criticamente em seu espaço social. Em concordância com Soares (1998) uma escola transformadora é consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais, na conquista da participação cultural e na reivindicação social dos seus alunos.

Agora um salto histórico nessa narrativa para 2013, quando entro para estudar o curso de Pedagogia, não era a primeira opção de curso, mas acabei escolhendo, pois gosto do trabalho voltado ao ser humano que ela tem por característica, visto que está forma professores que atuarão nas salas de aula atendendo aos alunos.

Em 2019, ao ingressar no componente curricular Estágio, os acadêmicos já precisa ter em mente um objeto de pesquisa para elaborar o TCC, assim começando no campo a busca por possíveis temáticas, em meio aos diálogos nas aulas a alfabetização surgiu e me proporcionou um regresso ao meu processo de aquisição da leitura e escrita, tornando assim essa temática como objeto dessa pesquisa.

A finalidade do estágio é “levar os alunos a uma análise das realidades sobre os quais atuarão, e também servir como fonte de experiências concretas para as discussões sobre as questões de ensino e procedimentos pedagógicos” (PIMENTA, 2000, p. 65). O estágio é “um retrato vivo da prática docente” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 127) e, por intermédio dele, os estagiários sentem efetivamente a realidade da educação atual.

Em 27/08/2019 começou o estágio em uma Escola da Rede Pública Municipal de Manaus nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, tive a oportunidade de vivenciar nas turmas do segundo e quarto ano, o qual serviu de base para minhas observações, diálogos e colocar

em prática um plano de ação voltada para práticas que facilitassem o processo alfabetizador.

Este estágio tem o objetivo de promover a interação e confronto entre a teoria e a prática docente, é uma experiência que serve também como uma projeção ao futuro dos estagiários que em breve estarão na sala de aula.

Esta prática o ajudará a decidir se essa é a profissão que ele quer seguir ou não, pois acredito que para exercer sua profissão de melhor maneira possível é necessário gostar do seu trabalho, o profissional da educação percebe a interação e confronto entre as teorias estudadas ou na prática.

Percebi as dificuldade na prática docente observando e também quando terá a oportunidade de executar na prática com o plano de ação, esse momento foi muito importante para que eu pudesse tentar me ver como professor e, ao mesmo tempo entender como profissional em formação sempre, que precisa está sempre em busca de novos conhecimentos, sempre revendo minhas práticas.

Enquanto aluno de alfabetização que fui um dia, vivenciei as dificuldades de aprender, a metodologia utilizada, e até talvez não fosse o meu tempo de aprender, mas o processo repetitivo não funcionou comigo e agora como acadêmico da universidade percebi que os métodos não são perfeitos, para mim os dois se completam de forma dialógica.

Hoje vejo que os professores das escolas por onde estagiei de forma geral são muito empenhados e gostam realmente do que fazem, gostam das crianças e gostam de tentar ser o mediador do conhecimento, mas nossa realidade desafia, neste caso, com salas super lotadas dificultando o atendimento específico para um professor, preocupação exacerbada com treinos para resultados nas

avaliações educacionais, excesso de relatórios gerencias (voltados para evidências do que estão fazendo na sala de aula). Na maioria das vezes também não tem auxílio por parte dos pais em casa, que precisam ficar o dia todo trabalhando para trazer o sustento da sua família, ficando assim o aluno meio desamparado no seu processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Há sempre alunos que ficam para trás, posso dizer que tive sorte na segunda escola que fiz minha alfabetização, pois as professoras conseguiram em pouco tempo estimular meu aprendizado, mas com muitas crianças da rede pública por onde estagiei isso não acontece, observei que a escola não faz o acompanhamento desses alunos com alguma dificuldade e também não passam a outros professores o histórico de aprendizagem das crianças, ficando assim o novo professor responsável por identificar e remediar esses alunos em um curto espaço de tempo.

Ao conversar com uma das crianças sobre sua leitura e escrita, ele não sabe ao certo o que está acontecendo, pois para ele isso ainda não tem muita importância comparado a estar brincado e se divertindo com seus colegas, só sabe dizer que ainda não aprendeu, mas que a professora e seus colegas o ajudam com algumas atividades e assim ele vai seguindo.

O Estágio me colocou a frente de minha história de vida, ora se repetindo a da primeira escola e ora com a segunda escola por onde passei pelo meu primeiro contato com a alfabetização escolar. A partir de minha narrativa da criança e o evidenciado no estágio, deixo aqui meu desejo de que ao retornar como professor diante de uma sala de aula continue sensível sobre essa temática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito ser importante encontrar os erros no caminho educacional, considerar que cada indivíduo é único no mundo também é um fator crucial, mas resolver os problemas, as barreiras que impedem o aprender são de extrema importância, pois assim toda a teoria que aprendemos sobre o processo de aprendizagem estará sendo utilizado na prática, saindo dos livros, do material de pesquisa para promover a integração da criança com a alfabetização, com as letras do seu idioma, se tornando um cidadão conhecedor de sua sociedade, de tudo que está escrito.

Na busca formativa de ser profissionais da educação que eu consiga ser de fato uma ponte entre o aluno e o conhecimento, não tratá-lo como um mero receptor, desconsiderando seu contexto social e sua bagagem histórica, mas sim o receber de braços abertos, lhe proporcionando mesmo que por um curto espaço de tempo o prazer de ler e escrever, que quando se aprende, pelo menos para mim, foi libertador como se tivesse saído um peso de minhas costas mediante as cobranças que recebi no meu contato inicial com a alfabetização como aluno.

Diante de tudo que foi percorrido aqui, ao sairmos da Universidade não podemos nos esquecer das teorias da aprendizagem, não podemos nos esquecer de nos avaliarmos enquanto educadores, não podemos nos esquecer de olhar o contexto social com as dificuldades que cada aluno possa apresentar, não podemos depois de quatro anos e meio sair da faculdade para sermos reprodutores de métodos de ensino que frustram nossas crianças, podemos e temos conhecimento ao longo do curso e após ele para sermos profissionais de excelência em ensino.

Para não acontecer com outras crianças o que aconteceu no meu processo de alfabetização, ao se deparar com alunos com dificuldade, não culpar a criança e também não se culpar, parar e refletir que talvez o método utilizado não tenha sido o mais adequado no momento, podendo sempre ser repensado.

Não devemos ser reprodutores de um modelo de aprendizagem engessado, pronto e inalterável no qual mesmo se uma criança não conseguir aprender ela é empurrada para a série da frente, mas sim quando se depararmos com essas adversidades na sala de aula, possamos parar e lembrar que um dia fomos crianças e tivemos algum tipo de dificuldade para aprender e que agora adultos graduados letrados temos plena condição de fazer nosso trabalho da melhor maneira possível, mesmo que seja preciso se desfazer de seu método e abordagem devido a única criança, ainda assim vale a pena, é mais do que exercer empatia, ser professor(a) é um ato de amor ao próximo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos numa Escola Reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2004.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiências**. Revista Brasileira de Educação. n.19, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. Ed. Scipione. São Paulo. 1998.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Investigação narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. São Francisco: Jossey Bass, 2000.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

GÓMEZ, A. I. P. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. *In*: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2007.

PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. (org.). **Narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. “O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa”. **Anais da XXVI Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. Caxambu, 2003.

PIMENTA, Selma. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

CAPÍTULO 8

(DES)FOLHAGEM DAS IDEIAS DE CAMPO: UM BORDADO POSSÍVEL COM ENSINO DE CIÊNCIAS

Ana Patrícia de Souza Azevêdo
Caroline Barroncas de Oliveira
Mônica de Oliveira Costa

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo se constitui a partir de indagações que surgiram no encontro com a disciplina: Narrativas (auto)biográficas na formação de professores em Ciências e Matemática, no curso de mestrado (em andamento) Acadêmico Educação em Ciências na Amazônia, experiência essa que vivencio atualmente. É de vivências que ressoam marcantes impulsos de trilhar um modo de escrita que me parece ser diferente do que estou tão enraizada.

Abre-se assim, uma conversa para tentar dizer-se por palavras escritas, pela escolha de um caminho de escrita sobre si, onde as palavras se movimentam me levam para diferentes espaços e momentos. Atualmente e, mais uma vez, estou em um espaço acadêmico, mas em um momento de formação docente bem diferente das outras experiências, há uma leve sensação de liberdade/vida, que me move para a escrita de mim como rascunhos de pensamentos e afetos que vibram e, querem se expressar.

Um(a) professor(a) não é somente um profissional em diferentes etapas de formação, mas, vai além disso, é uma pessoa que vive em diferentes contextos, que já viveu/vive outras experiências fora e dentro dos espaços ditos escolares/acadêmicos. Nesse sentido, as diferentes experiências de vida que aproximam, e se distanciam com as vividas no meio acadêmico, por exemplo, que em algum momento do professorar isso me é apresentado com mais força, mas cabe a cada um como fará suas escolhas destas aproximações.

(Des)folhagem das ideias de campo corresponde a uma análise que envolve problematizar quais as ideias de campo/lugar/ espaço que carrego ou/e carregava? Quais acontecimentos que me instigaram a questionar minhas ideias de campo? Como percebo/ relaciono o ensino de Ciências com a ideia de Campo?

Ao longo do trabalho há possíveis respostas para essas indagações, pois cada palavra é como folha que se desprende ou que nasce em uma árvore que antes de ser do professorar é do viver. Assim, acredita-se que a escrita se transforma em vida, em arte, e “[...] como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade constrativa; ou, [...], uma maneira reflectida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso. [...]” (FOUCAULT, 1992, p. 84).

2 (DES)HABITAR CAMINHOS ENTRE FRONTEIRAS E VIVÊNCIAS: UM POUSO NO CAMPO

A escrita de um texto é sempre um desafio que me atravessa na busca de palavras que possam expressar pensamentos/ideias/sentimentos/entendimentos/discursos a respeito daquilo que almejo refletir, sobretudo, quando se está vivendo um processo de formação docente. O processo é diferente para cada um, assim como a escolha sobre a forma e o objeto para dar o primeiro passo, assim essas escolhas afetam-me de alguma forma, tornando-se possíveis eixos de diálogos.

Na tentativa de experimentar uma escrita de si, por entender que, “[...] ainda que possa ser experimentada em práticas coletivas a formação é um movimento singular e, sobretudo, de singularização. Neste movimento cabe a criação, [...], cabe a ideia de multiplicidade, mas não encaixa a de homogeneidade. [...]” (CHAVES, 2014, p. 66).

A escolha aqui é por uma escrita que busca criar modos outros de dizer, experimentar e desconfiar das coisas ditas e, diante de minhas singularidades busco como eixo de discussão as ideias de “campo” que permeiam meus discursos/ideias e, que estão conectadas com minhas experiências de vida e, caminharam comigo pelos diferentes lugares deixando marcas da própria vida.

Mas, a experiência de tentar me perceber no processo de formação docente que estou vivenciando me causa deslocamentos de perspectivas e, me projetam para indagar-me: primeiramente como que minhas ideias de campo foram sendo produzidas em mim? E quais ideias são essas?

Até o período de iniciar a graduação falar em “campo” tinha conexão direta com a natureza, especificamente como “nosso interior” como é dito popularmente em minha região (Amazonas) e, aproximações com os espaços rurais que sempre estiveram presentes em minha vida desde o período da infância, mas, lembro dessa época considerando a vivência dos meus familiares através de atividades como a agricultura, por exemplo, todas as atividades realizadas naquele espaço envolviam a água, a terra e/ou floresta.

Sempre que possível viajava para o terreno dos meus avós, em área rural, passava por diversas comunidades, evidente que eu não tinha a noção de como que as dinâmicas desses espaços da natureza se misturavam com a própria vida humana. Desde o começo da viagem deparava-me com os mais variados seres vivos, nas águas era comum esperar a aparição do boto, era tão comum olhar o céu, o rio e as árvores em uma única imagem, pareciam atrelados a todo momento, os pássaros em seus voos coletivos, as cores das árvores que se misturavam e formavam uma linda paleta de cores.

Os sons dos animais, como uma harmonia que dava voz a cada espaço que passava e, cada detalhe era notado e solenizado. Consigo lembrar de alguns detalhes e, me causa estranheza pensar que muitas coisas aconteceram, de uma forma que nunca havia parado para pensar, mas tudo está conectado, ainda que diferente, o tempo presente está carregado de um passado inquietante pedindo para ser dito.

Mas, importa dizer que a ideia de “campo” mais clara até então, era a de um campo de futebol, ou então, o “campo” como fazenda, um espaço de terra demarcado por cercas onde se colocava o gado para viver por um período, outra ideia de “campo” era a terra que se preparava com a queimada, a capina e, a plantação das mais diversas, minha família utilizava para plantação da mandioca, ou seja, eram feitas roças anualmente.

Essas ideias de campo, eram verdades que permeavam os entendimentos, que se alinham com as experiências vividas dessa época, talvez pela proximidade que havia com esses espaços citados, que são lembranças, mas pensadas de forma diferente, hoje. “O ato de rememorar possibilita que dimensões pessoais, que foram perdidas [...], sejam ressignificadas na relação temporal passado, presente [...]” (ROSA; RAMOS, 2015, p. 306).

Assim, essas ideias de campo de alguma forma estão conectadas pelo fio da vida, que vão tecendo as lembranças, os sentimentos, os afetos, os cheiros, os sabores e, outras vidas/pessoas que foram vibrantes em minhas vivências. Também, se conecta por alguns elementos às ideias atuais de campo, e aqui cito a “terra” como vida e lembrança, que conecta passado e presente.

De algum modo tudo é feito de terra. Um material precioso. Sua abundância não o torna menos raro de sentir - tão difícil é realmente sentir que tudo é feito de terra. Que unidade. E por que não o espírito também? Meu espírito é tecido pela terra mais fina. A flor não é feita de terra? (LISPECTOR, 1999, p. 172)

Sentir as lembranças que permeiam minhas memórias, que habitavam em mim como verdades, mas, que a partir do período da graduação foram desconstruídas, com aproximações dos estudos que envolviam a educação dita do “Campo”. Inicia então um processo de rupturas de ideias/entendimentos, algumas folhas foram se desprendendo, sendo levadas pelo vento e caindo em outras terras.

Agora os caminhos/ideias eram outros/diferentes e, fortemente demarcados, a “educação do campo” se apresenta como modalidade educacional e, é um impacto para mim, pois não imaginava antes que a educação escolar pudesse acontecer em um espaço rural. Ou talvez isso estivesse muito distante de mim, das minhas experiências, ou não era uma questão que me afetava de nem uma forma antes da graduação.

Uma folha então pousa no campo, a folha da formação docente inicial, na qual tenho meu primeiro contato consciente com a educação do campo, mas, isso vai acontecer no período que já estava praticamente finalizando o curso, ainda que os diálogos e problematizações sobre o assunto nesse momento me afetem de alguma forma, é algo que fica guardado em mim, adormecido, como se fosse só mais um assunto ligado a educação de forma geral.

Eu percebia alguns colegas de turma indo por esse viés de pensamento em seus trabalhos de conclusão de curso, e ficava me questionado o que poderia ter orientado eles para fazerem tal escolha, para mim parecia algo tão distante de nossa formação. Mas, sempre e, de alguma forma esse assunto vinha até mim, mas não o sentia, apenas passava por mim.

Outra folha pousa no campo, agora é outro campo, o qual me convida a pousar como docente recém formada em pedagogia, atuar como docente, eu já me sentia uma folha diferente, mas modificada, nesse momento. O ano era 2017, aconteceu de eu vivenciar minha primeira atuação docente, em uma escola dita de educação do campo, a princípio me sentia preparada, acabei de sair da universidade, pensava eu, mas nem sabia por onde começar.

Eu precisava iniciar, ainda que não soubesse literalmente nem o caminho da escola, mas aprendi, conheci, tive medo, tive alegrias,

tive solidão, tive multidão. Digo sempre, que aprendi muito mais do que ensinei/compartilhei, e considero que foi minha primeira conexão comigo mesma, indagava-me como aquele espaço parecia algo tão distante e ao mesmo tempo tão ligado a mim? Isso era muito intenso e, ainda é. “Não considero necessário saber exatamente quem sou. O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início. [...]” (AQUINO; RAMOS DO Ó, 2014, p. 206)

Foi o período de um ano de aprendizado, como costume falar, digo também que foi uma extensão da graduação, mas, sobretudo uma experiência que me causa deslocamentos de diversas perspectivas. Foi essa vivência que fez eu questionar o meu professorar, naquele momento eu não tinha a certeza de minha escolha pela profissão, mas, em muitos momentos vinham as indagações relativas à minha atuação, de como que eu seria professora de educação do campo. Qual era meu entendimento sobre essa área da educação? O que foi dito como forma de pensar/dizer essa educação dita/tida no/do campo?

Prevalecia o entendimento/prática de educação escolar como direito de todos e, que os sujeitos próprios dos espaços ditos do campo devem ser educados em seus próprios contextos, e esse direito é resultante de muitas lutas sociais, como se tivessem identidades fixas, de uma forma linear, que tem suas especificidades se pensados próximos aos alunos da cidade. Mas ficava o embate sobre essa última questão, ao pensar que a proposta curricular dessa escola do campo segue o padrão das escolas de área urbana:

Construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo. Ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo [...]. Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas as práticas sociais; combinar

estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, [...] (CALDART, 2008, p. 157).

Essas falas/discursos centravam o meu pensar/dizer/fazer sobre educação do campo, que também relacionavam-se em torno das linhas de pensamentos em Paulo Freire, no sentido de aproximar a educação do campo com a educação popular, isso é tão forte, que quando rememoro as lembranças dos estudos sobre educação do campo no período da graduação em pedagogia, em linhas gerais, essa aproximação aos trabalhos do autor citado é potente, sendo a educação como direito de todos, e que deve ser respectiva de acordo com as especificidade de determinado grupo social.

Durante o período da graduação tivemos a disciplina “Educação do Campo”, de 60h de aula teórica, de acordo com o plano de ensino da mesma. Nossas leituras/atividades que mais marcaram durante esse tempo, foram basicamente em torno dos autores Caldart (2000), Arroyo (1999), Molina (2003), Ghedin (2012), entre outros.

Mas, umas das lembranças mais fortes é a relação/aproximação dos estudos de Paulo Freire com os discursos desses autores para pensar/dizer sobre Educação do Campo. Uma questão que marca essas experiências, por exemplo, foi ter lido/aproximado o livro dele “Pedagogia do Oprimido, 1987”, em uma linha de pensamento que pensa a educação escolar como possibilidade de emancipação dos sujeitos, e o reconhecimento dos direitos coletivo do próprio campo, assim, o direito a educação escolar é o que mais ressoa nesse sentido, de educação que é feita com e para todos.

Nessa perspectiva, minha primeira experiência docente naquele momento tinha a preocupação somente em ministrar os conteúdos para os alunos, de acordo com a proposta curricular da SEMED-PARINTINS, e para isso bastava os alunos estarem em sala de aula e, foi assim que aconteceu, estava sempre cercada por paredes, e,

muitos dos comunitários se surpreendiam por estar sempre na escola. Eles diziam: “a senhora é a única professora que cumpre o calendário”.

Eu ficava sempre reflexiva quando isso acontecia, me sentia com a única obrigação de repassar os conteúdos de cada série, mas, até mesmo isso foi quase que impossível, pois era uma classe multisseriada (1º ao 5º ano do fundamental e educação infantil 1º e 2º período), entretanto, os alunos demonstravam estarem na mesma serie/nível de ensino, como se estivessem sendo alfabetizados, havia 3 alunos que estavam mais próximos de suas séries.

Confesso que não sabia como lidar com isso, pois queria que os alunos estivessem prontos, mas depois entendi que precisava conhecer meus alunos, possibilitar aberturas para diálogos e, para que eu pudesse construir com eles aquele ano letivo. A cada dificuldade, refletia sobre a situação de cada aluno e, não estou falando só de escola, mas do contexto do qual eu também estava fazendo parte naquele momento, eu quise fazer parte e conhecer as dinâmicas de vida/trabalho/sobrevivência/relações que eram produzidas pelos comunitários.

A partir disso, fui encontrando brechas para também existir, não só como professora, mas como vida(s). Mas não foi nada simples/fácil de acontecer, mas parecia que começava fazer sentido essa experiência, foi um ano intenso, em todos os sentidos. Como era um processo seletivo com duração de um ano, decidi que essa experiência por hora teria uma pausa, sobretudo para que eu pudesse assimilar as experiências que vivi, ou um pouco de tudo que aconteceu, com a certeza que precisava buscar mais/outros diferentes conhecimentos.

Pois, parecia a vida querendo e, pedindo espaço, ainda que eu teimasse em não querer sentir suas branduras, perdi a rigidez que me estagnava, e deixei-me ser vida em cada novo momento. “Há a

vida que é para ser intensamente vivida. Há o amor. Que tem que ser vivido até a última gota. Sem nenhum medo. Não mata”, nos ensina.” (LISPECTOR, 1999, p. 231), e é preciso sorrir mais.

Mas, foi no momento que me afastei desse espaço como professora que mais refleti sobre a educação no/do campo, é um sentimento de que algo não está fechado, ou não está dito/pensado ainda para mim, ou que a forma que está dita não é a única forma, preciso entender melhor sobre que educação é essa.

3 ALINHAVOS ENTRE VESTÍGIOS E PALAVRAS: PELO FIO DO ENSINO DE CIÊNCIAS

O tempo da vida vai sendo marcado por vestígios e palavras, que nos diferentes momentos de minha vida e de formação docente se aproximam, mas é um sentir diferente a cada nova experiência vivida. E quando uma etapa tem sua pausa, outra inicia e, são muitas folhas que se desprendem pelos caminhos a cada ciclo, mas algumas marcas parecem ficar, ainda que sofram rupturas para serem ditas ou/e pensadas de outras diferentes formas.

Antes mesmo de iniciar o processo de organização/estudo para que aprovação no curso do mestrado viesse e, veio, não se imaginava é que já havia uma(s) brecha(s) no meu professorar, pois, talvez no momento que se vive cada ciclo não conseguia perceber. Então, foram necessárias algumas pausas e, calma para que os sinais e, as palavras da folha do “campo” fossem retocadas, agora vivia deslocamentos entre vestígios de outros momentos, mas, que na arte da escrita tem o desejo de fugir de fronteiras rígidas.

É quando o curso do mestrado tem seu início (novo/diferente ciclo) e, as provocações das diferentes disciplinas realizam movimentos outros de reflexões/problematizações de diferentes formas/

conteúdos, em questões como “formação docente”, “currículo”, “saberes”, “pesquisa” e “ensino de ciências”, por exemplo, entre outros, com indagações em desiguais direções, que se tocam ou, se distanciam e, se transformam a cada movimento.

Considera-se o fio do ensino de ciências como uma possibilidade de bordar/alinhavar ou/e borrar minhas palavras/ideias pela vida e, por meu professorar. Um fio que talvez já estivesse presente, mas ainda não era percebido, a partir de então nos parece como possibilidade de problematizar esse “campo”, para pensar/dizer a educação no/do campo a partir de outra possibilidade, considerando que,

Alfabetizar cientificamente, portanto, envolve incluir no repertório intelectual dos estudantes conhecimentos que lhes possibilitem compreender as múltiplas dimensões (técnica, política, social) que constituem o conhecimento científico e não ensinar palavras, definições soltas que pouco contribuem para a apropriação da linguagem da Ciência, pois não aprenderemos a os expressar em outra língua, ainda que tragamos na memória todas as palavras de um dicionário de idiomas, é preciso imersão na nova cultura (CHAVES, 2007, p. 20).

Nessa perspectiva, o ensino de ciências possibilita ampliar formas outras para os alunos compreenderem o mundo, não estou querendo dizer que o ensino de ciências sozinho fará outros caminhos de conhecimento, mas, que ele pode ser mais uma probabilidade existente no processo ensino aprendizagem. Não parece ser algo simples de realizar, mas pode ser possível e, a linguagem específica do conhecimento científico como disparador para essa imersão é legítima.

Ainda percebo uma ciência que é apresentada/entendida geralmente como verdades inquestionáveis, isso é muito perigoso, uma vez que direciona para um único caminho de verdade. Mas, “[...], se a humanidade forjou por força de suas decisões e condições históricas essa ciência tal qual ela hoje se apresenta, julgo que ela é igualmente capaz de reconstruí-la em um formato mais próximo dos nossos ideais

de igualdade, democracia e justiça e a escola é um espaço privilegiado para concretizar essa reconstrução [...]” (CHAVES, 2007, p. 22).

Posso imaginar que não é fácil de fazer, mas é possível, se refletir em quais movimentos estão sendo realizados nas escolas, não digo somente das escolas de espaços urbanos, mas todas as escolas e, isso inclui a educação no/do campo. “[...] Isso requer, [...], que a formação docente seja repensada nos seus pressupostos de maneira a incluir a reflexão epistemológica que possibilite ao professor [...] sua autonomia profissional [...] definindo o porquê de se ensinar Ciências para as próximas gerações, de onde decorrem [...] questões que orientam a prática pedagógica.” (CHAVES, 2007, p. 22).

Assim, vou tecendo alinhavos possíveis de pensar outras formas de dizer/pensar que não existe uma única forma de pensar o ensino de ciências ou/e, outros que existem, por compreender que “[...] os conteúdos trabalhados nos processos formativos não são referências fixas, nem mesmo consistem em chaves interpretativas do mundo, da aprendizagem, do aluno, mas [...] é possível, também, recusá-las, [...], reinventá-las ou simplesmente usá-las quando nos convier”. (CHAVES, 2014, p. 67), como também me transformo em cada experiência e, podendo mudar o modo de existir e compreender a própria vida.

Nesse aspecto, reflito que os diferentes sujeitos no/do diferentes espaços/contextos que vivem, de diferentes formas fazem acontecer a própria vida, com os diferentes elementos que lhes são próprios para dinamizarem suas sobrevivências se fazendo existir, mas, igualmente para todos “a existência social a considerar apenas o mundo da vida não requer do sujeito o domínio sistemático de uma linguagem científica, [...]” (AGUIAR, 2019, p. 2).

Mas, se quiser considerar a vida escolar dos diferentes sujeitos, e também “[...] se pensarmos a vida nos diversos momentos de escolarização é necessário uma espécie de alfabetização científica, aqui imaginada como uma condição minimamente razoável de domínio da produção e do conhecimento científico capaz de lhe proporcionar um raciocínio sistemático sobre os fenômenos da natureza e da sociedade [...]” (AGUIAR, 2019, p. 2).

Assim, considero que o procedimento “[...] ensino/aprendizagem/produção de conhecimento corresponde a uma atividade circunscrita em um fazer que perpassa fundamentalmente uma ação de cognição, aqui entendida como uma atividade realizada a partir da articulação das ideias, cujo propósito consiste em entender, resolver, criar ou inventar. [...]” (AGUIAR, 2019, p. 2), ainda que possa acontecer de diferentes formas para cada sujeito envolvido no processo, assim como a vida, mas há a possibilidade inventiva em sua forma de acontecer.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da escrita desejou-se experimentar formas outras de existir e dizer-se, como vida e, como um professorar, que vão sendo marcados por vestígios e palavras, que bordam possibilidades de ideias sobre modos de (des)habitar caminhos e fronteiras do próprio viver.

Uma trajetória que se entrelaça pelo fio do ensino de ciências, como folha da vida se desprende e pousa em um campo, carregado de experiências/saberes/desejos/sonhos, depois de ser produzida por variados discursos/ideias, agora deseja dialogar com a educação, logo, dizer/pensar como “Educação no/do Campo” (das florestas e, das águas), em movimentos que podem ser ditos por diferentes

lugares, do existir e, de inventar a própria vida e/ou modos de existir que também se envolve nesse diálogo.

Assim, considera-se elementos que podem estar relacionados na dinâmica dos distintos territórios (várzea e terra-firme), que são do campo, mas, que também são das florestas e, das águas. Pensar nessa educação no/do campo, é considerar “o currículo”, “os conteúdos”, “formação docente que atua nas escolas desses espaços”, entre outros que possam estar ligados a forma que as vidas desses sujeitos vão sendo produzidas/entendidas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, José Vicente de Souza; NASCIMENTO, Izaura Rodrigues; BRANDÃO, Gelciane da Silva. Fundamentos Filosóficos do ensino de ciências em Gaston Bachelard e Jean Pierre Astolfi. **Lasera**, México, 2019.

AQUINO, Júlio Groppa e RAMOS DO Ó, Jorge. Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 199-231, jan./jun. 2014. ISSN 0102-6801.

CALDART, Roseli Salete. A escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica (Orgs.) **Por uma educação do Campo**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHAVES, Sílvia N. Da tomada de consciência à invenção de si: uma trajetória na pesquisa narrativa e autobiográfica. In: FEITOSA, Raphael Alves; SILVA, Solonildo Almeida da (Orgs.) **Metodologias emergentes na pesquisa em ensino de ciências** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

_____. Formação, docência e arte: o desafio de ser semente. *In*: CHAVES, S.N.; BRITO, M.R. (Orgs.). **FOCAR: Formação, Ciência e Arte. Autobiografia, arte e ciência na docência.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

_____. **Por que Ensinar Ciências Para as Novas Gerações? Uma Questão Central Para a Formação Docente.** 2007.

FOUCAULT, Michel. A escrita dei si. *In*: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo.** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês; RAMOS, Tacita Ansanello. Que sujeito? Possibilidades de diálogos entre Michel Foucault e Walter Benjamin e suas contribuições para os estudos curriculares. **Educação Unisinos**, vol. 19, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 302-312.

CAPÍTULO 9

O PROFESSORAR EM PANDEMIA: PROCESSOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

Thalita Maciel Melero Lima
Caroline Barroncas de Oliveira

1 INTRODUÇÃO

A escola que conhecíamos como sólida, quase que imutável, a qual se utilizava dos mesmos espaços e métodos por tantos anos, sofreu um grande abalo, algo que ninguém esperava. Uma pandemia em 2020 afetou a escola de todos os países, fomos pressionados a mudar, a se reinventar, a lidar com todas as tensões que perpassam um sujeito, que não somente deveria se preocupar com as funções que deveria exercer como uma docente, mas lidar com questões pessoais de sua alma, medos e incertezas.

Em diversos momentos estávamos mais preocupados em cuidar dos outros do que cuidar de nós mesmos, como Michel Foucault escreve no livro *Hermenêutica do sujeito* (2006) “é preciso esquecer que se é um César, e somente realizar o trabalho, cumprir os encargos cesarianos sob a condição de comportar-se como um homem qualquer” (p. 245), nesta condição encontrava-se os professores, sobrecarregados por lidar com suas funções modificadas e ressignificadas a cada momento de mudança e por vezes esquecendo-se de que era um ser que como qualquer outro passava por mudanças.

Assim sendo, a escrita de si se mostra como um movimento para que cada docente possa notar e escrever as ações de sua alma, para se dar a conhecer, na intensão de defender-se de pensamentos escurecidos em seu interior, trazendo luz aos movimentos da alma (FOUCAULT, 1992), reconhecendo o processo que está vivenciando e aprendendo a lidar com este.

E nesse movimento, a escrita de si também funcionam como produtoras de experiências. Sob uma nova perspectiva, Larrosa (1994), ao empenhar-se numa análise aprofundada relativa à experiência de si, investiga como algumas práticas pedagógicas operam na constituição da subjetividade humana, trazendo as autonarrativas

como mecanismos próprios de relação do sujeito consigo mesmo, onde o mesmo se vê, se expressa e se julga. Entretanto, nos informa que as narrativas individuais são produtos de uma intertextualidade discursiva que direcionam a ação de narrar-se:

Desse ponto de vista, a autonarração não é o lugar onde a subjetividade está depositada, o lugar onde o sujeito guarda e expressa o sentido mais ou menos transparente ou oculto de si mesmo, mas o mecanismo onde o sujeito se constitui nas próprias regras desse discurso que lhe dá uma identidade e lhe impõe uma direção, na própria operação em que o submete a um princípio de totalização e unificação. [...] É no trato com os textos que estão já aí que se adquire o conjunto dos procedimentos discursivos com os quais os indivíduos se narram a si mesmos (p. 34).

O que nos permite pensar, a partir da complexa investigação de Larrosa, é que a ação de narrar-se é compreendida dentro de uma rede de discursos pré-existentes que a atravessam e das quais o sujeito se apropria para, assim, produzir suas próprias narrativas.

Desse modo, tomaremos neste artigo as reflexões deste período em atividades de escrita de si, no intuito de nos fortificar para tais momentos inesperados, pois escrever sobre o momento de pandemia é uma forma de cuidar de si, e ainda sendo “capaz de renovar o modo de pensar alguns problemas da educação” (FREITAS, 2010, p. 169) fazendo uma retomada das práticas antes vividas e por hora sendo exigido uma mudança brusca.

Tal mudança intensificou uma tendência, dita como indispensável para a atualidade, com “discursos atraentes, inovadores, empreendedores, criativos, [...] esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo do “consumismo pedagógico” e do “solucionismo tecnológico” (NOVOA e ALVIM, 2021, p. 3), estes ritmos foram as referências que pautaram o processo de ensino-aprendizagem durante o professorar na pandemia, onde houve uma grande demanda que visava somente as soluções tecnológicas para

que o ritmo de produzir conteúdos e tarefas não fosse interrompido, porém esse “solucionismo tecnológico” se mostrou como uma realidade distante para alunos, docentes e outros, mas que a cada momento apropriava-se dos espaços educativos.

Salienta-se que o próprio professorar já é acompanhado por diversos obstáculos e na situação atual estes se agravaram e adentraram as casas dos docentes, visto que a grande maioria estava trabalhando remotamente de seus lares, aprendendo a lidar com meios tecnológicos, e tentando cumprir de maneira satisfatória sua função (MONTEIRO e SOUZA, 2020), não somente a função de ser professora, mas de ser mãe, filha, esposa e pesquisadora.

Assim, professores e alunos se comunicavam e “ensinavam” por meios digitais, visto que era a única solução. Novoa e Alvim (2021) também enfatizam que, apesar de vermos essa tendência como essencial, ela não substituiu o conhecimento dos professores, visto que no decorrer deste processo o papel do professor foi evidenciado, assim como em outras esferas que demonstraram necessitar de um olhar emergente.

Consequentemente a educação abalada por este momento influenciou diretamente o processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis, mas segundo Costa et al. (2022, p. 22618) “antes de tudo, necessitamos entender como esta pandemia mexeu com as estruturas educacionais e afetou de forma direta o trabalho dos docentes”, por isso este artigo objetiva relatar a experiência docente vivenciada por uma das autoras durante o momento de pandemia no ano de 2020, refletindo sobre os desafios e possibilidades encontrados neste período.

Tendo em vista que o processo da narrativa (auto) biográfica dá sentido ao movimento de investigação e formação docente, permitindo “compreender o processo de conhecimento e de

aprendizagem que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida” (SOUZA; ABRAHÃO, 2006, p. 135), assim iremos refletir sobre como as aprendizagens advindas de uma experiência docente no decorrer de uma pandemia, podem influenciar em sua formação e ressignificação como professor, partindo de uma escrita de si, que age sobre aquele que a recebe.

2 A ESCOLA QUE CONHECÍAMOS...

Para a escrita dos acontecimentos, recorreremos a memória e ao grupo de *WhatsApp* de professores do turno matutino, o qual adentramos em 2 de março de 2020. O universo deste relato se encontra em uma escola pública da cidade de Manaus, no turno matutino que trabalha somente com o nível médio, vamos nos deter a falar somente das turmas dos terceiros anos, as quais trabalhamos neste período.

A escola seguia normalmente o calendário escolar para as aulas de 2020. O primeiro bimestre iniciava-se dia seis de fevereiro e seguiria até o dia vinte e dois de março, porém diferente do planejado as aulas seguiram posteriormente em um calendário modificado.

O início, como planejado, começou com a jornada pedagógica dos professores no primeiro dia de fevereiro, cerca de 250 alunos finalistas divididos em cinco turmas, somavam em média 50 (até mais) alunos em cada sala, que ficavam tão cheias que por vezes alunos iam em outras turmas para conseguir cadeiras para participar das aulas de Química e das outras disciplinas.

Um café da manhã com todos os professores é um marco para iniciar o ano, que já começa muito agitado pelas reuniões de planejamento e metas, organização e mudanças de horários, adaptação da localização das turmas. Nas salas muitos alunos conversando, diálogos como o que esperam deste último ano do ensino médio e se

já havia pretensão de seguir alguma carreira, eram frequentes, aulas com lousa, pincel, Datashow, pesquisa de tabelas, exercícios e provas, eram o padrão, que se seguia diariamente.

Foi exatamente no dia 11 de março de 2020 que o pedagogo enviou a primeira notícia sobre os casos confirmados de covid no Brasil, na mensagem da imagem escreveu “A situação é preocupante no Brasil e mundo”. Como era um futuro desconhecido, somente um professor comentou e seguimos rotineiramente nossas funções, notícias eram compartilhadas, conversávamos na sala dos professores, mas até o momento nada mudou na escola que conhecíamos.

3 EDUCAÇÃO, PROFESSORES E A “VIRTUALIDADE”

Foi no dia 17 de março que a suspensão das aulas da rede pública ficou suspensa por inicialmente 15 dias, como medida do plano de combate e prevenção ao Covid-19. Os servidores das escolas acima de 60 anos, foram dispensados pelo decreto e assim começava a tríade da Educação, Professores e Virtualidade. Nestes primeiros dias não havia nenhuma preparação ou organização prévia, a orientação era de evitar aglomerações, e aguardar a direção que viria dos gestores e coordenadorias, pois não haveria aulas no momento.

O calendário escolar que conhecíamos já estava sendo revisado para adiamento ou uma possível adequação. Entretanto, quando chegou a data limite de lançar as notas da primeira avaliação, como já esperado, fomos informados com a seguinte mensagem:

Boa tarde!

Passando para lembrar que o prazo para o lançamento da AV1 no sistema expirou dia 10/03, vamos aproveitar esse tempo em casa e fazer a atualização.

Desde já agradecemos a colaboração de todos...

Tal mensagem surge e sobrepõe em meio a tantas outras sobre as incertezas de tal momento, países se fechando, preocupação com familiares que viviam em outros lugares, preocupação com vizinhos que não estavam seguindo orientações, professores se isolando no interior. Assim, demonstrando que constantemente somos cobrados por nossas funções, o retirar-se fisicamente da escola, não permitiu aos docentes o retirar-se para nos constituir como sujeitos vivenciando essas atividades e lidando com uma pandemia.

Em vista disso, como alguns docentes já haviam realizado atividades com os alunos, a primeira nota foi lançada e aos que não fizeram, foi considerado tal momento e atribuída uma nota, para que ninguém fosse prejudicado neste momento que não saberíamos até quando iria desenrolar-se.

Dia 19 de março o governo do estado Amazonas publica o decreto 42.087, o que dispõe sobre a decisão de proibir as aulas da rede estadual de ensino em todos os municípios, centro de educação tecnológica e universidade do estado, atividades de academia, centros de ginástica e transportes fluvial de passageiros, o qual entrou em vigor no mesmo dia.

Então a equipe pedagógica começou a dialogar sobre ideias de como iriam manter o contato com os alunos, visto que não havia grupos de mensagens com os mesmos e muitos números da secretaria dos responsáveis estavam desatualizados, os professores agora teriam que manter contato com os alunos, mas como?

Pouco depois, o governador realizou uma entrevista coletiva no dia 20 de março, falando sobre o regime especial de aulas não presenciais para 440 mil alunos da rede estadual da capital e do interior, lançando o programa de aulas EAD (Educação a distância), pela internet e transmitido pela tv aberta, via canais abertos, cada canal

era respectivo de um nível, o canal 2.4 ficou destinado para as aulas do nível médio e começaram a ser exibidos dia 23 de março de 2020.

Assim o docente adentra no mundo da virtualidade, tendo que interagir com os alunos por meio de aplicativos como *WhatsApp*, *Google Classroom*, e outros meios que demonstraram grandes dificuldades para implementá-las, visto que alguns alunos nem possuíam internet ou celular e no caso dos docentes tinham que aprender a usar os aplicativos, além de ensinar aos alunos como acessar, ver as atividades e postar as respostas das avaliações. Ainda, reiterou-se que no retorno as aulas os docentes teriam que aplicar uma verificação de aprendizagem, para então lançar os conteúdos como ministrados, neste momento ainda não havia a informação de como seria este procedimento de verificação, mas no próximo momento iremos explicar como ocorreu.

Dentre tantas funções e trabalhos a exercer, gostaríamos de finalizar este tópico com uma mensagem que surgiu em meio a tudo isso, a qual foi enviada por um docente:

Boa noite, meus colegas,

Hoje não venho falar de trabalho, mas pedir que vocês se cuidem e cuidem dos seus.

Se protejam o máximo que puderem, evitem sair de casa na medida do possível, mantenham o equilíbrio emocional e para aqueles que tem fé, conversem com Deus/Senhor pedindo proteção e livramento.

Estejam perto de quem vocês amam, demonstrem afeto, preocupação e bem querer.

Esses dias estamos vendo que realmente a vida é um sopro.

Fiquem bem e gritem se precisarem de ajuda.

Um abraço virtual em cada um de vocês!

De fato, esta mensagem demonstra a proximidade com o fato de os professores estarem sobrecarregados de tarefas, mas que necessitavam olhar também para si. Foi um grito de um professor que busca olhar o tempo que se passa com menos pressa, com a possibilidade

de experienciar o vivido pela pandemia. Talvez precisemos de um pouco mais de atenção as coisas miúdas como nos alerta Souza:

estar atento pode ser estar pronto para compreender o devir e a intensidade ao mesmo tempo. É, por um instante, ser capaz de afetar-se. Sendo o nosso tempo baseado na aceleração da vida através de seus supostos projetos produtivos, faz-se necessário encontrar uma poética que nos permita alcançar um outro tempo, aquele que descoberto e desvendado por nossa vivência, consiga atingir um pensamento me torno da delicadeza, da sensibilidade e da dignidade de viver (2016, p. 25).

4 AS FRATURAS DO RETORNO PARA SALA DE AULA

Para o retorno às atividades presenciais foram enviados formulários virtuais aos docentes, gestores, pedagogos, servidores administrativos, pais e responsáveis para uma pesquisa de opinião sobre a retomada das aulas presenciais. A grande maioria da equipe pedagógica por meio de diálogos deixava claro que não sentiam segurança para retomar, pelo fato da grande massa de alunos que existia nas salas da escola que conhecíamos no início do ano, ainda pela falta de estrutura física para receber os alunos e manter os padrões de cuidado e higiene, além de outros fatores que perpassavam no nosso interior, as ressignificações do valor da vida, das dores da perda e das fraturas que encontrávamos em nós. Precisávamos “[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, [...], demorar-se nos detalhes, [...] abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros [...]” (LARROSA, 2022, p. 19).

A data de retorno para o Ensino Médio ocorreu dia 10 de agosto de 2020, através de uma escala em que dividiram os alunos de cada turma em dois blocos, A e B, por meio da lista de chamada. Os alunos do bloco A, eram desde o número 1 até o número que correspondesse 50% da turma, estes deveriam ir para as aulas presenciais nas segundas e quartas-feiras e os alunos do bloco B, correspondiam ao restante

da chamada e as aulas presenciais foram nas terças e quintas-feiras. Na sexta-feira os docentes dedicavam-se para as horas de trabalho pedagógico.

No plano de retorno, várias ações foram estabelecidas, mas a realidade mostrou-se devassadora, ao lembrar da escola que conhecíamos, tão agitada, alunos conversando e tantos outros momentos, os professores tiveram que lidar com salas cada dia mais vazias, se a média prevista era ter 25 alunos por escala, efetivamente ia de 5 a 8 alunos. Alguns diziam que queriam estar no bloco que seu amigo estava, e tentavam constantemente vir nos dias diferentes dos seus.

Pouco depois deste momento inicial de adaptação, ocorreu a já avisada AVAM (Avaliação de verificação de aprendizagem do Amazonas). Uma atividade que foi desenvolvida no plano de retorno das aulas presenciais, as quais funcionavam como uma prova de múltipla escolha dividida por áreas de conhecimento e denominada de caderno de questões.

No planejamento, seria aplicado na primeira semana que retomássemos as aulas, porém estes cadernos elaborados pelo departamento de Gestão Escolar foram sendo entregues em diferentes períodos, de acordo com cada escola, tomando como referência as aulas virtuais do Aula em casa, ainda fomos orientados a “estimular” os alunos lançando uma nota, para que não houvesse uma defasagem no dia da aplicação.

Ora, no primeiro dia de aula deste retorno, perguntava aos alunos se haviam acompanhado as aulas e a maior parte falava com sinceridade que não assistia as aulas, por estarem desanimados, outros por não entenderem como era o funcionamento ou não possuíam conexões tecnológicas, ainda havia os que tinham acesso à tecnologia,

mas deveriam dividir um celular com seus filhos ou em outros casos com seus irmãos.

Assim, o docente apesar de estar sendo convocado a cobrar os alunos por este conteúdo que claramente a grande maioria não acompanhou, deveria mediar com um professorar ressignificado, para que estes alunos pudessem ao menos realizar a prova, não tomando sua nota como o valor real, mas considerando seu esforço, neste retorno tão desassossegado.

Com os resultados, foram passados relatórios de forma específica sobre os respectivos componentes curriculares, turmas, escola e coordenação que precisam de uma maior reforço, assim os docentes a partir disto começaram a elaborar planos de intervenção, individualizados por série e especificando o conteúdo que foi demonstrado nos relatórios com baixas notas, indicando o resultado de aprendizagem ocorrido durante as aulas virtuais.

Deste modo, vimos a nova escola, fraturada, machucada e desanimada, um olhar diferenciado do professor e de suas práticas teve que ocorrer, as aulas com lousa e pincel já não eram de grande valia nem mesmo para quem as fazia, tivemos que mudar, adaptar e aprender a lidar com a realidade posta, ações para combater o abandono escolar, através de programas ocorreram, mas foi necessário vencer esses novos desafios, sabendo diferenciar a relação consigo, com os outros e com mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, compreendemos que há muitas experiências docentes, pois cada instituição foi se adequando e montando suas próprias estratégias, mas compartilhamos relatos vivenciados, os quais por um longo tempo, não houve um retiro, um tempo para

conseguir direcionar o olhar para o que foi vivenciado, como Baade et al. (2020) expõe em sua pesquisa, diversas áreas foram abaladas, as rotinas familiares, pessoais e profissionais. E a vida profissional foi a área mais afetada, pois a necessidade de aprender a desempenhar as novas funções e a utilizar os meios virtuais, demandaram um grande esforço e tempo de dedicação.

Denotando que os relatos aqui narrados abordam a realidade vivenciada por muitos professores, ainda não conseguiremos mensurar todas as consequências que este momento de pandemia causou e ainda causa em muitos de nós. A escola que conhecíamos mudou, nós mudamos, e ainda estamos nos adaptando, voltando a recarregar as forças para vencer tais desafios que ainda se encontram presentes nas escolas.

A experiência do professorar na pandemia e a constituição da tríade Educação, Professorar e Virtualidade é algo que ainda estaremos em aprendizagem experiencial, pois Larrosa (2002, p. 21) afirma: “Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que se acontece, ou o que toca”. Isso significa dizer que, a tríade ainda nos passa com possibilidades inúmeras para que outros acontecimentos possam surgir, possam ser criados, uma vez que, “a experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Porque a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, exposição” (LARROSA, 2011, p. 22). Precisamos enquanto professores aprender-ensinar a partir da incerteza, da sensibilidade e de suas exposições da/na vida.

Havendo desafios, há também muitas possibilidades, as quais surgem por meio de um olhar de relação consigo, para então conseguir contribuir na vida de outros. Esta experiência do sujeito com si mesmo está atrelada ao seu processo contínuo de formação,

visto que este caminho propicia ao docente repensar um novo olhar para a educação, movimentando-se para encontrar novos caminhos e possibilidades.

6 AGRADECIMENTOS

Agradecemos a FAPEAM pela concessão da bolsa de Mestrado do Programa de Apoio à Pós-Graduação Stricto Sensu – POSGRAD da Universidade do Estado do Amazonas a primeira autora deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BAADE, J. H. et al. Professores Da Educação Básica No Brasil Em Tempos De Covid-19. **HOLOS**, [S. l.], v. 5, p. 1-16, 2020. DOI: 10.15628/holos.2020.10910. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10910>. Acesso em: 12 jan. 2023.

COSTA, M. de O. et al. O professorar por ensino remoto em tempos de pandemia Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 22615-22626, mar., 2022.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. São Paulo. Martins Fontes, 2006.

FREITAS, A. S. de. Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação. **ETD - Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v.12, n.1, p.167-190, jul./ dez. 2010 - ISSN: 1676-2592.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) O sujeito da educação.* Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n 19 Jan/Fev/Mar/Abr. 2002, p. 20-28.

MONTEIRO, B. M. M.; SOUZA, J. C. Saúde mental e condições de trabalho docente universitário na pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e468997660, 2020.

NOVOA, A; ALVIM, Y. C. Os Professores Depois da Pandemia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e249236, 2021.

SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Fátima Maria da Rocha. **Armadilhas do tempo: fios de uma teia poética.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

CAPÍTULO 10

MEMORIAIS DE ALFABETIZAÇÃO: EXERCÍCIOS DE POSSIBILIDADES FORMATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Josélia Gomes Neves

1 INTRODUÇÃO

No decorrer dos trabalhos formativos que desenvolvemos no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná, na disciplina Fundamentos e Práticas de Alfabetização, realizamos em parceria com estudantes, momentos de produção de “escritas de si” por meio de recursos mobilizados pela memória no âmbito da pesquisa (auto)biográfica.

As razões que impulsionaram esta atividade ancoraram-se na concepção que as escolhas, os comportamentos e a visão de mundo que construímos, têm relação próxima com nossos percursos de vida. A nosso ver, a mobilização destas lembranças representa dispositivos relevantes que podem desencadear influências sobre o que fazemos mesmo quando não nos damos conta disso.

Assim, pelo menos duas finalidades sustentaram a decisão de solicitar dos (as) estudantes suas histórias de vida na alfabetização: a primeira foi iniciar a discussão sobre a aquisição da língua escrita a partir das experiências dos (as) sujeitos em formação com vistas à posterior contextualização. Este gesto constituiu um recurso pedagógico que aliou a valorização de suas experiências com as possibilidades de dialogia com a História da Alfabetização e da própria História da Educação.

A segunda razão que motivou a produção de escritas a partir das lembranças de infância referentes ao início da escolarização, é que esta provocação pode operar como um poderoso mecanismo desencadeador da aventura de escrever, um desafio gigantesco para a maioria dos (as) estudantes universitários (as) recém ingressantes. Uma possibilidade, portanto de ampliar o exercício da competência escritora.

Estas reflexões disponibilizaram os elementos necessários para a elaboração do presente texto. O objetivo é relatar uma experiência educativa a partir das escritas de memoriais sobre a história de alfabetização de um grupo de estudantes do curso de Pedagogia de 2014 com vistas à contextualização do processo formativo. Um meio encontrado para responder interpelações da pesquisa (auto) biográfica: “Já é tempo, entretanto, de que os pesquisadores que se dedicam ao processo de investigação qualitativa reflitam sobre sua própria experiência [...]” (CUNHA, 1997, p. 186).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O texto ora apresentado trata de um estudo qualitativo na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica em contexto de ensino, pois considera que “Se é verdade que o homem é um ser contador de histórias [...], a investigação de caráter qualitativo tem tido o mérito de explorar e organizar este potencial humano, produzindo conhecimento sistematizado através dele” (CUNHA, 1997, p. 192).

Nesta direção, considerando que sua finalidade é apresentar um relato de experiência formativa produzida a partir de memoriais sobre a história de alfabetização de um coletivo de estudantes de Pedagogia de uma turma de 2014, a metodologia utilizada foi a pesquisa (auto)biográfica. Sua materialização ocorreu mediante o relato da situação vivenciada pela autora deste trabalho em dialogia com a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa (auto)biográfica é compreendida neste trabalho como uma “[...] estratégia de investigação qualitativa, a partir das narrativas das histórias de vida dos grupos humanos, sua leitura de mundo, seus sentimentos, percepções e interações com o contexto social em que estão situados”. (SANTOS; ESTEVAM; MARTINS,

2018, p. 47). Constitui, neste sentido um recurso epistemológico de explicitação de subjetividades dos sujeitos produtores de suas próprias narrativas com vistas a compreensão do ser humano. E neste sentido, representa um conjunto de possibilidades que podem ser consideradas nos processos de formação docente.

A fonte de dados que possibilitou a sistematização deste escrito foi extraída de sete relatos que discutem o uso da cartilha Caminho Suave e do ensino tradicional de alfabetização, pois: “A mais divulgada maneira de trabalhar com as narrativas no âmbito do ensino e da formação de professores tem sido a chamada história de vida ou memória pedagógica” (CUNHA, 1997, p. 191). Assim, estes fragmentos são apresentados no decorrer do trabalho por meio de imagens e textos que acompanham o relato docente.

3 PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA - A MEMÓRIA COMO RECURSO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM ALFABETIZAÇÃO

Talvez [...] não sejamos outra coisa que não um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para aí tentar recolher as palavras que falem por nós. [...] (LARROSA, 1999, p. 7).

A relação entre biografia e aprendizagem tem se estabelecido como um campo fecundo nos processos formativos. O ato de ler histórias de diferentes pessoas e suas narrativas de vida, como por exemplo, “Confissões” (RIBEIRO, 1997), “Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis (FREIRE, 2003) e mais recentemente, “Em busca de mim” (DAVIS, 2022), permite a compreensão que o relato de experiências pessoais possibilitam o conhecimento de trajetórias, subjetividades, processos de dialogicidade e identificação por meio de aproximações formativas.

Significa compreender que a experiência de conhecer outras trajetórias, constitui um processo de interpelação, de provocação e talvez em decorrência disso, pode educar ao desencadear novas elaborações. Desta forma, o contato com textos autobiográficos pode evidenciar que todas as pessoas têm histórias para contar. A leitura de materiais desta natureza em sala de aula representa uma forma potente de provocar que também os estudantes contem suas narrativas, pois: “Que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude numa história? [...]” (LARROSA, 1999, p. 7). E é neste perspectiva que temos desenvolvido o trabalho com narrativas tanto na pesquisa como no ensino, pois:

Se a leitura é fonte e espaço de formação, o que não dizer da escrita, do exercício da escrita? Com todas as letras e marcas que definem a condição social da escrita, não há como desconsiderar a relação que se estabelece, solitária, necessária, tensa, de tortura criadora, que confere um lampejo de existência a si mesmo [...] (CAMARGO, 2010, p. 14).

Consideramos importante o exercício de contar histórias no processo pedagógico e/ou investigativo, porque além de operar como um mecanismo de valorização das trajetórias pessoais, representa um modo de se aventurar pela escrita e assim, disponibilizar elementos para diferentes áreas do conhecimento, além do fato de propiciar uma oportunidade de autorreflexão sobre ser sujeito ontem e hoje:

A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma. O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão.[...]. Acabamos agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos (CUNHA, 1997, p. 190).

Deste modo, o exercício de produzir escritas de si, a nosso ver, se aproxima do exercício crítico freireano de “aprender a dizer a sua palavra” (FIORI, 1997, p. 12), seja no papel ou no suporte eletrônico

como uma pedagogia da rebeldia, um contraponto à cultura do silêncio, estratégia maior dos processos opressivos.

Assim, após a apresentação da ementa da disciplina Fundamentos e Práticas de Alfabetização, no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná no 2º semestre de 2014, a primeira atividade solicitada à turma foi a produção individual de um texto a respeito da História de Alfabetização de cada estudante a partir de suas lembranças pessoais, na perspectiva da “[...] pesquisa autobiográfica - Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais - não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos [...], reconhece-se dependente da memória” (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

A atividade foi precedida por uma sugestão de roteiro. A proposta era apresentar uma escrita produzida à mão, contando como aprendeu a ler e escrever. No decorrer desta redação, se possível informasse o local, o ano, a idade que tinha, nome da escola, professor ou professora, material didático adotado, a didática envolvida, os sentimentos de ontem e de hoje sobre esta experiência.

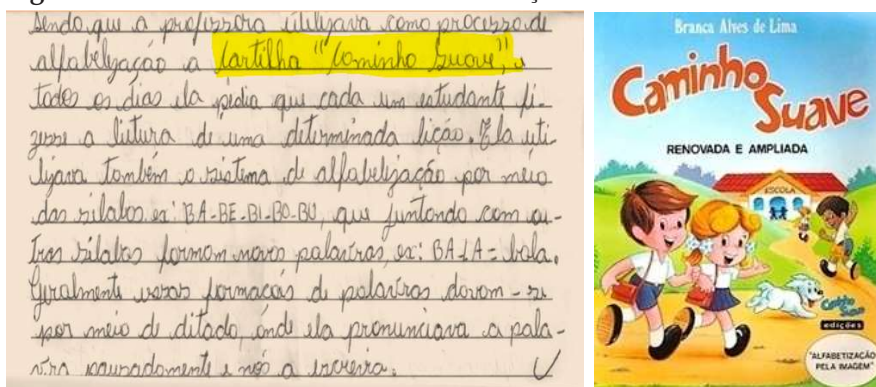
Era comum ouvir dos estudantes que não recordavam alguns dados como o nome da professora ou o ano que iniciaram o processo de alfabetização conforme o fragmento que segue: “Compreendo que é de suma importância relembrar nossa infância e no caso a alfabetização, queria poder contribuir mais com a atividade, mas somente tenho em mente a parte onde minha mãe me ensinava [...]”. (Relato 1). Mas, foi possível notar que parte significativa da turma apresentava com bastante riqueza de detalhes os elementos solicitados, pois concordamos que:

Usar narrativas como instrumento de formação de professores tem sido um expediente bem sucedido. Não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem,

também, como sujeitos de sua própria história. (CUNHA, 1997, p. 189).

