

Organizadoras
Carolina Luiza de Castro da Silva
Hosana do Nascimento Ramôa
Maria Cláudia Argôlo Nogueira Mendes
Júlia Dionísio Cavalcante da Silva

EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS:

percursos de docência em um grupo de pesquisa



Pedro & João
editores

**Experiências, memórias e narrativas:
percursos de docência em um
grupo de pesquisa**

**Carolina Luiza de Castro da Silva
Hosana do Nascimento Ramôa
Maria Cláudia Argôlo Nogueira Mendes
Júlia Dionísio Cavalcante da Silva
(Organizadoras)**

**Experiências, memórias e narrativas:
percursos de docência em um
grupo de pesquisa**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Carolina Luiza de Castro da Silva; Hosana do Nascimento Ramôa; Maria Cláudia Argôlo Nogueira Mendes; Júlia Dionísio Cavalcante da Silva [Orgs.]

Experiências, memórias e narrativas: percursos de docência em um grupo de pesquisa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 279p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1358-3 [Impresso]

978-65-265-1359-0 [Digital]

1. Narrativas. 2. Docência. 3. Formação. 4. Grupo de pesquisa. I. Título.

CDD – 370

Arte da Capa: Emmanuelle do Nascimento Fernandes Ferreira com finalização técnica de Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Prefácio

La narración se nos presenta como um recurso tan útil porque el ser humano está hecho de narraciones. Nuestra vida se nos pasa em contar cómo nos va la vida. Somos narraciones narrantes. No puede sorprender que la narración pueda ser um método tan eficaz y una vía tan "afortunada" para la reflexión y el análisis si sopesamos el papel que la narración misma tiene en la vida humana. (Moratalla & Grande, 2013)¹.

Escrever o prefácio deste livro é uma tarefa que nos captura em muitas dimensões pela relevância e integridade dessa obra, que nos brinda com trabalhos construídos e tecidos durante a Pandemia de 2020, em meio a uma experiência contundente e coletiva de dor, incertezas, angústias e muitas perdas. Chama a atenção, que em tal contexto, um grupo de pesquisa articulou formas de resistir e existir nesse tempo, aproveitando seus interesses de investigação e leituras no campo da pesquisa narrativa, para experimentar e ensaiar formas compartilhadas de narrar, de refletir, de viver a produção e prática acadêmicas. Essa é uma das dimensões que gostaríamos de destacar na leitura dessa obra. E nesse movimento, aquilo que poderia ser considerado uma interrupção no fluxo de encontros, trocas, leituras e discussões, soube se constituir potência, mesmo com os muitos desafios enfrentados na dimensão da vida íntima de cada um. Tudo nesse livro remete à essa disposição coletiva do encontro e da troca, de ensaiar novos pertencimentos num tempo em que a vida se encolheu, se limitou, arrefeceu.

Outra dimensão diz respeito aos afetos. E esses são muitos. Obrigada, às nossas colegas e nossos colegas, amigos e amigas do nosso grupo de pesquisa que com muita generosidade nos convidaram para essa tarefa. Obrigada pela chance de compartilhar

¹ MORATALLA T., D. & Grande, L. F. *Bioética Narrativa*. Madrid, Escolar y Mayo Editores, 2013. 199p.

com vocês desse espaço biográfico², marcado pelo compromisso com a produção de reflexões que sempre nos permitem um olhar interno, para dentro de nós, mas talvez, mais importante ainda, um olhar que possa acolher outras formas de estar no mundo e de produzir conhecimento. Na leitura dos capítulos desse livro percebemos o afeto como um marcador dos diferentes textos, um afeto experimentado e ampliado a cada encontro, mesmo na imaterialidade dos corpos, na impossibilidade do abraço. Como afirma **Everardo** no segundo capítulo desse livro: “o CDC quase sempre se mantém ativo – presencial ou remotamente – por meio de conversas amorosas”. Assim, soubemos inventar formas de proximidade, cultivando a escuta atenta e amorosa das produções dos/as colegas, compartilhando textos, dúvidas, medos e desejos apostando, enquanto grupo, numa nova forma de troca e de se fazer presente. Numa lição de autoconhecimento, de limites, de respeito e de construção coletiva.

Aqui, em especial, a palavra ‘coletiva’ demanda um olhar cuidadoso. A pesquisa narrativa não acontece no singular, mas num movimento de pesquisa que se faz lado a lado. Como exemplo, entre muitos, trazemos o importante livro de Jean Clandinin e Michel Connelly, traduzido e publicado no Brasil com o título “Pesquisa Narrativa – Experiências e Histórias na Pesquisa Narrativa”, em 2011. Nos agradecimentos eles afirmam que a possibilidade de produzir discussões e reflexões sobre a pesquisa narrativa, só se materializou a partir da atuação coletiva do grupo de pesquisa em que estavam envolvidos, com seus respectivos alunos e alunas de doutorado, seus estudos e seus participantes de pesquisa. Só assim, afirmam eles, foi possível dar visibilidade à complexidade, à delicadeza, aos desafios e responsabilidades envolvidos em honrar “histórias vividas, co-compostas e eventualmente narradas em

² ARFUCH, L. *O espaço biográfico*: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2010. 368p.

textos de pesquisa” (Clandinin & Connelly, 2011 p.10)³. Interessante que na apresentação da tradução do mesmo livro, essa construção conjunta também é destacada. Lá lemos que o trabalho de tradução e de produção de re-leituras dos capítulos do livro em questão foi fruto de um trabalho moroso, cuidadoso, também feito a muitas mãos, por outro grupo de pesquisa – Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP), da Universidade Federal de Uberlândia. É nesse encontro colaborativo, formando um espaço texturizado de vidas, histórias, memórias, vivências e enigmas que vão sendo construídas e ensaiadas as trocas, as discussões, os debates e produções em torno da pesquisa narrativa.

Esse caráter coletivo, de algo que é feito a partir da contribuição de muitos, também se faz presente no livro que aqui prefaciamos. Iniciamos sua leitura conhecendo sobre o grupo de pesquisa que o engendrou. Aqui também vemos exposta, mais uma vez, essa marca desse campo de pesquisa; a produção das leituras, das investigações, das narrativas acontece de modo compartilhado, contingente e generoso. O grupo de pesquisa Currículo, Docência e Cultura (CDC) é apresentado ao leitor no primeiro capítulo. O texto escrito por quatro autoras - **Hosana, Carolina Luiza, Julia e Maria Claudia**, logo no seu início conta sobre sua produção; um texto narrativo, a quatro mãos, marcado por diferentes escritas na forma e no conteúdo, onde os sentidos sobre estar na profissão docente, participar do grupo de pesquisa CDC e estar no mundo vão sendo costurados e constituídos. A intenção das autoras não é produzir um ‘inventário’ do que o CDC é, ou do que ele tem sido ao longo dos anos. Mas antes, compor um retrato daquele momento vivido, no tempo em que elas nele estiveram presentes. E como nos diz o relato de **Julia Dionísio**, no CDC “cabem as nossas pesquisas, mas também (e principalmente) cabem nossas histórias”.

³ CLANDININ, D. J. & Connelly, F.M. *Pesquisa Narrativa – Experiências e Histórias na Pesquisa Narrativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.250p.

Moratalla & Grande (2013) destacam que a importância da narração para a vida humana não é algo novo, é algo que temos conhecido desde sempre, e por isso sua fascinação. “Somos narradores, nos constituímos narrativamente e nos perpetuamos através do relato”, afirmam eles. Assim, a narração tem nos últimos cem anos ocupado um importante lugar no pensamento contemporâneo. Nesse sentido, os autores apontam ainda que a virada narrativa, na sequência e conjuntamente com a virada linguística, se estabeleceram como movimentos de pensamento que se colocam em oposição ao positivismo vigente e dominante nas ciências (sejam elas as ditas “duras” como, também, as sociais) com sua forma específica de interpretar o mundo e produzir conhecimento sobre ele. O giro narrativo não aceita um mundo composto exclusivamente de fatos. Dizer que “somos biologia, mas somos mais radicalmente biografia”, como fazem os autores, afirma uma perspectiva narrativa contra uma perspectiva positivista que sempre tratou, mesmo o biológico, com reducionismo, ao lhe tirar elementos mais singulares.

Podemos imaginar as implicações dessa virada, no campo da medicina, por exemplo, campo tão marcado pela perspectiva positivista. Moratalla & Grande (2013) destacam, justamente, que numa perspectiva narrativa, uma doença não é só um fato biológico, senão também, e fundamentalmente, biográfico. Assim, a tão falada e desejada “humanização da saúde” passa pela recuperação da narração. Portanto, hoje vemos a perspectiva narrativa atravessando muitos campos de atuação e de produção de conhecimento; temos a medicina narrativa, a ética narrativa, uma bioética narrativa, enfim, a narrativa é hoje uma alternativa consistente de pesquisa no campo da saúde.

No campo da educação essa perspectiva também se destaca e aponta caminhos investigativos. Em estudos que se debruçam sobre a formação de professores/as atravessados pelas discussões de identidade e profissionalização, ela se faz presente nos trabalhos que

ênfâtizam histórias de vida e pesquisa biográfica⁴ com professores/as, estudantes e formadores/as de professores/as. Na mesma direção, também está presente nas discussões, ao longo da formação docente, que apontam para a possibilidade de uma pedagogia narrativa⁵ para essa formação. Mais recentemente ainda, em nosso País, a pesquisa narrativa ocupa um lugar de destaque nas atuais provocações que os trabalhos sobre currículo narrativo e aprendizagem narrativa⁶ podem fazer ao campo. Nóvoa (2019) ao discutir os processos de formação de professores, também se aproxima de uma perspectiva narrativa ao afirmar que “essa profissão precisa se contar”⁷. Reis (2023) assinala que “ao ouvirmos e lermos estudantes, professoras, professores, outros/as educadores/as e pesquisadores/as, podemos vir a conhecer a diversidade de conhecimentos que é produzida nas escolas e em outros espaços de educação”⁸. O reconhecimento e o registro dessas outras formas de produzir conhecimento sobre o mundo, desses outros saberes e histórias, aposta a autora, pode provocar a “dilatação da percepção do presente”. E como aprendemos num dos textos deste livro, com **Dinah, Neyse e Keyla**, “a investigação narrativa, não está relacionada a um simples contar histórias, mas busca o sentido educativo presente nas histórias que contamos utilizando uma linguagem que possa despertar em nós e nos outros/as uma inquietação educativa”. Portanto, percebemos a contribuição que esse livro traz para as pesquisas nessa ótica, mostrando caminhos e aproximações possíveis.

⁴DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, nº 51, set-dez. 2012. p. 523-536.

⁵ CONTRERAS, J. D., QUILES-FERNÁNDEZ, E., SANTIN, A. P. Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Margenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0, 58-75. 2019.

⁶ GOODSON, I. *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

⁷ NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019

⁸ REIS, G. A pesquisa narrativa como possibilidade de expansão do presente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.48, e123291, 2023.

No primeiro capítulo dessa obra, a *casa*, o *lugar de formação*, o *espaço de fala e de escuta* e o *território habitado* são imagens enunciadas para retratar as reuniões do CDC quer se realizem no Laboratório de Ensino de Ciências situado na sala 201 da Faculdade de Educação da UFF ou remotamente. O CDC, para os autores e as autoras desse livro se configurou num espaço múltiplo, diverso, acolhedor que inicialmente instalou-se nas Ciências Naturais, mas logo ampliou suas fronteiras, se modificou, ganhando novos territórios a partir da História e da Educação Física. Também distintos sujeitos se tecem nesse espaço: professores/as do ensino superior e da escola básica e estudantes da graduação e pós-graduação. Esse espaço de encontro, de reunião, acontece em nosso Laboratório de Ensino, um espaço, dentro da Faculdade de Educação, profundamente enraizado e comprometido com a escola. Acreditamos que os espaços são constituidores de subjetividades e escolher o laboratório como ponto de encontro de um grupo de pesquisa fala muito da conexão desse grupo com a educação básica e a formação de professores e professoras.

O Laboratório é um espaço de intensa atividade. Seu acervo exposto em estantes nas paredes, ao redor das bancadas que ocupam o centro da grande sala, é na maior parte composto de recursos didáticos oriundos das tradições curriculares das Ciências Naturais, quais sejam coleções, modelos e experimentos, acrescidos de painéis, jogos e outros materiais confeccionados por licenciandos de Ciências Biológicas, Química e Pedagogia. Tais objetos, em sua materialidade, dão um tom e criam a paisagem para se imaginar e pensar o ensino científico nas escolas e ensaiar e experimentar práticas pedagógicas que o podem concretizar. Nesse ambiente são muitas as atividades da graduação, como aulas das disciplinas de Pesquisa e Prática Educativa (onde se discutem os relatos sobre a estágio supervisionado) e de Ciências Naturais: Conteúdo e Métodos; atividades dos projetos de iniciação à docência e de extensão; visitas de alunos e professores de escolas da Educação Básica e reuniões de orientação de monografias. Uma atmosfera repleta de elementos e ecos da escola. Nessa dinâmica, as discussões que nas reuniões do

CDC se fazem ouvir, nas manhãs de sexta-feira, complementam esse espaço, promovendo, ainda que em tempos distintos, o encontro entre a graduação (formação inicial) e a pós-graduação, concretizando-o como um espaço pleno de formação docente. E se a decoração da “casa” é voltada às Ciências Naturais, a vida que pulsa em seu espaço, tal como destacamos anteriormente, acrescenta-lhe novos elementos, abriga outras referências vindas da História e da Educação Física, entre outras, pela voz de alguns de seus habitantes. Assim, na alteridade, cartografias diversas traçadas em diferentes campos disciplinares vêm se entrelaçando no CDC e constituindo sua força e vitalidade.

Em tempos de pandemia a casa de cada um foi habitada pelo CDC, ao mesmo tempo o CDC se fez espaço narrativo para a vida dos seus integrantes, oferecendo uma “fresta”, uma possibilidade criativa para o que ficou restrito, isolado, para dentro de cada um de nós. Hermes é o nome de um condomínio em Valencia, na Espanha, onde uma revista – Hermes – foi escrita pelos moradores, durante o período de forte isolamento imposto pela pandemia, servindo de canal de comunicação e de troca de conhecimento e sentimentos entre os vizinhos. A revista serviu de inspiração para o CDC compor seus Almanques Tribais, também na pandemia, conforme vai ser bem contado e refletido nos primeiros capítulos que se seguem. Podemos lembrar que, na mitologia grega, Hermes é um personagem muito denso, com muitos significados. É o deus dos pastores, dos viajantes, da diplomacia, do comércio, inventor da lira, do fogo e do alfabeto, mas sobretudo, com suas sandálias aladas, ele é o mensageiro. Desde criança, com espírito astuto e inventivo, Hermes usava muitas táticas e praticava pequenos furtos, com os quais resolvia questões e ajudava os amigos em momentos difíceis e desafiadores. Era um deus voltado a ouvir as necessidades humanas, o que lhe permitiu vida longa, ressurgindo em muitas culturas. Sabemos que o crime não compensa, mas o mito grego nos faz pensar que bela inspiração se furtou da Espanha! Que boa ideia foi seguir a “invenção de moda do pessoal de Valência”, como diz o professor **Everardo**, produzindo os Almanques, permitindo que o

CDC se comunicasse, se conhecesse e, com astúcia, permanecesse ativo naquele momento tão repleto de angústias. E como afirmam **Jéssica e Adriana** no terceiro capítulo, encontrasse, “enfim, diferentes possibilidades de narrar a vida”.

Algumas considerações sobre os textos da 1ª seção do livro, que apresentam o CDC e sua manutenção no período da pandemia, já foram mencionadas. Podemos trazer, agora, elementos dos demais artigos, que além de reiterarem aspectos marcantes do CDC, já destacados, quais sejam a afetividade, o acolhimento e a produção coletiva, evidenciam a potência da pesquisa narrativa na reflexão sobre a formação e a prática educativa em seus desafios permanentes, em diferentes espaços e tempos e, também, no contexto da pandemia.

O artigo de **Carine, Bruno, Rodrigo e Sandra** abre a 2ª seção do livro que trata de pesquisas no âmbito do CDC. É um texto sobre matrizes de formação docente em Ciências e Biologia, sobre tensões que as tem atravessado, sobre as aproximações e os distanciamentos entre bacharelado e licenciatura, sobre sentidos para a docência e a constituição da identidade do ser professor. Uma reflexão que, também, nos provoca a pensar como é construído o afeto pela docência, em meio a elementos simbólicos que a desvaloriza frente à pesquisa, e como são constituídas as inúmeras dimensões que capturam e sustentam os sujeitos em sua formação e em suas práticas pedagógicas no ensino científico. Em um diálogo potente com referenciais teóricos do campo das narrativas (auto)biográficas, os autores recortam de suas trajetórias pessoais na graduação, desenvolvidas em diferentes tempos e universidades, pontos para pensar os caminhos dessa formação, em seus embates entre as dimensões acadêmicas e profissionais. Em analogia com o menino da bola de meia, da bola de gude, como diz Milton Nascimento, podemos imaginar os licenciandos que foram e que ainda vivem em seus corações, vindo dar a mão aos, hoje, pesquisadores - docentes da Educação Básica e formadores de professores. Jovens vivendo situações de formação que, no presente, podem ser revisitadas e melhor entendidas em seus condicionantes sócio-históricos. A noção

de *mônadas* é mobilizada pelos autores para recortarem de relatos mais extensos, realizados em 2020, breves narrativas que aglutinam elementos pessoais e individuais dos narradores e elementos do cenário sociocultural mais amplo. As quais, em seu potencial heurístico, subsidiam uma reflexão coletiva, revelando significativas interseções e articulações, que permitem tecer compreensões do vivido em suas temporalidades. O artigo nos convida a buscar nas memórias do passado projetos de futuro, premissas para uma formação docente em Ciências e Biologia que hoje desejamos empreender e poderíamos ajudar a construir junto aos licenciandos, enfrentando políticas públicas que a procuram regular.

