

ITINERÁRIOS NARRATIVOS DE *PESQUISA*FORMAÇÃO NOS COTIDIANOS DA DOCÊNCIA

Joelson de Sousa Morais – UFMA

Alba Patrícia Passos de Sousa – UFPI

Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP

Clarissa Moura Quintanilha – UERJ

Mauro José de Souza – UFMT

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT

RESUMO

O presente painel integra três pesquisas tecidas em abordagens narrativa e (auto)biográfica com professores(as) nos cotidianos escolares e universitário. O primeiro texto tem como objetivo compreender os processos de construção de conhecimentos nas aprendizagens narrativas de *pesquisa*formação tecida por professores(a)s iniciantes, e tomou como dispositivos metodológicos: imersão no cotidiano escolar; diário de pesquisa; escrita narrativa e conversas. O segundo texto objetiva socializar os movimentos vividos em uma *pesquisa*formação por uma professora preta, no projeto de extensão “Alfabetização Matemática e Letramento: reforço escolar no CAFS/UFPI, assumindo a articulação pesquisa, ensino e extensão como opção *epistemopolítica* que compreende a produção do conhecimento em educação, tecida de modo indissociável em processos de formação docente, inicial e continuada, na relação universidade e escola. O terceiro texto objetivou deslindar as contribuições dos diários de aula como recurso didático-formativo ao docente da educação superior, tomando a investigação narrativa como método e fenômeno de estudo, na qual apresentou narrativas de um docente universitário da Universidad de Málaga, Espanha. As três pesquisas trazem significativas contribuições para a produção do conhecimento em educação. No primeiro estudo, as aprendizagens narrativas no processo de *pesquisa*formação, se deram tanto com as professoras iniciantes quanto com o pesquisador, pois, juntos aprenderam outros modos de pesquisar, ensinar e formar. No segundo estudo aponta para processos autoformativos que envolvem estar/fazer/ser docente na formação inicial e continuada, e no terceiro estudo concluiu que os diários de aula se apresentaram como potentes recursos pedagógicos-didáticos e formativos a orientar a reflexão sobre a experiência docente.

Palavras-chave: Narrativas, *Pesquisa*formação, Docência.

(ENTRE)TECENDO UMA *PESQUISA*FORMAÇÃO EM ESCRITAS NARRATIVAS COM PROFESSORES(AS) INICIANTES

Joelson de Sousa Morais – UFMA

RESUMO

O texto é oriundo de uma pesquisa de doutorado em educação realizada entre 2019 a 2022. O objetivo é: compreender os processos de construção de conhecimentos nas aprendizagens narrativas de *pesquisaformação* tecida por professores/as iniciantes. Os participantes da pesquisa foram quatro professores(as) iniciantes de duas escolas públicas municipais de Caxias-MA. Contou com os dispositivos metodológicos: imersão no cotidiano escolar; diário de pesquisa; escrita narrativa e conversas. No processo de compreensão com as fontes narrativas trabalhamos com a hermenêutica da narratividade e temporalidade em Ricoeur e os conceitos de experiência, memória e narração em Benjamin. Como lições compreendemos que as aprendizagens narrativas no processo de *pesquisaformação*, se deram tanto com as professoras iniciantes quanto comigo como professor pesquisadores, pois, aprendi outros modos de pesquisar, ensinar e formar com diferentes intensidades, metodologias, didáticas e conhecimentos.

Palavras-chaves: Aprendizagem narrativa, *Pesquisaformação*, Professores/as iniciantes.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

De um pesquisar e formar junto e em partilha à tessitura da própria vida entrelaçada com aprendizagens, conhecimentos e formação: assim se compôs a proposta dessa *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em educação.

É válido ressaltar, inicialmente, que o uso do termo *pesquisaformação*¹ na abordagem narrativa (auto)biográfica é tributário de três correntes de pesquisa: uma fundamentada em Josso (2010), a outra pautada pelos estudos nos/dos/com os cotidianos tendo como referência Nilda Alves (2003) e a terceira fruto de um modo peculiar de escrita que tenho produzido no Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (UNICAMP/UERJ) do qual faço parte e fundamentada em Bragança (2018).

¹ Com diferentes perspectivas saliento que o termo usado por Josso (2010) é pesquisa-formação separado por hífen. Enquanto que a junção de duas ou mais palavras, é oriundo do modo de escrita lançado por Nilda Alves na década de 1980, pelos estudos nos/dos/com os cotidianos fundamentada pelos estudos de Michel de Certeau (2012) e que tal uso tem a intenção de produzir outros modos de expressão do conhecimento para além de uma forma clássica de escrita que ultrapasse o modelo newtoniano-cartesiano.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA

O presente texto é oriundo de uma pesquisa de doutorado em educação realizada entre os anos de 2019 a 2022 na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O objetivo desse estudo é compreender os processos de construção de conhecimentos nas aprendizagens narrativas de *pesquisaformação* tecidas por professores(as) iniciantes. Por isso, primo pelo seguinte questionamento: como se reflete e se constitui as aprendizagens narrativas no desenvolvimento profissional de docentes iniciantes em diálogos com pesquisadores(as) na abordagem de *pesquisaformação* (auto)biográfica?

O conceito de aprendizagem narrativa com o qual se pauta esse texto está “[...] presente na elaboração e manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade” (Goodson, 2019, p.282)

A pesquisa foi produzida narrativamente como teoria, metodologia e empiria, privilegiando as fontes narrativas na construção de conhecimentos e aprendizagens durante todo o estudo, fruto do diálogo permanente estabelecido entre pesquisador e professoras iniciantes participantes da pesquisa.

É válido ressaltar que a perspectiva teórica e epistemológica desse estudo pauta-se pelos princípios da pesquisa narrativa (auto)biográfica com os contributos de: Marie-Chistine Josso, Ivor Goodson, Paul Ricoeur, António Bolívar, Antonio Nóvoa, Walter Benjamin, entre outros.

O texto está organizado em quatro partes, dentre as quais este primeiro são reflexões introdutórias sobre o estudo; no segundo reflete os processos pelos quais foram se constituindo a *pesquisaformação* numa perspectiva metodológica; no terceiro são apresentadas as narrativas dos caminhos da pesquisa e os registros do diário de pesquisa nesse entrelaçamento entre formar e pesquisar; e na quarta e última parte traz algumas reflexões que ficam como lições.

SOBRE O CAMINHAR EPISTEMOPOLÍTICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa foi produzida, inicialmente de forma presencial antes da Pandemia de Covid-19 e depois deu continuidade no período pandêmico utilizando-se de dispositivos metodológicos virtuais como a rede social do *WhatsApp* e a plataforma digital do *Google Meet*, em função das mudanças geradas nesse contexto, para a produção do conhecimento e a continuidade do desenvolvimento do estudo, permitindo a realização dos encontros e conversas estabelecidas entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

Os postulados da *pesquisaformação* são tributárias das discussões que iniciaram seus estudos na década de 1980 no âmbito da corrente de *Histórias de vida em formação*, que

XXII ENCONTRO DE TRABALHO METODOLÓGICO COM AS HISTÓRIAS DE VIDA E NARRATIVAS (AUTO)BIGRÁFICAS COM ADULTOS EM PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO

privilegiam o trabalho metodológico com as histórias de vida e narrativas (auto)biográficas com adultos em processos de alfabetização, tendo como representantes desse movimento Marie-Christine Josso, Pierre Dominicé, Matthias Finger e Gaston Pineau (JOSSO, 2010).

A *pesquisaformação* consiste em um processo de desenvolver pesquisa em que ao pesquisar os sujeitos também se formam nesse movimento junto com os sujeitos participantes da pesquisa, aliando aprendizagem, construção de conhecimentos e processos formativos no decurso das caminhadas da pesquisa.

A pesquisa começou a ser desenvolvida no ano de 2019 ainda em momentos de encontros presenciais, e deu um maior mergulho no cotidiano escolar no início de 2020 junto com os sujeitos participantes da pesquisa, passando a sofrer alterações significativas quanto ao caminhar da pesquisa assim que chegou a pandemia de Covid-19.

Assim, os(as) participantes da pesquisa foram quatro professores(as) iniciantes com formação em Pedagogia: sendo três docentes atuantes em duas escolas da rede pública municipal da cidade de Caxias-MA, e o pesquisador foi sujeito também participante do estudo, trazendo as narrativas de ambos nas discussões, interpretações e produção das fontes narrativas.

Sobre as três professoras² iniciantes participantes da pesquisa que trabalham nas duas escolas, estavam atuando no 5º ano do Ensino Fundamental, e durante a pesquisa se encontravam no exercício do magistério há dois anos como docentes, em uma mesma escola, desde quando iniciaram na profissão docente.

Quando a pesquisa aconteceu no momento presencial, os dispositivos metodológicos utilizados foram: imersão no cotidiano escolar; diário de pesquisa; escrita narrativa e conversas. Com a pandemia, trabalhei com os mesmos movimentos metodológicos, com exceção da imersão do cotidiano escolar, somando-se a outros dispositivos tecnológicos-virtuais como: o uso do *WhatsApp* e da plataforma digital do *Google Meet*, em função do isolamento social e como preservação das vidas nesse contexto pandêmico.

Para o processo de interpretação e compreensão das fontes narrativas de *pesquisaformação* do estudo, foi priorizada a hermenêutica da reflexividade, narratividade e temporalidade em Paul Ricoeur, entrelaçando-se com a perspectiva da memória, experiência e narração em Walter Benjamin.

² Algumas vezes utilizaremos o termo professoras no feminino quando estivermos nos referindo às participantes da pesquisa e o termo professores/as sinalizando a participação de docentes homens e mulheres, e com os quais nos inserimos nesses usos da escrita nesse texto.

A proposta desse texto toma como princípio, a ideia de aprendizagem narrativa, como um aprender que se dá na tessitura de histórias e narrativas de si, em diálogo com o outro, tramadas pelas experiências do ser, fazer e refletir do(a) professor(a) em múltiplos contextos formativos por onde estabelece relações.

Do mesmo modo, entendo com Bolívar (2014, p. 720) as potencialidades que se refletem pela aprendizagem narrativa tecidas pelos sujeitos em seus contextos trilhados, de que “[...] quando uma vida é narrada, não apenas o que foi aprendido é coletado nela, mas no próprio ato da narração ocorre um aprendizado, ou seja, contar histórias é aprender em ação”. E por que trazer o conceito de aprendizagem narrativa no contexto dessa *pesquisaformação*? Que sentidos fazem refletir e vislumbrar possibilidades de conceber a aprendizagem narrativa no decurso do desenvolvimento profissional de professores(as) iniciantes?