A leitura dos textos produzidos pelos (as) estudantes disponibilizou informações muito interessantes sobre seus percursos de aprendizagem, dentre os quais destacamos a presença da Cartilha Caminho Suave e o modo empirista de desenvolvimento da alfabetização, sobretudo entre a faixa etária acima de 40 anos. Este manual foi o material didático mencionado com mais frequência pela turma. Em um dos registros, consta, inclusive detalhes da capa deste recurso pedagógico: “Quando iniciamos a 1ª série ganhamos uma cartilha ‘Caminho Suave’. Tinha um menino e uma menina brincando com um cachorrinho branco”. (Relato 2). Na ocasião, apresentávamos por meio de slides a sistematização da atividade por meio de fragmentos dos textos, sem identificação de autoria para estabelecermos a relação com a temática mencionada conforme a imagem abaixo:

Figura 1 – Relato 3 - Memorial de Alfabetização e Cartilha Caminho Suave



Fonte: Dados do estudo.

Deste modo partindo dos próprios relatos, era possível contextualizar os elementos narrados com a História da Educação: que a Cartilha Caminho Suave, organizada no método analítico-sintético, foi publicada no final da primeira metade do século XX, em 1948 pela professora do estado de São Paulo, Branca Alves de Lima por uma

editora familiar com forte propaganda do material entre seus próprios colegas (MORTATTI, 2000; GOULART; FERREIRA, 2018). Este modo de trabalhar, destacou uma das características relevantes da pesquisa autobiográfica: “[...] o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social [...]” (NEVES, 2010, p. 124).

Nestes momentos, podíamos ampliar as aprendizagens sobre este objeto didático, informando que a presença desta cartilha nas salas de alfabetização foi visibilizada de forma mais constante nos anos 1970 e 1980 no contexto da ditadura militar. O formato educacional neste período era caracterizado pelo modelo tecnicista. Cabia à educação assegurar a aprendizagem da leitura e escrita condição necessária à formação de mão de obra para as políticas desenvolvimentistas voltadas para a industrialização do país (VIEIRA, 2017).

Vale ressaltar que de acordo com a 1ª imagem correspondente à figura 1, há detalhes referentes ao trabalho docente que era realizado com base na Cartilha Caminho Suave nas turmas de alfabetização: “[...]. Ela utilizava também o sistema de alfabetização por meio das sílabas, BA - BE - BI - BO - BU que juntando com outras sílabas formam novas palavras, ex.: BA - LA = bala”. (Relato 3).

O uso de famílias silábicas baseadas no modo de trabalhar das cartilhas de alfabetização - não apenas a Caminho Suave, além de outras atividades apoiadas na memorização e repetição, tem sido interpretada no Brasil como concepção empirista (WEISZ, 2000). Diz respeito a uma crença pedagógica que as crianças aprendem a ler e escrever por meio de exercícios de coordenação motora fina como o ato de cobrir pontilhados, recorte e colagem descontextualizado, além de cópias excessivas de letras e sílabas:

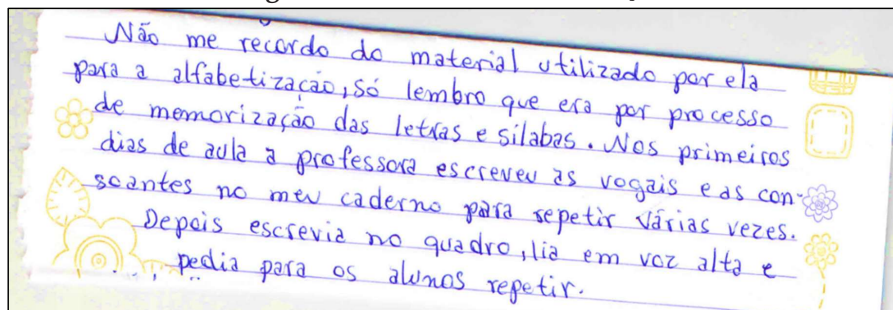
Fazíamos atividades divertidas como colar feijões, milho para formar uma letra, algumas eram de fazer traçados, ou seja, completar os pontilhados, outras eram de recortar nas revistas ou jornais as palavras que possuíam a letra solicitada pela

professora. Alguns exercícios behavioristas como escrever várias vezes a mesma letra por várias e várias linhas do caderno. (Relato 4).

Nestas ocasiões fazíamos alguns questionamentos, tais como: que relações podemos estabelecer entre a colagem de grãos nas letras, a cobertura de traçados e as aprendizagens da leitura e da escrita? Ou de outro modo, como as crianças podem aprender a ler e escrever cobrindo letras com grãos de milho? Será que os verbos escrever e copiar são semelhantes? Que diferenças conceituais poderemos estabelecer entre a memorização e a compreensão para o processo de aquisição da língua escrita? Este recurso era adotado para que fosse possível pensar a partir de outro lugar, o lugar de uma docência futura, pois: “Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador com o dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino” (CUNHA, 1997, p. 187).

Além do mais, estas questões tinham a finalidade de desencadear um posicionamento crítico acerca da concepção empirista de alfabetização no sentido de desvelar as práticas escolares ancoradas na tradição, principalmente a crença de que só podemos aprendermos a ler e escrever copiando letras e sílabas, conforme o relato abaixo:

Figura 2 – Relato 5 de Alfabetização



Fonte: Dados do estudo.

O interessante do trabalho com a produção de relatos são os registros de como operavam determinadas práticas pedagógicas. A título de ilustração citamos a narrativa que informou como acontecia o processo avaliativo nas turmas das antigas primeiras séries: “[...]. E quando chegava no final do ano a supervisora tomava nossa leitura na secretaria para saber se tínhamos aprendido a ler”. (Relato 6).

Foi interessante tomar contato com esta informação porque lembrei que quando era professora alfabetizadora vivenciei esta rotina no término dos períodos letivos quando a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho designava equipes de supervisão para “tomarem” leitura das crianças e assim confirmar ou não os nossos relatórios, uma confirmação que: “Trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador” (ABRAHÃO, 2003, p. 85).

Em alguns episódios, o contexto avaliativo era tão tenso que algumas crianças não conseguiam ler, embora soubessem. E isso em algumas situações resultava em reprovação. Uma distância gigantesca dos estudos da psicogênese da língua escrita: “[...] as crianças chegam à escola sabendo várias coisas sobre a língua. É preciso avaliá-las para determinar estratégias para sua alfabetização” (FERREIRO; PALÁCIOS, 1987, p. 17). Não era levado em conta a timidez das crianças, o significado de ler para uma pessoa desconhecida e a tragédia do fracasso escolar traduzida na frase, “infelizmente, fulano não passou de ano”.

Outro fragmento selecionado para a aula e que também possui relação com a concepção empirista trouxe informações sobre uma atividade que por certo tempo foi utilizado por diferentes docentes na alfabetização, é o “Pote do Tesouro”. Consistia em um depósito que

continha várias palavras e que eram utilizados em sala ou nas tarefas para casa com vistas à realização de cópias e decifração:

Uma das formas que a nossa professora utilizava para nos alfabetizar era trabalhando com um potinho dentro dele era cheio de palavras como BOCA, FACA, DADO, entre outros. Esse potinho que era chamado de “tesouro” era levado para a nossa casa e quase sempre tínhamos que copiar estas palavrinhas. (Relato 7).

Mesmo atualmente observamos a presença desta prática escolar também conhecida como tradicional nas salas de alfabetização por meio de atividades disponibilizadas em diversas páginas da internet. Embora o antigo mimeógrafo – reproduzidor manual de cópias à base de álcool tenha desaparecido da sala de professores e professoras, os computadores e impressoras seguem reproduzindo a lógica do ba be bi bo bu na escola.

Uma evidência que apesar de várias problematizações a respeito deste modelo escolar por meio dos estudos da psicogênese da língua escrita (FERREIRO, 2010), a mentalidade cartilhesca segue influenciando os processos de aquisição da língua escrita desconsiderando, dentre outras, as mudanças do mundo digital que repercutem com muita força nas culturas do escrito no século XXI.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escritas mobilizadas a partir de contextos experienciais podem evidenciar interessantes elementos para o trabalho formativo. Dentre outros aspectos, o olhar para as próprias ações, permite a construção de importantes aprendizagens necessárias à elaboração textual qualitativa na medida em que articula questões descritivas e analíticas com vistas a uma perspectiva reflexiva.

O escrito ora apresentado representa uma evidência nesta direção. Trata de uma reflexão resultante de um trabalho formativo

que ocorreu no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná, na disciplina Fundamentos e Práticas de Alfabetização.

O relato discutiu uma atividade de ensino por meio da pesquisa (auto)biográfica com um grupo de estudantes, momentos de produção de “escritas de si” por meio de recursos mobilizados pela memória no âmbito da pesquisa (auto)biográfica. Esta ação pedagógica foi uma forma de refletir o processo de aquisição da língua escrita a partir das experiências do grupo, bem como valorizar suas vivências por meio da escrita estabelecendo dialogias entre as narrativas pessoais e a História da Alfabetização/História da Educação.

A leitura dos textos também evidenciou a necessidade de aprofundamento quanto aos aspectos analíticos, pois observamos que prevalece o aspecto descritivo. No entanto, avaliamos que a medida em que os estudantes forem desafiados a escrever e pensar cada vez mais sobre suas próprias trajetórias, essa questão pode aos poucos ser superada.

De forma geral, foi possível observar o estabelecimento de relações entre biografias e aprendizagens considerando as narrativas de sujeitos em formação nas décadas de 1980 e 1990. Explicitaram aspectos importantes sobre os atos de ler e escrever através de cartilhas acompanhadas de cópia e decifração de famílias sílabicas traduzidas no conhecido método tradicional ou ainda como concepção empirista de alfabetização. Tais elementos reiteram uma das premissas importantes da pesquisa (auto)biográfica, o encontro entre as vivências pessoais e os contextos sociais.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. Sobre leitura e escritos autobiográficos: apontamentos teóricos. In: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de (org.); SANTOS, Vivian Carla Calixto dos (colab.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-29.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, jan./dec., 1997.

DAVIS, Viola. **Em busca de mim**. 4. ed. Rio de Janeiro: BestSeler, 2022.

FERREIRO, Emília. PALÁCIOS, Margarida Gomes. **Os processos de leitura e escrita**. Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer suas palavras. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. “Devo muito à Caminho Suave”: lembranças da cartilha. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf**. Vitória, ES, v. 1, n. 7, p. 162-182, jan./jun., 2018.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascarados. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo 1876/1994). São Paulo, SP: Ed. Unesp, 2000.

NEVES, Josélia Gomes. Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação docente. *In*: CAMARGO, M. R. R. M., (org.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.

RIBEIRO, Darcy . **Confissões**. São Paulo: Ed. Cia. das Letras, 1997.

SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira; ESTEVAM, Rebeca Anselmo; MARTINS, Thiago de Melo. Pesquisa (Auto)Biográfica. **Ensaio Pedagógico** (Sorocaba), vol.2, n.1, p. 45-53, jan./abr. 2018.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita**. Doutorado em Memória Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-BA, 2017.

CAPÍTULO 11

SELMA: ESCRIVIVÊNCIAS DE UMA MULHER INDÍGENA

Selma Socorro Aguiar Caxias
Leonardo Ferreira Peixoto

1 INTRODUÇÃO

No seio da minha família, era notada a desigualdade de gênero no nascimento. Reparei a frieza do meu pai quando as minhas irmãs meninas nasciam. Ele castigava a minha mãe com abandono na fase do puerpério. Ele não deixava a minha mãe se alimentar com os peixes que ele pescava e as frutas que ele pegava na mata. Sendo assim, conheci a dor feminina logo no meu nascimento. Acredito que eu tenha causado desgosto para meu pai por nascer de gênero feminino, assim contrariando a preferência dele. Observava afetividade do meu pai quando os meus irmãos de gênero masculino nasciam. Ele se enchia de alegria, de orgulhos, felicidades, satisfação, gozo do pleno privilégio. Para ele, o nascimento do menino era de grande importância, ele dizia que os meninos nasciam para serem herdeiros da linhagem paterna e principal, responsáveis para zelar e manter as culturas, costume, crenças e línguas de seus ancestrais paternos, enquanto as meninas nasciam para zelar as roças, casar, ter filhos e viver na submissão do cônjuge. Na época da minha infância, eu não tinha consciência sobre a influência e domínio do patriarcado, entendia que o meu pai era um pai ruim. “Vivenciar a dor do ódio racial ou testemunhar essa dor não significa compreender suas origens, sua evolução ou seu impacto na história do mundo.” (hooks, 2021, p. 193).

No ambiente familiar, o meu pai era o senhor da família, era temido pela esposa e pelos filhos. Somente ele podia ordenar, tomar decisão. A minha mãe era silenciada. Vivendo nessa situação, eu compreendia também como bell hooks: “ainda pequenas, compreendíamos que nosso pai era mais importante que nossa mãe porque era homem.” (hooks, 2021, p. 161).

Esta pesquisa, ainda em construção narra a minha história de vida e formação. Como mulher indígena da etnia Tukano, passei por

dificuldades para ingressar na educação escolar e precisei de um longo tempo para chegar até a educação superior. Um caminho diferente de muitas pessoas, mas comum a tantas outras mulheres indígenas. Nesta pesquisa narrativa, evidencio a minha dor, a minha luta e a resistência, que representa o desejo duplo de se opor a um lugar social de “outridade” e de inventar outros modos de viver. O objetivo desta pesquisa é colaborar com o entendimento do sinônimo de resistência do nascer da mulher indígena e da busca da invenção, formação e aperfeiçoamento através da educação escolar. Dialogo neste trabalho com duas perspectivas de resistências elaboradas por Grada Kilomba (2019): a resistência como oposição e como possibilidade de invenção. É importante para as mulheres indígenas inventar outros modos de viver. “Oposição e reinvenção tornam-se então dois processos complementares, pois a posição por si só não basta.” (KILOMBA, 2019, p.28) Não se pode simplesmente se opor ao racismo ou machismo que oprime as mulheres indígenas, “ainda há a necessidade de tornar-se de fazer-se (de) novo”. (hooks, 2021, p.15).

Em outras palavras, há a necessidade de tornarmo-nos autoras das nossas histórias e das transformações sociais e educacionais numa perspectiva mais ampla. Como aponta bell hooks (2017), a autoria de fato transforma, pois não somos mais “a Outra”, mas sim eu própria. Deixo de ser objeto de pesquisa e passo a ser sujeito. Destaco a relevância teórica e social desta pesquisa que produzimos, na medida em que como estudante de um curso de mestrado em educação, passo a ser autora e autoridade da minha própria história.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, temos aprendido¹ que as metodologias indígenas (KRENAK, BASTOS LOPES & PEIXOTO, 2021) devem ser

¹ A escrita deste texto vai alternar escrita na primeira pessoa do singular e primeira do plural. Normalmente, a primeira pessoa do singular será usada para evidenciar a voz da autora principal do texto, em

compreendidas sempre no plural e devem considerar três dimensões: ontológica, epistemológica e axiológica. A ontologia tem a ver com os modos de ser, a epistemologia com a produção de conhecimentos e a axiologia tem a ver com a responsabilidade que temos com os conhecimentos já produzidos.

Somos pesquisadores filiados aos estudos com os cotidianos e, por isso, até o momento, os estudos *nosdoscom* os cotidianos escolares e os movimentos criados por Nilda Alves (2008; 2001) tem servido de inspiração teórica e metodológica. Percebemos que se faz necessário mergulhar (ALVES, 2008) nos cotidianos destes movimentos para identificar como ontologicamente, epistemologicamente e axiologicamente os povos indígenas se relacionam com o mundo, para então fazer emergir metodologias descolonizadoras e indígenas.

A metáfora do mergulho, para Nilda Alves, tem a ver com se fazer presente com todos os sentidos. São os estudos *nosdoscom* os cotidianos que irão guiar nessa imersão, mas reitero que estou disponível e aberto para a construção de metodologias com estes movimentos indígenas, com as narrativas autobiográficas indígenas. As narrativas indígenas são para o nosso grupo de pesquisa fonte de conhecimento, de cultura e sempre são possibilidades de questionar a Ciência Moderna e a Historiografia Ocidental Hegemônica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esclarecemos que os resultados e discussões apresentados neste texto são ainda iniciais, uma vez que a pesquisa ainda se encontra em desenvolvimento. Trouxemos as narrativas autobiográficas de Selma distribuídas em quatro subitens: 3.1) Proteção dos filhos, discriminação e migração como tática de sobrevivência; 3.2) A primeira

suas narrativas autobiográficas. A primeira pessoa do plural marca a produção em coautoria.

escrita: a escola do mundo indígena e 3.3) A língua portuguesa como necessidade: tradição e adaptações.

3.1 Proteção dos filhos, discriminação e migração como tática de sobrevivência.

A comunidade de origem do meu pai fica no Distrito de Taracuí, região do médio rio Waupés. No entanto, o Distrito de Taracuí é um dos maiores da comunidade indígena do município de São Gabriel da Cachoeira. Também é habitado pela ordem religiosa até o presente momento. O meu pai é herdeiro da terra de seus ancestrais, do Sítio Tawa, cuja tradução é “sítio amarelo”, localizado na proximidade do Distrito de Taracuí. A terra do território da comunidade, assim como a terra de seus ancestrais, era as terras inférteis, não dava plantio da roça. Além disso, na comunidade, havia um domínio do preconceito e discriminação entre os clãs do povo Tukano. Por isso, o meu pai procurava viver isolado no sítio de seus ancestrais com a sua família para proteger os seus filhos de preconceito e discriminação. E migrava para outras regiões que tinham as terras férteis pela necessidade de plantar e colher, e, assim, dar condições de sobrevivência aos seus filhos. Fazíamos as longas viagens com a canoa, a remo, chegávamos nos sítios das pessoas que o meu pai conhecia. Ao chegar, o meu pai pedia para residir na terra deles; alguns permitiam e outros não permitiam. Alguns que permitiam para residir na terra deles, depois de algum tempo, expulsavam o meu pai. Percebia que éramos expulsos por sermos da origem de outra região, outro povo, éramos vistos como “diferente”. “A pessoa é vista como “diferente” devido à sua origem racial e/ou pertença religiosa.” (KILOMBA, 2019, p. 75)

Os meus genitores se deslocavam para outra região da terra fértil para residir. Assim, constantemente, enfrentávamos novas

realidades. Os meus pais andaram residindo nas regiões do Rio Negro, sendo que, às vezes, morávamos na proximidade deste município de São Gabriel da Cachoeira. Outras vezes, morávamos na proximidade da região do Município de Santa Isabel do Rio Negro.

3.2 A primeira escrita: a escola do mundo indígena

Para o meu pai, o trabalho da roça era extremamente importante. Ele dizia que o trabalho da roça garantia a sobrevivência e sustentabilidade da família, que o aprendizado do trabalho da roça e da educação indígena era necessário para os seus filhos, porém, a educação escolar não era necessária. O meu pai expressava que eu seria preparada para ser eu, num futuro próximo, uma mulher indígena do povo Tukano. Por isso, na minha infância, estava “matriculada” na escola do mundo do trabalho da roça e na educação indígena. Nas duas escolas, iria adquirir desenvolvimento motor, fortalecimento físico, habilidades cognitivas, aprendizagem oral/escrita. No processo da formação do trabalho da roça, iria aprender todos os ofícios da roça como: procedimento do cultivo da roça, tempo de queimar roça, tempo de plantio, tempo da colheita, reconhecimento do tempo de amadurecimento das frutas, segredos da terra, tipo da terra para plantar abacaxi, maniva, cará, cana de açúcar, batata-doce, caju, espécies de maniva, plantio das pimentas, época de quatro estações: primavera, verão, outono e inverno, tipos de adubos naturais. No processo da formação da educação indígena, iria adquirir os conhecimentos acerca do modo de viver, do modo de ser, do pensar sobre mundo, sobre a valorização da humanidade, da vida, da morte, do tempo e do espaço, de se expressar, de seu pensamento, da conservação dos lugares sagrados, além das considerações e respeito pelos mais velhos como: pais, avós, anciões, sábios/sábias, irmãos mais velhos, com todas as pessoas mais velhas, tradições, crenças, tipos das plantas medicinais

da mata. Na formação, a minha mãe orientou-me o resguardo da primeira menstruação, ensinou-me o preparo da bebida tradicional como caxiri de caldo de mandioca, batata doce, cará, cana de açúcar, abacaxi, preparo de farinha, tapioca, beiju, receitas de preparo dos remédios naturais, preparos da culinária regional como: kinhapira, mujeca, maniçoba, japura, mingau de farinha e de tapioca, mingau de banana, mingau de abacaxi, manicuera, o modo de recepcionar os visitantes, colher as frutas da mata. Na formação, o meu pai ensinava o manejo de pesca de todos os tipos de peixes. Ele dizia que era importante, para a mulher, aprender a pescar, colher as frutas da mata para ajudar o cônjuge na busca dos alimentos para filhos, para a sobrevivência, quando se enviúva ou quando o cônjuge viajar. Além disso, a minha mãe apresentou-me as pinturas indígenas corporal e facial de seus ancestrais. Como disse Conceição Evaristo: “talvez o primeiro sinal gráfico que foi me apresentado como escrita, tinha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a não ser dos seus, os mais antigos ainda?” (EVARISTO, 2020, p. 49).

Nesse conhecimento trazido pela minha mãe, eu aprendi a minha primeira escrita através das pinturas corporais e faciais, brincava de desenhar diversas pinturas com dedos nos rostos e nos corpos de meus irmãos. Quando encontrava as praias, eu desenhava com dedos os símbolos das pinturas no chão das praias, também desenhava outros desenhos como: árvores, flores, peixes. Como afirma Nelly Duarte Dollis “a essência do que geramos ou fazemos existir através das mãos, ou, melhor, através das pontas de dedos, está nos conhecimentos passados dos pais para filhos” (DOLLIS, 2018, p. 24). Eu aprendi a minha primeira leitura por meio de leituras do significado dos símbolos das pinturas, leituras da constelação das estrelas. No ensinamento das artes, aprendi a minha primeira arte

através das práticas das danças culturais. Sobre as esculturas, brincava de modelagem com argila, fazendo escultura de estrelas, diversos peixes, prato, colher, cobra, jabuti, cutia canoa, remo, panela, bacia, folhas, cupuaçu, limão, mandioca. As habilidades cognitivas eram repassadas de geração para geração ou, podemos dizer, dos pais para os filhos. Nesse sentido, Dollis (2018) afirma que “o saber fazer das mãos ou nas pontas de dedos tem uma continuidade histórica através dos clãs e seus ancestrais” (p. 24).

Os meus pais contavam as histórias de mitos, lendas. Além disso, eles contavam as histórias vividas de resistência e persistência, luta e dor, histórias de seus ancestrais. Era doloroso ouvir a história vivida dos meus pais, mas ela foi importante para compreender a crueldade dos brancos. Acredito que a minha aprendizagem da oralidade/escrita, habilidades cognitivas e a compreensão das diferenças das culturas e do mundo são contribuições dos meus pais, ancestrais e do contato com as pessoas na migração. Como afirma Conceição Evaristo (2020, p. 52), “mas digo sempre: creio que a gênese de minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências”.

No ambiente de ensino, os meus pais me pediam obediência, dedicação, habilidade e paciência para capturar os ensinamentos e para capturar as trocas dos saberes dos meus irmãos. O regimento da aprendizagem dos conhecimentos tradicionais era aprender de forma e maneira “corretas”, adquirir eficiência e eficácia. O bom aprendiz tem que ouvir, questionar e observar para não aprender errado.

3.3 A língua portuguesa como necessidade: tradição e adaptações

O meu pai dizia que não era necessário aprendizagem da oralidade da língua portuguesa, por isso, meus irmãos e eu só aprendemos a oralidade da língua Tukano no ambiente familiar. Porém, quando chegávamos na cidade, alguns brancos falavam comigo em português, e eu respondia com o idioma indígena Tukano, sem entender o que eles estavam dizendo, mas quando percebia deboches e gestos deles, ficava calada. Foi quando eu descobri a necessidade de aprendizagem da oralidade da língua portuguesa. Ser vista como “diferente” provocava dor e tristeza. Para eles, eu era “diferente”. Grada Kilomba (2019, p. 75), sobre isso, afirma: “Todas/os aquelas/es que não são brancas/os são construídas/os então como ‘diferentes’”.

Além disso, na rua da cidade, eu avistava as crianças com roupas iguais e com bolsa na costa saindo e retornando para as suas casas. Eu perguntava para a minha mãe o porquê de as crianças usarem as roupas iguais. A minha mãe respondia dizendo que eles eram estudantes da escola. Então eu perguntava para a minha mãe o que eles aprendiam na escola e ela me explicava que alunos aprendiam a ler e escrever. Por meio da informação da minha mãe, descobri a existência da educação escolar, e a função da escola pareceu-me ser importante. Era um espaço em que podia aprender a oralidade da língua portuguesa, mas, para meu pai, o aprendizado do trabalho da roça, da educação indígena era tudo; ver os seus filhos alimentados era uma satisfação, era o que fazia os meus pais dormirem em paz. Este era um pensamento que, habitualmente, permeava a mentalidade de muitos povos indígenas da zona rural do município de São Gabriel da Cachoeira. Também, os investimentos do governo em educação, antes do meu nascimento e na época da minha infância, não

proporcionavam condições para que se desenvolvesse uma cultura de valorização dos estudos. Assim, nessa época, todas as escolas rurais do município de São Gabriel da Cachoeira apenas ofertavam a educação primária. Parece que, para o governo, estava consolidada a ideia de que bastava às crianças aprender a ler e escrever, de forma bem profunda, o que era possível concluindo apenas os quatro primeiros anos de estudo. Desse modo, dar continuidade aos estudos não estava no pensamento do governo, não fazia parte de seus planos. Para muitos pais indígenas, a conclusão dos quatro anos de estudos não era necessária para seus filhos. Nesse tempo, em primeiro lugar, era preciso garantir a sobrevivência; em segundo vinha a falta de conhecimento sobre a importância da educação escolar. Convivendo nesse meio foi impossível para meu pai pensar diferente. Porém, havia também muitos povos indígenas que abraçavam a educação primária e o mundo globalizado em que ocorriam constantemente as mudanças, trazendo consigo os novos desafios a serem desafiados e adaptados. Para Linda Tuhiwai (SMITH, 2018, p. 37), nessas mudanças, “os povos indígenas buscam a nova forma de adaptar, adquirir o saber, os conhecimentos diversos e conviver de acordo a evolução do mundo”.

Assim, o tempo foi passando, os saberes do dia a dia do trabalho da roça e da educação indígena passaram a fazer parte cada vez mais na minha formação de mulher indígena do povo Tukano. Em contrapartida, as aprendizagens escolares foram sendo esquecidas. Os elogios que poderia receber da professora da escola pelas minhas boas notas foram substituídos pelos elogios do meu pai: “minha filha já aprendeu os fazeres da roça, já adquiriu os conhecimentos da educação indígena, está preparada para casar e trabalhar para sustento de seus filhos” e as repetia várias vezes para minha mãe ouvir. Isso me contagiava, mas, toda vez que avistava os estudantes na cidade, logo despertava a expectativa, havia murmúrio no meu espírito interior,

o meu desejo aumentava, me imaginava carregando a bolsa cheia de livros e cadernos nas minhas costas, usando roupas iguais à dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o carnaval de 2019, o Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira escolheu o enredo “História para ninar gente grande”, o qual nos provoca a pensar outras narrativas possíveis – e necessárias – da história brasileira. Quando decidi pesquisar com professores indígenas, supus que as narrativas (auto)biográficas destes professores pudessem ser uma forma de olhar para a história do nosso país, fazendo emergir outras narrativas e produzindo outras historiografias que questionassem e provocassem a historiografia hegemônica. Este enredo, de certa forma, dialoga com as preocupações expressas por Chimamanda Adichie em seu famoso vídeo sobre os riscos da história única², e meu interesse por ele se relaciona, também, à possibilidade de desinvisibilização de povos e culturas que o Brasil invisibilizou ao longo de sua história. (PEIXOTO, 2020, p.30)

O enredo da Mangueira mencionado na citação acima tem um verso que diz “Brasil chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, males”. Parafraseando a canção, dizemos: “Brasil o teu nome é SELMA e a sua cara é de Tukano.” Selma também é o nome de uma filme norte-americano de 2014, dirigido por Ava Duvernay e que no Brasil recebeu um subtítulo “uma luta pela igualdade”. O filme narra as marchas e manifestações ocorridas no estado do Alabama em 1965, pela liberdade e igualdade de direitos para o povo preto. Não por acaso, chamamos este trabalho de SELMA, porque é também uma marcha individual da própria autora sobre a sua história em busca da luta pela igualdade dos direitos entre mulheres e homens, mulheres indígenas e não-indígenas, indígenas e não-indígenas. São muitas as lutas que desdobram em torno do nome e da trajetória da autora principal deste trabalho.

² O vídeo está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtlR1ZWtEY>. Acesso em: 15/02/2020.

Selma refere-se sempre a sua história como uma história de dor e não tem sido tarefa simples e fácil para a autora revisitar essas histórias, por isso ela conta com tantas outras autoras que já cruzaram por esse mar de navegar em si mesma para poder criar caminhos e pontes que ajudem a outras pessoas. São essas mulheres do presente e mulheres ancestrais que navegam com Selma e esperamos que esta viagem inspire e ofereça rotas e possibilidades para tantas outras mulheres.

Uma cena ocorrida recentemente em um programa da Rede Globo, a maior rede de televisão aberta do Brasil, em um dos seus programas de maior audiência, o Big Brother Brasil, nos chamou a atenção. No dia 27 de janeiro de 2023, o programa exibiu em horário nobre a cena de mulheres negras e um homossexual negro desfazendo as tranças de uma participante negra angolana, enquanto ela cantava a oração do “Pai Nosso” em sua língua materna.

Figura 1 - Cena do Big Brother Brasil 23



Fonte: Globoplay

Uma cena jamais vista em um canal de televisão aberto no Brasil, ao longo de nossas trajetórias de vida (de ambos os autores). Sabemos que esta cena não é uma concessão da emissora, mas representa a luta de tantas e tantos por REPRESENTATIVIDADE. Selma é mais uma autora que se soma a esta trama.

5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) CAPES pela bolsa de mestrado concedida à Selma Socorro Aguiar Caxias e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pela bolsa de pós-doutorado concedida ao Prof. Dr. Leonardo Ferreira Peixoto. Agradecemos também à Universidade do Estado do Amazonas pela produtividade em pesquisa concedida. Estes financiamentos são condição sine qua non para o desenvolvimento desta pesquisa em andamento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** – sobre redes de saberes. Petrópolis: DPetAlii, 2008. p. 39-48.

DOLLIS, Nelly Barbosa Duarte. Nokê wevi revôsho shovima Awe: ‘O que é transformado pelas pontas das mãos’. **CAMPOS**. V.19 N.1 jan-jun, 2018.

EVARISTO, Conceição. Das grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e arte, 2020.

hooks, bell. **E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias de plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KRENAK, Edson Dorneles de Andrade; BASTOS LOPES, Danielle, PEIXOTO, Leonardo. “COM QUE SANGUE FORAM FEITOS MEUS OLHOS?” Conversando com Edson Krenak sobre literaturas e metodologias indígenas. **Revista Teias.** v. 22, n. especial, out./dez. 2021

PEIXOTO, Leonardo Ferreira. **Não porque ele quis, mas pela nossa luta”:** conversando, aprendendo e fazendo histórias com professores indígenas. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2020.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias:** pesquisa e povos indígenas; tradução. Roberto G Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

CAPÍTULO 12

FIOS E MEMÓRIAS: HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES NO TOCANTINS À LUZ DOS ESTUDOS (AUTO) BIOGRÁFICOS

Sebastião Silva Soares

1 INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa proposto nesta comunicação surgiu a partir dos itinerários de estudos que estivemos realizando no âmbito da formação de professores. Durante o doutorado, visualizamos diversas oportunidades de conhecer e adentrar no universo do uso de narrativas (auto)biográficas no desenvolvimento profissional de professores em início de carreira no Ensino Superior na região Norte do Brasil.

Nesse caminhar, produzimos artigos, capítulos de livros, participação em congressos, tanto em âmbito nacional quanto internacional, a fim de apreender reflexões no que diz respeito às pesquisas acerca da formação e desenvolvimento de professores a partir da história de vida à luz do enfoque (auto)biográfico-narrativo. A convergência de interesses e práticas pedagógicas nesse assunto advém também da própria formação do pesquisador nos campos das licenciaturas. Foi possível vivenciar nesse percurso acadêmico, que as narrativas docentes fizeram e fazem presentes nos diálogos e reflexões apresentadas pelos professores e pesquisadores.

Soma-se a isso, trabalhos de orientação em nível de graduação e especialização, sobre narrativas de professores nos aspectos da formação docente e práticas pedagógicas, como os trabalhos orientados nos cursos de Pedagogia e de Educação do Campo da UFT – Arraias, além de orientações na especialização em Educação do Campo – Práticas Pedagógicas promovida na mesma instituição.

Nessa perspectiva, a nosso ver, tais atividades só contribuíram com novas pesquisas e a construção de um banco de dados sobre as narrativas de si construídas pelos docentes no estado do Tocantins, bem como na formação de um novo pesquisador por meio de um olhar holístico e escuta sensível no tocante à própria história de vida e

do Outro. Para atingir as ideias deste projeto, elencamos os objetivos seguintes:

Objetivo geral: compreender os sentidos que os professores atribuem às trajetórias de vida, formação e percurso profissional na região Sudoeste do Tocantins. Como objetivos específicos do projeto buscamos: Coletar dados sobre as histórias de vida de professores atuantes na rede de educação em nível da Educação Básica e do Ensino Superior no Sudoeste do Tocantins; Analisar dimensões discursivas/textuais presentes nas narrativas orais e escritas dos professores; Descrever por meio de um olhar holístico e da escuta sensível experiências e vivências dos professores; Identificar memórias, imagens e representações das trajetórias docentes e das práticas pedagógicas nas instituições de ensino.

Baseado nesses pressupostos, propomos o projeto de pesquisa e suas ramificações com o sentido de ampliar e contribuir com os dados produzidos por nós e colaboradores no campo da pesquisa em educação. Assim, o projeto permitiu a construção de um banco dados sobre as condições de trabalho vivenciadas pelos docentes, bem como as limitações institucionais que impactam diretamente na qualidade social da educação nas instituições de ensino.

Acreditamos que as investigações teóricas e práticas que derivadas do projeto venho ampliar a rede de estudos e pesquisas sobre as histórias de vida de professores e professoras no território regional e nacional. Esperamos em outros projetos desenvolver também um foco de novos estudos e pesquisas com as narrativas dos técnicos da educação, ou seja, os demais profissionais que formam o espaço escolar e universitário.

2 QUADRO TEÓRICO

O campo da pesquisa sobre a história de vida dos professores, segundo Nóvoa (1992), surge de um longo histórico de racionalização do processo educacional, o qual exigiu da educação um fim para a transformação econômica e social, em especial na década de 1980.

Nesse processo, o professor foi apresentado apenas como mero executor das atividades de ensino, deixando de lado a pessoa desse docente e os saberes na organização do fazer pedagógico, o que, conforme Fontana (2010, p. 20), criou “[...] utopias que pretendiam (e pretendem) substituir os docentes por máquinas”.

Sobre isso, Nóvoa (1992) afirma que a publicação do livro *O professor é uma pessoa*, de autoria de Ada Abrahan, no ano de 1984, contribuiu para o processo de valorização da história de vida dos professores no campo da formação e política educacional. Dessa maneira, “[...] 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” (NÓVOA, 1992, p. 17).

O fazer profissional docente é permeado por saberes e experiências do eu pessoal, o que requer reconhecimento e valorização, no campo das políticas de formação e exercício profissional, por parte dos agentes políticos e educacionais. Isso se deve ao fato de a aprendizagem da docência ocorrer, “[...] primeiramente, pelo conhecimento de si, permitindo-se o acesso a diferentes memórias, representações e subjetividades que o processo identitário comporta” (D’ÁVILA; SONNEVILLE, 2012, p. 37). Logo, o professor é concebido como sujeito ativo da própria prática, autor e detentor de uma história de vida individual e coletiva.

Segundo Nóvoa e Finger (2010), essa abordagem de pesquisa em educação e nas ciências sociais é recente; no entanto, o método biográfico se desenvolveu ao final do século XIX, na Alemanha, como resposta à sociologia positivista da época.

Conforme Ferrarotti (2010), o método (auto)biográfico surge de uma necessidade metodológica frente aos dilemas enfrentados no período pela corrente positivista clássica, principalmente na perspectiva em que se separa sujeito e objeto no campo da investigação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O pressuposto que assumimos é que a narrativa, seja por meio da pesquisa (auto)biográfica além de fomentar a formação e desenvolvimento do docente, permite o pesquisador analisar essas produções como “instrumentos produtores de subjetividades, relevadas ou ocultadas, pela narração segundo as condições sociais e históricas” (CÂMARA; PASSEGGI, 2013, p. 45). Posto isto, a pesquisa teve uma natureza qualitativa, por explorar sentidos que os professores atribuem às suas trajetórias de vida, formação e desenvolvimento profissional.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a pesquisa qualitativa possui características fundamentais que possibilitam uma análise profunda do objeto de estudo, como o ambiente natural, a dimensão processual e os significados. Ao entrar no contexto da pesquisa, o pesquisador pode conhecer vivências, experiências, fatos, sentidos e significados relatados pelos colaboradores numa dimensão espaço-temporal, conforme as escolhas e critérios de participação dos docentes da região abrangente do projeto.

Os instrumentos de produção de dados da pesquisa, foi priorizando a pesquisa com narrativas escritas de professores

por meio de memoriais, entrevistas conversa, fotografias e cartas pedagógicas. Nossa análise de dados foi realizada, com base na leitura compreensiva-interpretativa. De acordo com Souza (2004, p. 120), ela considera “[...] o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido”. No Tempo I, o pesquisador realiza uma análise do material/leitura cruzada, entendida “[...] como uma disposição e articulação do perfil biográfico com o conjunto de narrativas para as sucessivas leituras” (SOUZA, 2004, p. 122).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto foi desenvolvido na Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Arraias por meio de pesquisas oriundas de trabalhos de orientação de cursos de graduação, artigos de especialização e dissertações de mestrado em parceria com a Universidade Federal de Catalão – Goiás e a Universidade do Sudoeste da Bahia.

No que diz respeito aos indicadores do projeto, temos como resultado e produto das ações, a produção e submissão de artigos em periódicos qualificados participação em eventos científicos; produção de capítulos de livros, trabalhos de conclusão de curso, participação em bancas de mestrado e doutorados, emissão de pareceres sobre a pesquisa com história de vida. Alguns arquivos resultantes do projeto foram enviados via anexo no relatório parcial do projeto pelo sistema GPU.

Centramos nossa atenção nas trajetórias de vida e formação de professores atuantes na rede de ensino nos níveis da Educação Básica e do Ensino Superior, especialmente na região do Sudoeste do Tocantins, composta por 20 municípios a saber, dentre os quais nossos estudos têm sido realizados nos municípios de: Arraias, Aurora do Tocantins, Chapada da Natividade, Rio da Conceição, Paranã, conforme dados

extraídos do Observatório em Educação do Campo da UFT -Arraias, sob a coordenação do Prof. Dr. Claudemiro Godoy do Nascimento (In memoriam). Tivemos nesse percurso, três monografias defendidas sobre a história de vida de professores,

Além disso, temos mais cinco trabalhos em processo de finalização focando a história de vida de professores: pesquisa narrativa e avaliação da aprendizagem no texto pandêmico; história de vida de uma professora aposentada; trajetórias de leitura e escrita de professores em formação inicial, a pedagogia da alternância e as histórias de vida no curso de Educação do Campo; o desenho animado nas histórias de vida de professores; a leitura na história de vida de professores alfabetizadores.

Em outro campo da produção, o projeto permitiu também a publicação de resultados em periódicos nacionais. Vale ressaltar também, que a proposta de novas submissões sobre dados do projeto deve ocorrer após a finalização dos trabalhos de orientações que se encontram em finalização. Nesse sentido, os dados obtidos no projeto demonstram a importância que foi a construção dessa pesquisa, principalmente no mapeamento e reconhecimento da história de vida de professores.

Entendemos que precisamos ampliar ainda mais a rede de dados sobre os professores na região Norte do Brasil, sendo o Tocantins um caminho para essa grande travessia que almejamos na organização do projeto. Por outro lado, o projeto por meio das suas ações permitiu que jovens pesquisadores aprendessem sobre a pesquisa, os procedimentos de investigação, principalmente o papel da ciência na sociedade contemporânea. Em outras palavras, pelos relatos dos acadêmicos e acadêmicas que foram envolvidos ficou perceptível o desenvolvimento do espírito científico.

Além do interesse de outros professores da instituição conhecer mais sobre o campo da pesquisa (auto)biográfica. Os estudantes tiveram nas suas pesquisas, oportunidade de conhecer a si mesmo, como processo formativo da natureza da investigação (auto) biográfica. Os alunos tiveram um aprofundamento teórico sobre a pesquisa narrativa e os caminhos necessários para o desenvolvimento do estudo com histórias de vida do outro e de si próprio, como a produção do gênero memorial apresentado no início dos trabalhos que desenvolvemos.

Assim, podemos concluir que cada pesquisa desenvolvida como parte do projeto permitiu o conhecimento de si e do outro como processo intersubjetivo de formação, investigação e vida. Acreditamos que ações como do projeto só vem aproximar os alunos da realidade escolar, além disso, conhecer de perto por meio das narrativas de profissionais que tecem o processo educativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um estudo na perspectiva (auto)biográfica no campo da formação e desenvolvimento profissional docente nos níveis da Educação Básica e do Ensino Superior no Sudoeste do Tocantins nos possibilitou a compreensão acerca de diversas histórias de vida de profissionais que constroem o fazer docente marcado por lutas, desejos, limitações e superação.

Acreditamos que as investigações teóricas e práticas que foram derivadas do projeto vêm ampliar a rede de estudos e pesquisas sobre as histórias de vida de professores e professoras no território regional e nacional. Justificamos a continuidade do estudo pela possibilidade de ampliar as dimensões discursivas sobre os professores na região selecionada, no sentido de compreender quem são, as condições de

trabalho, seus saberes, os desafios e possibilidades que vivenciam ou viveram sendo docentes.

Além disso, vimos também a necessidade de ampliar o foco de análise dos estudos, buscando em um projeto futuro as narrativas (auto)biográficas dos outros profissionais, que compõem a instituição escolar e universidade, como técnicos administrativos, porteiros, vigias, secretários, merendeiras, zeladores e outros profissionais que contribuem com a histórias das instituições educativas e escrevem junto a história educacional do país.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR; Antonio; DOMINGO; Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativo en educación**: enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FONTOURA; Helena Amaral. Narrativas de um grupo em constante caminhar. Quando contamos nossas histórias de aprendizagem. *In*: MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosário Silvana Genta (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 89-109.

GUIMARÃES, Selva. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

HOLLY, Mary L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos.

In: NÓVOA, A. (Ed.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 79-110.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ**, 2002, n.19, pp.20-28.

MORINÃ, Anabel. **Investigar con Historias de Vida: metodología biográfico-narrativa**. Madrid: Narcea, 2017.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em Educação. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (Orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários**

e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A formação como processo de conhecimento: História de vida e abordagem (auto)biográfica. *In:* BRANGANÇA, Inês Ferreira de Souza et al. (Orgs.). **Vozes da Educação:** memórias, histórias e formação de professores. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj. 2008. p. 85-102.

SOUZA, Elizeu. Clementino. de. **Conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores.** 2004. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Elizeu. Clementino. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, v. 39 n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

CAPÍTULO 13

NARRATIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: MEMÓRIAS DA INFÂNCIA E DA DOCÊNCIA NO SEMINÁRIO INTEGRADO

Lisiane das Neves Marques

1 INTRODUÇÃO

Os caminhos que trilhei para me tornar professora são marcados por diversos sentimentos e sentidos que brotaram da convivência com muitas pessoas: familiares, amigos, professores, alunos, autores de obras referências na minha jornada docente de formação permanente. Ao escrever esse relato lembrei as muitas marcas que desenharam a minha história de formação docente, entre elas as memórias da infância com meu pai. Teria uns nove anos quando fui presenteada, pelo meu pai, com um quadro negro e uma caixa de giz. A imaginação desenhava no quadro os primeiros indícios da vocação, através do preparo de atividades para uma turma de alunos que habitavam minha imaginação. Era uma das minhas brincadeiras favoritas, brincar de ser professora. Outra atividade de infância que me trazia prazer era o cuidado com os livros de histórias que meu padrinho sempre me presenteava, desde os oito anos de idade. Ficava ansiosa e feliz com a chegada de novos livros: o cheiro, o formato, o tamanho, as histórias e o colorido das imagens me encantavam e ainda me encantam. Eram livros de aventuras, poesias, contos, romances que com o tempo agruparam-se em uma coleção que me trazia grande orgulho. Eu tinha um carinho especial pelas histórias de Monteiro Lobato, da obra do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Emília, Dona Benta, Tia Anastácia, Pedrinho, Narizinho eram as personagens que habitavam minha imaginação naquela época.

Ainda hoje minha biblioteca pessoal está viva, sendo renovada com exemplares que adquiro para compartilhar a leitura em momentos afetivos com meu filho de seis anos. Nesses momentos em que mãe e filho se aventuram nas histórias habitadas nos livros, me deparo com a narrativa poética e inspiradora da Lúcia Hiratsuka, na obra “As cores dos pássaros” que conta a história do tempo em

que os pássaros ainda não eram coloridos e Dona Coruja teve que juntar tintas de várias cores para tingir as próprias penas; misturando as tintas conseguia outras cores, o que encantou as demais aves que mostraram interesse em também tingirem suas penas. “Um canário ia passando e se encantou. – Dona Coruja, você está linda! Poderia tingir minhas penas também? – Perguntou o canarinho sobrevoando os potes de tinta” (HIRATSUKA, 2018, p. 10). Essa narrativa representa uma metáfora da minha atuação em sala de aula como professora, de modo que eu, como “Dona coruja”, trago comigo diversas concepções educativas, representadas na narrativa como as tintas de diversas cores: utilizo a tinta azul para pintar com a interdisciplinaridade, que segundo Silva e Fazenda (2014) é um princípio pedagógico que possibilita educar para as indagações, para os desafios com a finalidade de fazer com que os estudantes alcancem a interpretação da realidade. Com a tinta vermelha estabeleço relações entre a ciência, a tecnologia e a vida social dos/as estudantes, de modo a trabalhar com a alfabetização científica e tecnológica, a fim de melhorar a qualidade de vida dos/as alunos/as, uma vez que Chassot (2003, p. 03) indica que “ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo”. Com a tinta verde reafirmo as concepções da pedagogia de Paulo Freire, entre elas a problematização e a dialogicidade. Na problematização o/a estudante se confronta com situações do cotidiano, questiona seus conhecimentos e cria condições de modificá-los (FREIRE, 1975). O diálogo, para Paulo Freire, é um ato de liberdade, pois envolve a interação entre educador e educando, valoriza os conhecimentos prévios dos/as alunos/as e oportuniza a transformação do mundo. Com a tinta amarela pincele a pesquisa narrativa a partir de um olhar atento para o espaço-tempo-lugar que ocupo na atuação docente, de modo que “esse espaço envolve a nós e

àqueles com quem trabalhamos” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 96).

“E o canarinho amarelo foi exibir sua cor. Parecia um pedacinho de sol voando! De lá pra cá. A cor do canário chamou a atenção dos outros pássaros” (HIRATSUKA, 2018, p. 12). Com as tintas de diversas cores (concepções educativas) que utilizo na minha atuação docente, pretendo estimular os/as estudantes a encontrarem significados para a construção de suas aprendizagens. E nesse caminho de pinceladas me sinto inacabada, como dizia Bakhtin (2010), de modo que “o inacabamento de cada um se faz presente em cada um de nós a todo o instante, e que existe uma beleza nesse estar inacabado que possibilita a reflexão partilhada quando constituída em uma narrativa” (PRADO e FERNANDES, 2017, p. 19). Contudo, percebo que me transformo como professora e os/as estudantes também se transformam como cidadãos protagonistas e autônomos/as para alçarem seus voos assim como os canarinhos, araras, andorinhas, periquitos, colibris, bem-te-vis, sabiás, cardeais e outras tantas aves presentes na narrativa de Hiratsuka.

Este artigo tem como objetivo compartilhar com os/as leitores/as a narrativa (auto)biográfica sobre minha história de vida e as experiências ao ministrar o componente curricular Seminário Integrado (SI) no Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul.

2 A ORIENTAÇÃO DE PROJETOS NOS SEMINÁRIOS INTEGRADOS: DESAFIOS E ENCANTAMENTOS COM A PESQUISA

Uma das experiências mais significativas da minha carreira no magistério foi ministrar o componente curricular Seminário Integrado (SI) no Ensino Médio Politécnico. A proposta de reestruturação do EM com base no Plano do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, no

período 2011-2014, a partir das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, sinalizava uma nova configuração do ensino, não mais de acúmulo de conhecimentos, mas de preparação científica e tecnológica para as relações da sociedade. A base desta proposta é a dimensão da politecnia, a partir da articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias, com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo (SEDUC-RS, 2011).

Foi mais uma proposta, como tantas outras, que se configurou por um tempo, mas chegou ao seu fim com a troca de governo. A comunidade docente e pesquisadores criticaram os limites da proposta em aspectos como a implementação apressada e a insuficiência de formação continuada (FIRME e GALIAZZI, 2017), contudo as autoras apontam a relevância do SI como espaço de construção coletiva e produção do conhecimento.

O componente curricular SI tinha como objetivo a construção de projetos vivenciais pelos estudantes, de modo a torná-los jovens protagonistas. A proposta almejava que os/as professores/as trabalhassem de forma interdisciplinar, o que sempre foi um grande desafio para a escola, mas que mobilizou os/as docentes a se encontrarem mais, conversarem, pensarem possibilidades de construir uma proposta efetiva de trabalho coletivo. O SI constava na carga horária da parte diversificada, proporcionalmente distribuída do primeiro ao terceiro ano do EM. No 2º ano do EM, o SI tinha carga horária de três aulas semanais com o professor coordenador e quatro aulas semanais com os professores de apoio das áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Eu era a docente coordenadora, responsável pela organização e orientação dos projetos.

Não tinha ideia dos desafios que estavam por vir. Não sabia como preparar essas aulas, como iria planejar o componente curricular,

como seriam as dinâmicas de aula. Perguntas me inquietavam: Como elaborar esses projetos com turmas numerosas e heterogêneas? Como trabalhar a pesquisa em sala de aula?

Comecei a me preparar para assumir o componente SI. As leituras sobre o educar pela pesquisa (GALIAZZI e MORAES, 2002) me forneceram a coragem inicial e enriqueceram a certeza de que os/as estudantes constroem aprendizagens quando se envolvem na pesquisa. Logo percebi que precisava conhecer os/as discentes, descobrir seus conhecimentos prévios e suas motivações, saber do que gostavam, conhecer as situações com as quais estivessem envolvidos e que poderiam se tornar o problema de pesquisa.

No SI, os/as alunos/as começaram a ser questionados/as sobre o que seria um projeto, para que e a quem serve, qual seria seu projeto de vida. A partir das respostas a docente foi contextualizando quais os passos necessários para desenvolver um projeto. Os/as estudantes interagiram em rodas de formação, escreveram os projetos vivenciais, refletindo a mobilização de habilidades, competências e conhecimentos necessários à formação do/da discente protagonista.

3 A ESCRITA (AUTO)BIOGRÁFICA POR MEIO DA VIVÊNCIA NOS SEMINÁRIOS INTEGRADOS

Bragança (2018) indica que a abordagem narrativa (auto) biográfica é um campo teórico-metodológico que traz como perspectiva a formação humana e docente em suas múltiplas dimensões políticas, epistemológicas e existenciais, considerando o entrelaçamento entre memórias e narrativas.

A *pesquisiformação* fundamenta-se na pesquisa sobre a experiência, sobre o saber da experiência dos/as professores/as. Motta e Bragança (2019) comentam que a formação é um processo

investigativo, intencional e reflexivo, sobre as experiências e sobre a própria identidade docente.

Ao escrever sobre sua vivência o/a professor/a se encontra em processo auto-formativo, permitindo que possa ocorrer “a compreensão da sua maneira de interpretar as experiências existenciais e profissionais” (PASSEGGI, 2011, p. 4).

Os momentos, a seguir narrados, são experiências inesquecíveis na minha formação, no meu *pensar fazer* (MOTTA e BRAGANÇA, 2019), apontando um caminho reflexivo de partilha e construção coletiva do conhecimento pedagógico, uma vez que a elaboração da proposta do componente curricular SI acontecia em interação com o/a estudante, em diálogo com o coletivo e no incentivo ao discente ser protagonista de sua aprendizagem.

As aulas haviam começado e era chegado o momento de conhecer os/as discentes. Era uma turma de 2º ano do EM, com 25 estudantes. O ano era 2013 e tínhamos duas aulas de SI nas manhãs das quartas-feiras. Já se passavam 10 minutos após o término do recreio e os/as estudantes estavam chegando e me auxiliando a organizar as cadeiras em forma de roda, eram as rodas de conversa. O tema da aula de hoje já havia sido abordado na aula da semana anterior, estávamos conversando sobre a metodologia dos projetos.

Questionava sobre como faríamos as pesquisas, que recursos metodológicos poderíamos utilizar:

- Com os temas que vocês definiram, já pensaram qual seria o local de estudo, os sujeitos envolvidos e as atividades que poderiam realizar na pesquisa?

Caroline, que era integrante do grupo que estava realizando a pesquisa sobre o estudo das plantas fitoterápicas comercializadas no município, nos disse:

- Estamos pensando em realizar a nossa pesquisa entrevistando os proprietários de bancas que vendem plantas medicinais na praça central do município.

Polyana, integrante deste mesmo grupo complementou:

- Também podemos conversar com alguns clientes que compram as plantas medicinais nestas bancas, podemos ir à tarde visitar essas bancas e já entrevistamos alguns clientes.

Foi uma sensação muito boa escutar a proposta das estudantes, pois estava incentivando a turma a realizar intervenções práticas no projeto, de modo a pensarem em ações que gostariam de realizar. Penso que fui me constituindo ao longo do tempo com conhecimentos, metodologias e estratégias que me fazem pensar em novas formas de ministrar aulas, mais apoiadas no protagonismo juvenil.

Comentei que seria uma excelente ideia, e complementei:

- Entrevistar as pessoas que comercializam as plantas fitoterápicas in natura e os clientes que fazem uso destas plantas é uma ocasião ideal para investigarmos os conhecimentos populares e valorizarmos a cultura tradicional passada de geração em geração.

Amanda, integrante de outro grupo de pesquisa, lançou a seguinte ideia:

- E as farmácias de manipulação que comercializam produtos feitos com plantas fitoterápicas? Vocês poderiam pesquisar algumas delas!

Caroline e Polyana ficaram interessadas com a ideia, e logo me perguntaram sobre a viabilidade dessa proposta:

- Professora, seria possível também entrevistarmos algumas farmacêuticas de farmácias de manipulação aqui da cidade?

A turma estava muito atenta aos diálogos, os/as estudantes participavam expressando suas ideias e questionamentos sobre as possibilidades da pesquisa.

- É possível sim! Vocês podem entrevistar ou aplicar um questionário com farmacêuticas atuantes em farmácias de manipulação. Contudo, antes, precisamos elaborar a carta de apresentação do/a estudante, explicando os motivos da pesquisa; também é necessário definirmos o que são questionários e entrevistas e pensarmos nas questões que irão compô-los.

Percebi que os/as discentes ficaram muito empolgados/as com a possibilidade de a pesquisa envolver a ação de coletar dados em algum lugar e com algumas pessoas. Estava realizada com a possibilidade de ouvir os/as estudantes e suas propostas, pensei nos aprendizados adquiridos no decorrer da minha formação e fui percebendo que os desafios da docência nos levam a pensar, fazer, refazer, mudar, inovar e que a competência de envolver os/as discentes sempre deve partir das minhas intenções.