Na sequência do livro, o artigo de **Dinah, Neyse e Keyla**, voltado à Educação Física, também tem como empiria narrativas trazidas das memórias de seus processos de formação docente. As autoras querem investigar fatores que influenciaram e reforçaram sua escolha pelo magistério e têm sustentado suas práticas pedagógicas, num movimento de rememorar e de escrita coletiva que denominaram “artedeinvestigar”. Em meio a diferenças de tempo de formação e atuação docente, laços acadêmicos e afetivos as unem nesse caminhar, pois têm vínculos como colegas de trabalho, aluna/professoras na graduação e de orientação na pós-graduação. Com base em seus estudos sobre pesquisa narrativa auto(biográfica), apostam nessa perspectiva como forma de captar e compreender os percursos de se constituírem como professoras de Educação Física e formadoras desses professores, naquilo que eles podem ter de singular/universal. O trabalho de investigação partiu de leitura de relatos, apresentados inicialmente de forma oral numa roda de conversa em reunião do CDC. Posteriormente, as narrativas foram discutidas entre as autoras e novos fios foram sendo puxados, entrelaçando-se ao já contado e ampliando os sentidos para as experiências vivenciadas, num processo de encontrar-se consigo mesmo. Desta reflexão destacaram-se três eixos: a escolha da profissão, professores/as que inspiraram à docência e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação da Docência (PIBID). Diferentemente de outras disciplinas escolares, decidir ser

professora de Educação Física parece envolver de partida a dimensão da corporeidade, no sentido de aptidão física e prática de esportes. Mas as autoras entendem que essa carreira, reconhecida por elas, inicialmente, como uma segunda opção profissional foi florescendo e se fortalecendo no encontro com professores afetuosos, dialógicos e comprometidos, tanto da Graduação quanto do Ensino Médio, que lhes inspiraram – mestres que “gostam de gente e de ensinar”. Também as oportunidades proporcionadas pela participação no PIBID, fortalecendo aspectos pedagógicos muito potentes oriundos do encontro da universidade com a escola, foram enunciadas como significativas no processo de se verem e se tornarem professoras de Educação Física.

Ainda na 2ª seção, o texto de **Cássia, João Augusto e Rodrigo Velasco**, também docentes de Educação Física com diferentes tempos de magistério, compartilham com os leitores suas experiências no enfrentamento dos desafios da volta às aulas presenciais após o período da pandemia. Como pós-graduandos da FE/UFF e membros do CDC, os autores se encontram, também, no grupo de orientação de Educação Física e o têm como espaço de reflexão e de escrita coletiva. A metáfora dos “nós” é utilizada para organizar pontos das narrativas desses professores acerca da memória sobre o vivido naquele contexto. E o entrelaçamento dos nós enunciados por eles permite formar contornos, redes de novos significados que vão sendo constituídos na análise, na leitura atenta e sensível das narrativas produzidas. A partir de autores que estudaram, estabelecem algumas premissas teóricas para esse trajeto, pontos caros aos campos narrativo e autobiográfico: a produção de conhecimento é ação reflexiva de um sujeito num determinado contexto histórico; as experiências vividas engendram aprendizagens e a divulgação de textos produzidos por professores é potência para todos eles. As três narrativas produzidas são postas em tensão na busca de suas individualidades e de suas interseções. Das três escritas emerge uma forte angústia pelos impactos da pandemia e pode se destacar a valorização da escuta dos alunos. Para a professora, que inicia sua docência naquele momento, tal

experiência a puxa com força para a complexidade da profissão, exigindo-lhe energia e sensibilidade para compor a profissional que deseja ser. Para o professor com certo tempo de trabalho, o cenário dramático que se instalou foi espaço de muitos questionamentos e, também, de forjar atividades que pudessem ser significativas, conjugando o verbo esperar de Paulo Freire. Para o professor com quase 20 anos de magistério foi tempo de buscar o valor e o lugar da escola para os alunos do Ensino Médio, que tinham os reflexos da pandemia agravados pela política do Novo Ensino Médio, tão desorganizadora. Através desse investimento de memória e narração, identificam-se muitos problemas e limites das aulas naquele momento histórico que as escolas mal souberam/puderam enfrentar; evidencia-se uma perspectiva política crítica numa postura docente compromissada com a educação pública e desenvolve-se um processo de formação, no qual os sujeitos narradores pensam o que podem fazer e se reconhecem como nós, professores de Educação Física.

A partir de parcerias de estudo e pesquisa do CDC na América Latina, **Ilich, Roxana e Bessie**, pesquisadores chilenos formadores de professores, nos apresentam seu capítulo sobre uma experiência marcante, vivenciada junto a professoras da Educação Infantil em formação, que vão atuar com crianças de famílias imigrantes em situação de ruas na cidade de Iquique, no norte do Chile, durante a pandemia. Ao narrar, refletem sobre o que significou o projeto empreendido, suas aprendizagens e questões que dele emergiram. O contexto que dá origem ao projeto gira em torno da manifestação conhecida como o “dia da vergonha”, em setembro de 2021, quando parte da população chilena expressa sua raiva e repúdio aos imigrantes, numa revolta bem retratada na foto em que um carrinho de bebê é arremessado ao fogo. Houve reação de vários setores sociais buscando apoio para as famílias migrantes, em sua situação caótica de miséria e sofrimento. Na ocasião, na Universidade, o programa de Educação Infantil debateu com as licenciandas sobre preconceitos das futuras educadoras com relação aos estrangeiros, verificando-se certo distanciamento. Enfrentando o desafio da

necessidade de isolamento social imposto pela pandemia, com máscaras e álcool em gel, decidiram pelo projeto, iniciando-o com um diagnóstico junto às famílias, constatando que muitas crianças estavam há tempos fora da escola. Desenvolveram, próximo aos acampamentos, ambientes de aprendizagem, com atividades e materiais pedagógicos criados pelas estudantes com o acompanhamento dos formadores. Alguns elementos norteadores para esse movimento foram a compreensão das crianças como sujeitos de direito, o direito à educação, a ser defendido no compromisso ético das estudantes de pedagogia; também a empatia impulsionou as ações e a defesa da promoção de justiça social, na perspectiva de um processo de repolitização docente, buscando resgatar aspectos da consciência social perdida na história recente do Chile. Esse capítulo do livro busca revisitar tal experiência sobre a prática docente em contextos emergenciais, que foi, inicialmente, registrada em narrativas individuais dos oito formadores envolvidos, que após leitura e discussões coletivas num círculo narrativo, foram reescritas pelos autores, na perspectiva da *indagação narrativa autobiográfica*. Muitas aprendizagens e perguntas surgiram nesse caminhar, nessa vivência intensa e inédita de uma “pedagogia de rua”.

Toda pesquisa envolve o trabalho de escrita, a luta vã com as palavras, como diria Drummond. Tal percurso demanda o exercício nos gêneros acadêmicos que, em suas tradições, tem seus formatos e exigências. Em se tratando da perspectiva narrativa, o/a pesquisador/a é desafiado/a e convidado/a em novas escritas, podendo se permitir outros recursos que funcionem mais adequadamente para enunciar aspectos da subjetividade e de experiências vividas. Nesse sentido, fechando a 2ª seção, o texto de **Maria Mercedes**, pesquisadora colombiana parceira de projetos do CDC, nos envia uma bela carta contendo nove outras cartas escritas por professores no início da carreira, participantes de um grupo de formação. Através dessas, os autores se dirigem a outros professores principiantes, pensando no que dizer, no que lhes recomendar. O texto nos mostra que “enquanto escreviam, falavam a si mesmos”. As análises da autora revelam que as cartas, em sua superfície,

dirigem mensagens que buscam dar ânimo e coragem para enfrentar os desafios da docência e concretizar sonhos e desejos. Em leituras mais profundas, expressam lutas internas e externas, evidenciando aprendizados pessoais e profissionais que vão se constituindo no exercício das práticas pedagógicas desses professores. Em meio a tensões, contradições, sentimentos tumultuados, novas responsabilidades, diversos aspectos envolvidos na prática cotidiana, relação com os pares e com a comunidade escolar, pontos esses elencados pelos remetentes, destaca-se a importância da escuta dos alunos e do investimento em conhecer de forma amorosa seus interesses, potencialidades e dificuldades. As narrativas contidas nas cartas, pautadas em vivências concretas, mostram a complexidade dos saberes docentes, em suas múltiplas dimensões, a serem mobilizados já no início da carreira e desenvolvidos ao longo de seu desenrolar. Desta forma a autora nos provoca sobre os desafios de atuar na formação docente e acompanhar jovens professores, permitindo que contem sobre si e possam ressignificar o vivido e projetar o futuro.

O artigo de **Martha e Pedro** abre a 3ª seção do livro, voltada a pesquisa e projetos que compartilham temáticas com o CDC. Esses dois professores de Educação Física se encontram na produção desse texto para narrar aspectos de suas experiências no doutorado sanduíche, em Portugal e na Argentina. Vivenciada em locais e tempos distintos, tal oportunidade é vista pelos dois autores como uma significativa contribuição aos seus percursos de pós-graduação, tendo ampliado sua formação acadêmica e pessoal, e reconhecem como é desejável que possa ser oferecida a outros estudantes. Morar em outro país, enfrentar os compromissos acadêmicos e, sobretudo, conhecer e conviver com outra cultura, são desafios que podem se tornar significativamente formadores. Através das narrativas que desenvolvem, cada um elege um recorte em meio ao que foi vivido naquele período para ser refletido, fazendo da memória uma via para a produção de novos sentidos e de conhecimento sobre si e sobre os outros. Entre as referências teóricas mobilizadas, pressupostos do campo dos *estudos do cotidiano* e do *pensamento*

decolonial orientam seus olhares para o que desejam contar. A fotografia tirada de um cartaz colado na grade de uma escola na cidade do Porto vai provocar Martha em seus sentimentos e pensamentos, levando-a a desconfiar das práticas pedagógicas da Educação Física naquela escola. A visita a um viveiro de hortaliças hidropônicas na cidade de Tigre vai suscitar em Pedro uma gama de interrogações sobre o currículo enquanto artefato social. No mais, as duas narrativas valorizam a possibilidade formativa de se sentir estrangeiro, pensar o outro para nos pensar. Assim, fortalecem nossa visão da importância da alteridade para nossa constituição, pois como pensa Paulo Freire, é a diferença que nos forma.

Na sequência, o artigo de **Marcus, Carla, Frieda, Andrea, Mayara, Alice, Denise e Bianca**, tratando sobre suas experiências de educação em museus de Ciências, nos apresenta uma produção colaborativa, tecida com fios de afeto e admiração, entre colegas de trabalho, orientadores/as e orientandas que compõem um outro grupo. A presença do texto compõe a 3ª seção desse livro advém de um dos autores ser integrante do CDC e ambos os grupos compartilhar temas de estudo e discussões. São pessoas com diferentes idades e distintas experiências profissionais e acadêmicas que, com narrativas (auto)biográficas e histórias de vida, se colocam a refletir sobre como têm se formado profissionais de museus, tomando como base textos discutidos remotamente em 2022, acerca dos conceitos de narrativa, experiência e formação. Com as aproximações teóricas que produziram, voltam-se para a análise de quatro textos de sua autoria compostos em diferentes contextos de suas vidas e com diferentes intenções. Nesse percurso, a noção teórica de *mônadas* mostra-se fértil para destacar e colocar em diálogo fragmentos narrados de suas vivências que permitem retratar sujeitos em processo de tornarem-se educadores museais. Assim, salta das narrativas a valorização das subjetividades e das trajetórias de vida como caminho para construir conhecimento, autoconhecimento, possibilitando o “necessário reencontro entre o sujeito epistêmico/do conhecimento e o sujeito empírico/biográfico”. Como imagens poéticas, lembranças da infância e do início da carreira vão

sendo comunicadas e tendo seus sentidos ampliados. As dimensões individuais dessas vivências estão atravessadas por elementos de seus contextos sócio-históricos e sua narração possibilita compreender a importância de diferentes tempos e espaços para o processo de formação desses educadores. E os autores entendem que, se já bem experimentada no âmbito da formação docente, no campo da Educação Museal a perspectiva da pesquisa narrativa é inovadora e poderia ser mais praticada, ajudando a compreender aspectos ainda misteriosos dos museus, como eles capturam seus profissionais e como são capturados por eles.

Finalizando a 3ª seção do livro, o artigo de **Rodrigo Machado** sobre o suicídio nas juventudes vai enfrentar esse tema sensível e doloroso recortando-o a partir de suas experiências acadêmicas e profissionais. Nesse percurso, apresenta alguns dos imensos desafios que se colocam para os educadores na lida com essa questão e, também, o processo de constituição de sua identidade docente, pelo caminho da narrativa autobiográfica que empreende nessa escrita. As vivências tratando dessa temática, articuladas em sua narrativa, são diversas e densas – recortes de sua dissertação de Mestrado em Saúde Pública com estudo de casos; participação em projeto na graduação em Psicologia visando a prevenção do suicídio; como articulador do Programa Saúde na Escola, em ações de formação continuada e como professor de Ensino Médio em ações de enfrentamento do fenômeno dos produtos digitais (jogos e Séries) que incentivam o suicídio em adolescentes. Em todas essas atuações, em diálogo com professores e alunos, procurou refletir sobre as muitas dores dos jovens e adolescentes na contemporaneidade. Para tal, lançou mão de recursos da arte, que fazem parte de seu repertório cultural obtido na 1ª graduação, em Artes Cênicas. No contexto da pandemia, atuou em equipe de ações de Promoção de Saúde, produzindo material sobre saúde mental para as escolas e em visitas técnicas divulgando-o. Foram muitas formas de lidar e de pensar sobre esse tema tão complexo, buscando compreendê-lo. Na escrita sobre essas vivências, o autor reconhece que a memória é acionada e a produção da narrativa permite que outros sentidos

sejam elaborados, resignificando o que foi vivido. Ao final, o educador reconhece a necessidade de políticas públicas que oportunizem espaços coletivos para que profissionais da saúde e da educação possam discutir temas atuais, preparando as escolas, em suas possibilidades e limites, para cuidar e formar seus alunos.

Como ressaltamos ao longo do texto muitos artigos têm mostrado a importância dos grupos de pesquisa ligados a Programas de pós-graduação, seja para criar trocas acadêmicas para o desenvolvimento e a conclusão de pesquisas potentes, para estudo e apropriação de novos referenciais teórico-metodológicos para os campos ou para acolher e apoiar aqueles se que iniciam como pesquisadores, entre tantas funções que podem cumprir. E tendo como base, o diálogo e a partilha entre os sujeitos. Nesse caminho, Goodson (2019) nos alerta para entender a potência pedagógica que o trabalho com a pesquisa narrativa possibilita. Para esse autor as narrativas permitem que nos conectemos com nós mesmos, uns com os outros e com o mundo, em seus distintos tempos e espaços. Compondo assim, para as pessoas, uma produção de conhecimento singular e coletiva, “intencional e orientada, que serve a suas trajetórias pessoais e públicas” (Goodson, 2019, p.114).

Este livro foi produzido tendo como base o diálogo, a escuta e a partilha entre os sujeitos. Um galo sozinho não tece a manhã, como nos indica João Cabral de Melo Neto. Ele precisará sempre de outros galos, que apanhem os gritos e os lancem com seus fios de sol, que se cruzam, e a manhã vai se tecendo. No mais, a ilusão de uma autoria individual dos trabalhos acadêmicos não deveria nos ocultar a dimensão coletiva dos processos de produção de conhecimento. Processos sempre intensos de trocas, debates, inquietações, dúvidas, risadas, café como bolo, apostas, receios, esperanças, aprendizagens, equívocos, descobertas... Com o CDC não é diferente.

*Marise Basso Amaral
Simone Rocha Salomão*

Apresentação

Há algum tempo, dormita, em nosso grupo de pesquisa “Cultura, Docência e Currículo” (ou CDC, como carinhosamente o chamamos), a vontade de registrar nossas vivências, discussões e pesquisas em um documento que nos possibilite transpor o espaço físico da sala 201 na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, onde realizamos, semanalmente, nossos encontros. A experiência de vivenciar a pandemia de COVID-19 fez essa vontade germinar e, junto com nossos estudos sobre a perspectiva narrativa, nos impulsionou a materializar nossas reflexões nesta obra, que compartilhamos com muito prazer e alegria. Nela, além de apresentarmos nosso grupo de pesquisa, a dinâmica que atualmente nos mobiliza e nossas pesquisas, registramos as trocas de experiências, afetos e conhecimentos que nos permitiram continuar a atuar como grupo de pesquisas e trabalho durante o período pandêmico (2019 – 2021) e ensaiamos “escritas outras” para dialogar com os atuais paradigmas estabelecidos para a comunicação das pesquisas acadêmicas.

