

Organizadores

Rita de Cássia Reis

Reginaldo Fernando Carneiro

Narrando vidas e construindo saberes

vivências na pesquisa narrativa
em Educação e na formação de professores



Organizadores

Rita de Cássia Reis

Reginaldo Fernando Carneiro

Narrando vidas e construindo saberes

vivências na pesquisa narrativa
em Educação e na formação de professores

| São Paulo | 2 0 2 3 |



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N234

Narrando vidas e construindo saberes: vivências na pesquisa narrativa em Educação e na formação de professores / Organizadoras Rita de Cássia Reis, Reginaldo Fernando Carneiro. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-669-6

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.96696

1. Formação de professores. 2. Educação. 3. Pesquisa. I. Reis, Rita de Cássia (Organizadora). II. Carneiro, Reginaldo Fernando (Organizadora). III. Título.

CDD: 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Formação de professores

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbidia Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Heyneysa, Wirestock, Freepik - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Hustle Bright, Acumin Variable Concept
Revisão	Os autores e autoras
Organizadores	Rita de Cássia Reis Reginaldo Fernando Carneiro

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fábrica Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Jacqueline de Castro Rimá <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Lucimar Romeu Fernandes <i>Instituto Politécnico de Bragança, Brasil</i>
Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Marcos de Souza Machado <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Michele de Oliveira Sampaio <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>
Catarina Prestes de Carvalho <i>Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil</i>	Pedro Augusto Paula do Carmo <i>Universidade Paulista, Brasil</i>
Elisiene Borges Leal <i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i>	Samara Castro da Silva <i>Universidade de Caxias do Sul, Brasil</i>
Elizabete de Paula Pacheco <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Thais Karina Souza do Nascimento <i>Instituto de Ciências das Artes, Brasil</i>
Elton Simomukay <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>	Viviane Gil da Silva Oliveira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Francisco Geová Goveia Silva Júnior <i>Universidade Potiguar, Brasil</i>	Weyber Rodrigues de Souza <i>Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil</i>
Indiamaris Pereira <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>	William Roslindo Paranhos <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Apresentação

Esta publicação concretiza-se por meio de um trabalho coletivo de formação docente no qual os sujeitos envolvidos estavam munidos de suas experiências de vida, de profissão, de suas dúvidas e de seus anseios com a vida e o mundo, de suas expectativas diante de um processo de formação que se iniciava na pós-graduação e de se descobrirem professores-pesquisadores.

Todos os capítulos que aqui estão foram produzidos no âmbito da disciplina *Pesquisa Narrativa em Educação e na Formação de Professores*, ofertada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora no primeiro semestre de 2022, pela professora Rita de Cássia Reis e pelo professor Reginaldo Fernando Carneiro. Cada autora e autor de capítulo frequentou a disciplina enquanto estudante de mestrado ou doutorado, mas sobretudo como seres aprendentes e que ensinam.

No decorrer da disciplina fomos introduzindo os pressupostos da Pesquisa Narrativa na relação com à Educação e às pesquisas com Formação de Professores. Nesse período, abordamos autores clássicos do campo de pesquisa como: Bueno, Galvão, Clandinin, Connelly, Bolívar, Contreras, Larossa etc.; que nos permitiram estabelecer um processo de formação contínuo. Cabe destacar que esse processo era, em muitos momentos, evidenciado pelos estudantes como sendo algo cíclico, o qual sempre retornava à questão central da subjetividade. Ao ouvirmos isso, enquanto formadores-pesquisadores também em formação, se estabelecia dois movimentos: um de Reginaldo, professor há mais tempo na pós-graduação, de tranquilidade compreendendo que esse era um processo natural na disciplina e o movimento de Rita, professora recém ingressa na pós, em questionar se a dinâmica adotada para a disciplina foi a melhor.

Isso ocorreu, pois todos nós assumimos a condição de aprendentes uns com os outros diante do lugar que ocupamos no mundo. Ao nos questionarmos qual status damos a uma realidade, às experiências que criamos/vivenciamos, fomos mergulhando nas nuances subjetivas que a Pesquisa Narrativa preconiza. Evidenciamos a natureza tridimensional das narrativas em contexto de formação, conforme Ricoeur. Por isso, a narrativa não necessariamente segue uma lógica linear, mas pode seguir também a lógica atribuída pelos sujeitos.

Nesse sentido, assim como os anéis de uma árvore contam sua história e datam sua existência, esse ciclo formativo no qual nos envolvemos possibilitou conhecermos diversas histórias de vida e a nós mesmos – nosso eu professor e nosso eu pesquisador.

Diante desse acontecimento, neste livro, reunimos as narrativas de cada um/uma dos/as participantes da disciplina. A primeira parte do livro abriga textos reflexivos nos quais as autoras narram a formação de si. Na segunda parte, reunimos textos narrativos nos quais os/as autores/as estabelecem um diálogo entre a Pesquisa Narrativa e temas em Educação que dizem respeito às suas questões de pesquisa ou à sua aprendizagem.

Esperamos que as/os leitoras/es que tenham acesso a essas narrativas possam aprender com elas, ensinar a partir delas e compartilhar suas interpretações com as/os autoras/es.

Boa experiência.

Rita e Reginaldo

Sumário

Primeira parte

A Pesquisa Narrativa e o conhecimento de si

Capítulo 1

Biograma de vivências: narrativas
entre idas e vindas de uma professora
da educação infantil 15
Alessandra Imaculada de Almeida Neves

Capítulo 2

Autobiografia: desde
una investigación tradicional 30
Claudia Viviana Carvajal Castro

Capítulo 3

**Memórias de uma professora que ensina
Ciências nos anos iniciais** 42
Erika Vargas de Souza Barros

Capítulo 4

**Saberes e fazeres
de uma professora em formação** 55
Vanessa Carla Muzulão de Almeida Moraes

Capítulo 5

Um corpo deslocado no meio de tantas regras: a potência da narrativa para uma pesquisa decolonial	69
<i>Mariana Corradi Bruno</i>	

Segunda Parte

A Pesquisa Narrativa em diálogo com temas em Educação

Capítulo 6

Percepções de um professor em início de carreira sobre a possibilidade do tateamento profissional docente em um Programa de Residência Docente.....	83
<i>Bertrand Luiz Corrêa Lima</i>	

Capítulo 7

As narrativas em um curso de formação continuada de professores dos anos iniciais	101
<i>Denise Mendonça Barbosa</i>	

Capítulo 8

Vivendo e aprendendo com e sobre as narrativas	115
<i>Eneida Corrêa de Souza Campos</i>	

Capítulo 9

Narrativa do estudo da narrativa como método de pesquisa	128
<i>Wellington José da Cunha</i>	

Capítulo 10

Narrativas e formação docente:

audiodescrição caminhos e construção na escola	146
<i>Sandrine Montes</i>	

Capítulo 11

**A importância da tomada de consciência
do percurso formativo por uma professora
que ensina Ciência nos Anos Iniciais**

157

Bárbara Kelmer Müller Duarte
Rita de Cássia Reis

Sobre os organizadores 177

Sobre os autores e autoras 178

Índice remissivo 181



Primeira Parte

**A Pesquisa Narrativa
e o conhecimento de si**

Tomada na sua globalidade, a narrativa articula períodos da existência que reúnem vários “fatos” considerados formadores. A articulação entre esses períodos efetua-se em torno de “momentos-charneira”, designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos). (JOSSO, 1998)



1

Alessandra Imaculada de Almeida Neves

Biograma de vivências:

narrativas entre idas
e vindas de uma professora
da educação infantil

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96696.1](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96696.1)

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
(João Guimarães Rosa – Grande Sertão Veredas p. 448)

O ato de escrever sobre si mesmo, narrando anseios, dúvidas e práticas de maneiras diversas, positivas ou não, expondo-se ao outro, não é uma tarefa fácil. Entretanto, sob a inspiração de Guimarães Rosa ressaltada em nossa epígrafe, a vida e as suas diversas narrativas requerem a coragem de nós. São as palavras narradas, que segundo LARROSA (2002), determinam nosso pensamento. Aliás, segundo este autor, não pensamos com pensamentos, mas com palavras. Não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir das nossas próprias palavras.

A narrativa-poema¹ que apresento abaixo, denota, por breve, os movimentos de vida e profissão que vivenciei e vivencio, em destaque, como professora da educação infantil. Narro os momentos que me colocaram frente a narrativas de vidas e histórias que impulsionam e compõem a minha identidade docente, construída em um “[...] lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Como aponta (NÓVOA, 2013, p. 16), laços construídos, aprendizagens adquiridas.

Hoje, de frente para o espelho, perguntei: Quem é você?
Ah! Que pergunta estranha.
E nem sempre fácil de responder.
Sou um ser em metamorfose
em movimentos constantes.
Sou, espiritualmente, alguém que aprendeu que a vida é um
breve instante e daí a importância de vivê-la intensamente.
Às vezes sou palavras: teimosia, euforia, instantes, de-
sejos, paixão, raiva, agitação, preocupação, gratidão.

1 Narrativa-poema escrita para o trabalho de conclusão de curso na especialização em Ciências e Matemática nos anos iniciais – UFJF. “Narrativa-poema” termo criado pela autora para explicitar o apetrechamento por narrativas e poemas.

Sou vento forte que arranca das árvores suas folhagens,
outras vezes sou brisa leve num entardecer praiano.

Sou dias de sol, mas também dias de chuva.

Sou mulher equilibrista que nas mãos traz uma balança
equilibrando corpo, mente, afazeres, amores, frustrações,
decepções, cuidados, responsabilidades, necessidades.

Sou mãe, e tenho aqui minha melhor versão.

Sou professora, e apaixonada, empenhada,
Sou, também estudante em constante aprendizagem.

Sou medos e esperanças

Sou danças e emoções

Eu sou, estou, serei

Sempre me reescrevendo, me reinventando.

Quem sou eu? A frase-pergunta ora apresentada, levanta diversos questionamentos quanto ao ser em movimento que, no correr da vida, se depara com as possibilidades que favorecem ou não a construção da identidade. Na condição de professora, em constantes momentos de sossegos e inquietações, idas e vindas, ocorre o processo profissional que toca e é tocado.

Nesse aperta e afrouxa, ainda citando João Guimarães Rosa, descubro nas narrativas, nas memórias contadas e recontadas, as fontes generosas de aprendizado, de revisitação das práticas e de construções de novos saberes, onde narrar, torna-se um ato de coragem e de criticidade, como menciona Paulo Freire (1991). As narrativas recriam o percurso de vida, especialmente o profissional.

As narrativas autobiográficas possibilitaram-me como professora-pesquisadora a aproximação do ideário pedagógico do grande educador e pesquisador Paulo Freire, às suas obras e aos seus saberes, em específico, o livro *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, apresentado a mim na graduação.

Busco, desde então, por uma educação em uma perspectiva libertária, na qual “[...] o diálogo se torna uma permanente da ação libertadora” (FREIRE, 1987, p. 85). Enquanto professora, amplio-me através dos contextos vividos e experienciados em suas contribuições

para a constituição de “[...] princípios fundamentalmente éticos de nossa existência” (FREIRE, 1996, p. 66).

As narrativas aqui apresentadas foram e são re-memoradas e re-visitadas através de registros, anotações, rascunhos, notas em cadernos de planejamento, trabalho de conclusão de curso (TCC), trabalhos desenvolvidos nas disciplinas da especialização em Ciências e Matemática nos anos iniciais e mestrado em Educação, junto à Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, como na narrativa a seguir.

Deparei-me com uma professora mecanizada, presa a conteúdos, livros, métodos enrijecidos. Nas aulas, perguntas eram sempre dribladas, descartadas como papéis de rascunhos não mais necessários, empilhados em cima da mesa localizada no centro da sala.

As aulas ministradas não eram ruins, ou sem a total entrega da professora, ou sem profissionalismo e competência. De fato, não eram! Pode-se dizer que as aulas de matemática eram até coerentes, pois integravam conteúdos, saberes, brincadeiras, bem como agradavam a instituição na qual a professora desenvolvia suas atividades como docente e também aos pais. Mas faltava algo. A professora, a cada aula de matemática ministrada, percebia-se mais incomodada, como se soubesse menos. Essa professora sou eu. (NEVES, 2021, p. 16).

Como sujeito do desenvolvimento, transformando textos de campo para textos de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), utilizo-me das narrativas autobiográficas como fonte de pesquisa. Utilizar as narrativas autobiográficas na formação e prática docente, segundo Nacarato e Passeggi, (2013, p. 291), é cruzar o presente e o passado e projetar um futuro.

É buscar, no passado revivido e narrado, saberes que foram apropriados e podem ser valorizados para a constituição de uma prática futura ou saberes que precisam ser desconstruídos e ressignificados por trazerem elementos que continuarão a perpetuar uma matemática escolar desprovida de significados para novas gerações de estudantes.

Assim, objetivo partilhar o exercício de escrita de narrativas (auto)biográficas como professora-pesquisadora em um movimento que se iniciou na especialização em Ciências e Matemática realizada na UFJF, em 2019 e que se estende atualmente em meu processo enquanto mestranda no PPGE – UFJF como um instrumento metodológico utilizado para a produção e análise dos dados, se constituindo como significativo para a compreensão das histórias de experiências na trajetória formativa e profissional.

Para a organização das narrativas utilizo como recurso o biograma da trajetória de vida e profissional, proposto por (BOLÍVAR, 2002) em um movimento interpretativo de formação continuada. O biograma é um mapa da trajetória profissional que combina acontecimentos em uma linha do tempo, ou seja, uma cadeia cronológica de diversas situações, acontecimentos, momentos na vida profissional que segundo (BOLÍVAR, DOMINGO, FERNANDEZ, 2002, p. 1950), pode ser intitulado como “acontecimentos e incidentes ou impactos críticos”. Tais movimentos podem apresentar vivências tanto positivos como negativos.

As narrativas apresentadas no presente biograma estão divididas em três categorias. Segundo Bolívar, Domingo e Fernandez (2002, p. 195): cronologia/fatos, acontecimentos, e, incidentes ou impactos críticos. Os acontecimentos narrados, indicam o conjunto de acontecimentos que, em sua perspectiva atual, contribuíram para configurar tanto a vida pessoal quanto a profissional. Os momentos críticos, segundo os autores, são aqueles que determinam por si mesmos o curso de uma vida, reorientando-a. Embora os acontecimentos apareçam de forma contínua nas narrativas, percebemos que os incidentes críticos são descontínuos, pois representam os momentos de inflexão, reorientações, mudanças, ou, rupturas que organizam o tempo pessoal da vida (IDEM, 2002, p. 192), levando-me a selecionar certos acontecimentos que conduziram a determinadas práticas e ações enquanto professora.

Diante dessa premissa, trago como início de história o ano de 2001, quando fui contratada por uma creche-escola filantrópica, numa

cidade do estado de Minas Gerais, para trabalhar como ajudante em duas turmas de maternal – crianças de 2 a 3 anos e em uma turma de 1º período com crianças de 4 anos. Por questões financeiras, a instituição demitiu duas das três professoras regentes e como eu já acompanhava as crianças, sabia toda rotina e dava “conta” do trabalho, fui “promovida” para regência da turma do maternal 1 (crianças de 2 anos). Assim, tornei-me educadora – terminologia utilizada pela instituição.

Busquei aproximar-me da professora com a qual eu trabalhava como auxiliar e passei a tê-la como mentora. Seus saberes, experiências e práticas cotidianas me auxiliaram e conduziram minhas primeiras experiências como professora. Suas narrativas me motivaram e me impulsionaram a novas descobertas no trabalho em prol das crianças atendidas, vindas, em sua maioria, de bairros periféricos e de famílias em condições financeiras e sociais desfavoráveis. Com o referido ganho, senti a necessidade de aprimorar minhas reflexões. Foi quando iniciei minha graduação em 2003, no curso Normal Superior em uma instituição particular na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais.

Esmerei-me na tarefa que visava a compreensão do universo das crianças, especialmente o da educação infantil, pois era onde estava naquele momento. Nesse universo, associei os saberes, as teorias, os teóricos e as práticas, compondo, assim, a minha identidade docente. Tornei-me, com o tempo, uma professora crítica em relação à minha própria prática e cada vez mais interessada nas histórias dos sujeitos-atores-autores que compõem o processo educacional – os professores e suas narrativas de diálogo entre a vida profissional e individual, as frustrações, os anseios, as soluções para/no cotidiano com seus estudantes.

As narrativas eram apresentadas de muitos modos: verbal, escritas, fotografadas, desenhadas e em diversas outras formas como histórias e práticas vividas no cotidiano. Elas se tornaram de grande importância no movimento de formação contínua da minha vida profissional e nas tentativas e esforços de recriação das formas interpretativas da realidade que proporcionam um olhar crítico constante da minha própria prática.

Tal desejo nas narratividades se intensificaram no curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática nos Anos Iniciais, no ano de 2017. Neste curso, os professores-formadores utilizavam-se dos saberes, memórias e histórias de vida dos professores em formação, com grande apreço, para impulsionar os encontros e a aprendizagem. Vivenciei uma aprendizagem conduzida por memórias, experiências e histórias de vidas narradas pelos sujeitos ali presentes. Fui apresentada à pesquisa narrativa e, nesse contexto, ao ato de narrar, bem como a uma formação enfatizada de maneira sensível, plural e extremamente significativa.

As trocas de experiências e os saberes compartilhados nas diversas narrativas escritas e faladas se fizeram presentes em diversos momentos da especialização. Entretanto, o diálogo com maior ênfase se deu na disciplina *“Práticas Discursivas Acadêmicas e Profissionais em Docência”* onde a dinâmica possibilitava refletir, dialogar, compartilhar e narrar histórias e experiências, tanto escolares como profissionais, ou ainda, de observações realizadas em relação à docência no ensino de Ciências e Matemática. Dessa dinâmica, decorreram-se quatro narrativas escritas das quais apresento uma:

Bons frutos!

Juiz de Fora enfrentava uma grande onda de dengue e aproveitamos que trabalhávamos na Unidade de Estudos Saúde e Alimentação para falar com as crianças desse grande problema enfrentado por nós, dos cuidados que devemos ter e das precauções referentes ao mosquito transmissor da dengue.

Elaborei uma aula bem lúdica, conversamos muito, assistimos a um vídeo que documentava os cuidados com o acúmulo de água, desenhamos o mosquito, realizamos uma passeata de conscientização pelo entorno da escola... foi uma semana bem legal e produtiva.

Em meio às conversas, Thomás levanta seu dedo e retruca.

-Alessandra, você disse algo errado.

Perguntei então: o que foi que eu disse de errado.

Thomás falante como era, logo respondeu.

- Você trocou as coisas. A doença é “eva egipito” e o mosquito dengue. A gente não fala mosquito da dengue? Então?

Parei... voltei ao vídeo, mostrei ao Thomás que o nome do mosquitinho é *Aedes aegypti* e que as doenças transmitidas por ele são dengue, chikungunya e Zika.

Thomás então me olhou bem nos olhos e me respondeu.

-A tá. Acho que meu pai me falou errado.

Passado aquele dia, abri meu aplicativo do Facebook para dar uma olhadela, dar uma fuxicada na vida alheia e então vi a postagem (que fui marcada) da mãe do Thomás.

Na postagem dizia:

Thomás ensinando ao Papai:
- Pai, Dengue não é mosquito. É doença. O mosquito chama EVA EGIPITO. E ele faz três doenças: Dengue, Zika Virus e CHIKO RUMI!
Prestou atenção na aula tá Alessandra 🍌



Fiquei tão feliz em perceber que nosso trabalho rendeu frutos. Nosso... O meu e o das crianças, pois construímos juntos. Levei as informações científicas acerca da doença e eles suas vivências.²

No contínuo da formação e ainda me debruçando nas narrativas e suas contribuições para a minha vida profissional em diálogo com outros profissionais, resolvi em 2021, participar do processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, aceitando

2 Narrativa apresentada à disciplina “Práticas Discursivas Acadêmicas e Profissionais em Docência”.

o desafio de ser um ser em movimento num mundo em movimento. O mestrado, assim como os demais lugares que efetivamente pertencem, tornou-se uma escolha que fomenta ainda mais o meu processo contínuo de formação e aprendizagem como profissional.

Re-visito, desse modo, o memorial enviado ao programa de Pós-Graduação em Educação, no qual atenta aos diversos movimentos em relação às minhas práticas e à minha formação continuada, com destaque para o último parágrafo.

No constante movimento em relação à minha prática e saberes, lanço-me a uma nova jornada acadêmica: o Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o que possibilitará fomentar minhas pesquisas e estudos, que também se fazem constantes. Afinal, o encerramento de algumas ideias significa a projeção para novos horizontes interpretativos.³

Essa última afirmativa presente em minha escrita é sustentada pela obra de Souza (2014, p.39) quando aponta a utilização de narrativas autobiográficas como um potente dispositivo de formação pois, “[...] possibilitam reflexões sobre a vida, a formação, as trajetórias individuais e coletivas, bem como sobre o respeito à liberdade, autonomia e democracia individual e social. Garantir o respeito às narrativas, aos percursos de vida-formação e possíveis superações de formas de controle sobre o biógrafo e o biografado ou entre a escrita (auto)biográfica e as disposições de formação são férteis para explicitar contextos, conjunturas sociais, marcas individuais dos homens e mulheres em suas manifestações sobre a vida”.

A opção pela narrativa, como uma das possibilidades para esta discussão, fundamenta-se também em Benjamin (1993, p. 201) quando afirma que o “[...] narrador retira da experiência o que ele conta [...]”, sendo, portanto, essas experiências, conforme o autor, as fontes originárias de todo narrador (SOUZA; CABRAL, 2015, p. 151).

3 Narrativa do memorial entregue como quesito de avaliação ao programa PPGE-UFJF.

BIOGRAMA DE VIVÊNCIAS: MOVIMENTO INTERPRETATIVO DAS NARRATIVAS

As narrativas anteriores foram apresentadas seguindo um certo aspecto cronológico, todavia os acontecimentos não podem ser vistos isoladamente. A seleção não é realizada aleatoriamente e nem de forma sequencial, do tipo “um após o outro”. Os acontecimentos aparecem nas narrativas em uma relação de causalidade, “um por causa do outro” (RICOEUR, 2010, p. 286, apud SOUZA; CABRAL, 2015), em busca de explicar as várias direções e transformações nas histórias, mostrando as descontinuidades das trajetórias.

No quadro 1, intitulado Biograma do percurso formativo da professora-autora, disposta nas diversas narrativas, se organizam os fatos seguindo uma certa ordem cronológica, prosseguida dos acontecimentos, do desembrulhar narrativos e dos incidentes críticos que possibilitam a re-lembrança.

Quadro 1 – Biograma narrativas do percurso formativo da professora-autora

Cronologia/fatos	Acontecimentos	Incidentes críticos
Após gravidez do seu primeiro filho e tendo apenas o ensino médio	Início do emprego como professora em uma creche-escola de educação infantil, mesmo não formada	Percepção quanto à gestão da creche-escola que não estava fazendo uma troca por competência, mas sim, pela concepção enganosa de infância, não valorizando a profissão docente
Ano de 2003. Início da graduação	Conhecimento das obras de Paulo Freire	Perceber-se como uma professora mera reproduzora de práticas engessadas
Ano de 2017. Curso de especialização Ciências e Matemática	Encontro com as narrativas e suas contribuições para a autoformação, auto	Memórias e vivências, trocas e encontros de práticas e experiências
Ano de 2021	Novos desafios e contínuo movimento na formação	Nascimento da professora-pesquisadora, dos estudos acentuados e apaixonantes às narrativas

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a apresentação do biograma com as principais narrativas, iniciarei a análise do mesmo, tendo como perspectiva o olhar de criticidade, proposto por Freire (1996): o estimular da memória; a produção de registros das práticas profissionais, bem como retomar e refletir e analisar a minha vida profissional.

A primeira experiência como professora trouxe como foco a noção de infância, do ato de educar e de cuidar da instituição mencionada, proporcionando uma análise crítica das práticas de ambientes educacionais. Também levam a questionar o movimento de práticas educativo-crítica que proporcionam condições de interação entre educandos: uns com os outros e com o professor ou a professora, em um ensaio de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, e, acrescento, transformadores da realidade, como aponta Freire (1997).

As narrativas presentes neste texto têm objetivo pedagógico pois, problematizam a especificidade histórica produzida naquele lugar - os diversos lugares no movimento de minha prática docente - e, mesmo que não tendo alcançado todos os sujeitos envolvidos, as mudanças aconteceram e se fazem presentes na minha identidade profissional. (Cunha, 1997).

A preocupação com a formação continuada também é algo descrito nas narrativas apresentadas, demonstrando a importância das mesmas. Nas palavras de Abrahão e Passeggi (2012, p. 61), o uso de narrativas [...] em contextos de formação inicial, e continuada, ancora-se no pressuposto dessa automização, no sentido em que o ato de explicitar para si mesmo e para o outro os processos de aprendizagem, adotando-se um posicionamento crítico, é suscetível de conduzir a pessoa que narra à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e, portanto, de autorregular seus modos de aprender num direcionamento emancipador.

CONSIDERAÇÕES

Nas narrativas apresentadas, para além de uma simples lembrança, a memória se constitui como uma viagem no tempo. Narrar é, dentre outras dimensões, rememorar as experiências diversas da vida pública ou da vida privada. Tais percepções, como apontam Sousa e Cabral (2015, P.150), evidenciam que a unidade narrativa é constituída de vivências e experiências, adquiridas e construídas no decorrer da história de vida do ser humano que cristalizam e se constituem em imagens que são retomadas em situações cotidianas. As narrativas, então, constituem-se como fundamentais para o desenvolvimento profissional no qual as vidas dos professores estão entrelaçadas com a história da própria sociedade, (IDEM, 2015, p.152).

Ainda, de acordo com Goodson (1992, apud SOUSA E CABRAL, 2015, p.151) ao ouvir a voz dos professores, podemos reconhecer quais os dados de suas vidas são relevantes, na medida em que os projetos pessoais estão articulados a outros de natureza coletiva; o contexto social, cultural, econômico e político influencia na constituição da pessoa e do profissional; a história de vida pessoal e profissional de cada um coaduna-se com sua prática; e são importantes elementos no sentido de se pensar a maneira pela qual pode se realizar seu desenvolvimento profissional.

Outro ponto chave quando os narradores autores fazem o movimento de uma análise crítica de si, é separar olhares enviesadamente afetivos presentes na caminhada, pondo em dúvida crenças e preconceitos. Enfim, possibilitar a des-construir o seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo (CUNHA, 1997, p.188).

Nesse sentido, no decorrer da escrita deste texto o movimento de (auto)crítica, de (auto)formação e de (auto)conhecimento na escrita, leitura e re-memorização das narrativas evidencia a importância delas na construção e afirmação da minha identidade profissional em

constante movimento, bem como nas relações com outros professores. Evidenciando, assim, as questões de identidade, expressões de existencialidade através da leitura e da interpretação das narrativas auto(biográficas), como menciona Josso (2007).

Entretanto, não se evidenciam nas narrativas apenas os aspectos da existencialidade do sujeito, mas, também, de um sujeito que está inserido em uma sociedade. Como dizem os incidentes críticos mencionados no biograma que reflete a educação brasileira, integrada por sujeitos diversos e com narrativas distintas em muitos momentos. Trata-se de questionar a educação frágil, debilitada e apoiada em práticas, ações da sociedade e de políticas públicas incoerentes e com intencionalidades excludentes, desigualitárias de narrativas atuais.

O primeiro incidente retrata um ambiente onde a concepção de infância é negativa, de invisibilidade dos sujeitos, de caráter assistencialista e que direcionava todo o trabalho desenvolvido ali: a não valorização ao ato de educar, mediante a crença de que, frente à situação socioeconômica e cultural das crianças, o cuidar era o que se fazia necessário. E, mesmo o “cuidado” ofertado não era algo bom. Tratava-se da ideologia fatalista e imobilizante que anima o discurso neoliberal e que insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”, conforme nos adverte Freire, (1999)

Apresenta-se também no incidente, a desvalorização da profissão docente, principalmente com as políticas fascistas da atualidade. O segundo ganha destaque, pois evidencia a constante vigília enquanto sujeitos críticos de nossas práticas e ações e, destaque, no tocante das narrativas: as trocas. Trocas associadas à formação docente e práticas cotidianas na escola que impulsionam pesquisas, como a presente. E o terceiro é um enlace de todos ao falar sobre o movimento de busca formativa em prol da identidade pessoal e profissional.

Assim, nas narrativas, encontro mais do que a perspectiva de “encontrar nas escritas de si uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam [...]” (PASSEGGI; SOUZA; VINCENTINI, 2011, p. 371).

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C. As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. *In*: SIMÃO, V.; FRISON; ABRAHÃO. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**. Natal: EDUFRN, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 53-71
- BOLIVAR, A.; DOMINGO, L.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.
- CUNHA, M. I. Conte-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- FERREIRA, G. L. GASTAL, M. L. A. Biogramas da trajetória de vida e profissional: o que eles revelam sobre a formação de professores de Ciências e Biologia nos Institutos Federais? *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, XIII., 2021, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.
- SOUZA, M. G. S.; CABRAL, C. L. OI. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**. v. 33, n. 2, p. 149-158. jul./dez., 2015.

NACARATO, A. M.; PASSEGGI, M. C. Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a matemática escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 287-299, set./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2365>. Acesso em: 15 jan. 2021.

NEVES, A. I. A. **Narrativas autobiográficas da matemática no percurso formativo de uma professora da educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências e Matemática anos iniciais) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

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



2

Claudia Viviana Carvajal Castro

Autobiografía: desde una investigación tradicional

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96696.2](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96696.2)

“Muchas veces me siento en un mundo al que no pertenezco, pero cuando estoy enseñando me doy cuenta que este mundo me necesita, mis palabras no dicen mucho, pero mi accionar como profe dice todo”

Figura 1 – Clase de educación física, practica pedagógica profesional docente



Fuente: por el autor (2017).

INTRODUCCIÓN

El reconocimiento de sí mismo, quizás es el proceso más difícil del ser humano, en el cual debe pasar por numerosas etapas de reconocer, aceptar y elegir quien es y por ende quien quiere ser a largo plazo, aunque solo con existir en este mundo llamado tierra ya se es alguien, sin embargo, la sociedad de una u otra forma nos va incitando a que elegir una carrera universitaria es ser alguien en la vida. Seguramente tú que estás leyendo esto, pasaste por una de las etapas más determinantes en el transcurso de la adolescencia a la adultez, más específicamente cuando se estaba culminando la etapa del colegio, donde se aproximaba esa elección profesional para la vida misma, donde todo el tiempo rondan

pensamientos de cómo quiero vivir mi vida, para qué soy bueno y que me gusta hacer, lo cual se resume en las siguientes preguntas: ¿Qué quiero estudiar? ¿Qué profesión quiero para mí?

Pues bien, aunque al terminar mis estudios de colegio no tenía muy claro que quería estudiar, lo que sí tenía claro era que todos los días de mi vida, quería ser feliz yendo al trabajo y sirviendo a mi núcleo social. Por ello elegí tomarme un tiempo, aproximadamente seis (6) meses para pensar, indagar y elegir realmente que quería de mi vida. Pues, aunque mi familia y amigos constantemente decía “estudie eso, porque usted es buena para eso”, “estudie eso, que eso da dinero”, yo elegí estudiar lo que sentía en ese momento que me haría muy feliz y para lo cual me haría buena con el paso del tiempo.

Una vez tomé la decisión de estudiar una carrera universitaria, iba con la convicción de que quería aprender a ser una buena maestra, con conocimientos científicos, académicos, pero sobre todo que me apasionara mi trabajo, para así sentir que no tenía que trabajar.

La satisfacción puede identificarse como la experiencia o sentimiento de éxito en la ejecución de un logro determinado. Así el juicio de satisfacción permite percibir el grado de bienestar que el individuo experimenta con su vida o hacia ciertos aspectos como la salud, el trabajo, la vivienda, el estudio, entre otros. (PRIETO *et al.*, 2011, p. 211).