Ainda sobre o sentido de a pesquisa envolver ação, Nicole argumentou:

- Nosso grupo gostaria que a pesquisa fosse bem ativa, queremos investigar, coletar dados e sentirmos a adrenalina na ação. Estamos pesquisando sobre os jogos eletrônicos e a estimulação cerebral dos jovens. Gostaríamos de realizar alguma dinâmica sobre jogos com estudantes. Qual a sua opinião, professora?

Fortalecida pela concepção de Josso (2007) que o ser de ação busca transformar-se e que a educação é necessária para a transformação da sociedade (FREIRE, 1991), sinalizei apoio à ideia da Nicole:

- Penso que seria interessante pesquisarem sobre os benefícios e malefícios dos jogos eletrônicos, que tipos de jogos eletrônicos existem e que habilidades podem ser desenvolvidas através destes jogos.

Thalya, a colega que fazia parte do grupo de pesquisa na Nicole, falou:

- Podemos pensar em realizar uma oficina de jogos eletrônicos que estimulem as atividades cerebrais, com uma turma de estudantes do EF de uma escola municipal aqui do bairro, pois nesta escola podemos utilizar o laboratório de informática e temos a professora Valéria, de Língua Portuguesa, que também leciona nesta escola e pode nos apoiar na realização das atividades.

Com o transcorrer das aulas os/as estudantes foram elaborando, com mais detalhamento, as atividades que iriam compor a metodologia dos projetos. Todos os grupos optaram por realizar uma pesquisa ação e desse modo elaboraram várias ferramentas metodológicas para coleta de dados, tais como questionários, entrevistas, oficinas, elaboração e apresentação de maquetes e vídeos, palestras, produção de blogs, entre outras ferramentas. A análise dos resultados das pesquisas ocorreu de forma qualitativa e quantitativa, sendo utilizadas algumas aulas de apoio com a professora de matemática para a elaboração e interpretação de gráficos e tabelas provenientes dos dados das pesquisas.

Foi desenvolvido um espaço de articulação entre a professora e os/as discentes nas aulas de SI, de modo a proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências, conforme indicado nos seguintes relatos dos/as estudantes:

Os resultados mais importantes que obtivemos ao realizar as entrevistas com os vendedores das bancas de plantas fitoterápicas foram sobre o interesse que levou este vendedor a começar a comercializar as plantas,

e os dois vendedores responderam que foi por influência familiar, com isso podemos concluir que as plantas são utilizadas desde muito tempo, passando de família para família. (Discente X).

Diante das pesquisas bibliográficas realizadas, descobrimos muitas formas de melhorar o desenvolvimento escolar dos alunos, através da estimulação cerebral. Praticar atividades físicas pode ser uma das soluções para reduzir o estresse em períodos letivos, tanto para alunos quanto para professores. Escutar música e praticar a leitura também são atividades essenciais para o melhoramento do raciocínio e da desenvoltura por estarem diretamente relacionadas com o funcionamento do cérebro. Uma boa alimentação é a peça-chave para acabar com o “branco” muito popular entre os alunos, e os jogos deveriam ser encarados como a mais nova ferramenta da educação (Discente Y).

Ao final do ano letivo os/as professores/as, estudantes do EM e equipe gestora da escola organizaram o evento “Ação Sustentável dos Seminários Integrados”. O evento foi realizado em um sábado letivo, aberto à comunidade local e contou com a participação de estudantes do EF e EM. Nesse evento, os/as alunos/as do EM apresentaram os resultados das atividades elaboradas ao longo do ano letivo no componente curricular SI, envolvendo a apresentação de maquetes, folders, fotografias, vídeos, oficinas, painéis, peças teatrais, poesias, música, dança, mostra de talentos, atividades físicas, entre outras, conforme sinaliza o relato a seguir:

Hoje amanheceu uma manhã linda de sol no final do mês de outubro; o dia anterior tinha sido chuvoso; parece que o sol trouxe uma energia que acompanhava os estudantes ao entrarem na escola. Esta manhã era um sábado letivo diferente, pois era o dia do evento “Ação Sustentável dos Seminários Integrados”. Tinham várias atividades que os/as estudantes e professores/as poderiam participar, como um circuito com atividades de Educação Física, a mostra de talentos, momento organizado pelos/as próprios/as alunos/as, com música, dança, poesia, teatro; oficinas com temáticas variadas; foi uma semana intensa para todos os/as discentes, professores/as e funcionários/as, que envolveu a participação dos/as discentes na preparação das atividades para o evento. Um dos grupos de estudantes organizou uma atividade na qual seria necessário reconhecer os/as professores/as e funcionários/as representados/as por suas fotografias de criança em mural fixado na escola. Esta última atividade, de nos reconhecer em fotos da infância provocou uma alegria muito contagiante entre os/as alunos/as e toda equipe de professores/

as e funcionários/as da escola. De repente, os sorrisos tomaram conta do espaço, a integração estava fazendo sentido e a alegria de estar na escola se mostrava presente; tivemos um ano desafiador, mas também com esperança, coragem, resistência, fé, empatia, amizades, sorrisos e abraços. Que alegria chegar em casa, neste mesmo dia, e receber a seguinte mensagem de uma estudante: “Obrigada, professora, pela ajuda com a organização do projeto e das atividades que apresentamos no evento; com esperanças renovadas vamos seguindo em frente. Feliz sábado! (Autora, 2023).

As sementes do SI ainda continuam germinando no meu ser professora, pois assim como Bragança (2016), penso que as narrativas de vida fazem parte de nosso modo de ser propriamente humano, como contadores/as de histórias, como fontes para novos conhecimentos e como desafio a ser vivenciado na prática docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesquisanarrativa comocampo de produção de conhecimento é importante na legitimação das vivências (experiências) dos/as professores/as nas escolas. A investigação narrativa se aproxima da experiência, da subjetividade e da singularidade, reconhece o outro como único e aposta na experiência como possibilidade de formação docente.

As experiências descritas neste artigo dizem respeito a minha história de vida e contribuíram na formação da minha identidade docente. Na infância, o quadro-negro, o giz e os livros de histórias incentivaram minha imaginação e possibilitaram a abertura para novas experiências, que mais tarde seriam a formação acadêmica para a docência. Ao ministrar o componente curricular SI, já como docente no EM, pude reviver a sedução e o encantamento que sentia, quando ficava imaginando as histórias dos livros da infância. Pretendia que os/as estudantes desenvolvessem o gosto pela leitura e escrevessem projetos vivenciais de pesquisa. Foi um grande desafio projetar a

disciplina, sendo necessário mobilizar conhecimentos, metodologias e estratégias adquiridos desde a formação inicial – e complementados com a formação continuada - para incentivar os/as discentes a se tornarem protagonistas de suas aprendizagens.

Com o transcorrer das aulas de SI, os/as estudantes interagiram nas rodas de conversas, desenvolvendo o senso crítico; elaboraram atividades de ação para a metodologia dos projetos, vivenciando a autonomia; organizaram a divulgação de seus projetos durante o evento na escola, intitulado “Ação Sustentável do Seminário Integrado”, o que reflete a mobilização de habilidades, competências e conhecimentos necessários à formação do estudante protagonista.

Sendo assim, as histórias da minha vida e da vida dos outros, contadas neste relato, fazem parte do que eu sou e das minhas memórias, revelando um processo, como diz Bragança (2016), intensamente *trans-formador* e de (auto) formação, que vive quem se entrega e se deixa fisgar pela escrita.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*: Abrahão, Maria Helena Menna Barreto; Cunha, Jorge Luiz; Boas, Lúcia Villas. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018, v.1, p. 65-81.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89-100, 2003.

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. 2ª edição rev. Uberlândia: EDUFU, 2015. 250 p.

FIRME, M. V. F.; GALIAZZI, M. C. Panorama das pesquisas sobre seminário integrado no Ensino Médio Politécnico. **Educação**. Santa Maria, v. 42, n. 2, p. 333-346, maio/ago. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975, [1970].

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. **Ciência e Educação**, v.8, n.2, p. 237-252. 2002.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, 2007.

HIRATSUKA, L. **As cores dos pássaros**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rovellet, 2018.

MOTTA, T. C.; BRAGANÇA, I. F. S. *Pesquisaformação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica: Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência*. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019.

PASSEGGI, M. C. Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação. **Revista Rizoma Freireano**, n. 11, p. 1-12, 2011.

PRADO, G. V. T.; FERNANDES, A. A. De professoras a narradoras: experiências reveladas! *In: Morais, Jacqueline de Fátima dos Santos; Bragança, Inês Ferreira de Souza; Santana, Rodrigo Luiz de Jesus (Org.). A escrita de narrativas docentes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p.15-20.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**. Seduc-RS: Porto Alegre, 2011. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf. Acesso em: 13 fev. 2021.

SILVA, A. L. G.; FAZENDA, I. C. A. Formando formadores para a interdisciplinaridade: sutilezas do olhar. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 9-20, 2014.

PARTE II

NARRATIVAS, ARTE E IMAGENS

CAPÍTULO 14

“7 ENCRUZILHADAS”: A NARRATIVA E ESTÉTICA EXULÍSTICA NO PROCESSO DE CRIAÇÃO (AUTO)BIOGRÁFICO EM ARTES

Vitor Venino Rocha Ribeiro

1 INTRODUÇÃO

O sino badalava marcando dezoito horas, naquela noite de lua cheia em 23 de outubro de 2021 e começamos a nossa trajetória pelas ruas do centro de Manaus em busca de encruzilhadas e pontos seguros que pudéssemos realizar o nosso trabalho, a colagem de vinte e um lambes em zonas marginalizadas, atravessadas por energias exulísticas.

Nomeada de “7 Encruzilhadas”, a ação surgiu da indagação de apresentar resultados do estudo de caso da performance “Cabô” na rua, inserindo-se na cidade e em seu cotidiano, próximos dos corpos e da realidade urbana, marcada por prostíbulos, mercados, portos, espaços que movimentam dinheiros, desejos e trocas.

A comunicação visual através de cartazes caminha junto a história da humanidade e sua necessidade de vender produtos ou ideias, sejam em superfícies minerais como a pedra, em papéis vegetais ou em xilogravura. No entanto, é na Europa do século XIX, onde o lambe desenvolve-se como importante meio de propaganda para as massas com visualidade de cores fortes e letras expressivas ocupando postes e muros de diversas ruas, becos e onde for caminho de possíveis consumidores. Na contemporaneidade manauara, a estratégia não é somente utilizada por grandes marcas, mas também por pequenos empreendedores como cartomantes, vendedores de joias e de crédito consignado.

Com a popularização do método de colagem e o fácil acesso aos materiais básicos (cola, papel e impressão), artistas e corpos das margens passaram a se apropriar dessa forma de produção de visualidades, saindo do lugar de objeto e tornando-se sujeitos criadores de narrativas e imagens próprias.

Como definição de sujeito e objetos em “Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano” Kilomba cita Hooks:

Bell Hooks usa estes dois conceitos de “sujeito” e “objeto” argumentando que sujeitos são aqueles que “têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias”. Como objetos, no entanto, nossa realidade é definida por outros, nossas identidades são criadas por outros, e nossa “História designada somente de maneiras que definem (nossa) relação com aqueles que são sujeitos” (hooks, 1989, p.42). Essa passagem de objeto a sujeito é o que marca a escrita como um ato político (KILOMBA, 2020, p.28 apud. HOOKS, 1989, p. 42).

Essa passagem de objeto a sujeito possibilitou a quebra nos discursos expostos nas avenidas, aqueles que recebiam passivamente as informações distribuídas em massa, protagonizam a retomada de uma rua mais colorida e política, representando questões do interesse íntimo e da coletividade. A rua não se separa daqueles que transitam por ela, é construída e reformulada nesse contato, seja por ações de transformações físicas (a ocupação por corpos diversos e as reestruturações dos locais) e/ou semióticas (a representação simbólica do espaço para a coletividade).

Faz-se necessário aqui escurecer o recorte de onde se escreve e vive essa pesquisa, sobre quem se escreve e onde pretende-se chegar. Este trabalho propõe o olhar na produção afrocentrada, trazendo não só referências bibliográficas, mas vivências afro religiosas em terreiro de Umbanda Omolokô, onde fui iniciado ao culto dos Orixás, dessas interseções de corpo preto, amazônica, periférico e macumbeiro, há de se considerar que a pesquisa parte de um lugar afroamazônico e visa analisar as criações de um corpo nesse contexto.

Em outras palavras, essa pesquisa utiliza-se da “escrevivência” termo cunhado por Conceição Evaristo para definir a escrita baseada na vivência de corpo dissidentes:

Na verdade, quando eu penso em escrevivência, penso também em um histórico que está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande. E a escrevivência, não, a escrevivência é um caminho inverso, é um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente. Isso não impede que outras pessoas também, de outras realidades, de outros grupos sociais e de outros campos para além da literatura experimentem a escrevivência. Mas ele é muito fundamentado nessa autoria de mulheres negras, que já são donas da escrita, borrando essa imagem do passado, das africanas que tinham de contar a história para ninar os da casa-grande (EVARISTO, 2020, p. 1).

Unindo os aprendizados obtidos em Grada Kilomba e Conceição Evaristo, reitera-se a necessidade de escrever sobre o que sou e o que somos como ato político, escrevo do lugar do eu, sendo sujeito da minha história e de minhas vivências com a rua. Registro nessas palavras o encontro com a encruzilhada.

2 A TENTATIVA FALIDA DE COLONIZAR O FALO DE EXÚ

Ao pisar em solo africano e conhecer as práticas ritualísticas locais, o colonizador associou a imagem de Exú, divindade sagrada do panteão africano iorubá, ao temido demônio católico, “ao depararem-se com o culto aos Orixás e altares consagrados a Exu, com seu falo ereto, os católicos o associaram ao demônio, uma vez que a Igreja Católica condenava o ato sexual.” (RODRIGUÊS, 2021, p. 241).

Esta leitura precipitada e preconceituosa sobre a religiosidade iorubá é um dos diversos exemplos na história da diáspora onde o sujeito (o homem europeu) baseando-se em suas próprias verdades define ao objeto (nesse caso, o povo africano colonizado) a sua história. Ameaçados pelo falo, a gargalhada, o transe algumas das grandes tecnologias utilizadas nos ritos a Exú, o europeu se viu na obrigação

de demonizar a imagem, desvalidar o conhecimento e desprezar a divindade.

As relações étnico-raciais da colonialidade respinga fortemente na atualidade, pulverizados pelas instituições católicas e neopentecostais, os estigmas da demonização seguem ainda hoje sobre as afro-religiosidades e seus devotos, não à toa são comuns notícias e relatos de destruição de terreiros por facções evangelizadas “em nome de Jesus”. Entendemos então que a guerra também é discursiva e semiótica, é sobre texto, contexto e imagem.

Segundo o censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a religião católica representava a maioria de devotos somando 64,99% da população; em seguida 22,89% dos brasileiros afirmaram ser evangélica; já as religiões de matrizes africanas representavam apenas 0,31% da população.

Ainda que de maneira distorcida, certo é que a imagem de Exú povoa desde muito tempo o imaginário brasileiro, seja em lares cristãos ou afro-religiosos. Quem nunca ouviu falar de Exu? Ao nascer, fui batizado na igreja católica, aos meus 13 anos, fui evangelizado pela minha família materna e batizado na Igreja Adventista do Sétimo Dia, após ter minha primeira relação homoafetiva, deixei meus cargos e me tornei o que nomearam de mundano ou perdido. Nesse trânsito entre versículos, doutrinas e crenças ouvi seu nome poucas vezes, não sabia quem ou o que era aquela força temida, mas sabia que precisava repreendê-lo, de tanto, sucumbi ao seu poder. Aos 19, depois de muito andar, procurar sem saber o quê, me recolhi ao sagrado no Recanto de Preta Mina Ilê de Iansã, pelas mãos de Tatazazi Adalberto Nunes, onde (re)começo a conhecer as várias faces de Exù e de mim.

Assim como Exú matando o pássaro ontem com a pedra que joga hoje, reflito no agora os caminhos traçados por mim no passado e

percebo a destruição e morte realizada na minha vida por ele - destruíu laços frágeis e falsos, matou a pior parte de mim, para permitir o meu renascimento em cada lu(g)ar. Pois, se há construção de imagem há destruição, reconfiguração. Se a colônia deseja impedir nosso movimento a cada dia, a ginga e a gargalhada retoma e reestrutura a vida-morte-vida.

3 A IMAGEM DE EXÚ COMO CAMINHO PARA CRIAÇÃO EM ARTE

Em 2019 nasce a performance “CABÔ”, narrando a morte de jovens negros das periferias brasileiras pela violência militar. Circulando por diferentes espacialidades de teatros e ruas, a obra reuniu elementos da sabedoria popular e afro religiosa (arquétipos de orixás, pontos cantados e pinturas corporais) para narrar a procura por justiça de uma mãe que teve seu filho morto pela polícia.

Por ainda não haver o primeiro contato com um terreiro, os elementos cênicos foram escolhidos em um processo fortemente intuitivo, ainda sem compreensão profunda de suas simbologias para a religiosidade. Após algumas apresentações utilizando um ponto cantado e a gestualidade de Exú, senti a responsabilidade de procurar por sua autorização. Nas caídas de búzios de um babalorixá¹², recebi as respostas que Exú estava positivo com a obra, e que isso havia aberto um portal.

Não é uma tarefa fácil escrever em poucas linhas sobre a boca que engole o mundo. Nas sabedorias produzidas e preservadas em terreiros, Exú é o guardião dos portais, caminhos e da própria oralidade, é a energia potencializadora da criação e da comunicação entre os humanos e os orixás, como descreve Martins:

Exu Elegbara, princípio dinâmico que medeia todos os atos de criação e interpretação do conhecimento. Como mediador, Exu

é o canal de comunicação que interpreta a vontade dos deuses e que a eles leva os desejos humanos. Nas narrativas mitológicas, mais do que um simples personagem, Exu figura como veículo instaurador da própria narração (MARTINS, 1997, p. 26).

O comunicador que leva mensagens, nos traz respostas, em seus caminhos. E o que nos conta Exú sobre si? O processo criativo se construiu a partir das faces transgressoras, malandras e sedutoras de Exús e pombas-gira apresentadas em seus pontos cantados¹, a exemplo: Foi condenada / Pela Lei da Inquisição / Para ser queimada viva / Sexta-Feira da Paixão / O padre rezava / E o povo acompanhava / Quanto mais o fogo ardia / Ela dava gargalhada²; Jurou amar alguém na encruzilhada / Jurou fazer o bem de madrugada / E hoje com fé / Companheiro e amigo leal / Quebra feitiço e também desfaz o mal³; Na sua casa não tem parede / Não tem janela e não tem nada / aonde é, aonde é que Exú mora / Exú mora na encruzilhada⁴

Sendo Exú a entidade que recebe as atribuições de criador, comunicador, transgressor, dono da encruzilhada e energia mais próxima dos corpos humanos, possuem semelhanças intrínsecas ao lambe-lambe. “Uma vez que, na contramão de fins publicitários ou comerciais, na atualidade, os lambes podem ser considerados desvios no discurso dominante - por se apropriarem da comunicação e do espaço urbano onde estão inscritos.” (SILVA, 2015).

Estas semelhanças de qualidades contraventoras na relação entre os lambes e Exú, são destacadas pelo intuito em comum, interferir na realidade da rua. A posição de não passividade, permite à tríade formado por artista - lambe - Exú, o lugar de sujeito (re)definindo realidades e identidades. O artista é o criador de narrativas e imagens que alteram o espaço; o lambe, do vazio comercial é importante portal

1 Músicas utilizadas em rituais que narram histórias de entidades, utilizadas muitas das vezes para a incorporação ou aproximação dos espíritos.

2 Ponto cantado de pomba-gira.

3 Ponto cantado de Exú.

4 Ponto cantado de Exú.

de comunicação e estéticas; Exú é o mediador de todas essas energias e movimentações.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como metodologia para o desenvolvimento da pesquisa, realizou-se o estudo exploratório, como explica Gil apud. SELLTIZ:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. (GIL, 2010, p. 41, apud. SELLTIZ et ai., 1967, p. 63).

Na primeira etapa da pesquisa foi feito o estudo de caso da performance “Cabô” no intuito de registrar as colaborações das narrativas e estéticas exulísticas na criação da obra, com ênfase na utilização de pontos cantados, gestos e arquétipos do Orixá Exú. Para tanto, utilizou-se a escrita performativa, criando registro sensível e grafado com liberdade, do que foi primeiro vivenciado no corpo. MELLO e col. (2020) definem a escrita performativa como:

Uma condição permissiva de escrita que a aproxima de existências mais do que de significados, por se deixar influenciar pelas qualidades do que está entre, pelo que não pode ser inteiramente capturado ou articulado e assim se tornar uma experiência em seu próprio-movimento-próprio, cheia de possibilidades relacionais. (MELLO e col., 2020).

Essa condição permissiva, contribuiu com o mergulho profundo nas memórias construídas ao longo das apresentações da obra, proporcionando solidez e compreensão de significados e símbolos utilizados anteriormente de forma intuitiva. Um norte importante para a escrita, foram os pontos cantados de Umbanda, verdadeiros portais mágicos abertos pela oralidade em reverência às entidades.

Os Pontos Cantados possuem ritmos e funções variadas. Sua poesia, constituída da palavra e seus ritmos cantados, conferem-lhe um poder mágico, sendo interpretado na Umbanda como uma forma de oração, servindo para direcionar as giras e auxiliar os guias em seus trabalhos. (MOREIRA, 2008, p. 7).

Os pontos cantados versam sobre os poderes e funções de cada entidade, em harmonia, os tambores encorpam e reverberam para as materialidades a energia quente e destemida transmitida pelos Exús. Assim, buscou-se na escrita qualificar as sensações, com palavras que relembassem as energias exulísticas e propondo transgressões às pontuações, formas e limites do papel. Em alguns lambes foram utilizados pontos famosos, para gerar identificação e em outro fez-se interferências nas letras já existentes, além das performatividades textuais sobre “Cabô”.

Ainda que a escrita performativa tenha o papel central da estética dos cartazes, criou-se arsenal de símbolos que compõem a estética de exu quando incorporado e em suas imagens: usos das cores preto e vermelho, a encruzilhada, o tridente, a esfera e principalmente das características que apresentam em suas falas e pontos como: transgressão, liberdade, imponência e malandragem.

Nesse fluxo não linear, as visualidades nos cartazes se apresentaram principalmente com a distorção das linhas do texto, a não utilização de pontuações gráficas, texto desrespeitando as bordas, bordas tortas e texto em formato de esfera, com modelos nas cores vermelho, preto e branco.

Figura 1 - Lambe “Pois Exú é o início o meio e o fim e o caminho está em você”

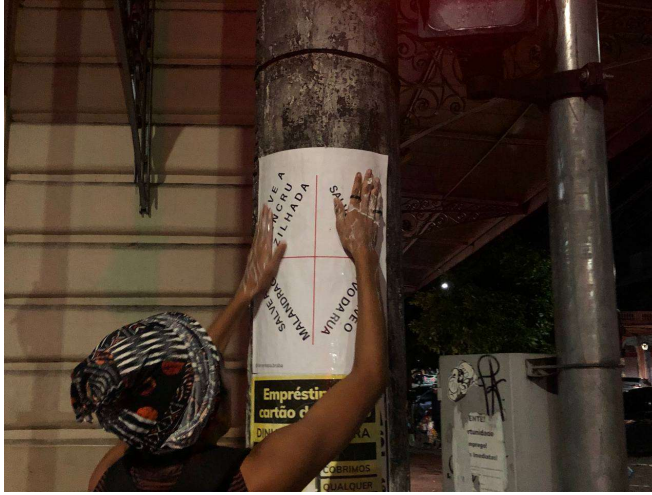


Fonte: Acervo do autor

As obras preencheram em primeiro momento sete encruzilhadas do centro histórico de Manaus, escolhidas de forma intuitiva em zonas marginalizadas e ocupadas por corpos marginais. O ponto de partida marcante foi na encruzilhada atrás do Teatro Amazonas com a frase “Salve a encruzilhada, Salve Exú, salve o povo da rua, salve a malandragem”, em saudação e pedido de licença para o início dos trabalhos.

Aprofundando em direção à zona portuária, até lá foram ao todo 21 lambes em espaços como fachada de bares, cortiços, postes, muros em zonas comerciais, motéis e espaços onde são do domínio da energia de Exu. Em um grande muro branco, conhecido por ser um ponto de prostituição, colou-se a frase “Peça licença à dona da rua”, em relação às entidades pombas-giras e suas representações como “mulheres da vida”.

Figura 2: Colagem dos cartazes lambe-lambe.



Fonte: Acervo do autor

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de levar a produção acadêmica para mais próximo dos corpos e de viver a rua, nos levou para dentro da boca do mundo, a encruzilhada. Arriamos ali vinte e uma oferendas ao dono da rua, que serviram de portal aberto para discutir politicamente a existência de afro-religiosidades em Manaus, por vezes apagadas; reafirmar a rua como patrimônio de Exú; referenciar o patrimônio intelectual produzido e resguardado por terreiros.

Foi dos caminhos apresentados por Exú na minha vida, que se encontrou caminhos possíveis para a realização desse processo que espelha a minha trajetória. Da criação intuitiva de uma performance que me levou ao terreiro e despertou olhar sobre as narrativas afro-religiosas, entendendo a importância da rua e do contato com o outro.

Interferir na rua com o lambe, revelou outra qualidade de presença artística, uma maior durabilidade da performance “Cabô”, como uma nova face acentuadamente exulística, quase natural daquele espaço, porém gerando incômodo, assim como a performance e

ainda entregue às interferências e intenções daqueles que se sentiram convidados a riscar, pixar, rasurar com suas garras-unhas. Ainda que cheio de ódio neo-pentecostal, o fato é que ela junto ao artista compôs uma nova obra que reflete muito sobre o espectador e a rua que deseja criar.

REFERÊNCIAS

EVARISTO, Conceição. **CONCEIÇÃO EVARISTO - A escrevivência serve também para as pessoas pensarem**. [Entrevista concedida a] SANTANA, T.; ZAPPAROLI, A. Agência de Notícias Itaú Social. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acessado em: 21/08/2022

IBGE. Censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2010.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2020.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória: O Reinado do Rosário no Jatobá**. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997

MOREIRA, Carina. **Metáforas da Memória e da Resistência: uma análise dos pontos cantados na Umbanda**. XI Congresso Internacional da ABRALIC. USP. 2008.

RODRIGUÊS, Penélope Harline; MORAES, José Carlos. **EXU: DE DEUS MITOLÓGICO À DEMÔNIO CRISTÃO**. Caderno Intersaberes, Curitiba, v. 10, n. 28, p. 240-255, 2021.

SABER DE MELLO, I.; AGUIAR, F. M. de; BELCHIOR SANTOS, J.; PEDROSO DE OLIVEIRA, L.; BITENCOURT, M. A. L. de; FRANZO-

NI, T. O que é escrita performativa?. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 15, n. esp., p. 01-24, 2020.

SILVA, Hertha Tatiely. **Desvios**: Cartaz lambe-lambe, comunicação visual e arte nos espaços de trânsito. (2015).

CAPÍTULO 15

LINHAS DE FUGA PRODUZIDAS NA FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DE QUÍMICA

Gabriel da Silva Bentes
Mônica de Oliveira Costa

1 INTRODUÇÃO

“História de um homem é sempre mal contada. Porque a pessoa é, em todo o tempo, ainda nascente. Ninguém segue uma única vida, todos se multiplicam em diversos e transmutáveis homens”.

Mia Couto

Sinto a necessidade antes de tudo de identificar pensamentos que foram conquistados ou substituídos. Identificar essas peças que formam esse professor das quais descubro que estão longe de serem rígidas e ordenadas. Não é abstrato e vago, muito pelo contrário, existe uma progressão do pensamento. É como se estivessem deixando de ser uma função matemática que define áreas bem definidas e passasse a usar funções matemáticas que definem áreas complexas. Áreas estas que são curvas, espaciais e mudam a cada perspectiva e vão além do que a matemática permite.

Pensando em função, a linha de fuga me remete a função tangente. Aquela que foge do ciclo trigonométrico ou que toca no ciclo e vai para o infinito. Em nosso caso, esse infinito me guia nas possibilidades de ser, como nos lembra Mia Couto (2013) na epígrafe dessa seção. A problematização desse estudo se faz nesse ponto, como nesse contexto de indefinidos caminhos, esse professor é levado a estas linhas de fugas. O que faz ele dizer que a arte o impulsionou e fez ele ser um professor que é guiado por outras configurações senão aquela onde a arte não é considerada no ensino da Química.

O objetivo do estudo é problematizar essas linhas de fugas e evidenciar a formação desse professor de química que considera a arte no pensamento. O estudo é um recorte de uma dissertação de mestrado, intitulada ‘A constituição de um professor artistador em Química’. Considera-se uma introdução das reflexões desempenhada no trabalho.

2 COMO SE CONSTITUEM LINHAS DE FUGA DE UM PROFESSOR ARTISTADOR EM QUÍMICA

Os pilares da pesquisa se volta a arte, linha de fuga e acontecimento de Deleuze. Interligá-las permite considerar um cenário de propulsão, uma energia de ativação para este professor-artistador. Assim permitindo que as memórias e “*insights*” estejam abertos e livres, onde os fragmentos de lembranças apareçam e façam parte da narrativa deste ser.

2.1 Arte como conceito e a linha de fuga de Deleuze

Segundo Deleuze Guattari (1996) somos formados por três tipos de linhas: (a) dura, (b) maleável e (c) de fuga. As linhas duras são as grandes divisões na sociedade: rico ou pobre, trabalhador ou vagabundo, normal ou patológico, homem ou mulher, culto ou inculto, branco ou negro, etc. As linhas maleáveis possibilitam variações, ocasionando desestratificações relativas. As de fuga representam desestratificações absolutas, no sentido em que rompem totalmente com os limites das estratificações estabelecidas, promovem mudanças bruscas muitas vezes imperceptíveis.

O pensamento que conecta arte com linha de fuga, está atrelado na ideia de que a arte é responsável por levar a criação da linha de fuga. Esta arte que se apresenta através dos perceptos e afectos e conecta-se com o caos. Há caoticidade nesse professor, há os devires a serem considerados e que não se trata unicamente de resolver um problema da formação do professor. É ser, é viver, é considerar as possibilidades.

Para Deleuze & Guattari (1997) a arte e a filosofia recortam o caos, e o enfrentam, mas não é o mesmo plano de corte, não é a mesma maneira de povoá-lo; aqui constelação de universo ou afectos e perceptos, lá complexões de imanência ou conceitos. A arte não

pensa menos que a filosofia, mas pensa por afectos e perceptos e é uma forma de resistir às forças conservadoras e de desafiar as normas e convenções.

O objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a um outro (DELEUZE; GUATARRI, 1997).

Sendo assim, temos que a arte tem papel imensurável para construir portais de acontecimentos no ser. Este ser que se faz professor busca a arte através do desejo, desejo de se compreender e querer o caos.

2.2 Acontecimento e a formação do professor de química: sob as lentes do teatro

Encontrar e vivenciar o teatro foi um acontecimento na vida desse professor. Viver o palco foi como ligar todos os alertas que a vida poderia. Não foi apenas um momento para encontrar comigo, crescer, pertencer a mim, ali era um acontecimento! Antes de entrar no palco, o silêncio e escuro da coxia se fazia presente, era como se eu nascesse de novo. Um novo nascimento do meu eu, da sensação que aquele corpo exalava.

Este acontecimento mudou a perspectiva que tinha de vida e foi importante para tomar decisões importantíssimas de que eu queria ser. Esta sensação foi espalhada para outras partes da vida desse ser. Segundo, Deleuze (2015) o acontecimento “deve ser querido”, é algo que acontece fora do normal, algo que rompe a ordem estabelecida e que pode ser compreendido como algo novo, diferente e único. Ele se opõe à noção de eventos como simples variações de algo já estabelecido.

O teatro veio antes do curso de licenciatura em Química. Para que eu pudesse escolher ser professor, foi necessário que eu passasse pelo processo do caos do teatro. Foi necessário dos processos do plano de imanência e devires que a arte teatral causou. Antes de ser professor, precisei ser ator, cantei, escrevi, compus, criei. Os processos criativos vieram antes para que eu pudesse escolher ser professor. Escrever essas palavras me faz rememorar a dor existencial do processo de escolher a carreira de professor. Antes das ciências e da química, primeiro veio o meu eu professor.

A Química conecta-se com este professor através do interesse pela ciência. Talvez qualquer área da ciência seria interessante, mas havia uma afinidade na disciplina Química durante a vida escolar e acadêmica deste professor e por isso a escolha.

É importante aqui dizer um pouco sobre a formação que esse professor viveu. Onde, os cursos de licenciatura estão submetidos a condições de formatar um tipo de professor em que visa responder uma determinada demanda social. Nesse ambiente que é cultuado e criado, o professor conteudista, tecnicista e o mais próximo da perspectiva cartesiana, é apreciado ao olhar deste currículo construído para responder intenções de um poder.

Não é difícil encontrar afirmações nas construções acadêmicas onde “é necessário que os cursos de formação inicial e os professores formadores “promovam novas práticas e novos instrumentos de formação, como estudos de caso e práticas, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva, problematizações etc.” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 293)

3 ACONTECIMENTO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE QUÍMICA: SOB AS LENTES DA MÚSICA

Identificando os acontecimentos que criaram linha de fuga, remeto ao momento em que o desejo de tocar um instrumento é obtido por este ser. Antes do teatro, houve o interesse na música. A cronologia dos fatos não é considerada, mas sim os impactos que estes causam na formação deste ser.

3.1 Identificando as linhas de fuga

Lembro na adolescência de ter visto na televisão a apresentação do Jonh Mayer no funeral de Michael Jackson tocando a música "*human nature*". Eu sentia que aquela guitarra falava, pelo momento trágico de ter perdido uma estrela da cultura pop e por marcar tantas gerações. A guitarra era tocada de uma forma que me atravessou ao ponto de querer fazer a mesma coisa que o artista fazia. As notas tocadas em que alguns momentos parecia um erro de quem tocava, era na verdade a dor daquele momento. Talvez essa seja a minha primeira experiência em ter consciência que algo tinha me atravessado e que me movia para algum lugar. Me moveu ao ponto de querer um instrumento musical e de ter interesse em tocar. O violão foi o meu primeiro instrumento e que o interesse era tanto que em duas semanas já tocava minhas primeiras músicas.

A tecnologia e a internet facilitaram o processo da invenção de mim. O jogo "*Guitar-Hero*" me apresentou o Rock e diversas músicas que eu pude ter contato pela primeira vez. Diferente da geração da década de 80 e 90 em que tinham os discos e o rádio para ouvir, fui apresentado ao Rock através do Vídeo game. Apesar de não entender as letras e o conceito do rock, o som me atravessava e me gerava uma insatisfação com algo.

Sinto que essa insatisfação e descontentamento do Rock talvez tenha me impulsionado para algum caminho. Quanto mais eu procurava bandas de Rock na internet, mais me sentia no fluxo desse descontentamento. Essa sensação me fazia repelir algumas formas que me apresentavam, o comum já não era bem quisto por mim, o normal já não era bom, a certeza contraditória minha de adolescente fazia repelir o que estava posto e isso torna um ponto interessante para saber como o padrão em minha perspectiva é agora suspeito.

O desejo atua em nossas relações, produzindo-as e consequentemente sendo produzido e fluindo através delas. Segundo Deleuze & Guattari (1997), ele existe em tudo, inclusive quando cai no vazio da desestratificação brutal, ou bem na proliferação do estrato canceroso, ele permanece desejo. O desejo vai até aí: às vezes desejar seu próprio aniquilamento, às vezes desejar aquilo que tem o poder de aniquilar.

Este acontecimento através do Rock e que a tecnologia me trouxe, me leva as possibilidades. Havia o descontentamento, mas não havia como rejeitar os discursos que estavam instalados.

Quando saí da escola e me vi perdido, foi o momento em que os filmes e as músicas, agora não só o rock, foram me levando para as reflexões da vida. Havia um interesse grande pelos filmes nacionais e europeus, os filmes fizeram me levar a lugares e ocasiões da vida. O cinema naquele momento era a arte mais próxima para estabelecer o meu caos. Havia um vazio que incomodava, me remoía e não conseguia, era como se precisasse de algo. Existia uma necessidade naquele momento, algo devia encaixar para que pudesse fazer uma escolha que eu dissesse que aquela escolha era verdadeiramente minha.

Nas viagens em mim e as caminhadas pela cidade, fui apresentado ao teatro. Ao ver uma peça de teatro pela primeira vez, lembro da euforia que meu eu sentia. Não era para fora, era para dentro. Aquele caos era remexido e me movia para algum lugar. Segundo aponta Deleuze (2010, p. 35), “É no meio do turbilhão que há o devir, o movimento, a velocidade, o turbilhão. O meio não é uma média, e sim, ao contrário, um excesso. É pelo meio que as coisas crescem”.

Entrar na universidade era um marco, fazer um curso em que não me representava e não fazia sentido para mim, foi o embate do meu que queria fugir e do meu que queria ficar. O que deixei para trás na minha primeira escolha de curso de graduação em que não concluí, foram dores e aprendizados que considereei para fazer minhas novas escolhas. Tive mais uma chance de escolha e nessa decidi ser professor. Decidi ser professor por repelir o padrão, por rejeitar o que está posto, por saber que minha profissão deveria fazer meu sentido existencial.

3.2 O ser professor e os cuidados existentes

A posição que há de enfrentar a partir dessa perspectiva é de como essas reflexões nos dizem como docente. Não há certezas nesse lugar, há apenas sinais que eventualmente nos mostram como seguir. Sinais estes que nos levam ao acontecimento, nos fogem através da linha de fuga.

Penso em uma estrela cadente como acontecimento, penso nas possibilidades da vida, de eu respirar e ser o que sou. Ser professor é um acontecimento, acontecimento da minha vida e do meu eu. As construções de pensamentos são lentas, receosas e nos leva à deriva constantemente. Revisitar nossos acontecimentos nos faz enxergar a

beleza da vida, nos dá forças para significar, dizer, pesquisar, criar e ser.

A música e o teatro foram as minhas linhas de fugas criadas. A sensação de escrever uma música, atuar em uma peça, toda essa explosão de sensações foram dinamites que explodiram para a criação das minhas linhas de fugas. Essa sensação de estar não seguindo uma linha antiga, sem cor, sem sentido e buscar riscar o ar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho se faz importante pelas reflexões dos processos formativos de um professor de Química. Detecta suas linhas de fuga, considera momentos críticos de sua formação como ser-professor e evidencia o poder da arte para os acontecimentos.

Há de se considerar ainda que caminhos este professor cria na sala de aula, como este professor se verifica nas relações e no ambiente escolar. A quem esse professor responde na relação saber-poder e como este professor visualiza esta dualidade.

Considerando as afirmativas de Linhas de fuga, nos permite a pensar em outra posição de docência, de qual professor está sendo formado e originado já que existe uma delimitação para dizer que a linha de fuga é existente. A música e o teatro, criam linhas de fuga na formação docente desse professor de Química como ser e como professor já que existe uma relação de arte e acontecimento. Seja na criação, no planejamento, no pensar professor e nas possíveis infinitudes do contexto escolar.

5 AGRADECIMENTOS

Agradeço a Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM) pelo financiamento desta pesquisa e que faz ser possível

o registro da mesma. A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) pela oportunidade de viver o curso de Pós-graduação. E a minha querida orientadora, Professora Dra. Mônica de Oliveira Costa pela parceria.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, pp.281-295, maio/ago. 2007.

Andrade, Edson Peixoto. A filosofia do acontecimento em Deleuze. **O MANGUEZAL**, v. 1, n. 2, a. 2, pp. 6-18, 2018

COUTO, Mia. **Cada homem é uma raça**. Caminho SA, Lisboa, 2013.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1996). **Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia**: vol.3. Rio de Janeiro: 34.

Deleuze, G. (2010). **Sobre o teatro**. Rio de Janeiro: Zahar.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 1ª ed., Rio de Janeiro, Editora 34, vol. 1.,1995

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. **O que é Filosofia?** 2ª ed., São Paulo, Editora 34, 1997

_____. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1974. (Estudos 350)

RIBEIRO, Cintya Regina. O agenciamento Deleuze-Guattari: considerações sobre método de pesquisa e formação de pesquisadores em educação. **Unisinos** 20(1):68-75, janeiro/abril, 2016.

CAPÍTULO 16

NARRATIV(ARTE): PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA QUE NARRA COM ARTE

Daniele Moraes da Silva
Maria Helena Menna Barreto Abrahão
Andrisa Kemel Zanella

1 INTRO-DA-AÇÃO

Quando narro eu conto, quando faço arte eu expresso e quando converso com uma imagem, ela expressa história, sentimentos e emoções em silêncio. E todas estas formas nada mais são do que processos de verbalização... As narrativas, a arte e as imagens verbalizam suas “contações”, cada uma à sua maneira dentro de suas particularidades e infinitudes.

Quem se apresenta neste artigo para tratar destas abordagens e por quê?

Uma “guardadora de histórias” que as armazena em páginas de diários... Páginas estas constituídas por gravuras, imagens impressas, recortes, colagens, rimas, poesias, apontamentos, sonhos, devaneios e narrativas... Narrativas contadas por meio de tudo o que utilizo para expressar e transbordar.

Desde a pré-história até nosso momento atual, é por meio de imagens que grande parte das histórias são contadas, registradas e eternizadas. Certamente hoje os recursos são diversos e a cada dia novas ferramentas são apresentadas, embora nem sempre disponibilizadas e/ou acessíveis a todos. No entanto, pensar que as primeiras histórias contadas por/em imagens ocorreram há milhares de anos, foram gravadas e pintadas nas cavernas pelos hominídeos e possuíam como objetivo registrar o cotidiano e seus feitos, é algo que me faz estabelecer relações diretas para/com este grupo de trabalho “Narrativa, arte e imagem”.

Pois bem, e que relações seriam essas? De que ponto estou partindo e em que ponto desejo chegar?

Vejamos... O fato das cenas cotidianas e acontecimentos importantes serem pintados e/ou gravados nas paredes das cavernas

pré-históricas, além de uma narrativa, não foi também uma forma de eternizar momentos ou fatos vividos? E hoje quando narro, escrevo, desenho, recorto, colo, preencho outras e tantas páginas de diários, não é também uma outra forma de perpetuar momentos, memórias e narrativas?

Há de se pensar que sim! E a representação dessas narrativas, a partir da arte e/com imagens é uma das formas de intensificar toda e qualquer caminhada, todo e qualquer percurso, toda e qualquer lembrança bem como toda história. É como fazer do trajeto um caminho mais belo e subjetivo, porém sem perder o conceito e embasamento. É fazer da existência algo pleno e intenso, não apenas um viver por viver ou viver para que... É dar sentido, é mostrar o sentido, é ser sentido e reinventar o sentido. Esta escrita poética e subjetiva que trago em meus diários instiga e provoca a pensar, a não perder a capacidade de me espantar com novas descobertas (e/ou redescobertas), a viver como se nada fosse evidente ou óbvio (e de fato não é!), a conhecer a mim mesma e a (re)conhecer o mundo e seus conceitos/pensamentos, bem como a pesquisa (auto)biográfica em si.

O objetivo deste estudo/prática é apresentar possibilidades de criação em uma pesquisa científica a partir da escrita de diários de bordo. Mais especificamente apontar que uma etapa geralmente utilizada como suporte pode comportar a pesquisa em si (anotações/escrita dos diários). Também destacar que um hibridismo de pensamentos que contemplam memória, arte, educação, cotidiano, narrativa e subjetividade é capaz de embasar cientificamente uma pesquisa e, a partir da metodologia utilizada (cartografia) mostrar que uma metodologia a qual não estuda especificamente os métodos utilizados na pesquisa (auto)biográfica pode estabelecer resultados eficientes.

2 MÉTODO-LOGICA/SUBJETIVO À MENTE

Cartografia em uma pesquisa (auto)biográfica? De que maneira?

Reconhecer a mim como uma cartógrafa-pesquisadora que tenho por função essencial “dar língua para afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2016, p. 23), me encontro imergindo e emergindo em minhas intensidades, tempos e mundos utilizando tudo o que me serve para fundamentar e constituir minhas cartografias. Nós, cartógrafos, alimentamo-nos de nós e de tudo o que somos em pluralidade... Bem como de tudo o que nos consiste. Meu desejo é dar passagem, fazer passagem... Desejo, por meio do método cartográfico, ser a passagem de/entre tudo o que habita nos vãos e nos espaços. Em cada movimento (de corpo e de alma) desenho, recorto, colo, (re)construo paisagens, formas, mapas e realidades... Vividas e imaginárias! Eu, cartógrafa-pesquisadora, humana demais, para ser exata!

Cartografar é ser e estar... Cartografar é (des)territorializar para (re)territorializar. Não é possível olhar de fora, pois estou dentro e estou imersa. Não percebo neste método uma separação entre conhecer e fazer, entre pesquisar e não intervir. Cartografar é um constante fazer-conhecendo e conhecendo-fazer... Sou um universo particular que vos convida a integrar.

Quando penso em cartografia para delinear minha pesquisa, penso em linhas, aquelas que se constituem a partir da união de vários pontos. Não consigo e não há espaço para pensar em formas e/ou fôrmas. A cartografia é aberta a experiências e vivências, ela ultrapassa toda e qualquer intensidade que lhe atravessa. Enquanto cartógrafa-pesquisadora, mapeio ordenadas e (des)coordenadas de elementos e acontecimentos que permeiam territórios (re)existenciais,

eu os exploro e os conduzo durante todo o processo de produção e construção, os processos subjetivos que me permitem criar novas paisagens, movimentos e (re)inventos. A cartografia, por se tratar, de uma perspectiva não expectativa, não se trata de não haver rumo/direção na pesquisa, se trata, porém (e todavia) de uma trajetória que marca e demarca suas próprias metas. Traz, desta forma, novos significados e olhares para o rigor tão característico (e desejado) na pesquisa acadêmica científica. Possuo sim o rigor, tenho pesquisa e embasamento, mas faço em/de outra forma. Quando trabalho com cartografia, não estou trabalhando por trabalhar, sem regras ou rigor. Cartografia pede mais do que isso, cartografia pede a problematização das formas de ser, formas de agir, formas de sentir, e, desta forma, a cartografia permite que nos reconheçamos.

Parafraseando Barros e Kastrup (2015) aponto que trabalhar com o método cartográfico é acompanhar processos. Isto é, no lugar de primeiramente estabelecer metas e objetivos para então iniciar a caminhada, simplesmente inicie... Iniciemos... Caminhemos... E então no decorrer do caminho e no acompanhamento do processo encontraremos os propósitos. Os autores sugerem uma reversão do método. Ao considerar a etimologia da palavra metodologia – metá-hódos – metá significa meta e hódos significa caminho. Desta forma, a sugestão é de inverter a ordem e pensar em hódos-metá, caminhar para estabelecer a meta.

No entanto, seja a inversão do método ou toda esta produção de subjetividades existente dentro do método cartográfico, em momento algum trabalho omitindo a regra/norma, eu apenas torno a experiência menos densa. Desdobro os caminhos durante o percurso e lido com objetivos móveis e em constante transformação. Não me distancio do meu objeto, nem posso, pois somos um só. Eu sou ele, ele me tem e como um único corpo, territorializamos, traçamos, cartografamos e

(re)descobrimos nosso andar. Métodos tradicionais não se constituem nos espaços em branco dos meus diários de bordo, ou seja, meu objeto. Produzo subjetividade e conhecimento através de encontros com meus diários... Ou, se preferir, meus mapas cartográficos formados por carta(gráficas). Lugar onde despontam sensações, afetos, poesia, subjetividades bem como teorias e problematizações! O que vivo em cada página destes diários enquanto pesquisa me remete a uma dimensão sensível capaz de orientar e produzir enquanto pesquisa. Quando pesquisa, tomo partido e posição no mundo. Isso é produção de conhecimento e é buscar respostas a toda e qualquer inquietação humana, de mundo, espaço e tempo.

Eu faço cartografia porque preciso de movimento! Preciso de atravessamentos e preciso atravessar! Meu estímulo e encantamento são pelo percurso, não pelo fim... Os fins me afetam, prefiro pensar em passagem e transformação. E, justamente, nestas passagens, crio/ recrio novos mundos e paisagens, ao atravessar e extravasar por novas fronteiras... Mais do que uma prática cartográfica, é uma prática de resistência, para existir, resistir e (re)existir neste e em todos os mundos.

3 O CAMINHO PERCORRIDO E DEMARCADO ATÉ AQUI

Esta pesquisa intenciona criação... Criação do novo, de (re) significações, de memória, de (re)construção... A aspiração é que a cada prática, linha, passo, traço, pensamento e devaneio ela se faça, se produza e marque novos pontos e territórios em um mapa totalmente em branco, onde o destino será descoberto ao passo em que se caminhe... Em que se descubra... Em que se (re)crie! Ao analisar os pontos fundamentais desta narrativa/pesquisa/vivência (auto)biográfica a respeito de minhas experiências de vida, na arte e na educação, e

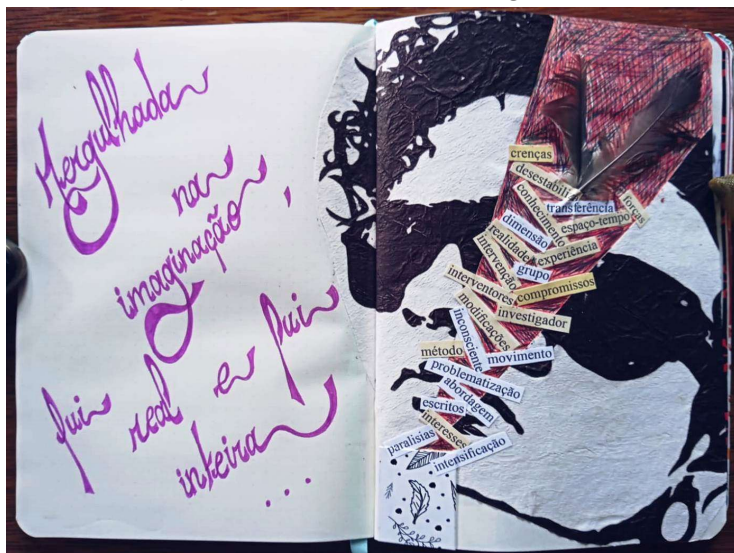
seus possíveis, impossíveis, imagináveis e inventáveis meios de abordagem e aprendizagem, identifico novas possibilidades. A partir de processos investigativos e de criação de novas territorialidades dentro do campo acadêmico, anseio por apresentar que a pesquisa não necessita ser dura, cansativa, preocupante... A pesquisa pode ser leve, pode ser criativa, pode ser poética e, principalmente, a pesquisa pode (e deve) ser minha identidade. Quero olhar para minha pesquisa e me reconhecer. Ter domínio e propriedade acerca de cada página, pois, estarei olhando a mim mesma verbalizada por palavras e imagens através de minha narrativa. Quando penso no meu mapa em branco e na minha folha cheia/vazia dos diários, Figura 1 e Figura 2, me remeto instantaneamente às mesmas (e outras) linhas, pontos, texturas e outras tantas (re)inventáveis possibilidades.

Figura 1 - Diário de Bordo/Página 03



Página de um dos meus diários, produzida no ano de 2022.
Arte e texto: Daniele Moraes da Silva

Figura 2 - Diário de Bordo/Página 21



Página de um dos meus diários, produzida no ano de 2022.
Arte e texto: Daniele Moraes da Silva

Uma pesquisa (auto)biográfica, embora subjetiva e poética, é também enigmática... Profunda. É preciso contexto, embasamento e segurança para mostrar uma ciência com subjetividade e leveza. Há conhecimento e há busca, incessante e intensa. De acordo com Nóvoa (2004, p. 7) "O discurso (auto)biográfico comporta sempre inúmeros riscos." Penso que é também em contato com estes riscos que há de manter o rigor, porém sem perder a sutileza. Esta narrativa é pensamento, criação e também criação de pensamento. Ela é interrogação e infinitas reticências. É um pensamento que não permite fim, é um pensamento em constante criação, descoberta, transformação... Transformação a respeito do próprio pensamento e descoberta do próprio ser... É sensibilidade, sensação, abertura e dispor... Há uma beleza e plenitude as quais me fazem pensar que não há apenas um mundo possível, mas também, e principalmente, um mundo impossível... Impossível de definições e limitações, pois se trata de um mundo amplo, vasto, pleno, em constante movimento,

aprendizagem, descoberta, provocação e (re)invento. Ou seja, elementos/sensações que a arte por si só transmite ao ser humano.

O que vem sendo (re)construído a cada momento destas marcações é o fato de fazer a diferença no mundo e no ser humano. Eis um dos motivos de optar por uma pesquisa (auto)biográfica: sou verbo, alma e coração, quero transbordar no mundo meus pensamentos e tormentos... Quero transbordar minha história e com ela, dizer que é possível fazer ciência poiética, uma ciência com/em paz... Uma (paz)ciência!

Para elucidar e fundamentar este caminho, trago Ferrarotti (2014) com as singularidades do ser humano e Josso (2002) com o sujeito e seus saberes... De si e de suas sensibilidades. E para dar início a estes apontamentos, questionamentos e parte do que envolve uma pesquisa (auto)biográfica, meu terceiro convidado, Nóvoa (2004, p. 8) “O que se diz é tão importante como o que fica por dizer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar.”

Um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamar-lhe um universal singular: “totalizado” e, por isso mesmo, universalizado pela sua época, “retotaliza-a” reproduzindo-se nela enquanto singularidade. Universal pela universalidade singular da história humana, singular pela singularidade universalizante dos seus projetos, exige ser estudado simultaneamente nos dois sentidos (FERRAROTTI, 2014, p. 48-49).

Ferrarotti me faz pensar, devanear, imergir e emergir em cada página de meus diários, em cada nova dobra de meus mapas alinhavados por teorias e pensamentos. E todos estes elementos fazem parte e formam a minha própria história, a minha própria (auto)biografia! É um encontro que me desestrutura para logo em seguida me reestruturar, me recriar e me fazer (re)existir! Quais são as singularidades que me compõem? De onde vêm e para onde vão? Como se constituem e de que maneira constituem meu ser?

Pois bem, quando optei por fazer da minha história uma pesquisa, ou ainda, quando percebi em minha história um delineamento de pesquisa, estabeleci um diálogo diário e constante com minha trajetória, vivências e experiências. Foi iniciada a narração das mutações vividas ao longo da vida... Eis a metamorfose! Esta escrita me coloca cotidianamente em reflexões e inflexões... Em cada página dos meus diários percebo o tanto de mim que há ali e o tanto do mundo que está em mim. Como nos diz Ferrarotti (2014, p. 44) “Não há mais verdade biográfica numa narrativa oral espontânea do que num diário, numa autobiografia ou num livro de memórias.” Eis em minhas páginas as verdades, doídas ou não, as memórias e tudo o que reverbera de mais intenso dentro do meu ser.

Ao pensar em Josso (2014) penso e reconheço o fato de despertar sentidos e, desta forma, fazer com que o sujeito se incline em sua própria experiência. Chego então aos “momentos-charneira”, aqueles em que duelo comigo e sobre mim.

Nesses momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo, ou o que mobilizou a si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança (JOSSO, 2014, p. 67).

Josso, dentro de minha investigação, transporta-me a todo instante aos saberes de si, ou seja, nestes saberes compreender a sensibilidade posta à mesa.

Por tudo e por quanto encaminho estes diálogos lembrando que enquanto pesquisadora (e neste caso, também pesquisada) busco a mim na produção desta narrativa... Eis uma das artes do encontro: o processo de confiança interno e o pacto (auto)biográfico! Trabalho e produzo algo aberto às possibilidades e que jamais deixe de me

inspirar... Sou verbo e sou campo aberto, aquilo que não cabe, inspiro, expiro e transbordo por cada passo que venho trilhar e compartilhar.

4 CONSIDERAÇÕES ATÉ A PRÓXIMA PÁGINA

Uma pesquisa (auto)biográfica é uma investigação/ato de intensa reflexão acerca de caminhada, percurso e formação. Faz pensar e repensar, criar e recriar, gera movimento e transformação.

Ao acessar na memória fatos que ficaram para trás, seja por descuido, desejo ou esquecimento desejado, são estes que darão corpo e sentido para que eu retrate esta história, singular, plural e universal. O que trarei? O que devo trazer? Devo? Por que ou por quem? São questões que não se dissipam no decorrer de todas as páginas que compõem esta pesquisa e narrativa. Ao (tentar) responder todas elas penso no que/qual parte quero revelar ao outro e o que me revelará enquanto pesquisadora. São reflexões constantes, dilemas permanentes, mas a certeza que em cada passo deve ser colocado, realocado e contribuído! O que será revelado? Em que tudo isso contribuirá dentro da academia ou dentro do ser humano? Não posso ainda responder, mas falo com certeza: mais uma trama na rede (auto)biográfica está assegurada!