Assim sendo, este e-book é um processo de produção coletiva no qual cada capítulo é escrito por um integrante do CDC ou por um conjunto de participantes, que por afinidade ou pela proximidade dos objetos de estudo, se reuniram para comunicar suas produções acadêmico-científicas e descrever os movimentos que realizamos cotidianamente em nosso grupo de pesquisa.

Quase instintivamente dividimos este livro em duas unidades: Unidade I – Narrativas de formação, pesquisas e docências; Unidade II – Recordações e afetos.

Na primeira unidade há três seções (Seção I – Memórias e vivências: apresentando o grupo de pesquisa Currículo, Docência e Cultura (CDC); Seção II: Experiências e trabalho: pesquisas, reflexões e temáticas presentes no CDC; Seção III - Conversações e

saberes das experiências: pesquisas e projetos em diálogos com as temáticas do CDC. Na primeira seção reunimos os três textos primeiros capítulos deste e-book. São eles: “Retratos narrativos do CDC”, escrito pelas organizadoras desse e-book. Neste capítulo introdutório fazemos um breve retrato de como percebemos este grupo de pesquisa. Assim, tencionamos apresentar um vislumbre de nossas perspectivas formativas como docentes, discentes e integrantes desse coletivo de pesquisa; “Fragmentos de uma conversa amorosa: documentos narrativos sobre a forma almanaque e a continuidade do CDC na pandemia”, de autoria do professor Everardo Paiva de Andrade, no qual o autor e coordenador de nosso grupo de pesquisa relata as angústias e preocupações com o funcionamento do CDC durante o período pandêmico, e registra o movimento encontrado para manter nossas conversas e reflexões: a edição coletiva de um almanaque, que passamos a chamar “Almanaque Tribal”; e, “Almanaque Tribal: o desabrochar de uma construção coletiva, de autoria de Jéssica Gomes das Mercês e Adriana Batista. Neste capítulo as autoras descrevem o processo de produção e edição dos Almanagues Tribais. Assim como apresenta algumas edições.

Na segunda seção desta primeira unidade reunimos artigos que comunicam parte de nossas pesquisas. Essa seção é composta por cinco artigos. O primeiro destes, “Narrativas em formação: tensões entre licenciatura e bacharelado na identificação profissional docente”, descreve através das construções de mônadas os percursos formativos de seus autores – Carine Valiente, Bruno Venâncio, Rodrigo Borba e Sandra Escovedo Selles – nas licenciaturas em Ciências Biológica, em três diferentes instituições de ensino superior. Ao refletir sobre suas formações e a histórica relação entre licenciaturas e bacharelado estes autores descrevem e discutem os paradigmas que formaram e formam as licenciaturas brasileiras, tencionam seus limites e vislumbram horizontes mais inclusivos para a formação docente em Biologia. O segundo artigo dessa seção, “Artesdeinvestigar”: narrativas na formação de professoras de educação física, de autoria de Dinah

Vasconcellos Terra, Neyse Luz Muniz e Keyla Gomes Veloso, começam seu texto enunciado as mudanças proporcionadas pela pesquisa narrativa nas atuais pesquisas em educação e nas maneiras de compreendermos os diferentes ambientes escolares. Salientam também as mudanças que essa perspectiva teórico-metodológica vem causando em seus fazeres como professoras e pesquisadoras. Sendo assim, as três autoras apresentam seus percursos formativos como docentes, dialogam entre si e narram suas 'artesdeinvestigar' (e 'investigar-se') durante seus processos de construção do ser professoras de educação física em tempos cronológicos distintos. De maneira similar ao movimento feito por Dinah, Neyse e Keyla (no capítulo anterior), Cássia Barbosa da Costa, João Augusto Galvão Rosa e Rodrigo Melo Velasco, relatam suas experiências como professores de educação física, em "Os 'nós' narrativos de professores/professoras de educação física no retorno das aulas presenciais: cenários, experiências e memórias". Diferente do narrado anteriormente, Cassia, João e Rodrigo narram suas experiências docente durante o retorno ao ambiente escolar após o período pandêmico. O quarto e o quinto capítulo dessa seção foram escritos por pesquisadores com os quais dialogamos e estabelecemos parcerias de estudo e trabalho na América Latina. São eles: "Formação em educação infantil junto a crianças imigrantes: memórias de práticas docentes em tempos de pandemia, escrito por Ilich Silva-Peña, Roxana Hormalzabal-Fajado e Bessie Rojas Rodríguez, pesquisadores chilenos que estabeleceram, durante o período pandêmico, maneira outras para acessar e alfabetizar crianças imigrantes, colocadas a margem da sociedade chilena e refletir sobre a prática docente e as desigualdades sociais naquele país e período histórico; e "Narrativas e inserción profesional docente: carta para quien se inicia em la docências, de autoria da professora Maria Mercedes Jiménez-Narváez. Neste texto – estabelecendo formas outras de escrita acadêmica ao apresentar seu texto em formato de carta-convite, a docente e pesquisadora colombiana nos convida a

dialogar sobre docência, formação e narrativas ao contar-nos sobre seus processos de aprendizagens junto a docentes principiantes.

Na terceira e última seção dessa unidade, Unidade III – Conversações e saberes das experiências: pesquisas e projetos em diálogos com as temáticas do CDC, trazemos três textos que utilizam a perspectiva narrativa para refletir e apresenta diálogos estabelecidos entre a formação docente e as histórias de vida em diferentes espaços. Em “Doutorado sanduíche em duas experiências: imagens e narrativas formativas” Martha Lenora Queiroz Copolillo e Pedro Alves Castro narram suas experiências em dois doutorados sanduíche, um em Portugal e o outro no Chile, e reforçam a importância de políticas públicas que permitam aos doutorandos e pós-doutorandos acessarem novos e diferentes ambientes formativos. O segundo artigo dessa seção, “A transformação do si em nós: histórias de vida e formação de educadores museais”, escrito por Marcus Soares, Carla Gruzman, Frieda Marti, Andrea Costa, Mayara Manhães, Alice Azevedo, Denise Studart e Bianca Reis, explicita os processos de aprendizado dos integrantes do projeto “Desafios contemporâneos da educação museal: narrativas de formadores de educadores e educadores em formação na interface museus de ciências-universidades”, desenvolvido na FIOCRUZ-COC. Nesse artigo, dez pessoas em diferentes estágios formativos e em diferentes momentos cronológicos compartilham suas vivências e atuações como educadores em espaços não formais de educação, mais especificamente, em três museus de ciência da cidade do Rio de Janeiro. Ao narrar suas experiências profissionais, esses sujeitos relembram aspectos de suas vidas privadas (particulares) e a partir de tecituras entre essas duas dimensões (pessoal e profissional) narram-se, reconhecendo-se como sujeitos em processo de formação e sujeitos que formam ao mesmo tempo em que se formam na atuação como educadores museais e no diálogo com a academia. Salientam ainda que as narrativas e histórias de vida podem “oferecer subsídios teóricos e metodológicos potentes para se pensar e investigar os processos formativos do campo da educação museal”.

No terceiro e último artigo dessa seção, escrito por Rodrigo Machado e intitulado “A morte por suicídio nas juventudes: os motivos existenciais de aproximação da temática pelo campo educacional, ancorado pelo método de narrativa autobiográfica”, o recém integrante de nosso grupo de pesquisa relaciona três diferentes momentos de sua vida profissional para discutir um importante e, de modo geral, negligenciado assunto no ambiente escolar, o suicídio na juventude. Saliencia a importância do diálogo qualificado, no ambiente escolar, e ressalta o primordial papel da escuta atenta de nossos alunos, não apenas em seus questionamentos sobre as diferentes disciplinas do currículo escolar, mas, também sobre suas angústias. Longe de querer atribuir à escola um papel que talvez não lhe caiba, o autor nos convida a conhecer métodos para a escolar lidar com os atravessamentos que cotidianamente perpassam o ambiente escolar.

A segunda unidade deste e-book reúne nossas memórias, nossos encontros, pesquisas e partilhas. É uma galeria de fotos que expressam nossos múltiplos fazeres e afetos.

Esperamos que este livro seja um convite ao diálogo a todos, todas e todes que desejarem estabelecer, conosco, novas reflexões. Da mesma maneira, ao apresentar nossos movimentos coletivos de criação almejamos fomentar novas, e mais afetuosas, maneiras de produzir conhecimentos no ambiente acadêmico. Sendo assim, boa leitura e sejam muito bem-vindos/as/es à “nossa casa”.

SUMÁRIO

Unidade I

Narrativas de formação, pesquisas e docências

Seção I – Memórias e vivências: apresentando o grupo de pesquisa Currículo, Docência e Cultura (CDC)

1. Retratos narrativos do CDC - *Hosana do Nascimento Ramôa, Carolina Luiza de Castro da Silva, Julia Dionísio Cavalcante da Silva, Maria Claudia Argôlo Nogueira Mendes* 33
2. Fragmentos de uma conversa amorosa: documentos narrativos sobre a forma almanaque e a continuidade do CDC na pandemia - *Everardo Paiva de Andrade* 61
3. Almanaque Tribal: o desabrochar de uma construção coletiva - *Adriana Batista Afonso, Jéssica Gomes das Mercês.* 75

Seção II – Experiências e trabalho: pesquisas, reflexões e temáticas presentes no CDC

4. Narrativas em formação: tensões entre licenciatura e bacharelado na identificação profissional docente - *Carine Valiente, Bruno Venancio, Rodrigo Cerqueira do Nascimento Borba, Sandra Escovedo Selles* 97
5. “Artesdeinvestigar”: narrativas na formação de professoras de educação física - *Dinah Vasconcellos Terra, Neyse Luz Muniz, Keyla Gomes Veloso* 117

6. Os “Nós” narrativos de professores/as de Educação Física no retorno das aulas presenciais: cenários, experiências e memórias - *Cássia Barbosa da Costa, João Augusto Galvão Rosa Costa, Rodrigo Melo Velasco* 137
7. Formação em educação infantil junto a crianças imigrantes: memórias de práticas docentes em tempos de pandemia – *Ilich Silva-Peña, Roxana Hormalzabal-Fajado, Bessie Rojas Rodríguez* 157
8. Narrativas e inserción profesional docente: carta para quien se inicia en la docencia - *Maria Mercedes Jiménez-Narváez* 171
- Seção III – Conversações e saberes das experiências: pesquisa e projetos em diálogo com as temáticas do CDC***
9. Doutorado sanduíche em duas experiências: imagens e narrativas formativas - *Martha Lenora Queiroz Copolillo, Pedro Alves Castro* 189
10. A transformação do si em nós: histórias de vida e formação de educadores museais - *Marcus Soares, Carla Gruzman, Frieda Marti, Andrea Costa, Mayara Manhães, Alice Azevedo, Denise Studart, Bianca Reis* 207
11. A morte por suicídio nas juventudes: os motivos existenciais de aproximação da temática pelo campo educacional, ancorado pelo método de narrativa autobiográfica - *Rodrigo Machado* 225

Unidade II

Recordações e afetos

- O grupo e o laboratório 249

Jornadas	251
Vivências em grupo	269
Pandemia	271
Almanaque Tribal – uma produção coletiva	273
Retornando ao espaço da Universidade Federal Fluminense (pós-pandemia)	275
Posfácio	277



Unidade I

Narrativas de formação, pesquisas e docências



Seção I

*Memórias e vivências: apresentando o grupo de pesquisa
Docência, Currículo e Cultura (CDC)*

RETRATOS NARRATIVOS DO CDC

Hosana do Nascimento Ramôa
Carolina Luiza de Castro da Silva
Julia Dionísio Cavalcante da Silva
Maria Claudia Argôlo Nogueira Mendes

Preâmbulo

Começamos este capítulo com um movimento necessário e, ainda, pouco comum na pesquisa acadêmica brasileira, narrando o percurso que se materializa em sua escrita. Nesse processo apresentamos os referenciais teóricos e narrativos com os quais dialogamos, explicitamos nossas contribuições e justificamos nossas escolhas teórico-metodológicas. O realizamos de uma maneira peculiar, nos narrando, narrando a trajetória que, até este momento, constitui o estar na profissão e no mundo para as quatro narradoras que, juntas, escreveram este texto e apresentam os sentidos que atribuem ao grupo de pesquisa Currículo Docência e Cultura (CDC). Esse retrato - imagem atual do que compreendemos como CDC - está prenhe de nossos processos de significação e ressignificação, para a pesquisa acadêmica e para a docência, escopo de nossas reflexões atuais. Outros momentos virão, outros significados para este grupo também. Mas, esse é o momento em que capturamos um quadro desse movimento constante que compõe e recompõe o CDC e os sujeitos que dele participam. Esse é nosso retrato. Sem a pretensão de capturar sua essência ou “eternizar” um significado/um momento específico desse espaço, sabemos que outros retratos podem e devem ser construídos para dar sentido às experiências e narrativas que constituem esse grupo de pesquisa.

O primeiro passo para construção desse capítulo foi dado por Carolina, que após a proposta de Sandra para a construção desse e-book, convidou Hosana para pensar articulações possíveis entre as pesquisas que realizavam naquele momento. Após o primeiro encontro, em uma reunião do CDC, Júlia e Kakau se juntaram ao grupo. A partir daí, nós quatro formamos uma equipe de trabalho semanal, que além de se dedicar à tarefa dada, sempre ficou em reunião um pouco mais, trocando afetos, ajudando-se em outras atividades de pesquisa e se amparando na difícil tarefa de tornarem-se professoras.

Delinear o caminho percorrido não é trivial. O que incluir e excluir no artigo? Como desenhar nosso retrato sem que este pareça determinista de uma “verdade” comum a todos/as os/as participantes deste grupo? Como transmitir o que sentimos e produzimos nas manhãs de sexta-feira? Fizemos algumas escolhas. A primeira delas é: este é nosso retrato. Temos consciência que essa opção faz referência ao ato de congelamento de uma imagem, afinal, um retrato captura, em um determinado local e momento, elementos que geram uma ou algumas interpretações. Essa característica vem ao encontro da concepção deste texto. Ele é uma captura, em um determinado tempo e contexto, de uma imagem do CDC. Fazemos esse destaque porque o grupo encontra-se, desde seu início, em constante movimento, o que configura um processo ininterrupto de *estar*, não uma imobilidade e fixidez de *ser*.

A cada momento de seu existir, o CDC toma corpo e significado específico para aquele/a que nele transita, circundando ainda, demandas coletivas que fiam interesses comuns aos/às seus/suas membros/as. Por isso adotamos o termo *retrato*, porque ao congelar um momento desse *estar* para alguns/mas “cdcistas”¹, este artigo realiza um impulso coletivo, sentido no período pós-pandêmico, de registrar por escrito aquilo que tem ocorrido oralmente e corporalmente em nossas reuniões. Não pretendemos que os sentidos que estabelecemos aqui sejam compartilhados por

¹ Termo utilizado comumente para se referir aos/às integrantes deste grupo.

todos/as os/as participantes do CDC, sabemos que as experiências são únicas, particulares e construídas em alteridade. Sendo assim, cada participante que passa, passou ou passará por esse grupo construirá seus próprios sentidos.

A segunda escolha, que talvez cause estranheza aos olhos habituados aos textos acadêmicos, é a utilização de tipos diferentes de letras e de distintas maneiras para expressar as narrativas dos/as participantes de nossa pesquisa. Em consonância com Inês Bragança (2012) e Ivor Goodson (2019), reconhecemos a necessidade de tecer *escritas outras* para o espaço acadêmico. Escritas que estabeleçam novas relações de colaboração entre pesquisadores/as e participantes da pesquisa, relações menos verticalizadas e hierarquizadas. Desta maneira, respeitamos as vozes dos/as participantes e marcamos a autoria de suas narrativas com fontes próprias, inspiradas pelo trabalho de Aline Souza (2022). Assim como a autora, defendemos o uso de fontes diferenciadas como um modo de assumir as narrativas, sejam elas escritas ou oralizadas, como “uma forma de produção científico-acadêmica de importância similar às publicações teóricas escritas” (SOUZA, 2022, p. 21). Com isso, exercitamos uma maneira diversa de comunicar a pesquisa acadêmica e ensaiamos uma escrita outra.

Nossa terceira escolha está ligada às narrativas compartilhadas sobre o CDC. Ainda pensávamos em seguir aproximando nossas pesquisas para entrever pontos comuns à docência, mas durante uma das reuniões semanais do grupo, fomos fisgadas pela narrativa oral de uma de nossas autoras em diálogo com a professora Sandra. Naquele 10 de junho de 2022, vivenciávamos as incertezas de retorno aos encontros presenciais e mesmo com algumas atividades em pleno andamento, o CDC permanecia com as reuniões remotas, mediadas pela plataforma *Google Meet*. Depois de mais de um ano nesse formato, criamos o hábito de gravar os encontros, o que nos permitiu retornar às falas de nossas narradoras. A transcrição feita por Kakau ecoou em nossas conversas e logo, entendemos a importância de delinear um registro sobre o CDC.