Durante mi formación académica universitaria tuve la fortuna de pertenecer a semilleros de investigación, los cuales son grupos de estudio que desenvuelven macro proyectos en micro proyectos, donde los estudiantes de pregrado son los que desarrollan estos micro proyectos bajo la orientación de asesores de trabajo de grado. Allí en esos grupos de investigación se enseña desde hacer un título de investigación hasta cómo analizar datos estadísticos. En el programa académico de la Universidad del Quindío/ Colombia, en el cual fui formada como licenciada en educación física y deportes, este programa contaba con los grupos de investigación muy opuestos uno del otro; uno de ellos enfocado al estudio de fenómenos cuantitativos específicamente desarrollando

investigaciones deportivas desde comportamientos fisiológicos y variables antropométricas. Y el otro grupo, dedicado al estudio de fenómenos cualitativos, específicamente con grupos escolares, escuelas de formación y profesores, donde se desarrollaba investigaciones de fenómenos sociales tratando de darles solución y reflexión sobre ello.

Figura 2 – Voluntariado de clases de educación física, fundación por un mejor vivir



fotoefectos

Fuente: por el autor (2018).

Pues bien, tuve la oportunidad de participar en ambos grupos de investigación y apoyar procesos educativos desde allí, pero día a día me iba interesando más por la investigación cualitativa, ya que esta me permite hacer reflexiones y posibles soluciones a situaciones de la educación real, la cual es el pilar fundamental en mi formación profesional. Al mismo tiempo que me iba decidiendo por el grupo de investigación de estudios cualitativos educativos llamado “Tejiendo redes: cuerpo, educación y movimiento” iba participando de los semilleros

de investigación de la Universidad del Quindío, donde son 3 niveles y cada uno de ellos te iba enseñando determinados conocimientos para ir aplicando o desarrollando una investigación desde cero.

El grupo Tejiendo redes: cuerpo, educación y movimiento, presentó un macro proyecto para que los estudiantes que estábamos en el grupo empezáramos a desenvolver como alternativa de trabajo de grado, el cual es requisito para graduarse como licenciado. Dicho macro proyecto pretendía estudiar el proyecto de vida de los estudiantes de la media vocacional y la influencia del profesorado en ello; una vez los profesores presentaron para nosotros las actividades a desarrollar, yo inmediatamente dije que sí, y fue allí.

Cuando me decidí por ese grupo de estudio y por ende por la investigación cualitativa. Una de las razones por las cuales me intereso esa investigación eran mis experiencias vividas como profesora de natación. Era que mis estudiantes siempre me veían como referente para sus vidas, así mismo, como un influenciadora en la vida de ellos. Por lo anterior era necesario conocer e investigar la importancia e influencia de los profesores en la vida de los estudiantes, desde el proyecto de vida a largo y corto plazo.

Figura 3 – Clase de natación, grupo iniciación deportiva



Fuente: por el autor (2021).

APORTE TEÓRICO

A continuación, se cuenta de manera resumida lo realizado por (AYALA Y CARVAJAL, 2016) en la investigación, como requisito para obtener el título de licenciado en Educación Física y Deportes, Dicha investigación se tituló *La relación proyecto de vida, felicidad y rol del docente en estudiantes de la media vocacional*. La cual desarrolló bajo una propuesta de estudios explicativos comprensivos presentados por Ricoeur (1986), en los cuales los fenómenos se estudian no desde lógicas cerradas, sino con visiones complementarias para así entender sus esencias de trabajo y en los que es central la percepción de los sujetos que hacen parte del fenómeno. Para efectos de lo anterior, se recolectó una información numérica que tuvo características desde el diseño y la muestra como transversal no experimental y de alcance correlacional y de diferencias. El grupo de estudio estuvo conformado por 1489 alumnos de básica secundaria provenientes de seis centros de carácter público (80.9%) y tres privados (19.1%) de las ciudades de Armenia y Calarcá.

Así mismo, desde la voz de los sujetos de estudio, en el aspecto cualitativo se aplicó una entrevista en profundidad a 56 sujetos, la elección de estos fue intencionada bajo criterios de la visibilidad que tenían los maestros de estos. Se utilizaron como instrumentos de recolección de información un cuestionario y una entrevista en profundidad; el primero, compuesto por 35 preguntas diseñadas para evaluar aspectos relacionados con las dinámicas familiares, educativas, del entorno, los mass media⁴ y las relaciones sociales, en función a la construcción del proyecto de vida de los estudiantes. El instrumento utilizó una métrica de 0 a 5, donde 0 es la calificación mínima y 5 la máxima puntuación. Una vez obtenida la información, se procedió a realizar la prueba Alfa Cronbach para estimar el nivel de consistencia interna del cuestionario, la cual arrojó un valor inicial de 0.902 con un total de 35 ítems, lo que indica una alta confiabilidad.

4 Medios de Comunicación

El segundo instrumento, la entrevista en profundidad la cual se refiere se refiere a:

La entrevista en profundidad se basa en el seguimiento de un guion de entrevista, en él se plasman todos los tópicos que se desean abordar a lo largo de los encuentros, por lo que previo a la sesión se deben preparar los temas que se discutirán, con el fin de controlar los tiempos, distinguir los temas por importancia y evitar extravíos y dispersiones por parte del entrevistado (ROBLE, 2011, p.41).

Se realizó en el plano cualitativo, tuvo 25 preguntas orientadoras de las cuales 17 se matizaban en función los resultados dados en la primera parte del cuestionario; algunas se utilizan en este artículo con el fin de interpretar y analizar las respuestas que tienen los sujetos ante la relación felicidad - proyecto de vida y rol docente. Los dos procesos tuvieron pruebas pilotos con población de similares características, pero que no hacen parte de los resultados. Para efectos de desarrollo del trabajo, se estableció un convenio con los responsables de cada centro educativo, informando sobre el proyecto y solicitando su participación en el mismo. Una vez obtenida, se procedió a ubicar el consentimiento informado por parte de los padres, luego se realizó el consentimiento asistido con los estudiantes y, seguidamente, se hizo la recolección de los datos.

El análisis de la información desde el aspecto numérico permitió determinar frecuencias, descriptivos (media y desviación estándar), diferencias de medias y correlaciones bivariadas de todas las variables estudiadas mediante el paquete estadístico SPSS versión 20 (para este artículo solo se describen promedios). Con lo cualitativo se desarrollaron procesos de categorías por saturación y emergencia; la organización de esta información se desarrolló en el software Atlas.ti 6.2; a partir de la información recolectada se relaciona la información en función comprensiva explicativa, para el caso de este artículo, se apoyan las interpretaciones en aspectos cualitativos y cuantitativos.

Figura 4 – Charla motivacional, competencia natación



Fuente: por el autor (2022).

ANALISIS

Como resultado de la investigación previamente presentada, se obtuvieron resultados tales como que los estudiantes visualizan su proyecto de vida alcanzando metas y sueños, los cuales van encaminadas a lo que quieren ser y hacer en la vida, con la finalidad de ser felices, así mismo los profesores son grandes influyentes en esa toma de decisiones de lo que quieren ser en la vida. Por otro lado, se evidencio que la escuela/colegio es un factor muy importante en la toma de decisiones de los como parte del proceso de construcción del proyecto de vida se encontró que la escuela es un factor muy importante, por ende, están en la obligación de ofrecer relaciones de maestros estudiantes y todo un entorno que permita desarrollar esta etapa de la vida. El docente cobra un protagonismo fundamental en la sociedad y en el papel que cumple en la educación (TARDIF, 2012).

A medida que iba avanzando la investigación yo me iba dando cuenta que el profesor es la persona más influyente en la vida de los

estudiantes, y no solo de forma académica sino también del ser mismo, ahí me planteé que todo lo que hiciera desde mi accionar docente, lo debía hacer con pasión y por supuesto con conocimientos científico, para poder cumplir con mi rol como docente en la sociedad.

El conocimiento científico lo seguía desarrollando desde mi formación académica, y lo sigo haciendo hasta el día de hoy, pues una vez termine de estudiar el pregrado, comencé y finalice un diplomado en docencia universitaria, el cual tenía como objetivo: aprender a enseñar en todos los niveles educativos. Así mismo mi formación complementaria, se ha basado en cursos de extensión de natación, deportes individuales y de conjunto; para así tener las herramientas necesarias para brindar una enseñanza significativa en mis estudiantes. Luego de esto comencé, una maestría en ciencias de la educación en la Universidad del Quindío, Colombia y un año después, gané una bolsa de estudios para maestría en educación en Brasil.

Actualmente curso las dos maestrías de manera simultánea y en la maestría de Brasil, específicamente en la Universidad Federal Juiz de Fora, en la cual estoy desarrollando una investigación en el campo de la educación física, buscando articular un currículo pensando en una educación cultural y real desde el lenguaje de la educación física, allí, en dicha maestría encontré una disciplina bastante interesante por su contenido a desarrollar, pues es un universo totalmente diferente al que se puede imaginar cuando se piensa en metodología de la investigación y por ende en métodos científicos.

Dicha disciplina se denomina “Pesquisa Narrativa e a formação de professores” dictada por los profesores Reginaldo Fernando Carneiro y Rita de Cássia Reis, donde comencé a percibir que quizás esa investigación desarrollada en el pregrado hubiese sido más interesante y con diversos puntos de vista con una metodología de investigación pensada desde las narrativas descriptivas. Pues las narrativas descriptivas son aquellas que según Bolívar

no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento. (BOLIVAR, 2002, p. 4)

Así mismo, me he dado cuenta que mi vida académica y de formación perfectamente se ha basado en esas narrativas de profesores que han pasado por mi vida dejando una gran huella con sus conocimientos y formas de llevar contenido al aula de clase. De tal forma que como proyecto de vida elegí ser como ellos, e incluso ser igual o más relevante en la vida de mis estudiantes, sin importar el nivel y contexto educativo en que el que se encuentren. En función de lo anterior se puede concluir que la relación entre la investigación tradicional aplicada en la investigación previamente mencionada, de forma indirecta fue el producto de una vivencia y posiblemente investigación con metodología autobiografía. Pues, desde la aplicación de conocimiento en investigaciones científicas y de la vida misma se puede hacer investigaciones desde experiencias y vivencias propias utilizándose como métodos autobiográficos.

O método biográfico apresenta-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social. Mas esta é a perspectiva crítica que Ferrarotti defende, o que não necessariamente corresponde aos usos que foram feitos do método biográfico desde que as biografias se tornaram objeto de estudo no âmbito da sociologia. Da revisão que o autor faz sobre “as metamorfoses” do método, parece importante chamar a atenção aqui para alguns aspectos que ele considera como sendo desvios epistemológicos e metodológicos, pois que comprometem seu valor e especificidade heurísticos. (BUENO, 2002, p.17)

CONCIDERACIONES FINALES

De acuerdo con este método autobiográfico atribuye a las subjetividades, ya que permite que el investigador analice y lea la realidad desde el punto de vista de un individuo, permitiendo hacer alteraciones al observarse a sí mismo, pues hacer una autoobservación permite que se viva una y otra vez un momento o característica determinada. Por ello hablo que mi corta vida ha estado en una construcción del método biográfico y no de un método cualitativo o cuantitativo, pues constantemente he estado en construcción profesional y personal como respuesta a las vivencias y misiones que tengo como docente de educación física y deportes.

Por ello, hoy en pleno 2022 la narrativa, biografía y autobiografía debe ser una metodología de investigación aceptada en cualquier campo del conocimiento donde se estudien situaciones de la vida real, porque las investigaciones más significativas y de mayor aprendizaje para los lectores son las de la vida real, aquellos sucesos donde cada uno se siente identificado con los hechos. Como docentes, tenemos un universo de posibilidades para ser estudiadas, pues día a día como el reflejo de lo que somos, sabemos y hacemos con nuestra profesión.

REFERÊNCIAS

AYALA, J. E.; CARVAJAL, C. V. La relación proyecto de vida, felicidad y rol del docente en estudiantes de la media vocacional. **Revista de Investigaciones UCM**, v. 16, n. 28, p. 102-115, 2016.

BOLÍVAR, B. A. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista electrónica de investigación educativa**. V. 4, n. 1, p. 01-26, 2002.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, v. 28, p. 11-30, 2002.

CHÁVEZ, G. G.; BENAVIDES, M. B. **Los profesores universitarios:** entre la exigencia profesional y el compromiso ético-social. 2011. Disponible en http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37&art=37_08. Acceso en: 20 sep. 2022.

PRIETO, A. T.; MIJARES, B.; FERNANDEZ, M.; MARTINEZ, M. Satisfacción con la carrera elegida para la búsqueda de empleo de los estudiantes del Programa Ingeniería del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia. **Impacto Científico**, v. 6, n. 2, 2011.

ROBLES, B. La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. **Cuicuilco**, v. 18, n. 52, p. 39-49, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2012.



3

Erika Vargas de Souza Barros

Memórias de uma professora que ensina Ciências nos anos iniciais

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96696.3](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96696.3)

A tarefa de discorrer sobre mim, sobre minhas trajetórias pessoais, profissionais e formativas coloca-me num papel reflexivo de recordar histórias, vivências, experiências e expectativas; de reavaliar atitudes e tomadas de decisões; de reviver fatos marcantes – e outros nem tanto –, mas que fizeram sentido e contribuíram para minha formação. Nas palavras de Bosi (1994, p. 55), “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. Sob essa perspectiva, busquei em minhas memórias as práticas relacionadas ao ensino de Ciências nos anos iniciais desenvolvidas nos anos de docência. Por isso, expor meus atravessamentos é fazer-me recordar algumas passagens da minha vida, como o lugar de onde vim, a criança que fui, a mulher que me constituí e a profissional que sou e estou me constituindo na prática docente.

Nesse primeiro momento, irei narrar vivências/experiências da minha infância e da minha escolarização, momentos esses que contribuíram para minha identificação com a Ciências da Natureza. Nasci e cresci na zona rural de uma cidade do interior de Minas Gerais, onde meu contato com a natureza se fazia presente do amanhecer ao anoitecer. Minha infância foi vivenciada com intensidade e estripulias próprias dessa fase do desenvolvimento humano, como andar descalço, subir em árvores, tratar dos animais domésticos, brincar com barro, subir e descer morro na canoa de coqueiro, ir ao curral beber leite direto da teta da vaca, entre tantas outras coisas que a vida no campo proporciona. Essas experiências estão relacionadas com a minha formação humana e profissional e também com o meu interesse e a minha curiosidade em relação ao ensino de Ciências.

Quando volto ao tempo de escola, vêm à minha memória os(as) professores(as) que marcaram minha trajetória como aluna e que hoje são exemplos de profissionais. Lembro-me com grande carinho de todos os meus professores, cujos gestos de carinho, respeito, as exigências e os diálogos para a vida ficaram eternizados em minhas memórias. Meus professores do pretérito não contavam com aulas tecnológicas, mas priorizavam a aprendizagem.

Lembro que ouvia muitos incentivos dos professores para que nós, alunos, estudássemos para vencer na vida. Naquela época, a tecnologia não estava acessível a todos e nem nas aulas, que eram aulas expositivas mas repletas de conhecimento. Aprendíamos a fazer, fazendo. Sem dúvida, minha prática tem um pouquinho de cada um dos meus antigos professores, pois o que mais me marcou não foram suas aulas, mas sim a forma respeitosa e carinhosa como eles tratavam os alunos.

Nas aulas de Ciências, os professores levavam os alunos à horta da escola, íamos até os morros aos arredores da escola para observar as plantas, pedras e insetos. Lembro-me de uma aula de Ciências em que subimos no Cruzeiro da cidade para observar a paisagem, e como a cidade era rodeada pelos morros, fiquei deslumbrada com a vista. Fui privilegiada por residir em uma cidade rural, por estudar em uma escola rodeada pela natureza e por ter uma professora que aproveitava esses espaços para ensinar na prática.

Acredito que essa minha experiência de ter sido aluna que aprendeu Ciências em contato com a natureza contribuiu para hoje eu ser uma professora dos anos iniciais que adora Ciências e vê, nesse componente curricular, possibilidades para ampliar conhecimentos em todas as outras áreas.

Nesse segundo momento, irei rememorar minha formação acadêmica e minha prática docente. Após terminar o antigo 1º grau, fui cursar em outra cidade o Magistério. Nesse curso, me não recordo muito das aulas envolvendo o ensino de Ciências, pois tive mais contato com os referenciais da Psicologia, Sociologia da Educação, Didática e Técnica e Métodos de Alfabetização. O único contato relacionado ao ensino de Ciências foi com os *Fundamentos Biológicos*, que tinham como foco os conceitos da Biologia e não estavam voltados para o ensino de Ciências. Nesse sentido, afirmo que o Magistério não me habilitou com mínimo embasamento prático e teórico para o ensino de Ciências nos anos iniciais.

Minha identidade como professora que ensina Ciências foi construída no cotidiano escolar, nas mobilizações que desenvolvia para levar o conhecimento aos alunos, uma vez que na minha graduação tive, apenas no 5º período, a disciplina *Métodos e Técnicas do Ensino de Ciências*, com uma carga horária total de 80 horas, que estava centrada na teoria e não na prática. Senti falta, na graduação, de disciplinas voltadas para a prática do ensino na sala de aula. As teorias são de suma importância, mas penso que uma graduação voltada para o processo de ensino-aprendizagem deveria ter foco na prática voltada para desenvolvimento das habilidades específicas para cada objeto de conhecimento.

Com o passar dos anos, fui percebendo que não precisamos ter laboratórios de Ciências nas escolas para dar uma aula criativa. O que precisamos é nos apropriar do objeto de conhecimento a ser ensinado e buscar estratégias nas quais os alunos possam ser agentes do seu conhecimento e possam aprender fazendo, refletindo, praticando e questionando.

Nesse movimento em que recorro ao meu percurso como professora dos anos iniciais que leciona Ciências, mesmo tendo uma formação mais direcionada para a alfabetização, sempre vinculei as temáticas das Ciências no processo alfabetizador, levando em consideração que os educandos, na faixa etária em que se encontram nos anos iniciais, têm seu senso investigativo aguçado e o interesse pelas descobertas também é peculiar a essa idade.

Para Lima e Loureiro (2013, p. 5),

as aulas de ciências, em geral, são as mais concorridas no sentido da motivação das crianças com o aprendizado, principalmente se elas são colocadas diante de situações desafiadoras, contextualizadas e abertas de modo a permitir a busca de respostas para satisfazer suas curiosidades.

Além disso, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) como um documento normativo, o ensino de

Ciências foi estabelecido vinculado ao dia a dia, e não com uma visão de Ciências dogmática e distante de todos. Partindo dessas premissas e das experiências em que havia vivido lecionando Ciências nos anos iniciais, trago em evidência algumas experiências que me tocaram (LARROSA, 2002) e rememoro algumas práticas que desenvolvi, como: observar como nascem as borboletas, desde o ovo até o voo; criar um ambiente no qual os alunos questionassem, com liberdade, suas perguntas inusitadas como: “tartaruga dorme”? e poder responder com mobilizações de estudos, levando os alunos a pesquisarem as espécies, seus hábitos, tempo de eclosão dos ovos etc. Nessa perspectiva, todas essas práticas contribuíram para minha identificação como professora polivalente que ensina Ciências nos anos iniciais.

Essa identificação com o *eu* docente que ensina Ciências nos anos iniciais só está sendo possível com o movimento de parar e olhar para mim enquanto educadora e para minha prática docente, afinal,

vivemos em um mar de histórias, e como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias. Não que não tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade – longe disso, somos, isso sim, demasiadamente versados. Nosso problema, ao contrário, é tomar consciência do que fazemos facilmente de forma automática (BRUNER, 2001, p. 140).

Como professora, tenho o hábito de registrar os trabalhos que desenvolvo em cadernos, diários de campo, fotografias, entre outros, com o objetivo de documentar o que tenho realizado em sala de aula. No entanto, isso não é uma exigência da rede municipal ou da escola em que leciono. Nesse momento da minha escrita, rever esses documentos, observar as fotografias e ler as anotações fez-me voltar no tempo e rever lugares por onde passei, bem como materiais que usei para colocar em prática os trabalhos desenvolvidos, e isso me traz alegrias e uma sensação de dever cumprido ou de pelo menos ter oferecido uma aprendizagem significativa para os educandos.

Esses registros, além de guardarem lembranças, são também ferramentas que possibilitam refletir sobre minha prática docente, em que busco levar conhecimentos aos alunos pensando no ensino de Ciências com práticas cotidianas, seja através de um dito popular, suas vivências, suas perguntas inusitadas ou não, suas curiosidades, entre outras tantas possibilidades.

Esse movimento de ensinar Ciências com base na curiosidade dos alunos, nas experimentações sensoriais e físicas e no cotidiano contribuiu para me identificar como uma professora que não é especialista na área, mas que mobiliza ações para ensinar Ciências. Essas mobilizações estão ligadas à minha infância e às minhas vivências como estudante, seja na educação básica, na licenciatura e/ou nas formações docentes das quais participei. Esses elos não se perdem no decorrer da nossa trajetória; pelo contrário: ficam cada vez mais unidos.

O processo de rememorar permite que dimensões pessoais esquecidas ou arquivadas possam ser recuperadas e situadas no tempo. Para Cabral e Sousa (2015, p. 150),

[...] a memória constitui uma viagem no tempo, e narrar é, dentre outras, rememorar experiências diversas quer da vida profissional, pública ou privada. Tais percepções evidenciam que a narrativa é constituída de vivências e experiências, adquiridas e construídas no decorrer da história de vida do ser humano que cristalizam e se constituem em imagens que são retomadas em situações cotidianas.

Nesse sentido, volto ao pretérito para relembrar minhas práticas com o ensino de Ciências nos anos iniciais e ao mesmo tempo refletir sobre o processo da formação docente. O ato de relatar a trajetória de vida auxilia na apropriação da história pessoal do indivíduo, criando oportunidades para a construção de sua identidade. Buscar essa identidade faz sentido na minha trajetória, sentido esse que, de acordo com Pineau (2011, p. 29), “deve ser compreendido nos três sentidos do termo: sensibilidade, direção e significado”.

Assim, partindo de minha origem tenho a oportunidade de refletir acerca de meu pertencimento social, dos caminhos trilhados, das escolhas e da construção da minha trajetória. Ao mesmo tempo em que narro meus atravessamentos, sou atravessada por emoções, sentimentos, reflexões, percepções e pensamentos que desempenham papel fundamental na minha formação.

As lembranças de minhas práticas no ensino de Ciências têm, por si só, um peso forte sobre o meu imaginário. Nesse momento, sou transportada aos meus arquivos pessoais, pelos quais tenho muito zelo: cadernos de registros, fotografias, diário de campo, vídeos, cadernos escolares, pequenas lembranças, que, em seu conjunto, contam um pouco de minha história – história partilhada em vários contextos sociais, ao longo dos anos. Essas recordações afirmam que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1994, p. 55), é refazer o passado com o olhar e com as experiências do presente.

Narrar minhas lembranças, evidentemente, traz uma recuperação histórica que, segundo Cunha (1997), mexe com emoções, sentimentos, perdas e alegrias, ou seja, envolve o reconhecimento e a reflexão do sujeito sobre si mesmo, para melhor reconhecer-se como profissional educador. Corroborando nesse sentido Chené (1988) ao discorrer sobre a experiência de formação numa perspectiva em que a pessoa pode reapropriar-se da sua experiência de formação.

Outro componente fundamental da experiência, segundo Larrosa (2002), é sua capacidade de formação ou de transformação, pois o saber da experiência se adquire na maneira como o sujeito vai respondendo e dando sentido ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida. Nesse aspecto, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pois, ainda que duas pessoas enfrentem o mesmo acontecimento, elas não têm a mesma experiência.

O acontecimento é comum, mas a experiência, para cada um, é singular; por isso, ninguém pode aprender a partir da experiência de

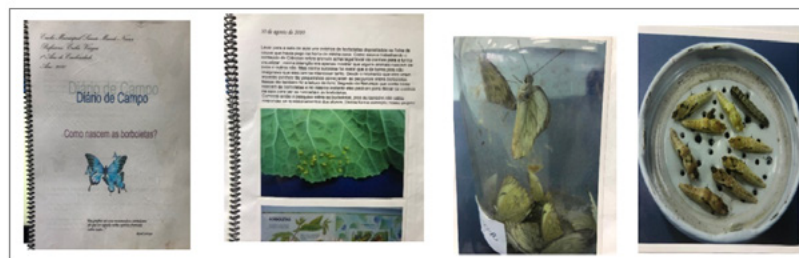
outro, a menos que essa experiência seja, de algum modo, revivida e tornada própria. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida (LARROSA, 2002).

Nesse movimento de volta ao passado, irei narrar duas práticas docente envolvendo o ensino de Ciências no 1º ano de escolaridade. Sou professora concursada no município de Três Rios, RJ, e leciono em uma escola urbana situada no maior bairro da cidade e que atende às comunidades em seu entorno. A escola atende alunos do 1º ao 5º ano e atualmente tem um total de 574 alunos. Desenvolvi, com a turma do 1º ano de escolaridade, o Projeto *Como nascem as borboletas?*, que surgiu a partir da curiosidade de saber como nascem as borboletas, pois os alunos achavam que as borboletas nasciam com asas. No ano em que desenvolvi o projeto, o uso das tecnologias não estava tão acessível como atualmente.

Pensar nas estratégias, com pouco ou quase nenhum recurso, foi o meu maior desafio. Infelizmente, sabemos do sucateamento pelo qual passa a escola pública, a falta de interesse da família em ser e se fazer presente na vida escolar dos filhos, entre tantos outros problemas enfrentados por um sistema educacional/político que em vez de libertar intelectualmente, aprisiona cada vez mais as classes populares, roubando destas o direito a uma educação de qualidade. Repensar esse projeto com o olhar e a experiência atual me traz grandes emoções, não só pelo que vivi, mas por refletir que os procedimentos adotados naquele tempo seriam os mesmos de hoje, porém com maior auxílio tecnológico e, acredito, com uma maior fundamentação devido ao acesso a várias mídias – o que naquele tempo não tive.

Levar os ovos da lagarta, vê-los eclodirem, alimentar as lagartinhas, levar um grande susto ao ver o vidro com as lagartas “vazio”, pois elas haviam entrado no estágio de crisálidas e estavam grudadinhas na tampa do vidro e fazer o acompanhamento na linha do tempo permitiu saber o tempo aproximado do nascimento à fase adulta das borboletas.

Figura 1 – Projeto *Como nascem as borboletas*



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

No dia em que chegamos à sala de aula e vimos o vidro repleto de borboletas foi uma grande alegria. No momento da soltura das borboletas, os alunos choraram, e sei que era um choro repleto de sentimentos, pois vivenciamos sentimentos e emoções que são desenvolvidos no fazer pedagógico. Nessa perspectiva, de acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218), o saber docente pode ser concebido como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

O segundo relato é sobre o Projeto *Conhecendo as Tartarugas*, que surgiu a partir da seguinte pergunta inusitada, feita por um aluno: *Tartaruga dorme?* Partindo da curiosidade dos alunos, elaborei estratégias que pudessem sanar ou pelo menos amenizar essa curiosidade. No decorrer desse projeto, o uso das tecnologias já estava mais acessível e foi possível atrelar as mídias digitais ao projeto, como busca na internet sobre as espécies e curiosidades das tartarugas, vídeos no YouTube, filmes, o Projeto Aruanã – da Universidade Federal Fluminense (UFF) – e contatos com a referida instituição, para ampliar o conhecimento sobre a espécie marinha de tartarugas, entre outros recursos tecnológicos possíveis para os educandos.

O Projeto *Conhecendo as Tartarugas* ocorreu de forma interdisciplinar com o processo alfabetizador, onde organizei grupos produtivos para reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, propus a confecção

de um álbum de figurinhas sobre as espécies de tartarugas selecionadas pelos alunos e a produção de cartazes sobre a conscientização do descarte de lixo nos oceanos. Também confeccionamos uma réplica de um ninho de tartaruga e organizamos uma exposição aberta à comunidade, com apresentação dos trabalhos desenvolvidos no decorrer do Projeto. Nessa exposição, os alunos ficaram agrupados em estandes para dar explicações sobre as tartarugas aos visitantes.

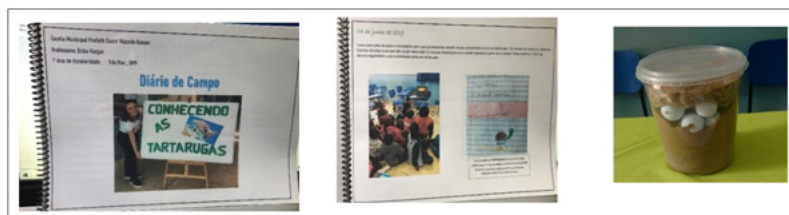
Figura 2 – Projeto Conhecendo as tartarugas
(álbuns de figurinhas e cartazes)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Reverendo o diário de campo em que fui realizando registros ao longo do projeto, percebi que, além de conhecer sobre o animal em questão, observei que as atitudes com relação à preservação da natureza e da espécie ficaram mais evidentes do que as atividades envolvendo o processo alfabetizador. Mesmo sendo o foco inicial do projeto o Sistema de Escrita Alfabética, o “eu” professora de Ciências se destacou mais que o “eu” alfabetizadora.

Figura 3 – Projeto *Conhecendo as tartarugas* (Diário de Campo da autora e réplica de um ninho de tartaruga)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 4 – Projeto *Conhecendo as tartarugas*
(Exposição aberta à comunidade)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nessa linha de pensamento, Cunha (2000) afirma que o saber docente é um saber pessoal porque é algo de domínio próprio do professor, e que também é um saber social, pois envolve aprendizagens outras que não são apenas desenvolvidas nos espaços escolares. Outro aspecto que dá relevância social ao saber docente é o fato de este consistir em formar, instruir e educar o cidadão de modo a colaborar com as mudanças/transformações da sociedade.

Como é bom rememorar essa passagem da minha vida profissional e ver que eu me dediquei ao máximo, pois mesmo não sendo o máximo para os outros, foi o que melhor pude fazer naquele momento! Relembrar o passo a passo, o caderno de campo e as fotos despertam em mim sensações que ficam indizíveis com palavras, pois representam emoções, gestos, expressões e tantos outros sentimentos que foram vivenciados por mim e pelos alunos. Nesse sentido, concordo com Vygotsky (2001, p. 478) quando o autor afirma que “o pensamento sempre é algo integral, consideravelmente maior por sua extensão e seu volume que uma palavra isolada”. Essa perspectiva do autor representa o que foi vivido e experienciado no momento em que revisitei esses registros, pois não consigo descrever todo o vivido que foi experienciado por mim e pelos alunos.

Revisitar minhas memórias sobre os projetos que narrei neste texto possibilitou refletir sobre a importância do ensino de Ciências

e do desenvolvimento de metodologias diferenciadas para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem. Porém, enfrentei dificuldades em relação a alguns aspectos, como a falta de recursos pedagógicos; um currículo voltado para um ensino mecanicista, com poucas possibilidades de reflexão e com pouco vínculo com o cotidiano do educando; e pouco incentivo, por parte institucional, para desenvolvimento de experiências e de feiras educacionais.

Penso ser de suma importância repensar a formação inicial e continuada, uma vez que as formações precisam proporcionar momentos de estudo e reflexão sobre as ações desenvolvidas em sala de aula, mas com um respaldo teórico buscando sempre estratégias voltadas para o cotidiano/à realidade dos educandos e que possam melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BOSI, E. **Memória e Sociedade**: Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.
- BRUNER, J. **A interpretação narrativa da realidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de professores. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** Ano 1-2. São Paulo, USP, 2012.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, Janeiro, Fevereiro/Março/Abril 2002.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LIMA, M. E. C. C.; LOUREIRO, M. B. **Trilhas para ensinar ciências para crianças**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

PINEAU, G. Histórias de vida e alternância. *In*: SOUZA, E. C. (Org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUSA, M. G. S.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**. V. 33, n. 2, p. 149-158. Julho/Dezembro 2015.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. N. 4, p. 215-233. Porto Alegre, 1991.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.