Primeiramente, pelo fato de que como professor pesquisador e narrador que sou, venho aprendendo potencialmente pelas escritas narrativas (auto)biográficas ao longo da *pesquisaformação*. Ao voltar para os cadernos/diários tomo um susto, e fui percebendo a riqueza de narrativas produzidas durante o percurso do doutorado. As conversas que tive com as professoras iniciantes, as inúmeras reflexões que foram se produzindo, fazendo emergir nesse processo conversacional suas aprendizagens construídas e dando a ver outras tantas possibilidades de reflexão desse aprender, como algo relevante para a formação de si, em diálogo com o outro, foram me constituindo ao longo do tempo.

Assim, a professora Ana Patrícia narrou acerca de suas aprendizagens com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental, ainda no começo do ano de 2020, em uma conversa que tive com ela, quando a interpelei sobre o porquê seus(suas) alunos(as) estavam agitados(as) e inquietos(as), trazendo o tema do comportamento das crianças na discussão. Tal conversa já aconteceu um ano depois (2021) via *whatsapp*, após olhar os registros do diário de pesquisa, mas, a professora consegue se lembrar e retomar no plano da memória, uma vez que são momentos marcantes do início da carreira. A seguir, a docente partilha sobre **o aprender pela experiência em diálogo comigo**, eis que aí se torna uma implicação da *pesquisaformação*:

Então, eu estava em um processo de tentar fazê-los [os alunos] entender isso, eu chegava, aí eu lia uma história, aí eu perguntava, na hora de perguntar para estimulá-los a conversar, era mais difícil porque eles estão acostumados a ficar calados, a não pensar, a não ter opinião, a não saber, eles estavam acostumados a não saber das coisas, é tipo

assim: “a professora que sabe e a gente não sabe”. Então, eu estava querendo estimular isso neles, que eles podem aprender, que eles podem ter opinião, que eles podem falar, que eles têm que pensar sobre a vida, sobre a realidade que eles vivem, sobre o futuro, a curto, médio e longo prazo, era isso que eu estava tentando, por isso que eu comecei, beeeemmm. (Narrativa da profa. Ana Patrícia, 16/março/2021. Grifos nossos).

Ao rever e reler essa narrativa da professora Ana Patrícia, retomo as reflexões de Paulo Freire, no sentido de que a docente estava buscando praticar uma *curiosidade epistemológica* (FREIRE, 1996) com as crianças, como forma de fazê-las compreender não apenas os conteúdos de ensino e a educação escolar, mas o saber viver consigo e com os outros na sociedade. Uma reflexão crítica que pudesse superar a ingenuidade, conforme os princípios freireanos, pautada na narração das experiências de vida, educativas e pedagógicas, possibilitando, assim, construção de conhecimentos, formação e emancipação das consciências.

A ideia de uma educação dialógica ficou muito latente pela narrativa expressa pela docente Ana, tanto que deu bastante ênfase em estimular as crianças para a conversa. Bem na perspectiva freireana, reflito que a docente parte do princípio de “[...] que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 2013, p.89).

Ainda assim, consegui perceber a mobilização de esforços da professora em busca da melhoria de seu trabalho, e que a faz estar aprendendo pelo que pensa, faz e sabe ou não sabe, diante das incertezas da prática pedagógica. Afinal, todo início de carreira é conflituoso, difícil e ambíguo, pois, o sujeito passa a entrar em um território profissional, do qual não estava acostumado, jogando algumas cartas do baralho que tem como perspectiva em seus percursos.

Certa vez, em um dos Seminários de Pesquisa do Grupo do qual faço parte, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC)/UNICAMP com os(as) professores(as) orientadores(as) da Faculdade de Educação e seus orientandos(as) do grupo, fiz uma reflexão nessa mesma direção no diário de pesquisa:

A ciência que existe atualmente se alimenta dos cânones baseados numa epistemologia moderna que busca invisibilizar o discurso e a escrita amparando-se numa ideologia dominante, como modo operante e impositivo de protagonizar-se aniquilando outras formas de pesquisa e produção do conhecimento científico (Narrativa: Encontro de pesquisa, 30/abril/2020).

Contrário a essa perspectiva e como pesquisador narrativo que sou, dou primazia às pequenas histórias narrativas, aquelas que são contadas nos miúdos e pequenos momentos e acontecimentos que se revelam de formas não programadas e prenhes de significado para a produção de saberes, conhecimentos e promotores de uma emancipação social.

Busco ampliar essa discussão com o que me faz perceber Walter Benjamin (2012, p. 213) em *O narrador*, de que “é a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção”, porque a hegemonia do capital está aligeirando os fazeres dos sujeitos numa velocidade tão vertiginosa que os colocam numa situação de racionalizar tudo o que fazem, não deixando tempo do sensível que se implica no campo ético, estético e artístico fazê-los emergir, mediadas por grandes e potentes narrativas do cotidiano, que engendra uma outra cultura e perspectiva epistemológica e formativa na vida e experiência do sujeito.

Tais aspectos percebo pelas relações que tive com as professoras iniciantes participantes da pesquisa. Uma vez em que estava na escola com a professora Fernanda, experienciando com ela as dinâmicas do ser e fazer-se professora, e escrevi essa reflexão no diário de pesquisa:

Na pesquisa narrativa, o pesquisador muitas vezes não está só... ele tece, por uma infinidade de acontecimentos, experiências e registros, os caminhos trilhados na tessitura *teóricaepistemológica* e metodológica dos dispositivos que se adequam ao contexto e respondam às necessidades da *pesquisaformação*. (Narrativa: **Encontro na escola municipal Lourdes Feitosa, 02/março/2020**).

Alguns questionamentos se fazem mister invocar como uma busca provocativa: Como as narrativas e histórias formativas de professores(as) iniciantes contribuem na aprendizagem profissional da docência? Quais saberes e experiências são tecidas no contexto do desenvolvimento profissional? E como a prática de narrar contribui para desencadear processos formativos, reflexivos e de transformação de si, no contexto do desenvolvimento profissional docente?

Convém elucidar alguns conceitos importantes mediatizados pelos questionamentos que expus anteriormente que são caros e fundamentais no contexto de uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em educação.

Nesse sentido, compreendo por **narrativas** a tessitura de experiências do vivido que se reflete pela materialização de uma reflexividade produzida pelo sujeito a partir de implicações que lhes afetam e efetuam marcas e sentidos outros em si, nas suas memórias. Tal concepção remete ao conceito explicitado por Bolívar, Domingo e Segovia (2001, p.24. Tradução nossa) que elucidam que “uma narrativa é um encadeamento de acontecimentos, cujo significado vem dado por seu lugar na configuração total da sequência (trama, fábula ou argumento)”. A ideia de **histórias formativas** remete a compreendê-la como um relato de experiências significativas e substanciais que trazem marcas durante o decurso da vida, experiência e formação dos(as)

professores(as), aludindo ao seu caráter de transformação pelos quais passaram e são reacendidos pela memória que evocam desses percursos em uma temporalidade.

Essas histórias formativas logo remetem à aproximação do conceito de *experiência formadora* tecido por Josso (2010) com uma significação pautada pelo que sabe, pensa e tece o sujeito em seus registros de si e do meio à sua volta. Ou como melhor pontua a autora:

[...] a *experiência formadora* é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: o saber-fazer e os conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2010, p.36).

Quanto ao conceito de **desenvolvimento profissional docente**, entendo como um processo de construção de saberes, experiências e conhecimentos tecidos no cotidiano da prática pedagógica e do trabalho docente, articulando-se com outras instâncias e contextos, que se relacionam com a profissão docente, produzidos ou que chegam na vida do(a) professor(a) em múltiplas interfaces e que se voltam para o cotidiano experiencial. Enfim, são variados os desafios da aprendizagem no cotidiano de professores(as) iniciantes e fundamentais para a consolidação do campo de trabalho, acompanhando todo o seu desenvolvimento profissional.

Ressalto a importância de alguns clássicos autores que discutem sobre desenvolvimento profissional docente, trazendo relevantes conceitos e sentidos no campo científico, entre os quais destaco: António Nóvoa, Maurice Tardif, Francisco Imbernón, José Gimeno Sacristán e Carlos Marcelo Garcia. Partilho as reflexões deste último, no que concerne ao conceito desse termo, que traz com bastante precisão e que vale a pena mencionar:

[...] o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito de “**desenvolvimento profissional dos professores**” pressupõe [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientação para a mudança (MARCELO GARCIA, 1999, p. 137. Grifos do autor).

Assim, reflito que os vários usos de termos relacionados aos(as) professores(as) como: formação docente, formação continuada ou formação contínua, formação em serviço, aperfeiçoamento ou outros, têm-se acoplado em um só no qual engloba todo o conjunto de processos formativos, da experiência e aprendizagem do ser, fazer e saber dos(as)

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES(A)S, OS quais são representados pelo uso do conceito de *desenvolvimento profissional docente* ou *desenvolvimento profissional de professores(as)*.

Certa vez, recebi um *print* de uma pequena carta narrativa e de um áudio compartilhado de um outro contato *whatsapp* contando sobre a aprendizagem com um determinado acontecimento que teve uma docente. Quem estava conversando comigo? E que tipo de desfecho teve a conversa? Era a professora Arikelma que, mobilizada pelo acontecimento, resolveu compartilhar comigo uma experiência sua, ampliando-a por outras reflexões narrativas. Trata-se de um caso de uma aluna especial que a docente tinha acabado de receber, por meio de um áudio que a diretora havia enviado no seu *whatsapp*, seguido de uma carta da professora anterior, da Educação Infantil, já que a criança estava mudando de escola e entrando no 1º ano do Ensino Fundamental, passando por uma transição escolar.

O diálogo, a seguir, apresenta as narrativas que emergiram a partir do momento em que a diretora enviou um áudio orientando a professora e, em seguida, um *print* de uma carta narrativa denominada *Parecer* pela professora precedente e que a diretora chamou de *relatório*, apresentando os percursos trilhados pela pequenina no ano escolar, mostrando ainda suas dificuldades, o que já conseguiu desenvolver e o que precisaria melhorar, no plano da aprendizagem, entre outros aspectos como dizia esse parecer, possivelmente, para orientar e dar subsídios para a condução do(a) professor(a) que recebesse a criança nos anos escolares subsequentes.