Decididas pela temática, sentíamos a necessidade de ouvir mais sobre o grupo e quais significados o rodeavam, além do que escutamos de Kakau e Sandra e daqueles sentidos que nós mesmas compartilhávamos em nossos encontros de discussão sobre este texto. Assim, pensamos em pedir a alguns/mas integrantes que escrevessem sobre como se sentiam ao pensar sobre o CDC, optamos, então, pelos professores Everardo e Alessandra. Ele por estar no grupo desde seu início e ser um de seus coordenadores e Alessandra por ter vivenciado seu pertencimento como doutoranda e recém doutora. Além disso, consideramos também suas distintas formações, na História e na Educação Física, respectivamente, como olhares importantes para suas percepções.

Dessa forma se desenhou uma interessante união de sujeitos/as para a construção deste artigo: dois/duas professores/as universitários/as, fundadores/as e coordenadores/as do grupo: Sandra, formada em Ciências Biológicas, e Everardo, em História; Kakau, professora de Biologia e Ciências na Educação Básica; Carolina e Alessandra, respectivamente, professoras de Química e de Educação Física na Educação Básica, que recentemente terminaram seus doutorados; e duas doutorandas que já atravessaram parte do curso, Júlia, licenciada em Ciências Biológicas, e Hosana, formada em História.

Nas páginas posteriores é possível observar a articulação dessas narrativas - orais/espontâneas e escritas/encomendadas - na criação do nosso retrato do CDC. É preciso atentar, entretanto, que nas narrativas de Kakau e Sandra, por serem transcritas, fizemos um recuo de 2cm e utilizamos uma tipologia semelhante a do texto narrativo ². Esse foi o meio de demarcar esteticamente uma diferença entre elas e as narrativas escritas, que foram solicitadas à Alessandra e Everardo, e que, constam com o recuo similar ao que usamos no corpo do texto.

² Ou seja, optamos por usar algumas características estruturais como a indicação da pessoa que está falando e o uso de travessão nas falas.

Antes de seguir para os retratos narrativos do CDC, temos que justificar uma última escolha para este artigo: o uso do *nós*. Longe de contradizer nossa proposta de uma escrita outra, usar a primeira pessoa do plural ao longo destas páginas somente reforça que *nós-autoras* escrevemos, de fato, juntas. Nosso processo de concepção deste texto foi intensamente coletivo, com encontros semanais, às terças-feiras por volta das 19h. Cada decisão sobre o que abordar, leituras, alterações, tudo foi feito em conjunto. Por isso, o *nós-autoras* somente enfatiza o quanto este trabalho é *nosso*, igualmente pertencente a Kakau, Julia, Carolina e Hosana.

Seguindo a ideia de capturar algumas imagens de nosso grupo, cada autora produziu uma narrativa sobre si, selecionando aquilo que, neste momento de sua trajetória, poderia estar em um retrato. Nos conhecer é também conhecer o CDC, afinal, ele se caracteriza por aqueles/as que dele fazem parte, sendo constituído, assim, através da presença de suas/seus participantes e pretensões investigativas. Desta maneira, pintamos a seguir nossos breves auto retratos utilizando o pincel do *nós-autoras* em uma fonte única, reconhecendo e enfatizando o trabalho coletivo desenvolvido.

Carolina Luiza

Sou Carolina. Ao usar o verbo ser não pretendo cristalizar ou fixar minha "essência", busco apenas estabelecer o que é constante em minha existência, sou Carolina, mulher que se descobriu negra, criada por outras três mulheres, que partilhavam entre si a existência e as responsabilidades de criar duas meninas, minha irmã e eu. Me formei professora de Química, passei no concurso do Estado do Rio de Janeiro, fui para a sala de aula, fui para ensinar Química. Aos poucos a complexidade do ambiente escolar e a pesquisa acadêmica foram me ensinando a ser professora. Todos os dias aprendo com meus alunos, e a partir deles, a ressignificar minha prática docente e a pesquisa acadêmica. Não sou professora. Estou professora. Longe de indicar uma transitoriedade, utilizo o verbo estar para explicitar que ser professora é um estar sendo, é um dever constante e contínuo, construído na relação com o outro, na escola, na pesquisa e principalmente, para mim, no CDC. Neste grupo, quando convidada a rememorar minhas experiências de formação e narrá-las compreendi por que não conseguia apenas ensinar Química e por que

minha pesquisa está prenhe de uma intensa busca por sentidos - sentidos para o que significa ser professora, ser mulher, ser periférica, ser pesquisadora e estar no mundo.

Julia

Meu nome é Julia, e desde que me entendo por gente a vida e a natureza me fascinam, seja na forma de formigas escalando em fila as paredes da varanda, do musgo ocupando o concreto úmido e frio ao pé do muro do quintal ou do farfalhar das folhas das árvores antes de uma chuva de verão - memórias de infância que teimam em me invadir toda vez que penso em explicar por que escolhi ser professora de Biologia, já que essa nem era a minha disciplina preferida ou a que eu melhor me saía na época da escola. Mesmo assim, essa decisão, ao longo dos últimos anos, se mostrou a mais acertada que já tomei, simplesmente pela forma como sinto me transformar toda vez que entro numa sala de aula e encontro minhas turmas, como me deixo levar pelos temas a ponto de perder de vista o tempo que passa e como me sinto avivar ao menor sinal de interesse que o público envia de volta. A pós-graduação nunca estive em meus planos imediatos depois que me formei, mas essa tem se mostrado outra decisão muito acertada que tomei, já que por meio dela, pude amarrar mais sentidos às minhas escolhas profissionais e pressupostos políticos, além de fincar raízes ainda mais profundas na docência que tanto me emociona e entusiasma. Encontrei no CDC um lugar muito caloroso e desafiador, que me convidou a partilhar tanto as minhas reflexões acadêmicas quanto os anseios que orbitam a minha existência como professora. Porque no CDC é assim, cabem as nossas pesquisas mas também (e principalmente) cabem as nossas histórias.

Hosana

Geralmente é difícil dizer quem somos, seja em poucas ou muitas linhas. Mas nas que seguem, tento realizar esse exercício ancorando-me naquilo que também faço ou fiz parte, pois o que sou também está naquilo que me propus fazer. Me chamo Hosana. Sou uma das autoras deste texto porque entrei no CDC a seis anos atrás, desde que me aventurei no mestrado em Educação. O primeiro convite, entretanto, veio antes, enquanto ainda era aluna de História na UFF. Sendo assim, acho que posso começar dizendo que sou CDCista, doutoranda e professora de História. A verdade é que ser professora é algo que já me acompanha desde o Ensino Médio. Fiz o Curso Normal, o que me deu a percepção, ainda adolescente, de que eu era uma professora, eu *sabia ser* professora e eu *podia ser* professora. A História veio ao encontro disso, afinal, mesmo gostando do curso, só fui me encontrar nele quando cheguei nas

disciplinas de Pesquisa e Prática de Ensino (PPE), onde pude aprender sobre o Ensino de História. De certa forma, a história e seu ensino já apareciam em outras relações que aquela professora em formação fazia com o teatro e seu grupo independente, todo de professores também. Em meio a tudo isso, com meus desenhos rascunhados, minhas tentativas de bolos decorados e o ímpeto de desbravar museus e exposições, eu ia me inventando, ganhando certezas e criando a pessoa/professora que sou. Ver a arte era uma forma de estar no mundo e que, agora, se materializa nas aquarelas. Entre a água e a cor, vou descobrindo outras maneiras de narrar. Com narrativas outras, como esta que pratico nesta escrita, sigo tentando me conhecer e reconhecer entre tantas partes que me compõem. Alguém que não está completa, mas que quer continuar aprendendo a *ser*.

Kakau

Sou Maria Claudia, Kakau desde criança, não por conta da cor, porque no meu registro não sou parda ou preta. Quarta tentativa de meu pai de ter um menino, cresci entre bicicletas, bolas, e brincadeiras de rua, a não ser meu laboratório de química que me encantava e não o trocava por nenhuma brincadeira. Sempre muito curiosa, queria saber o que tinha dentro dos seres vivos e tinha o sonho de entrar num filme chamado “Viagem insólita”, de 1987, onde um homem em um submarino foi encolhido até o tamanho molecular e, fez o percurso interno em um ser humano. Não à toa me formei em ciências físicas e biológicas, licenciatura e bacharelado. Leciono há 25 anos, sempre buscando relacionar os conteúdos ao cotidiano dos alunos. Ser gentil com suas histórias e causas é meu lema, tenho o propósito de incentivá-los a terem escolhas e serem melhores. Hoje voltando a estudar percebo que essa profissão me atravessou e hoje aquela criança curiosa e movida por perguntas se orgulharia de mim.

Após os breves retratos de *nós-autoras*, iniciamos a sessão seguinte com a narrativa de Everardo Paiva de Andrade. Seu texto é um convite para conhecer o grupo, chamado carinhosamente por CDC, e ao mesmo tempo, uma indagação: o que faz o CDC ser o CDC?

Bem-vinda/o à Casa CDC

A Casa CDC

O CDC é para mim uma casa sem tranca nas portas e janelas: há os que chegam e os que partem, mas também alguns que vão e vêm, alternando

tempos de acolher e ser acolhido. Por isso mesmo nunca teve uma configuração fixa. Penso em configuração de pessoas mas também de sentidos. É um grupo de pesquisa ou um grupo de estudo? É um grupo de trabalho ou um grupo de frequência e afeto? Somos professores ou pesquisadores ou as duas coisas, dependendo do ânimo e do contexto? Talvez em seus começos – em cada (re)começo – prevaleça uma ou mais de uma identidade. Nunca foi, certamente, um coletivo produtivista, preocupado com a quantidade de artigos e consultando o qualis das revistas para saber se vale a pena publicar, mas sempre organizou suas jornadas, discutiu nas reuniões de sexta e reuniu trabalhos variados em suas publicações. Talvez por isso esteja ativo há tanto tempo, porque nunca permitiu prosperar intimamente a fogueira das vaidades. É bem provável que o tom e as palavras que compõem esta brevíssima memória estejam impregnadas pelo momento em que me encontro dentro da casa CDC, mas não é isso a memória? Não reúne na ordem do presente vivido todos os passados num espaço de experiência e todos os futuros num horizonte de expectativas? Virá provavelmente um tempo em que não haverá muito espaço para casas como essa, tempo de absoluta depuração, como quis o poeta, mas então outras casas, outros ombros levarão adiante o esforço de suportar o mundo (Everardo Paiva de Andrade).

Seguindo a proposta de Everardo, nos debruçamos sobre a tarefa de delinear algumas paredes, e talvez cômodos, dessa “casa sem tranca nas portas e janelas”. Sem almejar dar conta de tudo o que a edificou e que vem construindo nossa “configuração de pessoas mas também de sentidos”, *nós-autoras* elaboramos a seguinte hipótese: o CDC é um espaço no qual os/as docentes se formam ao narrar-se, em diálogo com outros/as docentes/campos de conhecimento e outras narrativas, constituindo-se um entrelugar formativo. Em outras palavras, o CDC se caracteriza como um espaço no qual os conhecimentos disciplinares e docentes dialogam e se desafiam mutuamente, para desestabilizar preconceitos e complexificar problemas e ideias no que tange a formação e atuação docentes (ANDRADE; ANDRADE, 2016).

Pensando em termos geográficos, esse entrelugar não está em um local específico. A experiência de vivenciar uma pandemia, notadamente, nos ensinou essa lição. A escrita destas linhas ocorre no exato momento de retorno ao espaço físico da sala 201, no

Laboratório de Ensino de Ciências na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Uma espaçosa sala, com amplas bancadas e banquinhos altos e sem encosto, com cheiro de café sendo coado e gosto dos biscoitos e bolos que, compartilhados, marcavam e ainda marcam nossos encontros. Ao redor dessas bancadas, pendurados e encostados nas paredes, em armários e prateleiras, há materiais didáticos alternativos, construídos por professores/as formadores/as e licenciandos/as dos cursos de Ciências Biológicas e Química, que, comumente utilizam esse espaço em suas aulas de PPE³, assim como diversos modelos que tornam o aprendizado de Ciências da Natureza menos abstrato ao público da Educação Básica⁴.

Semanalmente, às dez horas das manhãs de toda sexta-feira, o CDC toma corpo. Discussões de textos, planejamento de jornadas,

³ PPE é a sigla das disciplinas de Pesquisa e Prática de Ensino, obrigatórias em todos os cursos de licenciatura da Universidade Federal Fluminense.

⁴ Conversamos com a professora Sandra Selles sobre a ocupação da sala 201 pelo CDC. Ela nos contou sobre as situações que, pouco a pouco, levaram à criação do grupo e o uso do espaço. Como orientadora, a professora fazia reuniões com seus/suas orientandos/as em outra sala, no 5º andar do Bloco D, o mesmo prédio em que se encontra a sala 201. Entretanto, por ter uma lousa, uma mesa maior e mais espaço, a 201 se tornava mais atrativa para uma orientação coletiva. Através dos estudos, leituras, discussões, reflexões e articulações com as pesquisas, somado ao aumento do número de orientandos/as que entravam a cada ano, junto dos/as concluintes e egressos/as, o grupo foi crescendo. Com isso, as reuniões passaram a ser no Laboratório. Além da praticidade das bancadas em acolher uma quantidade maior de pessoas, ali também havia o conforto e aconchego da “cozinha”, onde o café era passado na hora. A diversidade encontrada no convívio entre Sandra, outros/as docentes, alunos/as e ex-alunos/as do programa (seus/suas orientandos/as e de outros/as professores/as), precisou ser reconhecida e abraçada. Dessa forma, surgiu o formato atual do CDC: a subdivisão em três grupos (Currículo, Docência e Cultura, como sugere seu nome), tendo um tema em comum, sendo o primeiro, a autonomia docente. Cada grupo contribuiria com seus referenciais teóricos na discussão do tema. Todas essas decisões de organização, bem como o nome do grupo, foram feitas coletivamente no Laboratório. A professora Sandra também destacou que a elaboração do Laboratório foi feita do zero e contou com a forte iniciativa do professor Jairo Selles, também do PPGE, e do próprio CDC.

comemorações por conquistas individuais e coletivas, conversas sobre a vida, tudo isso é CDC. Nem mesmo o atravessamento da pandemia da COVID-19 parou seu funcionamento, afinal, uma casa precisa abrigar aqueles/as que nela buscam refúgio. Como ressaltou Everardo, CDC é espaço de acolhimento, “grupo de pesquisa”, “de estudo”, “de trabalho”, “de aprendizagens” e, na mesma intensidade, “de frequência e afeto”. E foram essas características que nos ajudaram a enfrentar tempos tão difíceis.

No auge do período pandêmico em 2020 e 2021, seguimos com nossos encontros semanais sob o formato das chamadas de vídeo. Em 2022, adotamos o modelo híbrido. Sem perder o rigor científico do trabalho acadêmico desenvolvido naqueles dias, as reuniões também nos fortaleciam ao enfrentarmos uma doença pouco conhecida, a necropolítica do então presidente da República e sua equipe e a reclusão causada pelo distanciamento físico. Foi, ainda, nesse espaço de tempo que novas articulações floresceram. As jornadas, que antes aconteciam em dias específicos - e contavam com apresentações de trabalhos, além de convidados/as externos/as -, foram diluídas entre os encontros. Isso possibilitou amplos diálogos com pesquisadores/as em outras regiões do Brasil e conversas internacionais, com grupos do Chile e do México.

Tempos sombrios, diria Hannah Arendt (2008), mas, também, tempos de ações inventivas e corajosas. Outra inventividade esperçada pelo grupo foi a criação do Almanaque Tribal⁵. Uma revista elaborada a muitas mãos, que a cada nova edição contava com diferentes editores/as, percorrendo, assim, todos/as os/as “CDCistas”. Inicialmente socializado a cada quinze dias, o Almanaque, após a quinta edição, passou a ser mensal. Formado pelas contribuições dos/as membros/as do CDC, nele, eram compartilhadas receitas culinárias, textos autorais, poesias,

⁵ A sugestão do Almanaque veio da professora Sandra Selles, baseado na experiência de um condomínio na Espanha, onde os moradores criaram um almanaque compartilhando seus conhecimentos, sugestões e gostos entre si, numa tentativa de tornar o fardo do distanciamento mais leve, fortalecendo seus laços comunitários.

fotografias, pinturas, charges, recomendações de filmes e músicas e diversas sugestões e ideias.

Uma casa, sempre movimentada, em constante (re)arrumação, (re)decorando seus cômodos, impedindo que o mofo e a poeira avancem e apoderem-se dela, e assim, perseverando no “esforço de suportar o mundo”. Esse é o CDC. Por isso, *nós-autoras*, entendemos a importância de enunciar neste texto alguns dos aspectos da nossa casa, tendo como objetivo principal registrar os olhares dos/as “cdcistas” e os sentidos que esses/as sujeitos/as atribuem ao grupo.

A iniciativa deste livro nos impulsionou a materializar em palavras o que acontece no CDC, observando a importância das reflexões, que pululando oralmente, organizam o que sucede cotidianamente no grupo. Movimento que pode impactar as trajetórias formativas e as pesquisas desenvolvidas por seus/suas participantes. Nesse sentido, pressupomos que o CDC se mantém ativo por tantos anos (com encontros semanais, mesmo durante a pandemia), devido aos laços de afeto e coletividade sedimentados ao longo de sua trajetória, que se refletem, inclusive, nos diálogos entre as muitas áreas/campos disciplinares, que sem deixar de lado suas singularidades, reconhecem que o que nos une é a docência.