Nesta caminhada, mergulhada em minha pesquisa, percebo que estou em constante provocação, minha comigo e com vós. As sinuosidades pertencentes ao percurso geram transformações... Do meu ser, viver e existir. Trabalhar nesta escrita autoral implica em uma fusão da artista-nômade-pesquisadora e, nesta fusão, se mostram os medos, receios, anseios, inseguranças, mas, todavia, a satisfação por fazer algo relevante para que os próximos venham a se identificar. Isso é pesquisa e é rede... Comunhão!

Mas, de fato, uma pesquisa (auto)biográfica envolvendo diários, imagens, poesia e arte possui tanto e tamanho poder de significados e sentidos? Não meus caros... Ela não possui... Ela é o poder: o poder de movimentar, de nos tirar de nossos lugares confortáveis e de nossa órbita habitável. A pesquisa (auto)biográfica nos invade e nos transborda... Pelos olhos e poros... Por nossas verdades e (in) verdades... Enfim, por nossas reentrâncias e infinitas significâncias. Permite-nos mergulhar em um imaginário lendário e não deixar na obscuridade nossa imaginação. Falo nas entrelinhas e entre linhas: que nenhuma pesquisa ocorra por convenção. Há de se dar força, imergir em nossas verdades e emergir nesta vasta imensidão. Isso é auto-biographar, criar e recriar, narrar e (re)marcar, sem limitar.

REFERÊNCIAS, ENCONTROS E ENCANTOS

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. A Cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 1ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. Tradução Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2.ed. Natal: EDUFRN, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. Da Formação do sujeito... Ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2.ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

NÓVOA, António. Prefácio. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.) **História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. 2ª ed. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2004.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental** - transformações contemporâneas do desejo. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

CAPÍTULO 17

POR ENTRE UM JARDIM DO CUIDADO DE SI

Leonardo Batista dos Santos
Judi Carla Melo Cauper
Monica Silva Aikawa
Caroline Barroncas de Oliveira
Mônica de Oliveira Costa

1 VASOS, FOLHAS E FLORES

Ela se perguntou quanto tempo demoraria para revelarem que flores eram. Às vezes, parava de cavar para olhar o jardim e imaginar como seria quando estivesse coberto de infinitas coisas lindas em flor.

(O jardim secreto – Frances Brunett)

A pesquisa e os estudos apresentados neste resumo, baseiam-se nos projetos de iniciação científica (PAIC) e de extensão pertencentes à linha de pesquisa Vidar em In-Tensões do GEPEC. O PAIC tendo como título “Enlaces (im)possíveis entre os campos de experiência, primeira infância e o cuidar de si”, busca estudar essa correlação desses três campos, bebendo das ideias de Michel Foucault. O projeto de extensão “Vidar em Hypomnématas” tem o objetivo de experimentar encontros-formação com narrativas (auto)biográficas docentes acerca dos saberes-fazer e modos de exercício do professorar no contexto da pandemia do Covid-19, que começou no ano de 2020 e levou todas as áreas da sociedade a grandes transformações. Especialmente no Amazonas e na capital, considerados epicentro da doença e onde houve o aumento repentino e altíssimo do número de mortes, a educação foi submetida à bruscas mudanças e adaptações para o modelo de Educação a Distância (EAD) e ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), com apoio das tecnologias.

Percebemos logo de início que os movimentos no grupo de pesquisa são dinâmicos e envolventes, e nós, acadêmicos bolsistas de extensão e iniciação científica nos mobilizamos e deixamos envolver. E apoiados no tripé ensino-pesquisa-extensão, começamos estudos sobre o último Foucault (GOMES, 2012), em especial as ferramentas do cuidado de si e a escrita de si.

O jardim surge em meio a esses estudos pois em meio a tantas novidades e diferenças nas leituras foucaultianas, surge uma palavra que nos chama atenção “heterotopias”. Com a leitura da obra “O

Corpo Utópico e as Heterotopias”, materializa-se o jardim de minha casa como este lugar heterotópico de si mesmo, de memórias, onde florescem plantas e, também, (in)florescemos. Temos, então, este objeto discursivo como elemento que dá forma a esta escrita e, ainda, a obra literária “O jardim secreto” de Frances Brunett.

Percebemos em meio a vasos, folhas e flores que ser/estar na iniciação científica e na extensão não é um fim em si mesma e nesse contato com o cuidado de si, as heterotopias e os movimentos do/no grupo de pesquisa, nos questionamos: Que narrativas (in)florescentes, constituímos nos primeiros contatos com o cuidado de si foucaultiano nos movimentos de estudo-pesquisa-extensão, enquanto membros da linha de pesquisa Vidar em In-Tensões?

Desse modo, o objetivo seguiu em narrar as (in)florescências dos primeiros contatos com o cuidado de si foucaultiano nos movimentos de estudo-pesquisa-extensão da linha de pesquisa Vidar em In-Tensões.

2 AFOFANDO A TERRA DO JARDIM

– Se eu tiver uma pá – ele sussurrou – posso afofar a terra e carpir as ervas daninhas. Se eu tivesse sementes e elas florescerem, o jardim não estará morto. Ele ganhará vida.

(O jardim secreto – Frances Brunett)

Em vias metodológicas, tal como Mary pretende reavivar o jardim secreto, com pá e sementes, nós também precisamos de ferramentas para dar vida ao nosso. E assumimos a posição de professores-pesquisadores na diferença, em vieses pós-estruturais e ainda tomamos a pesquisa (auto)biográfica na invenção de si.

Estas escolhas se dão, pois no cardo da Ciência Moderna, percebemos nas filosofias da diferença lugares e tempos para um pensar pesquisa em educação mais colorida, artística e real, pois

“tanto o sujeito quanto o objeto do conhecimento são construções – ou criações” (SCHNORR, RODRIGUES, 2014, p. 39). Isso nos ajuda “a pensar no que nos tornamos” (p. 40) como pessoa, professores e pesquisadores, assim como na ruptura de ideias pré-concebidas e “desloca os significados a ela comumente atribuídos” (p. 39).

Nesses deslocamentos arbóreos, seguimos sob os olhares das pesquisa pós-críticas em educação com a Paraíso (2004, p. 286), pois estas “não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes” e preocupam-se mais com “a abertura e a multiplicação de sentidos, para a transgressão e a subversão daquilo que anteriormente já havia sido significado no campo educacional”. Para além da análise social, o movimento pós-crítico quer incluir as subjetividades de identidade do sujeito, integrando aspectos de raça, sexualidade, cultura, gênero, dessa forma, admitindo a existência de múltiplas realidades e “trazer discussões a respeito dos modos de vida atuais, por meio de práticas filosóficas e artísticas, como condição do aprender, da desconstrução e da reconstrução de si, na intenção de criar e produzir o inédito” (SCHNORR, RODRIGUES, SCHWANTZ, 2017, p. 373).

Essa forma de pensamento é resultado da influência do pós-modernismo, do pós-estruturalismo e da filosofia da diferença, resulta de estudos culturais, multiculturalistas, ecológicos, étnicos e dos estudos de gênero sobre teorizações, pesquisas e práticas no campo educacional. E o movimento de cuidar e escrever de si se constituem dessas influências e as filosofias da diferença são nossas pás e sementes para este estudo.

Nesse trajeto, com as filosofias da diferença, nos utilizamos do jardim como um espaço absolutamente outro (FOUCAULT, 2013), uma superfície atemporal presente em nossa história de vida que transcende a própria vida e leva ao desenvolvimento do pensamento

em um espaço heterotópico. Ele não é apenas um local estruturado para plantas, mas um “tapete onde o mundo inteiro vem consumir sua perfeição simbólica e o tapete é um jardim móvel através do espaço” e o “mais antigo exemplo de heterotopia” (Ibidem, 2013, p. 24). Assim, neste artigo, ele se constitui em metáfora apoiadora desta escrita narrativa, como um “recorte singular do tempo” (Ibidem, 2013, p. 25).

E neste caminho para afofar a terra desta escrita, lançamos mão de nossas próprias vivências no e com o grupo de pesquisa para dar forma às (in)florescências de nossos momentos (trans)formativos no Curso de Pedagogia, nesse lugar de membros do Vidar em Intensões e com o jardim ganhando vida.

3 (IN)FLORESCÊNCIAS, CUIDADO E ESCRITA DE SI

E o jardim secreto florescia sem parar, revelando novos milagres a cada manhã.

(O jardim secreto – Frances Brunett)

As (in)florescências são o lugar onde localizamos alguns dos resultados e discussões da pesquisa, um lugar no qual voltamos o olhar para nossos movimentos internos de estudo, pesquisa e aprendizagem. Destacamos entre nossas principais (in)florescências destes jovens estudantes do Curso de Pedagogia que se envolveram com iniciação científica e extensão, os seguintes pontos: Estudos sobre o cuidado de si em Foucault, contato inicial com a escrita de si (hypomnemas) e, também, com o enunciado foucaultiano sobre heterotopias.

Assim, nessa vivência de PAIC e Extensão universitária, destacamos como um dos aspectos que mais voltamos atenção nesse começo de pesquisa, foi sobre o “cuidar de si”. Desenvolvemos nossa base através de artigos e estudos acerca de Michel Foucault, em especial, sua terceira fase.

Mas afinal, o que seria o cuidar de si? Essa foi uma questão muito presente enquanto estudávamos sobre, afinal estudar e entender os conceitos que Foucault utiliza em suas obras são um tanto complexos, tudo parecia muito cinzento. Porém, com as orientações, estudos e encontros com o grupo de pesquisa, os arbustos que cobriam nossa passagem por esse conhecimento ficam menos densos.

Começamos entendendo que no cuidado de si “é preciso converter o olhar, do exterior, dos outros, do mundo, etc. para “si mesmo”, mantendo-nos atentos a nossos próprios pensamentos, assim como “designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos (...) nos transfiguramos” (FOUCAULT, 2010, p. 12). Nos perguntamos, então, em relação à pesquisa e extensão, pensávamos para os outros, voltam-se, então, para nós? Tantas dúvidas, questionamentos? Como conseguiríamos entender?

Percebemos que não se diz “cuidar de si” a fim de postular uma prática individualista que resultará em pessoas egoístas. O cuidar de si, versa sobre uma prática importante para o desenvolvimento de um indivíduo como sujeito e está simultaneamente na relação com outras pessoas (PAGNI, 2010).

Para o cuidado de si acontecer, precisa de um “mestre”, que será o responsável por cuidar do “cuidado de si” de seu discípulo. Como Foucault explica:

o cuidado de si é, [...] tem sempre necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre. Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre. Não se pode cuidar de si sem passar pelo, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. [...] O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio (2010, p. 55).

E nessa amorosidade com o mestre, passamos a ver que o cuidado de si não é isolado. Inicialmente, pensamos “nunca vamos entender”, “é uma leitura muito difícil”... Como afogar esse jardim? E percebemos que o estudo sobre o cuidado de si, semeado por encontros com outros, professoras, membros do grupo de pesquisa, os mestrandos, demais orientandos, faz-nos também praticar esse cuidado de si em meio ao movimento de pesquisar. O mestre não é apenas um, mas muitos. E nosso jardim vai sendo cultivado à muitas mãos.

E nesse movimento do cuidado de si, nos deparamos com a escrita de si, outra de nossas (in)florescências, como uma ferramenta, como uma forma do cuidado de si. Ela deve tomar “o lugar dos companheiros de ascese” (FOUCAULT, 1992, p. 129), ou seja, a escrita deve ser a prática do sujeito para problematizar sua verdade, sua subjetividade e seu autoconhecimento a fim de usufruir verdadeiramente dos prazeres, da razão e obter controle do espírito e do corpo.

E que a partir da prática da escrita de si, é possível criar a Estética da Existência, isto significa “a criação de um estilo próprio, através da prática de técnicas de cuidado de si, e visa a constituição de si mesmo como o artesão da beleza de sua própria vida” (VENTURA, 2008, p. 65). Assim, observamos que em sua filosofia, Foucault ressalta a importância não apenas ler, mas também exercer a escrita para reter e retomar aos pensamentos e ideias que surgiram nas leituras e precisamos de prudência: “Se escrever demais esgota [...], o excesso de leitura dispersa” (FOUCAULT, 1992, p. 132).

Percebemos que há dois tipos de escrita: o hypomnématas e a correspondência. A primeira constitui um material com memórias daquilo que foi lido, pensado e vivido com o intuito de serem revisadas e então serem “implantadas na alma”, “trata-se, [...] de captar o já dito;

reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si” (FOUCAULT, 1992, p. 131). Entretanto, os hypomnemas não devem ser encarados como diário ou lembrete, mas sim como material para se alcançar as múltiplas realidades e libertar o sujeito de preocupações. A correspondência, por sua vez, envolve mais uma vez a relação entre mestre e discípulo, ou leitor e o escritor, este segundo que se faz presente a quem através da escrita para quem o ler. “Quem ensina instrui-se” (Ibidem, 1992, p. 135).

Desse modo, vamos constituindo nosso jardim e compreendendo que a escrita de si é descrita como uma arte da verdade contrastiva, formada pela “verdade local da máxima”, que pode ser entendida como um fato imutável, e pelo “valor circunstancial de uso”, que seria o impacto específico desse fato para a subjetividade do sujeito. Combinando o conteúdo original com suas particularidades e interpretações, o escritor forma um “corpo” de todos os saberes (FOUCAULT, 1992, p. 133).

Apesar dos benefícios do cuidado de si, Foucault aponta que o processo desse autoconhecimento é solitário, visto que sua jornada é sobre si mesmo, suas vivências. Além de que a presença de outras pessoas pode trazer constrangimentos e interferir na busca pela sua verdade.

A escrita de si mesmo aparece aqui claramente na sua relação de complementaridade com a anacorese: atenua os perigos da solidão; [...] Mas, simultaneamente, uma segunda analogia se coloca, referente à prática da ascese como trabalho não apenas sobre os actos mas, mais precisamente, sobre o pensamento: o constrangimento que a presença alheia exerce sobre a ordem da conduta, exercê-lo-á a escrita na ordem dos movimentos internos da alma (FOUCAULT, 1992. p. 129).

E encontramos o apoio desse voltar o olhar para si, para as coisas de dentro, na escrita de si, este próprio momento de escrita se

constitui em solitário e ao mesmo tempo de estranhamento com a presença alheia. Aqui desfolhamos a alma para os leitores da narrativa, trazendo memórias, pensamentos de nossas leituras e vida. Uma vez que, “[...] é esse momento em que meu corpo vai seguir suas próprias ideias – pois meu corpo não tem as mesmas ideias que eu” (BARTHES, 2015, p. 24).

No trilhar dos nossos estudos (in)florescentes, levantamos várias questões para debate, uma delas foi o conceito de heterotopias, então, mesmo não fazendo parte diretamente de nossos projetos, realizamos a leitura da obra “O corpo Utópico e as Heterotopias”.

A obra difere bem as utopias de heterotopias, enquanto as utopias são os lugares “únicos” que nós não podemos demarcar, delimitar, identificar em um mapa, as heterotopias são os locais que por mais únicos que sejam, conseguimos identificá-los e delimitá-los (FOUCAULT, 1984).

As heterotopias possuem uma classificação, como heterotopias biológicas, de desvio, cronológica e entre outras, em que cada uma, nos apresenta lugares-tempos abastados da sociedade.

Em resumo, para Foucault (1984), as heterotopias biológicas são lugares em que a humanidade atribuiu um valor para manuseio de nossas crises biológicas: maternidade, clínica de reabilitação e psiquiátrica, ala pediátrica de um hospital etc. As heterotopias de desvio, seria a evolução das heterotopias biológicas, com lugares destinados às pessoas desviantes da normalidade padrão da sociedade: prisões. Foucault (1984) faz, ainda, uma relação entre heterotopias e heterocronias, a fim de apresentar as heterotopias cronológicas, como lugares guardiões do tempo e desafiadores do presente: museus e bibliotecas.

Por fim, tivemos um entendimento de que as heterotopias são aqueles lugares comuns, do cotidiano e normais. Contudo, quando damos a esses lugares um significado eles deixam de ser um lugar esquecido pela cultura ocidental, esse lugar do diferente, do desviado, um simples cômodo da sua casa, e se torna o seu oásis no meio do deserto, o lugar de multiplicidade, o lugar outro, um jardim (segredo?).

Aqui, personificamos uma heterotopia no jardim, em especial o de casa, um lugar de reencontro com o Si. Ele não representa só um espaço, com flores, com terra e folhas, mas um lugar outro, um aconchego, liberdade, uma fuga do mundo para dentro de si:

Apenas um Jardim

*Muitos aromas, tamanhos e cores
Que linda essas flores!
Minha mãe às cuidou muito bem,
Mulher de muitos amores*

*Ela salvou a orquídea,
Que mesmo ao sol de meio-dia
Fazia questão de regar
No menos tardar, logo florescia*

*Muitos aromas, tamanhos e cores
Que linda essas flores!
Minha mãe às cuidou muito bem,
Mulher de muitos amores*

*Ela salvou a rosa
Que apesar de seu maior espinho
Não via problema
À ela fazer carinho*

*Muitos aromas, tamanhos e cores
Que linda essas flores!*

*Minha mãe às cuidou muito bem,
Mulher de muitos amores*

*Ela salvou a mim
Que mesmo em seu dia ruim
Sempre havia tempo
Para conversas e conselhos, afagos
Naquele lindo Jardim.
(AUTOR 1, 2022).*

E tal qual o jardim secreto florescia e trazia milagres em todas as manhãs, nós também por entre estudos de iniciação científica e de projeto extensão, constituímos um jardim como nosso lugar de (in)florescências, florescimentos e desfolhamentos, nossos milagres cotidianos.

4 O VÉU VERDE NO JARDIM

Há flores desabrochando e botões em tudo, e o véu verde cobriu quase todo o cinza e os pássaros estão apressados em fazer seus ninhos...

(O jardim secreto – Frances Brunett)

A participação da live “Pesquisa (Auto)biográfica Tradicional e Pesquisa (Auto)biográfica na Invenção de Si”, com a professora Luciane Assunção, a primeira orientação do projeto de iniciação científica, depois do projeto de extensão, realização de estudos individuais e coletivos sobre Pesquisas Pós-Críticas em Educação e discussão com o grupo. Tudo isso diz da dinamicidade dos movimentos de um grupo de pesquisa, da potência da interação e diálogo com outros membros da linha de pesquisa e, principalmente, do sentimento de pertença. Aquele cinza que encobria a mente nos primeiros dias de estudos sobre Foucault foram se dissipando.

Entre outros momentos, o projeto de extensão, com a criação da identidade visual e designs para a divulgação dos encontros, produção

de roteiro de live, vivência para utilização da ferramenta “ao vivo” do Instagram. Esses momentos foram essenciais para amenizar meus medos e ansiedades para o encontro, pois tive o primeiro contato e um sentimento de parceria e confiança com as professoras. Assim como, ao longo dos discursos produzidos durante os encontros-(des)formações, as preocupações, ansiedades e medos foram transformando-se em empolgação e felicidade de vivenciar, de ver colegas de turma pelos quais sinto muito apreço, pelas discussões tão interessantes, leves e extremamente ricas em experiências.

Ser da iniciação científica e do projeto de extensão, conhecer o cuidado de si foucaultiano, em especial, a escrita de si com os hypomnemas tem sido desafiante e florescente. Com o projeto de extensão, principalmente, conseguimos manter a memória sobre as experiências no contexto da pandemia, no distanciamento social, no ERE e sobre o fazer-ser professor sob o olhar das professoras convidadas. Também exploramos a criatividade através das produções, exercitamos a expressão de pensamentos por meio dos encontros, estudos e orientações. Bem como conhecemos mais do corpo docente da Universidade e nos envolvemos com espaços, para além da sala de aula que com toda certeza contribuem para nossas (in)florescências de (auto)formação enquanto acadêmicos, professores, pessoas. Vemos que nos mobilizamos em estudar, ler, escrever, olhar para nós mesmos.

Quando entramos nesses projetos, não tínhamos a noção do que nos esperava, particularmente falando eu não esperava que mudaria tantos aspectos do meu modo de ver as coisas. Tanto que em uma conversa entre nós, autores, falamos sobre como estudar Foucault vai além das barreiras do ensino, da educação, de ser professor/a. Pois os enunciados que ele traz, são vivos e realizáveis em nosso professorar, e também se aplica em nossa vida. Estudar Foucault nos fez avançar

não só como graduando, como professores, como ser humano, como pássaros apressados em fazer seus ninhos.

Claro que não é um estudo fácil, pois Foucault possui um dicionário próprio, um tanto engraçado, mas é verdade. Mas com o estudo coletivo e o apoio dos membros do Vidar, se tornou um estudo prazeroso. Ainda é difícil para acadêmicos dos primeiros períodos de Pedagogia, um pouco acomodados com outro vocabulário, entender de forma rápida o que Foucault traz em seus textos, contudo começar esse estudo com um grupo, com orientações, com vivências, tem tornado a imersão do universo foucaultiano mais florida. Podemos dizer que ocupamos um lugar do desaprender, para que possamos ser habitados por outros modos de pensar e ser, como já dizia Mia Couto: “[...] o segredo é estar disponível para que outras lógicas nos habitem, é visitarmos e sermos visitados por outras sensibilidades” (COUTO, 2009, p. 107).

Ainda dizemos da potência dos estudos e vivências com o cuidado de si foucaultiano em outros modos de práticas formativas no grupo de pesquisa, extensão e iniciação científica, no movimento em devir de auto constituição docente. E o jardim representa que a cada momento nos vemos como professores, pesquisadores, pessoas em modos outros na pesquisa, mais ligados à vida. “Tornamo-nos o que nunca fomos” (FOUCAULT, 2010), (des)aprendemos, (in)florescemos.

5 AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradecemos à instituição Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade do Estado do Amazonas (PROEX-UEA) que financiam esta iniciação científica e o projeto de extensão. Além da linha de pesquisa Vidar

em In-Tensões (GEPEC) ao qual nossos projetos são vinculados pela forma de envolvimento no estudo, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** e outras interinvenções. Lisboa: Caminho, 2009.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In.: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GOMES, D. de O. O último Foucault e o retorno transversal aos gregos. **Revista Archai**, [S. l.], n. 9, p. 37, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004.

SCHNORR, Samuel Molina; RODRIGUES, Carla Gonçalves. A possibilidade de pensar a filosofia na perspectiva da diferença: impregnando a formação de professores e experimentando o inédito. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 36-49, set./dez. 2014.

SCHNORR, Samuel Molina; RODRIGUES, Carla Gonçalves; SCHWANTZ, Wikboldt Schwantz. Filosofias da diferença e a formação de professores: experimentações com ateliê de escrituras. **Educação e Filosofia**, [S. l.], v. 31, n. 61, p. 369-384, 2017.

VENTURA, Rodrigo Cardoso. A estética da existência: Foucault e Psicanálise. **Cogito**, Salvador, v. 9, p. 64 - 66, 2008.

CAPÍTULO 18

IDENTIFICAÇÕES EM IMAGENS: AS BRASAS QUE AINDA ARDEM E FAZEM SENTIDO NA DOCÊNCIA

Claudio Afonso Peres
Filomena Maria de Arruda Monteiro
José González Monteagudo

1 INTRODUÇÃO

Ao compor uma tese de doutorado na perspectiva narrativa e (auto) biográfica, é bastante plausível que, no início do trabalho, a história do autor seja apresentada, para que o leitor possa estabelecer um vínculo entre as narrativas do pesquisador, os achados da investigação, os componentes teóricos e o contexto em que o texto da pesquisa foi escrito.

Nesse sentido, o autor da tese ora em discussão deu início ao texto contando sua história de vida, no que se refere à relação com a educação, que compõe o seu Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), que, de fato, perpassa toda a vida até o momento da escrita, desde as primeiras experiências escolares, aos 6 anos de idade, até o estar professor no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), no Campus Coari. Uma maneira encontrada de contar, recontar, recordar, reviver, repensar e rememorar foi inserir no trabalho fotografias dos documentos que marcaram a história do pesquisador, permitindo refletir sobre suas identificações com instituições escolares, financeiras, com o Exército e demais vínculos experimentados.

Nessa personalidade do autor no trabalho, as fotografias e as imagens do passado aparecem como um guia que desperta a memória e age como um revivenciador da experiência, em outro tempo, em outro lugar e em outro contexto relacional. Nesse sentido, neste ensaio, objetivamos avançar na compreensão da importância do uso de imagens pessoais em teses narrativas e (auto) biográficas como elemento potencializador da compreensão do propósito dos trabalhos acadêmicos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir o objetivo de compreender os processos de identificação de um grupo de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, diante das diferenças e encontros culturais vivenciados no local, o enredo da Tese intitulada *Tecendo a Docência nas Diferenças Culturais: Processos de Identificação Docente no Instituto Federal campus Coari - Amazonas*, foi organizado em quatro cenas ou seções narrativas. As seções dialogam entre si, como que numa dialética relacional em que uma interfere e volta a interferir na outra, buscando compor um texto narrativo em que o autor e os participantes da pesquisa estavam sempre presentes. Uma escrita narrativa precisa permitir que o leitor entenda o lugar e o tempo em que cada participante, inclusive o pesquisador, está inserido nos contextos enunciados, assim como as relações que eles estabelecem com outras pessoas e com as instituições. As imagens dos documentos inseridas no início da tese são importantes para essa compreensão tridimensional.

Pensando na efemeridade do presente, a metáfora do espaço tridimensional proposta por Clandinin e Connelly (2015) ajuda a situar o pesquisador e a pesquisa nos contextos sociais, na temporalidade e nos lugares, considerando as dimensões “pessoal e social (interação), passado, presente e futuro (continuidade), combinados à noção de lugar (situação)” (p. 85). Apreciar as imagens dos documentos do passado nos permite fazer essa viagem pela tridimensionalidade do espaço.

Os Institutos Federais (IFs) brasileiros são instituições de ensino criadas no ano de 2008 e apresentam uma estrutura diferenciada em relação às demais escolas do país. Realizam ensino, pesquisa e extensão e ofertam educação profissional e tecnológica integrada

(formação técnica e humana) em todos os níveis (médio, licenciaturas, bacharelados, pós-graduação lato e *stricto sensu*, além de cursos técnicos de curta duração). Por ser instituição relativamente nova, vive conflituosos processos identitários, com destaque para o dilema entre perfil ou vontade de universidade e o estigma de escola técnica (MORAES, 2016; LOUREIRO e SILVA, 2022). Com esse contexto institucional complexo, o IFAM campus Coari está inserido no interior do Amazonas, a 400 km da capital Manaus, com acesso apenas por embarcações ou voos precários. No município, marcado por realidade econômica, social e estrutural precárias (PERES, 2022, p. 43), o Campus conta com cerca de 40 professores com formações, experiências, níveis e áreas diversas, em geral com precária formação pedagógica.

É nesse contexto que se insere a pesquisa que ora se discute, na qual foram ouvidos dez professores em animadas rodas de conversa e quatro deles, posteriormente, com entrevistas em profundidade, refletindo sobre experiências de formação em contextos, lugares e situações diversas, com experiências que refletem no que hoje eles são, professores em Coari. Os diversos textos de campo, compostos por relatos, imagens e documentos, foram interpretados e colocados em diálogo com as teorias no decorrer da Tese, utilizando a metodologia da Pesquisa Narrativa, a partir da compreensão e da vivência do autor no local investigado. No entanto, o foco, neste artigo, é refletir sobre a inserção das imagens dos documentos que o identificaram no primeiro capítulo da Tese, inseridas para marcar de maneira indelével a presença do autor no trabalho.

Por sugestão metodológica, mas principalmente por necessidade de se situar no campo da pesquisa, na primeira seção narrativa da Tese, intitulada Deslocamentos e Descentramentos entre Identificações e Diferenças, é relatada a trajetória formativa do autor, seu DPD, navegando entre as diversas identidades que fluíram

livremente (ou forçadamente) pela sua existência, configurando processos de identificação. Importante lembrar que o DPD é parte significativa da biografia do docente (MARCELO GARCIA, 2009, FERNÁNDEZ-CRUZ, 2015)), são experiências que conformam a formação e ajudam a constituir aquilo que é o docente.

Ao começar a Tese por sua trajetória, exposta nas imagens dos documentos que o identificaram, o autor almejou preparar o leitor para aquilo que se encontra na Tese. Ao conhecer a história previamente, o leitor poderá estabelecer um diálogo que talvez possa minimizar a distância temporal e física e também relacional, já que os espaços ocupados são diferentes. Assim, o trabalho permite-nos um diálogo hermenêutico mais próximo, minimizando a pobreza da linguagem como instrumento preciso de compreensão e de interpretação – como comenta Hall (2019).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Saber olhar uma imagem seria, de certo modo, tornar-se capaz de discernir o lugar onde arde, o lugar onde sua eventual beleza reserva um espaço a um “sinal secreto”, uma crise não apaziguada, um sintoma. O lugar onde a cinza não esfriou”.

(DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 215).

O autor busca na Tese uma construção epistemológica e metodológica, mas também política e social, a partir da reflexão sobre as imagens dos documentos de identificação. A escolha, o posicionamento e a contextualização no campo da pesquisa respeita a história do autor. Afinal, no sentido que comentam González-Monteaquedo (2018, p. 6) e Clandinin e Connelly (2015, p. 165), nossos interesses de pesquisa surgem de nossas próprias histórias, das experiências vividas. Fernández-Cruz (2015) indica que a autobiografia “enlaza con la historia epistemológica y metodológica de la investigación interpretativa como un acto político, socialmente justo y socialmente

consciente” (p. 45). No nosso entender, são os compromissos éticos e políticos do pesquisador e do docente que aparecem quando ele conta suas histórias.

Consideramos que “a autobiografia não se limita a desvelar os momentos e os aspectos formativos de nossa vida, sobretudo da nossa vida educacional e pedagógica: ela própria tem uma dimensão formativa, autotransformativa” (SILVA, 2005, p. 43). Nesse sentido, contar a história pessoal no início de uma tese, permite entender a maneira como o docente (o pesquisador e os participantes), em seus processos de identificação no DPD, significa e ressignifica as experiências vividas (MONTEIRO; SILVA, 2004).

Enquanto o autor fala de si no contínuo e efêmero presente, desloca-se retrospectivamente até sua infância, já que para os seres históricos as memórias importam; viaja prospectivamente sobre seu desenvolvimento profissional, já que este é o motivo desta viagem; e, em sintonia com os participantes da pesquisa, que entram na conversa na terceira seção narrativa, esforça-se para aprender junto nas intersecções das diferenças e experiências, prospectando um futuro melhor do que o passado. Por vezes, alguma experiência pode trazer certo desconforto ao ser lembrada e relatada, mas é importante que seja relatado todo o enredo, o bom e o ruim, os provocadores de transformações, como escrevem Clandinin e Connelly (2015).

Para narrar o enredo, ele escreve assim: “peço licença a minha alma cartesiana para que dê lugar à alma narrativa e hermenêutica, a fim de encontrar sentido naquilo que escrevo a partir de minhas emoções mais fortes, daquilo que sinto e que faz sentido contar” (PERES, 2022, p. 61). As cinzas que, ao serem sopradas, expõem brasas ainda ardentes (DIDI-HUBERMAN, 2012). Uma hermenêutica entre a experiência e a vida precisa de algo de ontológico e de existencial. Para isso, busca a inspiração em Manoel de Barros para sair dos “traços

acostumados”. Para permitir “transver” as experiências, para permitir uma reflexão profunda e que faça sentido aos propósitos da pesquisa.

As imagens dos documentos registram, alimentam a memória e representam a identificação em cada momento e local vivido, por isso o autor traz alguns deles à conversa da tese, para reforçar a interpretação do vivido, para além de ver e rever, transver e ressignificar aquilo que faz sentido contar.

O autor escolhe refletir sobre as imagens das identidades por acreditar que elas tocam o real, que faz sentido transvê-las em outro tempo e lugar, considerando a potência da imaginação para dar conta do real, como ensinou Baudelaire (1868). São imagens que representam relações que ele viveu em determinados lugares ainda lembrados e imaginados. Esses documentos cumprem esse papel, de nos prender aos lugares por determinado tempo, e de nos fazer voltar a eles, quando fotografados e inseridos na tese, influenciando nossas relações pessoais, sociais e institucionais. Para González-Monteagudo (2020, p. 14), as fotografias são decisivas nas autobiografias. Como observa Gumbrecht (1998), elas carregam uma “inscrição das circunstâncias situacionais contingentes” (p. 18), conforme são produzidas.

Diante de tantos autores clássicos que discutiram a importância das imagens em diversas áreas e épocas, talvez fosse conveniente fazer uma “arqueologia do saber” para refletir sobre quem nasceu primeiro, a imagem ou a palavra, como assinala Didi-Huberman (2012). Mas, na tese, o autor limita-se a utilizar as imagens como lembranças significativas de tempos que habitam sua mente e fazem sentido para compreender processos de identificação do professor e pesquisador que ele é hoje.

Para contar sua história, o autor invoca as imagens dos documentos que o identificaram ao longo da vida, escolhendo as

vivências que ainda vivem nele, as “cinzas que não esfriaram”. Muitos desses documentos o ajudaram a imaginar identidades fixas que foram se desfazendo e se reconstruindo ao mesclarem-se com outros documentos e outras histórias. O autor reflete sobre o prazer e a satisfação de “receber um cartão ou uma carteirinha nova, toda lindamente colorida e plastificada e de preferência, com foto 3X4” (PERES, 2022, p.63). Ele assume a paixão pelos documentos de identificação, comenta que tem mais de oitenta guardados, uma enorme “sopa de identidades”, como aparece na Imagem 1 da Tese.

Figura 1 - Sopa de identidades. *As identificações fluidas*



Fonte: Elaborada pelo autor.

A “sopa de identidades” representa o que acontece com as identificações durante nossas trajetórias. Várias são inseridas no “caldeirão” de nossas vidas, umas, como as carnes da sopa, mantêm-se mais estáveis, outras, como as massas, ficam mais flexíveis, outras, fragmentam-se, como fazem alguns legumes; outras, já entram fragmentadas e às vezes nem são vistas, mas ajudam a dar o sabor, como os temperos. No entanto, todos os ingredientes contribuem com o sabor da sopa, como todas as identificações dão sentido à vida. Podemos imaginar esse caldeirão de identidades como a escola, com as tentativas de identidades de todos, docentes, alunos, técnicos e comunidades: uma “saborosa” e fluida mistura.

Foram escolhidos entre as “cinzas” os documentos que ainda “ardem”. “Mas, para sabê-lo, para senti-lo, é preciso atrever-se, é preciso acercar o rosto à cinza. E soprar suavemente para que a brasa, sob as cinzas, volte a emitir seu calor, seu resplendor, seu perigo” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 216). É o que o autor faz na tese. Uma hermenêutica relacional entre o texto fotográfico e a vida que segue pulsando, perfazendo uma “linha de vida”, que funciona como um mapa do itinerário pessoal, organizado em torno da família, escola, comunidade local e outros quadros socioculturais mais amplos (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2020, p. 12). As imagens ajudam a compor a “unidade narrativa” das vivências, como ensinam Clandinin e Connelly (2015).

Dentre as imagens dos documentos pessoais de identificação, escolhidas do acervo do autor para serem inseridas na tese, estão a certidão de nascimento, pela qual ele informa que e como está no mundo; um boletim do ensino primário, pelo qual ele informa sobre o que e como está aprendendo; uma identidade estudantil do ensino médio - o primeiro documento com foto, documento de muito orgulho e simbolismo que até hoje embala sentimentos; registro de arma de fogo, que aparece junto com a carteira da biblioteca, para identificar momentos contraditórios, tensos e paradoxais da vida do autor, que viveu 27 anos de sua vida entre armas e livros, no Exército e nas escolas; cartão do banco e do cartão do plano de saúde, demonstrando as necessidades de viver e sobreviver, para pensar na relação com o capitalismo; identidade militar de recruta e de tenente, marcando um largo tempo vivido no quartel, mas entre muitas escolas; cartões de inscrição em vestibulares, lembrando os dilemas dos sonhos de profissões e a realidade imposta; crachá e identificação de professor do IFAM, significando a maior conquista e realização do sonho; passaporte com visto para a Espanha e documento de

identificação estrangeiro, representando a vivência no doutorado sanduíche em outro lugar, não antes imaginado. Além das imagens dos documentos, é inserida, ainda, uma montagem de fotos de um sítio arqueológico da antiguidade em Itálica, na Espanha, do prédio histórico da Universidade de Sevilha e do campus Coari, para pensar em diferenças, contextos e encantamentos no espaço tridimensional entre “dois mundos”. Por fim, ele insere fotos de reuniões de trabalho do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente (GEPForDoc), de uma roda de conversa com os participantes da pesquisa e do grupo de discussão de um projeto da União Europeia coordenado pelo coorientador, em Sevilha. Essas ações o colocaram nas fronteiras entre as narrativas dominantes que lhe pertenciam anteriormente e a pesquisa narrativa e autobiográfica, permitindo refletir sobre vivência entre trabalhos, pesquisas e afetividades, entre pessoas, para além das posições de identidade.

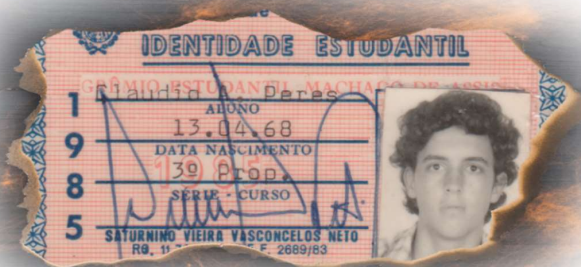
Entre todos esses documentos - que representam dilemas, tensões e paradoxos, devido ao espaço e à natureza deste artigo, escolhemos para apresentar aqui duas imagens que parecem bastante significativas para o autor: a Identidade Estudantil e a Identidade de Professor.

A imagem da carteira de estudante do ensino médio é carregada de muita simbologia. A própria institucionalidade do documento é parte importante da história do Brasil, remete ao papel da União Nacional dos Estudantes (UNE) na luta pela democracia e pelos direitos dos brasileiros no contexto da ditadura militar. Enquanto escrevia a tese, o governo do então presidente Bolsonaro agia para retirar da UNE a atribuição de emitir este documento, no claro intuito de desmobilizar o movimento estudantil.

O ano, 1985, momento da emissão deste documento, remete ao ano da redemocratização do Brasil. Na época, não falavam sobre isso

na escola. O curso propedêutico, que consta no documento, lembra o único curso do ensino médio com formação geral, por isso o mais concorrido, como uma alternativa aos cursos tecnicistas e sem qualquer qualidade, ofertados sob a égide da lei 5.692/71. O documento servia para o transporte, para meia entrada na única sala de cinema da cidade, mas fundamentalmente para ostentar, a primeira identidade com foto, e da escola Presidente Roosevelt, a melhor escola pública da cidade. Mas cabe, ainda, refletir o porquê do “Presidente Roosevelt” para o nome da escola. O documento permite reviver várias experiências, componentes do DPD do autor.

Figura 2 - Identidade estudantil



Fonte: Elaborada pelo autor.

Hoje, como professor da Rede Federal, vendo os empoderados alunos do IFAM, com professores formados nas áreas que atuam e em constante qualificação, o autor percebe que o futuro não repete o passado, que tudo valeu a pena, mas que a luta continua. Por toda a história que aparece na tese, das brincadeiras com os irmãos atuando como professor nos dias de chuva quando morava na roça, passando pelos 27 anos no Exército, chegar a ser professor e pesquisador do IFAM foi uma conquista resultante de persistência e resiliência. Contudo, a história contada demonstra que essa conquista não seria

possível sem políticas públicas educacionais substantivas, como a ampliação das pós-graduações públicas que lhe garantiu o acesso, e a criação da Rede Federal no governo do Presidente Lula em 2008, hoje perfazendo 661 unidades, em todas as regiões do país. Desse modo, o fato de estar no IF, mereceu ser registrado e celebrado com crachá e cartão de apresentação.

Figura 3 - Crachá de professor e cartão de apresentação



Fonte: Elaborada pelo autor.

O tempo e as relações levaram o Claudio a este lugar. Ali, a identificação foi reforçada com o Crachá de Identificação, com o cordão verde e vermelho escrito IFAM IFAM, IFAM... Igualmente, com um cartão na marca e na cor para se identificar como Coordenador de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do campus. Por toda sua trajetória, o autor esteve nesse lugar da Educação, porém compartilhando o tempo, os locais e as relações, vivendo em boa parte duas culturas bastante diferentes, no Exército e nas Escolas. Agora, no Instituto, era o tempo de dedicar-se apenas a uma atividade, a educação. Ele imaginava que as tensões e os paradoxos diminuiriam. Ledo engano, descobriu cedo que a profissão de professor exige o desafio de ser muitos, exigindo várias formas de conhecimentos e competências (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 20).

A condição de professor do IFAM em Coari o colocou entre essa posição de satisfação e de reflexão sobre o que está fazendo, sobre sua formação entendida como DPD. A partir do ingresso no ano de 2015, viveu intenso processo de inserção no mundo da pesquisa, como é relatado em artigo publicado na Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica (PERES, MONTEIRO e GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2021).

As identificações contínuas e plurais como docente e pesquisador que vivenciou no início da carreira o motivaram a estudar, no doutorado, sua própria Instituição, levando-o à produção da tese que ora discutimos, na qual busca ressignificar e ampliar as experiências pelas narrativas refletidas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS - AS BRASAS QUE AINDA ARDEM

A discussão proposta neste trabalho chama a atenção para a importância do uso de imagens pessoais em teses narrativas e (auto) biográficas, quando se percebe que a leitura da história pessoal acompanhada das imagens dos documentos pessoais que marcaram tempos, lugares e relações na vida do autor tornam a leitura mais prazerosa e mais reflexiva. O autor está inserido na história da tese e o leitor interessado no tema por vezes acaba também fazendo parte do enredo e fazendo as relações com sua história enquanto lê.

As imagens têm o potencial para ampliar a imaginação e a reflexão sobre as experiências vividas, contribuindo para revivê-las, significá-las e ressignificá-las à medida que o enredo se desenvolve, agregando aprendizagens para quem lê, para quem participa da pesquisa e para quem escreve. A experiência refletida é, por si só, formativa e a tese orientada pela biografia do autor, apoiada pelas imagens e associada às narrativas dos participantes, traz algo inédito

que é bastante significativo, pois promove relações fundamentais entre os entes envolvidos.

Igualmente, as histórias dos participantes da tese se cruzam com as expostas nos documentos de identificação do pesquisador, estabelecendo uma dialética relacional que se manifesta nos tempos, lugares e situações vividas, permitindo pensar o DPD e recontar as histórias a partir de visões múltiplas, mas que trazem o entendimento dos contextos. Essas reflexões são possíveis espaços de aprendizagens sobre o Instituto Federal e as identificações de seus docentes, levando à reflexão sobre a proposição de caminhos promissores para o campo da educação profissional em contextos complexos.

5 AGRADECIMENTOS

É sempre um dever de justiça agradecer ao IFAM pelas possibilidades proporcionadas para a realização de pesquisas no campo da Educação, possibilidades de qualificação e de aprendizagens significativas. Também à CAPES, pela possibilidade do doutorado sanduíche no exterior, interrompido prematuramente pela pandemia da Covid 19, mas marcado por vivências e identificações que seguem frutificando no DPD do professor e do pesquisador.

REFERÊNCIAS

BAUDELAIRE, C. **O Governo da Imaginação**. Trad. Livia Cristina Gomes. Rev. Luciana Campos. OEuvres complètes. v. 2. Curiosités esthétiques. Paris: Michel Levy Frères, 1868, p. 269-276. Disponível em: <https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2019/10/cad94-baudelaire-1.pdf>. Acesso em: 21 out 2021.

DIDI-HUBERMAN, G. Quando as imagens tocam o real. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, [S. l.],

p. 206-219, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454>. Acesso em: 2 ago. 2021.

FERNÁNDEZ-CRUZ, M. **Formación y Desarrollo de Profesionales de la Educación: Un Enfoque Profundo**. USA: Deep University Press, 2015.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 21-57.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. El Trabajo Biográfico-Narrativo en Investigación y en Formación en el Siglo XXI (2000-2016): Itinerarios, Experiencias y Redes. *In: ABRAHÃO, M. H. M. B. A nova aventura (auto)biográfica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. Tomo III.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. Técnicas biográficas para a Educação de Jovens e Adultos. Para uma formação experiencial e crítica. **Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos**, v. 7, 2020.

GUMBRECHT, H. U. Cascatas de Modernidade. *In: Modernização dos Sentidos*. São Paulo: Editora 34, 1998.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guaciara Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

LOUREIRO, T; SILVA, E. P. Institutos Federais: vontade de universidade ou à vontade da universidade? **Linhas Críticas**, 28, e40626, <https://doi.org/10.26512/lc28202240626>, 2022.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Sevilha, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MONTEIRO, F. M. A.; SILVA, M. G. Universidade e trabalho docente: repensar para ressignificar. **Poiésis**, Catalão, v. 02, n. 02, p. 121-136, 2004.

MORAES, G. H. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade** – A formação da Identidade dos Institutos Federais. 2016. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PERES, C. A. **Tecendo a Docência nas Diferenças Culturais**: Processos de Identificação Docente no Instituto Federal campus Coari - Amazonas. 318 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2022.

PERES, C. A.; MONTEIRO, F. M. DE A.; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. Processos de identificação na docência: ressignificando experiências no campo da pesquisa. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 6, n. 19, p. 973-991, 24 dez. 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, E. C. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: Edufba, 2007. p. 59-74. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O. **O Trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

PARTE III

NARRATIVAS, ESCOLA, CURRÍCULO

CAPÍTULO 19

**NARRATIVAS DE UM ALUNO COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO
AUTISMO SOBRE A ESCOLA REGULAR**

Rodrigo Barbuio

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação de crianças e jovens com deficiência orienta-se pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que assume como uma de suas principais metas, a garantia de acesso, de participação e de aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial nas escolas comuns. Estudos indicam que o número de matrículas desses estudantes tem aumentado, ainda que seja baixo quando comparado à incidência de pessoas com deficiência da população geral (MELETTI; RIBEIRO, 2014), o que demanda a busca de caminhos para assegurar, para além do acesso à escola, o acesso ao conhecimento elaborado na cultura humana. Neste âmbito, diversos estudos têm buscado compreender como vem ocorrendo a inserção e a aprendizagem desse alunado na escola comum (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; SILVA; MACHADO; SILVA, 2019).

Em geral, tais estudos apontam para as contradições existentes na escolarização desses alunos; o fato de garantir a matrícula e permanência na escola não assegura que sejam disponibilizadas oportunidades reais para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento desse alunado. Em revisão de literatura, encontramos pesquisas que abordam a visão de professores sobre a educação inclusiva (FREITAS, 2020; MORAES; DA COSTA; AMARAL, 2020) outros que focalizam as práticas pedagógicas (RODRIGUES, 2020; ZIESMANN; THOMAS, 2020) e, ainda, estudos que se dedicam a compreender aspectos da formação docente (BORGES; SANTOS; COSTA, 2019; FELICETTI; BATISTA, 2020).

Todavia, poucos são os trabalhos que buscam compreender como alunos com deficiência tem vivenciado a experiência de frequentar uma escola comum. Diante disso, este é o interesse deste estudo, que

faz parte de uma pesquisa de doutorado já concluída, realizada no contexto de um programa de pós-graduação em Educação, na qual me coloquei a escuta de alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo, com interesse investigativo em compreender os sentidos que têm para eles as vivências no ambiente da escola comum e, especificamente nas aulas de Educação Física. Para o presente artigo, foco as narrativas de um aluno diagnosticado com TEA com o objetivo de buscar indícios dos modos como as relações sociais vivenciadas no espaço escolar têm afetado a sua constituição como sujeito partícipe da vida social.

Para isso, me fundamento nas proposições de Vigotski (1995, 2000) sobre o desenvolvimento humano, em especial, sua discussão acerca da constituição do sujeito individual, ou seja, a formação da personalidade. Cabe destacar, com base nas ideias do autor, que tal constituição ocorre na dimensão semiótica, ou seja, nas relações sociais mediadas pelo outro e pela palavra do outro. Com base nestas ideias, pretendo problematizar os modos de constituição de Sonic, aluno com TEA, focalizado neste estudo. Como ele tem se relacionado com os outros (educadores, familiares)? Como as palavras desses outros têm afetado seus modos de ser, de pensar, de falar e de agir?

A fim de elucidar tais questões e alcançar o objetivo, o texto está organizado em três seções: início, discorrendo sobre estudos de Vigotski acerca do desenvolvimento humano e da constituição da pessoa com deficiência. Na sequência, apresento e contextualizo o estudo, com destaque para as narrativas como meio de compreensão do processo de constituição individual. Em seguida, exponho um episódio narrativo, cuja análise desvela aspectos da constituição do aluno no contexto da escola comum. Nas considerações finais, a partir da narrativa analisada, reflito sobre o papel da escola no processo formativo de alunos com deficiência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Vigotski (1995, 2000) se fundamenta nos pressupostos do materialismo histórico-dialético para compreender o desenvolvimento do psiquismo humano e, neste âmbito, destaca que é na base das condições materiais da existência humana que este desenvolvimento ocorre. Sem desconsiderar o plano biológico no processo de constituição humana, Vigotski ressalta a origem histórica e cultural do desenvolvimento. Para ele, o homem é um ser em formação, em transformação, que se constitui e se desenvolve nas práticas sociais, em interações com o outro por meio de relações de dimensão semiótica.

Em meio a esse pensamento, o autor discorre que a constituição do ser humano parte de dois planos – funções elementares, de ordem biológica, e funções psíquicas superiores, mediadas, de origem cultural. Assim, ao estarmos inseridos no meio social, vivenciamos e apreendemos significados culturais diferentes, proporcionados pelas práticas sociais desse meio, nas relações que estabelecemos com o outro.

Pino (2000, 2005), ao problematizar essa ideia, explica que o fator social é mais abrangente que o cultural, pois o social é evidenciado por meio de certas formas de vida, de sociabilidade biológica, “anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens” (PINO, 2000, p. 53). Tal proposição é fundamental para pensarmos a constituição da pessoa com deficiência que, muitas vezes, é compreendida apenas a partir de seu comprometimento biológico/orgânico.

Com base no princípio da natureza social do desenvolvimento humano, Vigotski (1997) discorre sobre a constituição da pessoa

com deficiência e expõe suas elaborações sobre as possibilidades de educação para esses sujeitos. Para o autor, o desenvolvimento da criança com deficiência parte dos mesmos princípios da criança sem essa condição. Ou seja, os fatores biológicos não são determinantes para o desenvolvimento e aprendizagem desses indivíduos, mas sim, as oportunidades que são propiciadas pelo meio sociocultural.

Ao discorrer sobre a concepção de deficiência, Vigotski (1997) faz uma diferenciação da deficiência de ordem primária e de ordem secundária. A deficiência primária oriunda de lesões cerebrais ou orgânicas; isto é, são características físicas que podem afetar o desenvolvimento do sujeito. Por sua vez, a deficiência secundária resulta das interferências do plano social no desenvolvimento do sujeito que possui a deficiência primária; em outras palavras, ela é compreendida como consequência psicossocial da deficiência primária, ou seja, o modo como a deficiência primária é vista no âmbito social e como o meio se organiza para lidar com o comprometimento físico do sujeito. O autor ressalta que as limitações secundárias estão estreitamente ligadas a ambiência cultural da criança. Assim, se a criança está inserida em um ambiente que não proporciona a ela acesso às práticas sociais, mediadas por instrumentos e signos produzidos na cultura, isso acarretará em um atraso em seu desenvolvimento.

Nota-se, portanto, que Vigotski salienta o papel fundamental que o meio exerce na vida da criança. Ao discorrer sobre a questão, o autor traz discussões acerca de como o meio afeta o desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2018). Ele argumenta que o meio não diz respeito a algo apenas externo, mas sim, ao modo como a criança se apropria, concebe e se relaciona com esse meio. Dito de outra forma, para Vigotski não interessa o meio em si; seu interesse está em compreender o modo como a criança se relaciona com este meio. O

autor denomina de vivência este modo de relação, ou seja, vivência é a unidade entre a constituição da criança e seu meio.

A vivência é concebida como um conceito intrinsecamente ligado ao processo de significação, isto é, aos signos e aos sentidos constituídos nas práticas sociais. Assim, é por meio dela que fica evidenciada a função que o meio exerce sobre o desenvolvimento de cada criança. Para o autor, “o meio tem o papel de fonte do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 87), pois é nele que a criança pode encontrar vias de possibilidades para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. As particularidades do meio direcionam a constituição da criança, suas singularidades.

Desse modo, um evento ou episódio vivido é significado por cada sujeito de forma única, singular, em consonância com as características e trajetórias igualmente singulares do ambiente. Para nós, tais ideias ressoam como fonte de inspiração para a compreensão de como os alunos com deficiência estão vivenciando suas experiências na escola comum e como tais vivências afetam sua constituição como sujeitos partícipes da vida social.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. A instituição oferta o Ensino Fundamental I e II, nos períodos matutino e vespertino e, no período noturno, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sonic, aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), estava com 13 anos e frequentava o 8º ano do ensino fundamental. Em relação ao processo de escolarização, segundo o prontuário escolar,

constavam informações que ele tinha domínio da leitura e da escrita e realizava as quatro operações matemáticas.

Em consonância com a fundamentação teórico-metodológica histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995, 2000), o processo de investigação almeja a compreensão do sujeito, cuja constituição é fruto de sua história e de sua cultura. Nessa perspectiva, as manifestações individuais, singulares refletem um conjunto de relações sociais vivenciadas pelo sujeito. Interessa aqui investigar os sentidos que tem para Sonic suas vivências escolares, pois, em consonância com o referencial vigotskianos, tais sentidos singulares são forjados nas relações sociais.

A fim de alcançar tal objetivo, valho de estratégias metodológicas que permitam entender como a realidade social é vivenciada por Sonic; em outras palavras, como ele se constitui nas interações que estabelece no contexto escolar. Nos dizeres de Vigotski (1995, p. 64), interessa “[...] mostrar na esfera do problema [...] como se manifesta o grande no pequeno[...]”. Em vista disso, utilizo a narrativa como instrumento de produção de dados. Destaco, portanto, a importância em se atentar para as narrativas de alunos com deficiência no contexto escolar, pois, esses narram os acontecimentos que vivenciam e a forma como se apropriam e significam suas vivências.

Neste texto, apresento narrativas de Sonic que foram construídas a partir de imagens fotográficas feitas por ele, após minha solicitação. Para Santaella e Nöth (2008), a fotografia é um recurso metodológico, um modo de captar a realidade histórica e cultural de quem a registrou. Para as autoras, a fotografia é um signo, um mediador semiótico entre o homem e o mundo, com função de representar, interpretar, significar determinado contexto. Esse papel desempenhado por meio da imagem fotográfica possibilita

a quem registrou, vivenciar, significar uma situação, um momento experienciado, um modo de documentar o que foi vivenciado.

As fotografias foram registradas com uma câmera profissional, disponibilizada ao aluno por mim. Após a revelação das imagens, o aluno e eu conversamos sobre elas. O diálogo foi audiogravado e posteriormente transcrito em ortografia regular. O trabalho de campo ocorreu durante o ano letivo de 2019 e a intervenção foi realizada no horário das aulas de Educação Física, conforme acordo prévio entre pesquisador e gestão escolar.

De acordo com as ideias de Zanella et al (2007, p. 28) “toda e qualquer análise deve buscar as relações entre os fragmentos que compõe o todo, pois os modos como esses fragmentos se relacionam, tanto os determina quanto é determinante do todo composto”. Assim, buscamos, a partir dos fragmentos narrativos do aluno, explicações para o processo vivido por ele no cotidiano escolar. No movimento analítico, tivemos como intenção levantar indícios dos modos de interações que Sonic estabelece com os educadores (professores e monitores).

Respaldado pela perspectiva histórico-cultural, destaco os sentidos que o aluno atribui para as vivências experienciadas no contexto escolar, a fim de compreender como as relações sociais vivenciadas no espaço escolar têm afetado a sua constituição como sujeito partícipe da vida social. Busco ir além de apenas descrever os fatos, e sim, explicá-los. Conforme Vigotski (1995), um processo investigativo parte do pressuposto que a resposta não se dará no produto investigado e sim, é revelada durante todo o processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com interesse em compreender as significações que Sonic faz sobre o contexto da escola comum, o convido para registrar imagens fotográficas de ambientes da escola que tivessem sentidos para ele. Neste texto, apresento um desses registros, no qual Sonic fotografa uma escada que dá acesso ao primeiro andar da escola. Após impressa, compartilhei a foto com o aluno e solicitei que ele contasse os motivos que o levaram a fotografar o ambiente. O diálogo ocorreu de maneira bastante espontânea e com muita naturalidade, sendo realizado em uma sala no segundo andar da escola. A seguir, apresento o diálogo estabelecido entre nós e, na sequência, realizo um exercício analítico.

Sonic: Essa foto é de uma escada. Eu gosto dessa escada. Eu gosto de ficar sentado sozinho nessa escada.

Pesq.: Por que você fica sozinho na escada?

Sonic: Porque é confusão, confusão e quando tem confusão eu tenho que ficar sozinho.