- **JM:** Eita amiga Arikelma. E aí, o que q você acha disso???
- **Arikelma:** Na verdade estou adorando esses desafios e a vontade só aumenta de estar presencialmente. Como te falei, novas experiências. Tudo conta como aprendizado.
- **JM:** nossa que legal essa sua revelação, bem diferente de outras professoras que já me relataram outras experiências desse tipo. Bom saber.
- **Arikelma:** Recebi essa mensagem hoje da diretora e já estava pesquisando umas atividades diferenciadas para autista baseado no relato da professora dela do ano passado.
- **JM:** Hum. Fiquei curioso para saber um pouco mais o que você pensa desse novo desafio, encarando essa nova experiência em sua prática pedagógica como professora iniciante, mesmo em se tratando de atividades remotas nesse período de pandemia...???? 😬 Se quiseres compartilhar algo mais, seria ótimo pra irmos conversando sobre esse tema.
- **Arikelma:** Como te falei tudo é novo pra mim tanto o 1º ano que nunca tinha lecionado e agora uma criança autista, e na verdade o que despertou em mim foi só a vontade de aprender mais, a gente pensa que sabe, mas, nunca é o suficiente sempre tem novidades nesta área 😊.
- **JM:** ótima reflexão querida amiga Arikelma. Isso reflete a abertura a novas possibilidades, aprendizagem e formação que você vai construindo em sua profissão, além de contar com outros processos de construção de conhecimento que são fundamentais para potencializar o ser e ir constituindo-se professora diante da diversidade de situações e demandas que emergem em sua realidade. Estar na docência é isso... se aventurar, aprender, se (trans)formar constante e permanentemente. 🥰🥳📚📖📄📂📁👏👏👏Parabéns



XXII ENCONTRO NACIONAL pela atitude e flexibilidade como pessoa e profissional. (Conversa com a profa. Arikelma, 13/março/2021).

Ao ouvir o áudio e ver/ler a carta, elaborei algumas interpelações à professora Arikelma, que diz estar disposta a novas aprendizagens. O fato de ter ficado surpreso, é que já tive experiência com docentes, em situação de pesquisa em outros anos passados, e percebi não terem gostado de ter recebido alunos(as) especiais por se sentirem despreparadas e alegarem não ter formação para tal. Com Arikelma aconteceu diferente, lançou-se e ficou animada com essa novidade em sua profissão.

Diante da narrativa da docente Arikelma já expressa identifiquei uma implicação do aprender a ser professora, qual seja: **os desafios da prática docente na educação especial.**

Esses desafios podem ser apontados por professores(as) iniciantes em vista de inúmeras perspectivas, que se dão, entre outros aspectos, relacionados: às dificuldades da prática docente; às surpresas que surgem em sua profissão; às novidades que se defronta, por um lado, e outras que surgem em decorrência do seu saber e fazer; à organização do trabalho pedagógico, dentre outros.

No que tange à docente Arikelma, ressaltou as implicações dos desafios enfrentados em sua prática pedagógica como uma *novidade* e *surpresa* ao mesmo tempo, ao receber uma criança autista que seria sua aluna, e que significou a oportunidade de aprendizagem para a docente, conforme narrou, anteriormente. E o interessante é que ela reflete, narrativamente, como é que esse processo poderá subsidiar sua didática, no futuro, a partir do presente que está acontecendo, ou seja, temporalmente.

Um relevante pensamento está articulado com a narrativa da docente Arikelma, em se tratando desses profundos desafios do aprender e ensinar, que está enfrentando na pandemia. Tal dinamismo, as novidades que emergem e as mutações do processo de escolarização requerem compreender “a existência de possibilidades educativas em muitos outros espaços de cultura, de conhecimento e de criação. A inclusão a diversidade e a cooperação são marcas centrais da metamorfose da escola” (NÓVOA, 2020, p. 9).

Com a professora Arikelma, percebi a abertura e disponibilidade para aprender, que, mesmo se lançando nas águas das incertezas, prontificou-se a ir fazendo descobertas, como demonstrou a docente em ir pesquisando para desenvolver seu trabalho pedagógico, nesse novo contexto de ensinar uma criança especial. Para ela tudo é novo, logo a mesma entrou, nesse ano de 2021, em uma nova experiência também, que é ser professora no 1º ano do Ensino Fundamental, a qual ainda não tinha atuado antes em sua carreira como iniciante.

Aprender também com a docente, por meio dessa conversa narrativa expressa anteriormente, essa possibilidade de abertura e flexibilidade, gerando aprendizagens, das quais é crucial para potencializar o desenvolvimento profissional docente. E estar na condição de professor(a) numa escola pública, nos anos iniciais, é desbravar horizontes que vão mostrando o que sabemos, o que podemos saber e para onde mais podemos ir, fazer, saber e ser.

Diante das reflexões até então discutidas, novamente questiono: qual a importância da aprendizagem narrativa na tessitura de uma *pesquisaformação* de abordagem (auto)biográfica? Penso que sua potencialidade reside no fato de que:

[...] consideramos esse tipo de aprendizagem narrativa como basilar para a maneira pela qual as pessoas aprendem ao longo da vida, e necessitamos de uma forma diferente de pesquisa e de elaboração para compreender esse tipo de aprendizagem como oposto aos modos mais tradicionais de aprendizagem formal e informal (GOODSON, 2019, p.282).

Assim, tomar como princípio as implicações da aprendizagem narrativa em uma pesquisa científica dessa envergadura é dar primazia a um processo de tomada de consciência que se reflete em transformações substanciais dos processos formativos e de construção do conhecimento científico, pelos quais se materializam por meio da tessitura de uma reflexividade autobiográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada, compreendo que as aprendizagens narrativas no processo de *pesquisaformação* se deram tanto com as professoras iniciantes quanto comigo como professor pesquisador, pois, aprendi outros modos de pesquisar, aprender, ensinar e formar com diferentes intensidades, metodologias, didáticas e conhecimentos.

Algumas das aprendizagens narrativas que posso frisar decorrente da realização da pesquisa, tanto comigo quanto com os sujeitos da pesquisa se deram com: o uso das ferramentas tecnológicas para pesquisar, ensinar e avaliar; no alcance de aprendizagens que as crianças pudessem ter no formato de ensino remoto; na relação família-escola durante a pandemia; no como as próprias famílias e as crianças pudessem ter acesso à internet e o celular com rede social para acompanhar os encontros e/ou aulas, tendo em vista as condições socioeconômicas de que faziam parte estes sujeitos, alguns sem escolarização para acompanhar seus filhos; na conexão com a internet que muitas vezes comprometiam os encontros oscilando e caindo a conectividade com a internet, e muitos outros aspectos desse caminhar.

De algumas implicações geradas nos movimentos de *pesquisaformação* com os(as) professores(as) iniciantes, cheguei a identificar durante o estudo as seguintes, que se mostram mais fortemente mediante as narrativas tecidas com elas(es) e apresentadas nesse texto: o aprender pela experiência em diálogo comigo; e, os desafios da prática docente na educação especial. Entre outras.

Vale salientar que tive não somente conhecimentos construídos nesses movimentos formativos, e sim, me afetou e senti inúmeras sensações e sentimentos fruto do acontecimento da pandemia, gerando incertezas sobre a vida, a continuidade do processo educacional e o próprio desenvolvimento e realização da pesquisa. Aspectos esses que também foram possíveis de perceber, captar e sentir com as participantes do estudo e revelados em nossas narrativas no decurso da pesquisa.

Dos contextos trilhados nos itinerários formativos com as professoras, só foi possível refletir, interpretar e tomar consciência pelas escritas de si e conversas narrativas imersas na temporalidade e foi, nesse tempo, que se descortinaram e foram produzidas muitas histórias, das quais inúmeras não conhecíamos, outras não existiam e novas deram outros focos e delineamentos de novos percursos a seguir, escolhas a fazer e decisões a tomar.

Foi assim que fiz e as professoras participantes do estudo aceitaram o novo desafio caminhando comigo se lançando em um outro universo do qual nem eu, nem elas tínhamos vivido anteriormente: de conversar, tecer aprendizagens e construir conhecimentos, narrativamente, de forma remota, utilizando redes sociais e plataformas digitais, sem poder sair de casa, em um tempo no qual tudo se tornou virtual para dar continuidade à vida e à *pesquisaformação*.

Depreendo, enfim, que, ao longo da *pesquisaformação*, é importante que o(a) pesquisador/a vá se adequando e ressignificando os procedimentos adotados, de forma a estar em consonância com as demandas e necessidades que emergem, para que possa realizá-la, afinal de contas, podem surgir bifurcações e caminhos outros, que não existiam antes, e podem ser decisivos para o desenvolvimento e conclusão da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, p.1-8, jan/dez 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967/16939> . Acesso em: 23/fev./23.

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

BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 19, núm. 62, julio-septiembre, 2014, pp. 711-734. Disponível em: < <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a4.pdf> >. Acesso em: 24/fev./2023.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesus; FERNANDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativo en educación**: enfoque y metodología. Madri: Editorial La Muralla, S.A, 2001.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In.: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. P.65-81.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54.ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e terra, 2013.

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

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

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

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo** #22 • volume 7 • número 3 • agosto 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551> . Acesso em: 08/fev./2023.

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

EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA PRETA: NARRATIVA DE UMA PESQUISAFORMAÇÃO

Alba Patrícia Passos de Sousa – UFPI

Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP

Clarissa Moura Quintanilha – UERJ

RESUMO

O presente texto tem como objetivo socializar os movimentos vividos em uma *pesquisaformação* por uma professora preta, primeira autora do trabalho, no projeto de extensão “Alfabetização Matemática e Letramento: reforço escolar no CAFS/UFPI”. O chão da escola básica é o lugar/espaço em que se constituem epistemologias significativas para nossas práticas pedagógicas. Lugar, onde estão os sujeitos reais da aprendizagem, espaço de diversidade e atravessamentos de problemas educacionais e sociais. Assim, a proposta busca aproximar e materializar processos educativos sustentados em concepções teóricas e metodológicas que apontam para um outro fazer. Nesse sentido, o projeto apresentado vai emergindo nas práticas discursivas sobre um racismo velado, bem como, favorece perceber como o racismo institucional é potencializado, quando envolve o gênero, classe e sexualidade. A opção pela abordagem teórico-metodológica da *pesquisaformação* narrativa e (auto)biográfica contribui na constituição deste estudo, pois assume múltiplas dimensões, como metodologia, política, estética e epistemologia, produzindo em nós modos outros de se *viver/sentir/fazer* a pesquisa científica. Conclui-se que o projeto apresentado tem contribuído de maneira significativa nos processos autoformativos de estar/fazer/ser docente, de nos fortalecer em práticas educativas antirracistas em qualquer espaço/tempo, sendo importante práticas discursivas que nos possibilitem desenvolver ações mais igualitárias e inclusivas. Assim, vamos entendendo dinâmicas de uma sociedade racista e que as crianças precisam de processos educativos emancipatórios, igualitários. Destaca-se, ainda, a articulação pesquisa, ensino e extensão como opção *epistemopolítica* que compreende a produção do conhecimento em educação, tecida de modo indissociável em processos de formação docente, inicial e continuada, na relação universidade e escola.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, Experiências, Racismo.