Em um cenário de avanço de políticas neoliberais, que ameaçam a docência e a educação (em especial a educação pública), pensar espaços formativos como o CDC representa um compromisso de resistência, não só para com a formação docente, mas também para o que entendemos como Educação. Isto é possível porque os diálogos horizontais estabelecidos nesse grupo nos colocam em um processo constante e contínuo de racionalização e enunciação do nosso fazer (TARDIF, 2014). Nos permitindo reconhecer e habitar nossas identidades pessoais e profissionais, e, desta maneira, reforçar o sentido político da profissionalidade docente (NÓVOA, 2013; 2017).

Nesta perspectiva, refletir e narrar nosso fazer coletivamente

[...] coloca o pesquisador diante de uma epistemologia do diálogo, da partilha, da empatia entre dois sujeitos que aprendem, que formam em comunhão, assim, uma nova epistemologia de investigação e de formação. [...] Nas palavras de Couceiro (1995, p. 336), [o exercício narrativo é capaz de] “tornar possível ao sujeito a elaboração da coerência que lhe permite ir se produzindo como pessoa”. A autorreflexão aponta para um potencial de transformação do sujeito, de reconstrução das trajetórias, reconfigurando sentidos da vida na globalidade da existência (BRAGANÇA, 2009, p.44).

Este processo de formação pode ser visualizado, no ítem a seguir, a partir de um diálogo ocorrido em uma das reuniões de nosso grupo.

A Casa CDC: território habitado da autoformação

Reorganizando a nossa Casa CDC no ano de 2022, mantivemos as reuniões remotas, mas o contexto de vacinação e a flexibilização das medidas sanitárias, permitiram o desenvolvimento de reuniões híbridas. Seguíamos assim, abrindo janelas de possibilidades e arejando nossos cômodos com a esperança e a força que ganhávamos ao estar juntos/as. Em meio a tantas incertezas de uma pandemia, os encontros semanais eram uma certeza necessária.

Era mais uma de muitas sextas-feiras de encontros e ainda seguíamos fazendo amplo uso dos recursos digitais, ainda que, naquele momento, alguns/as dos/as “cdcistas” encontravam-se desbravando o novo normal e se reuniam numa das salas no bloco D, na UFF, munidos/as de suas máscaras para uma reunião híbrida. A maioria de nós, por outro lado, permanecia pelo *Google Meet*. De tantos argumentos e críticas que poderíamos fazer, o remoto nos legou, pelo menos, uma boa possibilidade: a gravação de alguns encontros, inclusive deste ocorrido no dia 10 de junho de 2022.

Entre as tantas telinhas que se aglomeravam com os/as integrantes e o quadradinho que mostrava a sala no bloco D, a plataforma digital de reuniões foi palco de intensas reflexões sobre a formação continuada de professores/as e as complexas redes constituídas por esses/as profissionais. Mesmo sendo um ambiente

virtual – o que nos induz à uma maior formalização no que concerne ao espaço de fala cada um/a e a evitar interrupções – também conseguimos habitá-lo. Esse ato nos permitiu reduzir as distâncias pelo olhar e pela fala. O olhar, mesmo na tela, nos deixou entrar na casa do/a outro/a e a tonalidade da voz, carregada de emoções, fez-se presença sentida. Logo, a reflexão acadêmica se entrelaçou com os sentidos e os sentimentos de uma professora vivenciando sua profissão.

Kakau, envolvida pelo debate que se articulou sobre o “descobrir-se professora”, narrou seu encontro com o CDC e se aventurou em suas memórias. Num tom seguro e com uma fala penetrante, sua narrativa atingiu Sandra, que sensibilizada e emocionada, cultivou alguns pensamentos vinculando aquilo que escutou de Kakau com os escritos de Nóvoa. Foi esse significativo e espontâneo diálogo entre as duas “cdcistas”, rodeado de afeto e emoções, que impulsionou a escrita deste artigo. O depoimento oral de Kakau e o respectivo comentário oral de Sandra foram transcritos abaixo e evidenciam a potência dos encontros do nosso grupo, bem como os movimentos internos/individuais atravessados por aquilo que construímos no coletivo desta Casa.

KAKAU - O que é o CDC para mim?

Na busca do meu aperfeiçoamento, já participei de muitas formações continuadas e desisti porque são completamente fora da vida cotidiana da escola. Sempre ia com muita sede, achando que aprenderia muito, que iria conseguir melhorar meu desempenho profissional, mas finalmente percebi que não seria bem assim e que, embora em formações como essas sempre existam ganhos, nunca me sentia contemplada.

Tenho 22 anos de magistério e somente me descobri “professora” após a oportunidade de participar do CDC há cerca de dois anos. Essa descoberta me assustou porque, na verdade, ela só foi alcançada num momento em que estou perto de me aposentar em uma das minhas duas matrículas no magistério. E por que me descobri professora?

Sempre me apresentei como Bióloga e acreditava que lecionar seria como esperar uma chuva passar, sendo a minha presença nas escolas, portanto, temporária. Entretanto, foi uma chuva muito duradoura. Então, quando tive a oportunidade, através do programa Residência – PIBID – PPE, de entrar em contato com a UFF e o grupo de estudos CDC, comecei a perceber o quanto eu sou professora, o quanto meu pé realmente está fincado na sala de aula.

A educação surgiu em minha vida por acaso, quando fui quase obrigada pela supervisora da pesquisa em que eu trabalhava como bióloga a participar de uma seleção para o magistério estadual. Fui aprovada e então teve início aquele período chuvoso de duas décadas sem estiagem. Contudo, hoje tenho certeza de que estou no lugar certo, mesmo com o sol brilhando no horizonte, sei que sou professora e que meu lado bióloga é parte disso.

Por isso, tenho muito a agradecer ao CDC porque ele representou para mim uma verdadeira formação. Estou aqui há tão pouco tempo – desde o início desta pandemia – e posso afirmar categoricamente que nunca aprendi tanto. Atualmente, me sinto capaz de modificar a minha atuação na sala de aula; antes eu só aprendia teoricamente, mas não conseguia transformar essa teoria em prática com meus alunos. Sem dúvida, posso dizer que hoje, em 2022, sou uma professora completamente diferente da que eu era nesses últimos vinte anos. E isso se deve ao CDC, a tudo que ouvi, debati e aprendi aqui. O CDC me abriu as portas para que, mesmo sem títulos acadêmicos, eu conseguisse falar. Todo esse aprendizado interfere em cada aula que ministro, me deu um novo olhar para entender melhor o meu aluno. Às vezes, mesmo calada, fico olhando para este grupo e penso comigo mesma: “Poxa, porque que eu não estava aqui antes né?” Mas, enfim, nunca é tarde. Se pudesse sintetizar tudo isso em uma palavra seria: gratidão.

Hoje está nítido pra mim que preferia me apresentar como bióloga em vez de professora porque me sentia mais valorizada. Quando eu dizia que era bióloga, todos falavam: “Bióloga? Nossa!” Agora, quando dizia que era professora de biologia, em tom de pena, eu ouvia: “Onde você trabalha? Por que você dá aula? Nossa! É tão

difícil né?”. Só faltava dizer: “tudo bem, minha filha, o importante é ter saúde”. Assim, era um peso que eu sempre carregava até com vergonha. Como assim ser professora de biologia?! Quando sabiam que eu dava aula para o ensino fundamental era ainda pior; ensino médio tem um pouquinho mais de respeito.

Já aqui, no CDC, eu esqueci as minhas pós-graduações porque elas não são na área da educação. Apresentei-me como professora de biologia e isso para mim foi incrível porque vocês me passaram o mesmo respeito que têm com profissionais que possuem titulações variadas. Comigo mesma, eu pensei: “Foi preciso doutores me olharem com respeito como professora para eu perceber que eu tenho sim importância enquanto profissional do magistério da educação básica.

Sempre ouvia pessoas sem titulação alguma me verem como uma coitada por ser professora. Nossa! Quantos “coitadas” eu já ouvi nas duas últimas décadas. O CDC, assim, é muito importante para reafirmar o nosso lugar e nos fazer crer que nossas escolhas também são válidas. Então hoje eu sou professora de biologia e bióloga.

SANDRA - Nossa Kakau, que depoimento bonito! Muito forte. Esse é um caminho de auto profissionalização. António Nóvoa diz: “essa profissão precisa se contar”, e eu acho que a gente faz isso aqui também. Acho, também, que é possível contar [a profissão] numa tese, numa dissertação, por exemplo. Penso que quando fazemos, isso se torna um processo de fazer uma pesquisa engajada, uma pesquisa atravessada por nós e nós atravessando a pesquisa.

O depoimento de Kakau é muito importante, no sentido de que fala sobre a des-profissionalização. Esta “des-profissionalização” nos atravessa e é preciso um esforço de auto-profissionalização, de afirmar esse lugar de professora que Kakau fala, esse lugar de docente. Para fazer isso, a gente [os/as professores/as] tem que ter alguns espaços. Concordo plenamente que eles são necessários. Honestamente, vamos pensar: se nós tivéssemos aqui [no CDC] só mestrandos e doutorandos, se não tivéssemos a voz da escola, se a gente não escutasse a voz da escola? A gente perderia muito. Então, preciso dizer o quanto eu valorizo

a sua presença aqui [Kakau]. Nesse sentido, sua fala remete a essa possibilidade de assumir a função desse grupo [CDC] como um grupo que forma e se forma. É um espaço de fala, tem que ser um espaço de fala e um espaço de escuta.

Acho que a pesquisa narrativa é potente demais para esse processo de auto-profissionalização, porque ela vai tornando públicas as nossas angústias, vai tornando público isso que a gente [docentes] vivencia sem enunciar. A gente vive esses conflitos, acomoda isso e não se descobre. Não se conta.⁶

Nosso desejo em trazer nas linhas deste artigo alguns retratos sobre o grupo se inspirou, sobretudo, no estudo que realizamos *com*⁷ narrativas docentes. Nossa proposta para este texto, então, é reunir algumas perspectivas e significações que se atravessam e complementam, formando assim, a casa CDC, decorada e vivenciada por cada “cdcista” à sua maneira. Como grupo de estudo, pesquisa e trabalho, *nós-autoras*, investimos nesse esforço de escrita por acreditarmos que as narrativas em questão são potentes para a transformação dos/as sujeitos/as, uma vez que tornam possível a reconfiguração de sentidos para as experiências cotidianas, permitindo a esses/as indivíduos/as refletirem sobre si, como pessoas (BRAGANÇA, 2009) e, principalmente, como profissionais em educação (GOODSON, 2019; 2020).

Seguindo essa perspectiva, nossos debates têm nos levado a assumir que a docência é uma profissão que se constrói e se movimenta no diálogo com a coletividade (NÓVOA, 2017). A constelação de narrativas individuais, que emergem em nossos encontros semanais, como a de Kakau⁸, nos possibilita compor uma

⁶ Ambas as narrativas são transcrições da reunião do CDC ocorrida no dia 10 de junho de 2022.

⁷ Gostaríamos de ressaltar que o estudo se faz junto com os/as docentes, autores/as-narradores/as de suas narrativas, por isso, o termo *com*, para demarcar essa posição.

⁸ A narrativa transcrita acima foi realizada por Kakau, uma das autoras desse texto, de maneira espontânea, durante uma de nossas reuniões semanais. A autora a

história coletiva da profissão, representada pelo olhar, pelas experiências e pelas reflexões daqueles/as que integram o grupo.

O relato de Kakau explicita o processo sócio-histórico de construção de uma determinada identidade docente, afirmada e reafirmada como uma das muitas “ferramentas” para o desmonte e a precarização da profissão. Processo que coloca a docência como algo menor, não considerando os saberes e conhecimentos produzidos durante a formação e a atuação docentes, o que permite que alguns/mas de nós, professores/as e futuros/as professores/as, acreditem “que lecionar [na Educação Básica] seria como esperar uma chuva passar, sendo a minha presença nas escolas, portanto, temporária”; como uma atividade laboral necessária à sobrevivência, enquanto trilhamos o caminho que leva a algo considerado socialmente superior. Ou ainda, nos estimula a enfatizar que somos biólogas, químicas, historiadoras, e não professoras de Biologia, Química, História, etc.

Desta maneira, Antônio Nóvoa (2019) encontra Kakau e nos oportuniza refletir sobre como nos tornamos professores/as, como formamos nossa identidade docente, bem como, nos entendemos no mundo e nas salas de aula. Insistimos aqui que Nóvoa (2019) encontra Kakau, e não o contrário, porque a narrativa de nossa colega representa a experiência da docência vivida e narrada a partir da escola, consolidada pelos acontecimentos reais de um cotidiano profissional marcado pelo imponderável - questões que o autor busca apreender (e, de certa forma, descrever) em suas observações sobre a formação e a ação docentes. Além disso, respeitamos Kakau e Nóvoa pela composição de suas reflexões, não havendo, assim, uma hierarquia entre suas contribuições.

As considerações de Kakau nos convidam a pensar que o/a estudante, ao ingressar nas licenciaturas, tem contato com uma estrutura de formação historicamente institucionalizada, que permite pouco espaço para nos descobrirmos professores/as, pois

transcreveu para compor este artigo. Assim, a narrativa ganhou a configuração que vemos no texto.

reforça estereótipos que colocam a docência como transmissora de conhecimentos produzidos por outrem (TARDIF, 2000; 2013; 2014).

É importante destacar, como bem salientou Sandra em seu comentário, que esse modelo vem sofrendo consistentes e contundentes críticas e revisões há algumas décadas, em diversos países. Diferentes pesquisas (FREIRE, 1991, 1997, 2002, 2018; NÓVOA, 1995, 1999; TARDIF, 2000, 2013, 2014; GOODSON, 2015, 2019, 2020, SELLES, 2015, entre outros) buscam salientar e discutir “as marcas do ser humano” (TARDIF, 2000, p. 16) na profissão e na formação docentes. Permitindo a compreensão, por exemplo, de que a docência é responsável pela produção de saberes que lhe são próprios, necessários à prática docente e resultam dos diversos processos de significação e ressignificação de currículos, práticas educativas, conhecimentos disciplinares e situações cotidianas (TARDIF, 2000; 2014).

A despeito da existência destas pesquisas, a “des-profissionalização nos atravessa e é preciso um esforço de auto profissionalização, de afirmar esse lugar de professora” (Sandra). Ou seja, é preciso estabelecer espaços de escuta nos quais processos contínuos e permanentes de formação e autoformação docentes possam existir, reforçando a necessidade de “ouvirmos a voz da escola” (Sandra) e buscando estabelecer movimentos de diálogos entre docentes experientes, docentes em formação e professores/as universitários/as. Para que não seja necessário “doutores me olharem com respeito como professora para eu perceber que eu tenho sim importância enquanto profissional do magistério da educação básica” (Kakau).

A Casa CDC, assim como a docência e a pesquisa, se constitui como um desses espaços de autoformação, como sugere Sandra. Nesta Casa, *nós-autoras*, observamos que esse processo se desenvolve em duas rotas que se encontram: uma *intencional*, que, ao ganhar corpo pela presença e reunião de seus/suas membros/as, leva à uma elaboração coletiva; e outra *orgânica*, através das reflexões e sentimentos que carregamos em nossos trabalhos e pesquisas e que vão nos modificando como pessoas e profissionais.

A autoformação, como apresentada por Sandra e evidenciada na experiência de Kakau, aparece também na narrativa de Everardo ao apontar as múltiplas expressividades do CDC. Seguindo as perspectivas destes/as três autores/as-narradores/as, percebemos que a autoformação é um constante vir a ser. Ou seja, ela se constitui por um diálogo contínuo, por isso, pode ligar-se ao narrar-se. Mas é importante frisar que esse narrar envolve o ato de falar, ser ouvido/a e, principalmente, escutar. Por isso, afirmamos que a formação proporcionada pelo CDC não é um movimento ingênuo, pois coloca em diálogo diversas áreas dentro da docência, abraçando professores/as da educação básica, licenciandos/as, pós-graduandos/as, professores/as formadores/as, em formação e de diversos campos disciplinares.

Dessa forma, longe de uma ideia de restrição ao privado e íntimo, sugerida pelo prefixo “auto” junto a formação, o que se aciona ao narrar-se (ao falar e ser escutado/a) é o impulso de tornar uma angústia individual uma demanda coletiva da profissão, pois “ela vai tornando público isso que a gente vivencia sem enunciar” (Sandra). Essa possibilidade se torna ainda mais urgente se considerarmos o quanto, por vezes, nos sentimos sozinhos/as em nossas salas de aula e na escrita em frente ao computador. A vida do/a docente/pesquisador/a, durante alguns momentos, pode ter uma faceta extremamente solitária. Nesse sentido, encontrar uma casa como o CDC é também se encontrar *com/na* fala do/a outro/a, na ressonância das vozes docentes. Permitindo, inclusive, conversas extensas sobre o que nos contenta na profissão.

Narrar a profissão, como sugere Sandra, estimulada por Antônio Nóvoa (1995), também é firmar-se como docente e pessoa, reconhecendo suas potencialidades e vulnerabilidades, mas ao mesmo tempo, habitando suas identidades, inclusive profissionais. É se fortalecer. O que Sandra nos indica, Kakau nos mostra na prática,

Sem dúvida, posso dizer que hoje, em 2022, sou uma professora completamente diferente da que eu era nesses últimos vinte anos. E isso se

deve ao CDC, a tudo que ouvi, debati e aprendi aqui. O CDC me abriu as portas para que mesmo sem títulos acadêmicos eu conseguisse falar (KAKAU).