4

Vanessa Carla Muzulão de Almeida Moraes

Saberes e fazeres de uma professora em formação

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96696.4

PARA INÍCIO DE CONVERSA

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça feira as 16h da tarde...ninguém nasce professor ou é marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”. (Paulo Freire)

Contar histórias! Nossa vida é repleta delas, contamos histórias o tempo todo, para nós e de nós para os outros. Histórias carregam identidades, sucessos e tropeços – na minha opinião, oferecem maneiras de ver e viver a vida. As experiências contidas nelas fazem ser quem somos, nos afeta, nos marca e transforma, muitas vezes, nossos hábitos e costumes. Mas colocar tanta vida no papel não é trivial; afinal, o que seria importante narrar? Atuando em sala de aula, quais são os momentos que mais nos marcam como professores? Nesta pergunta, posso dizer que não somente minha voz ecoa, mas diversas vozes que permearam minha constituição enquanto sujeito e profissional. Todas estão presentes nestas histórias.

Quero iniciar dizendo que pactuo com o pensamento de Larrosa (2002) que destacou que não há uma trajetória pré idealizada. Penso que mediante as oportunidades, os caminhos vão sendo abertos e, como consequência, ressignificamos e reelaboramos nossa identidade profissional, como um ato contínuo. A experiência com a docência incitou-me a repensar os saberes diversos que envolvem esta profissão, que não estão somente relacionados a conteúdos propriamente ditos.

De acordo com Tardif (2014), a prática docente integra diferentes saberes que são plurais, heterogêneos, personalizados e que carregam marcas do ser humano. Conelly e Clandinin (2011, p. 22) foram enfáticos ao falar que: “Educadores estão interessados em vida [...]. Educadores estão interessados na aprendizagem e no ensino e como esse processo ocorre; eles estão interessados em saber lidar com vidas diferentes, os valores diferentes, as atitudes diferentes, as crenças [...]”.

Nesta citação, percebo o quanto é importante em nossa profissão saber lidar com diferentes sujeitos e com diferentes respostas aos nossos planos. Não basta somente o saber, deve existir um amor pelo próximo e pela docência. Nós professores, trazemos para a escola histórias pessoais que dão sentido as nossas ações, e vivemos histórias que nos ajudam a dar sentido ao mundo (GALVÃO, 2005).

Muitas vezes, precisamos enxergar as “letras miúdas”, quase invisíveis aos nossos olhos. Qual o lugar do minúsculo? Do pequeno? Afinal, onde está escrito que só o professor ensina? Quem aprende? Quem ensina? São muitas perguntas! Posso dizer que em minha trajetória tenho aprendido que a escola é lugar de produção de sentidos; de vida no presente; lugar de encontros; de trocas; de afeto e de respeito.

Assim, nesta narrativa, busco fazer alguns recortes da minha jornada na educação e contar um pouco sobre inspirações da prática docente como professora de ciências da educação básica, trazendo motivações e inquietações sobre a educação. Galvão (2005) enfatizou que o ato de narrar é considerado um meio de interação com o outro e nos ajuda a compreender qual é o nosso papel diante deste outro, com um meio para a reflexão.

Assim, darei ênfase a considerações teóricas que venho construindo por meio do diálogo com diversos colegas e professores ao longo do curso de pós-graduação em educação na Universidade Federal de Juiz de fora, contribuindo para este processo reflexivo. Segundo Freire (2001), esse processo é um deslocamento entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no pensar para o fazer e no pensar sobre o fazer. Essas ponderações nos permitem encontrar caminhos para aprimorar nossa prática e o modo de pensar, descortinando erros e acertos para construir novos rumos para nossa atuação.

Por fim, espero que você leitor se reconheça um pouco aqui, afinal, as narrativas são caminhos para entender a experiência e como elas reproduzem as histórias que são contadas. Podem ser grandes

potencializadoras para representações e partilha da caminhada docente, visto que, ao lermos temos a oportunidade de sempre nos reconhecer nelas (CONELLY; CLANDININ, 2008).

O INÍCIO DO CAMINHO

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (Paulo Freire)

A natureza e seus mistérios sempre me encantaram! “Por que você decidiu fazer biologia?” – às vezes me perguntam. Com poucas palavras, eu respondo que gosto muito da área. Entretanto, esta narrativa testemunha melhor minhas motivações e caminhos.

Sou educadora e há 11 anos exerço com orgulho esta profissão. Minha história vem da escola pública, onde conclui o ensino fundamental e médio. Minha inspiração pela prática docente também vem de lá. De professores e professoras, queridos, que se preocupavam em ensinar, mesmo com as limitações de infraestrutura que tínhamos.

Sempre gostei da escola; meus pais incentivaram a seguir firme nos estudos. No ensino fundamental, estudava em uma escola bem pequena no bairro onde morava, lembro-me que gostava de sentir o cheiro dos livros da biblioteca, das provas feitas no mimeógrafo e que ainda tínhamos que esperar secar para começar a fazer. As brincadeiras de pular corda e amarelinha no recreio, o barulho do sino, das risadas no corredor, dos afetos e das frustrações compartilhados, dos pequenos gestos que nos moviam enquanto alunos.

Era um ambiente multifacetado como hoje, mas parávamos para olhar, para escutar, era um tempo desacelerado, pelo menos era o que parecia. Neste pequeno trecho, consegui rememorar muitas lembranças, que segundo Souza e Cabral (2015), citando Benjamin (1993), significa uma forma de reconstruir nossas histórias que são repletas

de ações, intenções, desejos e este resgate permite que memórias esquecidas sejam reconstituídas e situadas no momento presente.

Quando cheguei ao ensino médio, apaixonei-me pela disciplina de Biologia e os complexos processos vitais das plantas e animais, tinha a certeza de que queria estudar algo em que ela fizesse parte. A professora desta disciplina foi a mesma durante os três anos do ensino médio. Mônica, era seu nome. Sempre me pedia para ajudar nas aulas, passar matéria no quadro, distribuir as provas, fazer chamada e confesso que esse pequeno estímulo já me fazia sentir um pouco professora naquele momento.

A escolha profissional é um processo de tomada de decisão que inicia em nossa adolescência e nos acompanha na vida adulta. Contudo, minhas primeiras tentativas no vestibular não foram para área de educação. Concorri para o curso de enfermagem. Ouvia muita gente dizer assim: *“tenta alguma coisa que tem a biologia, que você gosta!”* E assim fiz, tentei duas vezes o curso de enfermagem e não passei. Fiquei frustrada, mas talvez naquele momento faltasse um pouco de certeza, não tinha convicção do que eu realmente queria estudar. Mas com as notas que eu tirava dava para seguir na área da educação, na pedagogia ou em outra licenciatura.

Fazendo um paralelo com este acontecimento, pergunto-me por que ninguém me incentivou a seguir a área da docência? Há tempos nossa profissão é desvalorizada e, muitas vezes, não vista como uma profissão. Nóvoa (2017) destacou sua preocupação em relação a compreensão da profissão docente como uma profissão, assim como medicina, engenharia, não como mera vocação ou como a aquisição de saberes notórios.

Assim, no ano seguinte, a decisão pela licenciatura em Biologia foi a forma que encontrei de unir as ciências que me encanta com a docência que me inspira. O início foi desafiador, como era de se esperar! A primeira experiência em sala de aula foi no estágio da faculdade em

disciplinas de biologia no ensino médio em uma escola pública em Juiz de Fora e eu me perguntava: como eu poderia contribuir de forma significativa na vida daqueles alunos? Confesso que me senti angustiada, mas não desanimada! Visualizei na prática o descaso com a educação pública. Não era só o ambiente sucateado, com carteiras quebradas, paredes descascadas e falta de material didático. Era a desmotivação dos professores, a superlotação das salas, a falta de respeito entre os alunos. Estes eram reflexos das descontinuidades de iniciativas educacionais. Todo aquele cenário fazia parte de um sistema que carecia de políticas públicas efetivas, como até hoje necessita.

Passaram-se os quatro anos e chegou o tão esperado dia: minha formatura! Fui a primeira a ter uma formação superior em minha família, a sensação da conquista da graduação era imensa e muito gratificante pois a caminhada foi desafiadora. Meu otimismo, veio acompanhado com a impressão de que a carreira como docente surgiria com um estalar de dedos! Mas foram três anos até conseguir uma oportunidade. E ela veio! Foi na rede municipal de Juiz de Fora com a Educação de Jovens e Adultos na zona rural. Que incrível! Fiz bons amigos e pude, como professora, ver nos olhos de muitos alunos e alunas a alegria de aprender coisas tão interessantes que as ciências já descobriram!

Logo, comecei a dar aulas também para os anos finais do ensino fundamental. Escola pública e particular. Era outra faixa etária, outro ambiente, novos momentos, outros contextos. Foi então que surgiu o primeiro desafio, ministrar aulas para alunos com deficiência auditiva. Dedi-quei-me a aprender libras, preparei materiais mais didáticos e conquistei o coração e as mentes daquelas crianças. Cada mês que passava, refletia sobre como melhorar minha prática docente e motivar os alunos a aprender mais sobre as ciências da natureza. As aulas de ciências têm grande potencial no estímulo ao processo investigativo dos alunos. Lima (2018) destacou a importância da utilização de estratégias diversificadas na didática do professor, visto que é perceptível as dificuldades que os discentes possuem em compreender e associar o conteúdo científico a sua realidade, essa observação sempre foi uma inquietação minha.

Em fevereiro de 2011, surgiu o primeiro estímulo concreto e institucional para o ensino prático em Ciências. Foi com o projeto de horta na escola. O diretor me chamou e disse que eu seria a responsável. Olhei para o espaço onde deveria se instalar a horta e assumi o desafio de transformar aquele pedaço de terra dura e seca em uma grande oportunidade de mostrar aos alunos que com um pouco de ciências, podemos mudar uma realidade. Dito e feito! Conseguimos transformar aquele ambiente aparentemente sem vida e sem função, em um lugar de muito verde, de colaboração e de construção conjunta de conhecimentos.

Magalhães e Ninin (2017), quando destacaram sobre a colaboração, evidenciaram seu significado em também organizar experiências coletivas que promovam transformação. Naquele projeto não foram somente os alunos que transformaram sua postura de respeito em relação ao meio ambiente, mas eu enquanto professora, percebi que existia outras formas de transmitir conhecimento, que não só por meio de conteúdos curriculares. São os saberes experienciais que se fazem na nossa prática pedagógica, como destacou Nóvoa (1995).

O projeto da construção da horta foi um valioso instrumento educativo junto com as crianças, pois o contato com a terra no preparo dos canteiros; a descoberta de inúmeras formas de vida; e a prática diária do cuidado com as plantas (regar, tirar “matinhos”, semear, espantar formigas ou outras pragas) oferecia aprendizados únicos e em diferentes temas que, de forma significativa e contextualizada, promoviam vivências e resgatavam valores.

Como professora sempre gostei de registrar os trabalhos que realizo com meus alunos através de fotos, portfólios e diários. Entendo que são importantes ferramentas que possibilitam rever e reviver nossas ações enquanto educadores. Neste sentido, seguem alguns registros do projeto no ano de 2011.

Figura 1 – Fase inicial do projeto horta escolar



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como já afirmava Paulo Freire (1996), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, isso quer dizer que a realidade vivida é a base para qualquer construção de conhecimento. Meses depois, o fruto dos nossos esforços era servido na merenda da escola. Quanta satisfação em fazer parte daqueles momentos! Meu sorriso apesar de discreto nesta foto, demonstra esse sentimento.

Uma pena o projeto ter encerrado um ano depois. Foi um projeto importante para esse início da minha caminhada docente, que trouxe grandes ensinamentos para as minhas práticas do presente. Certo dia, a vida me permitiu, num desses encontros ao acaso, encontrar um ex-aluno que participou deste projeto. Naquela época ele estava no nono ano. Matheus, é seu nome. Fiquei muito feliz em reencontrá-lo e saber que estava na universidade. Então, pedi a ele que fizesse um breve relato por escrito sobre o significado que o projeto da horta teve em sua vida. Como disse anteriormente, gosto de guardar esses registros. E por mensagem ele me mandou:

“O projeto da horta na escola Gabriel Gonçalves da Silva [em Juiz de Fora] teve relevância ímpar no meu desenvolvimento pessoal e como cidadão. A extensão da sala de aula, principalmente, em

uma escola pública criou ânimo pela busca do conhecimento e identificação das etapas dos processos de uma horta, desde o plantio, passando pela investigação das etapas até a colheita. Uma outra perspectiva foi a vivência dos alunos, alinhado com o trabalho em equipe e comprometimento com as tarefas. A experiência, em 2011, criou fortes laços que culminou no meu ingresso no Ensino Superior em Geografia em 2016, me despertando um forte interesse em questões globais com linhas no desenvolvimento sustentável, a fome, as desigualdades sociais e agricultura. Pontos esses que na disciplina de Geografia agrária com o professor Leonardo Carneiro, me traziam a nostalgia de ter colocado a “mão na massa” e entendido a importância e o processo de pautas tão relevantes e necessárias no dia de hoje, como a agricultura familiar. Projetos como este precisam e devem ser disseminados nas escolas.” (Matheus Araújo dos Santos, hoje graduando em Administração FES.)

Figura 2 – Fase de crescimento do projeto horta escolar



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O relato do Matheus me trouxe algumas considerações sobre ser professora, por isso, compartilho com vocês nesta narrativa, que é um movimento que, segundo Conelly e Clandinin (2011), de nos colocar em um lugar de formação refletindo nosso passado e podendo ressignificar nosso presente e futuro. A cada ano é uma nova

turma, novos sujeitos com diferentes respostas as nossas perguntas. É um caminhar construído por todos, é adquirir conhecimento trilhando a prática, é conseguir auxiliar os alunos nas suas descobertas que perpassam pelos nossos conhecimentos. Minha intencionalidade em transcrever o relato do Matheus, foi ressaltar que ser professor é doar parte da nossa história para fazer parte da história de vários e que fazemos a diferença na vida dos nossos alunos, mesmo sem saber.

Seguindo a trajetória docente, minha motivação para fazer mais e diferente não parou. Vieram as mobilizações para feira de ciências, aulas com experimentos, exposição dos experimentos para as outras turmas, hortas de pequenas plantas em garrafas pet suspensas e fantoches sobre a dengue. Sempre gostei de provocar movimentos de aulas práticas na sala de aula e despertar a motivação para o ensino de ciências através dessas atividades, colocando o aluno como um sujeito ativo neste processo de aprendizagem.

Segundo Vygotsky (2003), a motivação é a origem do pensamento, ela é a força propulsora no processo ensino e aprendizagem, sem ela nem alunos, nem nós (professores), conseguiremos produzir conhecimento. Além disso, a atividade prática promove a criticidade do aluno e desperta interesse com relação aos conhecimentos científicos. Eu conseguia perceber os benefícios deste processo no dia a dia deles e isso possibilitava maior assimilação dos conteúdos teóricos que eram associados a prática.

DESEMBRULHAR-SE AO NOVO: A ENTRADA NO MESTRADO

Após alguns anos na sala de aula, resolvi que era hora de ampliar a busca por novos conhecimentos. Procurei por cursos que pudessem oferecer algo para o ensino prático em ciências, mas não encontrava opção em Juiz de Fora.

Até que surgiu uma especialização em ensino prático de biologia e química que foi uma boa oportunidade. Em seguida, fui informada de um curso de extensão chamado Brinquedos Científicos de Baixo Custo oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Logo me inscrevi! Há muito tempo não fazia um curso que contribuísse tanto para minha prática docente e aplicação concreta nas aulas. Foram momentos enriquecedores em socialização do conhecimento e, principalmente, de aprendizagem. A produção e aplicação dos brinquedos científicos nas escolas foram um sucesso! A cada dia nossa sociedade exige mais, e junto com ela precisamos aprender e inovar.

Em 2020 como muitas/os, fui surpreendida com o fechamento das escolas por conta da pandemia da COVID-19. Ela chegou com um poder devastador e obrigou em nossa fragilidade humana, construir formas de preservar a vida e reinventar nossas ações pedagógicas. Foi uma mistura de sentimentos, incertezas, adaptações, resiliência e muito medo. O ano se iniciava com uma mudança total na rotina e nas expectativas futuras de todo o planeta. Nossas casas se viram cheias de telas! Foram muitos os acontecimentos que nos atravessaram e transpassaram, deixando nossas vidas de cabeça para baixo.

Quando falamos da pandemia é importante considerar os reflexos negativos que ela causou, inclusive na educação. Mas em 2020, tínhamos que encontrar formas de alcançar os nossos alunos e assim foi experimentar o desafio de criar para ensinar. Criar com os meus colegas meios mais didáticos para o ensino de ciências a distância e com pouca infraestrutura. Foi realmente uma nova experiência e que me deslocou para um novo pensar a sala de aula.

Como podemos consolidar ambientes mais favoráveis a criação do docente para o ensino de ciências? Como iniciar um processo criativo em ambiente colaborativo? Essa foram algumas indagações que fazia e que me motivaram a participar do processo seletivo da pós-graduação em educação na UFJF no ano de 2021 e assim eu fiz. Apresentei um projeto com a intenção de investigar quais os requisitos

para se criar ambientes cocriativos (ambientes de criação em conjunto) entre professores de ciências nas atmosferas escolares.

Fui aprovada! E este momento foi permeado por uma indescritível emoção. Emoção, pois era algo que eu não esperava, de verdade. O mestrado em educação era minha segunda opção, apesar da minha atuação em sala de aula e meu amor em lecionar. Sempre achei que seria difícil criar vínculos com muitas bibliografias e autores apresentados no curso, visto que minha graduação foi em Ciências Biológicas. Pensava em fazer pesquisa na área de Biologia, onde tinha mais afinidade. E quem diria que no meio de uma crise sanitária global, com minha vida de ponta cabeça, eu seria aprovada na educação! Essa oportunidade tinha chegado. Era o momento de desembrulhar-se ao novo! A desafiar-me! Então, agarrei firme a oportunidade com a perspectiva que a construção de novos conhecimentos em educação iria me transformar como profissional e como ser humano.

E assim tem sido essa experiência! Incrível! Novamente, destaco Walter Benjamin (1992) ao falar que a trajetória da experiência nunca é solitária. Ao contrário, é atravessada por relações de trocas e diálogos com os outros. Assim tem sido compartilhar com os colegas e professores, experiências, saberes e inquietações, trilhando um caminho rico em aprendizados que me fazem compreender muitas das ações como docente. Hoje com os estudos e as leituras que tenho feito no mestrado, percebo o quanto a formação inicial é crucial no processo formativo do professor, pois é onde inicia a formação da identidade profissional. Mas somente ela não é suficiente. Todas essas reflexões me tornam mais consistente naquilo que faço e, assim, consigo ampliar argumentos sobre os fazeres nos caminhos da docência.

Costumo dizer que minha jornada na pesquisa está só começando, tenho muito a caminhar. É uma construção de conhecimento dia a dia, um trabalho de formiguinha, que necessita dedicação, paciência, serenidade, humildade e ética, esta última “[...] quando apartada da ciência, não semeia desenvolvimento, produz escravidão” (Sérgio Itamar).

É SÓ O COMEÇO!

“Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente” (Paulo Freire)

Encerro minha escrita afirmando que ser professor é caminhar como aluno na sua simplicidade. Como já dizia nosso grande mestre Paulo Freire, em uma de suas frases: “eu nunca poderia pensar em educação sem amor. É por isso que me considero um educador: acima de tudo porque sinto amor.”

Concordo com Freire nesta afirmação. Exercer a profissão docente exige amor e também dedicação, comprometimento, ação, paciência, perseverança e esperança. Vivenciamos inúmeros desafios no decorrer de nossa trajetória profissional e precisamos estar preparados para lidar com diversas situações no cotidiano escolar e por vezes não estamos. Desequilibrar, equilibrar-se e acomodar um novo conhecimento, uma nova situação e ao fim de cada dia seremos novos, como sujeitos inacabados, inconclusos e em constante formação.

REFERÊNCIAS

BENJAMIM, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura - v.1. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 197-221.

BENJAMIN, W. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1992.

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

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. Relatos de experiencia e investigación narrativa. *In*: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones, 2008. p. 11-59.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1996

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

LARROSA, J. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIMA, F. S. **Concepções de professores de ciências sobre o lúdico na prática docente**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática/CCET) - Universidade Federal do Maranhão, 2018.

NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **Alfa**: Revista de Linguística, v. 61, n. 3, p. 625-652, 2017.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.

SOUSA, M. G. S; CABRAL, M. C. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8a. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



5

Mariana Corradi Bruno

**Um corpo
deslocado no meio
de tantas regras:**

a potência da narrativa
para uma pesquisa decolonial

Esse texto é sobre o meu eu, é sobre Mariana Corradi Bruno. É sobre uma pessoa em formação acadêmica. É sobre o vivenciar, é sobre a vida. Esse texto tem um único objetivo: Que ele chegue nas mãos daqueles que estão sofrendo por conta do ambiente acadêmico. Sobretudo, aqueles que não se encaixam no padrão acadêmico de ser.

Vou explicar tudo direitinho. Para melhor entendimento, irei dividir este texto em algumas partes que no fim vocês vão entender.

A INFÂNCIA

Quando eu era criança, adorava tudo aquilo que eu supostamente não poderia adorar: Carrinhos, bonecos, skate, futebol, videogame e bola. Por ser uma menina é socialmente entendido, de acordo com meus papéis sociais, que eu deveria era brincar de casinha com um “punhado” de meninas, performando uma feminilidade e vestindo algum vestidinho rosa. Eu sempre fugi destes papéis sociais de gênero. De acordo com Scott (1995), a categoria gênero é um dos primeiros elementos sociais que contribui para a relação de poder e hierarquização social. Para a sociedade, eu deveria brincar de casinha em minha vida privada e os meninos com seus carrinhos para dirigir sua vida pública. Eu pilotava um fogão e os meninos um automóvel. Porém, como de costume, sempre fugia das regras impostas. Assim, de carrinho eu gostava e de carrinho brinquei. Mas ainda, era um corpo deslocado no meio de tantas regras.

A ESCOLA

Eu sempre quis ser professora. Eu sempre adorei o universo escolar. O giz no quadro, o quadro, aquele chão do pátio que era todo es-corregadio (morria de medo quando “as tias” lavavam aquele corredor

enorme), gostava da comidinha da cantina, adorava o cheiro de giz de cera que pairava no ar. Era mágico. Digo isso com uma lembrança do meu ensino fundamental. Sabe esses elementos que citei aqui? O cheiro, a magia, o chão e etc.? isso eu tenho certeza que fazia parte da minha escola do fundamental, pois quando cheguei no ensino médio era outra instituição e por ser estadual, já não contávamos mais com o cheiro de giz, as cortinas com desenhos de elefantinhos e nem com os ventiladores que até do som eu tenho saudade. Quando cheguei no ensino médio, estranhei a falta desses elementos. Os alunos eram grandes, com muitas espinhas no rosto, falavam alto, não corriam no recreio e éramos rodeados por grades e cadeados. Eu estava exatamente com 12 anos e vinha carregando comigo todo o costume de uma escola toda bonitinha. No ensino médio, tive dificuldades com os alunos mais velhos.

Sempre fui uma pessoa gorda, fora dos padrões estéticos, não performava feminilidade e nem gostava de me socializar muito. Alguns alunos viam essas questões como algo que merecia receber piadas. Constantemente, eu escutava piadas sobre meu corpo e meu jeito de ser. Como eu gostava de estudar, muitos alunos se aproveitavam e pediam para fazer suas lições de casa e eu como uma pessoa que não sabia dizer “não”, fazia tudo aquilo que me pediam. Na escola, eu seguia sendo um corpo deslocado no meio de tantas regras.

A FACULDADE

Se no ensino médio o meu jeito de ser era motivo de críticas, na faculdade era motivo de elogios. Autenticidade era sinônimo de ter muitos colegas. Cursei psicologia e, neste curso, aprendemos um conceito muito importante para o campo: A subjetividade! Que, de acordo com Silva (2009), é o processo que faz da gente se tornar eu. Mas, não um eu profundo, composto unicamente por um ser introjetado na sua personalidade, mas sim uma conexão com o social, com aquilo que nos

é apresentado em todos os locais sociais possíveis. É assim: “Um vir a ser, no qual o sujeito, ao se encontrar com diferentes equipamentos de subjetivação, entra em um movimento de entrelaçamento ‘interno’ e ‘externo’ e se dobra para uma composição subjetiva que, por sua vez, ganha forma e se faz funcionar” (PARPINELLI; FERNANDES, 2011, p. 199).

Então, o meu modo subjetivo de ser, não foi algo que aos olhos do outro, era algo ruim ou desajustado. Pelo contrário. Assim, fui mudando meu modo de pensar e até mesmo de ser e estar no mundo. Porém, ainda que estivesse rodeada de colegas, parecia que eu era uma estranha no ninho. Alguns colegas, possuíam uma classe social totalmente diferente da minha. Eu que sou filha de uma empregada doméstica, tinha colegas cujos pais eram formados no ensino superior. Daí que enquanto alguns amigos comiam todos os dias na faculdade, eu tinha contado o dinheiro da passagem do ônibus. Esta situação mudou quando eu troquei de turno, fui estudar na parte da noite, pois a possibilidade de conseguir um estágio era maior. A faculdade de noite era dos trabalhadores, muitos alunos com roupas de trabalho, pareciam que iam direto do serviço para estudar. Sentia-me melhor, sentia-me mais “entre os meus”. Exceto quando eu via os professores, todos muito diferentes de mim. Suas roupas eram bonitas, suas peles claras, seus tênis e sapatos limpos e de marca cara. Era uma faculdade nível privado. Eu entrei por conta do financiamento do FIES (algo que até hoje não consegui quitar). Mesmo sabendo, que a maioria dos alunos, também estavam ali graças ao financiamento estudantil, eu ainda não me sentia pertencente aquele universo. Algo me dizia que ali eu não deveria estar. E novamente, eu era um corpo deslocado no meio de tantas regras.

O MESTRADO

Entre para o mestrado em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto desacreditada de que eu havia conseguido passar no processo de seleção. Ele não foi fácil. Após a entrada, tive a sorte de

ser contemplada com a bolsa da Capes. Ganhava 1.500 reais e até, então, eu nunca tinha visto tanto dinheiro assim. Hoje eu sei que pesquisadores no Brasil deveriam ganhar o triplo deste valor, pois nosso trabalho é muito exaustivo.

Mudei-me de casa e de cidade. Até então morava com minha mãe e irmãs em Belo Horizonte, numa casa cedida pela minha avó, em um bairro da região norte da cidade. No começo, morei com duas colegas, depois sozinha e com o passar do tempo, conheci o meu atual companheiro e, desde então, dividimos a vida.

Mudar de cidade, ficar longe da família, viver uma vida longe de casa, tudo isso me impactou muito. Tiveram dias felizes, outros tristes, alguns com desespero, outros com paz. Mas os dias de paz foram se esvaindo à medida que fui adentrando mais no universo do mestrado. Comecei a ver uma grande diferença entre faculdade particular e universidade pública. Eu que só tinha pisado na faculdade em que cursei psicologia, tudo ali agora era novidade.

Com o passar do tempo, fui tendo algumas dificuldades. Primeiro, com a escrita acadêmica, eu não sabia escrever da forma que era necessário, depois tive que lidar com a falta de dinheiro. Agora, os 1.500 reais já não eram suficientes para comprar livros e nem custear a alimentação, o aluguel, a luz, a internet e outros gastos. Mais tarde, comecei a ter dificuldade com a diferença escancarada de realidade social e econômica entre mim e os colegas. Era muito comum ter alunos que não eram o primeiro a se formar em sua família, na verdade, não eram sequer uma novidade. A maioria possuía automóvel e liberdade financeira.

Viver num local em que seus colegas são totalmente diferentes de você, faz com que seu corpo sempre fique desconfortável. O desconforto era tão grande que eu tinha vergonha de conversar com eles, pois o medo de falar algo errado era tamanho.

Foi muito difícil tudo. Acertar o modo de escrita que o orientador tanto queria, viver no ambiente que parece nunca te abraçar, estar ao lado de pessoas extremamente diferentes daquilo que você é acostumado a ver. Isso tudo me deixou muito doente. Vivi uma depressão muito grande, precisei de acompanhamento psiquiátrico por muito tempo. Mais uma vez, mesmo doente, a realidade social batia em meu rosto e me avisava que nem os remédios eu poderia comprar. Tive que apelar pela ajuda daqueles familiares que possuíam mais dinheiro que minha mãe, os remédios chegavam a custar na faixa de 500 reais.

De todas essas dificuldades, a que mais impactou foi a escrita acadêmica que eu nunca acertava. Era uma escrita robusta, com palavras difíceis, com um formato difícil, um formato que você sequer pode pensar em sair e caso saia, seu orientador logo te chama a atenção. Sentia-me presa a este modelo, me sentia cortada, de certa forma violentada. Lembro-me bem que o dia que fugi deste modelo rígido e positivista de ser, logo fui chamada a atenção e tudo aquilo que eu havia construído foi imposto que eu refizesse. Neste dia, eu chorei muito e tive a certeza de que eu jamais voltaria para este ambiente tóxico de ser, pois novamente e muito mais cruel e doloroso eu sentia que eu era um corpo deslocado no meio de tantas regras.

O DOUTORADO

Eu tentei. Eu tentei o processo seletivo para o doutorado em Educação na Universidade Federal de Juiz de fora porque lá no fundo ainda existia uma esperança. Eu pensava: Não é possível que seja isso, não é possível que seja dessa forma todo um campo de pesquisa e de trabalho. Tentei o processo em outra instituição e em outro programa de pós-graduação e novamente eu consegui ser classificada. Ainda que desacredita, pois depois de tanto me sentir deslocada, a autoestima não consegue ficar da altura de um prédio.

Conheci o meu atual orientador e fiquei encantada com o seu modo de trabalhar. De forma simples, fluida e respeitosa ele nos deixa livres para criar, pesquisar, ser! Comecei a cursar as disciplinas e me apaixonei pelas aulas da Juliana. Ela começava as aulas sempre nos perguntando de uma forma muito subjetiva como estávamos e esperava resposta. Normalmente, perguntamos isso por educação, ela pelo contrário queria realmente saber de nossas vidas, emoções e expectativas. Suas aulas terminavam no silêncio, mesclando psicanálise com geografia, ela elaborou um novo conceito, uma nova palavra e expressão para falar de espaços e pessoas, ou melhor do sentido que as pessoas dão aos lugares: Lugar geopsíquico. Minha visão sobre o ambiente acadêmico estava começando a mudar, pois ter contato com Juliana acendeu uma pequena chama de esperança aqui no peito.

A disciplina terminou e lá fui eu me matricular em uma disciplina sobre narrativas. No começo eu havia me interessado por tal, devido ao seu horário. Sexta-feira de tarde era o único dia que eu poderia estar em aula. Então, fui sem muita expectativa, sem muita fé no que poderia ser. Depois, foi se tornando uma das melhores coisas que eu pude participar, pois novamente era algo que continuou acendendo aquela chama que surgiu quando conheci a Juliana.

À medida que os professores dessa disciplina iam explicando mais sobre as narrativas, eu ia me apaixonando cada vez mais e cada vez mais eu sentia uma pontada de esperança. Esperança porque eu estava tendo contato mais uma vez com professores que se afastavam daquela escrita engessada, daquele comportamento tóxico acadêmico de ser.

Assim, aprendi que quando falamos de narrativas, estamos falando sobre histórias e experiências que possuem uma sequência e um tempo (CARTER, 1993). Não um mero contar sem significações, para que o outro apenas como um curioso, observe. Mas nas narrativas podemos de certo modo denunciar questões, elaborar e organizar os pensamentos (GALVÃO, 2005). São carregadas de crenças, culturas, métodos, modos e sentidos.

Entender essas características das narrativas, fez-me pensar na pesquisa como um todo, principalmente, na metodologia de pesquisa. Entrei para o doutorado pensando em pesquisar crianças e a suas relações com a pandemia, este caminho mudou de direção e hoje, minha pesquisa de doutorado tomou um outro rumo graças as aulas sobre as narrativas. Como bem aponta Dias (2021), o percurso da pesquisa acadêmica não é algo linear, mas sim um caminho ou um caminhar que muda de lugar, que pode ser levado para outros ventos e mudar de trajeto. Hoje, trabalho com um método que eu jamais havia visto antes, o método de narrativas autobiográficas. Contarei as minhas experiências enquanto professora iniciante a nível universitário. De acordo com Cortazi (1993), o método da narrativa possui grande potencia para analisar histórias de professores, pois docentes tem bastante coisa para contar e é mais uma oportunidade de poder ouvi-los. Para Chapman (1992), os professores são a história viva, pois eles estão vivendo a história em todo o seu percurso formativo.