INTRODUÇÃO: Diálogos de reflexões em movimentos

O trabalho aqui apresentado socializa movimentos vividos em uma *pesquisaformação* por uma professora preta, primeira autora do trabalho, em projeto de extensão realizado no Nordeste brasileiro. A experiência vivida articula pesquisa, ensino e extensão como opção *epistemopolítica* que compreende a produção do conhecimento em educação, tecida de modo indissociável de processos de formação docente, inicial e continuada, na relação universidade e escola. O trabalho desenvolvido pela primeira autora insere-se no contexto de um grupo de pesquisa e conta com discussões teórico-metodológicas compartilhadas coletivamente e, aqui,

dialogam em coautoria com as experiências apresentadas. Nesse movimento de escrita conjunta alternamos a primeira pessoa do singular, voz da primeira autora, com a primeira pessoa do plural, na discussão coletiva das experiências vividas³.

Desde que ingressei, como professora efetiva da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral- CAFS no Curso de Pedagogia, encontrei, na extensão universitária, o espaço/lugar que dá visibilidade ao meu trabalho, conforme docente, mulher, negra e da classe trabalhadora, que conseguiu, nas estruturas sociocultural e histórica, romper com as próprias estratégias que o Estado vai constituindo e materializando, como práticas discursivas de igualdade pelo viés meritocrático. Sabemos que a sociedade brasileira é marcada por interseccionalidades de opressões e discriminação, em relação à raça, gênero, classe e sexualidade (Brah, 2006), que são históricos os processos de validação da competência de pessoas, que foram ou são invisibilizadas em seus espaços/tempo de trabalhos, principalmente se for uma mulher negra. Nesse sentido, busco narrar experiências de uma professora preta no projeto de extensão Alfabetização Matemática e Letramento: reforço escolar⁴ no CAFS/UFPI. Como diz Scott (1998, p.300),

O conhecimento é adquirido através da visão; a visão é uma apreensão direta de um mundo de objetos transparentes. Nesta conceitualização o visível é privilegiado; escrever é, portanto, colocado a seu serviço. Olhar é origem do saber. Escrever é reprodução, transmissão a comunicação do conhecimento adquirido através de experiência [...].

A ideia de aproximação entre a educação superior e a educação básica surge, quando participei, no ano de 2023, de um evento acadêmico o XI Fala Outra Escola - Professora, Presente! Resistindo a abismos, reafirmando coletivos, promovido pelo GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (FE/Unicamp), convidada pela segunda autora deste, a qual tem contribuído, intelectualmente, para com os movimentos de escrita que envolvem o *faze/ser* docente e o entendimento de que os deslocamentos de pesquisa emergem das nossas práticas pedagógicas atravessadas pelas experiências com o outro que reverberam

³ A narrativa da primeira autora está destacada no texto com o uso de três asteriscos.

⁴ A expressão “reforço escolar” toma como referência a clássica acepção de práticas pedagógicas realizadas no contraturno, tendo em vista contribuir para com os processos de ensino-aprendizagem. Nos distanciamos e problematizamos o sentido comportamental de reforço, muitos vezes, vinculado à práticas bancárias (Freire, 1987) de educação, especialmente desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental.

na constituição de um si. Os cinco dias de participação no evento me fizeram aguçar o desejo de voltar para a educação básica, não mais como professora das crianças, mas sim como uma colaboradora da escola que dialoga com processos de aprendizagens que estejam mais próximos das experiências cotidianas das crianças e que sejam descolonizadoras.

Propomos, assim, a tencionar, a partir do projeto de extensão Alfabetização Matemática e Letramento: reforço escolar no CAFS/UFPI, como vai emergindo, nas práticas discursivas de pais ou responsáveis, um racismo velado, bem como, tematizar como o racismo institucional se potencializa, quando envolve o gênero e a classe.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: *Pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica

A opção pela abordagem teórico-metodológica da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica contribui para a constituição deste estudo, pois assume múltiplas dimensões, conforme metodologia, política, estética e epistemologia (Bragança, 2012). No diálogo no contexto do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia vamos perspectivando essa abordagem, e entendendo modos outros de se *viver/sentir/fazer* a pesquisa científica, e que, ao investigar, estamos nos formando, porque aprendemos a aprender com o si nas relações com os outros, pelo respeito, sensibilidade e pelas experiências que são singulares de cada pessoa. Nesse movimento, vivemos os processos que são definidos por Bragança (2012), como de autoformação, ou seja, vamos tomando as nossas próprias decisões de ser e estar na docência e na vida. Expandindo nosso pensamento, conforme mencionado por Josso (2010, p. 24), levantou-se a seguinte questão:

Quem educa o educador? [...] Segundo uma leitura de Gaston Pineau: eu, os outros e as coisas. E quem forma o formador? As respostas são idênticas: o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação).

A autoformação e a heteroformação, elementos complementares inseridos nos contextos cultural, social e planetário: a formação ecológica. O indivíduo e o próximo se relacionam em uma interação contínua em um cenário atravessado pela natureza e pelo universo. O desenvolvimento humano é um constante processo de tornar-se, envolvendo a formação de si mesmo e do próximo em um contexto cultural, social e ecológico. De forma metafórica, Pineau (2010) descreveu a autoformação como um processo que se desenrola durante a noite, composto por autorreflexão, enquanto a heteroformação é vista como um processo diurno. Nietzsche (1992) faz alusão a Dionísio, como um deus noturno, que ressurge e representa a transmutação, o princípio da individualidade. Segundo Vernant (2000, p. 144), Dionísio é um deus único no panteão grego, um ser errante que está em todo lugar e em lugar nenhum. Ele é conhecido como o deus do vinho, das festas, do êxtase e dos rituais de celebração, que vão além do cotidiano e proporcionam uma experiência intensa e transcendental. Seu culto envolvia as bacanais, rituais de música, dança e consumo de vinho em sua honra. Sua natureza ambígua e multifacetada se reflete na imagem de um deus vagabundo que percorre diversas regiões, levando suas festividades e ensinamentos. Essa característica simboliza a sua universalidade e a sua capacidade de transpor barreiras físicas e culturais. A autoformação desencadeia uma mudança no sujeito, um ciclo de nascimento e morte; é um contínuo processo de interação com os demais e com o universo. As trajetórias traçadas pela autoformação são instáveis, erráticas, estão presentes em todos os lugares, porém, paradoxalmente, em nenhum lugar específico, tal como Dionísio.

Não temos como separar o pesquisar do formar, porque pesquisamos para conhecer e, quando conhecemos, mudamos concepções sobre os contextos. Por esse motivo, o grupo XXX⁵ opta pelo termo em itálico e aglutinado, devido a ser uma ação a qual não desassociamos. Assim, o(a)s pesquisadore(a)s podem pensar e conceber a pesquisa a partir dos seus próprios processos de formação, como pessoa que vivencia os percursos de ensinar e aprender. Segundo Bragança (2018, p.68), a *pesquisaformação* “mobiliza processos reflexivos, conhecimentos, e assim, pesquisadores/ as e sujeitos se formam em partilha, [...]”.

Também essa abordagem me permite avaliar nossas ações, mas também as de outras pessoas que estão em processos formativos não especificamente de escolarização, mas aqueles que saltam dos muros do espaço escolar sem juízo de valor, atravessados por contextos históricos, políticos, econômicos e sociais que, de forma explícita e outras, implícitas, manifestam processos discriminatórios das pessoas em relação à raça, ao gênero e à classe. Pela

⁵ <https://grupopolifonia.wordpress.com>

pesquisa em formação à narrativa (auto)biográfica, fazemos reflexões sobre o *viver/sentir/fazer*, conduzindo-nos ao caminhar para si, como afirma Passeggi (2008) de forma ética, política e humanizada na construção de concepções várias na relação com o outro e o si. Epistemologia sensível e instituinte (Bragança, 2012), que nos ajuda a compreender elementos subjetivos que fazem parte de uma realidade social concreta em que educando(a) e professor(a)s/ constroem suas práticas e discursos, que são compartilhados e materializados na prática com a comunidade.

Na construção desta escrita, partimos da nossa observação sobre a atuação do outro pela vivência, como podemos encontrar nas explicações de Benjamin (1987), pois, na relação de experimentar processos educativos com outras pessoas, vamos constituindo saberes significativos para a nossa prática docente, refletindo, internamente, e agindo, externamente. Quivy e Campenhourdt (2005, p. 98) apontaram que, por meio da observação, “conseguimos captar os comportamentos no momento em que eles se produzem em si, sem mediação de um documento ou de um testemunho”. O ato de observar é exercício reflexivo que, muitas vezes, nos processos formativos foram falhos, ou, frequentemente, com juízo de valor referente ao outro e não aos meus próprios meios de nos relacionar com o conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Projeto de extensão Alfabetização Matemática e Letramento: reforço escolar no CAFS/UFPI

O chão da escola básica é o lugar/espço em que se constituem epistemologias significativas para as nossas práticas pedagógicas. Lugar, onde estão os sujeitos reais da aprendizagem, espaço de diversidade e atravessamentos de problemas educacionais e sociais. É olhando para esse espaço/lugar/tempo que pensamos o projeto de extensão para nos aproximar e materializarmos processos educativos, sustentados em concepções teórico-metodológicas, que buscamos para um fazer outro. Ao tempo que estaremos constituindo nossas práticas pela experiência do fazer/estar em sala de aula, vamos também desconstruindo e descolonizando as hierarquias entre universidade e escola.

O projeto foi proposto, depois da participação no XI Seminário Fala Outra Escola - Professora, Presente! Resistindo a abismos, reafirmando coletivos, pois oportunizou lembrar a primeira autora os motivos que a fizeram querer ser professora do Ensino Superior, não pelo

salário, mas, porque refletir sobre as práticas pedagógicas contribui com o processo de aprender a nos colocar no lugar do outro.

Foram cinco dias de seminários, momentos de reflexões e incômodos, pois havia esquecido o quanto me identifico com a educação básica, pois sou fruto dessa educação pública e gratuita. Mas a proposta de atuar nas práticas educativas escolares não surge aleatoriamente, em uma atividade prática da disciplina Metodologia da Matemática que, ofertada no V período do Curso de Pedagogia do CAFS, na qual encaminho os discentes em formação para realizar uma intervenção, ouvi de muitos professore(a)s “não sei o que faço com essa criança, os pais não ensinam em casa”; “a tarefa volta do mesmo jeito que vai”; “os pais não ligam para a educação dos filhos”, dentre tantos outros desabafos. Sem imputar nenhum juízo de valor, poderíamos perspectivar pelas condições de trabalho dos professore(a)s da rede pública de ensino, mas também pelo dos pais ou responsáveis pelos filho(a)s, cuja grande maioria nem sequer tem tempo para ensinar, devido ao ofício cotidiano para ganhar o sustento das suas famílias. São muitas mulheres ou até mesmo homens solos, além dos muitos que ‘mal’ aprenderam a ler e escrever. A partir desse movimento involuntário de escuta sensível e reflexiva, elaborei a proposta de atividades pedagógicas no contraturno escolar. Ao falar “involuntário”, destaco que o meu objetivo era a visita nas escolas e ouvir como os discentes em formação estavam realizando as atividades.