Pesq.: E quem diz para você que você tem que ficar sozinho?

Sonic: A monitora fala isso, ela fala: 'não corre, não corre, não corre', depois manda eu pra escada pensar...

Pesq.: Fale mais, como é isso de pensar?

Sonic: Ela manda eu para de corrê, corrê, corrê, depois manda eu pra escada pensar na confusão que eu arrumo na corrida pelo pátio.

Pesq.: Conte mais, o que aconteceu depois?

Sonic: Suspenso, suspenso por uma semana, uma semana inteira... Sempre, sempre suspenso... Depois, depois falaram com meu pai. Meu pai grita, grita, grita no carro. Minha mãe me mandou pro quarto, até eu voltar pra escola.

O que torna um texto uma narrativa, segundo Labov (1972) é o fato de se ter um acontecimento reportável. Para este autor a narrativa é "um método de recapitulação de experiências passadas, um modo de recontar eventos/episódios pessoais experienciados" (LABOV, 1972, p. 359, tradução nossa). Para nós, Sonic tem algo a narrar, ele narra

um acontecimento vivido e o sentido que este acontecimento teve para ele. Sua narrativa foi disparada a partir de um registro fotográfico. Quando solicito ao aluno tirar uma foto de algum espaço escolar que para ele fosse significativo, ele escolhe a escada. Ao comentar a imagem, narra que é o lugar onde permanece quando faz 'confusão', pois tem que ficar sozinho. Ao narrar, Sonic assume-se como um sujeito que faz confusão. Questiono: como essa compreensão de si foi sendo construída?

Muitas vezes, as pessoas têm uma visão um pouco distorcida da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, isso faz com que se gere um carimbo, um selo nesses sujeitos, estampados como hiperativos, agressivos. No contexto escolar, esses educandos são vistos como alunos que têm problemas de indisciplina, são intitulados como "aluno-problema". Em consonância com os pressupostos vigotskianos, temos em vista que tais ações e gestos vão sendo significados nas relações sociais.

O gesto de apontar analisado por Vigotski (1995) é um exemplo prototípico desta situação, pois o movimento de um bebê para alcançar um objetivo é afetado pela interpretação da mãe, que atribui a essa ação o sentido de que a criança quer o objeto e está apontando para ele. O movimento se transforma em gesto, um signo que se constitui na relação. Para Sonic, ele é um aluno que faz confusão, o que me dá indícios de que esse modo de o aluno se perceber foi constituído na relação que estabelece com outros; suas ações são interpretadas como comportamentos inadequados e é este sentido que o aluno internaliza.

Marcolino et al. (2020) fazem importante reflexão sobre as pessoas com Transtornos do Espectro Autista. Para os autores, é preciso desconstruir concepções que estão na cultura da sociedade, que marginalizam e estigmatizam esses sujeitos, atribuindo crenças de incapacidade, dificuldades nas relações sociais, agressividade,

violência, atributos relativos ao perigo social, associações pejorativas que dificultam a inserção dessas pessoas na sociedade e no contexto escolar. Para os autores, é preciso deixar os rótulos de lado e olhar para a pessoa, “uma pessoa com TEA é, antes de tudo, uma pessoa e não um transtorno” (MARCOLINO, et al, 2020, p. 11682).

No decorrer de sua narrativa, Sonic revela que é sua monitora quem o convida a ir para a escada pensar quando corre pelo pátio da escola. Indago: Será só ele a correr? Por que não se pode correr no pátio da escola? Como será que foram sendo estabelecidas as regras de uso do pátio? Ora o pátio é local para correr, ora é local para permanecer quieto, parado. Pela narrativa de Sonic não é possível saber se as regras para uso do pátio foram explicitadas aos alunos; mas o que destaco aqui é os sentidos atribuídos pelo aluno ao fato de ter sido repreendido em decorrência de sua corrida pelo pátio da escola. Sentidos estes que se constituem nas relações sociais.

Ao buscar analisar, recorreremos, inicialmente, a tese da constituição social do psiquismo humano (VIGOTSKI, 1995, 2000). No âmbito social a pessoa com diagnóstico de TEA é compreendida a partir de sua sintomatologia. Os modos de Sonic ser, agir, relacionar-se são aqueles incorporados das relações sociais que estabelece em seu núcleo social. Nos dizeres de Vigotski (2000, p. 27, grifo do autor) “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornam funções da personalidade”. Assim, compreendo que Sonic corre pelo pátio pois é isso que se espera de uma pessoa com diagnóstico de TEA – “confusão” - como ele narra. Ao discutir sobre a formação da personalidade em crianças com deficiência, Vigotski (1997) argumenta que características comportamentais ocorrem como reação da criança às dificuldades que encontra em seu entorno.

Ademais, a meu ver, alunos correrem no pátio da escola é uma ação comum no contexto escolar. Porém, a corrida de aluno com TEA pode desestabilizar o entorno social – assim, o melhor a ser feito é retirá-lo da cena, silenciá-lo e excluí-lo. Enviar o aluno para a escada e suspendê-lo é um modo de apartá-lo do convívio social e, evitar certa desestabilização que as pessoas com deficiência provocam no entorno social.

A esse respeito, Dainez e Freitas (2018) problematizam discussões acerca da relação entre a pessoa com deficiência e o meio social. A forma historicamente produzida de compreendê-la pelo seu déficit orgânico/biológico ainda é presente na sociedade que não está organizada para essas pessoas; a deficiência impacta a ordem social de tal maneira, que o modo como são compreendidas, afeta sua inserção e participação social, tornando-se, portanto, um fator de impedimento para o seu desenvolvimento.

Dando sequência em sua narrativa, o aluno faz importante revelação – Suspenso, suspenso por uma semana, uma semana inteira... Sempre, sempre suspenso. O aluno utiliza o advérbio “sempre”, o que dá indícios de que essas suspensões devem ocorrer com certa frequência. Na sequência o aluno complementa: Depois, depois falaram com meu pai... Meu pai grita, grita, grita no carro... Minha mãe me mandou pro quarto, até eu voltar pra escola.

Ao analisar a narrativa, indago acerca de sua constituição como sujeito participativo da vida social, coletiva. Sua narrativa condensa as relações sociais vivenciadas por ele, isto é, ao narrar, ele revela sobre seu processo de significação diante das experiências vividas no meio escolar. Os modos como as pessoas estão se relacionando com o aluno, tanto no ambiente escolar como no familiar são os mesmos. Na escola, o tratam com gritos e o isolam do convívio social, mandando-o para escada e o suspendendo; no âmbito familiar, seu pai o recebe com gritos

e sua mãe o coloca de castigo no quarto. Em nosso entendimento, um movimento bastante parecido em ambos os contextos.

Assim, a narrativa de Sonic aponta para um indício de que as formas de relação entre Sonic, a escola e a família geram tensões e conflitos. Em relação a isso, estudos apontam que as famílias se sentem desamparadas e despreparadas para lidarem com uma criança com TEA e sentimentos de impotência e rejeição são comuns (ANJOS; MORAIS, 2021; MACHADO; LONDERO; PEREIRA; 2018; SOUZA; SOUZA, 2021). Para estes autores existe uma lacuna a ser preenchida na relação entre aluno, escola e família; os pais alegam ter pouco ou quase nenhum suporte por parte da escola e a escola declara a pouca participação da família na vida escolar dos alunos.

Para tentar compreender essas relações conflituosas entre Sonic, a escola e sua família, recorro a Vigotski (2018). Para o autor, as experiências vivenciadas na coletividade, com o outro, se referem a um evento dramático, de lutas, na qual o indivíduo se torna consciente da realidade. Vigotski (2000), ao discorrer sobre a constituição da personalidade, explicita que o psiquismo humano é fruto de relações sociais, as quais ele denomina como dramáticas. Para ele, o drama são as relações interpessoais, que são, muitas vezes, contraditórias, permeadas de negociações e tensões e que servem de base para o desenvolvimento da personalidade.

Veresov (2016, 2017), ao discorrer sobre as relações sociais entre indivíduos, entende tais relações como uma colisão social, evento dramático, um drama experienciado entre dois sujeitos, processo emocionalmente estabelecido como drama social intersíquico (plano social), que posteriormente torna-se intrapsíquico (plano psíquico). O autor associa a vivência como conceito que determina a própria essência desse processo, ou seja, o modo pessoal/singular de vivenciar um evento dramático.

Ao entender a vivência como a unidade entre personalidade e meio, compreendo que os modos singulares de ser, de agir e de falar de Sonic emergem das significações produzidas nas relações escolares e familiares; os fragmentos narrativos do aluno nos dizem de sua vivência: silenciamento, exclusão, conflitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto tive como objetivo compreender as significações que Sonic, aluno com Transtorno do Espectro do Autismo, atribui às suas vivências na escola comum, mais especificamente, buscar indícios dos modos como as relações sociais vivenciadas no espaço escolar têm afetado a sua constituição como sujeito partícipe da vida social.

Para isso, me coloquei à escuta do aluno, que, por meio de sua narrativa fotográfica/oral revelou suas vivências na ambiência escolar e familiar: o aluno narra que sua monitora o manda para escada para refletir sobre o ato de correr pelo pátio; a escola o suspende das atividades escolares e seus pais o repreendem por isso. Assim, por meio de sua narrativa, temos indícios da constituição deste aluno no espaço escolar.

O que Sonic considerou digno de ser narrado foram situações permeadas por tensões. Dificuldades de adequar o comportamento ao contexto ou de manter relações sociais são alguns dos sinais clínicos para diagnosticar o TEA. Porém, ao compreendermos o homem como um conjunto de relações sociais internalizadas, o que dizer dos modos singulares de Sonic? Será consequência de seu quadro clínico? Ou as formas de relação que educadores e familiares têm estabelecido com ele afetam suas ações e seus modos de atuação nas práticas sociais?

Em consonância com as proposições vigotskianas, não desconsideramos a deficiência primária; todavia, argumentamos

que a formação psíquica da criança ocorre necessariamente em uma determinada realidade social, ou seja, o autor sustenta que “o sujeito é na vida social, e que, portanto, suas possibilidades de desenvolvimento estão nele e noutros membros da cultura em que vive” (GÓES, 2008, p. 38). Diante disso, reiteramos o papel da escola, como espaço privilegiado para as relações sociais que viabilizem possibilidades de desenvolvimento para os alunos.

Para Vigotski (1997), o que determina o destino da pessoa com deficiência não é o déficit em si, mas os obstáculos resultantes de relações sociais empobrecidas. No âmbito educacional, o autor fez críticas aos modelos de escola de sua época, que enfatizavam a segregação dos alunos com deficiência, separando-os do convívio social, afastando-os da sociedade. Tais críticas do autor me parecem ser bem atuais se trazermos para a realidade revelada por Sonic em sua narrativa. A narrativa do aluno ressoa como um alerta para compreendermos a escola frente ao seu importante papel na formação humana e, diante disso, criar condições de garantir, neste espaço, relações sociais produtoras de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ANJOS, B. MORAIS, N. A. Las experiencias de familias con hijos autistas: revisión integrativa de la literatura. **Ciências Psicológicas**, 15(1), e-2347, 2021.

BORGES, W. F; SANTOS, C. S; COSTA, M. P. R. Educação Especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 138-156, jan./mar, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DAINEZ, D; FREITAS, A. P. de. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Revista Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 145-156, 2018.

FELICETTI, S. A; BATISTA, I. L. A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 24, p. 165-180, 28 jul, 2020.

FREITAS, E. R de. Educação inclusiva e dificuldades de aprendizagem: a visão de docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 95-104, ago, 2020. 2021.

GÓES, M. C. R. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R; CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação especial: diálogo e Pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, p. 37-46, 2008.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 45, ago. p. 1-19, 2019.

LABOV, W. **Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MACHADO, M. S. LONDERO, A. D. PEREIRA, C. R. R. Tornar-se família de uma criança com Transtorno do Espectro Autista. **Contextos Clínicos**, 11 (3), 335-350, 2018. Acesso em: 06 jun. 2021.

MARCOLINO, L. C. M. et al. Reflexões sobre a violência relacionada às pessoas com Transtorno do Espectro Autista. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 5, p. 11674-11684, 2020.

MELETTI, S. M. F; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Caderno. Cedes**, p. 175-189, 2014.

MORAES, A. D; DA COSTA, J. F. S; AMARAL, M. P. Inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino regular: principais entraves na visão docente. **Revista Científica on-line-Tecnologia, Gestão e Humanismo**, v. 10, n. 1, 2020. em: 06 jun. 2021.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, ano XXI, n. 71, p. 45-78, 2000.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, A. Ensino inclusivo nas aulas de educação física: uma reflexão às práticas pedagógicas. In: DUARTE, A. C.; CRISTÓVÃO, N. (orgs.) **Educação, artes, cultura: discursos e práticas**. Funchal: CIE-U-Ma - Centro de Investigação em Educação. - p. 163-172, 2020.

SANTAELLA, L; NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: iluminuras, 2008.

SILVA, R. H. R., MACHADO, R., & SILVA, R. N. Golpe de 2016 e a educação no Brasil: Implicações nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista HISTEDBR**, 19, 1-23, 2019. jun. 2021.

SOUZA, R. F. A; SOUZA, J. C. P. Os desafios vivenciados por famílias de crianças diagnosticadas com Transtorno de Espectro Autista. **Perspectivas em Diálogo**. 8 (16): 164-182, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L.S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. 1. Ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VERESOV, N. **Perezhivanie as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations**. *Cultural-Historical Psychology*, 12 (3), 129-148, 2016.

VERESOV, N. The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: content and contexts. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ-REY, F.; VERESOV, N. (orgs.) **Perezhivanie, emotions and subjectivity, Perspectives in Cultural-Historical Research**. Singapore, Springer, p. 47-70, 2017.

ZANELLA, A. V. et al. Questões de método em Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**: v. 19 n.2, p. 25-33, 2007. jun. 2021.

ZIESMANN, C. I; THOMAS, I. F. Processos formativos dos professores inclusivos: práticas pedagógicas dos docentes na educação básica. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 13, n. 3, p. 97 – 110, 2020.

CAPÍTULO 20

NAVEGANDO POR CURRÍCULO, EDUCAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE ATÉ A FORMAÇÃO “DOS SONHOS”

Carmen Érica Lima de Campos Gonçalves
Amarildo Menezes Gonzaga

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma área que pede o contínuo processo de reflexão e reconstrução de pontos de vista, conceitos, além de atualizações serem vistas como necessidade; o que se evidencia com as pesquisas em Educação nas últimas décadas terem passado por diversas perspectivas, tendências, adaptações de outras áreas etc., com o único propósito de melhorarmos o processo de formação do alunado.

Mais recente, se passou a considerar o processo de formação a partir da perspectiva dos professores e de suas experiências como uma fonte digna de ser investigada, afinal se tratava de olhar a educação a partir da perspectiva de quem estava imerso nela diretamente (PENA, 2011).

O processo de desconstrução da visão sobre a formação de professores através da Narrativa, visa imbuir o sentimento de pertencimento do autor (professor) quanto à sua própria formação e como isto alcança a formação do aluno, pelo empreendimento da ação de (auto)compreender-se (MOITA, 2000; RICOEUR, 1998), o que é compreendido como formação contínua e que envolve reflexão teórico-prática sobre sua atuação, mediada pela troca de experiências entre os pares, o que estimula a crítica sobre a ação docente, levando a novas e necessárias adaptações às mudanças sociais (IMBERNÓN, 2011).

Localizar-se como aquele que realiza o percurso, sentindo as urdiduras da jornada é a possibilidade ofertada pela narrativa, de forma ainda mais íntima e pessoal quando se é convidado a falar a respeito deste processo por meio de instrumento peculiar para outrem. Implica compromisso em sentir, descobrir, desvelar, desnudar as convicções apreendidas até então e reformulá-las a partir do pertencimento, do

identificar-se, do sentir-se elemento no processo e para outro processo, a Autoformação descrita por Pineau (2006).

É como o navegante que se aventura, no pequeno barco da sua bagagem formativa a desbravar afluentes que alcancem o rio maior a desembocar na atuação docente. Este é o convite nesta leitura, construída a partir desta perspectiva como possibilidade de se repensar e reconstruir o processo formativo de professores referenciado a partir da própria partícipe professora e como ela se introjeta neste panorama.

Neste texto, trabalho o uso de diferentes metodologias de pesquisa como Tecnologia, entendido o conceito como em Pinto (2005); e a Transdisciplinaridade aqui é utilizada como o estudo e compreensão das diferentes abordagens metodológicas no Currículo da Pós-graduação na interface Ensino-Educação.

2 O DIÁLOGO COMO BARCO ENTRE RIO E AFLUENTES: A NARRATIVA COMO DIÁRIO DE BORDO DA NAVEGANTE

A proposta da construção deste texto é o de convidar o leitor a conosco navegar na experiência do uso da Narrativa, sendo a nossa perspectiva enquanto navegante neste barco chamado Diálogo. Desta forma, discorreremos um pouco sobre estes elementos a partir do nosso diário de bordo nesta imersão, registrando assim o sentimento do pertencimento dado pela autoria.

2.1 Fenomenologia, Narrativa e Autoria

Na Fenomenologia, aquele que assume a condição de investigador deve aceitar que está imerso no fenômeno e que desta relação investigador-fenômeno, aquele que o noticia (o investigador), é a quem pertence a percepção, a apreensão e, portanto, o registro

resultante deve ser desprendido da objetividade que deslocaria a lente que observa o fenômeno (GONZAGA; ANIC, 2019).

Para tanto, é necessária uma tomada de consciência antes, durante e após o processo investigativo, para que se note essa retroalimentação fornecida pelo percurso da pesquisa, desalimentada de conceitos e preconceitos ou, da estagnação frente ao objeto da pesquisa (GONZAGA; ANIC, 2019).

Gonzaga e Anic (2019) ainda nos alertam para o fato de que a abordagem narrativa que parte da biografia busca deslocar o enfoque do coletivo para o grupal, permitindo ao leitor a identificação da construção do processo epistemológico no eu-autor, revelando assim a fenomenologia, por refletir o percurso, o costurar das correntes filosóficas a partir do experimentar, em um ir e devir que oferta a possibilidade do ver-se no outro, entre o desconstruir e o reconstruir, o parar-observar-perceber(-se), contribuindo para o leitor notar a autoria do seu processo que deve fluir ao seu escrito: é o pertencimento situado no fenômeno e não distante dele, ainda que neste caminhar, haja a perspectiva da imersão e da observação.

Desta forma, ao se trabalhar a narrativa, o fenômeno autoria se revela em um desnude do autor autocensurado, que vai aos poucos se localizando e se entregando ao processo de reconstrução, já que agora ele não estuda apenas o fenômeno, mas se entregou e permitiu-se transcender a partir do fenômeno, pois já não é aquele que iniciou, é o navegante que tendo preparado seu suporte teórico como bagagem, navega no processo de formar-se enquanto autor, enquanto professor, enquanto mediador do processo formativo dos seus alunos, já que “[...] o pensamento narrativo é dinâmico [...]” (CONNELLY; CLANDINIM, 2011, p. 63).

Despido de hipóteses iniciais (MARTINS; MAGNO, 2016), ele vai largando a bagagem extra que não lhe serve mais, pois já não é aquele que somente caminha por onde outros disseram que devia ir, mas é o que aprecia a jornada que percorre com seus próprios pés.

Ele se identifica, se percebe no percurso e então o aporte teórico passa a ser não um referencial estático mas o partir para a problematização do seu contexto real, devidamente embasado; então o que era armadura passa a ser confortável, pois já não é uma guerra travada entre si e seus alunos, mas é o fenômeno ao qual ele pertence, onde ele assume sua parte, sua autoria, seu pertencimento, conciliando prática e teoria em uma visão propriamente sua, por isso não lhe é mais estranha e desconfortável, porque digeriu o que antes poderia ser apenas um desafio sem luz ao fim do túnel, agora como espaço habitado, o que antes era espaço potencial (LARROSA, 2002).

É a partir deste olhar que a fenomenologia, através da narrativa, procura um processo formativo de professores como aquele que construiu sua própria identidade como parte do exercício de ser e sentir-se docente, mediador, autor de sua prática; até a emersão do que possibilita as mudanças, saindo da generalização, identificando pontualmente no contexto a partir do envolvimento ativo dos professores no exercício da docência que não deve se restringir à finalidade do processo produtivo, mas entregando autonomia reflexiva e participação colaborada (IMBERNÓN, 2011, p.119):

Esse conhecimento não se limita apenas a identificar as competências necessárias do professor para que sua relação com os alunos seja mais eficaz, como pretendia uma perspectiva técnica e funcionalista. [...] O conhecimento do professor não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática, nem de sua função de analista de problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, nem tampouco de um contexto concreto.

Essa mudança de perspectiva influencia diretamente na construção do currículo, que não atende ao mundo atual portanto, deve ser ressignificado, como veremos a seguir.

2. 2 Currículo

Ao discorrer sobre o tema, Moreira (1990) chama atenção à realidade de que o currículo é construído para atender às correntes em voga na época de sua construção, o que até então tem sido feito no Brasil espelhado em modelos externos, cuja base são correntes adotadas em países tidos como referência (compreendido como referência se destacarem na janela temporal ou pelo cunho econômico ou sociológico), cuja adaptação à realidade brasileira se dá mais propriamente pelo viés daquilo que se espera alcançar do que da autonomia da aprendizagem do aluno, sob a premissa que a formação deve atender ao mundo corrente, para o qual o aluno deveria estar preparado, não necessariamente estar ciente deste; já que ele é feito por grupos que se baseiam em sistemas de ideias (BLINKSTEIN, 2011).

Ao construir um currículo descontextualizado das necessidades e da realidade local, cria-se um bastão longo, cujas pontas são a defasagem ante os objetivos pretendidos e o superestimado aproveitamento, que se não for problematizado, estaremos formando profissionais para o mercado de trabalho, mas não cidadãos para o mundo [do trabalho] (DURÃES, 2009); sendo a reflexão sobre o modelo educacional com cerne nele mesmo, a partir da investigação dos professores, individual ou coletivamente, formal ou informalmente, com a colaboração da Academia, o caminho para a construção de um currículo contextualizado, em lugar de adaptações de modelos externos, como diz Imbernón (2011).

A mera escolarização pode ensinar a técnica, mas é pelo problematizar que se compreende os avanços que se convertem em epistemologias sobre o que se pensa em fazer, que retira daquele que exerce a profissão a posição de subalterno do sistema para a posição daquele que o utiliza como subsídio para o exercício das suas atividades (PINTO, 2005).

Como alerta Imbernón (2011), sair do enfoque fazer-como-diz-o-manual do currículo na educação para uma relação dialógica é sair do paradigma da educação transmissora-reprodutora e ampliar para a tomada de consciência do ser social: “[...] a visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como um compromisso político prenhe de valores éticos e morais [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 14).

2. 3 Educação

Nossa compreensão sobre a função da Educação é a de que ela ampara o desenvolvimento desta rede interacional homem-tecnologia-sociedade, visando transmissão, auxílio, desenvolvimento, compreensão, uso, etc.; servindo não só ao setor produtivo, mas como construção humana com finalidade ao bem-estar da sociedade, que pode ser analisada e refletida desde que com o adequado enfoque que vislumbra a intersecção entre eles. Essa visão se baseia a partir de alguns pressupostos abaixo registrados:

A dinâmica na educação deve ser uma constante na compreensão do ensino (IMBERNÓN, 2011) e, é justo que essa dinâmica que permite a formação do aluno voltada ao profissionalismo em lugar da profissionalização, culmine na educação de qualidade, o que só pode ser mediado pela ação do professor na sua prática docente.

Qualidade na educação é algo que precisa ser analisado a partir de uma visão histórica, contexto, causas e efeitos, para se saber o que é qualidade e por que de sua necessidade para chegar no resultado de se buscá-la; como diz Imbernón (2011): qualidade na educação não é um produto acabado, apto ao mercado, mas aquilo que os educandos desenvolvem e devolvem para a sociedade.

Essa qualidade levaria à compreensão de que nossos instrumentos são concretização de ações humanas a fim da melhoria das próprias relações humanas, como diz Bazzo; Pereira e Bazzo (2014), e não apenas ferramentas de trabalho.

Visão que redireciona ao aceite da autoria e ao reconhecimento do pertencimento da atividade intelectual-prática para o ser de forma que ela esteja disponível para ser examinada, ressignificando o processo de decisão do exercício profissional [da pesquisa] a partir da comparação de resultados que vislumbrem outras possibilidades de ação, como o é toda construção humana (BAZZO; PEREIRA; BAZZO, 2014).

Em Pinto (2005) temos o conceito de tecnologia sob uma diversidade de facetas, entre as quais a registramos aqui como sendo subsídio para o desenvolvimento intelectual, auxiliar; divisor de águas do que não se deseja e do que se deseja na formação de alunos-professores.

Portanto, pensar metodologia de pesquisa é incorrer em analisar percursos diversos com instrumentos próprios que atendam a um escopo investigativo, que na posição de pós-graduandos, pesquisadores e docentes; portanto, profissionais da pesquisa e da Educação e do Ensino, que devem ser capazes de conceber e instrumentalizar-se para o fim a que nos propomos.

O que nos retoma a questão necessária do pertencimento, da identificação no processo de autoria do construído, do realizado que permite desconstruir para reconstruir, com a tecnologia como artefato e não como preditora, aquela que reside na intencionalidade, que prioriza conteúdo e finalidade, à técnica nua e crua.

Nesse prisma, temos que assumir a educação como aquela que imprime um construto mental que embasa a prática profissional do educando, ou seja: deve a educação oferecer a emancipação do aluno à posição de cidadão e não somente de trabalhador: uma teoria interdependente da técnica (BAZZO; PEREIRA; BAZZO, 2014).

Neste sentido de retirada da alienação através da Educação, Baptaglani (2013) aponta que ainda muito há a ser feito a respeito, uma vez que, em termos de Brasil, há uma oferta de Ensino não subsidiado por estrutura material e de recursos humanos que permita seja de todo descortinado que deve a tecnologia servir ao homem, na consciência de que lhe pertence, como produto da sua evolução (PINTO, 2005; BAZZO; PEREIRA; BAZZO, 2014) e não de que este seja por ela comandado, fantoche do constructo de outrem.

Este ser precisa reler a si mesmo e aos seus pares a partir de sua existência natural e não pelo produto de suas interferências (PINTO, 2005; OLIVEIRA, 2013), ainda que esta tecnologia detenha a leitura do homem sobre si e sobre a humanidade (BAZZO; PEREIRA; BAZZO, 2014) a partir do simbolismo que carrega. Assumimos, portanto, esse ponto de vista do transcender do paradigma alienante do ensino meramente técnico a partir da ultrapassagem do conhecimento na área fim até o alcance visado.

2.4 Transdisciplinaridade

Uma vez navegados os afluentes Currículo e Educação a fim de desembocarmos no rio Transdisciplinaridade, a bússola aqui para nossa navegação é a obra de Nicolescu (1999). Dessa forma, vejamos o que nos parece importante destacar como registro para este diário de bordo, que não abrange a totalidade da sensorialidade que a obra oferta.

Como vimos no tópico anterior Pinto (2005) pontua a alienação oriunda da pseudo apropriação da tecnologia (aqui vista como abordagens metodológicas para pesquisa-formação), Nicolescu (1999) também partilha desse ponto de vista ao indicar que a transdisciplinaridade é necessária para fugirmos da infrutividade subjetiva em direção ao nível de consciência do todo, orquestrada pela revolução quântica, de forma a abandonarmos as dialéticas destrutivas hoje presentes na sociedade, desenvolvidas a partir do materialismo científico e da efemeridade proporcionada pelas demandas digitais, que objetificam o homem do seu trabalho.

Seguindo em Nicolescu (1999), impõe-se rever o conjunto como um todo e não mais como soma das partes, onde o outro nos afeta e afetamos o outro, estando todos conectados, o que desfaz a perspectiva linear, revela as dimensões, descortina a realidade enquanto aquilo que resiste sob as experiências do materialismo científico, sob níveis de organização que estruturam os diversos níveis de realidade, implicando mais possibilidades técnicas e filosóficas para se ler o mundo, com uma leitura que satisfaça a averiguação.

O autor prossegue dirimindo ser na física quântica que o tempo será discutido como entidade da Filosofia e da física clássica, termo necessário à consideração haja vista que é o tempo que revela a efemeridade que impõe a necessidade de enxergarmos a perspectiva

dialógica que transcende a dualidade, incorporando o terceiro incluído que complementa, triangulando os anteriores pólos tidos por antagonicos, saindo da bidimensionalidade e adentrando aos diversos níveis de realidade, o que resulta na pluralidade complexa.

Considerar esta pluralidade leva a compreender que tudo é uno; portanto a diversidade é complemento e a educação cartesiana não abarca essa simplicidade por nos aprisionar em estruturas complicadas que nos impedem de ver o uno como natural, sendo aquele que permite o exercício da tolerância, da humildade, retirando da posição hierárquica linear para o localizar-se como integrante do todo, encerrando privilégios, ao tecer redes humanas e conectivas em pluridimensões (GONÇALVES, 2022).

Assim sendo, as metodologias e suas abordagens não são mais per si, porém o conteúdo, a finalidade e a intencionalidade, é o que abarca acima e através delas, abrindo a percepção quanto à realidade da ciência como constructo temporal, não absoluta e não acabada, já que os infinitos níveis de realidade implicam reconhecer o conhecimento como infindo e aquilo que momentaneamente se sabe, apesar de válido, não é senão uma perspectiva refletida da verdade.

O que nos leva à zona de não-resistência: a unidade aberta que tudo compreende ainda que nem tudo saibamos, cujo limite somos nós e a nossa pontual finitude; de onde a transdisciplinaridade emerge como o aceite do conhecimento como inesgotável e portanto com espaço para que todos participem e contribuam em coexistência, em complemento: a flecha da transdisciplinaridade é o sentido da verticalização do ser na existência (NICOLESCU, 1999).

A natureza sendo uma leitura construída a partir de uma visão de mundo temporal e as observações que dela se retirou sendo produto da leitura que o ser daquele tempo fazia do mundo, nunca

isentou sua subjetividade da moldagem ontológica que ele tinha, o que se tornava seu parâmetro de visão e análise sobre o que ele cria como natureza; porém agora descortinado isso, não mais podemos ser sujeitos àquele mas, coexistentes a ele e ao que ele está integrado, interdependente, interligado, conectado, cujas leituras um do outro existem porque o outro existe, como seu reflexo espelhado, nunca sua apreensão completa, como sucessivas imagens de um processo (idem).

Uma vez admitido o homem co-criador, surge um novo zero do conhecimento, agora lido pela transdisciplinaridade, cuja flecha resgata o homem primordial que será relido por si mesmo com paciência e sem pré-conceitos para que se emerja dos sistemas falidos e a eles não retorne. Findas as hierarquias, transcende a complementaridade que permite o social civilizado, o "*Homo sui transcendentalis*" (NICOLESCU, 1999, p. 77). Assim compreendida, a transdisciplinaridade atende à atual realidade científica, a que reconhece os diversos níveis de realidade e a posição do homem a partir de níveis de consciência deste novo conhecimento que convida a ser desvendado e, que é vasto.

Essa visão leva à formação dos sonhos: onde não há privilégio de um conhecimento sobre o outro, porque eles se complementam; não há rejeição entre seus integrantes, porque todos pertencem ao todo e podem nele imergir, alcançando níveis diferentes de compreensão que complementam o conhecimento; sem hierarquias ou preconceitos.

A nova visão da ciência integra os homens entre si e com a natureza, levando à nova sociedade onde reina compreensão, aceite, pacificidade; pois o homem entendeu que não é único, não está só e o que constrói não é isolado, mas é e pertence ao todo, a todos (GONÇALVES, 2022): o vislumbre que se têm do que a educação venha a ser ou possa ser, o que impõe a imperiosa necessidade de se reconstruir o currículo.

Esta perspectiva filosófica de Niculescu (1999) encontra a Teoria dos Jogos de 1950 (que já vem sendo aplicada a diversos campos nas ciências exatas, biológicas e sociais) postulada pelo matemático John Forbes Nash Júnior, mas que já tinha seus primórdios desde o século XVIII (SATINI et al.,2004), sendo em si mesma um exemplo de transdisciplinaridade, já que a teoria dos jogos se aplica a qualquer evento sob condições de conflito, com dois ou mais participantes com funções-utilidade que interagem entre si estrategicamente, com tomadas de decisão conscientes e objetivas para mais de um indivíduo a fim da superação do conflito para o que for melhor a todos os envolvidos (Equilíbrio de Nash); ainda que cada um tenha seu próprio interesse ou preferência no resultado, mas nenhum participante sente motivação para trocar a estratégia se os demais também não o fizerem, não há incentivo para mudança de estratégia se não há “ameaça”, ou seja: a consciência da necessidade de cooperação, como no clássico exemplo formulado por Tucker em 1950 para psicólogos, O Dilema do prisioneiro, ou no exemplo dado no filme Uma Mente Brillhante, que conta a história de Nash.

3 CONVERSANDO À JUSANTE

Este trabalho partiu da experiência proposta em disciplina de Pesquisas Narrativas, em pós-graduação em universidade pública federal da região sudeste do Brasil, em departamento de História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia, no ano de 2021, cujo plano metodológico foi baseado em momentos de discussão sobre diversas abordagens dentro da adoção das Narrativas como método investigativo-científico, cuja resultante é este ensaio agora apresentado.

A questão que norteava a estratégia interventiva-investigativa era que os alunos pudessem conceber outras formas de fazer pesquisa científica além das abordagens tradicionais já conhecidas e

dogmatizadas como adequadas, de forma que a abordagem do uso da Narrativa através de textos de artigos, ensaios e outras mídias, depunha os participantes ao fenômeno autobiográfico como prerrogativa que desafiava o desconstruir, o enxergar-se para depois reconstruir.

As construções formativas que pareciam fixas foram abaladas a partir das narrativas autobiográficas por exigirem o desnude da autocensura que partiu da reflexão embasada pelo material compartilhado e das discussões em aula, a fim de introjetar novos olhares para si que eram refletidos na prática da pesquisa e por conseguinte, na formação do alunado.

Dessa forma, o ápice deste trabalho, é o registro de uma profunda dissociação na identidade formativa ante o confronto das abordagens instituídas na Academia, dos textos que compuseram o currículo de nossa formação e, as reflexões daí oriundas, sendo um poema-carta cunhado por analogias e metáforas que refletiam o momentum interior que me acontecia, dirigido ao leitor imaginário:

Quadro 1 – Poema-Carta

Manaus, 23 de Janeiro de 2022

Caro leitor,

Aqui faz calor mesmo sendo época das chuvas. O mundo anda tumultuado e antes de chegar à pós-graduação, eu quase nada sabia do que eu não sabia da vida. Enquanto as notícias marcam a ausência de reflexão da sociedade sobre uma pandemia nos dois últimos anos; tenho no mesmo período, refletido nas desconhecidas possibilidades de se construir conhecimento, descobrir algo inédito, dentro dos regimes de regras impostos pela cultura acadêmica que engessam essa produção.

Isso, somado às reflexões e discussões da disciplina que ora curso, mentalmente se movem montando e desmontando ideias e paradigmas. É a 3ª vez nesta vida, que sou defrontada tão fortemente por essas questões e esse remexer povoa minha mente e meus sonhos, literalmente. O Inconsciente revira, visita, revisita, foge, volta, para frente à questão e ensaia entrar. Espio.

Espio e como uma gata de rua muitas vezes atacada, por parecer fora do padrão, receio permitir-me essa “invasão”, ainda que a ânsia por descortinar esse véu, me atraia.

Quando “sinto com a imaginação”, como disse Pessoa, eu bailo nas possibilidades que a Fenomenologia permite, e como ela é atraente! E como outros não conseguem ver ou sentir atração por esse véu?

A paixão pela ousadia, como uma gata de rua, atrevo-me a morder o banquete da Narrativa. Olho se me olham: tantos convidados ilustres! Onde me situo? Onde me escondo?

Não dá para alimentar a luxúria do deleite dessa festa, é necessário nutrir-me e tocar a caminhada. Caminhada essa que, tal qual as noites de chuva insolente sob a luz enluarada, se manifesta a inquietação da forma: o percurso metodológico.

A rua é larga? Ou apenas a pequenez física e simbólica da gata vira-lata parece agigantá-la? Vejo outros “de rua, sem estirpe de título” como eu, em “lixos, em latas”, em janelas, em grupo... são diversos. Na rua das Metodologias também passam alguns senhores protegidos da chuva crítica por seus guarda-chuvas formados por títulos e cargos. Deveria importar-me? Importo-me: em disfarçar-me entre as sombras e não ser vista, para não ser chutada; sou só mais uma gata de rua.

Mas sendo essa gata (*a la* Schrödinger) aqueles que me alimentam esperam que eu volte nos dias seguintes, sem a certeza se sobrevivi à rua, à lua, aos chutes, a mais uma noite com chuva.

Há outras casas, outras luzes e há aquela fogueira no canto da rua onde talvez possa aquecer-me: são transeuntes talvez amigos, talvez sem lar, pairam e param na rua da Metodologia, sem norte.

Essas outras luzes também iluminam meu jornadaear, ora apontam, ora turvam meu olhar, ora me dizem de onde vim, ora como devo caminhar, ora onde devo insistir em chegar: sempre avante, não acabam, se cruzam, se afastam.

Eu caminho sob as luzes das dimensões paradigmáticas evitando aquela curva acentuada, aquele temido acidente de análise da Banca, mentalmente evitado.

Ora corro, ora fujo, ora permito-me a boemia de ser antipadrão no arquétipo de pesquisadora. Como pesquisadora, talvez eu seja a anti-heroína, a gata de rua, a “da mansarda” do Pessoa.

E por que te escrevo dessa forma? Na verdade é minha tentativa (ousadia!) de na contramão da ordem instituída, da realidade construída do que se formalizou ser o padrão da comunicação científica, tentei denunciar como tratam o que consideram refugio, como reflexo da minha sombra na chuva, do pedaço de vidro na rua, onde tento ver minha Identidade Pesquisadora.

Piso suave para não ser notada, mas sempre há quem note e rejeite ou acaricie a gata de rua.

Carmen Gonçalves#

PS: Talvez eu devesse perguntar como te sentes sobre ti ou sobre mim, mas tu, tu és eu e falas tanto e tão alto que silencio e talvez mais tarde, “amanhã, só depois de amanhã” (como disse Pessoa, de novo), eu deseje te ouvir. Agora eu quero ouvir o tamborilar da chuva nesta noite de lua.

Fonte: Gonçalves (2022)

Como pode ser notado, há uma digressão ontológica que menciona aspectos do numinoso como uma tentativa de diálogo entre o materialismo científico da escola positivista onde somos formados pelo currículo tradicional da Academia.

Diversos aspectos da formação são transformados em alegoria: dos teóricos, à análise, ao método, ao diagnóstico, às epistemologias, até chegar aos colegas de disciplina. A autocensura é preponderante, o medo de errar vaticinado pela escolarização recebida está regendo cada movimento, cada passo, enquanto a necessidade de soltar-se segue a correnteza formativa.

Fica evidente que devemos “fazer as pazes” com a nossa identidade em formação, através da resignificação obtida pelo processo de desconstrução-reconstrução mediado pela lógica do Terceiro Incluído de Nicolaeescu.

4 APORTANDO...

Ao fim da disciplina, há aceitação, há paz, há reconciliação entre o sentir e o processo formativo, identificado no tratamento autodado e no tom da escrita, o que foi adquirido no percurso tendo o ápice nos diálogos entre vieses da ciência desconhecidos, resultando em um maravilhoso achado para acalantar nossas raízes mas, permitir que nossas folhas beijem o sol, nutridos que fomos da seiva variada de nossa ontologia, resultando em uma perspectiva da transdisciplinaridade como percurso que salienta assuntos ao invés de hierarquizar abordagens, ofertando a possibilidade de um olhar holístico aos envolvidos.

Como pode ser visto na desenrolar deste texto, o percurso realmente foi o construtor, de onde vários registros compuseram, facilitando o desenrolar da memória e verificando a profundidade do que foi absorvido. Dessa forma, nosso diário de bordo assim fez seu último registro de navegação, que aqui transcrevemos como uma viagem nos afluentes Currículo e Educação, desaguando no rio Transdisciplinaridade.

Seguindo a proposta de construção, o texto se forma a partir da triangulação entre as essências da Experiência Imposta (A) e a Experiência por Empatia (Não-A), utilizando o poema-carta como a complementaridade advinda do Terceiro Incluído (T) de Nicolescu (1999), aquele que se forma a partir do confronto dialógico, estando dentro da proposta de formar para além da tradição instituída.

No Poema-Carta, indico a condição de sujeito cuja identidade formativa estava em ruínas de tal forma que nosso estilo de registro exacerbou-se na metáfora do gato de rua, aquele de quem nada se sabe, sujeito renegado em sua existência; aquele de quem foi retirada

a possibilidade de manifestar-se como ativo em seu percurso; recurso que realmente intencionalizava sensorializar a condição de in-formada.

Isso aponta para o aspecto do choque entre o Currículo Tradicional e sua condição linear no processo do conhecimento multidimensional, portanto insuficiente, ainda que válido e consistente (ou não persistiria permitindo que tantos ainda chegassem ao degrau da desconstrução mesmo advindos deste sólido processo).

Em Educação, tivemos que remexer a condição social de formado pelo cientificismo versus formando para a ciência, naquela que mais profundamente problematiza na pós-graduação a condição dos sujeitos que estão em pesquisa-formação. Entra em dialética A e Não-A: devo ser o que me mandam ser – devo desenvolver minha identidade como pesquisadora.

Transdisciplinaridade, aponta a necessidade de enxergar-se no lugar do outro pelo dever científico de considerar possibilidades desconhecidas para responder problemas conhecidos.

Isto aprofunda-se na disciplina atual que dialoga com estes referenciais na apresentação de alternativa possível que permite a construção do sujeito ativo pesquisador, que reconhece sua condição de em constante e contínuo processo de formação, para o sujeito capaz do exercício de autonomia, estudante, que pode ser enxergado de forma diferenciada daquilo que o Currículo Tradicional nos formou na Escolarização.

Há a reconstrução da identidade sujeito docente-pesquisadora a partir da Transdisciplinaridade, que aceita que vem atravessando níveis de consciência que permite enxergar a existência dos níveis de realidade, portanto retira a culpa e a solidez da formação anterior, compondo um ser flexível que se perdoa pelo que não enxergava quando estava em níveis anteriores; que se permite ser maleável

consigo – e portanto com os outros – a partir da perspectiva de que a descontinuidade é intrínseca ao processo de adentrar (e introjetar) conhecimentos, o que ressignifica a formação e a atuação enquanto construtora de seu percurso metodológico.

É evidenciado que o processo dialógico rompe paradigmas, sem a castração medieval da culpa pelas realidades sociais criadas e estabelecidas daqueles que nos antecederam, de quem não podemos exigir o que ainda não tinham, mas que podemos seguir por novos caminhos, que ora nos descerra a visão.

Assim, nós enquanto produto de nossa própria investigação, concebemos o já mencionado entendimento de que o pensamento complexo é em essência o abraçar e o entregar-se à simplicidade (o todo, o uno), que nos permite transcender a partir da sobrevivência social pela compreensão de que só “ganhamos” quando todos ganham (um somos nós).

Encerro este texto situando que minha navegação descortina compreensões quanto aos entraves do caminho metodológico, pelas lentes de Álvaro Vieira Pinto em seu conceito de Tecnologia e as amarras fora deste foco; repousei no travesseiro da teoria da complexidade de Edgar Morin para absorver Nicolescu, com a teoria analítica de Carl Gustav Jung incorporando Morfeu em nosso inconsciente, moldando e remodelando nossas compreensões em diferentes níveis de consciência.

Nosso céu iluminou-se com as poesias de Fernando Pessoa transpostas à nossa visão científico-fenomenológica para ilustrar formas de compreensão que não conseguíamos expressar na linguagem canônica da academia; até alcançarmos a foz do rio da Transdisciplinaridade com Basarab Nicolescu e John Nash nos servindo de colete salva-vidas.

Despedimo-nos da terra firme ao primeiro afluyente como uma gata de rua sem raça definida que vagueava na noite da desconstrução da identidade formativa e aportamos como a *jinn*, a *daimon* (gênio da lâmpada) que não é uma ingênua angelical ou uma matreira maléfica, apenas um ser, motivada a ampliar possibilidades de manifestar realidades por diferentes meios, dos já estabelecidos.

5 AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pelo fomento.

REFERÊNCIAS

BAPTAGLIN, Leila Adriana. A Educação profissional e tecnológica e a aprendizagem na docência: o que está sendo pesquisado nas produções acadêmico-científicas? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11, 2013, Curitiba, **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2013. p.7709-7725.

BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T. do V.; BAZZO, J. L. dos S. **Conversando sobre educação tecnológica**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014. p.-81-97.

BLIKSTEIN, P. **O mito do mau aluno e porque o Brasil pode ser o líder mundial de uma revolução educacional**. In: NAKAHODO, S. (Ed.). **Brasileiros Globalizados**, 2011.

CLANDINIM, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DURÃES, M. N. Educação Técnica e Educação Tecnológica Múltiplos Significados no Contexto da Educação Profissional. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 34, n. 3, p. 159-175, 2009.

GONÇALVES, C. É. L. de C. A História da ciência e a antropologia de Ingold para a educação que aspiramos. **História da Ciência e Ensino**, *online*, v.25, n. especial, 2022. p.282-304.

GONZAGA, A. M.; ANIC, C. C. A Fenomenologia como pressuposto investigativo na pesquisa em educação. *In*: BARBOSA, M. G.; OLIVEIRA, C. B. DE; SILVA-FORSBERG, M. C. (Org.). **Epistemologias, metodologias e experiências formativas em educação em ciências e matemática no contexto da Amazônia Legal**. São Luis: EDUEMA, 2019, v. 1, p. 29-47.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 118p.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Ed.** v. 19, 2002, p. 20-28.

MARTINS, M. F.; MAGNO, C. M. V. Investigando o pensamento narrativo: uma experiência com cartas autobiográficas. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 7, Cuiabá, 2016. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2016.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

PENA, G. A. de C. Formação docente e aprendizagem da docência: Um olhar sobre a Educação Profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011.

PINEAU, G. As Histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**. v. 32, n. 2, p. 329-346, maio – ago., 2006.

PINTO, A. V. **O Conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

RICOUER, P. **Tempo e Narrativa**. tomo 1. Rio de Janeiro: F. Alves, 1994.

SARTINI, B. A. et al. Uma Introdução a teoria dos jogos. IN: BIENAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA, 2, Salvador, 2004. **Anais [...]** Salvador: UFBA, 2004.

CAPÍTULO 21

ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: FORMAÇÃO, TENSÕES E DEVIRES

Fernanda Feitoza de Oliveira
Caroline Barroncas de Oliveira
Mônica Silva Aikawa
Maria Clara Silva-Forsberg

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental é realizada desde 1996, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB (Lei Nº 9394/96), em curso de nível superior, sendo o curso de Pedagogia o principal lócus de formação desses profissionais. No entanto, a formação do (a) pedagogo (a) pressupõe um perfil destinado tanto à docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto uma formação técnica para atuar nas áreas de supervisão, orientação, gestão, dentre “outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Resolução CNE/CP, Nº 1/2006, p. 2). Dessa forma, os cursos de pedagogia, em linhas gerais, seguem a perspectiva de uma formação que tenha por base a docência, entretanto acenam “um amplo leque de possibilidades de atuação profissional muito para além do ofício do magistério” (BELUSCI; BAROLLI, 2013, p. 136).

O Ensino de Ciências nos anos iniciais constitui-se como tema de discussão em alguns trabalhos (GATTI, 2010; PINHÃO; MARTINS, 2011; SOUZA; CHAPANI, 2015; FREITAS; ALBUQUERQUE; GUSMÃO, 2020), os quais têm apontado para uma formação inicial difusa e diversa entre as instituições formadoras, considerando que há pouco tempo destinado para a formação de professores para esse componente curricular, além da diversidade de abordagens acerca das dimensões epistemológicas, teóricas e metodológicas que perpassam o processo formativo.

O objeto de discussão e análise deste estudo foi, portanto, a formação de professores para ensinar Ciências nos anos iniciais. Para isso, foi realizada uma imersão no contexto da disciplina “Ciências da Natureza na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”

de um curso de Pedagogia de uma universidade pública, sendo realizada ao longo do Estágio Docência, requisito do curso de Mestrado da primeira autora.

A experiência de Estágio Docência em uma turma de Pedagogia, em disciplina específica para o Ensino de Ciências se mostrou relevante e de pleno interesse para a organização de uma aproximação, ainda que preliminar, a respeito de concepções que regem o Ensino de Ciências para essa etapa da escolarização. Para tanto, foram utilizados, além das observações participativas durante as quinze semanas (4h cada, totalizando uma carga horária de 60h), os registros em diário de campo e, o próprio processo de elaboração e atuação docente de uma aula pela mestranda.

O presente trabalho constituiu-se de um relato da experiência vivenciada na referida disciplina, assumindo o mesmo entendimento que Larrosa (2002) atribui à experiência. Segundo o autor “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 20). Dessa forma, o registro pretendeu ultrapassar a mera descrição do ocorrido e trazer à tona os sentidos que foram se configurando sobre o Ensino de Ciência para os anos iniciais na formação dos (as) futuros (as) professores (as). De acordo com Galvão (2005), a linguagem assume uma potencialidade na organização de sentido, visto que, “traz à superfície imagens, histórias que foram sendo cruciais ao longo de um percurso pessoal” (GALVÃO, 2005, p. 328). Portanto, o relato buscou apresentar a trajetória de uma mestranda na docência do Ensino Superior, traçando uma reflexão sobre os pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos que foram desenvolvidos, e de como a atuação docente da mestranda repercutiu no processo de (re) elaboração de concepções sobre a formação para o Ensino de Ciências nos anos iniciais.

2 A EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS SOB O OLHAR DO DESEJO

O desejo é a própria essência do homem enquanto é concebida a determinada a fazer algo por uma dada afecção sua qualquer.

(Espinosa, 2015).

A organização da disciplina deu-se em três momentos articulados entre si. No primeiro - “Olhar(es) do(s) Ensino(s) de Ciências - Quais olhares se tem para o que aprendi e o que vou ensinar sobre Ciências?” -, intencionou-se perceber o Ensino desse componente curricular ao longo da história, fazendo emergir, por meio dos diálogos, as práticas e desafios desse ensino. Ao longo dessa unidade, os (as) licenciandos (as) foram refletindo sobre a sua própria escolarização básica no que concerne à área de Ciências. Analisaram-se os conceitos e abordagens presentes em documentos norteadores (Diretrizes Curriculares, Parâmetros Curriculares) e em livros didáticos.

No segundo momento - “Deslocar lentes no Ensino de Ciências” -, exercitou-se o olhar para outras possibilidades de perceber a Ciência em múltiplos discursos (ancestral, científico, social, político, econômico, artístico), abordando o ciclo Vida-Morte, Morte-Vida, ou seja, buscou-se ampliar o horizonte de formas e maneiras de se pensar e abordar a Ciência, vinculada a situações de vida e, de como esses discursos podem atravessar o Ensino de Ciências nas escolas.

Por fim, a terceira unidade - “O olhar do professor-artistador no Ensino de Ciências” - trouxe como perspectiva formativa a seguinte questão norteadora: “Como posso olhar para e com esses conteúdos básicos de Ciências, a partir da perspectiva do professor-artistador?”. Nesse momento, foram desenvolvidos alguns ensaios de aproximação a um ensino inventivo, menos delimitado e mais afeito ao sentir. Sob o desejo, a organização do componente curricular registra uma intenção

dinâmica, ativa, errante e vivente em relação às Ciências, visto que, essa vivência é compreendida como potência de agir, transmutando-se a um modo outro de existência.

Dessa forma, o desenvolvimento da disciplina esteve voltado para o processo inventivo. Ou seja, buscou-se dar novos/outros olhares e novos/outros sentidos para o Ensino de Ciências. A disciplina se organizou por fissuras, brechas, desvios, fluxos outros que buscaram à inventividade no Ensino de Ciências. Almejando, assim, romper com um ensino memorialístico. Visava-se, portanto, a construção de um Ensino de Ciências acontecimento. Brito e Ramos (2014) destacam que “o acontecimento possibilita a criação do novo no processo de aprendizagem, no ensino de ciências a partir de experiências docentes, tensões com o ensino e com a aprendizagem” (BRITO; RAMOS, 2014, p. 32).

As discussões ocorreram em torno de problematizações, buscando fazer emergir as compreensões e, não, simplesmente registrando-se o que já estava posto. Romper com a visão homogeneizante do ensino constituiu-se em desafio ao longo de todo o processo, visto que, “o professor aplica ‘aquilo que já sabe’, sempre da mesma maneira aprisionado às formas construídas antecipadamente por meio de programas, parâmetros, normas; e a aprendizagem passa a ser um estado meramente de reprodução e memorização de dados” (BRITO; RAMOS, 2018, p. 3). E foi justamente isso que a disciplina buscou romper.

Ao trazer outras formas de se conceber o Ensino de Ciências, por meio dos discursos ancestral, político, social, econômico e artístico buscou-se ampliar a compreensão de Ciências dos futuros (as) professores (as), uma vez que, prepondera o ofício de professor como algo meramente instrumental, “como aplicar os recursos e as estratégias necessárias para a consecução dos objetivos, que lhes são indicados

nos currículos oficiais” (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p. 187). Sobre os diversos discursos nos quais a Ciência está relacionada, Chaves (2007) aborda sobre sua inquietação no que se refere a uma visão unilateral e dogmatizante de Ciências, tecendo alguns questionamentos - “onde nos levará essa noção de conhecimento único, melhor, mais sensato? Que perigos nos espreitam ao assumirmos o discurso da Ciência como única forma legítima de saber?” (CHAVES, 2007, p. 17).

Pensar o (a) professor (a) fora desses parâmetros que delimitam o seu fazer e procurar por brechas, rotas de fuga que viabilizassem uma abordagem diferenciada para o Ensino de Ciências nos anos iniciais, que estivesse muito mais afeito à inventividade, constituiu-se na trajetória dessa disciplina. Portanto, as aulas trouxeram esse movimento de questionamento, de levar os (as) licenciandos (as) a se indagarem sobre o Ensino de Ciências que comumente é praticado nas escolas. Ou seja, de fazer com que os (as) acadêmicos (as) refletissem sobre o Ensino de Ciências que desejam ministrar quando estiverem em sua sala de aula, como professores (as) da Educação Infantil e/ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o (a) docente em formação foi sendo concebido (a) como em um processo de vir a ser, pois “o docente é sempre tomado em segmentos de devir” (CORAZZA, 2008, p. 1). O devir para Deleuze (1997) “é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade” (DELEUZE, 1997, p. 3).

Para o devir não cabem previsibilidades, o devir é aberto, múltiplo. Constitui-se na capacidade humana de vir a acontecer. Devir é estar em constante movimento de vir a ser, um eterno tornar-se, não cabem territorialidades, é um constante desterritorializar (SOUZA, 2021).

Dessa forma, os (as) discentes foram incentivados (as) a desenvolver o seu professorar buscando um devir-artista (CORRAZA, 2012). Nesse ponto, as considerações de Corazza (2014) são profundas e projetam luz para essa compreensão. A autora entende que existe algo de criador no magistério, mesmo um (a) professor (a) que já tenha muito tempo de docência e que, porventura, utilize um mesmo caderno “amarelado” para seus planos de aula, ainda assim, cada aula trará algo de invenção, pois, é na sala de aula que a “coisa” acontece. Ensinar, nesse sentido, está muito próximo a criar. Para Corazza (2014), professores são como tradutores, traduzem o conhecimento, dramatizam os conteúdos e, os (as) estudantes, por sua vez, também fazem suas traduções¹. E, é nessa dinâmica entre professores (as) e alunos (as) que o Ensino de Ciências deve ir se construindo, levando em conta as vivências singulares de cada um (a) e tecendo, em coletivo, novos conhecimentos e novas formas de aprender.

3 REFLEXÕES E ATRAVESSAMENTOS FORMATIVOS

O processo formativo que veio se construindo foi instigante e desafiador. No entanto, alguns tensionamentos ocorreram, talvez, resultado de um sentimento de grande expectativa em torno da disciplina. Havia uma necessidade em ver os conteúdos específicos do Ensino de Ciências explicitamente colocados. Isso pode ser reflexo de uma formação pautada na repetição e na racionalidade técnica. No entanto, sem muito significado, tal como coloca Chaves (2007) ao abordar o Ensino de Ciências nas escolas descolado de sentido, quando indaga “não é isso que temos reforçado no ensino? Uma postura passiva, de acatamento daquilo que nos chega com o ‘rótulo’ de científico?” (CHAVES, 2007, p. 17).

¹ Fala de Sandra Corazza na XVII Semana Acadêmica de Filosofia, VI Jornada de Ética e Filosofia Política do Mestrado em Filosofia da Unioeste e IV Seminário Integrador Escriteiras, Campus Toledo, 9 a 5 de maio de 2014.