Eu como uma professora que está tendo a primeira experiência docente, tenho muita coisa para contar, minha história perpassa por elementos de interesse não só acadêmico, mas também público, pois tenho vivenciado questões relacionadas à raça, gênero, sexualidade e classe social. Eu, docente, negra e oriunda da camada popular tenho muito para contar. Quero ser ouvida, quero ser lida.

A influência do positivismo hoje nas universidades, nas pesquisas e no modo de pesquisar, tentam me dizer, ainda que de forma velada, que minha voz não é voz, que meu corpo não é corpo, que meu trabalho não é trabalho e que minha pesquisa não é pesquisa. A neutralidade do pesquisador, em certos momentos, precisa ser questionada. Muitos dirão que fazer uma pesquisa autobiográfica não é o melhor modo de se pesquisar alguma coisa. O colonialismo do poder tende a barrar pesquisas que contam, sobretudo, histórias de certas pessoas, pois:

O racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo. O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo (GROSFUGUEL, 2016, p. 25).

Essa visão sexista do poder é mais uma continuação do pensamento colonial que se desagua nas relações contemporâneas de poder, ser e saber. Assim, a lógica da estrutura colonial respinga aqui no hoje, no agora, atinge os sujeitos nas relações destes um com os outros, impõe verdades na forma de se privilegiar certos conhecimentos e formas de saberes. De certo, a estrutura dorsal do colonialismo impacta outras facetas que permeiam o nosso estar no mundo (BRUNO, 2022).

Quem pode falar? Quem pode dizer? Quem pode denunciar? Quem pode poder? Quem tem voz? O silêncio não está em todos os espaços, ele é direcionado, quem fica calado? Quem deve silenciar? Grada Kilomba nos dá uma pista para responder a essas indagações quando diz sobre uma peça muito usada na época colonial:

A máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de 300 anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito Negro, instalado entre a língua e a mandíbula e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanos/as escravizados/as comessem cana-de-açúcar, cacau ou café, enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo (KILOMBA, 2019, p. 33).

Agora, depois de pensarmos na máscara de tortura citada por Kilomba (2019), já conseguimos pensar em quem não pode falar, em quem não pode saber, quem não pode pensar, quem não pode denunciar, quem não pode poder, quem tem a tendência de sempre se sentir como um corpo deslocado no meio de tantas regras.

A EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA EM INÍCIO DE CARREIRA

Conforme Huberman (1992), o início de carreira de um professor pode ser entendido como os primeiros três anos de carreira docente. Eu me encontro chegando em meu primeiro ano. Minha experiência como professora iniciante tem sido marcante e para entender os motivos dela ser tão marcante, devo contar um pouco sobre a minha família.

As duas mulheres que me criaram: mãe e avó, sempre foram empregadas domésticas, com um histórico de relacionamento abusivo e família conturbada. Assim, fui criada no meio de muitas brigas e confusões. Crescer num lar de pouca aquisição financeira e ainda por cima participar de um meio conflituoso deixam marcas em um sujeito: passei por uma depressão, minha autoestima é baixa, sou insegura e bastante pessimista. Creio que essas situações muito têm a ver com a violência que presenciei desde criança. Já em relação a questão financeira, eu não tive tantos acessos como os outros professores com quem eu trabalho. Daí começa a minha história enquanto professora iniciante no ensino superior: a falta de acesso machuca nosso corpo e nossa mente e isso se eleva para muitos locais em que estamos, inclusive este: o da educação.

Diariamente sinto vergonha de conversar com alguns professores. Eles são bonitos, bem-vestidos, falam bem, contam bem, são brancos em sua maioria, as mulheres são magras, cabelos lisos, se vestem de forma elegante e usam saltos, todos tem carros bonitos. Eu nem carteira de habilitação tenho, quando não utilizo a van dos alunos, pego carona com professores que moram perto de mim, além disso, todos são articulados e quase nunca me pedem opinião. Pode ser porque comecei agora e não tenho amizade com ninguém, mas a intuição de um “excluído do interior” quase nunca falha.

A sala dos professores é terrível, sempre me sinto um peixe fora do mar. Sinto vergonha até de comer um pedaço de bolo que a moça

deixa para os professores. Sabe onde e com quem eu gosto de ficar? Com a moça que faz a faxina e com o porteiro. Sinto que eles me entendem, sinto que de certo modo somos parecidos.

A sala de aula é outro local que me sinto bem. A maioria dos alunos se parece comigo. Nos sonhos, nas condições financeiras, no modo de conversar (sou jovem e a maioria também). Isso ajuda um pouco. Às vezes, chego na sala dos professores e logo fico triste, subo para a sala de aula e já dá aquela melhorada no humor. Fico bem, fico me sentindo mais professora, pois quando estou lá com os professores me sinto aluna. Pode parecer que só tenho coisas negativas para contar, mas não. É que poder utilizar nossa subjetividade em uma pesquisa não é tão comum assim, então, vamos aproveitar que este estudo caminha para o lado decolonial e entende que corpos dissidentes também são corpos.

Eu tenho certeza de que tem gente agora passando por experiências parecidas com as minhas e é com essa certeza que escrevo. Eu escrevo para essas pessoas, pois sei que algum dia elas lerão e se sentirão menos sozinhas. Neste texto, a gente pode entender que minha pesquisa se encontra em estado de caminhar (DIAS, 2021). Daqui um tempo, terminarei o doutorado e a pesquisa estará pronta para ser lida por todos. Pode ser que algumas certezas mudem de lugar, pode ser que o vento me leve para outro lado, mas ainda será uma pesquisa válida, sendo feita e realizada por um sujeito que necessita dizer para o mundo coisas que o mundo precisa ouvir.

Por fim concluo que nós podemos e devemos ocupar qualquer lugar que quisermos. Para aqueles e aquelas que estão em seu processo de mestrado e/ou doutorado e até mesmo a graduação, não se esqueça: você vale a pena. Nós valemos a pena, a pesquisa vale a pena, o formato inovador que você coloca em sua pesquisa vale a pena. Deixo também uma conclusão que é voltada para orientadores/orientadoras de pesquisa: Nós, enquanto orientandos necessitamos de um olhar com ternura e empatia. Somos sujeitos dotados de sentimentos e necessitamos de um abraço amigo e não só de cobranças.

Converse com seu orientando não só nas orientações, pergunte como ele está, pergunte se está confortável a pesquisa e seu processo. Tomem um café, converse sobre o céu, sobre o calor ou o frio. Mostre que você está ali não só como uma pessoa inteligente que vai rabiscar o seu trabalho apontando aquilo que serve ou não.

REFERÊNCIAS

- BRUNO, M. C. Autoridade docente. **Tempo, Espaço e Linguagem**, v. 13, n. 1, p. 124-136, 2022.
- CARTER, K. The place of story in the study of teaching and teacher education. **Educational Researcher**, Washington, v. 22, n. 1, p. 5-12, 1993.
- CHAPMAN, O. Narrative and teacher-student relationships. *In: CONFERENCE ON TEACHERS' STORIES OF LIFE AND WORK: THE PLACE OF NARRATIVE IN PERSONAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT*, 1992, Liverpool. **Proceedings...** Liverpool: University of Liverpool, 1992.
- CORTAZZI, M. **Narrative analysis**. London: Falmer Press, 1993.
- DIAS, J. M. T. Entre fios e cortes: a pesquisa como processo vivido em alinhavado teórico-metodológico. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 10, n. 2, 2020.
- GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327- 345, 2005.
- GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992. p. 31-61.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad. de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.
- PARPINELLI, R. S.; FERNANDES, S. L. Subjetivação e Psicologia Social: dualidades em questão. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23, n. 1, p. 191-204, abr. 2011.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SILVA, F. G. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia e educação**, São Paulo, n. 28, p. 169- 195, jun. 2009.



Segunda Parte

**A Pesquisa Narrativa
em diálogo com temas
em Educação**

La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa. Tiene una larga historia intelectual tanto dentro como fuera de la educación. La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individualmente y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. (CONNELLY; CLANDININ, 1995)

A large, bold, yellow number '6' is positioned in the upper right quadrant of the image. The background is a gradient of blue and teal, with a stone archway on the left side. The overall composition is clean and modern.

6

Bertrand Luiz Corrêa Lima

**Percepções
de um professor
em início de carreira
sobre a possibilidade
do tateamento
profissional docente
em um Programa
de Residência Docente**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96696.6](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96696.6)

“Se não passarmos dessa dimensão solitária para uma dimensão colaborativa, nada disso fará sentido” (NOVOA, 2017).

EU, AS NARRATIVAS E OS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA

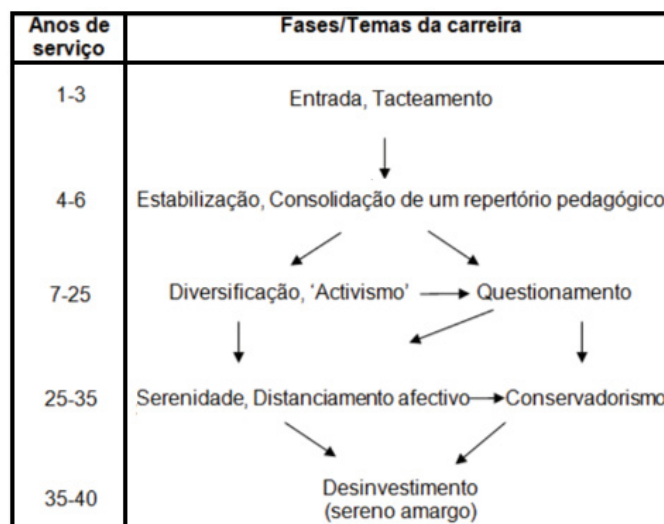
Ao ser convidado a escrever este texto e ao longo do meu percurso formativo em uma disciplina intitulada *Narrativas na formação de professores e na pesquisa em Educação*, do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, fiquei me indagando: “quando será que as pesquisas em educação começaram, efetivamente, a se debruçar em narrativas voltadas ao desenvolvimento profissional docente, aos percursos docentes, às trajetórias e aos professores em início de carreira?”

Uma das respostas a esse questionamento está presente no livro de Nóvoa (1995), que salienta que, historicamente, a profissão docente passou por diversas fases, tanto que, ao longo do tempo e do espaço, o professor assumiu diferentes lugares no imaginário social: ora, figura de prestígio; ora, figura secundária no campo da educação. Somente a partir de meados da década de 1980 começaram a surgir, na literatura, estudos sobre a vida dos professores, suas carreiras, seus percursos profissionais, suas biografias, as autobiografias docentes e o desenvolvimento pessoal e profissional do professorado. Dentre estes estudos, está de Huberman (1995), que enfatiza que os professores, ao longo do seu percurso profissional, vivenciam fases, em um ciclo de vida profissional. Segundo o autor, há cinco fases que perpassam as etapas na carreira profissional docente. Essas fases vão desde a inserção desse profissional no mercado de trabalho até a etapa final da sua trajetória docente, como ilustra a Figura 1.

A fase de iniciação à docência, interesse deste texto, é denominada por entrada na carreira ou tateamento, e compreende, conforme

Huberman (1995), uma etapa em que o docente vivencia um choque com a realidade do ambiente e da comunidade escolar, faz descobertas e tende à sobrevivência na carreira docente. Essa etapa corresponde a, aproximadamente, três anos, a contar a partir da consolidação da formação inicial desse(a) professor(a). Em seguida, o autor apresenta as etapas de estabilização e consolidação; a diversificação; a serenidade e o desinvestimento, como ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Anos da carreira docente e suas respectivas fases



Fonte: Huberman (1995).

Em relação ao esquema apresentado na referida figura, o autor assevera que essas fases apresentadas não são vivenciadas de maneira sequencial ao longo da carreira profissional docente. Diante disso, Huberman (1995) salienta que nem todos os indivíduos passarão por todas estas etapas ou as experimentarão da mesma forma, já que o desenvolvimento profissional da carreira docente é visto e considerado, pelo autor, como um processo que envolve aspectos psicológicos, culturais, sociais, físicos, ambientais etc., e não uma série de acontecimentos premeditados.

Assim, a construção sequencial dessas etapas foi determinada diante do aparecimento de características semelhantes, ao longo da pesquisa de Huberman (1995), que argumenta que os docentes que escolhem a profissão de professor são afetados pela carreira. Nessa perspectiva, o trabalho do autor trata-se de “um estudo das percepções dos professores sobre o ciclo de vida profissional, um estudo das (suas) representações” (HUBERMAN, 1995, p. 58).

Para Huberman (1995), os principais sentimentos existentes na fase de entrada na carreira ou no tateamento profissional docente são caracterizados pela sobrevivência e pela descoberta. A sobrevivência relaciona-se com

[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Já o aspecto da descoberta “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação da responsabilidade docente, por sentir-se colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1995, p. 39). Vale destacar que, para o autor, a descoberta e a sobrevivência não podem e nem devem ser representadas de forma isolada; ao contrário, esses aspectos precisam ser vivenciados ao longo da etapa de tateamento, sendo que a descoberta poderá facilitar a compreensão de diversos aspectos relacionados à sobrevivência. Além disso, estariam essas experiências associadas à experimentação e aos sentimentos de alegria e de tranquilidade, que permitiriam com que os docentes iniciantes suportassem o impacto da realidade, e assim, permanecessem na profissão docente.

Finalmente, o autor assevera a coexistência de outros perfis, com outras características existentes no início da carreira docente, assim descritos:

A indiferença ou quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo-o em atenção à formação ou à motivação iniciais) (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Outras pesquisas relacionadas ao desenvolvimento profissional docente em início de carreira são: (a) a pesquisa de Bolívar *et al.* (1997), que enfatiza o ciclo de vida profissional de professores do Ensino Médio – nessa investigação, os autores utilizam o ciclo de entrevistas biográficas, com metodologia biográfico-narrativa, com o intuito de apresentar as trajetórias de vida, por meio dos relatos dos professores, e de reconstruir as biografias profissionais do professorado; e (b) o trabalho de Mariano (2006), que cria uma analogia entre o teatro e a profissão de tornar-se professor – o autor salienta que o início de carreira docente pode ser comparado a uma peça teatral em que o ator, até o momento apenas espectador, sai da plateia para subir ao palco, pois, “mesmo que tenha assistido àquela peça milhares de vezes, nunca conseguirá saber de toda a preparação que os atores e a equipe de direção têm de ter para que o espetáculo aconteça” (MARIANO, 2006, p. 18).

Já em relação à definição da nomenclatura utilizada nessa etapa de tateamento profissional docente, encontra-se, na literatura, várias expressões para referir-se aos acontecimentos e aos sentimentos do início da carreira docente, tais como: “choque de transição” (SILVA, 1997) e “iniciação ao ensino” (MARCELO GARCÍA, 1998).

No entanto, Lima e Carneiro (2020) destacam que a expressão mais comumente utilizada para definir essa fase de iniciação à docência tem sido “choque de realidade”. Essa expressão foi desenvolvida pelo pesquisador holandês Simon Veeman em 1984, e tem sido, desde então, utilizada em pesquisas voltadas ao professorado. Conforme salienta Veeman (1984), a citada expressão faz referência às divergências encontradas entre a formação inicial e os acontecimentos, os desafios, os impactos, os medos, as fragilidades e as inseguranças que ocorrem

e constituem a realidade do sistema educativo no âmbito mundial e que muitos docentes iniciantes precisam enfrentar para descobrir e tentar sobreviver aos primeiros anos da profissão. Ainda segundo Veenman (1984), o choque entre o esperado da profissão docente e a realidade profissional pode acarretar cinco consequências na trajetória profissional desse docente principiante no mercado de trabalho; são elas:

- Percepção dos problemas: momento em que há a percepção da existência de problemas relacionados ao cotidiano escolar e é demonstrado, pelo professor iniciante, algum desagrado;
- Mudanças de comportamento: momento em que há mudanças nos professores provocadas por agentes externos;
- Mudanças de atitude: momento em que o professor muda de atitude relativamente às suas crenças;
- Mudanças de personalidade: mudanças ocorridas a nível da estabilidade emocional e autoconceito; e
- Abandono da profissão: momento em que o docente desiste da sua carreira.

Fazem parte do aspecto “percepção dos problemas”: o cansaço físico, psicológico e mental, as lamentações sobre horários, o estresse, o desinteresse dos alunos em aprender, a indisciplina, o processo de ensino e de aprendizagem, os pais dos alunos, os próprios alunos, a falta de apoio e/ou orientação por parte da equipe gestora das escolas, a ausência de recursos e de materiais nas instituições escolares, a falta de experiência e a solidão docente. Já em relação ao aspecto “abandono da profissão”, diversos autores descrevem a situação inicial de sobrevivência na profissão docente como um momento crucial e complexo, marcado por um conjunto de dificuldades e que, muitas vezes, vivido na solidão e no isolamento, tem levado muitos professores a abandonarem a profissão ou a questionarem-se sobre a escolha profissional e as perspectivas e o crescimento na carreira docente (TARDIF, 2002).

Percebe-se, conforme Lima e Carneiro (2020, p. 378), que “esse último indicador de consequência máxima, é atingido quando o grau de desilusão é muito elevado e é visto como sendo a única solução para se deixar esse choque vivido pelos professores iniciantes”.

A partir das ideias apresentadas, Marcelo García (1992) destaca que é preciso investigar essa etapa de formação docente, que é repleta de sentimentos, como: a criação das primeiras impressões, a realização de tornar professor, seus impactos, suas comprovações, a sobrevivência, o isolamento, o medo, a angústia, as dificuldades, o desamparo e as dúvidas sobre a escolha de ser professor. Além disso, o autor salienta que

a iniciação profissional dos professores constitui uma das fases do “aprender a ensinar” que tem sido sistematicamente esquecida, tanto pelas instituições universitárias como pelas instituições dedicadas à formação em serviço dos professores. Esta fase compreende os primeiros anos de docência e denomina-se o período de iniciação no ensino (MARCELO GARCÍA, 1992, p. 66).

Em relação às pesquisas sobre o início de carreira docente, autores como Mizukami (2006), Marcelo García (1999) e Tardif (2002) têm evidenciado que essa/nessa fase:

- Representa uma etapa fundamental na permanência e no processo formativo do profissional docente;
- Os indivíduos adquirem valores, atitudes, interesses, habilidades e conhecimento do grupo no qual estão situados ou no qual procuram constituir-se como membros;
- Há a construção efetiva da identidade docente no que concerne à articulação da prática profissional com a teoria estudada na fase de formação inicial de professores; e
- Começa-se a delinear um modo particular e pessoal de ser docente que poderá acompanhar o professor iniciante ao longo de toda a sua trajetória profissional.

Os estudos de Marcelo García (1999), Tardif (1990, 2002), Tardif e Raymond (2000) e Zabalza (1994) apontam 11 características de ser professor nessa etapa, apresentadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Características do ser professor na fase de iniciação à docência

CARACTERÍSTICAS DO SER PROFESSOR NA FASE DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA
Do ponto de vista das teorias da aprendizagem de adultos, os professores, quando se iniciam na profissão logo após terem concluído a formação inicial, estão em fase de exploração das possibilidades da vida adulta e de início de elaboração de uma estrutura estável de vida; assim, os problemas de disciplina são os que mais os preocupam, já que eles manifestam uma ausência de autoridade.
Aprendizagens intensivas, por processos de tentativas e erros, e geração de expectativas e sentimentos fortes e por vezes contraditórios, que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão.
Elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e desejo de agradar aos seus pares.
Prevalência dos problemas didáticos sobre os pessoais ou organizacionais, embora, nesse período, se registrem importantes transformações em nível pessoal.
Necessidade de controle das situações, insegurança, preocupações, submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores/mais experientes.
Experimentação de diversos modelos de ensino, embora não seja capaz de refletir sobre a escolha de um ou outro.
Tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria.
Forte influência das experiências vividas enquanto estudantes.
Diferenciação em função dos contextos de atuação.
Preocupação com o domínio dos conteúdos.
Autoproteção e concretismo cognitivo.

Fonte: Proposto por Lima (2022) e adaptado dos textos de Marcelo García (1999), Tardif (1990, 2002), Tardif e Raymond (2000) e Zabalza (1994).

De um modo geral, conforme propõem Lima e Carneiro (2020, p. 375), observa-se que tornar-se e “ser professor na fase de iniciação à docência representa assumir novas perspectivas e aprendizagens sobre si próprio e a comunidade acadêmica que o cerca enfrentando problemas de inseguranças, angústias e medos”, além de (re)conhecer e experimentar aportes teóricos, vivenciar práticas educativas e dominar os conteúdos estudados no período da graduação – que fundamentam e constituem uma possibilidade de educação de qualidade.

Diante disso, nota-se que é necessário criar estratégias que insiram o professorado em fase de iniciação à docência na realidade da sala de aula, ou ainda, que possamos dar visibilidade a esses docentes e escutar essas vozes, que muitas vezes são silenciadas e que passam pelo processo de tateamento na profissão docente de maneira solitária, descontente, desmotivada e tensa. Foi isso que tentei realizar na minha dissertação de mestrado, intitulada *A iniciação à docência de professores de Matemática em um Programa de Residência Docente* (LIMA, 2022), no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora.

MINHA PESQUISA, O PRD E O TATEAMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O Programa de Residência Docente (PRD), em seus documentos norteadores, se apresenta como um programa em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu* da Universidade Federal de Juiz de Fora, em parceria com o Colégio de Aplicação João XXIII. O objetivo do PRD é aprimorar a formação do professor, oferecendo um programa de indução profissional que constitui uma realidade de interação entre pesquisa acadêmica e prática docente, contribuindo para elevar o padrão de qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, visando complementar a formação recebida na Instituição de Ensino Superior de origem com a vivência em um ambiente escolar de reconhecida excelência.

Assim, o PRD visa a indução profissional docente e representa um momento de grande valia para o professor formado num período de até três anos, que representa, de acordo com a literatura, um professor em início de carreira. Além disso, nos editais de seleção, constata-se que o PRD da Universidade Federal de Juiz de Fora é considerado um

programa de formação continuada que certifica o professor iniciante com uma especialização *lato sensu*.

Tradicionalmente, percebi que os sistemas educacionais brasileiros têm dado pouca atenção, acrescida da falta de políticas públicas de apoio aos professores em início de carreira e sua inserção profissional docente. Isso pode acarretar elevadas taxas de evasão da docência, "considerando que a indução profissional apresenta situações difíceis, que professores iniciantes buscam superar, mas nem sempre encontram alternativas que possam auxiliá-los a permanecerem na profissão" (LIMA; RABELO, 2021, p. 3). Nessa perspectiva, ocorrem situações que envolvem o sentimento de solidão, a desvalorização da profissão docente, a indisciplina em sala de aula, a desmotivação dos alunos, o desajustamento profissional, o currículo, o desenvolvimento de uma identidade profissional, dentre outros fatores. Diante disso, há necessidade de se dar atenção, auxílio e suporte aos primeiros anos de exercício profissional docente.

Em minha dissertação de mestrado, utilizei uma abordagem qualitativa, na tentativa de analisar as ações e como ocorre a indução profissional docente de professores de Matemática por meio do Programa de Residência Docente do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora. Ao longo da minha pesquisa, utilizei a concepção de Nóvoa (2017) sobre a transição entre o fim da formação inicial e o início da profissão, o que ele denomina de formação entre meios ou entre-dois, para salientar que o PRD representa uma dessas iniciativas e um desses programas capazes de promover a socialização e a cooperação em nível escolar.

Notei, ao longo da minha pesquisa, que é de extrema importância programas como esse, para que a indução de professores seja vista como necessidade de expansão de políticas públicas obrigatórias, ou não, voltadas a programas de indução profissional, para promover uma formação de professores iniciantes, bem como a revalorização e a continuação de programas já existentes (LIMA, 2022).

Além disso, os diálogos entre os participantes da minha pesquisa evidenciaram que os programas de indução bem concebidos, bem implementados e com mentores qualificados são bem-sucedidos em melhorar a satisfação no trabalho, a eficácia, a retenção de novos professores, e ainda diminuem a insatisfação vivenciada pelo professorado, na tentativa de estimular uma dimensão colaborativa no processo educativo.

A troca de experiências vivenciadas e compartilhadas pelos residentes, professores orientadores, membros da comissão organizacional do programa e pela própria Pró-Reitoria de Graduação no Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora, em parceria com o Colégio de aplicação João XXIII, representa um avanço para as discussões acerca das fronteiras existentes entre a Universidade, os muros da escola e os desafios do cotidiano e da comunidade escolar. Em conjunto, esses personagens são capazes de efetivar um trabalho colaborativo, numa relação dialógica e orientada que enriquece todas as partes, nos âmbitos da identidade pessoal, profissional e acadêmica. É o que destacam Ricci, Braga e Costa (2020) ao salientar que o grande diferencial desses programas de residência docente está na parceria entre universidade e as escolas públicas e, principalmente, nas trocas de saberes e aprendizagens entre a universidade e a escola pública e na oportunidade de se pesquisar com a escola, em vez de se pesquisar sobre a escola.

Percebi, ao longo da minha dissertação de mestrado – e devo admitir que isso foi reconfortante –, que o PRD da Universidade Federal de Juiz de Fora é um programa bastante consolidado, capaz de desenvolver diversas habilidades que, de acordo com os entrevistados da minha pesquisa, perpassam diversas práticas formativas, descritas em formato das dimensões de imersão, autoria, redes e comunidades colaborativas e formação pela linguagem e reflexão. Essas práticas formativas foram elencadas por Callian e Magalhães (2019), aqui apresentadas pelo Quadro 2.

Quadro 2 – Práticas formativas propostas pelo Programa de Residência Docente da UFJF

PRÁTICAS FORMATIVAS PROPOSTAS PELO PRD DA UFJF
Trabalho em equipe.
Conhecimento da rotina do dia a dia de um Colégio de Aplicação.
Realização de acompanhamentos individuais e coletivos aos alunos.
Reflexão e troca de conhecimento entre docentes com o intuito de (re)aprender a ensinar.
Redes de comunidades colaborativas.
Protagonista do seu processo formativo.
Observação, sistematização, participação e planejamento ações pedagógicas.
Participação nos encontros de estudo e discussão semanais com o professor orientador.
Imersão intensa e profunda na profissão e no cotidiano escolar.
Desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita.
Certificado de especialização <i>lato sensu</i> (especialista em residência docente).
Participação em disciplinas de cunho pedagógico.
(Re)conhecimento de metodologias de ensino e aprendizagem.
Vivência em sala de aula.
Participação de reuniões de instâncias gestoras, supervisão, orientação e exercício à docência.
Disciplinas relativas ao campo educacional e à área de atuação a que pertence.
Avaliação em conjunto com o professor orientador das atividades desenvolvidas.
Apresentação de trabalhos nos fóruns e eventos acadêmicos da área.
Participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão.
Participação nos encontros de estudo e discussão semanais com o professor orientador. Construções e reconhecimento de sua identidade profissional quanto a ser, sentir, conhecer, investigar e intervir como professor.
Elaboração de Trabalho de Formação Docente de percurso com postura avaliativa de seu desenvolvimento profissional e do projeto desenvolvido junto com o professor orientador, relacionado às experiências vividas no projeto.

Fonte: Adaptado de Lima (2022).

Além destas práticas formativas, constata-se, ainda, que o PRD se consolidou, para esses agentes, como um espaço de aprendizagem docente sem hierarquias, com possibilidades de feedback entre

os pares, e isso proporcionou ao residente docente a possibilidade de desenvolvimento, reflexão e (auto)avaliação de suas práticas pedagógicas, compartilhando os desafios cotidianos da educação básica, ressignificando as sensações de insatisfação, o choque de realidade, a desistência, o desgosto, o medo e as angústias – tão recorrentes no professorado em início de carreira–, auxiliando-o a sobreviver e a se descobrir os primeiros anos na profissão. Isso pode ser evidenciado na nuvem de palavras criada a partir das respostas dadas pelos participantes da pesquisa, conforme apresenta a Figura 2.

Figura 2 – Nuvem de palavras que representam o PRD



Fonte: Lima (2022).

O PRD, como um todo, parece cumprir seu propósito de reduzir o choque de realidade enfrentada pelos professores em início de carreira, minimizar a evasão e o sentimento de como e o que fazer, as desilusões, as perdas, as descobertas e a sobrevivência – tão comuns entre o professorado. Além disso, o programa contribui para a prática profissional dos professores iniciantes, ao promover um processo reflexivo, crítico, sistemático sobre a sua profissionalização, por fornecer apoio para enfrentar os desafios e as dificuldades que o professor iniciante encontra diante da complexidade da prática escolar, principalmente porque a ele são, geralmente, atribuídas as classes mais problemáticas da escola, como ressaltado pelos residentes entrevistados. Essa questão também é apontada por Nóvoa (2017, p. 1125),

ao afirmar que as políticas públicas têm observado e constatado que a passagem da formação inicial para a profissão constitui-se como “[...] a fase decisiva do desenvolvimento profissional docente”. Infelizmente, muitos países ainda continuam a lançar os jovens professores para as escolas sem o mínimo de apoio, despertando sentimentos de solidão, desamparo e esquecimento, como salientado pelos entrevistados ao longo da minha investigação (LIMA, 2022).

Outro fator importante desse programa é o de promover mudanças da prática pedagógica nas escolas valorizando a exploração, a problematização e a interação entre os alunos, considerando suas respostas e significações, fazendo intervenções questionadoras, promovendo a negociação de significados e a construção de conceitos com seus alunos, junto com professores mais experientes e reconhecidos, no Colégio de Aplicação João XXIII.

Assim como salientam Cosenza, Dias e Amorim (2020, p. 38), o PRD é um programa capaz de “assegurar o direito à educação para todos, a valorização dos profissionais da educação (formação inicial e continuada, carreira, salários, condições dignas de trabalho e saúde), a autonomia universitária e a luta em prol do Estado Democrático de Direito”.

Conforme Nóvoa (2019), iniciativas como a do PRD são uma tentativa de superar três silêncios que, ao longo do processo histórico da Educação, têm marcado os períodos de inserção e de indução profissional; são eles:

- (a) o silêncio das instituições universitárias de formação de professores, que pouca atenção têm dedicado a esse período, considerando que o seu trabalho fica concluído com a entrega do diploma de conclusão do curso de licenciatura; (b) o silêncio das políticas educativas, que não têm conseguido definir os necessários processos de escolha dos candidatos ao magistério, de acesso à profissão e de acompanhamento dos jovens professores nas escolas; e (c) o silêncio da própria profissão docente, isto é, dos professores em exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas (NÓVOA, 2019, p. 200).

Pensando na necessidade de criar ações voltadas a esse profissional docente em início de carreira, em minha dissertação de mestrado propus um produto educacional vinculado à minha pesquisa, intitulado *Práticas matemáticas para professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio*, no qual planejei, junto com professores residentes (iniciantes), professores orientadores (experientes) e meu orientador de mestrado, quatro atividades, na tentativa de auxiliar no desenvolvimento de alguns conceitos e conteúdos de diferentes áreas da Matemática.

Vale destacar que construir este produto educacional de maneira coletiva foi de extrema importância, visto que esse movimento de pensar, projetar, escrever, ler e estruturar essas atividades colocou em evidência as múltiplas aprendizagens e contribuições de cada participante. Essa dinâmica nos proporcionou reflexões sobre nossa prática docente e a (re)significação de diferentes conteúdos matemáticos, com o intuito de articular a teoria e a prática e de propor atividades que poderão ser utilizadas em sala de aula por outros professores em início de carreira.

NÃO TEM FIM...

Vimos, ao longo deste texto, que, desde meados de 1980, diversas pesquisas têm se debruçado sobre a vida dos professores, suas carreiras, seus percursos profissionais, suas biografias, as autobiografias docentes e o desenvolvimento pessoal e profissional do professorado. Um exemplo dessas pesquisas é a minha dissertação *A iniciação à docência de professores de Matemática em um Programa de Residência Docente* (LIMA, 2022), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora e apresentada neste capítulo.