Racionalizando e enunciando seu fazer, Kakau *des-cobre* seu olhar para a profissão. *Des-cobrir* (ou *des-cobrir-se*), na autoformação, compreende, neste texto, o ato de encontrar algo latente em nós, dentro de nossas memórias e que, por meio do narrar-se emerge, colocando à vista sentidos outros para si e para a docência, por meio, sobretudo, de um diálogo qualificado com o/a outro/a. Entretanto, não estamos, com isso, dizendo que a autoformação ocorre apenas de fora para dentro, pelo contrário, o vetor da docência deve também se orientar de dentro para fora. É isso que torna o narrar-se tão fundamental. Com ele e a partir dele, o/a docente consegue assumir um compromisso consigo e com o/a outro/a, um compromisso educacional, político e essencialmente humano. Como anuncia Alessandra, ao narrar sua trajetória com o CDC:

Cheguei no CDC em 2016, aos poucos fui percebendo que o grupo era território habitado por pessoas com diferentes ideias, concepções, em que a convivência mesmo com pensamentos diferentes nos permite continuamente nos indagar, duvidar de nossas certezas. O CDC se constitui como espaço dos diálogos e escuta, do respeito à liberdade, aos encontros afetuosos, de ricos debates que me deixam sempre à procura dos significados, das trocas de conhecimentos e experiências. Ao longo desse período, participar deste grupo me fez reconhecer meus limites e fragilidades e ao mesmo tempo me fortalece e me constitui como pesquisadora, professora, mulher negra, a pensar criticamente, ampliando e construindo conhecimento e novos olhares a partir do pensamento socializado (Alessandra Cristina Raimundo).

Na narrativa acima seguimos o intenso exercício do *des-cobrir-se* provocado pela convivência no CDC. No ato verbal e sensível do narrar, que quase se torna ato físico, ao trazer à tona elementos que estão *encobertos* pela distração cotidiana ou por tantas demandas que nos sobrecarregam, nossa professora-narradora - encontrando-se dentro de si mesma, mas, ao mesmo tempo, encontrando-se com

os/as outros/as -, nos apresenta mais uma designação de nossa Casa, seu “território habitado”. Um território que é desbravado e (de)marcado por aqueles/as que o habitam e que fazem dele, sua Casa. Que é decorado pelas cores, sons e cheiros de quem ali divide suas certezas e encontra abrigo para as dúvidas. Um território para a autoformação. Um território para a docência. Por isso, habitamos a Casa CDC, porque ela nos impele a habitar a profissão, “ampliando e construindo conhecimento e novos olhares a partir do pensamento socializado”.

A autoformação despertada pelo CDC, segundo as narrativas de Kakau, Sandra e Everardo, se institui no diálogo e na escuta despertados pela coletividade e diversidade. Alessandra não só reafirma esses traços, como inclui mais dimensões a esse processo, ao reconhecer seus “limites e fragilidades” e, simultaneamente, *descobrir-se* “como pesquisadora, professora, mulher negra”. Esta interseção das facetas (e potências), podemos dizer, parece representar a confluência de duas vias que se encontram e se reencontram em diferentes momentos da autoformação: uma via pessoal, como a destacada por Alessandra, e uma outra via, que constantemente atravessa a primeira (e que têm nos atravessado em todas as narrativas aqui compartilhadas), a da identidade docente. A perspectiva apontada por Alessandra parece indicar que o *ser negra* e *ser mulher* são inerentes ao seu *ser professora* - é possível que esta consubstanciação se revele, também, em suas ações na sala de aula, pois já estão presentes em suas reflexões sobre a profissão que escolheu exercer (GOMES, 2003).

Neste sentido, temos em Antônio Nóvoa (1995; 2017) um chamamento à valorização dessas vozes - e experiências - que contam a docência⁹. Não a docência hermética e academicamente

⁹ Em suas reflexões sobre o percurso formativo da docência (que compreende a travessia de licenciandos/as a docentes atuantes), Antônio Nóvoa (2019) destaca a importância do funcionamento conjunto e articulado das instituições universitárias de formação de professores/as, das políticas educacionais e dos/as professores/as educação básica. Para o autor, a docência representa o elo mais

descrita, mas a docência vivida, experimentada e construída pouco a pouco no decorrer de longas trajetórias formativas, que não se iniciam quando adentramos a sala de aula já diplomados/as, mas se constituem (e reconstituem) toda vez que vemos, ouvimos, falamos e refletimos juntos/as sobre a profissão.

O CDC, nesta perspectiva, representa um território habitado de partilha e amplificação da formação de professores/as, no qual a formação universitária é interpelada (e enriquecida) pelas experiências de docentes atuantes, em especial aquelas assentadas na educação básica (sendo possível e necessário também o caminho inverso). Este movimento formativo se apresenta, inclusive, nas reflexões investigativas promovidas pelo grupo, que tendem a valorizar o lugar de destaque da docência nas análises sobre o processo educativo como um todo.

Talvez, por ter tantas questões orbitando a docência, o CDC se mantenha sempre em movimento, ainda que possa vir “um tempo em que não haverá muito espaço para casas como essa, tempo de absoluta depuração” (Everardo). Hoje, seguimos habitando nossa Casa com os cômodos e as paredes que viemos edificando. Amanhã, ela pode estar com outra decoração, mas o que *nós-autoras* podemos afirmar com convicção, junto de Everardo, Kakau, Sandra e Alessandra, é que o ato de ser escutado e escutar (presente na autoformação) é um movimento humano e humanizador.

Diante de tudo o que foi dito, se precisássemos resumir em poucas linhas o que a Casa CDC significa para nós, seria que ela é uma expressão de humanidade, é um território humano, *nosso* território.

frágil desta tríade, apesar de ser o grupo que mais tem a contribuir com o debate sobre a formação de futuros/as profissionais e sobre os rumos a serem definidos para a profissão e para educação das novas gerações - justamente porque compreendem os meandros da profissão e estão imersos/as no cotidiano e nas comunidades escolares.

Seguindo com a conversa...

Um texto acadêmico é a síntese de uma série de reflexões e estudos que construímos ao longo de nossa formação profissional e pessoal. Nossos textos carregam o que nos forma como professoras e como pessoas. Por este motivo não é uma tarefa trivial. Essa tarefa se adensa quando somos convidadas a escrever um texto a muitas mãos. Escolher com quem dialogamos (e por quê dialogamos com essas pessoas e não outras) nos colocou a difícil tarefa de acharmos pontos de convergência entre nossas pesquisas e experiências, mas também entre nossas subjetividades. Algumas reuniões foram necessárias para que chegássemos à conclusão de que o que nos une é a docência. Nessas discussões nossas diferenças emergiram e nos levaram a formular as perguntas que acabaram por mobilizar a tessitura dessas linhas: como o CDC participa da formação de docentes de diferentes campos disciplinares e em distintos momentos (e movimentos) formativos? Como o CDC se mantém unido e atuante por todos esses anos? Como os/as participantes do CDC atribuem sentido(s) para esse espaço?

Em nossa hipótese inicial, afirmamos que o CDC é um espaço no qual docentes se formam ao narrar-se, em diálogo com outros/as docentes/campos de conhecimento e outras narrativas, isto o coloca como um entrelugar formativo. Pudemos conversar com nossos colegas e perceber o quanto essa possibilidade foi real em suas experiências. Isso nos levou, inclusive, a conseguir entrever respostas para nossas questões de pesquisa.

É interessante notar, antes de tudo, que também fizemos alusão a um termo físico/geográfico, sem mesmo ter tido contato anterior com as narrativas que foram compartilhadas conosco. Um feliz encontro, podemos dizer, com a *Casa* de Everardo, o *Lugar de Formação* para Kakau, o *Espaço de Fala e de Escuta* de Sandra e o *Território Habitado* de Alessandra. Isso nos indica que o grupo representa uma atmosfera de reflexão, fala, escuta, sedimentação de afetos quase corporificada, que permanece mesmo após o término de nossas reuniões. Ou seja, ele não acaba quando fechamos a porta

da sala 201 ou nos desconectamos do ambiente virtual. Talvez por isso tivemos tantas alusões à concretude do CDC nos sentidos anunciados pelas narrativas compartilhadas aqui.

Cabe ressaltar que as percepções que trazemos neste texto são fragmentos do que significa o CDC, diferentes sentidos podem emergir nos movimentos narrativos de outros/as “cdcistas”. Assim, longe de fixar um sentido único a este coletivo, ou aprisioná-lo em poucas palavras, o que procuramos vislumbrar aqui são as porções de um todo. Como um grande quebra-cabeças nunca completo - assim como enxergamos a docência - seguimos na jornada de tentar juntar suas peças, sabendo que esse exercício não finda conosco. A cada novo/a integrante, novas peças são adicionadas, compondo a construção do CDC e das percepções de docência partilhadas e tecidas em nossos encontros.

Neste sentido, *nós-autoras* consideramos que o CDC encoraja o reconhecimento de uma formação que entende a pessoa como parte integrante e fundamental da docência e, ao mesmo tempo, compreende que os/as professores/as da educação básica são parte fundamental da formação que acontece nas licenciaturas. Estimulando, desta forma, o *des-cobrir-se* sujeito/a no interior da profissão, uma jornada tão particular à trajetória de cada um/a, e, simultaneamente, tão enraizada na coletividade, que realiza-se pela fala e escuta do outro/a, como se cada percurso narrado ressoasse em todos/as nós.

É importante salientar que outro propósito também aviva as páginas deste texto. O de registrar algumas das histórias que ouvimos em nossos encontros e que delineiam o CDC. Elas estiveram presentes nas narrativas escritas por Everardo e Alessandra, assim como, nas narrativas capturadas de Kakau e Sandra. Esse esforço de guardar as memórias do grupo não se detém ao nosso artigo, mas faz parte de todo este livro, um esforço que também se estende a registrar fragmentos do que a docência é e o que ela representa para nós, que integramos o Currículo, Docência e Cultura.

Referências

ANDRADE, Everardo Paiva de; ANDRADE, Nívea. Tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; In: SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). **História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 175-184.

ARENDRT, Hannah. **Homens em Tempos Sombrios**; tradução de Denise Bottmann, posfácio de Celso Lafer. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014.

BRAGANÇA, Inês. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo/SP, 2009, v. 2, n. 2, p. 37-48.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 1991. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 39 ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2018.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação - Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, 2003, v.29, n.1, p. 167-182.

GOODSON, Ivor. **Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2015.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa pessoal e o futuro social**. Campinas/SP: Editora UNICAMP, 2019.

GOODSON, Ivor. **Aprendizagem, Currículo e Política de Vida: obras selecionadas de Ivor Goodson**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2020.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo/SP, 1999, n. 1, v. 25, p. 1 -15.

NÓVOA, Antônio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In*: GATTI, Bernadete Angelina; SILVA Jr., Celestino Alves da; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; NICOLETTI, Maria da Graça (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**, São Paulo/SP: Editora UNESP, 2013. p. 199-210.

NÓVOA, Antônio. Firmar posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP, 2017. v. 47, n. 166, p. 1106-1133.

NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, 2019. v. 19, n. 1, p. 198-208.

SELLES, Sandra Lucia Escovedo. Quando as políticas curriculares e a pesquisa educacional mandam: reflexões sobre a colonização do trabalho docente. **Boletim GEPEN**. Rio de Janeiro, 2015, n. 67, v. 1, p. 100-117.

SOUZA, Aline Nunes Ferreirinha de. **Histórias de vida e carreira de professores de história: uma discussão no contexto da pesquisa narrativa (auto)biográfica**. Dissertação (mestrado profissional). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2022, 123p.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. In: **Educação e Realidade**, v. 36, nº 1. Porto Alegre/ RS, 2011, p. 191-211.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários - elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, 2000, n. 13, p. 5-24.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP, 2013. v. 34, n. 123, p. 551-571.

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

FRAGMENTOS DE UMA CONVERSA AMOROSA: DOCUMENTO NARRATIVO SOBRE A FORMA ALMANAQUE E A CONTINUIDADE DO CDC NA PANDEMIA

Everardo Paiva de Andrade

amar não é um gesto, é um ato de libertação
(Paulo Freire, 2020, p. 342)

Preâmbulo

Quando Sandra Selles comentou que alguns/mas companheiros/as haviam pedido uma entrevista para falar sobre o nosso Almanaque Tribal, sobre como tudo aquilo começou, imediatamente retornei aos meus arquivos no computador e recuperei conversas que tivemos no CDC, naquele tempo, especialmente entre os dias 15 de abril (quando verbalizamos talvez pela primeira vez, por escrito, nosso desconforto) e 9 de maio de 2020 (quando, também pela primeira vez, Sandra comentou sobre a invenção de moda do pessoal de Valência). Nesses poucos dias, retomamos nossas reuniões no CDC, inaugurando a forma virtual e aprendendo a lidar com algo que, nos próximos anos, seria uma ferramenta de todo dia: o *Google Meet*. Em menos de um mês nossas inquietações e nossa ansiedade ousaram vislumbrar e palmilhar um dos caminhos que iríamos percorrer por um bom tempo, no trabalho de todo dia.

O título deste documento alude ao belo livro de Roland Barthes (2007) – *Fragmentos de um discurso amoroso* – talvez mais do que por um apelo ao jogo de palavras: o CDC quase sempre se mantém ativo – presencial ou remotamente – por meio de conversas amorosas. Mas também porque o documento é, num certo sentido, fragmentário, os

sujeitos chegam de seus abismos e de suas incertezas em um momento difícil de suas vidas, pessoal e pública, trazendo suas esperanças até alguma superfície, no encontro. Há, por certo, amorosidade nesse encontro, um encontro de pessoas, de professores e de educadores. Por isso também o texto alude, menos explicitamente mas com força ainda maior, à amorosidade freireana, generosa, comprometida, dialógica, necessária, mesmo, às relações educativas (FREIRE, 2000). Por fim, mesmo não configurando uma entrevista, o texto é um documento narrativo no sentido de Goodson (2015; 2022), posto que envolve breves narrações em diálogo, que ensejam colaboração e localização numa nebulosa de espaços e tempos, de interesse para a formação e para a pesquisa, sentido da existência do próprio CDC.

Os sujeitos cujas falas estão atribuídas, a seguir, são reais, somos, entre outros, o CDC – Grupo de Pesquisa Currículo, Docência & Cultura. As falas foram compartilhadas por e-mail, minimamente retocadas, sempre procurando preservar o tom e o sentido que elas traziam naquele contexto, posteriormente autorizadas pelos locutores. Participam da conversa integrantes de um coletivo de professores da universidade e da escola, graduandos e pós-graduandos, parte ativa do CDC naquele momento. Certamente assombrados pelo inédito da pandemia, ainda em seu começo, sentiam-se compelidos a buscar e encontrar saídas, mesmo que sem clareza total do que então se passava, do que nos tocava ou de qual caminho seguir. São eles: Dinah Terra, Eleonora Abad, Everardo Andrade, Franco Biondo, Luciana Freitas, Luciene Sondermann, Mariana Mizael, Marise Basso, Rodrigo Borba e Sandra Selles.

Um documento narrativo, *por supuesto*

Na virada do século começamos a nos organizar como um grupo de orientação, reunido em torno da Prof^a Sandra Selles, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFF. Daí até 2010, éramos um grupo pequeno com origem nas áreas de conhecimento

– Biologia, Física, Geografia, História –, autodenominado *Grupo de Pesquisa Formação Inicial de Professores e Processos de Produção do Conhecimento Escolar*. A partir de então fomos nos constituindo como CDC – *Grupo de Pesquisa Currículo, Docência & Cultura*, com interesses menos específicos naquelas áreas (embora elas nunca tenham desaparecido do horizonte de trabalho de cada um, segundo suas origens), distribuído em três grandes campos de reflexão e pesquisa: teoria e história do currículo, formação e profissão docente e cultura e práticas de linguagem. Em 2015, na disciplina *Experiência, Memória e Narrativas de Professores*, oferecida no PPGE/UFF, com atenção voltada para o *viver, agir e sofrer* dos narradores, assumimos internamente o imperativo de ouvir, compreensiva e amorosamente, a voz dos professores.

A partir de 2020, perseverando na luta pela sobrevivência em um contexto de pandemia, afastamento social e necropolítica, no exercício cotidiano de interrogar limites e reconhecer rotinas, tirando do automático os/as professores/as que nos tornamos e desnaturalizando os gestos e as falas, nos perguntamos: nas histórias que contamos sobre nós, nas nossas narrativas de formação, quem somos? Até quando nossas práticas de ensinar e os *conteúdos* que ensinamos apenas confirmam identidades supostamente necessárias e únicas? Em que medida a escuta atenta de outras formas de ser professoras/es e pesquisadoras/es fertilizam esse reencontro conosco mesmos? Nesse contexto, o exercício de breves narrativas orais gravadas nas reuniões, assumidas e confrontadas como mônadas benjaminianas, proporcionaram um adensamento semântico de nossas experiências na docência, na pesquisa e na formação, constelando sensibilidades pessoais intransferíveis, vozes da profissão e da escola, ecos dos nossos pertencimentos e dos contextos sociais, além de tramas conceituais a partir dos textos e autores mais frequentados.