Figura 1



Card elaborado pela bolsista PIBEX - Isabela de Souza Campos, em 01 de março de 2024.

O card foi confeccionado, por meio do aplicativo *Canva*, pela bolsista remunerada PIBEX, ressalto também que temos um bolsista não remunerado, jovem que tem se dedicado a



XXII ENCONTRO DE APRENDER, COLETIVAMENTE, A MATEMÁTICA E A EXPERIMENTAR POSSIBILIDADES DE APRENDER PARTILHANDO

conhecimento. Após a confecção, socializamos com o(a)s discentes e o(a)s docentes da rede pública de ensino de Floriano – PI. Algumas gestoras postaram-no nos grupos de pais e responsáveis das escolas que estavam sob sua responsabilidade; outras, nem divulgaram. Um(a)s partilharam, porque foram minhas/meus aluna(o)s no Curso de graduação no CAFS, mas, aos poucos, venho percebendo um determinado incomodo por ser uma mulher negra a propor um projeto que inclui setores da sociedade civil em processos educativos mais inclusivos, pois, em nossos imaginários, pessoas pretas deveriam ocupar serviços que foram subalternizados historicamente que refletem o período em que escravizaram pessoas e exploraram sua força de trabalhado na e para a constituição deste país.

Talvez, quem ler este texto possa ficar na reflexão: “mas em tudo ela vê racismo”, entretanto só quem vive em corpos que são estenotipados cotidianamente conseguem perceber as microviolências. Quando tomamos a consciência política de que somos racializados, estereotipados e discriminados, é uma situação assustadora, porém isso só é possível pelo conhecimento, pela reflexão dos movimentos de autoformação. Essa apropriação do saber nos possibilita ampliar as lentes em relação ao mundo, e as nossas ações contribuem para entender que vivemos na contramão de uma norma que não é nossa, e que, às vezes, nem queremos ou sabemos os motivos que nos fizeram segui-las. Antes de elaborar a proposta, fui ler sobre reforços escolares no Brasil e fui/vou aprendendo que as ideias sobre reforço escolar têm sua própria história, porque, na virada do século XIX para o XX, na Europa e na América, o debate sobre fracasso escolar se intensificava, devido à expansão dos sistemas de ensino.

De acordo com Patto (1990), desse aumento de unidades de ensino, surgem dois grandes problemas ocasionados pela própria demanda social por requerer escolas, principalmente nos países em que a industrialização já estava consolidada impulsionada pelo capitalismo. Nesse sentido, se precisava explicar os motivos das diferenças no rendimento escolar do(a)s aluno(a)s, e, em segundo, como eram fundamentadas as desigualdades de acesso aos níveis mais elevados de escolarização. No Brasil, essa discussão chegou, no início do século XX, em um contexto ideológico reformista, e que esses alunos/aprendizes eram vistos como problema, justificando assim, o motivo do insucesso escolar.

O Estado e as suas estratégias de pensar que as dificuldades estão sempre no outro, não assumindo a responsabilidade de construir propostas sólidas que possam se materializar em ações mais eficazes para que o(a)s aluno(a)s possam aprender. Para a autora, a década de 1920 é considerada como marco na história da educação, devido à produção do fracasso escolar, influenciando, assim, na criação das políticas compensatórias, dentre elas, as propostas de



XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. É importante ressaltar, que os sistemas político e econômico no Brasil (re)produziam múltiplas e profundas desigualdades sociais e, por este motivo, existe a necessidade urgente de se pensar políticas educacionais que promovam, efetivamente, condições de oportunidades econômicas, culturais e sociais menos desiguais. De acordo com Campidele (2021, p.19),

Atualmente, o Brasil é considerado um dos países com maiores índices de desigualdades do mundo, ocupando o 7º lugar entre os mais desiguais, segundo os dados do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) de 2019, intitulado "Além da renda, das médias, além do hoje: desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI", publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Evidente que esse cenário social brasileiro apresenta mediações com as políticas educacionais promovidas pelo Estado que não vêm atendendo as necessidades reais dos nossos aprendizes, e a problemática da repetência no sistema de ensino, diz muito sobre as condições da qualidade da educação e as condições para/na permanência do(a)s aluno(a)s em seus processos de escolarização. Por mais que possamos entender que a qualidade de ensino é relativa, porque envolve os processos socioculturais e mudam de acordo com os momentos políticos e econômicos que podemos afirmar que são históricos da sociedade brasileira. Mas, a Lei de nº 9394/96, (Brasil, 1996), reafirma o direito à educação, garantido pela própria Constituição Federal, além de estabelecer os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, direcionando as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Mesmo assim, ainda temos índices elevados de discentes que não se apropriaram dos conceitos da matemática e nem desenvolveram a questão do letramento, o que dificulta o seu processo formativo, sem deixar de mencionar que muito(a)s aluno(a)s conseguem resolver problemas fora da escola e, quando estão em sala de aula, não conseguem mobilizar os saberes de forma sistematizada.

Combinei com a minha bolsista de antes de iniciarmos as aulas de reforço teríamos que convidar os pais ou responsáveis para uma reunião com intuito de explicar como funcionaria o nosso reforço escolar. Apresentei a diretora do Colégio Técnico de Florianópolis – CTF porque estava cedendo o espaço físico para realização das aulas e a coordenadora do Curso de Pedagogia do CAFS, duas mulheres pardas que de acordo com a literatura e o IBGE são consideradas negras (Alba Patrícia Sousa, diário de itinerância).

Em minhas aulas na disciplina Relações Étnico raciais, Gênero e Diversidade no Curso de Pedagogia do CAFS, nas orientações coletivas do Polifonia, realizamos discussões sobre

racismo, e, mesmo assim, deparo-me, cotidianamente, com situações para as quais não tenho resposta, ou tento evitar argumentos, porque já se constituiu um estereótipo em relação à mulher negra de ser arrogante, prepotente ou mal educada, quando se tem um posicionamento diferente. Institucionalmente, esse é movimento natural de apresentação de um projeto que será realizado para a comunidade apresentar aos nossos representantes institucionais, já que é um serviço público. Mas, aos poucos, vou percebendo que o grupo de pais ou responsáveis não veem a minha pessoa como a coordenadora do reforço escolar. E não é por questão de competência ou habilidades, mas porque o racismo produz em nós imaginários que nos aprisionam ainda a pensar de forma colonizadora, e afirmo isso, porque

A minha bolsista criou um grupo de whatsapp para facilitar a comunicação entre nós e elas/e. No grupo falam frases 'quem será a professora/o? a coordenação vai aparecer quando? A coordenação do Curso de Pedagogia está aberta? A minha bolsista vai no privado perguntar do que se trata e não respondem (Alba Patricia Sousa, diário de itinerância).

Percebo que algumas falas têm me provocado a fazer várias reflexões e a tomar determinadas atitudes e ações que, para mim, são didáticas e educam os outros e a nós, docentes; o diálogo com os pais quando vão deixar ou buscar os filhos, de perguntar como têm percebido as mudanças na escola em relação aos conteúdos, transforma não somente a maneira deles de me ver, mas também a própria forma de se verem; assim vou descolonizando as situações de racismo. Partindo das ideias de Gomes, a prática pedagógica, com as crianças deve considerar a diversidade existente em nosso país: questões como classe, idade, sexo, cultura, crença e raça, o que implica um olhar e o reconhecimento de pensar estratégias educativas que atravessem também a educação dos pais do(a)s aluno(a)s do reforço escolar. Porque, “por muito tempo atestaram a inferioridade das pessoas negras, a degenerescência do mestiço, o ideal do branqueamento, a primitividade da cultura negra e a democratização racial” (2001, p.88). Não se mudam construções do imaginário social de um dia para o outro; demanda tempo e práticas educativas, bem como políticas públicas consistentes em instituições públicas e privadas.

Na sociedade brasileira contemporânea, composta por uma diversidade étnica e de diferentes fenótipos, ainda podemos perceber certos privilégios que contemplam um determinado grupo social. Embora o debate em relação ao racismo desestabilize estruturas institucionais que se acreditava, historicamente, serem sólidas, já podemos perceber os frutos da luta empenhada pelo movimento negro brasileiro sendo materializados em ações como, por exemplo, pessoas pretas ocupando cargos de destaque que, há dez anos, não existiam, como encontros médico(a)s, empresário(a)s, advogado(a)s, professore(a)s universitários, dentre

XXII ENCONTRO DE OUTRAS PROFISSÕES, POR MAIS QUE, PARA MUITAS

outras profissões, por mais que, para muitas pessoas, ainda hoje, cause estranhamento deparar com profissionais negros em movimento de ascensão social, conquistado pelo processo de escolarização.

O fenótipo é um elemento objetivo, real, que não se presta à negação ou à confusão. É ele, não os genes, que configura os fantasmas que nutrem o imaginário social; que serve de linha de demarcação entre os grupos raciais e como ponto de referência em torno do qual se organizam as discriminações “raciais” (Moore, 2007, p.22).

A experiência (Larrosa, 2002) vivida no projeto apontam para a necessidade de descolonizar as relações de saber e poder no trabalho com a matemática. Nesse caso, acreditamos que trabalhar com os saberes e os usos que as famílias com seus filhos e filhas já possuem pode se tornar um caminho alternativo do trabalho para além da circunscrição do projeto. Nos referimos a aqueles saberes matemáticos tecidos na vida cotidiana em geral ignorados e até mesmo invisibilidades na escola. Um projeto idealizado e coordenado por uma professora preta que decide problematizar a lógica da falta, ao tomando-a pelo avesso ao trazer para a cena escolar famílias e crianças marcadas pelo fracasso escolar, como sujeitos de uma saber matemático invisibilizado por um modo hegemônico, orientado pela lógica da colonialidade (Torres, 2018), que ainda insiste em pautar o ensino da matemática em nossas escolas. Na perspectiva de ajudar famílias e crianças a se reconhecerem com sujeitos de saber, um movimento que pode encorajar as crianças a se reconhecerem capazes de seguir aprendendo e se apropriando dos conhecimentos da matemática.

Entre tantas pistas, destacamos o fato que a experiência vivida com as crianças e suas famílias nos desafia a colocar em perspectiva a concepção da diferença como falta, incapacidade, inferioridade, impossibilidade, uma justificativa plausível para o discurso e a prática e manutenção da lógica colonialista da subalternidade. Os estudos decoloniais nos ajudam a pensar as diferenças de modos de ser, pensar, aprender, saber, sentir, existir, pensar, não como falta. Mas, sim, como um feixe de possibilidades outras de como *aprender/ensinar*.