Mesmo não fazendo parte do PRD, eu, como pesquisador, por estar vivenciando essa fase de indução profissional, compreendo,

valorizo e reafirmo a importância desse programa de Residência Docente como socialização profissional docente nessa formação entre-dois e continuada de professores, visto que é nesse período de entrada na carreira ou tateamento que o professorado tem as primeiras oportunidades de refletir sobre os enfrentamentos advindos do seu ingresso na profissão e da sua prática docente. Esse sentimento de pertencimento, reconhecimento e valorização se deu conforme nos brinda Larrosa Bondía (2002, p. 21) ao destacar que a “experiência é algo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Além disso, destaco que vivenciei, junto com os participantes da investigação, durante minha formação continuada no Mestrado Profissional em Educação Matemática e, recentemente, no Doutorado em Educação, valiosos momentos de reflexões sobre minha profissionalização, por meio de troca de saberes, de apoio, de parceria, de conhecimentos e de aprendizagens, que foram capazes de auxiliar nessa sobrevivência e descoberta na carreira; a superar do isolamento ou a centrar-me em mim mesmo; no enfrentamento do choque de realidade; na sobrevivência, na descoberta e no desenvolvimento profissional e em outras dificuldades iniciais ainda presentes no professorado iniciante e no autor deste texto.

REFERÊNCIAS

- CALLIAN, G. R.; MAGALHÃES, T. G. Dimensões da formação docente em um Programa de formação continuada Residência Docente da UFJF: uma leitura inicial. *In*: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. **Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa**. Araraquara: Editora Letraria, 2019.
- COSENZA, A.; DIAS, J. M. T.; AMORIM, C. C. Formação Continuada em um Programa de Residência Docente: a experiência da UFJF. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 31-42, dez. 2020.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores: *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, 2002.

LIMA, B. L. C. **A iniciação à docência de professores de Matemática em um Programa de Residência Docente**. 2022, 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

LIMA, B. L. C.; CARNEIRO, R. F. Programas de inserção e indução profissional de professores em início de carreira. *In*: NAVARRO, E. R.; SOUSA, M. C. **Educação Matemática em Pesquisa: Perspectivas e Tendências**. Guarujá: Editora Científica Digital Ltda, 2021. p. 370-396.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento dos professores. *In*: NÓVOA, A (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3ª Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPed e do ENDIPE. 2006, 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto Editora, 1995. p. 11-25.

NÓVOA, A.. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106. Acesso em: 09 out. 2020.

NÓVOA, A. **Formação de professores e residência docente**. Entrevista concedida em 14 de agosto de 2017 nas dependências do PPGE-UFRJ, 2017.

RICCI, C. S.; BRAGA, S. M.; COSTA, T. M. L. Residência Docente no Centro Pedagógico da UFMG: O fazer docente como objeto de reflexão. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 53- 66, 22 dez. 2020.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. *In*: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

TARDIF, M. **Formação dos professores e contextos sociais**: perspectivas internacionais. Porto: RÉ, 1990.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D.. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. **Review of Educational Research Summer**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.



7

Denise Mendonça Barbosa

**As narrativas
em um curso
de formação
continuada
de professores
dos anos iniciais**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96696.7

“A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1985 p. 198).

Considero as narrativas como uma arte de transmitir nossos conhecimentos ao longo da história, no entanto Benjamin nos advertiu “que a arte de narrar está em vias de extinção” (BENJAMIN, 1985 p.197). Segundo o autor, narrar é intercambiar experiências, portanto considerou a falta de experiência um empecilho às narrativas. Sendo assim, considero que ao narrar suas experiências profissionais, em um curso de formação, os professores reelaboram suas vivências, construindo saberes e compartilhando aprendizagens que produziram junto a seus pares. O que acredito possibilita avanços em seu modo de vida e uma melhor compreensão de sua formação.

Dessa forma, as narrativas produzidas pelos professores auxiliam na compreensão das experiências vividas pelo outro, através de uma escuta atenta e reflexiva que nos ajude a interpretar o evento que está sendo narrado. As narrativas favorecem a forma como organizamos as experiências cotidianas. Deste modo, podemos afirmar que as narrativas são mais que um modo de escrita, pois elas organizam nossa experiência.

Diferentes autores afirmam que as narrativas são potentes para a formação de professores em início de carreira e também na formação continuada. Algumas leituras me levaram a refletir sobre as autobiografias e biografias dos professores, como esse processo de escrita desperta nos professores um olhar para suas práticas, de modo que as formações passam a ser com os professores e não sobre os professores. Isso gera uma maior reflexão, possibilitando um desenvolvimento profissional e pessoal.

No próprio exercício de refletir e narrar, ele pode reconhecer tal experiência como algo que se passa dentro de si, ainda que proporcionada pelo encontro com o que lhe é externo... Finalmente, porque é proporcionado por este encontro com o outro (a escola, seus alunos, seus professores e colegas), o exercício de leitura e narrativa dos acontecimentos é, também

um exercício de encontro com a alteridade. Vemos, assim, que a relação teoria-prática atravessada pela experiência é mais do que uma leitura de uma experiência passada à luz da teoria. Aqui a reflexão pela narrativa se dá enquanto o sujeito está vivendo a experiência, e permite que, também, ressignifique vivências anteriores. (GASTAL; AVANZIA, 2015 p. 157)

Acredito que as narrativas são inspiradoras e estimulam os leitores a refletirem sobre suas vidas e assim construir interpretações para o que foi vivido, ultrapassando as descrições. Ao narrar, organizamos as experiências e as lembranças que foram vividas no percurso de formação. Deste modo, a narrativa constitui-se em uma prática de formação. A partir de escritas de narrativas os professores, por exemplo, revelam o que pensam sobre suas vidas profissionais o que possibilitará uma reinterpretação de suas práticas. E assim, refletir sobre suas experiências e produzir novos conhecimentos. Segundo Cunha,

quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade... Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós. (CUNHA, 1997, p. 187)

Nesse sentido, as construções de narrativas, em contextos de formação inicial e contínua, consolidam e ampliam o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, colaborando para o processo de profissionalização, dentro do contexto social e histórico em que se encontram. Ao passar pela experiência de construir e reconstruir suas histórias pessoais e profissionais, os professores relatam seus aprendizados profissionais através dessas experiências. Nesse exercício buscam maneiras de se expressar, promovem melhor compreensão de suas ideias, podendo construir as relações necessárias à produção

de sentidos. Cunha (1997), acrescenta que a subjetividade do sujeito é privilegiada, tendo em vista a narrativa como metodologia aplicada.

O fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos. Tanto nas situações de ensino como nas de pesquisa, é preciso estar atento a este aspecto. Dependendo dos objetivos do investigador, discutir com os sujeitos das narrativas o perfil de sua narração pode ser um exercício intensamente interessante, capaz de explorar compreensões e sentimentos antes não percebidos, esclarecedores dos fatos investigados. (CUNHA, 1997, p.186-187)

Diante disso, vemos que a construção de conhecimento passa a relação com outros sujeitos, estes ao narrarem suas experiências reconstruem sua trajetória, atribuindo novos significados a sua realidade, podemos afirmar que essa relação necessita ser dialogada para que de fato aconteça. Portanto, é desejável “que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo em que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós”. (CUNHA, 1997, p.187)

Dessa forma, as narrativas dos professores produzem conhecimentos para o grupo participante dos cursos de formação, logo, evidencia-se a necessidade de as formações serem contínuas, pois através delas chegamos ao aprimoramento nas relações com a oralidade e também com a escrita, assim vemos que

a escrita da narrativa, portanto, constitui-se numa aprendizagem experiencial, ao colocar o sujeito numa prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação, tecida nas experiências e aprendizagens ao longo da vida e expressa no texto narrativo, porque congrega e carrega experiências diferentes e diversas, a partir das próprias escolhas, das dinâmicas e singularidades de cada vida. A construção da escrita do texto narrativo surge da dialética paradoxal entre o vivido e as projeções do futuro, mas potencializa-se nos questionamentos do presente em articulação com aprendizagem experiencial e formação. A fertilidade das histórias de

vida, como prática de formação, contribui efetivamente para o desenvolvimento pessoal, propiciando o exercício da autorreflexão, compreensão e análise da dimensão pessoal, da valorização de si enquanto pessoa. (OLIVEIRA, 2011, p. 293)

A partir das minhas vivências acredito que o docente exerce sim o papel de narrador de sua vida profissional, pois em seus diálogos traz “elementos contundentes que configuram o professor como um narrador, um sujeito ativo da sua própria história de vida e de formação.” (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 151). Ao narrar nossas experiências, acredito que estamos em uma autoavaliação constante, que nos possibilita uma reflexão ativa, que gera mudanças em nossa formação pessoal e profissional. Sousa e Cabral 2015 acrescentam ainda que

a narrativa torna-se, portanto, relevante para o contexto de formação em que se concebe o professor como narrador-personagem-escritor de histórias que se constituem a partir de diversas situações de formação. As pesquisas revelam que os professores, quando os falam sobre os *dilemas* imbricados no seu fazer docente, transportam, ao mesmo tempo, dados de sua trajetória de vida. Isso aponta para diferentes modos de ver, conceber a prática profissional e promover avanços significativos na formação docente. (SOUSA, CABRAL, 2015, p. 151) (grifo das autoras)

Enfim, com essa perspectiva que as narrativas nos ajudam na elaboração de nossas experiências pessoais e profissionais e acreditando que as narrativas são potentes na produção de conhecimento, pois nos possibilitam uma aproximação com a experiência vivida. Em seguida, apresento um relato narrativo de uma experiência que vivenciei como professora alfabetizadora efetiva da rede Municipal de Juiz de Fora no curso de formação o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa do Ministério da Educação (MEC) tinha a participação articulada entre Governo Federal, governos Estaduais e Municipais e do Distrito Federal. O curso tinha o objetivo de apoiar todos os professores que atuavam no ciclo de alfabetização nos anos iniciais. Com o propósito que todas as crianças estivessem alfabetizadas ao final do terceiro ano do ensino fundamental.

A IMPORTÂNCIA DAS NARRATIVAS NO CURSO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) PARA MINHA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Atualmente sou mestranda do programa de pós-graduação em educação PPGE da UFJF, dentre as disciplinas que estou cursando uma em especial me fez refletir em como as narrativas foram fundamentais para minha formação durante o curso do PNAIC. A disciplina Tópicos Especiais: Narrativas na formação de professores e na pesquisa em educação. Nessa disciplina refletimos sobre as narrativas na formação de professores, na pesquisa em educação. Discutimos as narrativas com o enfoque teórico de pesquisa. E também como metodologia de pesquisa e instrumentos para produção de dados. Além de estudarmos a literatura nacional e internacional sobre narrativas. A partir dessa disciplina pude perceber o quanto as narrativas foram formativas durante o curso PNAIC que ocorreu de 2013 a 2017.

As narrativas possibilitam compreender a extensão da prática docente, atribuindo significado ao processo de formação. Logo, as narrativas são fundamentais para o aprimoramento da profissão. São potentes e provocam mudanças no modo como as pessoas compreendem a si mesmas e aos outros. Com a perspectiva de ouvir as vozes dos professores ao narrarem suas experiências pessoais e profissionais, entendendo que essas duas dimensões estão entrelaçadas.

A partir desta compreensão do sujeito em sua totalidade, percebemos que seus projetos pessoais estão em consonância com toda sua história de formação, em seu contexto social o que influencia seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, iniciei minha participação no curso de formação continuada PNAIC, como já foi dito acima tinha o compromisso com a alfabetização das crianças dos anos iniciais. O PNAIC começou em 2013 teve a participação de várias Universidades do país, a Federal de Juiz de Fora UFJF foi uma

delas que participou da formação de professores orientadores de estudo, que eram os professores das redes públicas que recebiam a formação através dos professores das universidades. Após esta formação os professores orientadores de estudo eram responsáveis em repassar a formação para os demais professores alfabetizadores das Secretarias de Educação envolvidas. As secretarias de educação recebiam materiais do MEC que eram disponibilizados para os professores participantes do curso. Os materiais de formação eram cadernos para estudos, contendo material de formação teórica para os professores alfabetizadores e também sugestões de atividades práticas para serem desenvolvidas com os alunos dos anos iniciais.

Iniciei minha participação no PNAIC em 2013, eu já havia terminado a faculdade há 13 anos, sempre participava dos cursos de formação ofertados pela Secretaria municipal de educação, onde atuo como professora efetiva desde 2001. Porém, considero que pela amplitude do PNAIC, que era destinado a todos os profissionais que atuavam nos anos iniciais da rede municipal, foi uma formação muito marcante, pois ao contrário da faculdade e da especialização, que são formações mais individuais o curso do PNAIC, envolveu todo o coletivo das escolas públicas. Mesmo aqueles profissionais que não participavam do curso como: professores dos anos finais, secretárias, e demais setores da comunidade escolar, sabiam que estava ocorrendo o curso de formação. Portanto, foi um grande evento de formação, que integrava faculdade e rede de ensino.

Para mim o curso denominado de PNAIC foi um marco divisor, pois eram momentos de debates sobre a prática, muitas leituras e sugestões de atividades, que eram desenvolvidas nas escolas, com seus respectivos alunos e posteriormente eram compartilhadas entre o grupo de professores. Durante as discussões dos textos e os relatos dos professores sobre as atividades, que estavam realizando em suas escolas, havia grande interação com os participantes. Por isso, considero que foi um espaço privilegiado de muita reflexão e aprendizado.

Acredito que ao ouvir as histórias de professores, estávamos refletindo em e sobre nossas ações cotidianas e assim possibilitando que nós professores fossemos investigadores de nossa prática. Corroborando com esta afirmação Galvão (2005).

Histórias orais dão passado histórico às pessoas nas suas próprias palavras. E ao dar-lhes um passado, também as ajuda a criar um futuro. Por exemplo, o conhecimento da compreensão do que é o ensino pode ser feito a partir da reconstrução dos acontecimentos pelos professores, numa situação de partilha das suas histórias. Isto se baseia nas premissas de que ensinar é experienciado como acontecimentos sociais complexos, que o conhecimento está organizado em teorias explicativas e, por sua vez, serve de lente interpretativa da compreensão da experiência de cada um. (GALVÃO, 2005, p. 330)

As vivências que ocorreram durante a formação do curso, possibilitaram-me compreender como construir e reconstruir conhecimentos através das partilhas realizadas durante a formação. Os relatos de experiência compartilhados pelo grupo de professores alfabetizadores que participavam da formação do PNAIC ampliaram minhas expectativas. Porém, como nos diz Galvão (2005, p. 330) “não podemos esquecer que não temos acesso direto à experiência dos outros, lidamos apenas com representações dessa mesma experiência por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações que são feitas.”

Os professores trazem para o curso de formação suas histórias pessoais. Neste contexto, vão produzindo sentido para suas experiências. Para analisar essas narrativas é preciso estar atento em como são empregadas as falas dos professores, os modos como são usadas as linguagens.

A análise narrativa pressupõe a exploração não só do que é dito, mas também de como é dito. Olha-se para o conteúdo e para a forma, podendo examinar-se o modo figurativo como a linguagem é usada. Metáforas, analogias, semelhanças e outros tipos de imagens, fornecem indicação sobre um significado diferente do que é dito. Em termos de análise, as metáforas podem ser entendidas do ponto de vista da sua função, do seu contexto

cultural e do seu modo semântico. Podem ser pensadas como desvios de pensamento, servindo um fim particular do narrador. (GALVÃO, 2005, p. 335)

Através das narrativas das experiências vividas pelos professores participantes do curso e com base nos materiais oferecidos para formação, trocávamos aprendizados, o que me fazia refletir sobre minha prática profissional, as palavras de Reis (2008) traduzem muito bem tais vivências.

Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. A redacção de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas acções; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir. (REIS, 2008, p. 20)

Desse modo, a formação do PNAIC proporcionou muitas experiências com os professores, uma prática interessante era a proposta feita aos cursistas, para produzirem relatos escritos de alguma prática, que fizeram em suas salas de aula. Ouvir as narrativas feitas pelo grupo de professores, levou-me a refletir sobre minha prática, o que promoveu a construção de novos conhecimentos e novas reflexões. Nesse sentido, foi possível criar novas estratégias para abordar os conteúdos com os alunos. Através da escrita, foi dado novo significado às experiências dos cursistas, sendo estes participantes ativos na produção de conhecimento. Assim,

ao narrar de maneira reflexiva suas experiências aos outros, o professor aprende e ensina. Aprende, porque, ao narrar, organiza suas ideias, sistematiza suas experiências, produz sentido a elas e, portanto, novos aprendizados para si. Ensina, porque o outro, diante das narrativas e dos saberes de experiências do colega, pode (res)significar seus próprios saberes e experiências (FREITAS, 2015, p. 124)

Nesse sentido, acredito que os professores ao participarem de uma formação continuada como o PNAIC passam a rever suas práticas, mudando suas atitudes e reformulando a maneira de organizarem suas aulas e o modo como interagem com os alunos, sendo possível analisar e reconstruir sua experiência pessoal e profissional.

Outra prática marcante durante o curso do PNAIC foram as histórias literárias, lidas pelo professor orientador de estudos sempre ao iniciar os encontros, essa atividade provocava conversas interessantes, sobre os livros que eram apresentados para o grupo, com a indicação que esses poderiam ser encontrados nas escolas, pois tinham sido encaminhados para todas as instituições de ensino público. A partir da leitura, os professores passavam a ter conhecimento da existência destes livros, que deveriam estar a sua disposição para apreciação em suas salas de aula ou na sala de leitura. Com essa ação realizada pelos formadores, despertou em mim uma visão mais consciente e inspiradora da força que tem a literatura, para formação e humanização dos sujeitos. Como nos diz Antônio Cândido (2011, p. 177) que a literatura “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive, porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.” Conforme afirma o autor, a literatura é um direito do ser humano de poder ler e se apropriar dos conhecimentos, que advém de toda cultura produzida pela humanidade.

A partir dessa prática, que era chamada de leitura deleite pelos orientadores de estudo, despertou em mim outros sentidos para a leitura do texto literário. Contar histórias para os alunos sempre fez parte da minha prática como professora dos anos iniciais. Durante o período

do curso do PNAIC estava lecionando em turmas do segundo ano do ensino fundamental, a partir da minha participação no curso do PNAIC, a leitura literária passou a ter um papel central em minha prática docente, deixando de ser utilizada para cobrir um tempo vago ou para o final da aula. Desde então, passei a iniciar minhas aulas sempre com a leitura de um livro literário. Essa prática incorporou-se a minha rotina, percebo que meus alunos, quando vão à sala de leitura, para escolha de livros, sempre procuram pelos livros que foram lidos por mim em sala de aula.

Desse modo, meu interesse pela literatura foi aumentando de tal forma que despertou meu desejo em participar de um grupo de pesquisa que pertence a Universidade Federal de Juiz de Fora, “Linguagem, Infância e Educação” (LINFE) da Faculdade de Educação da UFJF. O foco do grupo é discutir sobre a importância da literatura e a formação de professores mediadores de leitura. Através do grupo de pesquisa, participei de congressos de educação cujo tema central era a literatura. Nestes congressos, tive a oportunidade de apresentar trabalhos, nos quais discuti aspectos da pesquisa que estou desenvolvendo, junto com o grupo de pesquisa, sobre a literatura no âmbito escolar.

Como professora dos anos iniciais, sinto que minha forma de tratar a leitura literária pode fazer a diferença para meus alunos, pensando como Queirós descreveu sua professora, me coloco neste papel para meus alunos, quando estou contando histórias para eles. O autor ao rememorar a imagem de sua professora faz a seguinte narrativa:

Eu ainda não lia ou escrevia de “carreirinha”. Mas seu olhar foi o meu primeiro livro! Ela me acariciava com seus olhos e derramava sobre mim uma luz mansa de luar, capaz de alvejar meu desejo obscuro de aprender. Seus olhos me permitiam a liberdade. Sua presença inteira me trazia uma paz azul e uma certeza de que o futuro era possível. (QUEIRÓS, 2019, p. 35)

Inspirada nas palavras de Queirós, sinto-me responsável por aproximar os meus alunos do mundo da leitura. Pensar que foi uma professora que tanto encantou o poeta em sua infância, me faz sentir

um desejo de alcançar as expectativas de aprender dos meus alunos, uma sensação de alegria e também uma grande responsabilidade se impõe, em saber que minhas ações podem influenciar meus alunos, que posso transmitir a eles a esperança no futuro. Desse modo, a leitura com as crianças contribui para sensibilizá-las para a descoberta de novos horizontes. Vejo que “Ler para as crianças é invadir de alegria sua infância... um bom texto literário –que nos move e desequilibra-deixa lembrança que permanecem pela vida inteira” (QUEIRÓS,2019, p.98). O texto de Queirós me afeta pela força de suas narrativas, o autor narra sua essência, relata suas experiências de infância e me faz refletir o quanto as crianças têm a nos dizer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, acredito que as narrativas são potentes na formação de professores, pois proporcionam aprendizagens e reflexões, por ser um meio do sujeito rememorar seu passado e avaliar o presente, dessa maneira, reestruturar sua postura enquanto profissional. Como foi dito, a narrativa tem papel fundamental na atribuição de sentidos, diante das experiências que atravessam todo o percurso do professor.

Os professores ao narrarem o cotidiano escolar, adquirem novas compreensões e ampliam sua visão sobre as instituições em que atuam. Além disso, ao refletir e narrar, os professores vivenciam uma autorreflexão sobre o seu percurso profissional e também pessoal. Ao narrar a experiência vivida, o sujeito poderá ressignificar, inclusive vivências passadas. Assim, as construções de narrativas em contexto de formação de professores, apresentam potencialidades para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Enfim, ao pensar sobre as potencialidades da narrativa, em um curso de formação de professores, concluo que essa metodologia

favorece a aprendizagem profissional inicial e também continuada. Dessa forma, ficou evidenciado que narrativas são formas apropriadas para se ouvir as vozes dos professores e deste modo compreender as experiências individuais. Logo, novos conhecimentos podem ser construídos pelos professores.

Neste texto relatei algumas experiências que vivenciei durante a formação continuada do curso PNAIC, pois, este curso fez grande diferença em minha formação profissional, as narrativas dos colegas de curso e das mediações dos professores formadores me proporcionaram reflexões sobre minha prática docente. O que me motivou a continuar meus estudos. Considero que a formação realizada pelo PNAIC foi um espaço privilegiado de reflexão e aprendizagem. Ao analisar as histórias dos professores estávamos refletindo sobre nossa atuação cotidiana e assim passamos a investigar nossa prática.

Assim sendo, considero que ouvir as narrativas dos professores seja fundamental pois, sendo este um sujeito ativo da sua formação, será capaz de suscitar mudanças em sua vida pessoal e profissional. A produção das histórias de vida, como método de formação, traz contribuições para o desenvolvimento pessoal, promovendo reflexões e compreensão de si. Os professores ao narrarem suas experiências reconstróem caminhos conferindo novos significados a sua realidade. Para que a construção de conhecimento seja efetivada pelos professores é necessária uma relação dialógica entre os sujeitos.

BIBLIOGRAFIA

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e a história da cultura.* São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 197-221.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CÂNDIDO, A. **Vários escritos**, 5ª edição corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

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

FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 19, jan./jun. 2015.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciências & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GASTAL, M. L. A.; AVANZI, M. R. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015.

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

QUEIRÓS, B. C. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. 2.ed. São Paulo: Global, 2019.

REIS, P. R. As Narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

SOUSA, M. G. S.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.



8

Eneida Corrêa de Souza Campos

Vivendo e aprendendo com e sobre as narrativas

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96696.8

Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. [...] Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerente (FREIRE, 2000, p. 33).

Este trecho de uma das cartas de Paulo Freire publicada no livro *Pedagogia da Indignação* serve de próêmio para esta narrativa autobiográfica na qual se pretende compreender um percurso de formação rico em desafios sociais e culturais que permeiam a vida de muitos sujeitos que sonham com uma vida melhor a partir da educação, principalmente aqueles oriundos das camadas marginalizadas da sociedade brasileira, como os pobres, as mulheres e os pretos.

Autores como Galvão (2005) e Rodrigues e Prado (2015) destacam que as histórias contadas têm extrema importância nas pesquisas qualitativas, especialmente nas pesquisas no campo da educação. Esses autores destacam que, segundo Botía (2002), a construção do conhecimento a partir das narrativas das histórias contadas por sujeitos vinculados às Ciências Sociais são emergentes e sobremaneira valiosas. Os referidos autores citam Botía (2002), que destaca que

se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos” cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la auto-interpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central⁵ (BOTÍA, 2002, p. 42-43 apud RODRIGUES; PRADO, 2015, p. 92).

Diante dessa afirmação, posso dizer, enquanto educanda e pesquisadora, que ampliar a leitura de textos sobre pesquisas narrativas tem aclarado o meu entendimento quanto a algumas termologias até então pouco conhecidas e o descobrimento de autores que

5 “os fenômenos sociais (e, dentre eles, a educação) serão entendidos como “textos” cujo valor e significado, primordialmente, são dados pela autointerpretação que os sujeitos relatam em primeira pessoa, onde a dimensão temporal e biográfica ocupam uma posição central” (BOTÍA, 2002, p. 42-43 apud RODRIGUES; PRADO, 2015, p. 92, tradução da autora).

podem contribuir para minha caminhada acadêmica, hoje no curso de mestrado. Por outro lado, na posição de docente de um curso de formação de professores, foi possível perceber o quanto associar a teoria à prática a partir das histórias de vida narradas por educadores e educandos é importante para que a apropriação dos conteúdos explanados nas aulas ministradas seja eficaz.

Como apontado por Freitas e Ghedin (2015, p. 129), pude perceber que o campo das “narrativas (auto)biográficas revela-se fértil para favorecer reflexões sobre as experiências formadoras, um aprofundamento sobre o conhecimento de si e uma ampliação dos significados da prática didático-pedagógica”. Ouvir professores e educandos, suas histórias e experiências profissionais, associando-as às falas desses e de outros autores, me levou a refletir sobre minha própria história e minhas práticas educacionais. Estas últimas abarcam tanto minha posição de educanda e pesquisadora (enquanto acadêmica de mestrado) quanto minha posição de educadora (enquanto docente de um curso de formação de professores), e me motivaram a contá-las nesta narrativa autobiográfica.

Preta e segunda filha de um casamento desfeito pelo uso excessivo de álcool e drogas, fui criada desde a primeira infância por meus avós maternos, que tinham como princípio de vida prezar pela boa educação. Para eles, a única forma de uma pessoa com pele preta ter ascensão social seria através dos estudos. Nesta concepção, meus avós não mediram esforços para me proporcionar acesso às melhores escolas da cidade. No entanto, infelizmente, apesar de todos os esforços dos meus avós, quando eu estava prestes a concluir o Ensino Fundamental (antigo primeiro grau) com apenas quatorze anos de idade, meu avô faleceu e tive que interromper meus estudos para ingressar no mercado de trabalho e ajudar no sustento da família. Com isso, o sonho de prosseguir e concluir os estudos foi deixado de lado. Até aqui, ao que tudo parece, seria uma história de vida como a de milhares e milhares de pessoas estudantes ou egressas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo mundo. Essa questão é bem destacada por Arroyo (2006) quando o autor afirma que

os jovens e adultos que hoje em sua maioria frequentam a EJA eram crianças 25 anos atrás, quando proclamávamos: educação direito de todo cidadão. Entraram nas escolas para garantir direito tão proclamado, porém foram expostos a ordenamentos hierárquicos, a agrupamentos classificatórios, a rituais excludentes, seletivos e reprovatórios. Aí estão essas crianças com percursos escolares truncados de volta à mesma organização hierárquica, seriada, aos mesmos rituais seletivos. Esses jovens e adultos são a expressão mais eloquente de que não é suficiente proclamar direitos abstratos, generalistas, mas é necessário reconhecer direitos de sujeitos concretos, históricos (ARROYO, 2006, p. 29-30).

Assim, eu me encontrava com o percurso escolar truncado, com vinte e dois anos de idade, com dois filhos (de cinco e dois anos de idade), recém-saída de um relacionamento abusivo (no qual entrei aos dezesseis anos de idade e sofria, diuturnamente, violência doméstica), mãe solo e tendo que trabalhar para levar o sustento para meus filhos. Ali se esvaíam os sonhos de retomar os estudos. Só foi possível dar continuidade a esse sonho quando, em 2006, através de um projeto da EJA, instalada nas dependências de uma igreja, voltei a estudar.

O projeto tinha como objetivo principal a restauração da dignidade das pessoas às margens da sociedade. Além da oferta de educação, as pessoas também tinham acesso a banho, troca de roupa, corte de cabelo e alimentação, sendo atendidos ali sujeitos com baixa renda e moradores de rua, cada um conforme sua necessidade.

A proposta de educação naquele projeto, mesmo que não institucionalizada, era preparar para o ingresso na escola aqueles que nunca tiveram contato com a educação institucionalizada e possibilitar àqueles que tiveram seu fluxo educativo interrompido em algum momento a possibilidade de realizar as provas de Certificação de Ensino, como as provas Telecurso 2000 e as do Estado, sem exigência de frequência, notas etc. Essa flexibilidade era exatamente o que eu precisava para voltar aos poucos com os estudos, conciliando a vida de mãe e trabalhadora.

Apesar do pouco preparo para lidar com a diversidade daquele público, a dedicação daqueles profissionais me encantou profundamente. Via ali histórias de vida de professores e professoras engajados no ato de cuidar e educar se entrelaçarem com histórias de retomadas e esperança daqueles sujeitos que ali buscavam apoio. Esse entrelaçamento é destacado por Oliveira (2011) quando a autora reconhece o ato de escrever e narrar acontecimentos em/de suas aulas amplia a aprendizagem não só do educando, mas também do educar.

É exatamente nesse momento de vida que estou: construindo novos conhecimentos a partir do compartilhamento de histórias de vida na disciplina *Educação de Jovens e Adultos*, que leciono em um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma instituição privada. A cada estudo realizado para o desenvolvimento das aulas a serem ministradas, a cada discussão e fala ouvida nas disciplinas do curso de Mestrado e a cada ministração das aulas, vejo um desenrolar desse *romance* chamado narrativa, e me vem à memória a seguinte afirmativa de Freire (1997),

[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprender ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 1997, p. 23)

Para que se entenda o caminho percorrido até esta docência tão almejada e citada por Freire (1997), prossigo essa narrativa ressaltando que foi por seguir essa admiração pela profissão docente que ingressei no curso de Pedagogia, curso este que ampliou meu olhar para as mais diversas possibilidades de educação. Esse curso também reafirmou meu interesse no campo da EJA, em que os sujeitos por ela atendida levam na bagagem, assim como eu, muitas histórias de luta e resiliência. Mas essas ricas histórias não se restringem somente aos educandos e às educandas.

Nos tempos em que eu frequentava os bancos daquele projeto de Educação de Jovens e Adultos, tive a possibilidade de conhecer histórias incríveis de professores e professoras, quando assumi,

no início de 2012, a função de supervisora pedagógica das turmas dessa modalidade de ensino, tendo passado pelo concurso público logo após ter concluído minha graduação, no final de 2010. Foi um grande desafio, pois, assim como eu, Pedagoga no cargo de Supervisão Pedagógica, aqueles docentes que assumiram as turmas da EJA, em suas respectivas áreas, apesar de exprimirem amor pelo que faziam, tinham pouquíssima experiência com essa modalidade de ensino e sentiam falta de uma aproximação com esse público e suas necessidades na formação inicial.