Tudo isso nos leva a uma percepção do CDC como um *organismo vivo*, com pulsão de existir, como diria Todorov (2014, p. 83), sobre o qual é possível configurar uma história, talvez uma

“história de vida”, a partir do círculo hermenêutico de Paul Ricoeur (2016), desde uma prefiguração nas práticas, passando pela configuração na escrita, até a refiguração na leitura, quem sabe como um documento de pesquisa e de formação. Mas essa história, se for de fato possível, ainda está por ser contada. O documento a seguir, na voz dos próprios sujeitos, se arrisca nessa aventura.

RODRIGO – *Primeiramente, preciso contar que estou com muitas saudades dos nossos encontros e partilhas! E já que estamos impossibilitados de nos ver pessoalmente, escrevo para dividir uma ideia. Vejam o que acham, por favor, e podem “mandar a real” se for um devaneio. Combinado? Hoje me ocorreu que talvez a gente possa agir de diferentes modos (cada um do seu jeito e dentro de suas possibilidades) nas redes sociais ou em outros espaços da internet para levar esperança, imaginação, encanto e outros presentes para colegas professores em formação ou em profissão, mas também para nós mesmos enquanto grupo plural e heterogêneo. Nesse momento, muitos de nós estão se sentindo sozinhos, inseguros e focados em sobreviver aos processos de “EaD” impostos repentinamente e que focam meramente na transmissão de conteúdos, ignorando outras dimensões dos processos educativos e os próprios dramas inerentes à experiência que estamos vivendo. Tenho visto algumas iniciativas de grupos de pesquisa e outras entidades educacionais que estão utilizando as redes para dividir reflexões, realizar intercâmbios, promover debates, compartilhar entrevistas e dialogar suas pesquisas com múltiplos cotidianos. Pensando que o CDC é um grupo grande, diverso, com muitos professores e pesquisadores em formação, além de amigos queridos por todo o país, será que a gente conseguiria se organizar pra fazer algumas produções que também possam ir online? Se pudermos, estaríamos oferecendo algumas contra narrativas para certos discursos que rondam o campo educacional no momento e são bastante perigosos. Tenho visto tanta gente embarcar em “canoas furadas” durante essa pandemia que fico pensando se a gente não poderia se organizar, espalhar reflexões, ajudar na disseminação de outras versões para as histórias que estão sendo contadas pelo empresariado, pela grande mídia e pelas secretarias de educação nas lives feitas por aí...*

FRANCO – Sobre a proposta trazida pelo Rodrigo, acho bastante pertinente! Muitos de nós temos vivenciado a “EaD”, que, como dito por uma colega minha, está muito mais para um “puxadinho virtual”, problemático por diversos motivos. Apesar disso, leio frases como “a educação não pode parar” e “o ENEM não vai esperar”. Ainda, percebo que nós, professores, estamos trabalhando mais e em condições cada vez mais duvidosas, por exemplo, com “lives” onde responsáveis avaliam nossas aulas e com um acúmulo de tarefas extras. Em suma, os efeitos da relação clientelista da escola privada têm se tornado especialmente pronunciados no contexto atual. Penso que a construção e o compartilhamento das contra narrativas que problematizem a EaD seriam bastante oportunos. Acho que, da mesma forma que os adeptos à EaD têm explorado o contexto atual para se vender como a “melhor alternativa”, podemos questionar se ela é, de fato, uma alternativa. Por fim, me parece difícil concretizar qualquer medida sem a criação de perfis nas redes sociais, principalmente o Facebook e o Instagram, as mais usadas no Brasil atualmente. Um grande abraço em todos. Mais do que se proteger do COVID-19, que possamos manter a integridade física e emocional ao longo desse período.

EVERARDO – Rodrigo, sua ideia é maravilhosa! Franco, suas reflexões são precisas e preciosas! Tenho pensado muito nisso tudo, também, numa atitude mais ativa e mais propositiva, como professor, como formador de professores e como pesquisador em educação. Além de ler e ouvir, precisamos também falar, para não deixar coagular ideias e palavras... Somos um grupo de reflexão e de pesquisa, concordamos com as críticas já feitas a uma abordagem mercantilizada e privatista da EaD, e ponto! Depois disso, porém, o que teríamos a dizer a respeito do trabalho com a tecnologia em benefício da educação pública, sobretudo em um contexto tão *sui generis* quanto esse em que vivemos!? Penso nos nossos alunos, e não só da educação básica, onde será que eles estão e o que será que estão fazendo? Estarão se cuidando!? Óbvio, não tenho respostas prontas, mas gostaria muitíssimo de conversar sobre isso!

LUCIENE – Conforme sabemos, a rede pública está diante de mais um desafio: o EAD. E tenho que dizer que tem sido uma experiência muito interessante, pois nas redações esses estudantes em período de isolamento,

manifestam um grande carinho e sentem saudades das aulas presenciais. Eu espero que tanto os professores quanto os estudantes retornem à sala de aula com um novo olhar. E, mais do que nunca, que valorizem a afetividade e principalmente pratiquem a empatia e alteridade no convívio presencial diário.

EVERARDO – *Lendo o livro recém-lançado do Goodson, pela editora da Unicamp, ele recupera um pouco da história pessoal e do contexto britânico dos anos 70/80, do Winter of discontent: trabalhadoras protegidas por mantas diante da falta de aquecimento, enfermeiras trabalhando à luz de velas pela falta de energia, montanhas de lixo empilhado nas ruas... Segundo Goodson, essa desconexão entre os prestadores de serviços públicos lutando por seus direitos, por um lado, e na outra ponta a população desassistida por esses mesmos serviços, talvez tenha favorecido a ascensão de Thatcher. Talvez eu esteja forçando um pouco a barra aqui, mas a pergunta que estamos nos fazendo hoje é a seguinte: o que estarão fazendo nossos alunos, da escola e da universidade? O que é que nós – professores, formadores e pesquisadores – temos a ver com a vida privada deles? Nosso senso de “missão” sugere ou não algum compromisso nesse momento difícil? Imagina se nesse contexto também enfermeir@s, médic@s e profissionais da saúde resolvessem ficar em casa por falta de condições para seguir mantendo contato físico com as pessoas!?*

RODRIGO – *Por conta de um trabalho que estou realizando, passei meu domingo navegando por sites das fundações ligadas ao empresariado que têm assessorado a “implementação” da BNCC. Fiquei aturdido com a quantidade de materiais escritos e em audiovisual destinados a orientar e subsidiar o home office dos professores nesse momento de pandemia já disponibilizados. Claro que eles desfrutam de mais recursos financeiros e de profissionais contratados para a produção específica desse tipo de coisa e que isso implica em uma vantagem enorme na hora de fazerem seus discursos serem entoados e ecoarem por aí. Não dá para comparar sem levar em conta isso. Mas o que nós, enquanto pesquisadores de uma universidade pública; enquanto membros de associações que representam pesquisadores e professores; enquanto sujeitos que carregam um capital simbólico que nos distingue socialmente, estamos propondo de ação para estar mais próximos daqueles que transformaram (quase sempre por*

imposição via múltiplos constrangimentos) suas residências em algo que precisa simular o "chão da escola"? Penso (com meus botões): quais serão as possíveis leituras que a população fará, em especial aqueles da nossa categoria profissional, da atuação das universidades e associações de professores após a pandemia? Quem será que, na disputa discursiva por sentidos para a formação e a profissão docente, sairá mais fortalecido e legitimado? Penso que as Fundações já deram a largada no estabelecimento de pontes e diálogos com o professorado, que se encontra fragilizado e demandando atenção e apoio.

ELEONORA – *Estou aqui acompanhando a discussão do CDC sobre a educação nestes tempos de distanciamento social. Também já estou pensando muito sobre tudo isso há um tempo. Estou participando de debates intensos na rede pública e na rede privada. Estamos nos desafiando a pensar: qual o nosso papel neste contexto? Como vamos construir algo neste momento? O que construir? Tenho usado as plataformas (aqui uma confissão) para construir essas trocas. E (mais uma confissão) tenho tido respostas (da rede pública e privada) que me mantêm na crença de um ensino em rede (mais do que nunca). Eu e os estudantes estamos trocando registros sobre a pandemia. Trocamos conhecimentos, trocamos sentimentos e mantemos vivo o nosso vínculo.*

EVERARDO – *Que fazer para ultrapassar a ênfase no "não", reativo, rumo a um "sim", proativo e construtivo!?! Porque somos contra uma EaD sob o comando do mercado sabemos quase muito bem! Mas, e a partir daí, essas ferramentas são propriedades deles ou são propriedades sociais!?*

ELEONORA – *Também tenho recebido muitas manifestações de carinho na escola. A importância desse espaço na vida dos alunos é muito forte nos registros. Tenho dias mais difíceis, também. Mas esse vínculo com a escola me fortalece. Seu potencial criativo e subversivo, ainda que virtual, é muito importante para mim neste momento. Vamos tentar construir nossa rede, também! Fortalecer essas trocas, acho que nos fará bem!*

MARISE – *As perguntas que vocês colocaram eu tenho me colocado, além de muitas outras. Elas vêm de duas fontes de inquietação. A primeira está aqui dentro de casa. Dois filhos adolescentes com aulas online em carga igual às aulas presenciais. Minhas reflexões sobre isso: sei o grande privilégio que isso significa, sei que para os meus dois adolescentes isso*

construiu um senso de rotina e de sociabilidade, de pertencimento. Confesso a vocês que a escola ter disponibilizado as aulas foi um grande alívio. Mas percebo, sim, o imenso esforço que os professores têm feito para organizar isso e meus filhos também. Algumas coisas têm funcionado, outras não: percebi nessa semana que três professores se ausentaram por motivos de saúde. Em recente reunião online entre pais, professores e direção, foi marcado que o momento não é de focar em conteúdo nem em performance, de ir mais devagar, respeitar o tempo e o momento. Enfim, mesmo com condições, é tudo muito complexo, nossa casa agora, pelo menos aqui, virou homeoffice (meu marido e eu trabalhando) e homeschooling. A demanda por computadores é maior do que os existentes e sobrecarregou a internet, então temos que ficar todos na sala, e temos que fazer escalas. Não consigo parar de pensar nos nossos colegas tendo que lidar com todos esses desafios. Mas também, nos nossos alunos, sem aulas, sem rotina, sem construir pertencimento num momento de grande apreensão. Minha segunda inquietação vem da minha aproximação do campo da saúde. Logo que foi estabelecido o isolamento, entramos em contato com os profissionais de saúde dos centros de referência no Rio de Janeiro para o tratamento de Fibrose Cística, indagando as orientações para passar aos pacientes, uma vez que no momento estamos à frente da Associação. As orientações foram, fiquem em casa, não venham às consultas, não façam exames. Não cheguem perto do hospital. Entendemos as razões disso, claro, mas rapidamente sentimos um certo "abandono", um sentimento de insegurança e quase de um certo descaso. Afinal, ficar longe do hospital, embora seja o que todos sempre queremos, não é o que pacientes crônicos com um doença progressiva sempre conseguem. Enfim, tivemos aqui em casa de correr atrás, criar tanto na Associação quanto tentar juntos às equipes médicas um "protocolo de crise", tentando construir estratégias para os pacientes não ficarem abandonados, conseguirem manter um mínimo de contato, de acesso às equipes, de tirar dúvidas, de poder contar com elas num momento de internação, de pedir um atendimento virtual sim, de pedir que disponibilizassem telefones, enfim, alguma chance de manter os tratamentos e alguns exames importantes. Por fim, eu fiquei pensando na minha própria atuação como professora, formadora de professores, pensando em quais protagonismos

eu estava, ou estou conseguindo ter, nessa situação, que pudesse criar e restabelecer trocas, vínculos e produção de conhecimentos e reflexões, tal como eu tenho demandado tão intensamente por parte dos médicos que acompanham as pessoas com Fibrose Cística. Ao mesmo tempo, em relação aos professores, como estar perto deles? Como apoiá-los? Como tornar o trabalho deles mais leve? Eu não tenho muito essas respostas, na verdade não tenho nenhuma, mas tenho me angustiado de ver que esses espaços de "proximidade" estão sendo ocupados por outros e, acho sim, que poderemos ser de alguma forma impactados no futuro pela nossa impossibilidade de criar um caminho nesse momento, por mais legítima que ela possa ser.

EVERARDO – *Como diria nosso Goodson, citado acima, como entender o social e o político sem antes entender o pessoal e o biográfico? Pesquisadores do futuro que quiserem saber o que foi a pandemia de COVID-19, em 2020, terão que saber que ficamos assim! Minha mulher, também publicou uma foto no Instagram dela sob o título "Direto da redação", capturando um instantâneo do ambiente aqui em casa, na noite do dia de ontem. Também tenho ouvido relatos emocionados e emocionantes de professores vivendo a angústia desse momento.... O arco se estende desde um sentimento de superexploração até a redescoberta do encontro no afeto dos alunos, passando, claro, por lidar com a informação, o conhecimento e a educação! Nossa comunidade não está parada! Talvez esteja silenciosa ou silenciada, mas existe um trabalho coletivo profissional imenso que está em curso! Acompanhar tudo isso faz do CDC um laboratório, que além de observar pode apoiar, conversar, abraçar, debater, contribuir, formar e formar-se. Seria muito legal se a gente reunisse aqui alguns desses depoimentos, num grande álbum de memória, não acham!?*

MARIANA – *Também deixo aqui um pequeno relato de ações e emoções, entre alívio e culpa. Estar em casa, por longo tempo, sempre foi uma alegria. Quando começou a quarentena, e tudo ainda me parecia irreal, senti alívio. O ano mal tinha começado e eu já me sentia cansada, talvez pelas férias que nunca me dou ao direito de gozar, em função dos prazos que parecem sempre estar a minha espreita. Não fui acometida pela corrida brusca na direção da reinvenção das aulas online e as cobranças escolares ficaram em suspensão. Alívio! E os meus colegas, em especial a*

Norma, com mais de 20 anos de profissão, que diz estar trabalhando a semana toda para dar conta das duas manhãs, segunda e quarta, que tem que estar na plataforma da escola particular que dá aula? Culpa! Pensei em como é bom apenas estudar, em como o meu doutorado seria diferente se isso fosse uma realidade. Fiz e tenho feito dos meus dias uma rotina produtiva, associando coisas que gosto com coisas que preciso fazer. Alívio! Mas pensando nos meus colaboradores da pesquisa – Gustavo, Ludmylla e Ludimila – e as suas inventividades, mergulho numa sensação de estar fazendo algo errado: como posso estar aqui, “aproveitando” o tempo para ouvir as horas de aula em áudio que já se acumulavam, enquanto não presto uma ação de empatia para aqueles que acompanhei e que agora seguem na loucura de ensinar com uma cartolina colada por durex no armário? Culpa! Entre outras culpas e alívios, e com uma saudade grande de muitos, sigo os dias, ainda meio que sem entender o que está acontecendo comigo, com amigos e com o mundo.

SANDRA – *Meus amados companheiros, sim, é amor! Amor em tempos de Covid-19! Amor por cada um de vocês que me ajudam a reinventar sentidos para tantas vidas que vivem em mim. Ouvi-os com tantas ponderações, sabedoria, carinho e respeito neste momento de tantos sofrimentos me enche a alma. Acho a ideia de nos reunir virtualmente na sexta de manhã maravilhosa. Embora eu não seja a melhor pessoa para estar em reuniões virtuais, vê-los na sexta às 10h vai me revigorar e acho que fará bem a todos, se assim concordarem. Se acharem possível e desejável, como faremos? Quem monta a reunião, enfim, essas coisas práticas para as quais eu não consigo fazer agora?*

LUCIANA – *Queridas e queridos, espero que estejam bem! Fiquei aqui lendo as intervenções de vocês, mas preferi não dizer nada até agora. Tudo o que estamos passando está me abalando muito... Estou, até agora, sem condições de pensar em nada além das atribuições do meu dia a dia, que se multiplicaram muito com filho em atividades escolares domiciliares e mãe idosa e com diversos problemas de saúde. No entanto, caso decidam fazer uma reunião virtual às sextas pela manhã, posso tentar participar e, quem sabe, me distraio um pouco.*

DINAH – *Voltando aos poucos à rotina de vida “normal” depois de quase um mês na Coordenação do Programa junto à Mônica, agora respiro*

mais organizada nas tarefas. Volto a fazer aquilo de maior sentido como professora: repartir as reflexões com estudantes e colegas professores. Neste sentido, o CDC é o caminho do afago, do debate acadêmico e da vida. Estarei presente na reunião para dividir preocupações e encaminhamentos para nossos estudos. De acordo com o dia 08 de maio as 10 horas.