O dilema estava posto. De um lado, ainda, a expectativa por uma organização padronizada e fechada, na qual se pudesse perceber os conteúdos muito bem detalhados. E, de outro, o ensino mais livre, pautado na reflexão sobre os sentidos e significados do que se ensina e a finalidade desse ensino. Como se esses dois movimentos não pudessem caminhar juntos.

O processo de se soltar de uma visão que amarra o ensino e a aprendizagem em tópicos definidos e pré-determinados foi marcado por tensões cognitivas. Ramos e Brito (2018) ao falarem sobre o método científico e sua influência na Ciência, dizem que “o método científico cria o padrão científico sobre o qual a Ciência de Estado legitima seu discurso, na escola, na família, na sociedade, isto é, ela nasce da possibilidade de um pensamento ser representado pela adequação, segmentaridade, comprovado ‘pelos fatos’” (RAMOS; BRITO, 2018, p. 9). Ou seja, esse discurso científico acaba por padronizar o ensino de Ciências e tudo aquilo que escapa de seus manuais, práticas e métodos é negligenciado (RAMOS; BRITO, 2018).

Dando continuidade às aulas, a atuação docente da mestranda foi desenvolvida acerca dos discursos social, político e econômico na Educação/Ensino de Ciências. O planejamento levou alguns dias para ficar pronto, visto que, o tema a ser trabalhado consistiu em um desafio. Por isso, pensar e pesquisar sobre o tema foi fundamental para que se acessasse as diversas discussões e ideias que envolviam o assunto.

Após ter-se coletado o material, outra questão emergiu. Era necessário pensar nas possíveis estratégias de apresentação e organização da aula. Pretendia-se contribuir de alguma forma para instigar, nos (as) licenciandos (as), essa sensibilidade de perceber os lugares que cada criança ocupa na sociedade e, como o (a) professor (a) conseguiria aproximar o ensino de Ciências, levando em conta essas especificidades de cunho social, político e econômico e as

interferências que esses aspectos trazem para o processo de ensino e aprendizagem. Paralelo a tudo isso, havia a preocupação de não deixar a aula monótona, de pensar estratégias que facilitassem a participação dos (as) licenciandos (as).

Em linhas gerais, a experiência foi significativa. O contato direto com os (as) graduandos (as) e o estar na pele do (a) docente de nível superior fez com que se sentisse os conflitos de perto. Não querer uma aula monótona, almejar contribuir para a formação de licenciandos, representaram um turbilhão de sensações que eram sentidas ao mesmo tempo em que se tinha que tomar decisões no momento da aula.

Nessa primeira experiência, enquanto docente do Ensino Superior, foram múltiplos os sentimentos, desde a segurança pelo que foi planejado, a ansiedade antes e durante o processo de atuação docente, alguma frustração por não conseguir, naquele momento, fazer as interferências de uma maneira mais significativa. Ao observar o acontecido com um distanciamento temporal, infere-se que muito do que foi vivido em relação a dar conta do tema proposto, e ao sentimento de que poderia ter sido de outro modo, seja devido ao entendimento de que o (a) professor (a) precise dar conta de tudo e ter todas as respostas.

Sobre isso, Corazza (2016) fala a respeito da vontade de potência dos (as) professores (as), ao executarem o ofício de educar, dizendo que muitas coisas funcionam, mas que a discussão sobre a especificidade do ato de educar, leva a conhecer as causas e os efeitos desse funcionamento, para que a educação não seja nunca tomada como uma taumaturgia² ou crença mágica.

² Taumaturgia segundo do Dicionário Aurélio (Editora Nova Fronteira) significa obra de quem faz milagres.

Nesse sentido, o (a) professor (a) não dará conta de resolver todos os problemas em sala de aula, mas o que pode um (a) professor (a) desejar? As aulas no Estágio Docência trouxeram esse movimento de questionamento, de levar os (as) licenciandos (as) a se indagarem sobre o Ensino de Ciências que comumente é praticado nas escolas e de (re) inventar esse ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que a tessitura da investigação para o projeto de Mestrado, nesse lugar de estágio docência, encontrou outros modos de olhar para o Ensino de Ciências. Sem dúvidas, não é tarefa das mais fáceis se desvencilhar do olhar padronizado, cartesiano.

No entanto, o processo de ensino e aprendizagem está longe de ser linear. Por mais bem planejada que seja a aula, o momento do encontro com os (as) estudantes (as) faz emergir novas questões e outras rotas precisam ser tomadas. Percebe-se que nesse movimento de docência no Ensino Superior, faz-se importante que os (as) professores (as) em formação se aproximem dessa sensibilidade e busquem oferecer aos (às) discentes da Educação Básica múltiplas possibilidades de alcançarem a aprendizagem. Ou seja, não existe um único modo de fazer a aula acontecer, os processos são infinitos. Assim como, não há um jeito singular de aprender.

O que a disciplina proporcionou foi essa provocação para a possibilidade de mudança, de se (re) inventar, de trabalhar com a perspectiva criadora e inventiva da arte. Incentivou nos (as) licenciandos (as) e na mestranda a vontade de fazer diferente.

Ao assumirem outras leituras e posturas para o Ensino de Ciências, pôde-se notar que os (as) licenciandos (as) sentiram-se motivados (as) e se esforçaram por ressignificar suas ideias quanto a

esse ensino. Mesmo que procedimentos já conhecidos, como cartazes e slides, fizessem-se presentes em suas apresentações, mas a busca por diferentes abordagens, permeadas por toques de arte suscitou um novo jeito de olhar-viver o Ensino de Ciências, perseverando, encorajando um outro ser professor(a) de Ciências.

Dessa forma, a vivência no Estágio Docência foi significativa por trazer o valor de outras maneiras de conceber o Ensino de Ciências, articulado a conhecimentos que ficam, muitas vezes, alheios à escolarização – o saber popular, ritos e tradições de povos tradicionais -, como se houvesse apenas um modo de compreender a vida-morte e morte-vida, desarticulado de questões sociais, políticas, ancestrais e artísticas. Ao desenvolver um Ensino de Ciências inventivo, buscou-se justamente romper com a compreensão de uniformidade, de que tudo deve seguir um único parâmetro. Os desafios de sala de aula são diversos, mas incentivar, nos (as) professores (as) e futuros (as) professores (as), essa vontade de inventar modos de ensinar e de envolver os (as) alunos (as) já se reveste em um início que poderá se desdobrar em outras/novas formas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BELUSCI; Heloisa Trenché; BAROLLI, Elisabeth. Impasses na formação inicial de professores das séries iniciais para o ensino de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 135-158, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRITO, Maria dos Remédio de; RAMOS, Maria Neide Carneiro. Por um ensino e uma aprendizagem-acontecimento. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 16, n. 01, p. 31-47, jan-abr, 2014.

_____. As linhas que tecem o aprender e o ensinar em ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 20, p. 1-24, 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiências e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002.

CHAVES, Silvia Nogueira. Por que Ensinar Ciências Para as Novas Gerações? Uma Questão Central Para a Formação Docente. **Contexto & Educação**, n. 77, p. 11-24, jan-jun, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO, 2006. **Resolução N° 1/2006, de 15 de Maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 27 nov. 2022.

CORAZZA, Sandra Mara. Artistagens docentes. **III Congresso Nacional Marista de Educação**, PUCRS. Porto Alegre, 2008.

_____. SEMANA ACADÊMICA DE FILOSOFIA, 17; JORNADA DE ÉTICA E FILOSOFIA POLÍTICA DO MESTRADO EM FILOSOFIA DA UNIOESTE, 6; SEMINÁRIO INTEGRADOR ESCRILEITURAS. **Anais...** Toledo/PR, 2014.

_____. A vontade de potência do professor-artistador: currículo e didática da tradução. In: GT Educação e Arte. XI ANPED SUL. Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4 / Gilles Deleuze, Felix Guattari; tradução de Suely Rolnik. São Paulo: ed. 54, 1997.

ESPINOSA, Baruch. **Ética**. Trad. Grupo de Estudos Espinosanos; coordenação Marilena Chauí. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FREITAS, Nidal Afif Obeid; ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcelos de; GUSMÃO; Zanete Almeida. Concepção de ensino de Ciências na formação do pedagogo na Amazônia paraense: algumas reflexões. **Areté**, Manaus, v. 13, n. 27, p. 1-10, 2020.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

PÉREZ-GÓMEZ. Angel. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINHÃO, Francine; MARTINS, Isabel. A formação de professores para o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais: traçando um panorama da pesquisa nacional. In: **VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** (ENPEC)-I Congresso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias (CIEC), Campinas, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Santos; CHAPANI, Daisi Teresinha. Concepções de ciência de um grupo de licenciandas em Pedagogia e suas relações com o processo formativo. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 21, n. 4, p. 945-957, 2015.

SOUZA, Catiane Monteiro Pacheco. **Uma pesquisa “Gaia Amiga”**: entre folhas, flores, espinhos e cores. 2021. 78 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Rolim de Moura, 2021.

CAPÍTULO 22

PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DO PROEJA: PROCESSOS DE APRENDER A DOCÊNCIA

Jordane Lima Dias Oliveira
Rosa Oliveira Marins Azevedo

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é parte de uma pesquisa de doutorado, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas - IFAM. Resulta de inquietações de uma docente que atuou e pesquisa na formação de professores que trabalham no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA. Desafiada pelas especificidades dessa modalidade ao ingressar no Instituto Federal do Pará, como professora, deparou-se com reaprendizagens e necessidades de compreender quem eram esses outros sujeitos jovens e adultos e que formação como professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola, poderia oferecer em uma instituição de Educação Profissional. Durante esse processo, encontrou nas histórias de vida e no rememorar de percursos formativos alicerces que se tornaram uma metodologia de formação em sala de aula, com os estudantes e, posteriormente, com o trabalho formativo de professores. Desse momento, então, fez do pesquisar com narrativas uma fonte de experiências formadoras.

Como uma pesquisa em andamento, o estudo traz para esse recorte a seguinte questão norteadora: que percursos de vida-formação são evidenciados em narrativas de professores do PROEJA quando instigados a contar de si? Buscar responder a essa indagação faz-se um caminho próspero, no sentido desvelar a formação de professores, reflexões dos docente e processos de aprendizagem, à medida que reflexivamente, narrar e pensar nas experiências vividas têm um poder auto(trans)formador. (PASSEGGI, 2021).

Assim, este texto, que tem como objetivo apresentar os percursos evidenciados em narrativas de professores sobre seus

processos de aprender a docência no PROEJA, está organizado em três seções: procedimento metodológico, traços do tornar-se professor nos percursos de vida e formação de professores do PROEJA e as considerações finais.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é de cunho qualitativo, na modalidade narrativa. Esta nos possibilita experimentar o mundo por meio do contar as nossas histórias sociais, escutarmos e protagonizarmos outras histórias em torno do círculo social que nos rodeia (CLANDININ; CONNELLY, 2008). Dessa feita, adotamos a narrativa em que “cada sujeito, entendido como narrador, valendo-se dos próprios recursos biográficos, possui um motivo que organiza, integra, direciona e elege os elementos e acontecimentos que dão forma a sua narrativa, tornando-a subjetivamente única”. (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 19).

Na pesquisa com os professores do PROEJA, o primeiro passo dado foi o de aproximação com o lócus da pesquisa, conforme preconizam Clandinin e Connelly (2015), negociando propósitos com os professores entrevistados e criando uma ambiência mútua na entrada em campo, isto é, uma relação de confiança, tendo em vista não pertencer ao quadro de professores do lócus de investigação. Além disso, os autores nos alertam para estar atentos aos elementos que estão ao redor, à comunidade, à paisagem e ao contexto, que não é verbal, mas cultural daquela comunidade educativa. Nesse sentido, vislumbrávamos inicialmente entrevistas em grupo, que não puderam ocorrer devido a culminância do período letivo do campus, o que implicava em desencontro entre os professores que seriam entrevistados. Assim, as entrevistas ocorreram de forma individual.

Participaram das entrevistas sete (7) professores que atuam no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e enfoque Agroecológico. Um grupo multidisciplinar, que contou com professores das áreas de Letras, História, Sociologia e Agronomia. No entanto, para o recorte aqui apresentado, trazemos as narrativas de três (3) professores participantes.

O lócus onde a pesquisa ocorreu possui uma dinâmica singular, pelas peculiaridades do curso, pela ênfase nos princípios da Alternância Pedagógica atrelada à Educação do Campo. Em nossa convivência no período da pesquisa, percebendo essas minúcias, e pelas questões éticas adotadas nas pesquisas com seres humanos, identificamos os participantes como professora Gravioleira, professor Cupuaçuzeiro e professora Açaizeiro.

Utilizamos enquanto técnica os passos previstos na Entrevista Narrativa (EN), de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2008): preparação, iniciação, narração central, questionamento e fala conclusiva. A técnica da EN auxilia na produção de dados em pesquisas que utilizam narrativas em investigação social. Nossa opção por essa abordagem se deu pelo fato de possibilitar a combinação de relatos sobre as histórias de vida e de práticas inseridas em um contexto social, como é o caso do ambiente escolar.

Na etapa de preparação, imergimos no campo de investigação para elaborar questionamentos de nosso interesse de pesquisa, pertinentes ao objeto de estudo, que fizeram parte da entrevista, tendo o cuidado de não direcionar o entrevistado nas respostas. Na etapa de iniciação, apresentamos o tema da pesquisa e a questões que nortearam a narrativa do entrevistado, a saber: a) Professor(a)... Me conte sobre você. O que aconteceu para que escolhesse a carreira docente?; e b)

Me conte sobre quando e como foi que você começou a ministrar aulas no PROEJA.

Durante a narração central, os entrevistados iniciaram os relatos e a influência da pesquisadora foi a mínima possível, exercitando sempre uma escuta sensível daquilo que se revelava durante aquele encontro. Cada participação ocorreu de maneira singular, algumas fluindo mais do que outras.

Terminados os momentos de entrevista, procedemos às transcrições em texto daquilo que foi narrado e iniciamos as análises empregando como método as três etapas propostas pela Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2011): a unitarização, categorização e construção do metatexto.

Na etapa de unitarização, os fragmentos do corpus foram organizados em momentos retirados e reescritos dos relatos dos professores entrevistados. Os fragmentos deram origem às unidades empíricas: Trajetória de vida; Influências para a escolha profissional; Formação e início da carreira, antes do PROEJA.

Na etapa de Categorização, organizamos as unidades em pelo menos três tipos de categorias: iniciais, intermediárias até chegar na categoria final. O quadro 1 abaixo explicita todas as etapas descritas:

Quadro 1 - Análise Textual Discursiva das narrativas dos professores do PROEJA

SÍNTESE DA ATD		
	Momentos:	
Unidades empíricas	Trajatória de vida/ Influências para a escolha profissional	Formação e início da carreira, antes do PROEJA
Categorias Iniciais	Experiências de vida na infância: infância ribeirinha, no campo; Experiências de vida em outras fases: escolhas profissionais durante o ensino médio	Formação inicial: Outras graduações desvinculadas da carreira docente; Formação inicial: graduações que dialogam com as experiências docentes; Fases de exploração na carreira docente no ensino: ensino Fundamental I, II, ensino Médio, EJA
Categorias Intermediárias	Tornar-se professor em experiências de vida na infância ribeirinha, no campo, na vivência com a educação	A formação que fiz: experiências do percurso inicial que me levaram à docência
Categoria Final	Traços do tornar-se professor em experiências de vida e formação	

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Embora o processo de categorização, é importante destacar que em diversas ocasiões foi preciso retornar às unidades empíricas em busca de novas compreensões do fenômeno investigado. Terminada a análise, a categoria final que resultou de todo esse processo foi: Traços do tornar-se professor em experiências de vida e formação que será retratada na seção a seguir.

3 TRAÇOS DO TORNAR-SE PROFESSOR NOS PERCURSOS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROEJA

Tendo em vista nosso objetivo de estudo, apresentar os percursos evidenciados em narrativas de professores do PROEJA sobre seus processos de aprender a docência, evidenciamos aspectos que tratam dos percursos dos professores do PROEJA. Nesse sentido, duas categorias intermediárias se mostraram: a) Tornar-se professor em experiências de vida na infância ribeirinha, no campo, na vivência com a educação, que dizem respeito às vivências nas diferentes fases dos professores antes de escolher ou adentrar à profissão docente; e b) A formação que fiz: experiências do percurso inicial que levaram à docência, que trata da formação inicial nos cursos de licenciatura ou bacharelado. Procedemos, então, à aglutinação dessas duas categorias, as quais resultaram na categoria final: Traços do tornar-se professor nos percursos de vida e formação.

Para tratar dos aspectos teóricos, trazemos para o diálogo os conceitos de trajetória pré-profissional ou socialização pré-profissional, carreira (TARDIF, 2014) e aprendizagem docente (MIZUKAMI, 2010).

A trajetória pré-profissional ou socialização pré-profissional é um fenômeno temporal que comporta fontes pré-profissionais dos professores, como as experiências familiares e as escolares dos

professores, formada a partir da socialização ao longo da história de vida desses sujeitos.

A carreira é concebida como “trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações, pouco importa seu grau de estabilidade e identidade” (TARDIF, 2014, p. 79). Consiste na análise tanto da posição ocupada pelos indivíduos, temporalmente, quanto de sua trajetória ocupacional.

A aprendizagem docente é entendida como processos orientados por diversas experiências e modos de conhecimentos, não acontecendo apenas no momento de preparação formal, isto é, na formação inicial, mas iniciada antes mesmo desta, permeando toda a prática profissional (MIZUKAMI, 2010).

Os dois fenômenos temporais: a trajetória pré-profissional e a carreira, e a aprendizagem da docência nos indicam que parte substancialmente importante da competência profissional dos professores estão atreladas às suas histórias de vida e às experiências ao longo de sua experiência profissional. Portanto, esses aspectos não podem ser desvinculados dos processos de formação dos professores e foram aspectos observados nas análises a serem descritas.

Sobre a trajetória pré-profissional, trazemos os seguintes trechos narrativos dos três professores participantes, denominados de Gravioleira, Cupuaçuzeiro e Açaizeiro:

[...] desde cedo comecei a despertar o interesse pela docência, porque minha mãe foi professora, então eu já acompanhava ela, ela ia a escola dá aula e eu naquele mundo, então desde cedo eu sabia exatamente o que eu queria ser, professora. E aí no ensino médio quebrava muito a cabeça com matemática, com as exatas, foi aí que eu descobri: - não, sou das linguagens! eu gosto de ler, eu gosto de escrever! então desde cedo eu fui sabendo exatamente o que eu queria, como eu já disse, da primeira vez que eu fiz vestibular passei pra letras. (Gravioleira).

A gente morou no campo pelos idos, meados dos anos 80, lá como o campo brasileiro dessa época, a gente não tinha escola suficiente e como mais um migrante que praticou o êxodo rural a gente acabou vindo para a cidade, não lembro exatamente o ano, mas estudamos até a 4ª série no interior da comunidade do município de Monte Alegre, agente migrou, então a gente já trouxe de lá vivências, experiências, o fato de negação da cidadania, tudo isso já fazia parte de observar a militância do movimento social entre outras coisas. Na cidade, como todo bom migrante que praticou o êxodo rural, a gente foi morar numa casinha com muitos filhos, muitas pessoas em geral, em áreas de muito difícil acesso, a gente foi se constituindo enquanto tal. E aí a partir de então eu fui formando a minha personalidade, história de vida, sempre atrelado ao campo. (Cupuaçuzeiro).

[...] ser professor era uma coisa rara na minha comunidade, era uma coisa muito bonita e uma coisa que se imaginava muito difícil, porque teria que ter formação, teria que ter uma relação comunidade, então uma coisa que eu, enquanto criança achava incrível, aquilo era o máximo do máximo do máximo, dentre as possibilidades de profissão apresentadas à maioria das crianças ainda hoje na minha comunidade. Então eu quis estudar, eu quis estudar (ênfase) e eu sempre quis ser professora, por esse encantamento infantil meu para com a profissão. (Açaizeiro).

Enquanto trajetória pré-profissional, os três professores retratam as experiências de vida na infância ribeirinha, no campo, na vivência com a educação. Graviroleira descreve as influências familiares, como por exemplo, sua mãe professora, influenciando na escolha profissional e na própria socialização prévia, porquanto as rotinas, os exemplos contemplados enquanto filha de professores e suas experiências como aluna formam marcas na sua escolha e na própria formação profissional. Os muitos anos que se passou como aluna também são considerados como laboratórios observacionais para os futuros professores e determinantes para a sua identificação com a profissão.

De sua história pré-profissional, Cupuaçuzeiro destaca as vivências na infância como migrantes do campo, praticante do êxodo rural em busca de melhores condições de vida. De lá trouxe vivências, experiências, negação da cidadania, um despertar para movimentos sociais do campo e forte influência para a docência que exerce hoje. Com essa ligação, enveredou no caminho da docência, que é de onde atua como professor do PROEJA vinculado aos saberes do campo.

Açaizeiro aponta em suas experiências em um ambiente ribeirinho e de difíceis condições de vida como principal marco para a escolha docente, isso desde a infância. Demonstra que nos exemplos de outros professores, a profissão docente em sua comunidade a marcou, produzindo um desejo de enveredar no caminho da docência e isso é perceptível pela ênfase dada em suas próprias palavras.

Nos exemplos até aqui retratados, o processo de socialização pré-profissional aparece em forma de momentos anteriores à docência, ligados a experiências familiares, escolares, de vida. Essas experiências, manifestadas por meio de ações como hábitos, ou regras, transformam-se em “saberes” não inerentes aos indivíduos, mas adquiridos a partir da socialização nos grupos a que pertencem esses indivíduos: a família, os amigos, a escola; que incorporados tornam-se parte da identidade pessoal, social e profissional (TARDIF, 2014).

Em relação à carreira, Graviroleira, Cupuaçuzeiro e Açaizeiro assim narram:

A minha trajetória inicial foi no CE, uma oportunidade em uma escola particular, trabalhei inglês para o fundamental I e II, então criancinhas assim...é...pra trabalhar já com os livros didáticos, e o fundamental II alunos já um pouco mais de bagagem, digamos assim. Foram 7 anos de experiência numa escola particular. Sugaram até a minha alma. Saí de lá preparada para trabalhar em qualquer lugar, porque era muita cobrança, pouco reconhecimento, porque nessa experiência o que eu vi é que uma escola particular é uma empresa, primeiramente o lucro, depois é que vem a questão do conhecimento, da educação. Mas ao

mesmo tempo que eu tive essa experiência eu também passei no processo seletivo para dar aulas em escolas do Estado, contrato. Aí era uma outra realidade. A turma da noite, ensino médio, com os alunos que trabalhavam durante o dia, já não tinham um rendimento muito bom, outros tinham interesse, conseguiam acompanhar, duas realidades simultâneas. (Gravioleira).

A partir de então eu me encontrei professor, não era algo, que se eu tivesse desde sempre pensado em ser professor, se não, eu não teria feito agropecuária e sim magistério, que era a carreira da época. Então por diversos fatores, entre eles desorientação, estigma com a carreira docente, acabei enveredando para a agropecuária, porque não queria ser docente. Mas na graduação, a gente se encontrou docente e na época era muito difícil encontrar alguém que pudesse atuar nessa disciplina lá na minha cidade e eu ainda estudante do 5 semestre do curso surgiu a oportunidade de atuar como professor, no ano de 99, e algo que eu tinha rejeitado, mas como me rendia algum dinheiro, que garantia o meu sustento pelo menos, oxigênio para eu concluir meu curso, fui dar aula com a única experiência de vida do campo, que eu não sabia que poderia ser usada na docência. (Cupuaçuzeiro).

A minha família, por ser uma família simples não queria que eu largasse o curso e a pós, já tinham feito investimento pra eu estar, que era tecnologia de alimentos, fiz escondido o vestibular pra UFPA, uma trajetória um pouco atropelada. Eu fiz a graduação em História e sou uma historiadora bem apaixonada, então quando as pessoas perguntam muito de mim eu me confundo muito com a minha profissão. A minha profissão é ser professora, que eu gosto muito, e também ser historiadora. Isso que me marca bastante como pessoa. (Açaizeiro).

Conforme evidenciado, Gravioleira retrata o começo de sua docência com momentos de exploração da carreira (HUBERMAN, 2007) e, desse período, reflete sobre as percepções que teve nas situações como docente da rede particular e rede pública de ensino, cada instituição com seus objetivos, muitas vezes divergentes. Demonstra até mesmo certo desânimo pela precariedade e a desvalorização do seu trabalho quando exerceu a profissão por via de contrato, o que coaduna com a pesquisa de Tardif (2014) sobre a os professores em situação precária, os quais nessas situações podem desanimar-se,

alimentar certo desencanto na profissão e desamor pelo ensino, chegando até mesmo a abandonar a carreira.

Cupuaçuzeiro enfatiza que sua primeira opção não foi pela docência, porém, encontrou-se professor na docência e utilizou-se das experiências que trazia do campo como alicerce da sua trajetória inicial. Destaca ainda o desprestígio da profissão docente, contemplado por ele tempos atrás, o que nos remete ao que Nóvoa (2017, p. 1115) defende, a urgência da profissionalização da profissão de professor:

Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores. Neste lugar, deve assumir-se um “imperativo de profissionalização” [...] é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público.

Temos assim, em tese, que uma profissão valorizada é uma profissão desejada.

Açaizeiro, como deixa clara a sua identificação com a docência, chegando a abandonar uma primeira graduação, afirma sua tentativa de dissociar-se desse ofício, mas em seguida percebe que é uma tarefa complexa. Nesse sentido, confunde-se entre o que ela é e o que faz, isto é, sua pessoa e sua profissão (NÓVOA, 1997).

Quanto a aprendizagem para exercer o magistério no PROEJA, os professores assim se reportam:

Como o IFPA, principalmente o Campus Castanhal (pede) eu saí um pouco da minha zona de conforto e já fui dar aula pra Educação do Campo, foi aí a minha experiência no PROEJA, e em língua inglesa no PROEJA, que é uma diversidade, uma sala heterogênea, alunos das comunidades próximas e alunos também da cidade. Então fui ver o PPC e tentar trazer o inglês para as atividades integradoras, eles tinham que trazer algo da comunidade para apresentar. Então eu confesso que eu senti um pouco de dificuldade. (Gravioleira).

Eu já trabalhava de certa forma com essa realidade, só não sabia que era esse nome, pedagogia da alternância, então eu já tinha algumas experiências, mas certamente aqui a gente acabou pela própria trajetória no campo, eu aprendi muito e tenho lidado com jovens de diferentes realidades. (Cupuaçuzeiro)

No IFPA eu fui, vou usar esse adjetivo, que é como eu me sinto, mas não é o real, fui “forçada” a trabalhar com o PROEJA. Não me leva a mal pelo adjetivo, é só pela total incapacidade minha de imaginar que eu trabalharia com esse público, não tinha nenhuma abertura emocional, e nem uma experiência prévia pra desenvolver trabalhos com o PROEJA, que é uma coisa que precisa de mais atenção, de mais reflexão, de mais tato com os alunos, com o tempo dos alunos, e que definitivamente é algo que a gente sabe que é fundamental para o nosso país e pra essas pessoas se desenvolvam, mas da qual eu não tive experiência, não tenho experiência. (Açaizeiro).

É perceptível que os processos de aprendizagem da docência para atuar no PROEJA sofrem impactos, especialmente, da bagagem anterior ou das experiências anteriores que esses professores trazem. Graviroleira, sem experiência prévia, busca nos documentos norteadores os caminhos para exercer suas atividades, enquanto para Cupuaçuzeiro, as experiências anteriores de conhecimento da Alternância Pedagógica o auxiliam na transição para exercer sua docência no PROEJA.

Açaizeiro passa pelo que Tardif (2014) descreve como um voltar às fases iniciais da carreira, um momento crítico que exige reajustes em função das realidades de trabalho encontradas, a um choque de choque de realidade com os alunos do PROEJA, no qual, volta-se a sua formação inicial buscando encontrar espelhos para a nova situação, algo que recorda não haver vivido anteriormente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar os percursos evidenciados em narrativas de professores do PROEJA sobre seus processos de aprender a docência,

objetivo deste estudo, compreendemos as dinâmicas e as interações que foram ocorrendo em cada percurso de maneira singular para a aprendizagem docente desses professores. Vimos, conforme Moita (2000), que cada narrativa contou seu percurso e evidenciou um processo de formação único, não sendo possível verter generalizações.

Do percurso mostrado por Gravioleira, fica perceptível que a influência familiar da mãe professora desempenhou papel significativo na escolha pela docência, mas a área, linguagens, surgiu a partir da identificação. A experiência anterior em diversos níveis educativos contribuiu para que Gravioleira viesse a se tornar flexível aos contextos de ensino.

Cupuaçuzeiro, como migrante do campo, traz uma trajetória que o vincula aos saberes e fazeres do campo, algo essencial, que forjou o seu eu professor, ligando-o à modalidade do PROEJA como reflexo de muitas dessas experiências formativas.

Os percursos formativos enveredados por Açaizeiro apontam para a questão de que nem sempre os docentes seguem na profissão dos pais e as condições de vida difíceis podem cumprir forte influência para outras procuras, distintas dos pais, como foi o caso de Açaizeiro em que o modelo de profissão presente em sua comunidade, como é o caso da docência, a influenciou na busca por esse ofício.

Por fim, não podemos deixar de destacar o caráter formativo para as pessoas implicadas em processos de rememorar seus percursos, pois à medida que se distanciam retroativamente sobre seus processos de formação, refletem, questionam os seus próprios processos formativos.

REFERÊNCIAS

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: UDUFU, 2015.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LAROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto editora, 2000.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, W.M. Entrevista Narrativa. In: BAUER, W.M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto editora, 2000.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 2. Ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2011.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto Editora, 2007.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p.1106-1133, out./dez., 2017.

PASSEGGI, M. da C. . Reflexividade Narrativa E Poder Auto(Trans) Formador. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021.

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. In: NAKAYAMA, B. C. M. S.; PASSOS, L. F. (org.). **Narrativas, pesquisa e formação de professores**: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 23

NARRATIVAS PEDAGÓGICAS E POSSIBILIDADES CURRICULARES NA EJA I

Elenilda Moreira de Sá Costa
Tânia Regina Dantas

1 INTRODUÇÃO

A educação vem sofrendo várias modificações, o ideal de educação passou a ser ditado pelas exigências do mercado, que padroniza os sujeitos e define as regras da escola, que passa a ser transmissora de conhecimentos, ao invés de co-construtora de saberes e, portanto, transformadora da realidade local. Ao se posicionar como transmissora do conhecimento, a escola contribui para o apagamento das singularidades e subjetividades. Na Educação de Jovens e Adultos-EJA é ainda mais perceptível o dissociar da leitura de mundo dos educandos e o conhecimento pautado pelo paradigma tradicional da educação.

O interesse pela temática da EJA se deu a partir das inquietações e desafios na minha trajetória de vida-profissão-formação, como professora, diretora e coordenadora pedagógica da EJA da GRE Pirará, além dos estudos e pesquisas sobre a temática que realizei enquanto formadora, me impulsionando a refletir sobre as práticas educativas e o currículo, ainda pautado numa perspectiva colonizadora.

O objeto desta pesquisa trata das possibilidades das narrativas pedagógicas docentes como potencial para a construção de um currículo intercultural para a EJA, a partir dos percursos e trajetórias dos atores curriculantes. Trata-se do recorte de uma dissertação em andamento, cuja questão central é “Como as narrativas e experiências dos docentes da EJA I podem contribuir para a construção de um currículo intercultural?”.

Para responder a esta indagação é preciso compreender como a perspectiva da interculturalidade se apresenta nas práticas curriculares no contexto educativo da EJA I da GRE Pirajá, bem como, analisar as relações entre as narrativas das experiências docentes

e as práticas curriculares, visando à incorporação da perspectiva intercultural no cotidiano escolar.

O trabalho está estruturado em quatro seções, na seção 1 é apresentado os desafios que a EJA enfrenta ao longo dos anos, na seção 2 trazemos à tona o enlace do Currículo com a Interculturalidade, o potencial das Narrativas Pedagógicas como produtoras de currículo, o processo de investigação com as estratégias metodológicas. Na seção 3 os resultados parciais do estudo, por fim, na seção 4 apresentamos as considerações finais, considerando as (in)conclusões da pesquisa, pois trata-se de um estudo em curso.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS VELHOS E NOVOS DESAFIOS

As reformas educativas nos anos 90 se configuraram em um cenário de desafios históricos, de uma educação de adultos atravessadas por interesses opostos, de um lado as pressões internacionais em prol do capitalismo, atrelado as campanhas governamentais para “erradicar” o analfabetismo, por outro lado, o avanço dos movimentos populares na luta pela redemocratização do país.

Apesar destes interesses, não podemos deixar de reconhecer os avanços, por exemplo as verbas destinadas a modalidade, embora esse fato gere controvérsias. Pois a EJA¹ ao passar a ser modalidade da Educação Básica pela LDB (1996) através das Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CEB nº 11/2000²) poderia ser considerada um avanço, porém, o grande paradoxo é que a modalidade é pensada na sua função reparadora, justamente, para atender uma exclusão de matriz iniciática³, (Souza 2022), ou seja, ela existe porque o sistema

1 O Art. 37 afirma que ela é direcionada para aquelas pessoas que não conseguiram acessar a escola ou interromperam a sua vida escolar, no chamado ‘tempo certo’ em qualquer etapa da Educação básica.

2 “afastando-se da ideia de compensação e suprimento, assumindo a perspectiva de reparação, equidade e qualificação – o que representa uma conquista e um avanço. (BRASIL, 2001, p. 17).

3 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rMYf1C1Unzo>. Acesso em: 10 jun. 2022.

educacional e político é tão perverso que exclui da escola aqueles que não se encaixam no padrão de sucesso educacional, pessoas que carregam em suas vidas, as marcas do insucesso escolar, mas que são produtoras de saberes.

Além disso, a concepção compensatória e aligeirada de escolarização criadas no período militar, deixaram marcas que consolidaram a visão equivocada da EJA pela sociedade, de que ao retornar à escola, o aluno tem pressa para concluir os estudos ou que, ele não tem interesse nos estudos, por isso a qualidade do ensino não é boa (MACHADO, 2008).

Esta concepção alimenta as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos educativas da EJA e que são retroalimentadas por um currículo que favorece a manutenção dessas pessoas em condições subalternizadas. É preciso ampliar as lentes interpretativas ao olhar para estas pessoas, assim como ampliar as formações continuadas para os/as docentes que atuam na EJA.

Diante do exposto, se observa as assimetrias, as rupturas históricas das Políticas para a EJA, onde jovens e adultos são abortados de um sistema perverso e excludente (SOUZA, 2022). Por isso, torna-se necessário construir um currículo na perspectiva da diversidade.

2.1 O currículo na esteira da interculturalidade

Estamos vivendo as perplexidades e as incertezas que acompanham o cenário nacional em relação aos desafios da construção de uma educação intercultural (CANDAUI, 2008). Torna-se central a desconstrução dos estereótipos que impregnam nas relações sociais e as políticas educacionais, que por vezes se manifestam como mais um instrumento etnocêntrico (CANDAUI, 2008).

A interculturalidade se revela enquanto possibilidade de convivência democrática das multiplicidades culturais, sociais, econômicas, “trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ela se desenvolve” (CANDAU, 2009, p.170).

Diante deste cenário, os desafios emergem de forma contundente, sobretudo na EJA, assim, o currículo por ser território de “poder, saber e identidade” (SILVA, 1999, p.148) precisa dialogar com os sujeitos curriculantes. É preciso buscar caminhos para um processo de construção coletiva, que valorize os saberes vivenciados, através da pedagogia engajada (HOOKS, 2013) e esta pedagogia propõe uma educação que ultrapasse as barreiras raciais, sociais em prol de uma educação emancipatória.

Isso significa pensar a formação a partir das questões curriculares, valorizando “o protagonismo dos sujeitos da diversidade” (RIOS e MENEZES, 2020, p. 898). Logo, como pensar a diversidade num contexto de assimetrias históricas que permeiam a EJA? Promover reflexão sobre a temática no âmbito escolar é uma das possibilidades. Desta forma, a Educação Intercultural aponta para novas formas de convivências, ela deve ser compreendida pelas tensões entre os sujeitos, mas a partir desses estranhamentos criar outras interações.

Diante de uma sociedade desigual, que naturaliza as diferenças, expulsa as crianças da escola, depois nomeia o adulto de analfabeto, como se ele tivesse optado por essa ‘condição’, o grande desafio é como reconectar esse currículo ao mundo dos jovens adultos e idosos? De maneira que o mesmo não se sinta duplamente excluído, mas integrante de um processo de co-construção de conhecimentos que vai transformar sua vida e da sua comunidade.

O que ocorre é que os currículos, segundo Moreira e Silva, (1997), narram as histórias das elites priorizando: “[...] interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. Logo, torna-se necessário compreender o currículo imbricado pelos sujeitos através dos atos de currículo⁴ e exige um deslocar do professor, de detentor do conhecimento, abrindo espaços para os saberes culturais.

Além do mais, a EJA por ser uma modalidade, deve ter um modo diferente de fazer, requer metodologias e materiais adequados ao processo de ensino e aprendizagem (DANTAS 2012). Pois, é o conhecimento adquirido que provoca as rupturas nos modos de ser/fazer educação e o currículo para este público, não pode ser o mesmo, porque a linguagem que muito se usa não dialoga com a vida deles, o modo como a escola e sua prática é construída, produz um movimento de expulsão e mais uma vez eles, são excluídos do sistema de ensino. Assim como, precisa valorizar os saberes, advindos dos estudantes e aproveitar as experiências docentes, como possibilidades de práticas curriculares interculturais, como veremos a seguir.

2. 2 Narrativas pedagógicas e possibilidades curriculares

Quando reconhecemos que múltiplos sujeitos integram a construção do espaço educacional, passamos a refletir sobre a formação docente como resultado de uma pluralidade de experiências e saberes multirreferenciados, tornando a prática educativa uma “experiência aprendente irreduzível de sujeitos culturais” (MACEDO, 2015, p. 745).

Vários sentidos são atribuídos ao currículo, no âmbito individual, reflete as vivências, o percurso profissional, formativo e

⁴ Entendendo o currículo como processo das dinâmicas formativas na relação com os saberes e dos valores veiculados pelos conhecimentos e mediações didático-curriculares envolvidos. Configura, assim, umas práxis epistemológico-formativa, que se realiza no acontecer da formação e sua complexa espaço-temporalidade (MACEDO, 2016).

nos dados pessoais, ele é autobiografia, nele se forja nossa identidade, já no campo educativo reflete o percurso coletivo de um grupo (SILVA, 2003).

Então, respeitar os saberes advindos das classes populares, construídos em suas práticas comunitárias, Freire (1996), são premissas para o currículo da EJA, dos/as docentes e da instituição escolar refletirem sobre essa questão, “mas também, [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 30)

Dessa forma é garantida a legitimidade de um currículo pensado pelos atores, a partir das realidades vivenciadas, bem como, “a perspectiva de que, ao intervir na realidade da qual é também protagonista, o professor deve fazê-lo na condição de pesquisador, como produtor-autor que é de conhecimentos no espaço-tempo cotidiano, [...]” (PAIVA, 2006, p. 1).

Mas, como aproveitar as experiências das narrativas para construir um currículo que favoreça a construção de novos saberes? E o novo de que se fala, refere-se a transformações e melhorias que envolvem diversos contextos relacionados à educação: currículo, programas de curso, escola, etc. O/a docente, então a partir dos seus pertencimentos e afirmações socialmente referenciadas, torna-se um ator curriculante, com potencial multicriador (MACEDO, 2015).

É preciso compreender o elo da identidade com a autonomia, como constituinte da subjetividade do professor, “a autonomia é entendida como independência e competência do professor para tomar decisões no contexto do ofício de ensinar [...]” (GAUTHIER, 1998, p.183). Além disso, o conceito de autonomia está imbricado ao currículo, como preconiza Paiva (2006), o professor produz currículo pela prática pedagógica, por isso, a reformulação curricular deve

respeitar a autonomia do professor e contar com a representatividade do coletivo de professores.

O ambiente de aprendizagem deve considerar as situações favoráveis para esta tessitura, “resgatar o valor da experiência, frequentemente desperdiçada passou a ser fundamento do processo de formação continuada” (PAIVA, 2006, p. 10) e para que esse processo seja possível, torna-se necessário evidenciar as narrativas dos atores curriculantes envolvido no contexto educativo, repensar os espaços de formação como espaço de trocas intersubjetivas e ouvir as suas narrativas.

3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

A pesquisa tem enfoque qualitativo, envolve uma interlocução da pesquisadora e dos colaboradores da pesquisa, pois são consideradas as suas historicidades, as suas idiossincrasias e a forma com as histórias e vivências individuais se entrecruzam com o investigador (BODGAN; BIKLEN 1994). Optou-se como base epistemológica a hermenêutica, pois ela busca dar sentido e compreensão a experiência vivida e narrada (BOLÍVAR, 2002).

A abordagem é (auto)biográfica, por questionar o positivismo e a neutralidade científica criando novas mediações para a construção do conhecimento, “o pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas” (SOUZA, 2007, p. 69), num movimento de reexistência, pois, “a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito torna-se autor do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida.” (NÓVOA e FINGER (1988, p. 117), num processo de (auto)formação.

Souza (2006) ressalta a importância da escuta do professor para compreensão da gênese da profissão docente e da subjetividade, em se tratando da EJA, é preciso momentos formativos, partindo da escuta. Logo, a escuta dos sujeitos da EJA é uma possibilidade de transformar o cotidiano escolar em um processo formativo contínuo, “a utilização das narrativas (auto)biográficas, como possibilidade formativa, relaciona-se com aprendizagens experienciais construídas no itinerário escolar e com as marcas da prática docente expressas pelos saberes da profissão e sobre a profissão.” (SOUZA, 2006, p. 16), produzindo novos saberes.

A recolha das informações, se dará pelas entrevistas (auto) biográficas, embasadas em Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 93), de criar uma situação que encoraje o informante a contar a sua história, desta forma, faço uso da minha própria autobiografia, que servirá como instrumento mediador dos diálogos. Para Delory-Momberger (2008, p.56) “o que dá forma ao vivido e a experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. [...] no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida”. Ocorre um ativar da memória ao relembrar o vivido, os colaboradores dessa pesquisa trazem na entrevista o que consideram mais relevantes.

A memória autobiográfica definida por Kotre (1997) evoca lembranças e sentimentos que foram significativos na vida das pessoas, ao ser narrada, o informante prioriza mais o acontecido, do que o tempo, como preconiza Kotre (1997, p. 14), “a submissão do quando ao o quê na memória autobiográfica é importante porque conduz ao verdadeiro interesse da memória propriamente dita: a criação de significado para o eu.” proporcionando ao próprio informante um re-existir⁵, esses saberes compartilhados e valorizados no processo educativo integram o processo de co-construção de conhecimentos.

5 A memória (auto)biográfica ao ser ativada se entrelaça com os marcadores temporais, como uma perda, o primeiro emprego, ou o retorno à escola. Os estudantes da EJA trazem isso muito forte, o depoi-

Serão realizadas entrevistas narrativas (auto) biográficas pautada nas principais fases: Preparação: Iniciação; Narração central; Fase de perguntas; Fala conclusiva (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 97). As entrevistas narrativas estão sendo recolhidas de forma oral e gravadas em áudio. São nove colaboradores/as seis docentes e três estudantes da EJA I. O lócus da pesquisa será em duas escolas, que ofertam a EJA I: Escola Municipal Sociedade Fraternal, Escola Municipal e Escola Dona Arlete Magalhães.

A proposta de análise é na perspectiva fenomenológica, levando-se em conta a experiência vivida ou o mundo da vida (LAVERY, 2003, p. 4). A análise dos dados não é feita de modo imparcial, mas como afirma Bolivar (2002, p. 18-19), “consiste em dar sentido aos dados e representar o sentido no contexto em que ocorreram[...]”, versa, então, em sintetizar um agregado de dados em um conjunto coerente, em vez de separá-lo por categorias, “tem por finalidade fazer emergir informações e significações nela presentes”, (PINHO e RIBEIRO, (2018, p. 133).

A análise dos movimentos construídos e refletidos nas narrativas dos sujeitos se dá a partir da leitura interpretativa-compreensiva (RICOEUR, 1996), e também explicitadas em três tempos por Souza (2006, p. 79) “- Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa compreensiva do corpus” e em Dantas (2008), por ser referência em Narrativas da EJA.

mento de uma estudante de escola student da EJA, conta que ao retornar a estudar, no mesmo lugar de quando criança, a sua memória trouxe à tona, ela ainda criança fugindo da sala de aula por uma janela para brincar na quadra.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados provisórios, evidenciam a potência das narrativas pedagógicas para a construção de um currículo intercultural, bem como, a importância de momentos formativos que promovam reflexões conceituais e reverberam em práticas curriculares, que valorizem as trajetórias dos atores curriculantes. O estudo está na fase de campo, já é possível demonstrar epistemologicamente e teoricamente a importância de uma nova perspectiva, a intercultural, para o currículo da EJA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia a necessidade de se ampliar a escuta, como forma de potencializar os múltiplos saberes que integram a produção do conhecimento e a valorização daqueles que compõem a EJA. Ressalta a importância de implementar políticas para a formação de professores/as que contemple práticas interculturais, assim como, as fragilidades da modalidade, marcadas pelas assimetrias dos grupos sociais e a necessidade urgente de outras pedagogias que impeçam o crescimento das desigualdades históricas, possibilitando uma educação emancipatória. Dentro desse universo de complexidades da EJA, é preciso valorizar as experiências das narrativas docentes como possibilidades curriculares interculturais.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> Acesso em: 09 ago. 2021.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari, **Investigação qualitativa e Educação: Fundamentos, métodos e técnicas**. In: Investigação qualitativa em Educação. Portugal: Porto Editora, 1994. P. 15-80.

BRASIL, **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. Lei n.º 9394/96. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 06 mai. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 06 mai. 2022.

CANDAU, V. M. **A diferença está no chão da escola**. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4. E COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 8., 2008. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CANDAU, Vera. (org.). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

DANTAS, Tânia. **Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia**. Revista da FAEEBA, Salvador, v.21, n. 37, jan./jun. 2012, p.147-162. Acesso em 20 dez. 2022.

_____. **Práticas de Formação em EJA e Narrativas autobiográficas de professores de adultos**. Revista da FAEEBA - Educação e contemporaneidade, Salvador, v.17, n, p. 119-136, jan/jun, 2008. Acesso em: 10/06/2021

DELORY-MOMBERGER. (2008). **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

HOOK, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JORNADA PEDAGÓGICA 2022 NOITE - ESCOLA PRESENTE/SE-DUC/Diretoria Pedagógica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rMYf1C1Unzo>. Acesso em: 10 jun. 2022.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. **Entrevista Narrativa**. In: BAUER, M. W.; ASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.p. 90-111.

KOTRE, John. **Luas brancas: Como criamos nós mesmos através da memória** / John Kotre; tradução Flávia Villas-Boas.- São Paulo: Mandarim, 1997.

LAVERTY, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3). Acedido em dezembro 3, 2012, IN. AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

MACEDO, R. S. **A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional**. Curitiba: CRV, 2016.

_____. Implicação, autorização e standardização curricular: a formação de professores como re-existência. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.04, p. 733 - 750 out./dez.2015. e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo - PUC/

SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 30 dez. 2022.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 161-173, jan./dez. 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PAIVA, Jane. **Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. Anais da 29^a Anped. Caxambu, 2006.

PINHO, A. S. T. DE.; RIBEIRO, N. M. **A pesquisa (auto)biográfica: algumas aproximações teórico-metodológicas**. In, Pesquisa (auto) biográfica: Diálogos epistêmico-metodológicos. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Jorge Luiz da Cunha, Lúcia Villas Bôas (organizadores) Elizeu Clementino de Souza (direção) Jorge Luiz da Cunha, Ecleide Cunico Furlanetto, Maria da Conceição Passeggi (coordenadores) – Curitiba: CRV, 2018.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

RIOS, J. A. V.; MENEZES, G. N. D. FISSURAS CURRICULARES NA PROFISSÃO DOCENTE: narrativas pedagógicas na/com a diversidade. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 897-908, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54550. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54550>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas das políticas.** São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SOUZA, Elizeu. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação.** NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.

_____. **O Conhecimento de si: estágios e narrativas de formação de professores /** Elizeu Clementino de Souza. – Rio de Janeiro : DP&A; Salvador, BA: UNEB 2006.

_____. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido.** Educação, Santa Maria, RS, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

CAPÍTULO 24

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA IMIGRANTES E REFUGIADOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE MANAUS

Lílian Quézia Nogueira da Silveira

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da Educação Inclusiva para imigrantes e refugiados. Tendo como problemática: como a escola tem trabalhado a perspectiva da educação inclusiva para alunos imigrantes e refugiados?

O interesse pelo tema deve-se à constatação, por meio das observações da realidade que se mostra na nossa cidade e, conseqüentemente nas escolas, quanto ao crescente movimento de imigrantes. Manaus tem vivenciado nos últimos cinco anos um intenso movimento de imigrantes, principalmente, da Venezuela e do Haiti. Essa situação tem impactado nos setores sociais, dentre eles na educação pública.

A importância deste trabalho está na medida em que oferece para mim, como docente em formação, uma oportunidade de aprofundamento de estudo do tema, como também à universidade, à escola e à comunidade em geral uma contribuição para se pensar a educação inclusiva para imigrantes e refugiados, encaminhando possíveis contribuições e soluções.

A partir dessas informações, nos sentimos motivados a realizar o presente estudo que teve como objetivo geral analisar como a escola tem trabalhado a perspectiva da educação inclusiva para alunos imigrantes e refugiados. Diante disso, traçamos três objetivos específicos: contextualizar as políticas públicas de inclusão de alunos imigrantes e refugiados; compreender quais os desafios que a escola tem vivenciado no que se refere ao acolhimento e escolarização dos alunos estrangeiros; conhecer a prática docente inclusiva na sala de aula.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo voltada para a Educação Inclusiva para imigrantes e refugiados em uma escola municipal de Manaus. A pesquisa bibliográfica permitiu o aprofundamento do estudo, pois conforme Lakatos e Marconi (2012, p. 183) destacam, “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre um assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

A análise documental também compôs os procedimentos da pesquisa, sendo fundamental para verificar elementos importantes que norteiam a relação entre as determinações legais e a realidade investigada. Como técnica, “[...] apresenta uma série de vantagens. [...] constituem fonte rica e estável de dados. Como documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa qualitativa (LAKATOS; MARCONI, 2012, p. 46).

A realização da pesquisa de campo contribuiu para complementar a análise dos dados bibliográficos e documentais, sendo considerada por Lakatos e Marconi (2000, p. 103) como “[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações a conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou ainda descobrir novos fenômenos ou relações entre eles”.

A abordagem qualitativa subsidiou a coleta dos dados, visando alcançar resultados diante das questões relacionadas à temática. Conforme André e Ludke (1996, p. 11), “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] supõe o contato

direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada[...].

Essa experiência foi possível devido à abertura que a Escola deu à pesquisa, autorizando as entrevistas e os momentos de observação da sala de aula.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista estruturada, aplicada à gestora, à pedagoga, à assistente social e a três professoras, com o objetivo de analisar como a escola tem trabalhado a perspectiva de educação inclusiva para alunos imigrantes e refugiados.

Além da entrevista, foi desenvolvida também a observação participante, através do contato direto da pesquisadora com a situação investigada, permitindo obter informações dos sujeitos no próprio contexto da sala de aula.

Desse modo, esse tipo de observação nos permitiu captar dados importantes da realidade através da participação nas aulas junto aos alunos, professoras e em algumas situações que refletiram o ambiente geral da Escola.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de tempo integral, situada no bairro São Geraldo - Zona Urbana da Cidade de Manaus. Atende, no momento, 230 alunos do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental. Possui nove salas de aula; ao todo são nove turmas, sendo duas do 1º Ano; duas do 2º Ano; uma do 3º Ano; duas do 4º Ano e duas do 5º Ano. Participaram da pesquisa seis profissionais da escola: a Gestora, a Pedagoga, a Assistente Social e três professoras, de turmas do 2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental e os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Para o alcance dos objetivos propostos, os dados foram analisados qualitativamente. Como caracterizam as autoras André e Ludke (1996, p. 45), “analisar os dados qualitativos significa

‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Relacionando todas as informações prestadas pelos sujeitos com as observações da sala de aula, com a abordagem teórica e com os documentos legais que tratam sobre o tema.

Caminhamos nessa direção, buscando atender ao objetivo geral da pesquisa que foi analisar como a escola tem trabalhado a perspectiva de educação inclusiva para alunos imigrantes e refugiados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período de coleta de dados na Escola, foi possível realizar observações em três turmas (2º Ano, 3º Ano e 4º Ano), além da aplicação de entrevista com a equipe pedagógica (Gestora, Pedagoga e Assistente Social) e com três Professoras das turmas observadas.

Nas entrevistas, quando perguntadas sobre a participação em alguma oficina, curso ou formação relacionado à educação/inclusão de imigrantes, as respostas foram semelhantes, a exemplo do que expõe a Gestora: “Pelo contrário, contribui com a elaboração de um curso, de uma plataforma que é o Edumigra, como trabalhar, como acolher os migrantes. A gente tá trabalhando ainda este ano com toda a rede municipal, com todos os gestores, professores, pedagogos [...]. Nós fizemos em parceria com o UNICEF¹, e com a ONG Repórter Brasil, da elaboração dessa plataforma que está pra todo Brasil, pra qualquer lugar do mundo, que é a Edumigra”.

Embora as respostas tenham sido positivas, mostrando que a equipe dessa Escola recebe e atua na formação dos colegas da rede municipal, há, de acordo com o livro *Crianças e Adolescentes Migrantes*,

¹ Fundo das Nações Unidas para a Infância.

“demanda de capacitação para que as escolas estejam preparadas para acolher as crianças migrantes – no Brasil, apenas cerca de 25% dos profissionais da educação receberam algum tipo de capacitação sobre turmas multiculturais” (INEP, 2021 apud PELLANDA; FROSSARD, 2022, p. 98).

Em outra fala, a Pedagoga afirmou que “todas as escolas estão recebendo alunos venezuelanos, haitianos, então tem que ter um olhar diferente em relação a isso”. Ou seja, todas as escolas de Manaus apresentam também a realidade de imigrantes, mas não trabalham nessa mesma perspectiva da educação inclusiva.

Faz sentido que essa Escola, considerada referência pelas suas práticas inovadoras, se mobilize para se adequar às demandas por formação referente à educação inclusiva. É uma escola que realmente se esforça para ser acolhedora, que não fica só no discurso. As ações que a Escola realiza revelam o lugar a educação inclusiva ocupa no seu contexto e de que forma ela se concretiza no cotidiano.

No que se relaciona à pergunta se a Escola possui ações de apoio aos imigrantes, bem como projetos e parcerias, a Gestora destacou: “Sim. A gente tem... a escola hoje, ela vê muito essa função social, não só institucional. Então a gente tem ações de distribuição de cestas básicas mensais. [...] Tem um mapeamento dessas famílias carentes, principalmente dos migrantes. [...] roupas, sapatos, material escolar, a gente dá né? [...] Emissão de documento, curso que eles precisam dominar um pouco o português, empregos. [...] a escola é a porta de entrada, a gente faz essa acolhida. [...] médico, óculos, o que precisar a gente dá esse apoio [...] há muito preconceito na sociedade em geral [...]. Nós fazemos cumprir os deveres da escola, que é acolher, que é garantir a aprendizagem e também ver essa função social. [...] eles trabalham muito em rede, em comunidade. [...] Eles se ajudam muito”.

Em relação à parceria com alguma instituição ou entidade que trabalha a temática diversidade e inclusão de imigrantes, a Gestora informou que “A gente tem a parceria com o UNICEF muito forte, né, a ACNUR², com a Secretaria de Educação, que tem uma coordenação só voltada pra diversidade, com as Cáritas, né, e a casa de Apoio aos migrantes e refugiados, que é aqui na Igreja de São Geraldo, que é bem próximo da escola”.

Em relação à Secretaria Municipal de Educação, foi feita a pergunta: Qual o suporte que a Escola recebe no que se refere à Educação Inclusiva para imigrantes, temos o seguinte: “É a Formação Continuada de Professores. Começou esse ano [...] na verdade a gente nem tá recebendo a formação, nós estamos dando. Nós somos formadores” (Gestora).

Sobre essa mesma questão, a Assistente Social destacou: “Olha, sinceramente da Secretaria de Educação não existe nenhum suporte em específico pros migrantes, não tem. Eles são tratados da mesma forma que todos os alunos aqui na escola. O que vem é alimentação, é a vaga escolar, mas nada em especial não”.

O que compreendemos pelas falas é que o suporte só vem quando é solicitado pela Escola. É preciso pedir para que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) se coloque à disposição para oferecer apoio. Como disse a pedagoga em outro momento, “as outras escolas deveriam receber esse apoio da SEMED sem precisar ir atrás”.