Na escola, a EJA estava estruturada de acordo com as diretrizes para a modalidade, porém o que víamos era uma reprodução reduzida do ensino dito regular. Então, a partir dessa constatação, decidimos, mesmo que intuitivamente, ouvir quem precisava ser ouvido: os educandos, para que tivéssemos um “norte” do que ensinar, e foi assim que as atividades envolvendo narrativas, especialmente as trazidas pelos educandos e pelas educandas, começaram a ser percebidas em nossas práticas educativas, como recomendado por Arroyo (2006) ao afirmar que

se esse é um caminho, um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos tem de ser conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto. Em qualquer programa de formação do educador e da educadora da EJA, as questões que devem ser nucleares, e a partir das quais tudo deve girar, são: quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adulto da EJA? (ARROYO, 2006, p. 22)

Analisando, hoje, minha postura naquele contexto de tentar ouvir as demandas e as histórias de vida dos meus alunos da EJA, é possível entender a afirmativa de Cunha (1997, p. 189) de que “o professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço”. Sentia, naquele momento, e só percebo agora, ao narrar essa

autobiografia, uma ampliação dos meus conhecimentos a partir desse aprofundamento com as práticas narrativas, mesmo ainda não conhecendo em detalhes a teoria das narrativas nas pesquisas em educação.

As tantas idas e vindas nos caminhos das narrativas, em especial aquelas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, me trouxeram até o curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), para, através de pesquisas, compreender os caminhos de formação percorridos por egressos e egressas da EJA e qual papel a modalidade e o curso de Pedagogia assumem em seus percursos de formação humana e educacional.

No decorrer desse novo percurso formativo, me inscrevi na disciplina *Narrativas na Formação de Professores e na Pesquisa em Educação*, o que me possibilitou refletir sobre as minhas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, sobre a reelaboração e ressignificação do meu projeto de pesquisa.

A cada aula e a cada leitura dos textos apresentados, posso perceber que a inquietação que me acompanha desde a graduação – a da necessidade de me envolver na pesquisa narrativa para entender as falas e aprofundar o diálogo com o que se é pesquisado – não é só minha. Afirmo isso pois pude sentir, não só nas falas dos meus colegas de disciplina, mas também nos últimos textos lidos – de Cunha (1997), Oliveira (2011) e Souza (2018) – essa mesma inquietação. A esse respeito, Cunha (1997) destaca que

trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador com o dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando um a cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós. [...] A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz,

inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviezadamente afetivos presentes na caminhada, a por em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo (CUNHA, 1997, p. 187-188).

Esse apontamento de Cunha (1997) também é abordado por Oliveira (2011) ao reforçar a necessidade da autorreflexão a partir desse movimento de escrita narrativa. Nesse sentido, a autora afirma que

a construção da escrita do texto narrativo surge da dialética paradoxal entre o vivido e as projeções do futuro, mas potencializa-se nos questionamentos do presente em articulação com aprendizagem experiencial e formação. A fertilidade das histórias de vida, como prática de formação, contribui efetivamente para o desenvolvimento pessoal, propiciando o exercício da autorreflexão, compreensão e análise da dimensão pessoal, da valorização de si enquanto pessoa (OLIVEIRA, 2011, p. 293).

Diante das considerações de Oliveira (2011), cabe reforçar que me “envolver na pesquisa” não necessariamente seria intervir no processo de formação vivenciado pelo outro, mas me permitir fazer parte dele, na medida em que a partir das narrativas é possível parar para me ouvir enquanto docente e pesquisadora e me perceber como parte do processo de pesquisa. Poder ouvir não só a voz dos narradores pesquisados, mas a minha própria voz, me permite refletir criticamente sobre minhas práticas e transformá-las em novos saberes; me permite perceber que faço parte da pesquisa enquanto pesquisadora e professora. Afirmo isso baseada na fala de Souza (2018, p. 969), que argumenta que “isso quer dizer que, mesmo que nem toda pesquisa narrativa seja autobiográfica, ao iniciar uma pesquisa narrativa, é importante considerar quem somos na paisagem da pesquisa, e esse olhar para nós mesmos tem um caráter autobiográfico”.

Ainda sobre as leituras realizadas para a disciplina *Narrativas na Formação de Professores e na Pesquisa em Educação*, destaco que me identifiquei muito com a fala de Oliveira (2011, p. 300) quando a autora afirma que “as narrativas são caminhos investigativos que permitem àquele que narra retomar suas histórias, construir e reconstruir a realidade porque o presente reflete o passado e, além disso, elas proporcionam ao investigador acessar a realidade a partir da visão de seus protagonistas”. Esse destaque se dá, pois tenho experimentado esse retomar das minhas histórias a partir das falas das minhas alunas da graduação, na medida em que posso refletir sobre toda a minha caminhada acadêmica e o quanto foi importante ouvir e escrever tantas histórias.

Uma vez que me percebi como uma pesquisadora capaz de identificar a riqueza contida nas falas e nas histórias contadas, dá-se início a uma nova caminhada: a de pesquisadora implicada nas pesquisas narrativas. Assim, começo dividindo as primeiras percepções sobre o processo de uma escrita narrativa para fins de pesquisa.

Ao me colocar no lugar de narrador nas aulas ministradas e nas aulas assistidas nas disciplinas no curso de mestrado, pude entender a importância das histórias de vida nos processos de formação, em especial no meu, quando tive a oportunidade de reviver e rememorar percursos da minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Essa importância é destacada por Sousa e Cabral (2015) quando os autores afirmam que

esse caráter flexível da memória, tecida na relação com o outro, que permite aos sujeitos refazerem suas histórias, nas suas lembranças, resistindo àquilo que os incomoda, acrescentando fatos oriundos do seu desejo de que tivesse sido diferente, como novas possibilidades para suas vivências (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 150).

Esse movimento de me colocar no lugar de narradora fez com que a pesquisa por mim desenvolvida passasse a tomar um caráter de reconstrução de histórias, com possibilidades de novas vivências para mim, para as narradoras pesquisadas e para todos aqueles e aquelas que se identificarem com o tema abordado por ela, qual seja:

De educanda da EJA à educadora: a formação docente como objeto de transformação social. As conversas e leituras nas aulas da disciplina *Narrativas na Formação de Professores e na Pesquisa em Educação* têm-me feito entender, pois, conforme afirma Goodson (2019, p. 17), “precisamos entender o pessoal e o biográfico se quisermos entender o social e o político”.

Por tudo isso exposto, caminho para o fim dessa minha narrativa destacando os novos caminhos acadêmicos tomados a partir do conhecimento das possibilidades de uma pesquisa narrativa e apresentando as primeiras percepções em relação ao processo de escrita nesse tipo de pesquisa.

O primeiro ponto que me chamou a atenção e que tem sido uma prazerosa novidade para mim é a possibilidade de o pesquisador se posicionar como parte da pesquisa, conforme apontado anteriormente. Identifiquei-me com a fala de Souza (2018) quando a autora argumenta que foi possível

compreender narrativamente a experiência de me constituir uma pesquisadora narrativa, ao passo em que fui aprendendo a pensar e a escrever narrativamente. Conduzo assim uma investigação autobiográfica, que pressupõe o propósito do pesquisador/escritor refletir sobre a sociabilidade da experiência, introspectivamente e extrospectivamente (SOUZA, 2018, p. 968).

Essa compreensão me aproximou ainda mais do meu tema de pesquisa e, conseqüentemente, tem-me permitido escrever com maior propriedade do que de fato tenho pesquisado e continuarei pesquisando no decorrer do curso de mestrado.

Um segundo ponto relevante nesse processo de pesquisa e aprofundamento de conhecimentos acadêmicos tem sido o de dar a devida importância aos ciclos de vida dos narradores pesquisados. Nessa perspectiva, me embaso na concepção de Bolívar, Domingo e Fernandez (2001, p. 237), que salientam que “o ciclo de vida integra a dimensão cronológica da idade, a estruturação usual da idade que

ocorre nas sociedades e a trajetória ou curso de vida que os indivíduos geralmente seguem”. Novamente, isso me remete a Goodson (2015), que percebeu, em um de seus estudos, as relações entre as pessoas e os sistemas, tanto a nível individual como coletivo. Essa relação também é apontada por Sousa e Cabral (2015, p. 152) ao afirmarem que “as narrativas são fundamentais para o desenvolvimento profissional e que as vidas [...]” dos pesquisados “[...] estão entrelaçadas com a história da própria sociedade”.

Assim, pude perceber que não é possível entender a educação, seus atores ou os processos educativos sem analisar o contexto social, econômico e político que os permeia, apropriando-me, finalmente, da atitude complexa e vigilante ressaltada nas considerações de Freire (1981, p. 65) ao apontar que “somente homens e mulheres, como seres abertos, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora”. Para Freire (1981),

esta atitude vigilante caracteriza o investigador crítico, o que não se satisfaz com as aparências enganosas. Ele sabe muito bem que o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo. Por isto mesmo não pode aceitar que o ato de conhecer se esgote na simples narração da realidade nem tampouco, o que seria pior, na decretação de que o que está sendo deve ser o que deve ser. Pelo contrário, quer transformar a realidade para que o que agora está acontecendo de certa maneira passe a ocorrer de forma diferente (FREIRE, 1981, p. 111).

Assim, finalizo essa minha narrativa me percebendo ainda mais como uma pesquisadora capaz de identificar a riqueza contida nas falas e nas histórias contadas. Resta-me agora desenvolver essa capacidade a ponto de conseguir organizar e sistematizar tantos tesouros colhidos nas narrativas que venho guardando ao longo desse processo formativo, como traz Cunha (1997, p. 192) ao falar que “se é verdade que o homem é um ser contador de histórias como acima foi dito, a investigação de caráter qualitativo tem tido o mérito de explorar

e organizar este potencial humano, produzindo conhecimento sistematizado através dele”. Trato, então, a partir de agora, de mergulhar nesse mar de possibilidades chamado pesquisa narrativa, em busca da construção e reconstrução sistematizada de tantas riquezas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.
- BOLÍVAR, A. B. “De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, 2002.
- CUNHA, M. I. Conta-Me Agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1/2, jan./dez. 1997.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, Editora UNESP, 2000.
- FREIRA, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 19, jan./jun. 2015.
- GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**. v. 11, n. 2. 2005.
- GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.
- GOODSON, I. F. **Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores**. Porto: Porto Editora, 2015.
- OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 43, maio/ago. 2011.

RODRIGUES, N. C.; PRADO, G. V. T. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófono de Educação**. v. 29, n. 29, 2015.

SOUSA, M. G. S.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

SOUZA, V. V. S. Eu... Uma pesquisadora narrativa: aprendendo a pensar e escrever narrativamente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. v. 3, n. 9, set./dez. 2018.



9

Wellington José da Cunha

Narrativa do estudo da narrativa como método de pesquisa

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96696.9

“Há várias maneiras de não se dizer nada
mas só a poesia é verdadeira”
(Manoel de Barros)

Iniciando-se cada semestre iniciam-se também as descobertas do desconhecido. Matriculamo-nos em disciplinas que, geralmente, não conhecemos, mas que nos foram indicadas por colegas ou porque o tema nos desperta curiosidade e, em alguns casos, porque a identificamos com nosso trabalho de pesquisa. No meu caso, especificamente, não foi por indicação nem por ter relação com minha proposta de pesquisa no Doutorado. Matriculei-me na disciplina pelo interesse e curiosidade em relação ao tema. Penso que trabalhar sob o ponto de vista da Narrativa poderia me ajudar a desenvolver habilidades que entendo serem necessárias para um pesquisador da área de humanas e que preciso aprimorar, além é claro de ter me sentido atraído pela possibilidade de aprender algo novo.

Comecei assim com Manoel de Barros, pois penso que a poesia é verdadeira. Para mim ela é isenta de censura e expressa um sentimento humano que, muitas vezes, não é tratado devidamente como ciência mesmo pelos próprios cientistas da área de humanas. É a verdade que aflora do coração, não se valendo de artifícios para conduzir a uma lógica racional, que pode ser identificada, posteriormente, pelos estudiosos que a utilizam nos seus trabalhos. Mas ela não se vale disso para sua constituição e com isso o que faz é desnudar a verdade escondida pelas histórias e experiências relatadas. Mesmo que não sejam verdades compartilhadas, sugerem o entendimento e a verdade para o indivíduo que a narra. Isto serviu de motivador instigando a curiosidade na proposta dos estudos relacionados à Narrativa como instrumento de pesquisa e formação.

Aos meus 54 anos, já com uma experiência profissional no magistério de mais de 30 anos, descubro a cada momento algo novo e assim continuo me construindo e reconstruindo. Penso que esta alma inquisidora foi lapidada e construída ao longo dos anos na academia.

Local esse que me permitiu manter acesa a chama da inquietude, devido ao convívio tanto com a novidade, com a juventude dos estudantes quanto com a sabedoria e conhecimento de meus amigos, mestres, velhos e novos companheiros de profissão. Com isso, muitas histórias de vida, muitas vidas cruzaram meu caminho, enquanto professor formador de licenciados em Matemática e que contribuíram com minha formação e atuação. Hoje, com as licenciaturas e a educação, de modo geral, desvalorizadas, já não há mais quantidade significativa de alunos e turmas, em licenciatura de Matemática, na instituição em que atuo. Contudo, a formação de profissionais de outras áreas do conhecimento acaba ocupando este espaço deixado.

Apesar de muitos anos de trabalho e estudos, não me sinto finalizado, a cada dia descubro e aprendo algo novo, em contínuo processo de aprendizagem ao longo da vida ou de forma importada, vivencio o que é conhecido na literatura como *life long learning*. Assim, como estudante, irei nos parágrafos que seguem narrar minha experiência, durante um semestre, nos estudos e aprendizagem sobre a Narrativa como método de pesquisa e formação, ofertado na disciplina do programa de Doutorado da UFJF, no qual estou matriculado.

Narrando os momentos de leituras e discussões em sala como segue, penso que poderá o leitor acompanhar minhas descobertas e amadurecimento em relação ao tema junto com meus colegas de turma, que serão citados apenas para identificação das diferentes participações.

NARRATIVAS EM EDUCAÇÃO

Com a leitura do artigo Narrativas em Educação, de Cecília Galvão (GALVÃO, 2005), disponibilizado pelos professores, entrei na aula esperando um início bem acadêmico e teórico, mas, para minha surpresa, começamos nos conhecendo, todos se apresentaram contando sua história ligada à disciplina. E, então, pude perceber que a Narrativa

e a História de Vida de cada um já faziam parte do processo de aprendizagem e construção do conhecimento e, de forma prática, iniciamos, com nossas narrativas, o estudo da Narrativa como objeto. A Narrativa, sob forma oral ou escrita, pode constituir um método poderoso de investigação em educação. (GALVÃO, 2005). Não tinha clareza naquele momento, mas pretendia entender, ao longo dos estudos, as nuances que diferem os tipos de Narrativa e suas aplicações.

INVESTIGAÇÃO NARRATIVA: CONSTRUINDO NOVOS SENTIDOS NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Nas discussões seguintes, o ponto marcante do debate centrou no discurso da validação da Narrativa como instrumento de investigação, permitindo a participação do pesquisador, no processo de pesquisa, mais próximo do objeto e do pesquisado. Durante o encontro, uma nova colega se apresentou como pesquisadora pedagoga atuante na EJA e contou sobre problemas pessoais familiares ocorridos no semestre passado, e que foi muito difícil. Contudo, somente conseguiu suportar e concluir o semestre devido ao apoio e compreensão de todos.

Esta fala me surpreendeu, pois apesar de convivermos semanalmente, pouco conhecemos da vida cotidiana de nossos colegas, e como a comunidade é capaz de nos ajudar a suportar as dificuldades que passamos e passaremos ao longo de nossa vida acadêmica. Assim, para mim, destacou-se a importância da Narrativa para conhecer o outro e variáveis contextuais que muitas vezes são eliminadas num processo clássico de pesquisa, e, assim, fortalecer a importância da narrativa de nossa trajetória e experiência de vida. Com a participação de todos, contribuindo com uma narrativa e experiência de vida, foi gradativamente sendo estruturada uma visão muito além do que nossas leituras de artigos e literaturas científicas poderiam permitir.

Um ponto de destaque dado pelos professores está relacionado à importância de o tema de pesquisa narrativo ser associado de forma clara a uma referência Narrativa teórica, um modelo narrativo, evitando discussões e críticas que poderiam invalidar um trabalho. O modelo narrativo promove uma mudança de perspectiva, com um diálogo maior da subjetividade, invertendo a forma de diálogo com a área no modelo do paradigma, no qual primeiro é feita a fundamentação e somente depois a interlocução. O método de pesquisa Narrativa é menos conhecido por pesquisadores tradicionais e diante disso, vivenciou desqualificações de trabalhos por apresentar uma mudança do paradigma de uma pesquisa qualitativa tradicional em Educação.

No modelo narrativo, apesar de se inverte a ordem da escrita, não se deixa de discutir o diálogo com rigor nas fundamentações, ocorrendo em conjunto ou posterior durante discussão dos elementos. Neste momento fui levado a pensar, erroneamente, que a Narrativa era apenas um estilo diferente de redação de uma produção científica. Somente depois, pude compreender que a pesquisa Narrativa aproxima o pesquisador do pesquisado, permitindo compreensão das fases de vida pessoal e profissional em que se encontra o pesquisado além de sua linha de conduta pedagógica e profissional.

Com as discussões, nossa colega Erika manifestou sua preocupação com a ideia de seu trabalho de dissertação, sua validação e ao mesmo o desejo de que os avaliadores e leitores pudessem enxergar a Pesquisadora e Educadora no seu trabalho e não apenas uma atividade de pesquisa impessoal, o que geralmente ocorre na pesquisa clássica. Isso reforçou minha compreensão do descrito por Rodrigues e Prado (2015) referente à capacidade de a narrativa permitir que o pesquisador possa ser identificado na sua obra Narrativa.

A dificuldade enfrentada por diversos pesquisadores e facilidade de outros na produção de pesquisa na forma Narrativa gerou ponto de debate. Essa dificuldade vai além da produção, perpassa

o reconhecimento e validação em alguns casos. Apesar de uma forma de pesquisar com base teórica fundamentada, Denise, destaca a dificuldade dos órgãos reguladores, com métricas e regras que, em alguns casos, podem atrapalhar a produção de conhecimento por meio de pesquisa narrativa. Fato confirmado pela profa. Rita, que exemplificou, com uma história de rejeição de um artigo seu por não identificarem os elementos do modelo paradigmático de pesquisa. Com isso, pude perceber que um trabalho de pesquisa no formato narrativo pode sofrer discriminações que o impedirão de realizar seu objetivo de divulgar o conhecimento. Isso me entristece. A academia deveria ser isenta de processos discriminatórios. O importante deveria ser apenas a qualidade da produção.

Vanessa descreve que, como professora, a Narrativa em seu trabalho permite uma valorização da prática em sala, ampliando a produção de conhecimento e Eneida completa dizendo: “[...] essa fala responde à pergunta: até que ponto as Narrativas interferem e modificam nossa relação em sala como professores?”. O que, na prática, demonstra a dualidade pesquisa/formação descrita no texto de Rodrigues e Prado (2015).

Profa. Rita descreve a importância de selecionar ou buscar as partes da narrativa que contribuem com sua pesquisa, isto fará a diferença no sucesso, contribuindo com a pesquisa e com sua formação.

Prof. Reginaldo destaca que existem diferentes perspectivas e interpretações que estão relacionadas ao seu recorte na forma de construir uma história narrativa. É preciso definir o que deseja encontrar para perceber a pista deixada pelo caminho e traçar o percurso na caminhada. (RODRIGUES; PRADO, 2015, p. 99). Com isso, reflito sobre meus objetivos com a aprendizagem e continuo minha caminhada confiante de que será frutífera, me tornando uma pessoa melhor e um pesquisador com mais opções metodológicas.

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: ORIGENS, SIGNIFICADOS E USOS NA PESQUISA- FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O artigo proposto para esta etapa do estudo aponta duas vertentes, autores Europeus e Canadenses, para fundamentar e definir a pesquisa narrativa, que apesar de semelhantes têm origem e influências disciplinares diferentes. Além disso, os autores apresentam diferentes terminologias utilizadas como “pesquisa narrativa” e como “investigação narrativa”, “biografia”, “autobiografia”, “história de vida” etc.

O prof. Reginaldo destacou a preocupação que se deve ter em não utilizar linhas teóricas contraditórias e o tripé da Narrativa com objetivo de refletir o passado no presente para conhecer suas relações e implicações. O que foi reforçado pela profa. Rita quando diz que “as distribuições entre as correntes são diferentes do ponto de vista da reflexão na ação com base em autores diferentes e com vários caminhos e classificações com a Narrativa ligada a uma construção tridimensional que apesar de histórica não é temporal, é lógica para o indivíduo”.

Freitas e Ghedin (2015, p. 113) argumentam que a narrativa é fruto da insatisfação em relação ao tipo de saber produzido nas abordagens no campo das ciências sociais e humanas. Originou da necessidade de uma renovação dos modos de produção de conhecimento científico numa nova antropologia, que, substituísse as grandes explicações estruturais construídas a partir de categorias gerais, para compreender a vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, tensões e problemas, ou seja, traduzir as estruturas sociais em comportamentos individuais ou microsociais. Fortalecendo o caráter inovador advindo da utilização da Narrativa no processo de pesquisa e formação, “ninguém pode aprender da experiência de outros, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (FREITAS; GHEDIN, 2015, p. 123).

Pensando na produção, faço a relação entre o ato de narrar e a experiência como dito pelos Freitas e Ghedin (2015, p. 123), narrar é intercambiar experiências, é comunicá-las, dar conselhos, e com a ausência do ato de narrar também desaparece o dom de ouvir, o ato de interferência do pesquisador enquanto interage com o pesquisado, e a formação e reformulação do seu conhecimento no processo. Isto me remete à física quântica, em que o ato de medir interfere no objeto estudado e seu comportamento.

Penso, assim, que a Narrativa é uma ferramenta quântica de produção de conhecimento, que forma enquanto informa. Alessandra, aproveitando as falas, relata que a narrativa foi muito importante para sua formação e sua prática profissional, aprendeu e entendeu que sua prática, antes do conhecimento da Narrativa, era mecânica e agora tem crescido muito e pretende no futuro trabalhar mais nos seus registros fotográficos. Érika destaca que sempre fez registros de fotos e cartas e hoje tem consciência de que podem se transformar em pesquisa e narrativas, que podem ser aproveitadas em seus trabalhos futuros. Fez durante sua fala uma exposição de seus registros, de forma empolgada, o que exemplificou ao longo de sua trajetória profissional sua descoberta, crescimento e aprendizagem. Prof. Reginaldo destaca que o CIMA⁶ tem contribuído com a valorização dos relatos de professores, incentivando a divulgação de saberes e esse tipo de produção de conhecimento.

Bertrand após estas discussões levantou a questão: “então... o que é narrativa? É uma descrição na 1ª pessoa?” Respondendo, profa. Rita destaca características da Narrativa, que vão além da redação na 1ª pessoa, é um processo de interação entre entrevistador e entrevistado. Com um case, é explicitado, que somente com a interação entre entrevistado e entrevistador é possível gerar um momento de reflexão do pensamento que permitiu entender fatos subjetivos, contextualizados, que não seriam detectados por uma pesquisa nos moldes paradigmáticos que, em geral, são feitas por meio de entrevistas estruturadas, semiestruturadas etc. diferente do método narrativo, o que reforça o entendimento do método narrativo e sua importância na produção de saberes.

6 Encontro de Práticas em Ciências e Matemática nos anos iniciais.

A proposta, segundo a profa. Rita, é ter a intenção de ouvir e entender as diferentes personalidades do pesquisado. Sintetizando, a Narrativa não é simplesmente uma forma de redação na primeira pessoa, é um instrumento de pesquisa que no ato reflexivo permite a formação, é uma metodologia que permite a aproximação e interação do pesquisador com seu objeto de pesquisa.

Elbaz (1990 apud GALVÃO, 2005) enumera seis razões para considerar a narrativa um bom método de tornar públicas as vozes dos professores: 1) as histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; 2) têm lugar num contexto significativo; 3) apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; 4) geralmente está envolvida uma lição moral a ser aprendida; 5) podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; e 6) refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência. (FREITAS; GHEDIN, 2015, p. 126).

Continuando nossos estudos, fizemos a leitura de quatro artigos de diferentes autores a saber: 1- As narrativas na formação de professores e na investigação em Educação. Nuances: estudos sobre Educação (REIS, 2008); 2- As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial (PINEAU, 2006); 3- O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade (BUENO, 2002); 4- Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação (OLIVEIRA, 2011).

De uma forma geral, os autores, de perspectivas diferentes, descrevem uma trajetória direcionada ao mesmo ponto de atenção, e, em alguns momentos, apesar de textos diferentes, me passaram o sentimento de que estávamos num *déjà-vu* em cada encontro. Contudo esta ação foi decisiva para a concretização do conceito da Narrativa para além de uma metodologia de pesquisa qualitativa, visto que ele “dá voz ao professor”, fato que me remeteu à memória passada em que se defendia a necessidade de dar voz ao professor em sala de aula. Lembro-me de ter ouvido ou lido isso no passado, o que reforça e torna o discurso estudado significativo para mim.

NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os professores conseguem de forma não autoritária, não impositiva e de forma dialogada construir e rever os pontos dos estudos nos artigos, produzindo harmonia, vontade de participar e de contribuir, além, é claro, de confirmar nossa compreensão dos pontos discutidos. Em um dos textos lidos, especificamente, o de Peneau (2006), a pesquisa tradicional foi descrita como algo distante do pesquisado e compara com o estudo de ratos no laboratório, em que não existe envolvimento. O conhecimento produzido é mais analítico, isento e não permite a produção de conhecimento das relações e história de vida do “objeto” de estudo, o que o torna único no estudo de caso, podendo, com isso, justificar e explicar alguns dos resultados obtidos.

O estudo dos animais em cativeiro elucida muito pouco seu comportamento real. [...] É necessário então mudar os modos de abordagem e as lentes conceituais para esclarecer esse “resíduo” que constitui o continente quase inexplorado da educação permanente em que cada pessoa produz sua vida. (PENEAU, 2006, p. 331)

Depois de muitos anos de observação, mesmo que não documentada, a experiência, as práticas e relacionamentos profissionais e pessoais produzem histórias que se analisadas, e nós as fazemos sempre, produzem justificativas, conhecimentos e moldam nossas ações futuras. Neste sentido, de forma meditativa e reflexiva, entendendo que somos seres experienciais, quase que laboratórios humanos cheios de práticas bem-sucedidas e outras nem tanto, mas que permitem, quando organizadas, gerar o conhecimento, que além da possibilidade de formalizar academicamente seu ato, nos faz crescer e chegar ao ponto em que hoje estamos e que possivelmente irá nos formar e capacitar enquanto seres vivos e participativos.

Reis (2008) diferencia história de narrativa: História como fato ocorrido e a narrativa como inerente à ação humana e, portanto, deve ser estudada dentro do seu contexto social e educativo. E vem a questão: quando utilizar o método narrativo para a produção de conhecimento? profa. Rita entende que o objetivo de resposta são os motivadores do trabalho pela Narrativa, como por exemplo, como?; para quê?; com quem?; por quê? Objetivando respostas interpessoais e intrapessoais. Perguntas estas que entendo serem possíveis de resposta se entrarmos no mundo do pesquisado, conhecendo sua história de vida e suas crenças. Isto nos direcionou na discussão a refletir sobre possibilidades de trabalho com licenciados, com sua formação, em questões que permeiam sua concepção de sala de aula. Um exemplo discutido, com grande potencial para um trabalho pela pesquisa narrativa seria o de estudar a definição de infância pela criança, percepção de suas relações com as demais crianças e com os professores, como ela se vê e sua relação com a escola etc. Esses pontos de discussão em uma pesquisa narrativa poderiam gerar bons trabalhos.

Prof. Reginaldo mostra uma tirinha que é utilizada por ele com seus alunos, a tirinha descreve de forma divertida a matemática como religião exigindo fé nos resultados, o que descreve pelo artista e que retrata o relato de seus alunos em relação ao pensamento matemático. Eneida enriquece a ilustração relatando a experiência que vive em casa com seu filho no entendimento do significado, para ele, da soma e subtração, e em seu relato pode-se perceber a estrutura do pensamento matemático que fora construída. Ato como este de observação e transcrição podem nos ajudar no entendimento mais profundo da estruturação do pensamento e ajudar na melhoria de propostas educativas tornando a aprendizagem mais efetiva.

Somos, neste momento, levados à reflexão de nossa prática, pela profa. Rita, que lança uma provocação, “Quanto tempo você não para com o fim de se ouvir e se entender?”, e neste ato, somos levados a refletir sobre nossas narrativas pessoais e que remetem ao nosso

entendimento de nós mesmos e contribuem com nossa aprendizagem e formação enquanto seres humanos e profissionais. Assim, a profa. Rita nos levou a um ato reflexivo de nossa prática motivado pela organização do pensamento, devido à necessidade de construção da nossa narrativa na disciplina, reforçando seu poder formativo. Alessandra falou como se conheceu melhor quando parou para escutar seus alunos e percebeu quanto é metódica e como gosta de trabalhar no ensino público. Atribui ao Paulo Freire a responsabilidade pela sua loucura, mas com o sentimento de estar livre num oceano.

Tudo isto me leva a pensar que se sente com mais liberdade de trabalho e se percebe que o professor tem mais autonomia de trabalho no ensino público do que no privado. Em concordância com o que se teoriza das cobranças e retirada da autonomia do professor em sala, promovido pelo modelo neoliberal adotado principalmente pelo governo de Fernando Henrique, que iniciou, no Brasil, mudanças nas relações de trabalho docente e interferência na sala de aula. Vanessa descreve o quanto gosta da disciplina e como o simples ato de estudar a narrativa tem promovido sua visão mais crítica das relações na escola e, com isso, uma observação maior e mais qualificada que, aliada a uma reflexão das relações, tem permitido sua mudança e contínuo aperfeiçoamento em sua sala de aula.

Retomando nossa discussão sobre narrativas, Érika fala de sua incerteza e dificuldade em selecionar e filtrar, num texto narrativo, pontos importantes que ao final contribuam para a pesquisa e sejam relevantes para o trabalho e objetivos. O prof. Reginaldo, em resposta a esta questão, diz que é importante não nos perdermos na complexidade de informações focando no objetivo do trabalho, e isto não tem uma regra estabelecida, depende somente do objetivo do trabalho e da sensibilidade do pesquisador em identificar fatos relevantes para atingir seus objetivos.

Uma vez esgotado o debate sobre o potencial formativo da narrativa, passamos à diferenciação dos tipos de narrativas, como autobiografia e biografia: autobiografia é um relato de vida (autor e pesquisador são a mesma pessoa); biografia são as histórias de vida (histórias de vida de outras pessoas diferentes do pesquisador). Com isso foram realizadas várias discussões e uma história contada pela Érika, muito emocionante, se transformou no foco e motivou nossas discussões servindo de base empírica para nossa aprendizagem reflexiva naquele momento. Ela relata a história de um aluno de 17 anos que a procurou e disse: “eu estou resistindo ao mundo do crime”, solicitando a ela que o ajude a continuar assim e que desejava aprender a ler. Érika completa a narrativa contextualizando a questão motivadora: ela está desenvolvendo um projeto voluntário em uma escola e com isto está ajudando alunos a se alfabetizarem.

Neste relato de vida, pudemos falar de vários pontos, para elucidar uma pesquisa, gerando uma oportunidade única para falarmos e discutirmos os diferentes prismas no olhar do adulto e no entendimento do outro, característico da interpretação de uma narrativa. Neste momento acabei falando mais do que deveria para defender um ponto de vista em relação a posições discordantes e espero que não tenha com isso sido agressivo ao olhar de qualquer um dos meus colegas. O que me preocupa, pois, apesar de estarmos em uma academia, as pessoas levam para a vida pessoal, todos os fatos nos quais estão envolvidos. É muito difícil separar, como seres humanos, discursos isentos e puramente técnicos ou não pessoais. Conflitar uma crença ou valor pode ser algo perigoso, o que demonstra que não somos seres totalmente isentos e imparciais.

Com essa experiência entendo que são reforçados a potencialidade e necessidade de utilização dos modelos narrativos de pesquisa quando se trata de estudos que buscam entender o relacionamento interpessoal e envolvem a complexidade física, psíquica e emocional das relações humanas.