No trabalho com as crianças podemos perceber a beleza, potencialidade desse modo de conceber a diferença, especialmente, quando propomos a resolução de um desafio matemático declarando que as crianças façam uso de estratégias pessoais de resolução. Em geral nos surpreendemos com a gama de possibilidades de resolução que as crianças são capazes de nos apresentar, para além do caminho único de resolução que quase sempre apresentamos e

ensinando. Quando desafiamos as crianças a falarem de seus percursos de resolução temos a rica e potente oportunidade de *aprender/ensinar com elas* (Freire, 1987).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão Alfabetização Matemática e Letramento: reforço escolar no CAFS/UFPI tem contribuído de maneira positiva nos processos autoformativos de estar/fazer/ser docente, de nos fortalecer em perspectivar práticas educativas antirracistas em qualquer espaço/tempo. Importante ficar atentas às nossas ações, práticas discursivas que nos possibilitem desenvolver ações mais igualitárias e inclusivas. Também, vamos percebendo que os pais ou responsáveis pelos discentes matriculados no projeto são tão vítimas de uma sociedade racista que os ensinou a não se perceber e nem a valorizar fenotípicos similares aos seus, e que, de fato, as crianças precisam de processos educativos emancipatórios e igualitários. Que descolonizar saberes é processo complexo, mas é preciso se pensar em uma educação que atravesse os muros do espaço escolar, reafirmando os diálogos entre universidade e escola. A visão dos pais sobre pessoas pretas em situações de destaque causa um estranhamento não porque ele(a)s querem ser racistas, mas pela forma que aprenderam sobre o que era ser negro em uma sociedade brasileira que é racista e machista e que o nega em sua estrutura negar. As práticas pedagógicas que são materializadas cotidianamente com as crianças nos ajudam a *ensinar/aprender* de forma didática e a pensar estratégias que impactem positivamente a maneira de os pais e responsáveis se verem a si e aos outros.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. (1935). **Obras escolhidas**, v. 1. Magia e técnica, arte e política. 3ª edição- São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**[online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, 312 p. ISBN: 978-85-7511-469-8. Available from: doi: 10.7476/9788575114698. Also available in ePUB from: disponível em: <http://books.scielo.org/id/f6qxr/epub/braganca-9788575114698.epub>

.Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: . Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9394/1996.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu** (26), janeiro-junho de 2006, (p. 329-376).

CAMPIDELE, Daiene Aparecida. **Reforço escolar na ótica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**[Manuscrito]: Espaço/tempo de superação ou reprodução das desigualdades educacionais? Dissertação Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto. 139f. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001: (p. 83-96).

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LAROSSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, nº 19, jan./ fev./ mar./ abr., 2002.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. Trad., notas e posfácio de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais Auto-Bio-Gráficos: A arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; Tatyana Mabel Nobre Barbosa (Orgs.). - **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PATTO, Maria. Helena. Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: TA Queiroz, 1990.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.

QUIVY, Raymond. CAMPENHOURDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Tradução: João Minhoto Marques, Maria Amélia Mendes e Maria Carvalho. Revisão: Rui Santos (Departamento de Sociologia da Universidade de Lisboa); 4º Ed. Gravada, outubro de 2005.

SCOTT, Joan. A invisibilidade da experiência. **Proj. História**, SP, (16), fev. 1998, (p. 297-325).

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, J.B.; GROSGOUEL, R.; TORRES, N. M. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018 p

VERNANT, Jean-Pierre. **O universo, os deuses, os homens**. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DIÁRIO DE AULA COMO RECURSO DIDÁTICO-FORMATIVO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Mauro José de Souza – UFMT

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT

RESUMO

A autoria docente tem buscado protagonismo em ações instituintes relacionadas aos contextos didático-formativos de docentes universitários, embora ainda ocupe posição periférica no cenário da produção acadêmica atual. Sofrendo as mazelas de um contexto precarizado pela ordem neoliberal vigente, a institucionalização de programas de desenvolvimento profissional docente nas instituições de ensino superior tem se mostrado frágil e descontinuada, demandando ações instituintes por parte de docentes comprometidos com esta causa. Neste cenário desponta a necessidade de reflexão sobre as experiências vividas e refletidas nas subjetividades que configuram cotidiano docente. Deste modo questionamos: em que medida os diários de aula constituem recursos de ensino, aprendizagem e formação docente no contexto universitário, mediados pela perspectiva biográfico-narrativa? Compreendendo-os como possibilidades reflexivo-biográfico-narrativas com foco na experiência docente, objetivamos neste ato deslindar as contribuições deste recurso didático-formativo ao docente da educação superior. Tomando a investigação narrativa como método e fenômeno de estudo, apresentamos narrativas de um docente universitário da Universidad de Málaga, Espanha, socializadas por meio de uma entrevista narrativa em profundidade. Integrando uma investigação doutoral sanduíche do primeiro autor, estes relatos evidenciaram a potencialidade deste recurso didático-formativo e nos possibilitou concluir que os diários de aula se apresentaram como potentes recursos pedagógicos-didáticos e formativos a orientar a reflexão sobre a experiência docente, privilegiando ações horizontais, coletivas e colaborativas no arcabouço do desenvolvimento profissional docente. Emerge ainda a iminência de novos estudos que possam corroborar o reconhecimento sobre a qualificação das pesquisas biográfico-narrativas como sustentáculos de um processo de vida e formação docente.

Palavras-chave: Diários de aula, investigação biográfico-narrativa, experiência docente.

INTRODUÇÃO

Este estudo dialoga com um processo formativo permanente e emancipatório, que denominamos como um dos momentos do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Assim, não compreendemos a formação docente como um processo fragmentado, individualista ou descontinuado, mas como uma evolução em marcha que emoldura a vida e a carreira docente (Marcelo, 2009). Na especificidade que o configura neste cenário, incorpora as histórias e experiências docentes, ao passo em que é incorporado por elas em seus cenários de ação e inserção e materializados por meio de narrativas docentes, vividas e refletidas em contexto.

Oriundo de um cenário fortemente marcado pela lógica neoliberal que encoraja a desmobilização e silencia as ações da coletividade, o DPD vem sendo sucateado e até ignorado, na logicidade que fomenta a mercantilização do ensino e a formação profissional numa dinâmica que estimula a meritocracia e a culpabilização docente pelas mazelas estruturais do sistema educativo e reproduz um padrão de formação aligeirado, fragmentado e vertical que incita a alienação e o conformismo. Souza, Monteiro e Rivas-Flores (2024, p. 04) relatam:

Uma das maneiras de consolidar processos formativos nesta ambiência é por meio de programas institucionalizados de formação. Salvo alguns bons exemplos disponíveis na literatura especializada, estes se apresentam, via de regra, por meio de ações fragmentadas e pontuais que repercutem metodologias verticalizadas, fundamentadas na obscuridade que configura as políticas públicas voltadas para esta especificidade no Brasil.

Neste bojo, reconhecemos que os processos educativos e formativos não podem estar dissociados de seu compromisso social e político, devendo primar por ações pautadas na ética e na justiça social. A sua omissão não representa apenas uma neutralidade cega, mas um pacto, mesmo que velado, com a ordem vigente, que tem como fim último amordaçar e acomodar os sujeitos sociais à égide de um discurso meritocrático de livre mercado, imbricado à lógica capitalista que orchestra o panorama sociocultural e político global, além dos próprios sistemas de ensino. Disseminando condicionamentos que impactam nos mais distintos setores, corroboram a já reconhecida não neutralidade da prática pedagógica (Cunha, 2020).

No cenário apresentado, via de regra, o docente universitário tem sido alijado das condições materiais, humanas, relacionais, culturais, didáticas e pedagógicas para experienciar práticas formativas com a qualidade pretendida. Neste amálgama, aquele que deveria atuar como um formador de futuros formadores - no caso das licenciaturas - e responsável pela construção dos pilares morais, éticos, políticos e culturais a alicerçar a própria cultura profissional nos mais diferentes segmentos sociais, é menosprezado em sua formação inicial e desmobilizado em sua formação continuada.

Como possibilidade de resistência a este quadro, consideramos uma formação ancorada na horizontalidade do processo educativo e nos valores da coletividade e da cooperação, alicerçados na prática social e nas experiências docentes, refletidas por meio de um conhecimento situado e uma atitude investigativa e reflexiva. Nesta direção apresentamos os diários de aula, cujas análises e registros emergem como uma alternativa potente e possível a viabilizar a um só tempo a docência, a investigação e a reflexão sobre a materialidade das experiências docentes em seus cenários pedagógicos de ensino e aprendizagem, possibilitando a formação na concretude da ação docente, ou seja, na experiência vivida e refletida.

Neste horizonte de sentido, questionamos: considerando a perspectiva biográfico-narrativa, em que medida os diários de aula constituem recursos de ensino, aprendizagem e formação docente no contexto universitário? Compreendendo estes recursos de registro como possibilidades reflexivo-biográfico-narrativas com foco na experiência docente, e tomando a investigação narrativa como método e fenômeno de estudo que respalda a perspectiva biográfico-narrativa, objetivamos neste ato deslindar as contribuições deste recurso didático-formativo ao docente da educação superior, considerando seu DPD. Apresentamos na sequência os referenciais metodológicos e teóricos, seguidos pela apresentação e análise das narrativas compartilhadas. Finalizando, apresentaremos algumas considerações, tecidas como possibilidades reflexivas e prospectivas de um cenário em permanente mudança e avanço.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, compreendido pela experiência profissional, a formação continuada e os diários de aula na perspectiva biográfico-narrativa. Orientada pelos princípios investigativos da pesquisa narrativa na compreensão dos autores Clandinin e Connelly (2015) e no conceito de experiência em Dewey (1979), esta perspectiva teórico-metodológica fundamenta-se nos princípios éticos, ontológicos e epistemológicos da experiência que refletem as tessituras entre as histórias de vida, formação e de docência. Desse modo, reconhece a indissociabilidade existente entre a experiência pessoal, profissional e social, articulando-se numa zona fronteira que entrelaça lugares em distintos tempos e espaços, configurados por meio de uma tridimensionalidade que abarca tempo, lugar e relações, arcabouço conceitual da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015).

As correntes teóricas que contribuíram a este modo de pensar surgiram no final dos anos noventa do século XX e especialmente na primeira década do século XXI, a partir da necessidade de buscar possibilidades de investigação para além dos limites da abordagem positivista, rastreando outros pressupostos ontológicos, epistemológicos, metodológicos e éticos, propondo eixos de sentido interconectados. Nesta direção:

Las corrientes teóricas que contribuyen a estos modos de pensar han puesto en cuestión la noción de realidad, naturaleza, ser humano, y los modos hegemónicos de entender y hacer ciencia que orientan la investigación en todos los campos, y también en la educación (Sancho Gil, et al, 2020, p. 08).