Três professoras também foram entrevistadas e tiveram suas salas observadas. No entanto, dada a extensão do texto, nesta parte abordaremos somente o resultado da entrevista com a terceira Professora (Profa. “C”, 3º Ano) onde também analisaremos os dados observados na sua turma.

² Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados.

Inicialmente, foi questionado se cada professora já participou de alguma oficina, curso ou formação relacionado à educação/ inclusão de imigrantes: “Sim. Eu participei de um na UFAM, quando houve o problema de imigração algum tempo atrás e começaram a vir os imigrantes venezuelanos... também fiz um curso na época que eu trabalhei na escola Sérgio Pessoa. [...]. Também pela Secretaria de Educação Municipal, eu fiz mais dois. Quando eu cheguei aqui na Escola nós também tivemos o curso de crioulo, né, que é a língua dos haitianos... e... estamos fazendo também a formação em espanhol[...] pra conversar com os alunos cubanos, haitianos e bolivianos” (Profa. “C”, 3º Ano).

Não restam dúvidas de que “promover a capacitação de profissionais que atuam com crianças, sobre temas relacionados com a migração e o refúgio” (PELLANDA e FROSSARD, 2022 p. 114), é um primeiro passo importante, considerando a realidade que se apresenta nas escolas da cidade. É algo que precisa fazer parte das ações da Secretaria, e mesmo se a Secretaria a princípio não oferecer, é interessante que os gestores busquem para suas escolas e que os próprios professores comecem a pensar na importância dessa formação.

Durante as observações na turma do 3º ano que possui oito alunos imigrantes, percebemos que a professora costuma chamar esses alunos para eles ensinarem algumas palavras ou frases em seus idiomas. Os alunos também fazem isso entre si. Segundo a professora C, “os haitianos são políglotas, pois falam Crioulo, Francês, Espanhol e Inglês. Os venezuelanos só Espanhol”. Nesta sala também há alguns cartazes em Espanhol, com frases motivadoras e reflexivas, e também os numerais.

Pelo que foi relatado essas iniciativas foram da própria professora. Isso mostra a preocupação e o interesse em garantir que

esses alunos se sintam acolhidos. Além do mais, como afirmou a Pedagoga em outra pergunta, “A gente aprende muito com eles e eles também com a gente”.

Questionada sobre como é a sua interação com a gestão da escola em relação ao planejamento das atividades e acompanhamento dos alunos imigrantes, ela respondeu:

Professora C: “Bem, nós fazemos o nosso planejamento mensal, né, todos os meses a gente para um momento pra gente planejar, onde é verificado como eles estão desenvolvendo em sala de aula. Eu por exemplo tenho uma aluna que ainda está aprendendo a língua, e aí a gente tem todo o apoio, é... tanto de material, quanto de orientação, quanto de acompanhamento da Pedagoga, da Assistente Social e da Gestora junto aos nossos alunos. Eles são chamados pra conversar, os pais são chamados pra que a gente possa entender o que a família tá passando, o que a família passou, pra poder entender as dificuldades que os alunos estão tendo em sala de aula”.

Para além do compromisso com o ensino e aprendizagem, “a escola tem, portanto, um papel fundamental na acolhida de famílias migrantes no Brasil. Para potencializar o exercício desse papel, é preciso se aproximar e dialogar com essa população” (AMAZONAS/UNICEF, 2021, p. 146). Pensar não apenas no aluno, mas em toda a realidade em que ele está inserido, proporciona melhor desenvolvimento do trabalho.

“A gente convoca, eles comparecem[...]. Algumas coisas a gente consegue compreender, outras não, então[...] tem alunos tradutores. E a gente trata tudo o que for necessário, principalmente com relação ao processo de aprendizagem das crianças”, afirmou a Assistente Social.

Em referência às principais dificuldades desses alunos (de aprendizagem, barreiras linguísticas, adaptação), a professora destacou:

Professora C: “A nossa maior dificuldade são os alunos que chegam já no finalzinho do ano e que ainda não conhecem a língua. E aí devido o espaço de tempo ser muito curto, geralmente eles... alguns chegam no mês de outubro, e aí a gente não consegue desenvolver um bom trabalho com o mesmo aluno que chegou no início do ano e chega no final já sabendo a língua, já interagindo com todos os alunos. Então o problema de adaptação é mais é da criança é da família porque a escola ela... acolhe a família como um todo”.

Outra questão essencial tem a ver com os grandes movimentos humanos, particularmente em situações de crise humanitária. Nessas situações, as crianças estão em risco de ficar fora da escola, por vezes durante um tempo prolongado[...]. Tem sido também enfatizada a importância de se construir escolas e sistemas escolares que sejam resilientes a “choques”, capazes de absorver alunos e alunas em movimentos migratórios novos (PELLANDA; FROSSARD, 2022, p. 101).

Apesar de ser uma realidade em Manaus a forte presença de imigrantes, há escolas que não querem ter esses alunos. De acordo com relatos da Professora “C” “os pais sempre comentam que a gestora de outra escola não aceitou seu filho e foi quem indicou nossa Escola”. Então fica claro que “todas as crianças migrantes no Brasil podem estar expostas a alguns obstáculos no acesso à escola[...]. Crianças em contexto de crise humanitária, no mundo todo, encontram obstáculos significativos para exercer o direito à educação” (PELLANDA; FROSSARD, 2022, p. 86).

Mesmo com todos os problemas que enfrentam, essa professora disse ainda que “as crianças são rápidas, e em dois meses já aprendem e se adaptam muito bem. Somente uma das alunas mais recém chegadas na turma, é que ainda está aprendendo o idioma”. Na

sala de aula, durante a atividade de escrita de um conto, o texto que ela produziu estava parte em Português e parte em Espanhol.

Valorizar o estudante alfabetizado na língua de origem, com o incentivo à expressão da sua cultura, do exercício da fala e escrita em sua própria língua. No começo, o seu nível de vocabulário será restrito na língua portuguesa, porém, deverá ser estimulado aos poucos; [...] (AMAZONAS/UNICEF, 2021, p. 145).

A professora estava lendo e tentando traduzir, e depois de terminar, escreveu “parabéns!”, demonstrando satisfação com o trabalho da aluna. “Deixe o estudante livre para ouvir e aprender a Língua Portuguesa e falar quando se considerar preparado [...]” (ibid). Ou seja, significa deixar que o aluno aprenda em um processo natural e não forçado. Já basta todo o caminho difícil que percorreram até chegarem ao Brasil, a aprendizagem também não precisa ser dolorosa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a construção deste trabalho buscamos estabelecer relações entre os aspectos teóricos, a legislação, documentos nacionais e internacionais, as expectativas formativas e as observações na Escola e na sala de aula.

Considerando que o objetivo geral previa analisar como a escola tem trabalhado a perspectiva da educação inclusiva para alunos imigrantes e refugiados, entendemos que foi contemplado por meio dos objetivos específicos.

Nesse sentido, as políticas públicas e a inclusão de alunos imigrantes e refugiados, destacando aspectos conceituais sobre o tema e os movimentos internacionais e nacionais sobre os direitos humanos fundamentais foram abordados no trabalho.

Em referência aos desafios da Escola frente à necessidade de acolhimento e escolarização dessas crianças estrangeiras, enfatizamos o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação e Assistente Social. No entanto, os depoimentos evidenciam a falta de suporte efetivo da Secretaria Municipal de Educação, pois a formação docente é importante, mas a educação inclusiva requer outras providências quanto à estrutura global da escola.

Quanto à prática docente inclusiva em sala de aula, as observações na Escola nos permitiram ver de que maneira tem sido trabalhada a perspectiva da educação inclusiva para alunos imigrantes e refugiados, sob o olhar de que se trata de uma pesquisa em uma Escola de referência. Isso nos ajudou a compreender a necessidade de sempre aprender mais; a importância da formação voltada para a migração; de buscar conhecimento e de inovar nas práticas, considerando o contexto e a realidade das escolas da cidade quanto aos alunos estrangeiros.

Seguimos nossa trajetória, buscando contribuir com o pensamento acerca da relevância do tema, para que outras escolas, outros gestores, professores, a Secretaria, a Universidade e a comunidade possam compreender que estamos diante de um desafio e que juntos possamos refletir sobre possíveis soluções e caminhos.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS/UNICEF. Secretaria de Estado da Educação; Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **Manual EDUMIGRA. Formação virtual EDUMIGRA - Formação de Professores(as) para a Garantia do Direito à Educação de Crianças e Adolescentes Refugiados e Migrantes**, Manaus, 2021. disponível em: <http://sistemas.seduc.am.gov.br/edumigra>. Acesso em 23 de janeiro de 2022.

ANDRÉ, Marli E.D.A; LUDKE, Menga. **Pesquisa Em Educação: Abordagens qualitativas**. – São Paulo: EPU, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 Ed. São Paul: Atlas 2012.

PELLANDA, Andressa; FROSSARD, Marcele. **Crianças e adolescentes migrantes**. Coordenação Campanha Nacional pelo Direito à Educação. S. Paulo/SP: Expressão Popular, 2022.

CAPÍTULO 25

O ENSINO DE CIÊNCIAS EM SAÚDE E AMBIENTE COM INSTRUMENTOS PERCUSSIVOS DA AMAZÔNIA E REICLADOS POR UM PROFESSOR- ARTISTADOR

Stivisson Menezes Correia

1 INTRODUÇÃO

No segundo semestre de 2019, no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), deparei-me com uma disciplina chamada “Ciências da Natureza na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Logo pensei, preciso de alguma forma ensinar sobre Saúde e Higiene Ambiental com minhas experiências musicais e percussivas. Um ideal de compartilhar o que aprendi de forma tradicional, culturalmente e principalmente em ambientes não formais. Técnicas instrumentais, instrumentos reciclados, conceitos musicais, apresentando a regionalidade musical, e visibilizando artistas.

O curso de pedagogia proporciona aparatos para pensamentos voltados no que se trata em educação, reflexões e compreensões da realidade para os “futuros” docentes. Esse contexto, fortalecia ainda mais minhas inquietações e no que gostaria de desenvolver dentro de sala de aula. Reflexões como: Por que não se abordam tanto a temática regional dentro da sala de aula e/ou no currículo? Por que não aprofundam abordagens interdisciplinares? Por que o ensino de música, de artes não é valorizado? Por que ensinamentos que tive em boa parte fora da sala de aula não são ensinados no ensino regular básico, como as práticas instrumentais musicais individuais e em grupo? Por que a música não é tratada como ciência no ensino regular? Por que o ensino popular não tem tanta notoriedade? Enfim, várias pontuações, que até hoje as respostas estão em dinâmica.

O estágio, que, para muitos não passa de algo a pontuar na universidade, para mim, foi mais uma força nessa luta de educar e alfabetizar com apreço artístico. Em resumo indagativo a questão, “Como ensinar ciências, saúde e uma higiene ambiental para crianças

atendidas pela educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental?”

O fato era, naquele momento, o prisma da possibilidade de criar uma afetividade artisticamente, uma sensibilidade por meio da e com a música para as questões norteadas. Enxergarem no professor que ele pode em paralelo ser um artista e viver da música também, e que, isso pode ser algo profissionalizante e almejado.

O ponto de um desenvolver perceptivo de que nossa região produz músicas e artistas. Nosso povo, nossa Arte. Vivências com as crianças como produção de memórias, experiências, lembranças. “[...] Então, é da própria lembrança em si mesma, é em torno dela, que vemos brilhar de alguma forma sua significação histórica” (HALBWACHS, 1990, p. 63).

O objetivo deste trabalho é narrar a experiência de uma aprendizagem em ciências que teve um ideal de sensibilizar e conscientizar os alunos quanto ao saneamento básico, coleta seletiva e reciclagem do lixo para e com a música em uma aprendizagem significativa. Em paralelo foi abordado como componentes curriculares, língua portuguesa e artes. Uma narração formativa processual.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Destaca-se uma abordagem qualitativa, mediada no viés da narrativa em método autobiográfico, uma vez que, a essência de investigação foram as experiências do artistar e professorar. O trabalho narrativo autobiográfico de que trata este artigo, encontra-se nas experiências vivenciais, uma abordagem de “momentos-charneira” pela ótica de Josso (1988). Um mapeamento do professor-artistador, o próprio autor.

Um músico, artista e professor que para Corazza (2016), refere-se como um “professor-artistador”. Alguém que se envolve em ações de retradução em mutações originais transpondo para o seu tempo e contra o mesmo, ultrapassando qualquer limite disciplinar e cognitivo, tanto de forma didática como no contexto geral (macro) a serem tratados de forma dual como traduzidas no currículo.

Contar as experiências é refletir o quanto as decisões de pontes musicais na trajetória reverberaram no processo da experiência docente-pedagógica. A importância de evidenciar recordações e organizá-las em um viés narrativo coerente em torno de um tema, é muito ressaltado por Josso (2004). Ela nos revela a consideração de uma narrativa que é contada de forma oral seja posteriormente em um ideal escrito.

No ponto em que a história tem sua narração oral, existe algo fácil em relatar as vivências com as palavras para o outro, quem escuta. Por outro lado, o trâmite para a escrita narrativa é um processo solitário, uma reintrodução do opaco quando se pensa em contar uma história, uma linha de experiências. A narrativa que se é contada oralmente admite objetivar inicialmente, enquanto a narrativa de forma escrita fornece instantes de autorreflexão, pois existe um distanciamento do olhar sobre si mesmo e dessas experiências.

A narrativa escrita remete-se adequadamente como suporte para a pesquisa, sendo fundamental para a realização desta escrita.

Como norte, temos apoio sobre a ideia de uma narrativa de formação. Uma elaboração descritiva em paralelo a narrativa da vida, autobiografia. Progredir e reverberar o sentido que permeia para autoria da experiência de aprendizagem como o processo pessoal.

[...] o sentido da narrativa de formação tem o seu próprio destino. Mesmo que o autor vise a autorrepresentação, o texto encontra-se distanciado das suas vivências: engloba-o e ultrapassa-o,

estrutura-o à sua maneira. De resto, o texto oferece-se à interpretação dos leitores possíveis e, também, à do leitor-autor. Então, na relação interpretativa do texto, a intenção do autor pode ser revelada, pela intenção do texto. É assim que o texto pode servir de charneira entre a irracionalidade do “vivido” e a racionalidade do sentido da experiência (CHENÉ, 2014, p. 125).

A perspectiva se dá em narrar experiência de docência em ciências pautado em um ideal de sensibilização e conscientização aos alunos quanto ao ensino de ciências da natureza, música e percussão, como meio de aprendizagem significativa. Uma base formativa processual.

Eis uma abertura em um campo para várias discussões, por exemplo, ensinando ciências, podemos falar de política, artes, música, matemática, português, enfim, uma imensidão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Comecei a vida musical com influências de meus pais e a cultura da igreja, mas foi no ensino médio que a oportunidade de atuar aconteceu, participando de um projeto de Fanfarra (figura 01). Sou fruto de projeto sociocultural na escola, onde a arte, a música me escolheram e caminham comigo até os dias atuais. Hoje percebo como foi importante para mim, onde, quero compartilhar o que aprendi em relação e manter viva a tradição.

Figura 01 - Naipes de caixas – Fanfarra da escola “Fanfênix” 2011



Fonte: Acervo do autor

Nisso, durante a trajetória, aprofundei-me na música/percussão popular, uma aprendizagem que fui tendo em espaços formais e não formais, onde foi essencial em minha formação como músico. Uma aprendizagem de forma oralizada, tradicional, assim como ocorrem nas Bandas e Fanfarras. Busquei variadas oportunidades em aprender também de forma erudita, a partir de partituras. Tive várias experiências musicais profissionais até na Europa, tudo pela música.

Relembrar esses detalhes me fazem refletir o quanto minhas decisões de escolha na música em minha trajetória reverberaram no processo da experiência docente-pedagógica, influenciando em minha linha de pesquisa. Inicialmente partiu do “clichê”, do interesse pela temática da música como recurso para o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil/fundamental.

Foi um resultado de várias experiências no âmbito dessa prática tanto como instrutor de música e como aluno dentro das instituições formais ou não formais com a base da pedagogia, na graduação.

Com toda essa bagagem na música popular regional, o estágio II me oportunizou um trabalho com habilidades de construção de instrumentos reciclados, momentos de aulas de teoria musical e

percussão corporal. A professora responsável (regente) da sala de aula se encantou com as aulas, em relato, disse que mudou até sua visão, perspectiva em relação ao ensino musical e da música, o quanto isso pode contribuir e desenvolver a formação da criança.

3.1 Das vivências para elaboração da aula de Ciências

Fernanda Souza foi minha parceira de estágio, na época, minha colega de turma, atualmente, grande amiga. Foi uma grande referência também, aprendi muito com ela, principalmente em organização e sistematização dos afazeres.

Realizamos nossa prática, intervenção pedagógica nas turmas do 3º ano A e no 4º ano B da Escola Municipal Prof.º Waldir Garcia, no turno vespertino, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) localizada na zona centro-sul da cidade de Manaus. Tratamos sobre o tema “Saúde e Higiene Ambiental: Coleta e reciclagem do lixo, saneamento básico”.

Vimos que, é algo abrangente e de responsabilidade de todos e, devido a essa importância da preservação do meio ambiente, é dever da escola tornar possível a conscientização das crianças desde pequenas para cuidar do nosso planeta.

Para esse o ensino proposto nesse estágio, exemplifico uma abordagem metodológica em 03 etapas:

1ª Etapa: No primeiro momento, os alunos foram instigados a responderem perguntas sobre o que entendem a respeito de saneamento básico, coleta seletiva e reciclagem de lixo, e nisso, foi levado em conta os conhecimentos prévios de cada um. Apresentamos conceitos sobre os temas, uma contextualização (Figura 02). A recepção dos alunos foi com músicas do cenário regional.

Figura 02 - Aula de Ciências



Fonte: Acervo do autor

2ª Etapa: Depois da compreensão dos conceitos, foi apresentado uma paródia¹ que contemplava o conteúdo abordado para uma abordagem diferente de aprendizagem, tornando-a mais significativa e menos mecânica. Desenvolvemos a oralidade através do canto de paródia relacionadas ao tema, confeccionamos cartazes de conscientização da coleta seletiva e reciclagem do lixo para apreciarem e acompanharem.

De forma interativa, iniciei com alguns conceitos musicais, ideias passadas como: propriedades do som (timbre, altura, etc.) e da música (melodia, harmonia e ritmo). Apresentamos instrumentos feitos com materiais recicláveis, por exemplo: Bongôlata² (latas de leite ninho com a pele de garrafa pet); molhos de efeitos construídos com chaves, pinchas, tampas de garrafa pet e semente de Jatobá, da Amazônia. No set de percussão tinha a pele de um instrumento (Bongô) feita com uma folha de “raio-x”, e um tapete encontrado no lixo, onde servia de apoio para os instrumentos (Figuras 03, 04, 05).

¹ Youtube.com. Música Olha a Explosão (Paródia) - Versão Infantil (Ó o lixo no chão). 16 mar 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1qbTY5kMaic>>. Acesso em 26 jan 2023.

² YouTube.com. Bongôlata. 27 set 2022. Disponível em: < <https://www.youtube.com/shorts/7DB-qWBKqmLo> >. Acesso em 26 jan 2023.

Figura 03 - Set de Percussão Reciclada



Fonte: Acervo do autor

Figura 04 - Instrumentos Recicladados



Fonte: Acervo do autor

Figura 05 - Interação com o Bongô com pele de "Raio-x"



Fonte: Acervo do autor

O momento das sementes e dos blocos sonoros feitos com ouriço de castanha é sempre um encanto para quem se depara pela primeira vez e dobra quando pode tocar, escutar e se escutar, sentindo a sonoridade (Figura 06). Nesta etapa, a intenção era da interdisciplinaridade com a disciplina de Artes.

Figura 06 - Interação com os blocos sonoros de ouriço de castanha



Fonte: Acervo do autor

Foi abordado ideias regionais, sobre a fauna, flora amazônica, na mesma sintonia aproveitando a oportunidade e apresentando alguns artistas e grupos musicais.

3ª Etapa: Foi distribuído uma atividade aos alunos possibilitando a fazerem uma produção textual a respeito da coleta seletiva e reciclagem de lixo, pois assim, foi possível acompanhar tanto a escrita, quanto ao conhecimento adquirido em sua compreensão e aplicação de cada aluno (Figura 07). Eis o momento da interdisciplinaridade com a Língua Portuguesa.

Figura 07 - Produção textual referente a aula



Fonte: Acervo do autor

Com a aplicação deste projeto em sala de aula, se teve novas perspectivas e pontuações somativas do quanto é significativo o trabalho com música e instrumentos percussivos e reciclados na vida de uma criança ou aluno e nas nossas também. Um resgate, um novo, de uma consciência e da memória do lugar em que vivemos e com quem compartilhamos essa vida. “A lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, afiara à consciência na forma de imagens-lembrança” (BOSI, 1979, p. 23).

A articulação do ensino de temáticas da área de Música e Ciências “Naturais” (Saúde, Higiene Ambiental) com a Música, possibilitou que as crianças pudessem compreender melhor sobre a Reciclagem do Lixo e Coleta Seletiva, apurando suas sensibilidades junto aos materiais apresentados, como no caso os instrumentos percussivos reciclados, sendo um ponto de partida para a elevação da imaginação e criatividade aliada a sustentabilidade.

Eis um privilégio, poder ter uma experiência na prática, com toda uma bagagem de referencial teórico que o curso de pedagogia tinha me proporcionado, uma oportunidade de ter rompido a dicotomia entre teoria e prática. Estagiar, prepara bastante as

associações de aprendizagem do acadêmico, fazendo um exercício de análise, avaliação, crítica de acordo com a realidade e assim construir processos.

Em particular, foi muito edificante tanto profissional como pessoal. Profissionalmente, ter sido a segunda vez em estagiar como um auxiliar docente, poder criar atividades, acompanhar o processo das crianças em uma linha de frente de mediação. Ter a oportunidade a partir de uma análise poder intervir, agir e aplicar uma atividade referente a uma problemática, onde nessa fase foi em relação as ciências naturais.

Pessoalmente, aquela ideia do vínculo, afetividade em relação as crianças, uma certa realização no contexto prático de vivenciar experimentos referentes a minha linha de pesquisa e ter refletido a partir disso.

Aqui ressalto a influência da “abordagem triangular” da grande pioneira arte-educadora Ana Mae Barbosa (2010). Proposta apresentada por minha orientadora da graduação professora Evany do Nascimento e a ideia do interdisciplinar iniciada com o professor Valdemir Oliveira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta breve narrativa, viajei no tempo sem sair do lugar. Relembrei sons, sorrisos, materiais, pessoas, objetos, cheiros, enfim. Relembrar é sempre um privilégio da memória em poder refletir com tudo que foi vivido com o que se vive. Ligar as experiências, contribuir no processo de formação pessoal e profissional. Um movimento de (re)encontros, (re)descobertas para o “professorar”.

Como um professor-artistador, absorver a essência da música, da arte e reverberar na educação é humanizar qualitativamente o

ensino. Recordar é viver, e explanar desta forma exerce nossa reflexão de nossa aprendizagem e de nossa vitalidade com a família, amigos, espaços formais e não formais, etc.

O ponto destaque da compreensão como um artista que se tornou professor de uma sala de aula, foi de, perceber de fato a/na realidade, questões como, práticas docentes que precisam ser repensadas, ausência de um apoio do poder público que, influencia bastante na regência da escola e dos professores dentro de sala de aula, e na relação família, comunidade e escola e o entendimento da dinâmica da sociedade.

Que possamos refletir em nossa dinâmica atual a valorização da experiência, principalmente cultural. Não deixarmos que se torne algo raro, pois somos experiências, vivências, sujeito que não se limita. Somos passivos predispostos a aberturas essenciais.

Em síntese, que este artigo possa enfatizar que um ensino popular, tradicional, cultural deixado de lado, não impossibilita uma aprendizagem no âmbito macro e micro. O ideal é o aluno se conhecer de onde ele vem, onde ele vive, e o que ele pode viver e assim compartilhar e vivenciar experiências, pois todos nós temos algo para aprender e ensinar.

A formação de formadores tem sido um dos domínios privilegiados de aplicação do método biográfico. O motivo parece óbvio: dificilmente poderemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação (NÓVOA, 2014, p. 24)

E, desse modo, essa experiência no estágio II supervisionado pela universidade constituiu um grande fator político educacional na formação docente e discente, (re)transformando saberes vitais e profissionais.

5 AGRADECIMENTOS

A turma e as professoras da disciplina “Narrativas (auto) biográficas na formação de professores em Ciências e Matemática” do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEEC) 2022 da Universidade do Estado do Amazonas. Uma contribuição máxima no processo de internalização do viés dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; Cunha, Fernanda Pereira da (Orgs.). (2010) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez.

BOSI, Ecléa. **Memória & sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo. T.A. Editor, 1979. p. 23

CHENÉ, Adèle. **A narrativa de formação e a formação de formadores**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 125.

CORRAZA, Sandra Mara. **A vontade de potência do professor-artistador: Currículo e Didática da Tradução**. Trabalho encomendado do eixo 19 Educação e Arte. Reunião Científica Regional da ANPED. UFPR, Curitiba, 2016.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais. Tradução de: La mémoire collective. 1990.

JOSSO, Marie Christine. **Da Formação do sujeito... ao sujeito da formação**. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDU-FRN, 2014.

CAPÍTULO 26

DO ATO DE REPETIÇÃO AO MOMENTO DE CRIAÇÃO: REGISTRO DE UMA DOCÊNCIA ALFABETIZADORA E O CUIDADO DE SI FOUCAULTIANO

Ana Maria Xavier da Silva Neta
Monica Silva Aikawa
Mônica de Oliveira Costa

1 O ATO DE REPETIÇÃO DE LETRAS, SONS E SÍLABAS NA ALFABETIZAÇÃO SOB O OLHAR DE UMA ESTUDANTE

A relação que existe entre a alfabetização e minhas vivências, inclui meu processo de constituição enquanto sujeito, ocorrendo muito antes da graduação em Pedagogia. Percebo isto, quando começo os estudos na iniciação científica e rememoro momentos de aprendizagem de leitura e escrita, que sempre foi uma curiosidade desde criança até agora. Lembro que passava horas repetindo as letras do alfabeto e as sílabas, isso criava uma sonoridade que parecia até uma canção.

No contato com essas questões na graduação, encontro teóricos que tratam do tema e percebo o quanto houve uma distância entre eles e minha alfabetização. Numa visão cronológica sobre o tema, levantado por Magda Soares (2004), nos anos de 1940 uma pessoa era considerada alfabetizada se soubesse escrever/transcrever o próprio nome e após dez anos, o alfabetizado era aquele que lia e interpretava um bilhete ou carta pequena. Nas décadas seguintes, a autora destaca uma transição entre os métodos “tradicionais” de alfabetização e os que entendiam a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem, fato que representa uma aproximação com o caminho do letramento. A autora crítica radicalismos quanto ao ensino de elementos grafofônicos quando contribuem para dicotomia entre alfabetização e letramento, ressalta isso como equívoco pois a entrada da criança no mundo da escrita ocorre pelos dois processos.

Além dessa ideia de alfabetização na perspectiva do letramento de Soares, também trazemos Emília Ferreiro (2011), ressaltando que “tradicionalmente alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de

maturidade ou de prontidão da criança” (p. 13). Isso nos dá uma ideia de que a maturidade da criança é que indica o momento em que a alfabetização ocorre. Ferreiro enfatiza, ainda, em sua análise diante desse entendimento sobre a alfabetização, a necessidade de um repensar desta prática alfabetizadora para além de cópias de modelos externos pois a aprendizagem da leitura é, também, um processo de construção pessoal, assim o olhar de professor precisa voltar-se ao sujeito aprendente.

Esse olhar frente ao aprendente nos lembra Paulo Freire (1989) que, entre outras questões, trata de alfabetização na obra “Pedagogia da autonomia”. A postura no ato de ensinar precisa trazer valores, realidades, experiências de vida. Isso precede um abandono do conservadorismo nas aulas, exige postura de um educador democrático. É necessário ensinar de modo que o educando se sinta livre para descobrir outras maneiras de aprendizagem, aprendendo e sendo autônomo. Assim, Freire nos chama atenção a um processo de alfabetização que se apoiem nos saberes e realidades concretas dos aprendentes, articulados à atos políticos, à cidadania. Alfabetizar torna-se uma experimentação intensa e dialética entre “a leitura de mundo” e a “leitura da palavra” (FREIRE, 2011).

Esses entendimentos conceituais superam a lógica da repetição de letras, sons e sílabas na alfabetização e isso me espanta pois tudo vivido por mim na escola básica foi diferente. Do mesmo modo, destaco elementos presentes em minha existência que atravessam minha formação docente e me fazem refletir sobre a alfabetização. Começo com o estudo no grupo de pesquisa e iniciação científica quando me deparo com leituras foucaultianas e penso a alfabetização sob a luz de sua filosofia da diferença e questiono-me se realmente aprendi a ler, visto o vocabulário e enunciados apresentados. Realmente, ser alfabetizado não é apenas repetição.

O desafio de estudo sobre alfabetização foi atravessado pelo cuidado de si enquanto técnica de subjetivação e práticas de si (FOUCAULT, 2010). Percebo que o cuidado de si se insere na história do pensamento como a maneira de se construir uma subjetividade, significa dar-se conta de sua própria conduta para consigo e com os outros, constituindo uma postura ética e autônoma, que assume o controle de si. Desse conjunto de reflexões nasce uma possibilidade de constituição de si: o governo de si. Um sujeito que pode constituir e criar a si próprio através de técnicas de si, no lugar de um sujeito constituído através das variadas técnicas de dominação.

Começo a observar relações entre a docência alfabetizadora e a aprendizagem da leitura e escrita, visto que a docência também é “cuidar” do outro no sentido de subsidiar o processo para que o outro (os estudantes) tome posse de si como detentor de suas práticas. Neste momento, cuido de mim, de um processo formativo docente de uma professora que se vê alfabetizando e se alfabetiza. A mera repetição de sons, letras e sílabas faz pouco sentido nesse (re)encontro com a leitura e escrita.

Com isso, propomos essa escrita que compõe nosso projeto de Iniciação Científica, como convite a pensar: De que modos se constitui uma docência alfabetizadora frente ao cuidado de si no processo do estagiar numa turma de anos iniciais? O objetivo envolve narrar minha atuação pedagógica com a alfabetização, na turma em questão, enquanto modo de constituição docente a partir do cuidado de si no Estágio Curricular no Curso de Pedagogia.

2 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DESSA PESQUISA EM ALFABETIZAÇÃO

A pesquisa pautou-se na filosofia da diferença, apoiada em ferramentas de Foucault nominadas como cuidado de si. Para

discussão dos acontecimentos formativos que atravessam a escrita sobre a constituição de uma professora-alfabetizadora, tomamos o acontecimento como uma “irrupção de uma singularidade histórica”, no qual repetimos os acontecimentos sem saber e buscamos uma “ruptura acontecimental” (FOUCAULT apud REVEL, 2011, p. 62). Para que então, possa ocorrer a produção de escritas dos acontecimentos nas turmas de alfabetização que configuram (ou não) o cuidado de si, especialmente durante a disciplina de Estágio II. A escrita dos acontecimentos surge aqui como modo de ocupar-se de si mesmo, ocupar-se consigo mesmo sem afastar-se dos cuidados com nossa própria existência (FOUCAULT, 1985). Por último, refletir esses acontecimentos, usando a prática de si como obra de arte viva, pelo olhar de uma professora-alfabetizadora em formação. Essa reflexão utiliza a ferramenta foucaultiana de maneira a convergir o olhar do externo para si mesmo (GOMES, FERRARI, LEMOS, 2018).

Dessa forma, caminhamos numa articulação entre a iniciação científica e o componente curricular de Estágio II em Pedagogia, e tivemos um primeiro contato com a escola pública de anos iniciais. Então, escolhi uma turma de segundo ano para este o estágio, a fim de ter contato com essa realidade com olhar voltado para questões da alfabetização e, posteriormente, a realização de um plano de atuação pedagógica. Entendemos esse momento como uma possibilidade de constituição de uma docência alfabetizadora.

Começamos com a observação em sala de aula, no qual via uma dificuldade de aprendizagem e, por consequência, desinteresse da turma diante de exercícios de leitura e escrita, tarefas de cópias de letras sílabas e palavras, por exemplo. Lembro do conceito a respeito da alfabetização de Freire (1989) que destaca a necessidade de passar pela apropriação da “palavra Mundo” e esse mundo se referia ao mundo do educando. Incomodando-me com isso, penso no plano de atuação

pedagógica e passei a uma tentativa de aproximação com o mundo dessa criança que está em fase de alfabetização, gosta de brincadeiras, de ouvir histórias de mistério e é do Amazonas. Assim chegamos ao tema “Lendas Amazônicas” como guia para organização desse plano.

Muitos deles conheciam os personagens das lendas locais, mas apresentaram espanto no contato desse tipo de conhecimento, não compreendiam sua funcionalidade. Frente a isso, a questão norteadora do plano foi: Como podemos ampliar o conhecimento sobre a literatura folclórica local em relação ao processo de aprendizagem da leitura e escrita? O objetivo seguiu na ideia de apreciar as lendas amazônicas, que fazem parte de nossa cultura local, identificando as personagens, produzindo atividades de (re)leitura e (re)criando suas escritas.

Começamos com algumas perguntas à turma sobre: identificação do gênero textual, características das lendas, os objetivos desse tipo de narrativa, as lendas conhecidas. Destacamos que as lendas são narrativas transmitidas oralmente pelas pessoas e colaboram com uma explicação de fenômenos naturais, misteriosos ou sobrenaturais, misturando fatos, crenças indígenas e imaginário. Feitas as perguntas iniciais sobre o gênero, partimos para um reconhecimento de características regionais e apresentamos imagens de principais personagens: Curupira, Boitatá, Iara e Boto Cor de Rosa. A interação com a turma seguiu com um diálogo caloroso e empolgante sobre as imagens.

A tarde continuou com a projeção de um vídeo recontando a lenda do Curupira, intitulada “O dia em que encontrei o Curupira na floresta” que além das características físicas do personagem, mostra uma situação em que os caçadores são expulsos, pois tentam desmatar ou fazer qualquer tipo de extração para além da sobrevivência. Esse vídeo foi base para uma produção sobre a parte que mais gostaram da estória e, ainda, uma invenção de outra escrita composta por

um encontro seu com o Curupira em um lugar de Manaus. Ao final, juntamos as produções, desenhos e (trans)formamos num livro assinado pela turma. Em síntese, a organização desta pesquisa em alfabetização se constituiu desse modo, fundada na filosofia da diferença, ressaltando o cuidado de si foucaultiano e trazendo as crianças para o lugar de protagonismo em uma narrativa de minha docência alfabetizadora.

3 DO MOMENTO DE CRIAÇÃO AO VER, OUVIR, SENTIR E VIVER COM A DOCÊNCIA ALFABETIZADORA NO ESTAGIAR

A narrativa tenta materializar o que vi, ouvi, senti e vivi com essa docência alfabetizadora e não poderia começar essa discussão sem antes dizer de minha relação com o cuidado de si. Essa proposta vivida na iniciação científica e no grupo de pesquisa, fez-me debruçar em estudos e leituras com os quais não havia contato anteriormente, muitos pensamentos saíram do lugar, muitas palavras tiveram seu contexto recolocado e diante disso, via-me perdida e me reencontrava a cada encontro de estudo. Por vezes me perguntava sobre minha qualidade de aprendizagem na leitura, ainda mais frente ao meu interesse pela alfabetização.

Entre as compreensões construídas sobre o cuidado de si, trago Freitas (2010) pois aponta que, Foucault ao estudar as práticas do cuidado de si, identifica que é uma potência instituinte imanente à vida, na educação ela é experienciada como fundamental na prática à liberdade. Encarando professores e estudantes como sujeitos, são singulares, não são mais apenas submetidos aos mecanismos disciplinares, pois transitamos a pensar a educação como um exercício do pensamento e da vontade capaz de comprometer o ser na sua totalidade.

Reflexões sobre uma alfabetização além de memorização perpassam os pensamentos, principalmente por ver que o cuidado de si envolve prática, se constitui em ato, pois o sujeito está em movimento. Essa ferramenta nos questiona sobre ações, como um exercício de liberdade, essa busca de Liberdade se compõe em estranhar quem somos e nos modificar. E como me modifico em docência alfabetizadora, com a pesquisa? Não bastaria ler Magda Soares, Emília Ferreiro e Paulo Freire?

Não! Nesse exercício de conteúdo-forma, (re)pensar a alfabetização frente ao cuidado de si foucaultiano, constitui-se como limite ético em que não ocupa-se inteiramente pelas atividades voltadas ao alfabetizador. Visto que em nossa ocupação enquanto acadêmica de Pedagogia no estagiar surge como possibilidade de reflexão de modos outros de alfabetizar, de olhar e (re)constituir nossos modos de resistência frente aos caminhos construídos anteriormente para e na alfabetização.

Nessa docência alfabetizadora, fidelizamos um compromisso que supere os automatismos nos quais o cotidiano tende a nos amarrar, optamos pelas interrupções: “O sujeito em formação precisa interrogar-se sobre o que é, para daí interferir o que é necessário fazer segundo as funções que se tem de exercer, o que exige instalar um intervalo entre as atividades que se executa e o que nós constituímos como sujeitos dessas atividades” (FREITAS, 2010, p. 180).

Desde o momento de observação da turma até a vivência do plano de atuação pedagógica no Estágio, as indagações nos perpassaram, as (re)criações foram inevitáveis, o (re)pensar de si alinhavou essas questões. Vimos que nessa formação e com o estudo do cuidado de si, o trabalho realizado não é uma simples transmissão de conteúdo, nem de correção e modificação de hábitos enraizados,

mas vem se constituindo em ações, movimentos de conhecer-me, resistir e re-construir saberes alfabetizadores.

Ouvi dizeres pessimistas na escola, como “alfabetizar é muito difícil, os alunos são desinteressados”, “esses alunos não sabem nada, não aprendem”, “se eles tivessem uma base, seria mais fácil” e isso nos afetou. Será que quero mesmo ser professora alfabetizadora? Há tanta dificuldade? Onde me encontro nessas falas sobre alfabetização? Onde está a felicidade?

Lembro-me que no último Foucault (2010), para alcançar a felicidade (o governo de si) existe um pré-requisito em que é necessário que o sujeito seja livre. Essa liberdade não é o chamado livre arbítrio, trata-se da liberdade de não ser escravo dos seus próprios prazeres, de modo com que o sujeito se relaciona consigo mesmo. Liberdade como movimento de perceber o que nos foi ensinado e decidir por aqui que deixamos e por aquilo que assumimos como nosso. Senti medo pois como não me render a esse prazer de reproduzir irrefletidamente práticas, estratégias, métodos alfabetizadores? Muitos incômodos, dúvidas, indagações e uma certeza: a docência alfabetizadora não era mais apenas ensinar decodificação de sons, letras e sílabas, nem recitar o alfabeto. E em meio a isso, era necessário estagiar.

No estágio vi muitas coisas, vi uma escola de anos iniciais do ensino fundamental, uma turma de 2º ano do período escolar, crianças que não sabiam ler, professores que não queriam ler, vi salas de aula e vi dentro de mim uma ideia de que tudo isso poderia ser um ambiente revolucionário para a vida de cada um ali. Lembro de Pagni falando que:

o educador poderia levar às situações formais de ensino, em que age como professor, um modo de existência que, para além do desenvolvimento das aptidões e capacidades dos educandos, do aprendizado da fala, das técnicas argumentativas, do pensamento reflexivo, dentre outras práticas postas em circulação e saberes

transmitidos na escola, traga consigo seu estilo de vida e certa abertura para pensar os sentidos do acontecimento que emerge da relação pedagógica, em vistas não apenas da transformação do outro, como também de si mesmos (2010, p. 116).

Nesse movimento de transformação do outro e de si, memórias começam a se formar: o cenário histórico decorrido da COVID-19 (será que disso resultou a não aprendizagem de leitura e escrita dessas crianças?), a leitura foi uma fonte de alegria para mim (será que não para todos?), na minha infância adorava participar das aulas, responder uma atividade no quadro, fazer a leitura em voz alta, aquilo impulsionava a aprender mais e evoluir (será que a evolução faz sentido agora?).

O ver, o ouvir e o sentir essa docência alfabetizadora enchiam minha mente de pensamentos e lembro-me de Rubem Alves (2004) em seu livro “Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação” trazendo uma analogia em que a leitura pode nos soar como pratos de comida e livros são comidas. Alguns podem ser lindos, colocados separadamente entre uma guarnição e outra, podem ter uma identificação de cada função nutritiva. Outros podem ser colocados como uma verdadeira gororoba, mal cozidos ou mal temperados, ao ponto que não nos estimula ingerir. O autor nos diz sobre a leitura na vida como uma virtude gastronômica que requer uma educação de sensibilidade, pois é uma arte de discriminar gostos. Como saber o que gosto de ler, o que me motiva e impulsiona, se a leitura me é apresentada como uma gororoba? Para a maioria das escolas e dos pais, pouco importa o prazer que o aprendiz possa ter, o que importa é o boletim. O professor tem o papel desafiador de mostrar para a criança, de diferentes formas, o quanto a sala de aula pode se tornar um lugar de magia, de leitura, de escrita, de comidas digeríveis.

Ler é uma fonte nutritiva da vida, escrever é narrar a própria vida em movimento. Como (re)constituir esse processo

na escola? Como pensar como a docência alfabetizadora enquanto professora em formação? Vídeos, músicas, cantigas, poemas, lendas, desenhos, desafios, textos diversos, literaturas, grafismos podem ser possibilidades para o alfabetizar, entretanto, precisam ser vistos de modos outros:

Penso que, de tudo o que as escolas podem fazer com as crianças e os jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer da leitura. Todos falam na importância de alfabetizar, saber transformar símbolos gráficos em palavras. Concordo. Mas isso não basta. É preciso que o ato de ler dê prazer. As escolas produzem, anualmente, milhares de pessoas com habilidade de ler, mas que, vida afora, não vão ler um livro sequer (ALVES, 2004, p. 49).

Mais importante ainda do que alfabetizar é o prazer com a leitura. É necessário que vire prazer, que vire felicidade (FOUCAULT, 2010). A leitura sendo transformada em música bonita aos ouvidos e prazerosa para quem canta, em comida gostosa para quem come e deleite para quem cozinha. A leitura pode nos dar a capacidade de viajar em diferentes universos, saberes, tempos e mudanças de vida, de liberdade, de sujeitos que se relacionam consigo mesmos.

Segundo Pagni (2010), a pedagogia demonstra ser uma das artes que aspira governar especificamente a infância, onde a criança é um aspirante a sujeito, ainda não entrou na cultura e o professor tem o papel de governar as crianças, guiando-as dentro dos princípios morais conforme regras sociais. Mas pela arte pedagógica, precisamos ajustar as lentes, dirigindo o olhar não somente às crianças, mas que olhe para si mesmo (professor), para esse outro que habita em nós e para infância em seu próprio pensamento. Para governar o outro é necessário governar a si mesmo, ao ponto que devemos nos conhecer, nos (re)conhecer no mundo, para nos tornarmos o governo de si. Ao pensar a docência alfabetizadora, nos (re)conhecemos nesse mundo

da aprendizagem da leitura e da escrita, e, principalmente, do que/ como somos habitados por essas alfabetizações.

Reverendo e vivendo o estágio curricular na turma de 2º ano, desde a observação até a atuação pedagógica, percebo a necessidade de pertencimento das crianças, na sala de aula, na escrita, na leitura, na alfabetização, em sua formação. Sob olhar da minha infância, percebo a necessidade de retomar uma temática em especial, as lendas da Amazônia e na atuação pedagógica, este saber regional se alinhou com o ensino da leitura e da escrita e foi transformado em um *alfabetizar-arte*. A alfabetização com uma reescrita de lendas amazônicas, escrita autoral, ilustração da escrita protagonizadas pela turma, crianças tornaram-se autores e eu pude viver uma docência alfabetizadora.

4 O QUE PENSAR DESSA DOCÊNCIA ALFABETIZADORA E O CUIDADO DE SI?

Ao me deparar com os processos de produção artística das crianças, o ato da pintura, desenho, da reformulação da história, percebo que eles (re)criam sua identidade, ressaltam suas singularidades e multiplicidades. O papel do docente cabe aí enquanto mediação, no apoio a esse processo de formação ética e estética, nesse caso, da leitura e escrita. O cuidado de si se insere como ato criativo, como uma forma de governo que compõe nossas reflexões de uma docência alfabetizadora.

Pensar alfabetização com essa turma, como docente em (trans)formação, com seus modos de ver, sentir, ouvir e viver, entendo que meus processos na infância podem ser retomados como forma de constituição nessa docência alfabetizadora com o cuidado de si. Pois num encontro com a experiência do outro se aprende mais sobre si mesmo e essa aprendizagem com as crianças, mostra que o desenvolvimento docente é movimento.

Diante dessas pistas narradas neste artigo, registramos que uma docência alfabetizadora não acontece apenas quando entramos na Universidade, quando começamos o estágio curricular ou com a iniciação científica, mas também no contato com a turma, com as crianças, nessa dinâmica de (re)criação dessa aprendizagem da leitura e escrita.

Uma docência alfabetizadora alinhada à criação nos possibilita multiplicar os sentidos do que é aprender a ler e escrever. O nosso interesse foi tornar visível e concreto um estranhamento sobre o que já aprendemos e fazemos ao alfabetizar/letrar os estudantes. Suspeitar das supostas verdades e modos corretos de como fazê-lo e acolher a ideia de que toda leitura e escrita é sempre uma ação que se dá em dois sentidos: de fora para dentro e de dentro para fora. Toda leitura/escrita é inscrição de si, mesmo que o gênero textual exija, por convenções, um (im)possível afastamento, uma proclamada objetividade. Os processos alfabetizadores, os textos, os métodos, as atividades, carregam em si traços daqueles que os propõe, nos inscrevemos naquilo que produzimos e ensinamos. O convite é passar do ato de repetição a momentos de criação.

5 AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Fundação de Amparo e Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), da qual sou bolsista, pela oportunidade de fazer estudos através da iniciação científica na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). É de grande privilégio e satisfação estudar temas tão importantes quanto a alfabetização e ajudar no desenvolvimento da pesquisa em educação, enquanto professora em formação.

Às professoras, Ma. Monica Aikawa e Dra. Mônica de Oliveira Costa, pelas orientações, apoio e paciência que me foram dadas no processo de escrita e formulação deste artigo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência o dilema da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. O cuidado de si. *In.*: **História da Sexualidade**. v. 2. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Alexandre Simão. Michael Foucault e o “cuidado de si”, a invenção de formas de vida resistentes na educação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 167-190, jul-dez. 2010.

GOMES, Marcel Maia; FERRERI, Marcelo; LEMOS, Flávia. O cuidado de si em Michel Foucault: um dispositivo de problematização do político no contemporâneo. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 189-195, ago. 2018.

PAGNI, Pedro. Infância, Arte de Governo Pedagógica e cuidado de Si. **Educação e realidade**. Porto Alegre. v. 135, n. 3, p. 99-123, set-dez, 2010.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25. Jan-Abr, 2004.

PARTE IV

PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA: QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS

CAPÍTULO 27

CONTRIBUTOS À REFLEXÃO DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA: PARA ALÉM DA PENSAMENTO NOMOTÉCNICO

Nilton Paulo Ponciano

1 INTRODUÇÃO

A compreensão da pesquisa (auto)biográfica, aqui em debate, recorre ao posicionamento teórico sobre a construção do conhecimento como uma teia de relações que envolve o autor ou a autora com as suas emoções, seus desejos e seu mundo, manifestado culturalmente, levando à hipótese de que fazer pesquisa (auto)biográfica envolve a dimensão histórico/cultural do humano, na tendência da biografização, em um processo inacabado, voltando sua objetiva à atenção com a continuidade da vida enredada no processo formativo do fazer humano, posto que aí se registra uma assinatura constituída ontologicamente.

Tal proposta epistêmica se sustenta no campo da fenomenologia, partindo de alguns pesquisadores e pesquisadoras que estudam e praticam a pesquisa (auto)biográfica, buscamos alguns significados e sentidos que estes e estas atribuem aos seus trabalhos, assumindo, assim, um posicionamento enquanto pesquisador que se sustenta em uma interpretação das histórias daqueles e daquelas que estão estudando e, muitas vezes, a sua própria.

Procurou-se, enquanto percurso investigativo, se contrapor à ideia da objetividade coisificada pró-alimentada no princípio filosófico do positivismo, pois a pesquisa (auto)biográfica é mencionada neste texto como metodologia que exige, enquanto procedimento investigativo, relacionar as histórias educativas com as experiências, as reflexividades e os conhecimentos construídos ao longo de um tempo que a pessoa se propõe a recordar/narrar/refletir.

2 TÓPICOS QUE COSTURAM UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Os debates acadêmicos que questionam as metanarrativas explicativas da ordem social fizeram emergir questões epistemológicas que reposicionam o humano no universo da análise científica, apresentando-o como uma categoria entendida enquanto espaço de enunciação, em que a arquitetura de um sujeito é desenhada ante a narrativa e seu contexto, perspectivada na atenção da mediação que a narrativa desenha sobre o social, bem como, a construção do sujeito.

O horizonte desses paradigmas emergentes centra suas atenções no vínculo social como um elemento dinâmico que se sistematiza nas relações entre o si e o outro, superando, assim, a dicotomia de uma análise estanque que entende a sociedade e a pessoa como substâncias estanques, bem como a percepção da história humana baseada na linearidade.

Para Dosse (2018, p. 126), esses paradigmas emergentes propõem outras possibilidades de análises para os conflitos sociais que a ciência de base moderna/cartesiana não consegue responder. Comenta o historiador que “O paradigma não define mais uma verdade em si, atemporal da ciência, mas simplesmente a atividade legítima, no interior do domínio científico que ele rege”.

Nessa linha, as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais ganham novos matizes teóricos que valorizam o estudo da mudança social, considerando a intencionalidade do ser humano e sua subjetividade, i.e., suas interpretações de eventos históricos ocorrido durante sua vivência, para perceber os vínculos sociais nas interações contextualizadas, prevalecendo as análises relacionais e processuais em contraposição às análises estáticas/estruturais.

Segundo Dosse (2018, p. 133), dos novos olhares sobre a Ciência Social, é um sociólogo alemão do início do século XX que sugere uma releitura sobre a sociedade, pois, como o historiador francês observa, Elias

... permite opor-se à ilusão de invariantes trans-históricas e aos surgimentos enigmáticos de iniciativas descontínuas. Elias torna possível pensar simultaneamente em termos de continuidades e descontinuidades indissociáveis. Por outro lado, possibilita compreender a dialética da incorporação das pressões pelos indivíduos, o modo de individuação no interior de um mesmo contexto específico que envolve todos os níveis da situação histórica...

Denota-se, desse excerto, um certo olhar inquietante para quem está alicerçado na tradição disciplinar. Dito de outra forma, nessa tendência do pensamento sociológico alemão do início do século XX, mais especificamente dos escritos de Elias, mas, não somente, a uma ideia transbordante para que não se investigue os objetos das Ciências Sociais de forma disciplinar, rompendo as fronteiras do conhecimento humano para buscar as conexões entre essas.

Tal perspectiva processual concentra suas análises no longo prazo, na temporalidade plural, no sujeito ontológico e rompe com a ideia de um ser atomizado ao estudar o humano em sua interdependência funcional. Esta interpretação apresenta importantes contribuições, como a que Elias chama a atenção, ao observar o *Métier* do sociólogo,

Para compreendermos de que trata a sociologia, temos que nos distanciar de nós mesmos, temos que nos considerar seres humanos entre seres humanos. Na verdade, a sociologia trata dos problemas da sociedade e a sociedade é formada por nós e pelos outros. Aquele que estuda e pensa a sociedade é ele próprio um dos seus membros (ELIAS, 1980, p. 13).

Suas implicações filosóficas têm muito a dizer para a pesquisa (auto)biográfica se levarmos em consideração a educação como um sistema implantado ao longo de um processo civilizacional, portanto,

heterogênea, descontínua e processual, que procura uma formação (*bildung*) baseada no modelo de sujeito conforme seu tempo histórico.

Assim sendo, tudo que de novo surge ou os modelos que são implantados são, por força da ação/aprendizagem/formação, perspectivadas pelas pessoas em redes de interdependências construídas socialmente. É pertinente enfatizar que esses ocupam a escola – professores, discentes e técnicos – e são, também, constituintes e constituídos nas relações de interdependência processualmente determinadas.

Ponciano e Lima (2021, p. 4), argumentam que a pesquisa biográfica em educação se sustenta na agentividade do ser, considerando-o não como um sujeito isolado das aporias do ser social, mas, na singularidade do ser que se constitui na relação com o outro, com as instituições e com a sociedade, uma vez que:

A formação se processa nas tessituras que o ser humano vai construindo ao longo de uma vida e reverbera na sua posição diante da vida profissional, religiosa, social, familiar, ou seja, a formação do sujeito/ator/autor é uma ação que o posiciona politicamente em seu tempo histórico, revela como ele se relaciona consigo mesmo ao ser apresentado à realidade social, posto que é neste fazer-se que o ser humano dá sentido à sua existência.

Tal debate em torno da formação e sua relação com a história de vida considera que a experiência de uma vida é fundante na construção do autoconhecimento, posto que o contar de si é algo intencional e subjetivo, e que institui significados e sentidos externados em definições que o identifica, evidenciando, assim, que a unidade costurada na narrativa de uma história de vida perpassa uma intencionalidade de fazimento de uma identidade que não nega a sociabilidade da sua constituição.

Encontra-se, nessa assertiva, um posicionamento distante daquele que considera a história de uma vida como um repositório de

informações de um passado que não interfere sobre a narrativa, por não considerar o ato de narrar como ação no tempo, isto é, o enunciado de um texto como uma manifestação do tempo presente.

Em princípio, acredita-se que a narrativa (auto)biográfica desenvolve uma relação do pessoal com o social e vice-versa, costura uma unicidade do ser com a totalidade da vida em suas múltiplas dimensões, sugerindo que as experiências de uma vida não é um movimento do particular para um geral, prescrito em uma linha evolutiva/teleológica, é, antes, uma reconfiguração das tramas vividas pelo autor (a), narradas na tentativa de produzir uma síntese do tempo presente. Seguindo esta linha de raciocínio, percebe-se o inacabamento de uma história de vida, como sugere Delory-Momberger (2006, p. 362),

Preso ao presente de sua enunciação e, ao mesmo tempo, meio e fim de uma interação, a narrativa da vida não é, jamais, “de uma vez por todas”. Ela se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói, juntamente com ela, o sentido da história que anuncia.

Esse percurso, entremeado pelos estudos que abordam as tessituras de uma vida, propõe muitos questionamentos e possibilidades de reflexão, apresentando uma questão fundamental, o caráter temporal da experiência humana, uma vez que o tempo humano se articula ao modo narrativo, dando sentido à condição temporal que se revela na narração, senão vejamos, a narrativa projeta o mundo, arquiteta as experiências humanas em uma temporalidade própria, desenvolvendo um jogo semântico necessário para a compreensão da vida. A interação entre a temporalidade e a narratividade é constituinte do modo de ver o mundo, de ser no mundo, de ler o mundo. A metodologia deste ensaio se sustenta nesta episteme.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A investigação no campo da pesquisa (auto)biográfica avançou apoiando-se na correlação entre aprendizagem e biografia, desde as últimas décadas do século XX, apresentando novos elementos para as seguintes áreas de pesquisa: história da Educação, ensino e aprendizagem, formação de professores, ensino de matemática, estágio curricular, ensino tecnológico, sociologia da educação entre outras, as quais se beneficiam do pensamento narrativo ao problematizar o professor na sua condição histórica de estar no mundo e como agente de seu fazer.

Essa reflexão é apresentada por Pineau (2003, p. 198) ao enfatizar o papel da temporalidade na formação, o sentido construído na narrativa de uma vida,

As pessoas em formação não fazem sua história de vida para fazer literatura e menos ainda num sentido disciplinar. Produzem sua história de vida, diretamente, para viver. Elas tentam, portanto, criar sentido a partir de sua experiência para fazer ou refazer sua vida – ganhá-la – tentando compreendê-la um pouco. Não apenas no sentido cognitivo do termo, mas inicialmente conativo, quase operatório de apreender, de pôr em conjunto, em sentido, em formar elementos, acontecimentos, pedaços de outra maneira dispersos, fragmentados.

Denota-se, que recorrer à pesquisa (auto)biográfica é condescender que o cerne de suas reflexões está voltado para a tridimensionalidade biografização, aprendizagem e formação, considerando que a narração da história de uma vida é um percurso organizado, tanto historicamente como estruturalmente, para constituir uma pessoa no tempo, dando sentido à sua vida, construindo uma identidade.