Durante o encontro, rememoramos nossa jornada e um dos colegas levantou dúvida a respeito da compreensão da diferença entre história e narrativa. No meu entendimento retornei à leitura dos textos, na tentativa de ajudar neste esclarecimento com a citação a seguir. REIS (2008), diferencia história de narrativa: História como fato ocorrido e a narrativa como inerente à ação humana e, portanto, deve ser estudada dentro do seu contexto social e educativo.

De acordo com Stephens (apud GALVÃO, 2005), esta congruência relaciona três componentes que juntos constituem as narrativas: o primeiro é a História, que abrange os personagens envolvidos em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado; depois há o discurso, que é a forma específica como qualquer história é apresentada; e finalmente a significação – uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/ leitor/ espectador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso. (OLIVEIRA, 2011, p. 298)

Profa. Rita fez uma simulação de duas situações com mesmo objeto, aumentando a clareza e entendimento com exposição de formas textuais diferentes em que uma caracteriza a História constituída de fatos isentos, fenômenos e outra a história de vida contextualizada que caracteriza a narrativa. Assim, concluímos este ponto de estudo com o entendimento de que o texto narrativo contribui na formação e ressignificação do professor, mostrando a capacidade que a narrativa tem de aproximar o pesquisador e o leitor do pesquisado, aumentando o grau de empatia. Isso levado ao relato da prática de sala de aula cria um canal de aproximação entre os docentes, menos presentes na atualidade. Alguns relatos demonstraram o distanciamento dos professores e a opção de produção por meio de narrativas poderá dar um entendimento mais humano a essas relações que diante da isenção do mundo acadêmico pode se tornar muitas vezes obtuso e frio.

NARRATIVAS COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

Alguns dos textos estudados, para esta temática, reforçam e descrevem de forma complementar meu entendimento a respeito da narrativa como metodologia de pesquisa. A narrativa pôde ser entendida, por mim, como um componente complementar que permite uma compreensão da realidade percebida pelos envolvidos, o que não significa uma verdade absoluta, mas relativa ao entendimento do narrador.

A autora ressalta a importância das narrativas escritas uma vez que elas são mais disciplinadoras do discurso e porque, muitas vezes, a linguagem escrita libera, com maior força que a oral, a compreensão nas determinações e limites. (CUNHA, 1997, p 187)

Nessas leituras um ponto de grande destaque se refere à metodologia da pesquisa narrativa, que gera alguns critérios e premissas para que o investigador possa aplicar e utilizar a pesquisa ao longo dos textos, isto me fez refletir sobre minhas práticas. No desejo de ser objetivo e de otimizar o tempo para as tarefas, muitas vezes me pego interrompendo narrativas, uma vez que percebo que elas já estão compreendidas, ou por discordância de itens e pontos narrados ou por julgar inverídicos. O que tenho aprendido bastante com os autores e professores é a paciência do ouvir. Ouvir é importante, não fazer pré-julgamento, e não estabelecer o princípio da verdade ou do que é verdade. A verdade não importa, o que importa é a verdade narrada, ou considerada verdade pelo narrador.

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novo significado. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (CUNHA, 1997, p. 187)

Meu entendimento neste momento se refaz quando passo a entender que a quebra do ritmo e da narrativa por interrupções

questionadoras ou por discordância quebram a cadência da narrativa não permitindo a reconstrução da trajetória percorrida e a expressão da representação feita pelo sujeito narrador.

Além de representação da realidade percebida, a narrativa permite uma análise de aspectos essenciais na sua constituição: sequência de acontecimentos e a valorização implícita dos acontecimentos relatados (PRADO; SOLIGO, 2003 apud SOUSA; CABRAL, 2015). Observamos que a escolha dos elementos a serem narrados de forma implícita descreve seu valor e importância para o narrador, podendo caracterizar um perfil, crenças, personalidade e valores do narrador. Permitindo, também, pela reflexão sua autoformação e emancipação.

O uso de narrativas [...] em contextos de formação inicial, e continuada, ancora-se no pressuposto dessa automização, no sentido em que o ato de explicitar para si mesmo e para o outro os processos de aprendizagem, adotando-se um posicionamento crítico, é suscetível de conduzir a pessoa que narra à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e portanto, de autorregular seus modos de aprender num direcionamento emancipador. (ABRAHÃO; PASSEGGI, 2012; apud SOUSA; CABRAL, 2015, p. 151)

De forma quase que poética descrevo meu relato dos estudos, acreditando que aprendi mais a cada nova leitura, que mesmo imperfeito, posso transformar meu entendimento e construir novos saberes e consciência, valoração de princípios e trajetórias por meios das narrativas. Assim, minha vida e experiência que podem ser analisadas, reconstruídas e entendidas, são na verdade uma parte de mim que pode ser objeto de significação da minha prática e experiência de vida. E a cada nova revisão dos meus estudos, revivo os momentos transformando minha realidade e me transformando enquanto sujeito pesquisador e enquanto observado por mim mesmo, transformando desta forma a mim mesmo em um processo de reflexão e interação entre estes sujeitos cinéticos.

É por isso que se pode afirmar que a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais. (CUNHA, 1997, p. 188).

[...] A vida se vive para poder contá-la (alguns povos a cantam) ao mesmo tempo que criamos nossos contos para dar sentido à vida (FERRER, 1995, p.188; apud CUNHA, 1997, p. 188).

Para finalizar, objetivando entender como o modelo de entrevista narrativa é diferenciada da paradigmática foi lançado a pergunta: “como fazer uma entrevista narrativa sem ser estruturada ou semiestruturada?”. Como resposta o prof. Reginaldo sugere criar um ponto disparador como estratégia de iniciar a narrativa, o que para cada caso e envolvidos pode funcionar de forma diferente. A esse respeito penso que um caminho possível é trazer à memória presente acontecimentos que relacionem ou revivam a memória passada do entrevistado. Qualquer que seja sua estratégia, somente terá sucesso, caso o entrevistado sinta confiança em você ao ponto de expressar, comunicar, interpretar e compartilhar sua memória, que está guardada a sete chaves na sua individualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos estudos realizados, pude conhecer algumas histórias de vida, valores, saberes e objetivos de pesquisa dos meus colegas, por meio de narrativas enquanto discutíamos os textos, o que de forma empírica demonstra o poder da narrativa de aproximar os envolvidos. Assim, penso que se torna óbvio que a narrativa promove mudanças na forma como nós compreendemos e percebemos os outros e nós mesmos. O que fica para mim é que a narrativa pode ser entendida mais do que como um instrumento de pesquisa. Nas discussões pudemos crescer no entendimento e consciência do poder “paralelo”, que resvala como uma onda de choque após a explosão, perdurando mais tempo e atingindo outros elementos da vida acadêmica como a formação e ressignificação.

Finalizo com a fala da profa. Rita, na conclusão do último encontro “narrativa não é apenas uma descrição, pois ao narrar, a descrição fica carregada de valores e valoração, sentimentos que podem ser interpretados pelo pesquisador”.

Agradeço imensamente aos professores e a meus demais colegas de estudo pelos momentos compartilhados.

REFERÊNCIAS

- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010#1aut. Acesso em: 20 maio 2008.
- DOMINGO, J. C. Relatos de experiencia, en busca de um saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 14 -30, jan./abr. 2016.
- GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago., 2011.
- PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.
- REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em Educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez., 2008.
- SOUSA, M. G. S.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.



10

Sandrine Montes

Narrativas e formação docente:

audiodescrição caminhos
e construção na escola

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96696.10](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96696.10)

INTRODUÇÃO

A disciplina “Narrativas na formação de professores e na pesquisa em Educação”, parte da grade curricular do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal de Juiz de Fora, proporcionou-nos reflexões e conhecimento acerca de nossa prática docente. Desse modo, narrar sobre nossa trajetória é o primeiro caminho para exercitar futuras narrativas na pesquisa acadêmica.

De acordo com o dicionário online de Português⁷, narrativa é a ação, efeito ou processo de narrar, relatar, de expor um fato, um acontecimento, uma situação (real ou imaginária), por meio de palavras, narração. Desse modo, no que diz respeito à formação de professores, Oliveira (2011) ressalta que a narrativa é uma forma de descrever as relações pessoais vividas por seu autor, permitindo que ele tenha um maior conhecimento sobre si próprio e, assim, reflita sobre como suas atitudes afetam o outro a fim de ter um conhecimento sobre seus limites e poder redefinir seus modos de agir.

O desenvolvimento profissional do professor, concebido como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, é potencializado pelo movimento de escrita na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever que possibilita uma formulação mais acurada das ideias do que com a comunicação oral. O professor em exercício ou futuro professor, ao buscar palavras para melhor se expressar, dando ao outro a possibilidade de compreender seus pensamentos e ideias, pode a partir de suas experiências, construir as relações necessárias à produção de sentidos (OLIVEIRA, 2011, p. 2).

Diante das ponderações de Oliveira (2011), podemos compreender que as narrativas são ferramentas importantes no processo prático do professor, uma vez que por meio delas é possível que o professor-investigador se coloque no lugar do outro utilizando o seu

7 Dicionário online de Português, disponível em: <<https://www.dicio.com.br/narrativa/>>

modo de dizer as experiências vividas, por meio de sua fala, de seu sentimento, de suas lembranças e de suas histórias. A partir desse olhar, as narrativas são caminhos investigativos que permitem àquele que narra retomar suas histórias, construir e reconstruir a realidade, porque o presente reflete o passado e possibilita acessar a realidade a partir da visão de seus protagonistas.

Segundo Reis (2008), a palavra “narrativa” é utilizada como “sinônimo de “história”, ou seja, um relato de ações envolvendo seres humanos ou outros animais humanizados. No que diz respeito a academia, o autor corrobora que o termo narrativa diz respeito, geralmente, à estrutura, ao conhecimento e às capacidades necessárias para a construção de uma história. Desse modo, o mesmo caracteriza as histórias por um argumento que envolve: personagens, princípio, meio e fim, e uma sequência organizada de acontecimentos.

Nesse sentido, compartilharei, a seguir, uma breve narrativa de minhas práticas docentes a partir da Educação Especial e Inclusiva. Caminhos pelo qual traço com a certeza de que chegaremos a práticas inclusivas com equidade e igualdade.

Em virtude disso, minha pesquisa acadêmica aborda a *“Audiodescrição como Recurso de Acessibilidade e Ferramenta Pedagógica na Educação”*, a fim de atuar na remoção das barreiras comunicacionais e participar no processo de inclusão das pessoas com deficiência.

AUDIODESCRIÇÃO COMO RECURSO DE ACESSIBILIDADE E FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO

A audiodescrição – AD – é uma modalidade de tradução audiovisual de natureza intersemiótica que visa tornar acessíveis produtos e atividades culturais de comunicação e de informação a pessoas

com deficiência. A AD tem como público primário as pessoas com deficiência visual, sendo a maioria das pesquisas feitas na área voltadas para as necessidades dessa audiência em específico. Mas, a partir de recentes estudos, constatou-se que a AD também pode ser útil para as pessoas com deficiência intelectual (CARNEIRO, 2015), autistas (FELLOWES, 2012) e outros públicos, como idosos, além de ser utilizada para alguns fins didáticos como, por exemplo, auxiliar o aprendizado de uma nova língua por uma pessoa que não necessariamente tenha alguma deficiência.

Para tanto, a audiodescrição ainda é uma temática que caminha para seu reconhecimento nos espaços educacionais, dessa maneira, torna-se necessário a ampliação e a divulgação, bem como as formas de aplicação deste recurso nas escolas. Assim, é possível que a audiodescrição como ferramenta da tecnologia assistiva contribua na construção de conhecimento e no desenvolvimento de capacidades e de atitudes dos docentes e que contribuam como ferramenta inclusiva para alunos com deficiência visual, outras deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem.

Desse modo, minha história com audiodescrição iniciou a partir da Educação Especial e Inclusiva, na qual me dedico desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, em que tive minha primeira experiência como professora de apoio, numa escola estadual de Juiz de Fora. De lá para cá, muitos desafios, construções e desconstruções estiveram presentes em minha prática docente. Essas experiências trouxeram muitos aprendizados e também inquietações e buscas que me levaram para a pesquisa acadêmica.

A audiodescrição cruzou o meu caminho no ano de 2019, quando iniciei os cursos de Atendimento Educacional Especializado – AEE – e de Audiodescrição na Escola, ambos ofertados pelo Núcleo do Grupo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância – NGIME –, que faz parte da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal

de Juiz de Fora – UFJF. O NGIME é um núcleo de pesquisa que agrega pesquisadores de instituições do Brasil e do Exterior para desenvolvimento, em conjunto, de atividades de ensino, pesquisa e extensão que contemplam discussões sobre Educação Física e Educação Inclusiva, Ensino à Distância, Educação Especial e Análise do Discurso.

A audiodescrição reconhecida também como um recurso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC – tem sido cada vez mais solicitada devido à sociedade estar cada vez mais informatizada. Desse modo, Pavão e Pavão (2020, p. 6) salientam que,

a partir da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, os temas em torno da inclusão e, por conseguinte, das TIC, como recursos de acessibilidade, têm sido pauta dos debates educacionais, devido à diversidade de alunos presentes na sala de aula regular. Esse cenário, propõe o repensar das práticas da sala de aula, o que remete ao planejamento didático diferenciado, com estratégias pedagógicas acessíveis, evidenciando as imagens, em especial para os estudantes com deficiência visual, mas também para aqueles com dificuldades de aprendizagem.

Mediante isso, é possível reconhecer que a audiodescrição é um recurso que tem um papel importante no processo de ensino, aprendizagem, inclusão e acessibilidade dos alunos com deficiência que hoje estão, em sua maioria, inseridos nas escolas de ensino regular. Igualmente essa ferramenta contribui para romper as barreiras enfrentadas por esses alunos.

Ainda sob as reflexões de Pavão e Pavão (2020, p. 6), é possível destacar que,

Dentre os recursos de acessibilidade, também denominado de tecnologia assistiva – TA, está a audiodescrição, que, muito embora tenha em sua origem, possibilitar descrever em palavras, imagens, vídeos, espetáculos e eventos, para a pessoa cega, tem se mostrado como potencial recurso de acessibilidade aos alunos com dificuldade de aprendizagem, eliminando barreiras comunicacionais. A comunicação é essencial para a aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, e a audiodescrição

pode ser vista como um “[...] um recurso que, dada a evolução das tecnologias, torna-se imprescindível, é impossível imaginar a vida diária sem ela”, pois se pode comprometer a visão das pessoas em seu contexto relacional.

Deste modo, estudantes com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, de acordo com suas limitações, necessitam de estratégias e de recursos diferenciados como, por exemplo, adaptações para apresentação do conteúdo, avaliação, dentre outras necessidades presentes no dia a dia dos espaços educacionais. Ainda para Pavão e Pavão (2020, p. 6),

as limitações apresentadas pelos sujeitos com dificuldades de aprendizagem no reconhecimento das palavras, por exemplo, obrigam-no, muitas vezes, a realizar uma leitura decifratória, o que torna extremamente difícil, até mesmo a soletração de sílabas e palavras. Nesse esforço em decodificar o material, a velocidade e a compreensão necessárias para a leitura diminuem significativamente.

Verificamos, portanto, a importância da utilização da audiodescrição no contexto educacional, uma vez que os alunos podem ser beneficiados por esse recurso.

Ao terminar os cursos de AEE e Audiodescrição na Escola, percebi que a inclusão e acessibilidade educacional são caminhos que muito têm a serem desbravados. Os métodos, as ferramentas pedagógicas e outros meios de acessibilidade para os alunos com deficiência precisam ser aprimorados e divulgados para professores, de todos os segmentos e níveis de ensino, para que possam ter acesso e, dessa maneira, proporcionar meios de inclusão e de acessibilidade a seus alunos.

Acreditando que a audiodescrição é uma dessas ferramentas, sigo hoje, em minha prática docente como professora de Educação Física na Educação Básica utilizando diariamente esse recurso, em suas mais variadas formas, como por exemplo, para descrever verbalmente uma atividade ou um jogo, no qual se faz necessário a utilização de comandos pausados e com clareza para que os alunos compreendam e assimilem o conteúdo.

Oliveira (2011), baseada nas ideias de Galvão (2005), considera importante distinguir o fenômeno que ocorre na ou durante a aula, por exemplo, como a história e a forma com que essa história é relatada, que pode ser por meio de narrativas.

O fato de os professores contarem suas histórias conduz às reflexões e trocas de experiências importantes para a constituição e para o desenvolvimento profissional docente. A utilização da escrita como recurso na formação de professores se dá por meio de diferentes tipos de registro, tais como as narrativas de professores, as autobiografias ou histórias de vida escolar, trabalho etnográfico da sala de aula e casos de ensino e explicitação e reflexão sobre o que chamamos de episódios marcantes. São situações que envolvem uma carga emotiva intensa, trazem à memória as emoções positivas ou negativas para o sujeito que as vivenciou e representam algumas vezes momentos decisivos para mudanças, transformações etc. (OLIVEIRA, 2011, p. 3).

Dessa maneira, destaco agora uma de minhas experiências com a audiodescrição na escola. Utilizo um registro breve, com base na história de vida escolar. Compartilho uma experiência em uma de minhas aulas de educação física na qual relato a experiência com a audiodescrição com um aluno de 10 anos com dislexia, que frequentava a turma do 4.º ano do ensino fundamental regular numa escola da rede particular de Juiz de Fora – MG.

No ano de 2022, recebi a turma do 4.º ano do ensino fundamental de uma escola da rede particular de Juiz de Fora – MG. Era a primeira vez que estava lecionando para essa turma. Uma turma com realidades de alunos diversificada, com paralisia cerebral, altas habilidades/superdotação, dificuldade de aprendizagem, transtorno do déficit de atenção – TDAH. Nós, professores, de maneira geral, estamos sim preocupados em incluir nossos alunos, mas ficamos condicionados às deficiências que estão visíveis e, por vezes, esquecemos daquelas não podemos ver ou mesmo dos transtornos e outros aspectos que também são necessários se atentar para que a inclusão de todos os alunos, possa de fato ser efetivada nos espaços educacionais.

Na ocasião, nessa turma, eu tinha um aluno no qual percebia estar sempre desatento, realizava movimentos que não condiziam com as orientações/regras compartilhadas para o desenvolvimento das atividades. Certa vez, ao realizar um jogo com a turma, ele ficou nervoso e chorou muito. Sem saber o que estava acontecendo, sentei-me ao seu lado, pedi a ele que se acalmasse para que pudéssemos conversar. Após algum tempo, ele conseguiu expor sobre sua angústia que vinha justamente da não compreensão das regras do jogo.

Naquele momento, vi que eu tinha um conhecimento sobre a audiodescrição, porém não estava aplicando em minhas aulas. Já em nossa conversa, naquele momento, usei as aplicabilidades práticas da audiodescrição. Reduzi as informações verbais, sem deixar de lado tudo que foi repassado, inicialmente, nas aulas como regras e combinados do jogo. O aluno retornou para o jogo, junto a seus colegas, e conseguiu administrar tudo que foi conversado entre nós. Foi a primeira vez que tomei dimensão da importância da audiodescrição na escola.

Desde então, não só com aquela turma, mas em todas as outras classes em que dou aula, mudei minha forma de repassar as regras dos jogos e atividades de educação física. Agora ao elaborar meu planejamento, que precisa ser com antecedência, eu realizo as adaptações levando em consideração as aplicações de audiodescrição. Esse aluno está mais feliz, realiza as aulas com mais entusiasmo, sua relação com os colegas e comigo está bem melhor e percebo que a audiodescrição proporcionou esse caminho mais fluido.

Compreendo que a audiodescrição é mais um dos recursos a serem utilizados nas aulas, para que elas se tornem inclusivas e acessíveis a todos os alunos. Desse modo, Oliveira (2011, p. 5) destaca que

A escrita da narrativa, portanto, constitui-se numa aprendizagem experiencial, ao colocar o sujeito numa prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação, tecida nas experiências e aprendizagens ao longo da vida e expressa no texto narrativo, porque congrega e carrega experiências diferentes e diversas,

a partir das próprias escolhas, das dinâmicas e singularidades de cada vida. A construção da escrita do texto narrativo surge da dialética paradoxal entre o vivido e as projeções do futuro, mas potencializa-se nos questionamentos do presente em articulação com aprendizagem experiencial e formação. A fertilidade das histórias de vida, como prática de formação, contribui efetivamente para o desenvolvimento pessoal, propiciando o exercício da autorreflexão, compreensão e análise da dimensão pessoal, da valorização de si enquanto pessoa.

Contextualizar, analisar e discutir as narrativas de nossas práticas docentes na disciplina “Narrativas na formação de professores e na pesquisa em Educação”, foi de fato pertinente para que eu pudesse reconhecer que as práticas docentes de meus colegas trazem uma ressignificação para o aprimoramento das minhas. A partir da escuta das diversas narrativas compartilhas em nossas aulas no PPGE/UFJF, foi possível reconstruir novas experiências de ensino e de aprendizagem.

Em suma, a disciplina “Narrativas na formação de professores e na pesquisa em Educação” foi uma excelente oportunidade para conhecer sobre essa temática e poder contar com mais uma ferramenta metodológica na construção de meu trabalho acadêmico.

A narrativa de formação tem se constituído no cenário educacional como uma das opções metodológicas dentre os diversos métodos que já apresentam campo estabelecido. É, por sua natureza, carregada de significados e características próprias, permitindo-nos entender como seus componentes desencadeiam e proporcionam aos sujeitos a problematização, a revelação, a compreensão e o processo de reflexão sobre a prática docente através de diferentes técnicas e instrumentos. A construção de narrativas, sua leitura, análise, discussão, em contextos de formação inicial e contínua, consubstanciam-se em potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, contribuindo para o processo de profissionalização (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 1).

Oliveira (2011) destaca que os casos de ensino, quando compartilhados, são importantes para a formação docente e acrescenta que as narrativas têm sido tomadas como atividades de formação

inicial e continuada, práticas de pesquisa e de intervenção. Seu acesso permite o estudo de aspectos como a construção da identidade docente. Ressalta ainda que

A escola é palco de muitas histórias e as narrativas desses fatos ampliam o entendimento das ricas interações entre professores, alunos e muitos outros elementos ali presentes. Analisar narrativas e problematizá-las ainda na formação inicial têm conduzido nossas pesquisas atuais enquanto formadoras de professores. Segundo Galvão (1998), a análise da potencialidade das narrativas para investigar o conhecimento profissional de professores exige que olhemos para o todo (OLIVEIRA, 2011, p. 11).

Nesse sentido, busco a narrativa como uma forma de descrever as relações pessoais vividas por mim, a fim de trazer reflexões e conhecimentos sobre mim mesma, bem como repensar como minhas atitudes afetam o próximo. Reconhecer meus limites pessoais de maneira a redefinir os modos de agir em minhas práticas pedagógicas na escola.

A narrativa como uma metodologia que compreende causas e consequências das ações ou acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente, por isso, recorro a essa estratégia como busca reflexiva de minhas experiências nas aulas de educação física na escola e como tem-se dado o processo de inclusão e de acessibilidade de alunos com deficiência.

As contribuições aqui relatadas são inspiradas nas minhas experiências como professora de Educação Especial e Inclusiva e Audiodescrição ao longo de pouco mais de uma década. Relato, a partir dos espaços da prática pedagógica, os desafios da elaboração de implementação da audiodescrição na escola a fim de que todos os alunos possam, de fato, receber uma educação inclusiva na qual prime para seu acesso e sua permanência escolar.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, B. C. S. **Repensando o roteiro de audiodescrição para o público com deficiência intelectual**. 2015. 283f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CARNEIRO, B. C. S. Audiodescrição para as pessoas com deficiência intelectual. **Babel**: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, v. 10, n. 1, p. 68-79, jul. 2020.

FELLOWES, J. Espectro autístico, legendas e audiodescrição. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 13, p. 1-7, 2012. Disponível em: < <https://www.associadosdainclusao.com.br/enades2016/sites/all/themes/berry/documentos/15-espectro-autistico-legendas-e-audio-descricao-por-judith-fellowes-traducao-de-tereza-r-gomes.pdf> >. Acesso em: 10 dez. 2021.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011. Disponível em: < <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/307/275> >. Acesso em: 27 set. 2022.

PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. Audiodescrição na intervenção pedagógica das dificuldades de aprendizagem. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 10, n. 28, p. 34–45, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/13014>. Acesso em: 19 jul. 2022.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SOUSA, M. G. S.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez., 2015.



Bárbara Kelmer Müller Duarte
Rita de Cássia Reis

**A importância
da tomada de consciência
do percurso formativo
por uma professora
que ensina Ciência
nos Anos Iniciais**

“Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, contatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Paulo Freire, 1996, p.23.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Ensino de Ciências e a Formação do professor que Ensina Ciências nos primeiros anos da Educação Básica tem sido foco de pesquisas que procuram investigar as práticas docentes (SASSERON, 2021; BIAGINI; GONÇALVES, 2017; PEREIRA; PAULA; PAULA; COUTINHO, 2017; BRICCIA; CARVALHO, 2016) e a preparação acadêmico-profissional para lecionar tal disciplina. Paralelamente, os profissionais da Educação Básica têm se deparado com mudanças nas orientações curriculares das redes públicas e privadas em virtude da publicação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), que apresenta um conjunto de habilidades mínimas para serem desenvolvidas no Ensino de Ciências na Educação Básica.

Em relação às orientações para a educação de crianças pequenas, a BNCC apresenta objetivos claros para o desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil. Esses objetivos norteiam seis direitos da criança de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Juntos endossam a importância de que as crianças aprendam em contextos onde “[...] possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37).

Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o mesmo documento ressalta a importância do compromisso com o letramento científico.

Nessa perspectiva, a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. (BRASIL, 2017, p. 321)

Além dessas indicações, segundo Castor e Reis (2020 p.133), é importante também levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos para que, a introdução dos conceitos científicos aconteça de uma maneira mais contextualizada. Segundo as autoras, “fazer a criança refletir sobre a aplicabilidade dos conceitos em seu dia a dia torna a aprendizagem mais concreta”. Nesse sentido Mortimer (1996, p. 24), salienta que “aprender ciências envolve um processo de socialização das práticas da comunidade científica e de suas formas particulares de pensar e de ver o mundo, em última análise, um processo de ‘enculturação’” (grifo do autor).

Diante disso, faz-se necessário compreendermos a importância do nosso papel enquanto professores da Educação Básica e/ou formadores de professores, de modo a refletirmos de que forma promovemos o ensino com o intuito de contribuir para e na vida dos nossos discentes. Muito mais do que prepará-los para construir novos conteúdos nas aulas de Ciências, podemos e devemos levá-los ao que Paulo Freire chama de passagem da “curiosidade ingênua para a curiosidade metodológica” (FREIRE, 1996, p. 23). O autor, em sua percepção, acentua que o professor que escolhe pensar certo respeita tanto o senso comum do seu alunato, mas também faz um compromisso em estimular a capacidade criadora, questionadora e crítica dos educandos.

Corroborando com a ideia do papel do professor que conduz os discentes para um processo de reflexão Carvalho aponta que

não basta o professor saber que aprender é também apoderar-se de um novo gênero discursivo, o gênero científico escolar, ele também precisa saber fazer com que seus alunos aprendam a argumentar, isto é, que eles sejam capazes de reconhecer as afirmações contraditórias, as evidências que dão ou não suporte às afirmações, além da capacidade de integração dos méritos de uma afirmação. (CARVALHO, 2004, p. 9)

A partir do exposto, acreditamos que a promoção do Ensino de Ciências nos primeiros anos de escolarização da Educação Básica de maneira a estimular as capacidades criadora e argumentativa nas crianças também implica o domínio dessas capacidades pelos docentes. Reis (2016) afirma que entre os profissionais da Educação há uma tendência de perpetuar as práticas, os processos formativos e as concepções de ensino e de aprendizagem do período em que estiveram imersos em um percurso formativo.

Isso decorre porque os docentes carregam consigo sua trajetória enquanto alunos da Educação Básica e da graduação, nas quais colecionaram experiências e vivências que tomam parte de sua identidade. Para Tardif e Raymond (2000, p. 214), os professores “(...) baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional”. Logo, assumimos como hipótese de trabalho de que a tomada de consciência pelos docentes de seu percurso formativo potencializaria reflexões que os permitissem: caracterizar sentidos e significados na ação docente e no desenvolvimento profissional, refletir para a sua prática, analisar o posicionamento crítico adotado, promover uma autorregulação do modo de ensinar e aprender e construir a sua própria identidade. Todos esses aspectos voltados para a formação de professores são fruto do uso de estratégias narrativas, que segundo Josso (1982) abarcam a totalidade da vida.

Sendo assim, nos questionamos *de que maneira o percurso formativo do professor, desde seus primeiros anos de escolaridade o influencia no exercício da docência em Ciências nos anos iniciais?*

Neste capítulo, temos o objetivo interpretar o processo de tomada de consciência do percurso formativo de uma docente dos anos iniciais, suas vivências e sua identificação enquanto professora de Ciências; bem como o processo de ensino e aprendizagem de Ciências, por meio da Pesquisa Narrativa.

A PESQUISA NARRATIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Desde os anos 90, no Brasil, a Pesquisa Narrativa vem ganhando espaço e abrindo caminho para um campo de possibilidades, trazendo uma renovação metodológica para o campo da Educação, além de contribuir significativamente na formação de professores e em seu desenvolvimento profissional (BUENO, 2002; FREITAS; GHEDIN, 2015).

Para Clandinin e Conelly (2015), a Pesquisa Narrativa é entendida como uma maneira de entender a experiência. Sob esse viés, os autores salientam a importância da valorização da experiência para a Educação, sobretudo a dos docentes e sua intrínseca ligação com a formação dos mesmos.

Paralelo a isso, a fim de compreendermos a formação docente no contexto educacional brasileiro voltamo-nos para o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996) a respeito da formação dos profissionais da educação básica. De acordo com a LDB, no artigo 61, parágrafo único, tal formação terá como fundamento, entre outros aspectos: III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). Sendo assim, nota-se que a experiência também é evidenciada na formação de professores pela LDB (1996) e, segundo Larossa (2002, p. 27), “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. Sendo assim, é importante evidenciar que a Pesquisa Narrativa também valoriza tais aspectos.

Segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 40), essa perspectiva de investigação em Educação ao propor o professor como pesquisador não se trata de acrescentar-lhe mais trabalho,

[...] estamos considerando que esse tipo de pesquisa é parte de seu processo de formação continuada e essencial a seu exercício profissional. Vai além da mera colaboração ou da participação em pesquisas de terceiros, porque neste tipo de pesquisa se assumem a autoria e as responsabilidades que lhe são próprias.

Entendemos que, de maneira geral, as concepções apresentadas pelos professores a respeito de ensino, aprendizagem, métodos pedagógicos e sua eficácia são construídas ao longo do tempo, a partir de suas vivências. Portanto, escrever suas histórias é importante para compreender inclusive suas expectativas com a carreira e o ensino que proporcionam. Sendo assim,

a escrita autobiográfica ajuda os professores a refletirem sobre suas próprias experiências e a serem críticos com as decisões que tomam na sua prática cotidiana. Por meio das práticas autobiográficas, o professor entra em contato com seus modos de ensinar e aprender, compreendendo a realidade e buscando transformar sua prática docente (OLIVEIRA, 2011, p. 295).

Por se tratar de um profissional que está inserido em um contexto de formação permanente, acreditamos que as experiências narradas sobre as contribuições, as mudanças, as frustrações e os ganhos ao longo de sua carreira podem cooperar com outros colegas de profissão para sanar suas dúvidas, curiosidades e expectativas. Ainda de acordo com Oliveira (2011, p. 296), “as autobiografias demonstram o pensamento do professor em momentos específicos de sua vida e fornecem pistas que possibilitam a elaboração de propostas educacionais que auxiliem na melhoria do ensino e na formação de outros professores”.

Os períodos específicos presentes na narrativa autobiográfica compreendem a narração de experiências que os sujeitos consideram formativas. Logo, buscamos na literatura acadêmica pela definição do termo narrativa de formação. Para Chiené (1986, p.132),

elaborada de forma descritiva, a narrativa de formação tem como objetivo principal, segundo o que é pedido, falar da experiência de formação. Relativamente à narrativa de vida presume-se que a apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação. Assim, com a produção de uma escrita, constrói-se a experiência de formação.