A pesquisas de cunho biográfico-narrativas se fundamentaram inicialmente nos estudos desenvolvidos na Escola de Chicago, e ao se aproximar do contexto educativo torna-se alvo de

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ENPE) importante polêmicas epistemológicas e metodológicas por se distanciarem das práticas positivistas das ciências sociais. Nóvoa e Finger (1988, p. 12-13) atestam:

O método biográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisto reside uma das suas principais qualidades que o distinguem, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais. Respeitando a natureza processual da formação, o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos sub-processos que o compõem.

Considerando o cenário educacional, Bolívar e Segovia (2018, p. 798) apontam que: “Los nuevos géneros biográficos y narrativos tienen un potencial para representar la experiencia vivida en la vida social y, como tal, se ha extendido hacia el campo de la educación”. Atestam que a investigação biográfico-narrativa adquiriu uma identidade própria dentro das pesquisas qualitativas, se convertendo em um enfoque metodológico com entidade própria. Neste arcabouço, a investigação narrativa surge com os estudos sobre histórias de vida, constituindo-se a partir de um componente biográfico, se localizando na intersecção entre as abordagens biográfico-narrativas e (auto) biográficas que nascem por meio das histórias de vida. Possui foco na reflexão sobre a experiência presente na dialética relacional humana, colocando em evidência as dimensões contextuais, sociais e afetivas da aprendizagem.

A necessidade desta nova abordagem vem no bojo da investigação qualitativa e na necessidade de distanciamento de um instrumentalismo investigativo que pudesse incorporar a complexidade de uma trama atenta para uma forma de fazer pesquisa com e a partir dos fenômenos investigativos, pretendendo contribuir para a reflexão sobre o sentido social da investigação (Sancho Gil, et al, 2020). Neste ato, foram consideradas as narrativas de um professor em processo de iniciação à docência universitária na Universidad de Málaga, Espanha, socializadas por meio de uma entrevista narrativa em profundidade. Ao priorizar estes relatos pessoais, temos acesso não apenas à experiência vivida e narrada pelo colaborador, mas à própria resignificação da história, que não é apenas pessoal, mas social e cultural. Neste prisma, as entrevistas narrativas podem ser qualificadas como ferramentas não estruturadas que orientam ao aprofundamento de aspectos específicos a partir dos quais emergem histórias de vida e seus entrecruzamentos (Jovchelovich; Bauer, 2008).

A entrevista foi realizada presencialmente em novembro de 2022, no contexto de uma investigação doutoral sanduíche do primeiro autor, financiada pela CAPES⁶. Apesar do consentimento do colaborador em expor seu nome real, optamos por tratá-lo por um

⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Edital n. 10/2022 – PDSE/CAPES.

pseudônimo, em virtude do objeto de estudo estar diretamente ligado a seu cenário laboral. Esta decisão foi motivada pelo princípio ético de evitar quaisquer constrangimentos oriundos de sua liberdade de expressão sobre o assunto. Na entrevista, com duração de uma hora, não foram realizadas perguntas pontuais, mas oferecido espaço de escuta, afinal na entrevista narrativa objetivamos ouvir as experiências dos participantes e não suas respostas às nossas perguntas.

Após seu término, foi realizada a transcrição das narrativas na íntegra e enviada ao entrevistado, que foi orientado sobre a liberdade de apreciação, podendo alterar e/ou suprimir trechos sem prévia justificativa. Após o aceite e devolutiva do colaborador, as narrativas, até então denominadas como de textos de campo foram gradativamente dando origem aos textos de pesquisa, que guardam uma compreensão mais elaborada sobre as narrativas, tendo em vista os objetivos e o objeto de pesquisa em questão. Nesta transposição, o/a pesquisador/a deve ter a capacidade de chegar ao não dito, procurando acessar as informações que ficaram implícitas nas narrativas e trazê-las à análise e interpretação. Este movimento já configura a etapa inicial da análise (Jovchelovich; Bauer, 2008).

Para a análise das entrevistas, foi considerada a metáfora da tridimensionalidade proposta por Clandinin e Connelly (2015); numa referência ao que denominam “*puzzle*” de pesquisa, há o entendimento de que as narrativas são como peças de um grande quebra-cabeças, onde cada peça vai compondo gradativamente o todo por meio de sua contribuição peculiar, na mesma linha em que Kincheloe e Berry (2007) consideram a metáfora da bricolagem. As narrativas, nesta perspectiva, são entendidas como representações de vida; composições artísticas, artesanais e singulares que expõe particularidades capazes de configurar sentido específico ao todo, numa abordagem relacional e dialógica.

Em aproximação a esta perspectiva, Jovchelovich e Bauer (2008), inspirados em Fritz Schutze recomendam um processo de análise das narrativas onde passagens inteiras ou parágrafos são analisados, esclarecidos e parafraseados. Neste movimento se desenvolve um sistema de ‘categorias’ que facilitarão a organização de eixos de análise, pois o produto final constitui uma interpretação das narrativas que configuram a própria história. Assim, as narrativas não formam parte da pesquisa, são a própria pesquisa; elas não são somente textos a serem analisados, elas são o como a experiência é recontada, revivida e interpretada.

REFERENCIAL TEÓRICO

Dentre as inúmeras mudanças ocorridas historicamente na universidade enquanto concepção e papel social atribuído a ela, uma das mais significativas foi em sua relação com a sociedade. Na dinâmica social atual, a universidade passou de uma realidade marginal cujo grau

de autonomia e autogestão permitida que não tivesse que prestar contas a ninguém, para uma realidade de plena inserção na dinâmica central da sociedade e de participação em suas proposições, inaugurando uma nova cultura universitária que solicita seu permanente aprimoramento e gestão de recursos para se adequar às demandas emergentes (Zabalza, 2004).

Nos últimos anos, as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas têm sido submetidas a gradativos processos de precarização, exemplificados pela diminuição dos investimentos públicos destinados ao cumprimento de suas funções mais elementares, além do descrédito em relação à sua função social. Responsável pela construção do saber científico e pela sua articulação com a sociedade, estas instituições têm enfrentado dificuldades para cumprir sua função social, pois diuturnamente têm sua representatividade questionada, assim como sua autonomia e legitimidade. Aos docentes se intensificam exigências, como a ampliação de suas funções burocráticas, exacerbando um regime de maior controle na elaboração das propostas docentes, planos didáticos e planejamentos (Imbernón, 2016; Zabalza, 2004).

Numa aproximação aos saberes pedagógicos motivados pela reflexão sobre a experiência docente, Contreras Domingo (2016, p. 14) afirma:

Nuestro oficio educativo, como oficio de lo humano, puede ser origen de experiencia, si le prestamos atención a lo que nos pasa y si lo elaboramos y expresamos de un modo apegado a lo vivido, esto es, como narración. Pero como modo de indagación, su propósito no acaba en el registro narrativo, sino que busca hacer visibles y pensables las cuestiones educativas que, a través del narrar, se nos desvelan. Porque en gran medida, el saber pedagógico que necesitamos en tanto que educadores es un saber que pueda vincularse a lo vivido, que pueda nacer de la experiencia, para poder volver a lo que vivimos con más sensibilidad, consciencia y apertura.

Temos em consideração as palavras deste autor como um ponto de partida para a reflexão sobre a formação continuada de docentes que atuam na educação superior. Com estas palavras, sinalizamos a perspectiva tangenciada neste estudo, trazendo em cena as experiências docentes como centralidade da ação formativa, na tessitura do conhecimento que emerge das histórias vividas e narradas, que não são apenas pessoais, mas sociais; singularidades que extrapolam os contextos próprios, favorecendo um olhar ampliado que reconhece marcos socioculturais pertencentes a tempos e espaços diversos, configurados pelos sentidos atribuídos e pelas representações evidenciadas. Segundo Ferrarotti (2014), podemos conhecer o social por meio da especificidade de uma experiência individual, pois cada narrativa contém em si uma historicidade que transita do particular ao sociocultural e repercute em outros contextos de abrangência. Deste modo, reconhecemos que a cultura institucional e dela decorrente a política que desenvolve, produz reflexos diretos na docência universitária e nos processos formativos.

brechas deixadas pela quase omissão das políticas públicas destinadas à formação continuada do docente universitário, o cenário configurado na atualidade se apresenta mais compromissado com resultados, colocando ênfase nos índices e não nas reais condições de aprendizagem e formação, priorizando assim uma lógica utilitarista (Souza, 2023). Neste compasso, ao docente da educação superior é transferida a responsabilidade de sua própria formação, numa conjuntura que acaba por valorizar a meritocracia e a objetividade, reforçando as circunstâncias já instaladas de práticas individualistas, associadas a uma objetividade e produtivismo acadêmico, hegemônico no pensamento neoliberal. Considerando os aspectos formativos, esta lógica alimenta uma cultura profissional que reforça conceitos relacionados ao domínio de conhecimentos instrumentais e/ou específicos, negligenciando os fundamentos pedagógicos-didáticos e histórico-culturais (Cunha, 2000).

Na direção da valorização das dimensões éticas, dos saberes e aprendizagens do cotidiano e dos interesses socioculturais, reconhecemos que a formação continuada do docente que atua na educação superior necessitaria ser um processo de maturação da prática profissional, na direção de potencializar uma tomada de consciência política, técnica e humana dos professores envolvidos, ao tempo em que promova um espaço de aprofundamento da ação pedagógica mediante os processos formativos, investigativos e de ensino. Uma espécie de contextualização de novas circunstâncias e ressignificação da atuação docente que viria da prática e voltaria a ela, articulando novos saberes, compreendidos e mediados pelo enfoque da teoria, facilitadores de uma prática dialógica e dialética entre os envolvidos (Imbernón, 2016).

Uma ação formativa comprometida com uma mudança na cultura profissional instalada rumo a uma consciência coletiva que pudesse ir além das tradicionais perspectivas de atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas, com vistas à transformação da realidade, afinal os professores ensinam não apenas pelo que sabem, mas pelo que são. A autossatisfação com a qualificação de sua ação pedagógica ocorrerá por meio de uma simbiose entre suas relações com seu trabalho e sua carreira docente, o que torna esta relação intrinsecamente relacionada ao entendimento do que se faz e como se faz, e ainda com a eficácia com que se faz. Estes processos extrapolam conhecimentos específicos e alcançam sentimentos e vida pessoal, acessíveis através da prática de contar, recontar; viver e reviver as experiências vivenciadas (Zabalza, 2004; Clandinin; Connelly, 2015).

Neste amálgama, a reflexão sobre as experiências é compreendida como ponto de partida e de chegada para os avanços advindos da reflexão sobre a ação que ocorre no cotidiano da prática docente, tornando-a mais real e significativa; uma alternativa à objetividade e ao

universalismo da ciência moderna, ou nas palavras de Bolívar (2014, p. 114): “[...] ese otro tipo de sensibilidad en que hoy nos movemos: concepción no representacionalista del conocimiento, para reivindicar la dimensión narrativa, emocional o persuasiva.”