Torna-se difícil imaginar, coloca Delory-Momberger (2006), que uma narrativa autobiográfica não é o vivido e, tão pouco, a

realidade de uma vida, uma vez que, contada pelo autor ou pela autora qualquer narrativa de uma vida tem a intencionalidade de produzir um sentido e esse movimento é merecedor de todo cuidado, ainda mais porque a linguagem biográfica produz uma ilusão de realidade.

Nessa perspectiva, o que está em jogo na pesquisa biográfica não é a vida, mas, a narrativa sobre a vida, porque ela é a percepção sobre o que nós somos, é a construção de um eu no interior de um sistema social regulado para nos definir enquanto indivíduo, frente ao outro. Assim, ao narrar a sua história de vida, o narrador vai construindo um eu conceitual, sustentado nas características pessoais, nas relações com o outro, com o corpo e com o ambiente.

Paradoxalmente ao pensamento ordinário, o que interessa à pesquisa (auto)biográfica é mais a construção narrativa sobre a vida do que a vida, porque é um gênero que organiza e dá um sentido de unicidade à temporalidade plural que constitui uma vida, ou seja, de um tempo polimorfo, carregado de acontecimentos e fatos que o autor ou a autora é capaz de congrega em uma singularidade preta de sentido.

Claramente, para Delory-Momberger (2006), a narrativa de uma vida, por ser singular e temporal, não é fixa, pelo contrário, é viva, é ação, é uma figura que não se fecha, não conclui, está em movimento de “refazimento”, e essa dialética que alimenta o sentido do eu atual recuperado na memória de um passado recomposto é fundante para se trabalhar a prática de formação.

Em uma apreensão de alcance lato, a pesquisa (auto)biográfica visa compreender o sentido da escola e outras instituições educativas, bem como o aprendizado em seus diversos matizes e o ofício de professor, a partir do (auto)entendimento do sujeito-professor, privilegiando o olhar às redes de sentido que o ser humano constitui

no seu narrar, posto que sua narrativa autobiográfica é sustentada nas relações estabelecidas socialmente com os territórios educativos, como a instituição escola e a aprendizagem.

Essa construção epistêmica estuda as experiências como uma produção historicamente situada e que seja capaz de produzir uma agentividade (sujeito emancipado e autônomo), ou seja, como as experiências de uma vida dão forma e sentido à pessoa, refutando o saber objetivado em uma ou outra disciplina isoladamente.

Vejamos as reverberações dessas considerações nos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico GEPROFET, uma vez que este considera a investigação como ação formadora, tecida pelas narrativas de suas histórias de vida, bem a propósito do que observa Larossa (2020, p. 132),

O que acontece, o que me acontece, é que quando falo de livros, de meu amor aos livros, não me refiro aos livros escolares: nem aos que sabem (esses que servem para que os alunos, como se diz agora, “busquem informação”), nem aos que explicam, nem aos que opinam, persuadem, sensibilizam ou doutrinam. Desses há muitos na universidade e, além do mais, dedica-se muito tempo e muitas energias para inovar seus formatos e para torná-los mais eficazes do ponto de vista de sua função informativa ou explicadora, ou doutrinadora. Eu me refiro aos livros que dizem alguma coisa, não aos que nos dão lições. E desses, como é natural, não há quase nenhum, pelo menos na minha faculdade. E o que acontece, o que me acontece, é que, quando sugiro ler algum desses livros, desses que me parecem dizer alguma coisa, me custa muitíssimo que se faça deles uma leitura escolar, que não sejam lidos como um texto informático, explicador, opinador ou doutrinador, que não seja privado, em suma, de sua potência de vida. (2020, 132).

Há um campo de competência nessa assertiva que privilegia a reconstituição da pessoa no contexto de uma época, de uma sociedade, integrando as práticas e concepções em um fazer historicamente datado, trabalhando com um projeto bem definido quanto ao seu

espaço teórico – a relação entre biografia e formação –, uma vez que assume a história de vida como “história em formação” e considera que a narrativa reconstitui um percurso formativo e produz um sentido para o narrador perspectivado em um projeto futuro.

Considera-se a estrutura da narrativa no contexto sociedade/história/cultura, para vislumbrar a construção de uma rede de relações pessoal/social que configuram a singularização da pessoa, ou seja, uma interface entre os mundos social e pessoal, da qual emerge as experiências de um sujeito ou um sujeito da experiência.

A ideia de refletir o sujeito da experiência torna o pensamento narrativo o epicentro nesse tipo de pesquisa, pois vivifica a relação do narrador com o vivido, atribuindo à experiência o significado de algo que atravessa, de prova, conjugando no termo tanto o estrangeiro (o outro) como a existência (o si).

Larrosa (2020), ao discorrer sobre a experiência da leitura universitária ratificando-a pelas dimensões de travessia, de atravessamento, repousa uma definição de experiência que se aproxima dessa conceituação.

A leitura, no excerto acima, é mais do que uma decodificação de símbolos que representa a explicação de um conceito, acontecimento, fato, evento, é recepcionada como algo que atravessa e ao atravessar mexe, balança, questiona, emociona, se torna um instante de vida, produzindo no leitor um “território de passagem”, uma experiência que se apodera de seu leitor, algo como uma transgressão.

Tomando tal fragmento como referência ao citar a leitura para exemplificar um caso de experiência como algo que atravessa – “potência de vida” –, e tendo-o como arquétipo para a pesquisa (auto)biográfica, as narrativas de um percurso de vida são prenes de “territórios de passagem”, “repleta de transgressões”, que os

narradores experienciam e se revelam como um sujeito da experiência, ou seja, aquele que se revela aberto para a formação e transformação. “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2020, p. 28).

No campo da intervenção científica em educação explorar o sujeito da experiência pelo viés do pensamento narrativo corresponde a uma estruturação do pensamento e da ação, que supera o saber conteudista limitado ao ensino da literatura, da matemática, da história etc., pois o sujeito da experiência, por meio da narrativa, confere sentido ao vivido e a si (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Dada a perspectiva da análise, o exercício da reflexão para o sujeito da experiência o aproxima da pesquisa (auto)biográfica, pois pressupõe estudar processos de formação na sua singularidade contextualizada e que ultrapassa o exercício mecanicamente praticado em cursos de formação instrumentalistas, que negam o sujeito com ser pensante e ativo.

Tal problemática coincide com os territórios da pesquisa biográfica em educação apresentados por Delory-Momberger (2011, p.51), quando considera a experiência como um dos elementos fundantes para este tipo de investigação.

[...] mostrar como os indivíduos dão uma forma a suas experiências, como dão significados às situações e aos eventos de sua existência, como agem e se constroem nos seus contextos histórico, social, cultural e político. E para realizar tal investimento, a pesquisa biográfica deve se aplicar a estudar as operações e os processos segundo os quais os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico e social. Para ressaltar mais uma vez, ela deve compreender e analisar a interface do individual e do social, interrogando as construções biográficas individuais nos seus contextos e ambientes.

Ao operar sobre a estruturação, a interpretação, a integração de uma vida na mediação entre o pessoal e o social, a narratologia

permite pensar que a história contada não é uma abstração do real, construída no campo das ideias puras, antes, é uma prática que envolve a condição ontológica do ser, é a percepção das memórias de uma vida inacabada e que, portanto, sofrerá mudança, alteração e revisão, trará novos elementos sógnicos que se desenvolvem no tempo, compostos por gestos, hábitos, culturas, histórias e sociedades, imbricados em suas narrativas.

4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Resumindo, o pensamento narrativo é a experiência materializada na linguagem, uma forma de entender as experiências que contamos, recontamos e revivemos, evidenciando a tridimensionalidade tempo/espaco/interação. Para essa análise, a narrativa é perspectivada na relação, é um constructo relacional das experiências cotidianas das pessoas, perspectivada na prática que a pessoa desenvolve com o outro, com as instituições e essa consideração do relacional manifestada na narrativa é o cerne que vislumbra construir um sentido das experiências no processo de formação e de aprendizado, contribuindo para a construção do ser humano, humano, como nos diz Pessoa (1966, p.93).

Não sei quem sou, que alma tenho.

Quando falo com sinceridade não sei com que sinceridade falo.

Sou variamente outro do que um eu que não sei se existe (se é esses outros)...

Sinto crenças que não tenho.

Enlevam-me ânsias que repudio.

A minha perpétua atenção sobre mim perpetuamente me aponta traições de alma a um carácter que talvez eu não tenha, nem ela julga que eu tenho.

Sinto-me múltiplo.

Sou como um quarto com inúmeros espelhos fantásticos que torcem para reflexões falsas uma única anterior realidade que não está em nenhuma e está em todas.

Como o panteísta se sente árvore (?) e até a flor, eu sinto-me vários seres.

Sinto-me viver vidas alheias, em mim, incompletamente, como se o meu ser participasse de todos os homens, incompletamente de cada (?), por uma suma de não-eus sintetizados num eu postiço.

REFERÊNCIAS

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa** [online]. 2006, v. 32, n. 2. [Acessado 20 julho 2022] , pp. 359-371.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulinas, 2008.

DOSSE, Francois. **O império do sentido**: a humanização das ciências humanas. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

DELORY-MOMBERGER, Cristine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Martins fontes, 1980.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o que**: sobre o ofício do professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. São Paulo: TRION, 2003.

PONCIANO, N. P.; LIMA, A. J. S. pesquisa-formação e narrativa de si: agentividade e suas dinâmicas figuracionais no sentir-se professor de língua portuguesa. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 44, p. 219-241, 2021.

CAPÍTULO 28

**“SE VOCÊ NÃO SABE PARA ONDE
IR, QUALQUER CAMINHO SERVE”:
ITINERÁRIOS DE PESQUISADORES
NARRATIVOS INICIANTEs**

Felipe da Costa Negrão
Luciani Andrade de Andrade
Amarildo Menezes Gonzaga

1 INTRODUÇÃO

Lewis Carroll, autor do clássico “Alice no País das Maravilhas” é responsável pela célebre frase que dá nome a esse artigo. Em diálogo com a personagem principal, o Gato Cheshire é o porta-voz desse alerta, comumente utilizado em aulas sobre planejamento e projeto de vida. Na animação derivada do livro, Alice aparenta estar confusa com os diferentes itinerários possíveis de se caminhar na floresta escura e fria. Ao avistar o gato, pede pistas para seguir e encontrar o coelho branco, mas sem a certeza do destino, ouve do felino que “se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve”.

A lição desse trecho do livro/filme nos remete a busca pela consciência do destino. Para onde queremos ir? Com que finalidade queremos chegar nesse lugar? Qual o [melhor] caminho? Essas perguntas se encaixam perfeitamente no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, em que o pesquisador se move no período de dois (mestrado) e quatro (doutorado) anos, na tentativa de encontrar rumos científicos para concluir sua dissertação ou tese com êxito.

Esse texto, tem por objetivo dialogar sobre os itinerários do pesquisador narrativo iniciante. Para isso adotamos a metáfora de Lewis Carroll como horizonte, pois ilustra bem os desafios percorridos até a conquista da consciência do destino. Sobre isso, adiantamos que o pesquisador narrativo iniciante encontra pistas de seu processo investigativo ao caminhar, sobretudo porque seu movimento inicial corresponde a imersão em si e na própria experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

O poeta amazonense Tenório Telles (2013, p. 111) garante que “viver é confrontar-se com os percalços da caminhada, assumir posições, fazer escolhas, ter coragem de dizer não quando todos dizem

sim”. Ao assumirmos a Pesquisa Narrativa, nos aproximamos a esse conceito de vida condensado na arte do poeta. Na pós-graduação, por sua vez, somos envolvidos pela necessidade de tomar decisões assertivas, e isso inclui (exclui) algumas lentes teóricas.

Em nosso contexto formativo, na condição de doutorandos do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), o processo não foi diferente. Percorrido o primeiro ano do curso, desvelando as estradas abertas pelas disciplinas obrigatórias e eletivas, concomitantemente debruçávamo-nos em livros e artigos sobre Pesquisa Narrativa – nosso destino.

Entre traços e textos, as incertezas eram as únicas certezas que habitavam nossos itinerários... Por tantas vezes, nos vimos no abismo entre escolher autor A ou B – com aquela ‘pulga atrás da orelha’ de estar tomando (ou não) a melhor decisão. No âmbito da pós-graduação, as múltiplas vozes ecoam por todo o processo formativo – são colegas, professores e amigos que palpitam sobre nosso projeto de pesquisa, sugerindo (novas) leituras e até mesmo ‘bagunçando’ a casa que (quase) sempre já está bagunçada...

Entretanto, o tempo passa depressa e após o primeiro ano de curso, *a-firmar-se* é altamente recomendado, até mesmo para que seja possível, avançarmos para o próximo estágio – a imersão no fenômeno de pesquisa. Na afirmação/validação dos caminhos que nos serão estradas, reside a compreensão de que neles poderemos “*sentirpensar* e criar mundos onde muitos mundos se encaixam, narrativas fractais, horizontes imperfeitos e multiversos” (ZALLOCO, 2022, p. 56).

Sendo assim, o texto escrito a quatro mãos é atravessado pelo desejo de compartilhar como se deu a escolha pela Pesquisa Narrativa como método e fenômeno em nossas teses, explicitando

como nos movemos entre as vozes plurais que nos cercam/cercaram e como acessamos as estradas que nos remeteram ao endereço [mais] adequado aos nossos fenômenos de estudo.

2 A PESQUISA NARRATIVA COMO MÉTODO E FENÔMENO

Ao chegarmos no doutorado, tínhamos poucas certezas com relação aos caminhos vindouros. Uma delas era que nossas teses adotariam as perspectivas teóricas, metodológicas e epistêmico-políticas da Pesquisa Narrativa. Em ambos os projetos de seleção, essa consciência estava bem delimitada, embora com algumas limitações, mas já conseguíamos reunir autores que compreendiam as narrativas como fonte de recolha de dados em pesquisas na pós-graduação na área de ensino.

Na disciplina obrigatória “Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino” ministrada por nosso orientador, tivemos uma primeira degustação do que viveríamos nos próximos meses do curso. Com uma proposta de ensino “transgressora” o conceito de professor-pesquisador foi apresentado e vivenciado a partir do exercício autônomo de gerenciar a própria aprendizagem e demonstrá-la por meio da metodologia de cartas (auto)biográficas (NEGRÃO; GONZAGA, 2022). Assim, a primeira estrada que habitamos deu-se por intermédio da escrita e troca de cartas – o que ocorreu, de modo intencional, ancorado em perguntas norteadoras que eram compartilhadas pelo docente ao final das aulas, reforçando que a escrita de si não é ‘solta’, e para produzir (auto)formação deve ser organizada a partir de pilares que sustentem a composição (auto)biográfica - na disciplina supracitada, os pilares foram as vivências, as experiências e os sentimentos correlacionados ao construto do professor-pesquisador.

Como já dito, as incertezas sempre foram as nossas maiores certezas, de modo que ao final da disciplina, nosso orientador incentivou a continuidade da troca de cartas entre nós – um movimento fantástico de descobertas e da consciência de si enquanto pesquisadores narrativos iniciantes. Ao trocar cartas, nos despíamos e nos revelávamos em nossas inteirezas, expondo limitações, dúvidas e esperanças sobre o caminhar na pesquisa. Nessas cartas, encontramos registros de movimentos autônomos de busca por respostas, por mais que fossem respostas provisórias, mas preenchiam lacunas formativas na nossa estadia inicial junto a Pesquisa Narrativa.

A constituição do pesquisador narrativo iniciante é singular, e apesar de cada indivíduo construir seu percurso com estratégias próprias, todos nós partimos de um mesmo começo, de nossas experiências. É a partir delas que temos o primeiro impulso de narrar algo que nos acontece, que nos inquieta, e que mais tarde nos fará percorrer uma trilha narrativa investigativa.

Nossas experiências neste percurso inicial foram diferentes, contudo tivemos episódios formativos em que nossa singularidade tornou-se plural, ao ponto em que vivenciamos situações de aprendizagem coletiva a partir da interação com a obra “Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa” de Clandinin e Connelly (2011).

A obra acima mencionada nos direcionou a caminhos que iam sendo descobertos em cada dia de estudo, em cada nova lição aprendida, uma vez que os autores Clandinin e Connelly (2011) neste livro voltam-se a nós, pesquisadores narrativos iniciantes, nos apontando não somente o caminho, mas como caminhar.

Nos reportamos ao caminhar “sem rumo” de Alice, pois, por vezes, nos percebemos em momentos tal como ela, perdidos em

tantas maneiras de ver e compreender a Pesquisa Narrativa, contudo ao contrário dela que segue sozinha esperando encontrar alguma coisa, nós não seguimos sós, nos aconchegamos nos ensinamentos de Clandinin e Connelly (2011).

Alice encontra o gato, o chapeleiro e a lebre durante sua caminhada em perseguir o coelho branco que a levou a esse mundo desconhecido. Como ela, encontramos muitas tensões no percurso narrativo trilhado, e como ela também temos nossos coelhos brancos que nos fazem prosseguir em nossas investigações e nos levam ao encontro de desvendar os mistérios de nossos fenômenos de pesquisa.

E foi perseguindo nossos coelhos brancos que seguimos pegadas e rastros os quais não nos deixaram seguir outra trilha senão a da Pesquisa Narrativa. Nos víamos a cada passo mais envolvidos e convictos de como esse estilo de investigação contempla todas as nuances que desejávamos envolver em nossas pesquisas. Nos demos conta de como podíamos conduzir nossos estudos em narrativas em todos os sentidos, tanto como fenômeno, quanto como método.

Decidir por tal feito novamente nos colocou na trilha do bosque percorrida por Alice. Foram dilemas, conflitos, olhares e falas nos subjugando e subestimando nossas pesquisas. Transformamos tudo isso em desejo de chegar ao final desse bosque, ainda que com um Gato Cheshire para nos despistar, forjando caminhos sinuosos, em que duvidávamos do percurso e do vivido. Conseguimos atravessar esse bosque.

Conseguimos encontrar o coelho branco, apropriando-nos da Pesquisa Narrativa como aquela que enaltece nossas experiências e as transforma em aprendizado, compreendida como um fenômeno movente que carrega um senso de “re-buscar” ou de buscar novamente, em outras palavras, um senso de reformulação contínua que vai muito

além de tentar somente definir um problema e encontrar uma solução (CLANDININ; CONELLY, 2011).

Nessa nossa jornada, nosso coelho branco também nos conduziu a Pesquisa Narrativa enquanto método que se ancora em considerações teóricas e práticas que orientam a construção dos textos de campos (diários, cartas, entrevistas, memoriais), assim como norteiam a compreensão analítico-interpretativa quando fazemos a conversão dos textos de campo para textos de pesquisa – sendo esse último, compreendido como o texto final da tese/dissertação (CLANDININ; CONELLY, 2011).

Aportamos em um vale verde onde nossas pesquisas se avistam como aquelas que não somente visam contribuir com o mundo acadêmico/científico. Para além disso, nos mostram que uma investigação pode nascer do que nos cabe, que o trilho da pesquisa também se constitui como pesquisa, e que o coelho branco tão perseguido pelo pesquisador pode ressoar ao final desta fábula como um doce e leve transformar-se.

3 CONSIDERAÇÕES

O encontro com a Pesquisa Narrativa tem sido um exercício de olhar para si e identificar brechas de processos formativos que possam ser convertidos em investigações científicas. Foi assim que nos (a)chegamos aos nossos *puzzles* (problemas) de pesquisa... Por tantas vezes, efusivamente, olhamos para outras direções e rascunhamos excelentes propostas de estudo, mas somente quando paramos, observamos o entorno (aqui compreendido como nosso espaço profissional) e demos voz às nossas experiências, é que encontramos respaldo teórico e epistemológico para “bater o martelo” com relação ao fenômeno a ser investigado no doutorado.

Alice tinha muitos distratores na floresta. A própria floresta sombria já lhe causava repulsa e o desejo de fuga. Os personagens que a atravessaram ao longo da jornada, nem sempre foram amigáveis ou assertivos com as orientações de seu trajeto. Na Pesquisa Narrativa, quando somos iniciantes, também caminhamos no escuro... tateamos, sentimos, choramos, mas diferente de Alice, entramos nessa via conscientes do destino final. Sabemos onde queremos chegar... e por isso, continuamos a caminhar.

E no caminhar para si, encontramos-nos com nossas incertezas e inseguranças, nos fazendo fortes a partir das relações construídas em prol do nascimento de nossas pesquisas. Ser um pesquisador narrativo implica a constituição de relações entre pares, entre textos, entre o meio ambiente, e principalmente, entre si. Não há como se comunicar consigo e com os outros sem que tenhamos a certeza de que as vozes precisam ser ouvidas, amplificadas e seguramente analisadas, sem descaracterizá-las e/ou enquadrá-las em categorias... Nós fugimos das gavetas, dos quadrados, das tocas e de tudo que objetive a padronização das vozes.

Se Alice encontrou seu coelho branco. Nós encontramos pistas de como conduzir nossa pesquisa de doutorado com amorosidade e rigor científico. Por mais que relutem com essa (in)tensa combinação, seguimos na propositura de uma Ciência prazerosa, poética e poética. Uma Ciência que nos (trans)forme e nos permita (trans)formar outras pessoas, ampliando horizontes para fermentar novos modos de *pensarfazer* pesquisa.

REFERÊNCIAS

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Grupo de

Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

NEGRÃO, Felipe da Costa.; GONZAGA, Amarildo Menezes. A escrita de si por meio da metodologia de cartas (auto)biográficas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2022. Campina Grande. **Anais** [...] Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/89808>. Acesso em: 15 mai. 2023.

TELLES, Tenório. **Renovação**. Manaus: Editora Valer, 2013.

ZALLOCO, Ornella. Afirmação. *In*: REIS, Graça.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; BARONI, Patrícia. (Orgs.). **Dicionário de Pesquisa Narrativa**. Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2022. p. 53-60.

CAPÍTULO 29

BATALHA, MULHERES E PROSTITUIÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

Fernanda Priscila Alves da Silva

1 INTRODUÇÃO

O estudo presente se propõe a discutir os processos de mobilidade, movimento, socialização e construção de saberes de mulheres pobres, inseridas em contexto de prostituição, em Salvador, Bahia. As interlocutoras da pesquisa têm idades entre 30 e 65 anos e estão na batalha pela vida – expressão por elas utilizada para se referir ao trabalho como prostitutas nas ruas – desde a adolescência. Batalha é o termo utilizado pelas mulheres para caracterizar o estar na rua: a disponibilidade do corpo em relações passageiras, a conquista do ponto, o domínio de estratégias para garantir sua integridade. Para este estudo foram entrevistadas 10 mulheres em seu local de trabalho (na Praça da Sé, Centro Histórico da cidade). Além das entrevistas com as mulheres, foi realizada uma pesquisa exploratória considerando o entorno ou o contexto social que se relaciona mais diretamente com as interlocutoras da pesquisa: entrevistas com mulheres, clientes, vendedores, familiares, ruas, cines privês, unidades domiciliares, entre outros.

Durante a pesquisa acompanhei o dia a dia das mulheres de baixa renda, em exercício da prostituição de rua. O acompanhamento realizado considerou não somente as 10 mulheres que foram entrevistadas, mas os diversos atores sociais que compunham o cenário da vida na batalha em Salvador. A prostituição nesta pesquisa é entendida como uma prática social complexa, atravessada e perpassada pela economia, cultura, política, sexualidade, moralidade, relações de gênero, não se esgotando, no entanto, nestes elementos, mas ultrapassando e recriando modos, interações e relações. A partir de informações das interlocutoras deste contexto buscou-se compreender as transições, movimentos e circulações das mulheres da batalha neste cenário. Estas transições estão constantemente marcadas

por deslocamentos dos lugares ocupados pelas mulheres. O estudo observou as interações, relações e formas de socialização que envolvem as mulheres e outros atores nos pontos da prática de prostituição. Os pontos de trabalho são atravessados por diversas formas e modos de organização da prostituição, o que aponta também a complexidade desta prática, entendida como mais uma das facetas do mercado do sexo, demarcando, portanto, sua multiplicidade de relações, modos, sentidos e significados.

O referencial teórico está ancorado no campo de estudos autobiográficos em educação (DELORY-MOMBERGER, 2006) e numa perspectiva interdisciplinar de análise, conjugando orientações dos campos da psicologia (ao tratar dos contextos familiares e construção de subjetividades) e da Antropologia (ao considerar a socialização um eixo importante para composição de uma etnografia das interações). São considerados como referencial secundário que ampara comparativamente as análises, estudos sobre prostituição e mercados do sexo, considerando principalmente alguns aspectos: a prostituição e o mercado do sexo, entendidos como processos de deslocamentos e transnacionalização; processos de socialização e mobilidades ocorridas no espaço, neste caso, a rua (praça) entre os diversos atores que circulam neste contexto; as construções de saberes e aprendizados realizados nestes (e a partir) destes espaços e vivências.

Muito interessa a este estudo as narrativas autobiográficas das mulheres, que parecem construir suas histórias de vida driblando exclusões e preconceitos diversos que as coloca num lugar de mulheres de menor valor. A educação ou trajetória educativa, no caso da maioria dessas mulheres, se vê interrompida desde o início da prática da prostituição. Elas não perdem, no entanto, o sonho de voltarem para os bancos da escola. O surgimento de uma gravidez inesperada e o nascimento de um filho é um evento que

redimensiona suas perspectivas de vida. Todas gostariam de exercer outra atividade remunerada e enquanto a mudança não chega vão construindo suas próprias estratégias através de relações comerciais, afetivas, mobilidades, fronteiras. A proposta que orienta esta pesquisa é a de entender as formas e modos de socialização construídos pelas mulheres e outros atores neste cenário de prostituição, assim como em perceber e enunciar os saberes e aprendizados que surgem nesta prática social, ou seja, na batalha da vida.

2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este trabalho consiste em estudo sobre as sociabilidades construídas por mulheres que exercem prostituição de rua em Salvador, Bahia. O contexto da prostituição de rua é composto por vários atores: taxistas, vendedores ambulantes, policiais, clientes, transeuntes, além das mulheres que se prostituem. O grupo pesquisado é composto de mulheres de baixa renda, em exercício da prostituição de rua, acima dos 18 anos, em uma amostra de 10 mulheres, na faixa etária de 30 a 65 anos, que foram entrevistadas no período de abril a novembro de 2015. Além deste grupo específico houve uma inserção e aproximação de outras mulheres, clientes, vendedores, familiares em bares, ruas, cines privês, unidades domiciliares, entre outros.

O referencial teórico utilizado está ancorado no campo de estudos autobiográficos em educação¹, além dos princípios metodológicos e epistemológicos da etnografia. As narrativas de trajetórias de vida considerou uma perspectiva feminista possibilitando assim um diálogo a partir da categoria gênero.

Para a teóloga feminista Ivone Gebara (2000), um aspecto a se destacar em relação ao conceito de gênero diz respeito à diferença, ou seja, existe uma infinidade de diferenças: entre homens e homens, entre

¹ JOSSO (1986); PINEAU (1983; 1985).

mulheres e mulheres, entre homens e mulheres. Além disso, há outros cruzamentos que delimitam as singularidades das pessoas, tais como geração, cultura, religião, etnia, dentre outros. Para Gebara, o conceito de gênero não é apenas um instrumento de análise, mas também um “instrumento de autoconstrução feminina e de tentativa de construção de relações sociais mais fundadas na justiça e na igualdade, a partir do respeito à diferença” (GEBARA, 2000, p. 105).

Em relação à etnografia, se entende que ela é uma prática muito utilizada na tradição antropológica e no estudo ela possibilita a aproximação e o encontro com as mulheres que exercem a prostituição de rua na cidade de Salvador. Para Geertz (1989, p.15), praticar etnografia significa “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante”, ou seja, trata-se da constituição de um arranjo onde o etnógrafo, por meio de uma “descrição densa de seus dados” constrói um universo explicativo e intermediário de singularidades dos sujeitos. Nesta perspectiva, a etnografia busca compreender os significados que os sujeitos atribuem ao seu contexto, a sua cultura e assim a pesquisa etnográfica se realiza por meio de técnicas voltadas para descrição cuidadosa do contexto estudado. Além da etnografia, os dados coletados serão analisados na perspectiva das narrativas e história de vida.

Por narrativa de história de vida, pretende-se a utilização de histórias de vida considerando as narrativas de si, as experiências vividas e interpretações individuais de experiências sociais. Desde o ponto de vista epistemológico e metodológico, as teorias que inspiram o conceito de histórias de vida são apresentadas desde dois aspectos fundamentais: primeiro, pela narrativa que o sujeito faz de si mesmo, e segundo, pela dimensão de “projeto constitutivo da história de vida” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361). Enquanto atividade

formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracteriza-se como processo de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experiências engendrado nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento (SOUZA, 2006).

A história de vida é também uma ferramenta da historicidade. O sujeito é produzido por sua história ao mesmo tempo em que a produz. Através do relato o indivíduo reconstrói essa história e lhe confere novas significações. O indivíduo através de sua subjetividade, da singularidade psíquica, retraduz sua história à sua maneira, interage e se coloca rompendo com uma suposta passividade que o pudesse imobilizar. Na medida em que identifica as determinações dessa história, entende a maneira pela que ela o condiciona.

A partir da narrativa pessoal, a corrente das histórias de vida traduz e transpõe no domínio da formação um processo mais geral, que é aquele da maneira pela qual os indivíduos se apropriam do mundo histórico, social, cultural no qual eles vivem. Inclusive, foi a partir da atenção dada à narrativa pessoal – na medida em que as operações de elaboração da narrativa permitem testemunhar este processo de apropriação e singularização – que pôde desenvolver-se a perspectiva mais abrangente da pesquisa biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 49).

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em histórias de vida diz respeito, em primeiro lugar, à nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam produzir conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos (JOSSO, 2010, p. 33).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa fez emergir uma categoria que parece explicar em profundidade a experiência de ganhar/fazer a vida na rua, a batalha, portanto é uma expressão que aponta o modo de fazer e construir a vida na rua e na prostituição. A expressão “tô na batalha, tô na vida”, assim como a leitura dos significados e sentidos atribuídos a esta expressão pelas mulheres aponta nesta pesquisa uma categoria que exprime o trabalho exercido pelas mulheres prostitutas na rua, no Centro de Salvador/BA.

A pesquisa teve como finalidade identificar como foram as trajetórias de socialização das mulheres que exercem a prostituição, com a pretensão de compreender como as mulheres foram construindo suas trajetórias de socialização no cotidiano da prostituição, percebendo que saberes foram sendo tecidos e que transformações foram acontecendo. Desse modo, a pretensão até aqui foi a de verificar por meio das narrativas e trajetórias das mulheres os processos de socialização e construção de aprendizados e saberes a partir a prática da prostituição. Durante esse percurso, em movimentos que ora se abrem e ora se fecham temos refletido sobre: trajetórias de vida, escolarização e socialização das mulheres, processos de inserção e permanência na batalha, relações de gênero, corpo e projetos de vida. Desse modo, poderíamos definir em quatro eixos centrais que ao longo desta pesquisa foram surgindo como fios que aos poucos tem se entrelaçado:

- 1) **Socialização e/ou dinâmicas socializadoras:** envolvem os processos de escolarização das mulheres e outras interações sociais (círculos familiares, amizades, relações do âmbito do trabalho). Neste caso, a educação é entendida como forma e lugar de constituição de sujeitos.
- 2) **Prostituição e/ou batalha:** Nesta pesquisa o que se tem apontado, a partir das narrativas, é que a prática da prostituição extrapola o que se tem entendido como prestação de serviços sexuais

por meio de trocas (dinheiros e outras formas), antes a *batalha*, como temos nomeado, esta prática, a partir deste contexto, tem sido de fato um campo de batalha que tanto significa e dá sentido ao fazer/agir/sentir destas que são de fato “mulheres da *batalha*”, na perspectiva da prática da prostituição, quanto as qualificam como pessoas que estão em constante batalha e são, portanto, marcadas pela ousadia, transgressão e força de luta e vida. A definição para estas mulheres de ser da *batalha* aponta o que elas são de fato, e assim mesmo se autodefinem: “mulheres guerreiras” que estão na luta e na “correria”. Ainda em relação à prostituição, a proposição foi de verificar os caminhos e processos vivenciados pelas mulheres no que tange a inserção, permanência e saída da prostituição compreendendo as contradições, ambiguidades e diversidade destes caminhos.

- 3) **Trabalho: batalha e “guia”** – Por trabalho se entende todas as formas de garantia de sustentabilidade criadas e recriadas pelas mulheres na prática da prostituição e outras formas de trabalho. Este tem sido para as mulheres o lugar de construção de si, de autodeterminação e empoderamento. Por meio dele as mulheres se reinventam e criam possibilidades de enfrentamentos, modos de vida e agenciamento.
- 4) **Corporalidade:** neste campo buscou-se verificar como surgem as vivências que perpassam a corporeidade das mulheres, a construção de si enquanto meninas e mulheres, os processos de violações de direitos, as construções das relações de gênero sejam na prática da prostituição, seja no ambiente familiar, processos de cuidado consigo mesmas, saúde, higiene e prevenção.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das narrativas e análise de dados observamos três aspectos relevantes nesta pesquisa e que pautam a relação desta prática social com a educação:

- 1) **Processo de construção identitárias:** ou seja, verificou-se a partir da pesquisa o modo como as mulheres se constroem e se educam a partir da prática da prostituição;
- 2) **Processo de construção e formação de redes móveis de relações:** o que implica em considerar a rede de relações construídas pelas mulheres e outros atores neste cenário, considerando portanto,

os arranjos sociais, os modos de organização (empoderamento e autonomia) e encontros (desafios);

3) As práticas educativas e de aprendizagem construídas pelas mulheres na *batalha*, que implicam, portanto, suas formas de se constituírem como sujeitos situadas e localizadas em lugar específico.

De outro modo, a discussão aqui apresentada, não esgota a complexidade do contexto de prostituição de mulheres pobres, pelo contrário, pensar e refletir sobre os jogos de interação deste contexto implica em considerar as singularidades de cada mulher, o contexto específico e sua relação com o mercado do sexo em si. Na perspectiva de Olivar (2010),

A palavra prostituição demarca um tipo de relação que, claro, são milhares de relações; que muda de forma, tom e natureza, até o ponto de talvez deixar de sê-lo, dependendo dos arranjos de todas aquelas variáveis sócio antropológicas (e além) com as que nos deparamos no dia a dia que como outra padece de uma relativa estabilidade no Ocidente, enquanto guarda-chuva axiomático, imagético, que envolve e constrói (e é envolvida e construída por) uma diversidade indeterminada de práticas... Nem todas econômicas, nem todas sexuais (OLIVAR, 2010, p.27).

E por falar em “tipo de relação” e de todos os processos que esta pesquisa fez emergir e ecoar em mim, revendo o caminho feito, percebo para além das categorias que o campo trouxe, um processo de amadurecimento e crescimento enquanto pesquisadora. No caminho percorrido e no processo de tecer e fazer a pesquisa, foi possível perceber posteriormente, à medida que retornava do campo e pensava sobre ele que alguns passos foram sendo dados.

Certamente não foi possível findar a discussão acerca da realidade apresentada neste estudo. Buscou-se antes, uma imersão em campo na tentativa de tentar compreender os movimentos, processos e dinâmicas vivenciadas pelas mulheres da batalha, no contexto de Salvador, estudar e verificar os modos pelos quais se socializam,

constroem saberes e transformam cotidianamente sua realidade. As narrativas e trajetórias tem trazidos alguns destes elementos, a tentativa de observação, pesquisa, descrição tem tentado esboçar este cenário, mas certamente muito nos escapa aos olhos, ouvidos, sentidos e percepção. A etnografia, como ferramenta, e não como fim, pois não se encontrava em nossa perspectiva alcançar a “descrição densa”, mas sim utilizar-se desse método como aporte para recolher dados; assim como os estudos autobiográficos da educação, narrativas e trajetórias de vida, além de um olhar que considerou as nuances das relações de gênero tentaram nos auxiliar neste caminho.

Desse modo, o reconhecimento dos desafios vivenciados pelas mulheres na batalha, assim como suas ações transgressoras acompanhados de suas narrativas e trajetórias com todas as temáticas que as circundam: corpo, prostituição, família, trabalho, educação, socialização, mobilidades, memória, esquecimento foram fios que ao longo do trabalho tem se configurado como uma emaranhado de elos que se interligam, conectam, fortalecem-se no sentido de nos ajudar a continuar pensando e (re) pensando a complexa realidade da prostituição. E assim....

*...como se chega ao fim? Não se chega... Tudo recomeça incessantemente...
Respiro. Paro... É de repente tudo circula novamente. Nem tudo foi dito, nem tudo pronunciado... Vazios e silêncios permanecem...
Inconclusões... Convite a seguir, de novo, outra vez. Cirandando e investigando... Metendo, mãos, pés, corpo nesta coisa louca. Entrando de novo neste mundo inquietante da pergunta. A pergunta que deseja...
Transformar...Transgredir...Transitar...*

REFERÊNCIAS

CUNHA, Jorge Luiz da. **Pesquisas com (auto)biografias:** interfaces em tempos de individualização. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGI, Maria da Conceição (Orgs). Pesquisa (Auto) Biográfica Temas transversais: Dimensões epistemológicas e metodoló-

gicas da pesquisa (auto) biográfica, Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p.95-113.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa Biográfica em Educação.** Educação em Revista: Belo Horizonte, 2011, v.21 (01), p. 333-346.

_____. **Les Histoires de vie.** De l'invention de soi au projet de formation. Paris: Anthorpos, 2000.

_____. **Formação e socialização:** os ateliês biográficos de projeto. Educação e pesquisa. São Paulo, maio/ago. 2006, v.32, n2, p. 359-371.

_____. **A pesquisa biográfica:** projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGI, Maria da Conceição (Orgs). Pesquisa (Auto) Biográfica Temas transversais: Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica, Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 71-93.

GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio:** uma fenomenologia feminista do mal. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. 2ªed, ver eampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação Série Clássicos das Histórias de Vida).

OLIVAR, José Miguel Nieto. **Guerras, trânsitos e apropriações:** políticas da prostituição feminina a partir das experiências de quatro mulheres militantes em Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado Antropologia Social, Porto Alegre, 2010.

SOUZA, Elizeu C. Pesquisa narrativa e escrita auto(biográfica): interfaces metodológicas e formativas. *In*: SOUZA, E.C; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Ogs). **Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPURS, 2006, p. 135-147.

ÍNDICE REMISSIVO

- A 328, 342, 380, 388, 392, 399, 419, 428, 429
- Alfabetização 107, 151, 154, 396, 398
- Aprendizagem 20, 21, 23, 41, 47, 56, 58, 76, 86, 94, 97, 105, 110, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 131, 132, 133, 139, 140, 141, 144, 146, 147, 148, 154, 157, 158, 164, 170, 172, 173, 182, 185, 187, 197, 239, 241, 251, 280, 283, 293, 294, 302, 315, 316, 323, 326, 327, 328, 329, 330, 334, 338, 339, 343, 344, 345, 354, 356, 370, 373, 374, 375, 381, 382, 383, 384, 386, 390, 391, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 404, 406, 407, 415, 417, 419, 428, 429, 443
- C
- Ciência 37, 74, 104, 105, 131, 135, 185, 193, 195, 227, 240, 241, 307, 308, 312, 313, 316, 331, 380, 404, 408, 413
- Construção 20, 28, 29, 35, 37, 38, 40, 41, 42, 45, 56, 57, 58, 60, 61, 66, 67, 68, 69, 77, 81, 90, 94, 95, 97, 104, 159, 161, 166, 168, 180, 181, 185, 194, 195, 197, 214, 237, 238, 265, 299, 300, 302, 303, 304, 312, 313, 323, 337, 350, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 359, 375, 384, 397, 412, 413, 415, 418, 419, 420, 422, 431, 436, 437, 439, 441, 442
- D
- Desenvolvimento 28, 43, 51, 52, 56, 58, 66, 75, 97, 99, 114, 157, 168, 170, 177, 180, 183, 185, 186, 200, 201, 216, 250, 252, 266, 280, 281, 282, 283, 284, 290, 291, 293, 303, 304, 323, 373, 384, 403, 406, 407, 440
- Disciplina 20, 21, 24, 50, 53, 61, 73, 80, 81, 82, 83, 87, 94, 95, 97, 98, 100, 101, 103, 104, 115, 122, 128, 152, 156, 162, 203, 227, 309, 311, 312, 313, 320, 321, 322, 323, 324, 325,
- E
- Educação 18, 22, 26, 29, 30, 45, 46, 47, 50, 53, 56, 66, 71, 72, 77, 78, 99, 100, 105, 106, 119, 120, 122, 128, 133, 134, 135, 142, 143, 148, 149, 150, 152, 157, 160, 162, 163, 178, 180, 181, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 195, 201, 203, 204, 205, 232, 248, 257, 260, 263, 272, 274, 275, 276, 280, 281, 284, 286, 293, 294, 295, 298, 299, 303, 304, 305, 306, 312, 313, 315, 316, 317, 320, 324, 326, 328, 329, 330, 331, 334, 336, 343, 350, 351, 353, 360, 361, 362, 363, 366, 367, 371, 372, 376, 377, 380, 392, 408, 417, 423, 427, 433, 445
- Ensino 18, 19, 21, 22, 23, 25, 28, 29, 45, 47, 56, 71, 78, 86, 88, 89, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 114, 115, 118, 120, 122, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 139, 140, 141, 143, 149, 153, 154, 155, 159, 162, 163, 164, 172, 181, 182, 184, 195, 224, 248, 258, 263, 269, 270, 271, 280, 284, 295, 303, 305, 322, 323, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 339, 342, 343, 345, 352, 354, 355, 373, 380, 381, 383, 385, 389, 391, 392, 396, 403, 405, 406, 417, 421, 428
- Escola 18, 21, 33, 36, 45, 56, 72, 73, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 120, 126, 127, 129, 132, 134, 138, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 156, 160, 161, 169, 170, 173, 174, 195, 200, 201, 202, 203, 229, 264, 268, 269, 271, 280, 281, 284, 287, 289, 290, 291, 292, 293, 311, 326, 339, 340, 341, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 357, 358, 360, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 383, 384, 385, 391, 397, 399, 403,

- 404, 405, 415, 418, 419, 437
- Experiências 18, 19, 20, 21, 27, 28, 29, 32, 33, 37, 41, 43, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 66, 78, 81, 82, 86, 88, 89, 96, 100, 104, 109, 111, 115, 119, 122, 123, 125, 126, 128, 129, 133, 138, 141, 147, 152, 154, 156, 159, 162, 181, 182, 183, 194, 197, 202, 204, 236, 238, 242, 258, 262, 264, 265, 266, 267, 271, 273, 276, 284, 287, 290, 291, 298, 306, 315, 316, 323, 330, 334, 338, 339, 340, 341, 343, 344, 345, 350, 354, 355, 356, 359, 380, 381, 382, 384, 390, 391, 397, 412, 416, 419, 420, 421, 422, 428, 429, 430, 431, 439, 440, 445
- F
- Formação 18, 20, 25, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 67, 69, 71, 72, 78, 80, 84, 85, 87, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 113, 116, 120, 122, 123, 124, 126, 130, 131, 132, 134, 140, 141, 148, 152, 154, 155, 156, 158, 162, 163, 164, 166, 167, 170, 171, 174, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 195, 196, 197, 199, 202, 203, 204, 224, 225, 226, 227, 228, 231, 232, 243, 244, 245, 248, 258, 260, 264, 265, 271, 273, 275, 276, 280, 281, 282, 289, 293, 294, 298, 302, 303, 304, 306, 308, 310, 311, 313, 314, 316, 317, 320, 321, 324, 325, 327, 328, 329, 331, 334, 335, 338, 339, 340, 343, 344, 345, 346, 347, 350, 353, 354, 356, 359, 361, 362, 363, 366, 369, 370, 371, 372, 376, 382, 384, 385, 390, 391, 392, 393, 397, 399, 402, 405, 406, 407, 415, 417, 418, 420, 421, 422, 424, 428, 440, 442, 445
- H
- Histórias 43, 44, 45, 51, 52, 53, 61, 63, 67, 82, 83, 85, 86, 87, 108, 109, 114,
- 152, 153, 154, 155, 167, 172, 176, 178, 181, 185, 186, 187, 189, 192, 202, 203, 204, 211, 212, 215, 234, 244, 245, 265, 266, 268, 274, 276, 315, 321, 334, 335, 336, 339, 346, 354, 356, 363, 400, 412, 419, 422, 437, 439, 440
- M
- Mulheres 35, 66, 71, 74, 75, 76, 167, 175, 176, 212, 218, 436, 437, 438, 439, 441, 442, 443, 444, 445
- N
- Narrativa 18, 19, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 37, 43, 45, 46, 47, 51, 52, 59, 61, 62, 66, 69, 70, 77, 78, 81, 82, 85, 87, 89, 90, 101, 104, 108, 109, 110, 111, 115, 117, 119, 134, 140, 160, 164, 167, 183, 185, 186, 187, 188, 192, 193, 194, 196, 202, 203, 204, 225, 235, 238, 239, 240, 242, 243, 251, 255, 262, 263, 264, 266, 269, 270, 281, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 298, 300, 301, 315, 335, 336, 345, 346, 359, 381, 382, 390, 392, 400, 401, 413, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 424, 429, 439, 440, 446
- P
- Pesquisa 18, 19, 29, 30, 32, 36, 38, 39, 40, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 60, 61, 62, 66, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 95, 98, 108, 109, 111, 115, 118, 119, 131, 134, 142, 145, 148, 152, 153, 155, 156, 158, 159, 162, 163, 166, 167, 168, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 193, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 204, 211, 216, 225, 231, 232, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 257, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 270, 273, 276, 281, 284, 294, 296, 299, 300, 304, 306, 309, 310, 313, 315, 316, 317, 331, 334, 335, 336,

- 342, 346, 347, 350, 351, 356, 357,
358, 362, 363, 367, 368, 369, 376,
382, 384, 390, 392, 397, 398, 401,
402, 407, 412, 414, 415, 417, 418,
420, 421, 423, 424, 427, 429, 430,
431, 432, 436, 438, 439, 440, 441,
442, 443, 444, 445
- Processo 20, 21, 23, 28, 34, 37, 38, 39, 41,
42, 43, 44, 47, 52, 55, 57, 59, 60, 61,
67, 74, 77, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 88,
89, 90, 94, 95, 96, 97, 108, 109, 110,
111, 112, 113, 114, 115, 116, 117,
118, 119, 123, 124, 125, 129, 130,
131, 133, 138, 139, 140, 148, 153,
155, 156, 159, 160, 162, 170, 182,
185, 186, 188, 189, 196, 197, 203,
214, 215, 219, 227, 228, 237, 242,
254, 273, 280, 281, 282, 284, 285,
286, 290, 291, 294, 298, 299, 300,
301, 304, 305, 308, 311, 312, 313,
314, 320, 321, 323, 324, 325, 326,
327, 328, 331, 334, 338, 341, 342,
345, 351, 353, 354, 356, 357, 373,
375, 382, 384, 390, 391, 392, 396,
397, 398, 400, 404, 406, 408, 412,
414, 422, 426, 427, 440, 443
- Professores 19, 21, 28, 29, 30, 35, 36, 45,
46, 47, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 60, 62,
63, 80, 87, 88, 94, 95, 96, 98, 99,
100, 102, 103, 104, 105, 106, 109,
113, 115, 116, 117, 120, 122, 138,
140, 141, 142, 143, 144, 146, 148,
154, 156, 161, 175, 178, 180, 181,
182, 183, 184, 185, 186, 188, 189,
192, 195, 196, 201, 202, 204, 227,
232, 249, 250, 258, 259, 260, 263,
264, 271, 276, 280, 286, 293, 294,
296, 298, 299, 301, 302, 304, 316,
320, 321, 323, 324, 325, 327, 328,
329, 331, 334, 335, 336, 337, 338,
339, 340, 341, 342, 343, 344, 345,
346, 347, 356, 359, 360, 361, 362,
363, 369, 372, 376, 391, 392, 401,
403, 415, 417, 427
- R
- Realidade 25, 40, 41, 59, 69, 94, 95, 96,
100, 102, 103, 115, 116, 140, 146,
147, 148, 186, 193, 210, 211, 215,
- 264, 269, 285, 291, 293, 302, 306,
307, 308, 313, 339, 342, 344, 350,
355, 366, 367, 368, 370, 372, 373,
374, 376, 380, 390, 391, 399, 408,
415, 418, 423, 443, 444
- Relações 25, 27, 51, 75, 109, 110, 129,
159, 162, 193, 195, 213, 229, 231,
234, 263, 267, 272, 273, 274, 281,
282, 285, 286, 288, 289, 290, 291,
292, 293, 304, 331, 350, 352, 367,
375, 398, 412, 413, 415, 418, 419,
420, 432, 436, 437, 438, 439, 441,
442, 443, 444
- S
- Social 32, 34, 35, 51, 58, 59, 67, 70, 71,
75, 95, 99, 100, 112, 115, 118, 128,
131, 132, 153, 155, 158, 167, 181,
182, 193, 203, 227, 250, 258, 263,
264, 265, 281, 282, 283, 284, 285,
286, 289, 290, 291, 292, 293, 294,
295, 303, 308, 313, 314, 322, 323,
326, 335, 336, 339, 340, 341, 354,
368, 370, 413, 415, 416, 418, 420,
421, 436, 438, 440, 442
- V
- Vida 20, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 37, 38, 41,
42, 43, 45, 51, 60, 61, 62, 63, 66, 67,
69, 72, 75, 76, 83, 86, 90, 95, 102,
109, 110, 111, 117, 122, 123, 124,
125, 127, 129, 130, 131, 132, 133,
134, 141, 144, 145, 148, 149, 152,
153, 154, 163, 166, 170, 176, 180,
181, 182, 183, 184, 185, 186, 188,
189, 193, 194, 196, 202, 203, 204,
214, 218, 219, 224, 226, 227, 229,
230, 231, 238, 242, 244, 245, 249,
250, 251, 253, 255, 258, 259, 262,
266, 267, 268, 269, 273, 276, 281,
282, 283, 284, 286, 290, 291, 292,
293, 317, 322, 329, 334, 335, 336,
337, 338, 339, 340, 341, 342, 345,
346, 350, 351, 353, 354, 356, 357,
358, 363, 382, 383, 389, 393, 397,
401, 403, 404, 405, 408, 412, 415,
416, 417, 418, 419, 420, 421, 422,
426, 427, 436, 437, 438, 439, 440,
441, 442, 444, 445

SOBRE OS AUTORES

Alexandra Nascimento de Andrade é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/UFAM). Pedagoga da SEDUC/AM.

Amarildo Menezes Gonzaga é Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico- PPGET do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM.

Ana Maria Xavier da Silva Neta é acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas. Bolsista FAPEAM de Projeto de Iniciação Científica. Membro da linha de pesquisa Vidar em In-Tensões do GEPEC.

Ana Patrícia de Souza Azevêdo é acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Andrisa Kemel Zanella é pesquisadora da Universidade Federal de Pelotas.

Carolina Brandão Gonçalves é professora do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/UFAM). Professora da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Caroline Barroncas de Oliveira é doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica em Educação em Ciências e Matemática - REAMEC (UFMT/UEA/UFPA). Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Professora Assistente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Escola Normal Superior da UEA.

Carmen Érica Lima de Campos Gonçalves é doutoranda em Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico pelo Programa de

Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

César Augusto do Prado Moraes é Pós-Doutor em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará. Professor efetivo de Matemática na EMEF Presidente João Pinheiro.

Claudio Afonso Peres é docente e pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

Daniele Moraes da Silva é mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

Danilo Gomez Barbosa é acadêmico do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas - UEA.

Elenilda Moreira de Sá Costa é mestranda do PPGEDUC - Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade Estadual da Bahia- UNEB.

Felipe da Costa Negrão é doutorando em Ensino Tecnológico (IFAM). Professor do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Fernanda Feitoza de Oliveira é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino em Ciências na Amazônia, da Universidade do Estado do Amazonas - UEA.

Fernanda Priscila Alves da Silva é docente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM/ICSEZ).

Filomena Maria de Arruda Monteiro é docente e pesquisadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

Gabriel da Silva Bentes é mestrando do curso de pós-graduação em Educação e ensino de Ciências da Amazônia na Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Jordane Lima Dias Oliveira é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico- PPGET do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM.

José González Monteagudo é docente e pesquisador da Universidade de Sevilha (US).

Josélia Gomes Neves é docente e pesquisadora da Universidade Federal de Rondônia.

Judi Carla Melo Cauper é acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, bolsista do Projeto de Extensão "Vidar em Hypomnématas", membro da linha de pesquisa Vidar em In-Tensões do GEPEC.

Leonardo Batista dos Santos é acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, bolsista FAPEAM do Projeto de PAIC "Enlaces (im)possíveis entre os campos de experiência, primeira infância e o cuidar de si", voluntário do Projeto de Extensão "Vidar em Hypomnématas", membro da linha de pesquisa Vidar em In-Tensões do GEPEC.

Leonardo Ferreira Peixoto é professor Adjunto do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas (PPEd-UEA) e do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB-UEA). Bolsista do Programa de Apoio à Pós-doutores - PRODOC/FAPEAM, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PROPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor com Produtividade Acadêmica em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas. Líder do Grupo de Pesquisa Redes Indígenas: povos indígenas e redes educativas.

Lílian Quézia Nogueira da Silveira é licenciada em Pedagogia. Egressa da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Lisiane das Neves Marques é docente da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Luciani Andrade de Andrade é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico- PPGET do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM.

Luciene de Almeida Barros Pinheiro é Técnico Administrativo em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC.

Maria Clara Silva-Forsberg é doutora em Ciências Ambientais, Indiana University (1999). Professora Associada da Universidade do Estado do Amazonas na Coordenação de Ciências Biológicas, Laboratório de Ecologia Aplicada; Professora Permanente do PPGECEM da REAMEC e Associada da Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Pesquisadora do GEPEC/UEA.

Maria Helena Menna Barreto Abrahão é pesquisadora da Universidade Federal de Pelotas.

Mônica de Oliveira Costa é Professora da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Doutora em Educação em Ciências na Amazônia, membro da linha de pesquisa Vidar em In-Tensões do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia.

Monica Silva Aikawa é Mestre em Educação em Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas. Docente da Universidade do Estado do Amazonas, pesquisadora da linha de

pesquisa Vidar em In-Tensões do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia.

Nataliana de Souza Paiva é docente do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas - UEA.

Nilton Paulo Ponciano é Doutor. Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal do Amazonas.

Priscila Eduarda Dessimoni Morhy é doutoranda em Biotecnologia (UFAM). Professora substituta da área de Ensino do Instituto de Ciências Biológicas (ICB) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Rodrigo Barbuio é doutor em Educação.

Rosa Oliveira Marins Azevedo é professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas - IFAM. Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

Sebastião Silva Soares é doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor na Universidade Federal do Tocantins.

Selma Socorro Aguiar Caxias é mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas. Bolsista da CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa Redes Indígenas: povos indígenas e redes educativas.

Stivisson Menezes Correia é pedagogo pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professor-Artistador e Músico-percussionista. Integrante do Grupo de Arte e Cultura "Allegriah".

Shyrley de Almeida Alves é graduada em História pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR, 2006), especialista

em Administração e Gerenciamento Escolar (2008) e mestra em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR, 2006).

Sônia Maria Silva Ribeiro é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico - PPGET do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM.

Tânia Regina Dantas é doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona. Docente do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade/UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa Formação, Autobiografia e Políticas Públicas.

Thalita Maciel Melero Lima é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEEC) da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC-AM) - Química.

Vitor Venino Rocha Ribeiro é acadêmico de licenciatura em Teatro pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA.

(DES)TERRITORIALIZAÇÃO DA VIDA EM PERCURSOS INVESTIGATIVOS (AUTO)BIOGRÁFICOS

Este livro é composto por uma coletânea de arquivos que vem a tratar de temas relevantes da Educação na contemporaneidade. O livro é resultado do I Encontro Regional Norte de Pesquisas (Auto)Biográficas e tem o objetivo de socializar e publicizar os trabalhos das instituições de pesquisa dessa região, desenvolvidos no/do/com o campo de pesquisa, pesquisaformação. O interesse nesse campo abrange desde a perspectiva epistemológica até a coleta de dados, perpassando pela metodologia, teoria, abordagens e fontes com um olhar questionador/reflexivo sobre o lugar desse fazer científico. Sabe-se que a pesquisa (auto)biográfica avançou teórica e epistemologicamente desde as últimas décadas do século XX, apoiando-se na correlação entre aprendizagem e biografia. Isso trouxe novos elementos para as áreas de pesquisa da história da educação, ensino e aprendizagem, formação de professores, ensino de matemática, estágio curricular, ensino tecnológico, sociologia da educação, memória e educação, entre outras. Essas áreas se beneficiam do pensamento narrativo para a investigação, ao problematizar o humano na sua condição histórica de estar no mundo e como agente de seu fazer.

RFB Editora

Home Page: www.rfbeditora.com

Email: adm@rfbeditora.com

WhatsApp: 91 98885-7730

CNPJ: 39.242.488/0001-07

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12,
Nazaré, Belém-PA, CEP 66035065