Ainda de acordo com a autora (1986), por meio da escrita narrativa, o indivíduo tem a possibilidade de reapropriar-se da sua experiência de formação, pois quando o mesmo se torna intérprete de sua escrita ele encontra a possibilidade de refazer todo aquele percurso, ora realizado enquanto autor e assim refletir sobre ela.

Portanto, tratando-se de uma pesquisa que valoriza a autonomia do sujeito, e a autoformação, a Pesquisa Narrativa traz grande contribuição para a formação de professores uma vez que ela oportuniza aos docentes apresentarem suas histórias de vida, revivê-las e recontá-las apresentando aspectos importantes dos seus processos formativos. Segundo Josso (1988, p. 78), “o ser em formação só se torna um sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo”.

Para compreendermos a maneira interpretativa da Narrativa de Formação devemos compreender a amplitude e tudo o que está para além do que se conseguiu transferir para o papel. Chiené (1986, p. 136) salienta que a escrita dessa experiência não pode ser interpretada em sua completude uma vez que representa uma parte de um todo. Para a autora “a narrativa de formação é a narração de um fragmento de vida. Além disso, na ficção narrativa, o sujeito encontra-se já afastado de si próprio, com efeito, por mais que se conte a experiência, essa nunca cabe por inteiro na narrativa.”

Oliveira *et al.* (2016) reconhecem a Pesquisa Narrativa como metodologia de pesquisa e formação. De acordo com as autoras, esse

tipo de pesquisa permite um diálogo entre a teoria e a realidade, sendo ao mesmo tempo uma pesquisa de investigação e formação.

[...] ao buscar compreender a complexidade do trabalho de formação de professores, as narrativas legitimam-se como perspectiva epistemológica representativa de uma forma de produzir conhecimentos científicos em educação, reafirmando outras percepções sobre o percurso de formação (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 633).

Nesse sentido, Freitas e Ghedim (2015) corroboram com a ideia de que para o campo da formação de professores, a Pesquisa Narrativa possibilita a reflexão e compreensão de si, de sua história e do seu papel na construção da mesma e que

[...] a utilização desse procedimento metodológico através do recurso às narrativas (auto)biográficas, revela-se fértil para favorecer reflexões sobre as experiências formadoras, um aprofundamento sobre o conhecimento de si e uma ampliação dos significados da prática didático-pedagógica. (FREITAS; GHEDIM, 2015, p.129)

Diante de todas essas indicações, acreditamos que tal perspectiva tem o potencial de levar a reflexão pesquisador e pesquisado, fazendo-os repensarem suas práticas, criarem identificações e ressignificarem suas ações em um ambiente de troca contínua proporcionando assim, uma significativa colaboração para o campo da Educação. Para Reis (2008, p. 15),

a narrativa constitui um processo de interação, independentemente da forma como é utilizada. Através da investigação narrativa interage-se com os outros, recolhendo e interpretando as suas diferentes vozes, na tentativa de compreender as causas, as intenções e os objectivos escondidos detrás das suas acções. Através dessa interacção o investigador conhece melhor os outros e conhece-se melhor a si próprio.

À vista do exposto, percebemos que no Campo da Educação, a Pesquisa Narrativa abre um leque de possibilidades metodológicas de investigação. E no presente capítulo dedicamo-nos à pesquisa

autobiográfica. Sendo que para Bueno (2015, p. 23), esse método de pesquisa “apresenta-se como alternativa que oferece possibilidades várias para se repensar e renovar as formas de educação de adultos, abrindo também, dessa forma, a possibilidade de se construir uma teoria sobre essa formação”.

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Em nosso estudo, tínhamos como objetivo interpretar o processo de tomada de consciência do percurso formativo de uma docente dos anos iniciais, suas vivências e sua identificação enquanto professora de Ciências; bem como o processo de ensino e aprendizagem de Ciências, por meio da Pesquisa Narrativa.

A escolha pela Pesquisa Narrativa se deu por se tratar de uma investigação mais subjetiva e que justamente procura valorizar a subjetividade, por meio das vivências dos sujeitos que dela fazem parte. Segundo Reis (2008, p. 6), “a investigação narrativa não se limita a uma metodologia de recolha e análise de dados, distanciando-se do paradigma qualitativo tradicional e dos seus critérios habituais de credibilidade e legitimação da construção de conhecimento em educação”.

Para definição de Investigação Narrativa, recorreremos a Bolívar, Domingo e Fernandes (2001) que reiteram que a mesma pode ser compreendida como “uma subárea dentro de um amplo guarda-chuva de investigação qualitativa, mais especificamente como investigação experiencial” (p. 19). Os autores ressaltam importantes aspectos que a diferencia de outros modos de pesquisa qualitativa tradicional.

Normalmente, este tipo de investigação começa com a escolha de relatos (auto)biográficos, em uma situação de diálogo interativo, em que se representa o curso de uma vida individual, em algumas dimensões, a requerimento do investigador; e posteriormente, é analisada – de acordo com certos procedimentos específicos – para dar significado ao relato. (2001. p. 19)

Nesse tipo de investigação, um importante aspecto está relacionado ao papel do pesquisador narrativo, conforme indicado por Clandinin e Conelly (2014). Segundo os autores esse trabalho nos permite revisitar nosso passado e dessa forma confrontá-lo com o presente e projetar o futuro por meio da possibilidade de recontarmos nossas histórias. Para Clandinin e Conelly (2014, p. 98), nós, enquanto pesquisadores, “[...] trabalhamos não apenas só com os participantes, mas conosco mesmo”. O que nos coloca em um lugar de envolvimento, no sentido de uma participação ativa.

Diante disso, compreendemos ainda melhor a importância da Pesquisa Narrativa e do potencial que ela produz de nos situar quem somos como pessoas e como docentes. Esse tipo de pesquisa difere de outras em alguns aspectos, mais especialmente, por colocar o pesquisador como um dos protagonistas. Em nossa investigação, experimentamos o processo de evidenciar o docente como pesquisador. A primeira autora deste texto, durante a escrita de seu trabalho de Conclusão de Curso na Especialização em Ensino de Ciências e Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ofertada pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, foi convidada a escrever uma narrativa autobiográfica, que compreendesse o que considerava ser seu percurso formativo atrelado ao ensino de Ciências. Para a escrita da narrativa a docente dos anos iniciais teve a liberdade para selecionar qualquer evento formativo que tivesse vivido.

A escrita da narrativa autobiográfica ocorreu por meio de um movimento cíclico de trocas de significados que foi estabelecido entre a professora-pesquisadora e sua orientadora da especialização, segunda autora deste texto. De modo que esta na condição de pesquisadora narrativa oferecia suas devolutivas interpretativas do que foi narrado e também interpretado pela primeira (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001). Esse ciclo de escrita ocorria por meio de encontros previamente agendados e foi finalizado quando a professora-pesquisadora considerou que narrou para si e seus

interlocutores os eventos mais significativos do seu processo formativo atrelado ao ensino de Ciências.

UM OLHAR PARA A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO PERCURSO FORMATIVO

A partir de uma leitura atenta, conversas interpretativas do que foi narrado e devolutivas da autora do texto autobiográfico, tecemos algumas reflexões que consideramos importantes em relação aos episódios formativos narrados. Inicialmente, na narrativa autobiográfica analisada é possível notar que as lembranças das experiências com o Ensino de Ciências no período de escolarização da professora-pesquisadora estão mais ligadas ao método de ensino convencional com poucos recursos metodológicos, como podemos perceber nos fragmentos a seguir.

Para falar das minhas vivências enquanto discente nas aulas de Ciências no Ensino Fundamental e Médio, não conto com muitas lembranças.

Eu não me lembro de ter tido nenhuma aula significativa que me marcasse em todo Ensino Fundamental e Ensino Médio, uma vez que elas se resumiam ao excesso do uso do livro didático e poucas aulas temáticas, onde predominava uma abordagem mais conteudista (Barbara).

De acordo com Sasseron (2008, p. 117), tais práticas “centram-se em atividades em que o professor é o grande ator, cabendo aos estudantes o papel de espectadores, registrando e acompanhando o raciocínio desenvolvido pelo professor.” Muitos são os motivos que podem levar o professor a optar por essas práticas, como a insegurança, a formação inicial, a ausência de uma rede de apoio.

Por outro lado, é possível perceber como uma vivência com um experimento realizado na Educação Infantil marcou positivamente essa

etapa. Isso porque segundo Silva (2019, p. 49), “por meio da experimentação, o educando consegue estabelecer o vínculo necessário que permeia a teoria e a prática, tornando sua aprendizagem mais significativa do que nos casos em que as informações são apenas reproduzidas em provas e/ou trabalhos.”

Lembro-me de apenas na Educação Infantil, no antigo 3º período, ter feito a experiência do feijão no algodão. Essa sim me marcou muito, pois até hoje eu tenho a sensação do encantamento que aquela experiência me trouxe. (Barbara)

Podemos destacar ainda, no fragmento acima, como a curiosidade e o encantamento das crianças se dá por tais práticas, ainda muito pequenas, e as acompanham pela vida. De acordo com Silva (2019, p. 45), “desde seus primeiros anos de vida, as crianças buscam compreender melhor o mundo em que vivem por meio de diversas perguntas relacionadas às Ciências”.

Desse modo, acreditamos que na Educação Infantil, o ensino de Ciências Naturais pode se pautar em assuntos, dúvidas e questionamentos que as crianças trazem para a sala de aula. Para Dominguez (2014, p. 40) “(...) não nos cabe dizer aqui quais são os assuntos adequados para os pequenos, pois, em princípio, qualquer tema pode interessar-lhes se for significativo para eles.” Ainda de acordo com a autora, “não há assuntos proibidos ou difíceis demais, tal como não há os assuntos imprescindíveis.” Portanto, não há um tema melhor que o outro, apenas a sensibilidade do professor para uma escuta ativa em relação aos seus alunos.

Após relatar que seu interesse pelo ensino iniciou ainda criança a professora-pesquisadora aponta como no curso de graduação em Pedagogia se identificou com as disciplinas voltadas para o ensino de Ciências e como um novo olhar começou a ser construído a respeito da didática das aulas.

Logo no primeiro semestre, imaginei que me identificaria com algumas disciplinas que sempre me chamavam mais atenção na escola como português e história, porém no decorrer do curso foram as disciplinas ligadas a Matemática, a Ciências e a Sociologia que mais me encantaram, em especial Tópicos Especiais em Educação em Ciências 1 e 2. Tudo o que foi feito durante as aulas dessa disciplina tornou-se muito significativo para mim(...)(Barbara).

De acordo com Amorim e Marques (2017, p. 2126), “o processo de formação inicial é essencial para que após a sua formação, o professor iniciante possa unir a teoria e a prática que são indissociáveis e com isso, vencer as dificuldades e os conflitos da profissão docente”. Essa realidade indicada por Amorim e Marques foi constatada por nossa autora em sua primeira experiência como docente dos anos iniciais, na qual aponta para os desafios vivenciados em especial com o Ensino de Ciências com o quinto ano. Uma turma segundo ela “traumatizada” pela terceira troca de professora.

Já abordando em sua narrativa a experiência de lecionar pela primeira vez, a professora-pesquisadora relata que sua primeira atuação se deu por meio da substituição de uma substituição. Então, antes mesmo de começar a lecionar, ela demonstra uma inquietação diante dos possíveis desafios.

Logo nas primeiras conversas com a diretora e coordenadora, percebi que se tratava de um grande desafio, pois eu iria substituir uma professora que tinha saído de licença, porém outra professora já estava a substituindo quando desistiu do cargo(Barbara).

Existe um momento na vida do professor em que ele deverá aprender a agir como tal. E para explicitar como esse aprendizado decorre Nóvoa (2017, p. 1125) ressalta que “cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente.”

Outra situação evidenciada nesse contexto de atuação inicial é a determinação do seguimento dos conteúdos programáticos e das avaliações, que deveriam ser cumpridas mesmo diante da ausência

de subsídios suficientes e dentro dos padrões de avaliação somativa. De acordo com Hoffmann (2012, p. 13), “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”.

De imediato, elas me comunicaram da necessidade de elaborar avaliações (sendo pelo menos uma prova e dois trabalhos), para que as notas fossem lançadas para poderem fechar o bimestre. Portanto, eu teria que avaliar uma turma que eu ainda não conhecia a respeito de conteúdos que eu não tinha ministrado. Isso, infelizmente, faz parte dos desafios da docência diante das demandas que a escola impõe. (Barbara)

Então, para avaliar a turma que ela pouco conhecia, recorreu aos conhecimentos adquiridos durante a graduação. Lançar mão desses recursos demonstrou também uma fuga às práticas ditas propriamente convencionais. Esse “escape” a um certo tipo de prática pode ter surgido do conflito gerado durante a graduação quando estabeleceu correlação entre as experiências enquanto discente; aquelas ligadas ao Ensino Fundamental e Médio, onde práticas tradicionais prevaleciam e a experiência que a marcou positivamente na Educação Infantil.

Alguns dos trabalhos feitos em sala durante as aulas na graduação me inspiraram a fazer com eles algumas atividades nesse momento como, por exemplo, os alunos entrevistarem os pais e avós para saberem que tipos de chás que eles utilizavam para combater sintomas e até determinadas doenças. Usei também tirinhas, fiz atividades em grupo e fiz uma gincana na tentativa de avaliá-los e de “revisar” o conteúdo que eles deveriam ter visto, mas não viram. (Barbara)

Após esse período de avaliação, a autora narra que começou a trabalhar os conteúdos pensando sempre em uma aprendizagem com uma abordagem mais “significativa e prazerosa”. Então ela relata que opta por trazer sua prática experimentos variados.

Na verdade, eu agi de maneira um pouco intuitiva, o que não enxergo exatamente como um problema, porém hoje, sei que eu

teria mais segurança para trabalhar e buscar soluções para essa e outras situações. (Barbara)

Nesse sentido, compreendemos que os conhecimentos e experiências dos professores exercem influência na sua postura e tomadas de decisão, não apenas os conhecimentos do conteúdo específico das disciplinas, mas uma série de outros saberes. Nesse sentido, Tardif (1991, p. 219) salienta que “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes, que podem ser chamados de pedagógicos.”

Por meio de sua narrativa notamos que a professora, diante de um quadro de: desinteresse dos estudantes por se sentirem abandonados com as trocas anteriores de professoras, somado ao despertar do desejo por ensinar Ciências e a inquietude por questões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, se motivou a buscar pela formação continuada. Nesse âmbito, ingressou no curso de Especialização em Ciências e Matemática nos anos iniciais ofertado pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG no ano de 2019.

A docente narrou um novo processo formativo, no qual logo na primeira disciplina cursada foi possível estabelecer um paralelo entre o que estavam discutindo no curso e sua prática de sala de aula.

Percebi o quanto de potencial havia nas minhas aulas de Ciências no ano anterior e como eu poderia ter ido além do conteúdo programático.

O tempo todo durante essa disciplina eu “ia e voltava” na minha sala de aula que lecionei em 2018 e os professores me permitiam fazer essa análise durante as aulas com a colaboração das outras colegas de turma. (Barbara)

A possibilidade de narrar fatos da prática docente e revisitar suas memórias contribuíram para uma análise de experiências do passado com o olhar do presente por parte da professora e o compartilhamento dessas vivências com seus colegas de profissão que também estavam no curso. Em relação a este movimento, Nóvoa (1992, p. 13) afirma

que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.”

Ainda durante a narrativa do período vivenciado na pós-graduação interpretamos a emergência de uma desconstrução de conceitos pré-concebidos a respeito do ensino e aprendizagem em Ciências. Acreditamos que por estar em um contexto de debate com outros colegas que também se deparavam com os mesmos desafios que ela, lhe possibilitou refletir sobre sua realidade de maneira mais ampla. Estar naquele espaço e tempo pensado para a reflexão lhe permitiu tecer interpretações sobre seu trabalho. De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 215),

(...) pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano.

Foi durante as aulas da disciplina Tópicos Especiais em Ensino de Ciências Naturais I e Tópicos Especiais em Ensino de Ciências Naturais II que eu percebi a importância de quebrarmos estereótipos relacionados à Ciências e ao que fazem os cientistas. (Barbara)

O movimento de desconstrução de visões de Ciência e cientista é frequente na sociedade, independente do nível social e grau de instrução. Muitos de nós quando paramos para pensar sobre o ensino de Ciências nos reportamos à concepção do cientista, homem branco, solitário, de jaleco branco e detentor do conhecimento em um cenário intangível. De acordo com Cachaputz (2005, p. 45), essa é uma visão individualista e elitista que produz uma distorção “que associa o trabalho científico, quase exclusivamente com esse trabalho no laboratório, onde o cientista experimenta e observa, procurando o “feliz descobrimento”. Uma das visões desconstruídas pela professora, conforme ela narra, é em relação ao experimento em sala de aula.

Durante essas aulas, eu aprendi algo inédito para mim, que o experimento não tem que sair exatamente como o planejado e que

há muita possibilidade de exploração e investigação em resultados que, muitas vezes, são considerados pelos professores como algo que deu errado. Aprendi também a importância de responder uma pergunta com outra para levar o educando a uma reflexão mais profunda ao invés de trazer respostas prontas. (Barbara)

Obter uma nova percepção e entender o potencial que há no problema para que esse conduza à investigação (MUNFORD; LIMA, 2007) modificou a ideia que a professora tinha sobre o processo de ensino e aprendizagem em Ciências. Para Sasseron (2008, p. 120), “o importante é ser o problema capaz de mobilizar a ação dos alunos e, por isso, é preciso que esteja relacionado a conhecimentos já adquiridos.”

Essa mudança na visão sobre o ensino de Ciências se estendeu para a percepção da sala de aula e da escola enquanto espaços propícios para a aprendizagem, conforme a autora destaca no fragmento a seguir ao falar da escola em que estava trabalhando na ocasião.

No Centro Educacional temos um grande espaço verde, horta, árvores, o que deixa o ambiente propício para a exploração nas aulas de Ciências, permitindo indagações por parte dos alunos, uma vez que esses questionamentos podem surgir a partir da observação dos mesmos a tudo aquilo que está à sua volta. (Barbara)

Percebemos que estando inserida em um processo de formação continuada, as percepções a respeito das potencialidades do trabalho vão se ampliando como por exemplo relacionadas aos espaços e ambientes que podem favorecer o diálogo e as trocas entre os alunos e professor-aluno. Para Salomão e Pereira (2014, p. 67),

as falas das crianças no decorrer das atividades são uma evidência de que, em grupo, elaboram respostas para as perguntas feitas, tanto por elas próprias ou por nós adultos, e na fluidez do processo, se enxergam enquanto sujeitos construtores do próprio saber.

De maneira subjetiva, todas essas vivências vão sendo processadas e internalizadas e dando sentido ao processo formativo pois, segundo Larossa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.”

Sendo assim, as análises aqui apresentadas permitiram-nos compreender como o entendimento, a reflexão e a percepção das várias etapas do percurso formativo, por parte da professora, contribuíram para que ela fosse capaz de repensar sua prática, ideais e valores. Por conseguinte, a narração e a reflexão sobre sua trajetória com o Ensino de Ciências, apontou-nos também para potencialidades e movimentos desse campo de estudo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pensar a formação do professor que ensina Ciências nos Anos Iniciais não é uma tarefa simples, pois ela passa por diferentes etapas e existem muitos aspectos a serem considerados. Entretanto, quando olhamos para esse percurso formativo é importante nos atentarmos, para além dos cursos de formação inicial e continuada, e dar foco também às vivências relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem quando os professores ainda eram discentes da Educação Básica e às trocas de experiências (LAROSSA, 2002) que ocorrem dentro do espaço escolar enquanto pessoas que são profissionais da docência.

Por isso, o movimento de análise que realizamos nos permitiu entender que por meio da escrita de Narrativas que contemplam trajetórias docentes, emerge uma oportunidade de inspiração e reflexão, tanto por parte daqueles que as escrevem, quanto dos que as leem. Com o intuito de re(pensar) a formação de professores que ensinam Ciências nos Anos Iniciais em sua amplitude, sendo também uma dinâmica que contribui com a autoformação dos professores. Desse modo, consideramos que essa dinâmica deva ser mais explorada nos processos de formação e da profissão docente.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, A. C.; MARQUES, G. M. B. **A formação docente e a prática pedagógica do professor iniciante**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO. IV., Paraná, Anais... Paraná, 2017. p. 2121-2132.
- BIAGINI, B.; GONÇALVES, F. P. Atividades experimentais nos anos iniciais do ensino fundamental: análise em um contexto com estudante cego. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 19, p.1-22, 2017.
- BRICCIA, V.; CARVALHO, A. M. P. Competências e formação de docentes dos anos iniciais para a educação científica. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 18, p. 1-22, abr. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.
- CACHAPUTZ, A. *et al.* **A necessária renovação do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.
- CARVALHO, A. M. P. **Crítérios Estruturantes para o Ensino das Ciências**. In: Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática. São Paulo, 2004.
- CHIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de professores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humano, 1988. p. 87-97.
- CASTOR, R. R.; REIS, R. C. O ensino de ciências na perspectiva das professoras dos anos iniciais. In: TROPIA, G.; CARNEIRO, R. F.; REIS, R. C. (Org.). **Práticas docentes em ciências e matemática nos anos iniciais**. Juiz de Fora: Templo, 2020.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. J. **Pesquisa narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia : EDUFU, 2015.
- DOMINGUEZ, C. R. C. Crianças e ciências naturais: abordagens possíveis para a educação infantil. In: C. MARTINEZ, S. A. (Org.). **A criança e o ensino de ciências: pesquisas, reflexões e experiências**. 1 ed. Campos de Goytacazes: Editora da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde, 1988. p. 59-80.

LAROSSA, J. B. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 19, p. 20-28, 2002.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e o Ensino de Ciências: para onde vamos. **Investigações em Ensino de Ciências**, Belo Horizonte, 1996.

MUNFORD, D.; LIMA, M. E. C. Ensinar ciências por investigação: em quê estamos de acordo? **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 60, n. 1, p. 89-111, jan./jun. 2007.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

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

PEREIRA, G. R.; PAULA, L. M.; COUTINHO, R. S. Formação continuada de professores dos anos iniciais da educação básica: impacto do programa formativo de um museu de ciência a partir do viés crítico-reflexivo. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 19, 2017.

SASSERON L. H. Práticas constituintes de investigação planejada por estudantes em aula de ciências: análise de uma situação. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 23, 2021.

SASSERON L. H. O Ensino por investigação: pressupostos e práticas. *In*: **Fundamentos teóricos metodológicos para o Ensino de Ciências**: a sala de aula. São Paulo. SP, p. 117-123, 2008.

SILVA, T. S. G. Ensino de Ciências e Experimentação nos Anos Iniciais: Da teoria à prática. **Caderno de Produção Acadêmico-Científica**. Vitória: ES, v. 25, n. 1, p. 41-53, jan./jun. 2019.

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

Sobre os organizadores

Reginaldo Fernando Carneiro

Sou doutor em Educação e licenciado em Matemática pela Universidade Federal de São Carlos. Sou professor da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora. Estudo sobre narrativas desde 2010 e tenho interesse na formação de professores e no desenvolvimento profissional docente. Coordeno o Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação Matemática – GREPEM e sou bolsista produtividade em pesquisa do CNPq.
E-mail: reginaldo.carneiro@uff.br

Rita de Cássia Reis

Sou mineira, daquelas que adora sentar-se a tarde, tomar um café, comer broa, biscoito caseiro, pão de queijo e um queijinho narrando suas vivências e escutando os outros que narram. Sou licenciada em Química pela Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atuo como docente no Programa de Pós-graduação em Educação e no Departamento de Educação da UFJF. Minhas experiências formativas e profissionais giram em torno do Ensino de Ciências no Ensino Fundamental e na Formação de professores. Coordeno o Grupo de Estudos e Pesquisas Narrativas. Quem quiser me chamar para um café é só marcar, vai ser um prazer!
E-mail: ritaeduquim@hotmail.com

Sobre os autores e autoras

Alessandra Imaculada de Almeida Neves

No meu constante movimento de vida existencial presentes nas diversas narrativas, “estou” professora na Educação Infantil, mais específico, no 1º período na Prefeitura de Juiz de Fora e também, mestranda no programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE-UFJF). Membro do grupo de estudos Grepem e Narrativas. Nas trocas e esbarrões, caso queira partilhar narrativas, nas diversas dimensões nos movimentos da vida, me procure.

E-mail: aleineves1978@gmail.com

Bárbara Kelmer Müller Duarte

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Especialista em Ensino de Ciências e Matemática nos anos iniciais pela UFJF. Atualmente é Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da UFJF (PPGE). Professora de educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

E-mail: barbarakelmer@gmail.com

Bertrand Luiz Corrêa Lima

Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação Matemática pelo Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GREPEM).

E-mail: be_bertrand@hotmail.com

Claudia Viviana Carvajal Castro

Licenciada en Educación Física y Deporte, Universidad del Quindío, Colombia. Docente catedrática del programa de Educación Física y Deportes, Universidad del Quindío, Colombia. Instructora de Bienestar Institucional, Universidad del Quindío, Colombia. Estudiante bolsista del programa OEA, Máster en Educación, Universidad Federal Juiz de Fora, Brasil.

E-mail: clauvi0419@gmail.com

Denise Mendonça Barbosa

Sou professora efetiva da rede Municipal de Juiz de Fora, leciono nos anos iniciais do ensino fundamental, tenho graduação em Pedagogia e especialização em ciências humanas, intitulado: "Brasil Estado e Sociedade" pela UFJF sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal de Juiz de Fora. Participo do grupo de pesquisa Linguagem Infância e Educação LINFE. Tenho interesse em pesquisar sobre a literatura com as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

E-mail: denisemb2009@gmail.com

Eneida Corrêa de Souza Campos

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Metodista Granbery. Atualmente é docente titular dessa faculdade no curso de Pedagogia, no qual leciona as disciplinas *Educação de Jovens e Adultos, Avaliação e Aprendizagem e Estatuto da Criança e do Adolescente aplicado à Educação*. Também responde pela Secretaria Acadêmica dessa instituição de Ensino Superior. Pós-graduada em Gestão Educacional, tem como linha de pesquisa acadêmica a Formação Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica, com ênfase no trabalho da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Também é membro do Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos (GRUPPEJA) da UFJF.

E-mail: eneida.campos@estudante.uff.br

Erika Vargas de Souza Barros

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduada no Normal Superior pelo Instituto Superior de Educação; Segunda Licenciatura em Pedagogia pela UNINTER. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico (supervisão e orientação escolar) e Alfabetização e Letramento pela UNINTER. Participou como cursista dos programas Pró-Letramento de Língua Portuguesa/Matemática e do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Professora concursada da Prefeitura Municipal de Três Rios. Concluiu na UFSCAR o curso de extensão em Alfabetização para Estudantes com Necessidades Especiais. É Extensionista em Alfabetização pela UFJF. Também é integrante do grupo de pesquisa e estudo ALFABETIZE e do grupo de estudo e pesquisa NARRATIVAS na UFJF.

E-mail: erikavargasdesouza@gmail.com

Mariana Corradi Bruno

Olá, me chamo Mariana Corradi Bruno. Nasci em Belo Horizonte (MG) e atualmente moro em Ouro Preto (MG). Sou psicóloga, mestra em educação (UFOP) e atualmente estou no doutorado também em educação (UFJF).

Fiz duas especializações na área da educação e com planos para cursar uma em Psicologia Social. Estou tendo minha primeira experiência docente em uma faculdade privada na cidade de Itabirito. No momento dessa escrita, está nublado, estou na cidade de Ouro Preto (MG). Está fazendo frio e o dia está calmo. Faço aniversário em fevereiro, sou aquariana, adoro o universo geek e tenho uma gatinha chamada Velma, curiosa exatamente como a Velma do desenho Scooby doo.
E-mail: corradisim@gmail.com

Sandrine Montes

Possui graduação em Educação Física pela FAMINAS (2006). Pós-Graduação em Acupuntura pelo INCISA/IMAM (2009). Pós-Graduação em Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência UFJF (2019). Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla, FAVENI (2019). Pós-Graduação em Dança em Cadeira de Rodas UFJF). Mestranda em Educação (PPGE/UFJF). Atualmente é Professora de Educação Física na Paineira Escola Waldorf Juiz de Fora - MG e tutora do curso de Licenciatura em Educação Física a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG.

E-mail: 05253345647@estudante.ufjf.br

Vanessa Carla Muzulão de Almeida Moraes

Sou Vanessa! Sou filha, esposa, mãe de um garotinho muito esperto e atualmente professora de ciências na educação básica em Juiz de Fora. Pesquisadora em formação no curso de mestrado na Universidade Federal de Juiz de Fora na área da educação. Apaixonada pela natureza, adoro mexer na terra e cuidar das minhas plantinhas. Acredito e tenho esperança em um ensino público de qualidade. Sigo firme neste propósito de luta pela educação e constante em minha essência, para que o saber seja sempre a ousadia de tocar aquilo que ainda não conhecemos. Viva as ciências!

Email: vane_biol@yahoo.com.br

Wellington José da Cunha

Doutorando em Educação pela UFJF, Graduado em Matemática com especialização em Educação Matemática pela Fafi-Bh, especialista em Matemática e Mestre em Estatística pela UFMG, professor do Unibh com experiência em gestão e avaliação.

E-mail wellington.cunha@estudante.ufjf.br

Índice remissivo

A

anos iniciais 16, 18, 29, 42, 43, 44, 45,
46, 47, 101, 105, 106, 107, 110, 111, 135,
160, 161, 165, 166, 169, 171, 175, 176,
178, 179
audiodescrição caminhos 146
Autobiografia 30

B

Biograma 15, 24

C

camadas marginalizadas 116
caráter autobiográfico 122
carreira docente 78, 85, 86, 87, 88, 89
Ciências 16, 18, 19, 21, 24, 28, 29, 42, 43,
44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 61, 66, 68,
114, 116, 135, 158, 159, 160, 161, 165,
166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174,
175, 176, 177, 178
Ciências Sociais 116
contexto social 26, 103, 106, 125, 138, 141

D

desafios sociais 116
desenvolvimento profissional 26, 84, 85,
87, 94, 96, 98, 102, 106, 125, 147, 152,
160, 161, 177

E

Educação 8, 9, 18, 22, 23, 28, 29, 40, 44,
53, 54, 60, 67, 68, 72, 74, 80, 81, 84, 91,
96, 97, 98, 99, 100, 105, 107, 111, 113,
114, 117, 119, 121, 123, 124, 126, 127,
130, 132, 136, 145, 147, 148, 149, 150,
151, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161,
162, 164, 167, 168, 169, 170, 174, 175,
176, 177, 178, 179, 180
educação infantil 15, 16, 20, 24, 29, 175,
176, 178

ensina Ciências 42, 45, 46, 174
escolarização 43, 160, 167

F

formação docente 8, 27, 47, 89, 98, 105,
124, 146, 154, 161, 175
formação humana 43, 121
formação inicial 25, 53, 66, 85, 87, 89, 90,
92, 96, 103, 114, 120, 143, 154, 155, 167,
169, 174

L

letramento científico 158
lógica atribuída 9

M

metodologia aplicada 104

N

narrativa autobiográfica 116, 117, 162, 166, 167
narrativas autobiográficas 17, 18, 28, 76, 114

P

padrão acadêmico 70
percursos docentes 84
pesquisa decolonial 69
pesquisa narrativa 21, 121, 122, 124, 126,
133, 134, 138, 142
Pesquisa Narrativa 8, 9, 13, 38, 67, 81, 161,
163, 164, 165, 166, 175
prática docente 18, 25, 43, 44, 46, 47, 56,
57, 58, 60, 65, 68, 91, 97, 98, 106, 111,
113, 147, 149, 151, 154, 162, 171

S

sociedade brasileira 116

T

tateamento profissional docente 83, 86, 87
trajetória docente 64, 84
trajetória profissional 19, 67, 88, 89, 135

www.pimentacultural.com

Narrando vidas e construindo saberes

vivências na pesquisa narrativa
em Educação e na formação de professores