Diários de Aula

Os diários de aula podem ser considerados estratégias de registro sobre o que foi realizado em aula, servindo como ferramenta para compreender o ocorrido neste espaço formativo, atuando ainda como espaços de reflexão e compartilhamento de percepções sobre os processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Zabalza (2020), existem diversas terminologias para se caracterizar o que ele denomina técnica de documentação, com distintos sentidos e especificidades. Para este autor, os diários de aula são: “[...] los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases” (Zabalza, 2020, p. 14-15).

Segundo este autor, esta definição ampla oferece subsídios para uma redação mais extensa e a análise da informação a ser registrada. Entretanto, há que se atentar para alguns aspectos: Os diários não necessitam ser atividades diárias, mas é preciso manter uma regularidade com este registro para assegurar o que Zabalza denomina sistematicidade. O conteúdo a ser registrado deve ser livre, aberto e sem planejamento prévio, suscitando o ocorrido em classe, podendo incluir narrativas dos alunos, a partir de sua percepção. Sobre o aspecto metodológico, Zabalza (2020, p. 16) esclarece:

Desde el punto de vista metodológico, los “diarios” forman parte de los enfoques o líneas de investigación basadas en “documentos personales” o “narraciones autobiográficas”. Esta corriente, de orientación básicamente cualitativa, ha ido adquiriendo un notable relieve en la investigación educativa de los últimos años.

O diário de aula geralmente é utilizado por docentes que estão mais envolvidos com processos de ensino/aprendizagem/formação, e atuam nos âmbitos mais subjetivos. Nos processos investigativos, associados a outras técnicas, podem ser instrumentos úteis e eficazes para a formação dos professores envolvidos: “Lo bueno de um diário, lo que le convierte em um importante documento para el desarrollo personal, es que en él se pueda contrastar tanto lo objetivo-descriptivo como lo reflexivo-personal (Zabalza, 2020, p. 19).

Para este autor, os diários podem impactar a formação de professores nos seguintes âmbitos: no desenvolvimento profissional docente amplo, no acesso ao seu mundo pessoal, na explicitação dos próprios dilemas enfrentados e na (re) avaliação de processos didáticos. Na perspectiva sinalizada por esta investigação, dialogamos com estas frentes e apontamos uma

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No movimento de apresentação e análise das narrativas, os questionamentos introdutórios e os objetivos da pesquisa foram revisitados, procurando não perder de vista que cada narrativa se fundamenta nas experiências que a subjazem e representam, estando entrelaçadas a outros sentidos, significados e histórias, numa trama sociocultural e política mais ampla, contexto que atravessa as narrativas de Farshad⁷, nosso colaborador. Suas narrativas fundamentam-se não apenas em suas experiências docentes, mas nos processos formativos os quais, para ele, foram fundamentais para a compreensão assumida: *“Es un modelaje; hay muchos estudios que dicen que cuando no sabemos qué hacer, instintivamente solemos ser el profesor que hemos tenido”*. Em relação a seu processo formativo, reitera: *“Me dio la libertad, pero una libertad con compromiso, no una libertad para yo trabajar menos, una libertad para aprender a mi manera. [...] A mí me permitían soñar, ilusionarme y hacerlo”*.

Segundo Farshad, sua experiência e qualificação docente é decorrente em grande parte do incentivo que teve na sua formação, sobretudo nas orientações doutorais e acompanhamento por parte dos professores/as nos grupos de investigação que participava. Entretanto, ressalta seu comprometimento pessoal como indispensável: *“[...] depende mucho de las inquietudes y del interés del alumno, más de que la te la oferten [...]”*. E ainda: *“[...] yo daba más de lo que se me pedía, pero daba a mi manera. Esa libertad me hizo crecer muchísimo [...] Entonces yo no iba a lo fácil, yo iba a ... me encargo directo a lo que me de madurez”*.

A análise contextual possibilitada por estes relatos nos impele a considerar o comprometimento ético-político e educacional deste professor, alicerçada em seu processo formativo. Acreditamos que esta atitude é fundamental para promover uma aproximação a ações formativas e de ensino condizentes com este pensamento, o que a diferencia de posturas que apenas cumprem aspectos protocolares e avaliativos. Entendemos com Zabalza (2020) que professores como Farshad são aqueles que, pela sua própria natureza investigativa e compromisso ético com a profissão buscam possibilidades outras para seus processos de ensino no sentido de qualificá-los, e dada a especificidade deste recorte, valorizam o diário de aula como ferramenta neste sentido, conforme aportado nas narrativas que seguem.

⁷ Esta investigação é um recorte de uma pesquisa doutoral mais ampla do primeiro autor. A integralidade das narrativas deste e outros colaboradores poderá ser acessada no documento tese, descrito nas referências.

Professor Farshad comenta que utiliza os diários de aula como ferramentas de ensino, investigação e avaliação, o considerando um instrumento horizontal e de compartilhamento de saberes a oferecer maior espaço e tempo para a reflexão sobre o que ocorre ou deveria ocorrer na aula; metodologicamente afirma que no final de cada aula faz uma reflexão pessoal sobre estratégias, condutas, conteúdo de ensino, materializando-a por meio de um diário de aula. Este documento é socializado com os alunos de modo *on line* em uma plataforma específica, os quais tem liberdade para interagir, adicionando suas impressões e/ou contestando pontos destacados pelo professor, provocando reflexões mútuas. Em uma de suas narrativas afirma: *“Tu das ese espacio y ese tiempo para reflexionar sobre lo que tu querías hacer; sobre lo que tú lo has hecho, y encima te sirves como herramienta de recorrida de información”*. E acrescenta: *“[...] Entonces, cuando lo comparto con el alumnado, el alumnado sabe: ¿qué querías ayudar en esa clase? ¿Al final, que hemos dado? ¿Qué hemos acordado? ¿Y qué ha pasado? ¿Cómo me he sentido también? ¿Porque he hecho esto?”*.

Analisando os diários como processos formativos e de ensino, Farshad acrescenta:

Y yo a mí me sirve mucho para aprender, para compartir, sobre los demás y sobre mí mismo, porque el mismo relato, de una misma persona, dos criaturas, dos relatos de historia escolar, ahora, y lo escribe el año que viene, cambian, porque la interpretación y tu madurez de tu vivencia, te hace perfil una cosa u otra.

Este relato corrobora o enunciado de Zabalza (2020) quando este afirma ser o diário de aula um ótimo recurso formativo, para além de um documento de registro. Considerando o cenário das licenciaturas, o processo formativo se estende aos docentes em formação inicial, configurando uma melhor qualificação desta ação, sobretudo naquele que representa um dos maiores nós górdios deste processo: a formação ético-política.

No desenvolvimento da autonomia, Farshad ressalta que os diários ficam disponibilizados aos discentes para seu livre acesso: *“Quien que quiere que lo lea, y quien no, que no lo lea. Y está bien. Entonces, es que tienes ahí un resumen de la clase, le sirve como herramienta”*.

Apesar deste exercício de autonomia, reitera a participação frequente dos discentes nos diários. Sobre a imprevisibilidade e impermanência dos relatos, acrescenta:

Bueno, de verdad, el alumno tiene que comprender que a veces las cosas fallan. Y como la solucionamos, y ese modelo que hacemos al solucionarla es importante. [...] en mi diario lo explico. Lo explico, lo hicimos de esa forma, y salió mal, y pensamos que era una oportunidad para aprender. Que a veces de las cosas malas y de los errores es que se aprende. Ese espacio de tiempo y de reflexión me lo da el diario, las narrativas.

Concluindo, reitera:



XXII ENCONTRO NACIONAL

[...] para a História da Educação, a narrativa é também como um mapa de pensamento transversal, porque tú lo ves lo que tú escribes y te ayuda a relacionarlo todo". [...] las narrativas es un relato, y un relato lo puedes comunicar de la manera que tú puedas, oral o escrita, ¿no? Pero el hecho de escribir es como un mapa de las narrativas y yo creo del pensamiento transversal también, porque te ayuda a conectar una cosa con otra y te da ese espacio y ese tiempo para hacerlo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao cenário de precarização da ação e formação docente atual, em que proliferam processos de ensino e formativos pontuais, aligeiradas e individualistas, os diários de aula como possibilidades reflexivo-biográfico-narrativas e com foco na experiência docente se apresentam como potentes recursos pedagógicos-didáticos e formativos a orientar a reflexão sobre a experiência docente, privilegiando ações horizontais longitudinais, coletivas e colaborativas no arcabouço do desenvolvimento profissional docente. Entretanto, pela própria natureza deste recurso, esta ação demanda por parte de cada docente um comprometimento ético-político, alicerçada em seu processo formativo permanente, pois conforme já apontado, o docente ensina mais pelo que ele é, faz e acredita. Deste modo, torna-se imperioso investir nesta direção para ampliar o reconhecimento sobre a qualificação das pesquisas biográfico-narrativas como sustentáculos de um processo de vida e formação docente, que efetivamente esteja comprometido com o DPD e com a mudança de uma cultura profissional.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, A. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto) Biográfica. In: ABRAHÃO, M.H.M.B.; BRAGANÇA, I.F.S.; ARAÚJO, M.S. (orgs.) **Pesquisa (auto) biográfica, fontes e questões**. Curitiba, PR : CRV, 2014.

BOLÍVAR, A.; SEGOVIA, J.D. La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 09, p. 796-813, set/dez, 2018.

CLANDININ, J.; CONNELLY, F. M., **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. Ed. Rev. Trad. Grupo GPNEP – Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL - UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONTRERAS DOMINGO, J. Relatos de Experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan/abr, 2016.

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



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

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo, COMPANHIA EDITORA NACIONAL, 1979.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal, EDUFRRN, 2014.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado – uma mudança necessária**. São Paulo : Cortez, 2016.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com textos, imagens e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 90-112.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa, Pentaedro, 1988.

SANCHO GIL, J.M.; HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F.; MONTERO MESA, L.; DE PABLO PONS, J.; RIVAS FLORES, J.I.; ALMUDENA, O.F. **Caminos y derivas para otra investigación educativa y social** (Universidad) (Spanish Edition) (p. 21). Ediciones Octaedro. Edição do Kindle, 2020.

SOUZA, M.J. **Formação continuada na educação superior: narrativas de processos identitários**. Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Educação – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

SOUZA, M. J. de; MONTEIRO, F. M. de A.; FLORES, J. I. R. O potencial formativo da pesquisa narrativa na formação continuada do docente universitário. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 28, n. 57, p. 1 - 30, 2024. DOI: 10.26694/rles.v28i57.5394. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/5394>. Acesso em: 21 jun. 2024.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre, Artmed, 2004

ZABALZA, M. A. **Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional** (Educación Hoy Estudios nº 99) (Spanish Edition). Narcea Ediciones. 2020, Edição do Kindle.