EVERARDO – *Olá, Pessoal, boa tarde a tod@s! Então, a UFF tem sugerido a utilização do Google Meet nas reuniões, sobretudo porque, para quem tem o e-mail @id.uff.br, é gratuito para organizar reuniões. Mesmo quem não tem esse e-mail, participa normalmente pelo link gerado. Quem puder, dê uma olhada no tutorial preparado pelo colega Valter Filé.*

RODRIGO – *Vamos de Google Meet então! Sugiro a instalação de uma extensão que permite que os participantes da chamada possam ser visualizados ao mesmo tempo na tela. Basta instalar no seu navegador, reiniciar o navegador e ativar no momento da videoconferência. É simples e fácil. O nome é Google Meet Grid View. Todo mundo aqui vai sair dessa quarentena sendo fera em tecnologias digitais de informação e comunicação! Vou abrir a sala de videoconferência amanhã de manhã e enviarei o link por aqui cerca de 20 minutos antes (09h40 mais ou menos).*

SANDRA – *Meus queridos, adorei estar com vocês ontem, neste modo virtual que vamos inventando para trocar afetos e nos afastar da solidão. Sem resposta para tantas perguntas, impedida de pronunciar palavras faladas, tento oralizar como posso, por dentro das angústias que compartilho com tantas pessoas neste momento. Assim, pensando em muitas coisas sem conseguir sistematiza-las, mas me remetendo ao convite e à provocação de Goodson acerca da aprendizagem narrativa, falo sobre uma experiência que me enviou um colega da Universidade de Valência, na Espanha. Recebi dele agora há pouco, um relato e um material escrito anexado, que encaminho para vocês. Me contou Valentin Gavidia que vive há trinta anos num condomínio de muitos edifícios chamado Hermes. Ao longo de todos esses anos, entrava e saía do edifício apenas cumprimentando a maioria de seus vizinhos, com pouca familiaridade e com quase todos desconhecidos. Eis que a Covid-19 os encerrou a todos em seus apartamentos neste modo de pouco conhecimento uns dos outros. Pela força das circunstâncias tão adversas, passaram todos os dias, às 8 da noite, a ir para as varandas de seus apartamentos a aplaudir os*

profissionais da saúde; aos poucos foram se mostrando uns aos outros, ora tocando violino, ora declamando poesias, ora entoando uma canção. Daí surgiu a ideia de produzirem semanalmente um pequeno jornal, o Hermes, editado por um grupo editorial saído do desconhecimento deles próprios (do qual Valentin faz parte). Comparto com vocês essa experiência fascinante e que será melhor entendida quando lerem o Hermes. À moda dos almanaques, o Hermes narra as vidas nos confinamentos dos moradores que pouco se conhecem neste condomínio. Fala da correspondência sugestiva da simbiose como estratégia evolutiva para o mundo vivo que ampliou as possibilidades de sucesso (quase que se contrapondo a ideia darwinista de seleção natural) correspondendo à necessidade existencial de união e trocas entre os moradores do condomínio para não enlouquecerem e saírem vivos da pandemia. Reparte receitas, recolhe poemas e escritas de si, recomenda procedimentos sanitários e outros de sobrevivência... Inventam o que nem sabiam que eram capazes. Ouvir o relato do Valentin e ler o Hermes me emocionou demais. A leitura e a narrativa trouxeram para mim novas possibilidades de pensar e sentir sobre tudo o que discutimos ontem. Goodson, ciência, saúde, capital narrativo, escola, temas sensíveis, universidade, crise institucional, pesquisa, diferentes lugares sociais, carência e abundância no enfrentamento da Covid-19... Tudo isso flutua e conflui em mim agora para pensar nosso futuro social e a potência de estarmos juntos para continuar narrando nossas experiências e as experiências dos outros, oralizadas ou submetidas à cultura letrada, daqui e da Espanha. Ou pelo menos, a do Hermes.

Algumas considerações, para não concluir

Dois mil e vinte foi um ano que *quase* não começou. Olhando de hoje, porém, desse mirante erguido dramática e exaustivamente nos últimos três anos, percebe-se que esse *quase* talvez fosse o seu modo mesmo, efetivo e próprio, de começar. Talvez vivêssemos ali uma espécie de limiar entre quem fomos até então e quem estávamos sendo desafiados a nos tornar, a partir de então. Com todo cuidado, toda empatia e toda delicadeza, aquela parecia ser

também uma ótima oportunidade para aprofundar, quem sabe, uma reflexão sobre a profissão, a pesquisa e os modos correntes da escrita acadêmica.

Em seu livro mais recente publicado no Brasil, Ivor Goodson discute o que denomina de “crise de representação”, tratando do dilema de “tentar capturar a experiência vivida de estudiosos e professores num texto” (GOODSON, 2022, p. 66). Goodson se expressa em termos brutais, talvez um pouco excessivos, como “colonização acadêmica” e “canibalização”. Recorrendo a N. Denzin, afirma:

Se o texto se tornar o ato que registra e representa as vozes do outro, então o outro se torna uma pessoa que não fala. Ele não conversa, o texto conversa por ele. É o ato que interpreta as suas palavras, pensamentos, intenções e significados. (DENZIN apud GOODSON, 2022, p. 66.)

Pode-se talvez extrair dessa crítica à centralidade autoral do intérprete um desejo de “reduzir a interpretação até a colaboração” ou de suspender, até certo ponto, a “colonização”, quem sabe de retornar ao papel de “escriba”, aquele que abre caminhos para que os professores – estejam onde estiverem, na universidade ou na escola, na docência ou na pesquisa, no trabalho presencial ou remoto – articulem suas narrativas e configurem suas próprias histórias.

Este documento narrativo se compromete, ética e esteticamente, com tal projeto.

Referências

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. São Paulo (SP): Martins Fontes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ª ed., Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 3ª ed., Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 2020.

GOODSON, Ivor F. **A vida e o trabalho docente**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2022. GOODSON, Ivor F. **Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores**. Porto (PORT): Porto Editora, 2015.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa 1: A intriga e a narrativa histórica**. São Paulo (SP): Martins Fontes, 2016.

TODOROV, Tzvetan. **A vida em comum: ensaio de antropologia geral**. São Paulo (SP): editora UNESP, 2014.

ALMANAQUE TRIBAL: O DESABROCHAR DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Adriana Batista Afonso
Jéssica Gomes das Mercês

Introdução

Este texto busca percorrer os caminhos que narram a história do Almanaque Tribal, desde sua concepção no campo das ideias até sua materialização nos 13 volumes produzidos pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Docência e Cultura (CDC). Além disso, buscamos compreender como a pesquisa narrativa influenciou e influencia as produções dos sujeitos desta pesquisa.

Sobre almanaques, através de uma fábula, o escritor Eça de Queiroz apresenta a seguinte história:

Que direi? O Livro de Todo-o-Saber, gravado para a Humanidade vindoura, sobre o tijolo e o granito, nas vésperas do Dilúvio, por dois sábios, filhos de Seth, era na realidade e simplesmente – um *Almanaque*. É que o almanaque contém essas verdades iniciais que a Humanidade necessita saber, e constantemente rememorar, para que a sua existência, entre uma Natureza que a não favorece e a não ensina, se mantenha, se regularize, e se perpetue (QUEIRÓS, 2011, p. 252, grifos do autor).

É pensando nessa concepção de almanaques que traçamos a discussão neste texto, cujo objeto principal são almanaques produzidos dentro de um contexto pandêmico por um grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Os almanaques contêm histórias, vivências, experiências, singularidades, simplicidades e complexidades que permitem a partilha e os ensinamentos para a existência.

E essa partilha de conhecimentos, vivências e muitas outras experiências é concebida neste artigo como a via para a

aprendizagem tribal, a qual, segundo Goodson e Petrucci-Rosa (2020) “[...] é como conhecemos o mundo antes de encontrarmos as forças da socialização representadas, em certo sentido, pela escola e pela cultura em geral”. Portanto, os Almanques Tribais foram os meios de socialização que permitiram a construção de conhecimentos, mas além disso, o entrelaçamento e fortalecimento das relações entre os sujeitos envolvidos em sua produção.

Metodologia

O objeto de estudo deste trabalho são as edições do Almanque Tribal, conjunto de publicações desenvolvidas pelo grupo de pesquisa CDC. Nesta pesquisa, buscamos ir além da mera apresentação descritiva do material, este texto se propõe a apresentar o contexto que impulsionou a elaboração dos almanques, os processos de idealização do material, as produções realizadas ao longo dos meses e, principalmente, as relações que foram forjadas ao longo das interações dos sujeitos com a confecção dos almanques.

Este texto apresenta características de uma pesquisa de cunho qualitativo. De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa possibilita realizar formulações empíricas nos enunciados proferidos pelos sujeitos, assim, é uma base importante nos estudos relacionados ao cotidiano e situações subjetivas. Além disso, outra característica importante deste estudo é ser uma pesquisa narrativa, uma vez que os enunciados dos sujeitos foram produzidos através de suas narrativas.

Os sujeitos dessa pesquisa se caracterizam como pessoas que, direta ou indiretamente, influenciaram na produção dos Almanques Tribais. O primeiro sujeito iniciou um projeto de revista, no período da pandemia, na Espanha. Valentín Gavidia, professor titular do *Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* na Universidade de Valência investiga sobretudo temas voltados à Educação para a Saúde, Educação Ambiental e Desenvolvimento sustentável. Após a partilha da

produção da Revista Hermes e sua vivência com outros sujeitos, inspirou a produção dos almanaques aqui analisados. Assim, através dessa narrativa, podemos acessar os caminhos que inspiraram a elaboração do objeto de estudo.

Os demais sujeitos, Sandra Escovedo Selles (licenciada em Ciências Biológicas) e Everardo Paiva de Andrade (licenciado em História) são professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e são coordenadores do Grupo de Pesquisa Currículo Docência e Cultura. Eles foram inspirados pela partilha das vivências espanholas com a produção da revista, assim, estiveram à frente da organização inicial do Almanaque Tribal e apresentaram a proposta para o grupo CDC, no qual as edições do almanaque foram desenvolvidas. É importante ressaltar que os sujeitos escolhidos foram os que incentivaram o início da construção dos Almanques, porém, a produção destes se deu, por intermédio de muitos sujeitos, de duas formas: 1. A participação no envio de materiais a serem publicados nas diversas versões dos almanaques; 2. A participação na edição dos almanaques, realizando a organização dos materiais, definindo as categorias e elaborando o design das capas e páginas internas. Todos os membros do CDC podiam participar da forma que se sentissem mais confortáveis e dispostos.

As narrativas destes outros sujeitos foram importantes para entender a proposta inicial e os desdobramentos desta produção. Nesse contexto, optamos por realizar a entrevista com os dois sujeitos em conjunto, pensando que a partilha das vivências poderia ativar memórias e aprimorar a narrativa, ao considerar que a memória é uma forma de acessar o passado e reviver experiências individuais e conjuntas (SOUSA; CABRAL, 2015). O que é corroborado por Oliveira (2011, p. 296) quando esta autora afirma que “As memórias pessoais são fontes valiosas para ajudar a compreender também as injunções históricas e culturais preponderantes em determinada época e contexto cultural”.

As narrativas permitem ao pesquisador compreender o mundo empírico dos sujeitos de modo mais abrangente (FLICK,

2009). Segundo Sousa e Cabral (2015, p. 154), “[...] a narrativa é incitada por questões específicas, a partir do momento em que o narrador começa a contar sua história, conservando ele próprio a fluência da narrativa.”

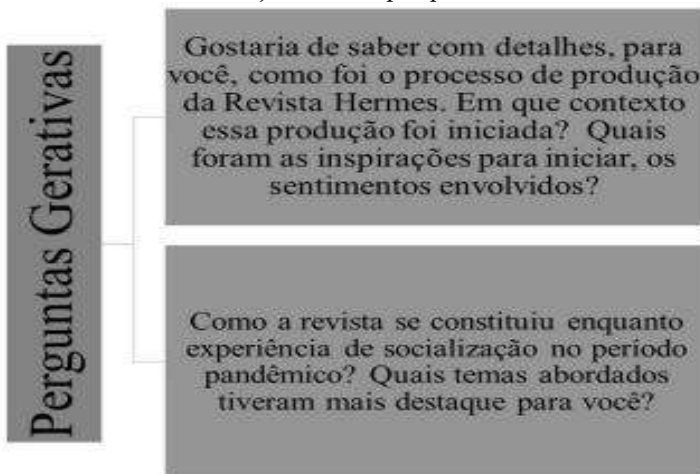
A ferramenta utilizada para apreciar as narrativas dos sujeitos dessa pesquisa foi a entrevista narrativa, na qual buscou-se diálogo e espontaneidade na produção dos dados, sem as limitações e restrições apresentadas pelos questionários ou roteiros estruturados. Diante da proposta de conhecer os diversos processos, inclusive os subjetivos, que fizeram parte da produção dos almanaques, a entrevista narrativa se apresentou mais frutífera, pois, deu aos sujeitos entrevistados, os narradores, a liberdade de percorrer os caminhos de sua experiência.

A ferramenta utilizada para direcionar as narrativas dos sujeitos de acordo com os objetivos desta pesquisa foi a questão gerativa. Esta pergunta tem a função de estimular a narrativa dos sujeitos e é importante que seja elaborada de forma que atenda às finalidades da pesquisa ao mesmo tempo que seja geral o suficiente para que o entrevistado tenha a liberdade de narrar segundo suas perspectivas. Sobre a questão gerativa as autoras Sousa e Cabral (2015, p. 154) expressam a necessidade das seguintes características, que “seja clara e específica, que estimule uma narração extemporânea, e não respostas pontuais, podendo fazer uso de alguns dispositivos de memória”.

De acordo com Flick (2009), após o uso da questão gerativa a entrevista narrativa ainda segue em dois momentos, no primeiro o narrador é incentivado a aprofundar mais em alguns aspectos da narrativa que não ficaram completos. E, por fim, na parte final da entrevista narrativa, se for necessário, os pesquisadores fazem perguntas mais direcionadas sobre a narrativa.

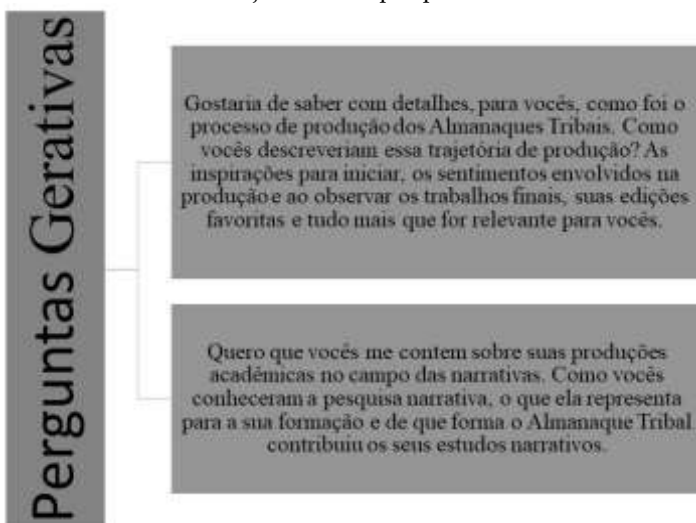
Seguem abaixo as duas questões gerativas que foram direcionadas ao primeiro sujeito entrevistado (Figura 1). Em seguida, são apresentadas as questões que foram direcionadas aos sujeitos dessa pesquisa que deram início ao projeto do Almanaque Tribal (Figura 2).

Figura 1. Infográfico apresentando questões gerativas direcionadas a um dos sujeitos dessa pesquisa.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Figura 2. Infográfico apresentando questões gerativas direcionadas a um dos sujeitos dessa pesquisa.



Fonte: elaborado pelas autoras.

A análise das narrativas dos sujeitos nos fez compreender o contexto mais amplo da produção dos Almanques Tribais. Esta análise foi realizada em quatro etapas: a) eliminação de trechos

não-narrativos e organização dos fragmentos narrativos; b) descrição das partes das narrativas; c) abstração analítica, buscando a análise de processos que dominam a experiência (nesse momento, pode-se reinserir os elementos não-narrativos); d) comparar e contrastar os fragmentos narrativos produzidos (FLICK, 2009).

É relevante pontuar que não houve interesse na interpretação de conteúdo dos textos narrativos, mas o interesse centralizou-se na análise do contexto geral das narrativas. Neste momento de análise, também relacionamos as narrativas dos sujeitos sobre o Almanaque Tribal com suas conexões com a pesquisa narrativa, pois a consideramos como importante elemento nesse processo de produção, uma vez que “[...] haja vista que esses sujeitos são considerados atores sociais que, ao narrarem suas histórias de vida, constroem nessa atividade, sua vida e sua profissionalização” (SOUSA. CABRAL, 2015, p. 156).

Revista Hermes: quando a comunicação é inspiradora

A partir da pergunta gerativa proposta, construiu-se uma conversa com Valentín Gavidia, na qual esse professor espanhol narrou sobre a revista Hermes, destacando seus contextos de produção. A construção desse material ocorreu enquanto o mundo atravessava a pandemia de Covid-19, conjuntura que Valentín destaca no início de sua narrativa

Me gustaría ponernos en contextos, ¿no? Nosotros, aquí en España, por lo menos estuvimos encerrados con la COVID mucho tiempo y el enclaustramiento, el encerramiento fue muy duro. No te permitían salir de casa. Solamente de vez en cuando para comprar, para hacer compra, solamente a los que tenían perro les dejaban salir. Es decir que los perros se alquilaban para poder salir. No te... no te dejaban ni siquiera pasear por las terrazas de las azoteas. Y fue... Fue muy duro, ¿no? Y más duro. Mira, las noticias que llegaban, que las personas que cogían el covid tenían muchas posibilidades de morir. Aquí tuvimos tiempo que morían 1000 personas al día. Eso duró poco tiempo pero llegaron a... se llegó a eso. La gente estaba muy angustiada.

Nesse momento, Valentín, professor da Universidade de Valência, vivia em um edifício com 230 apartamentos rodeando um pátio central comum. Vivenciando a clausura imposta pela pandemia, sobretudo em seu período inicial, quando os conhecimentos sobre coronavírus eram incipientes.

É interessante pensar em como os acontecimentos influenciam nas vivências e nas relações humanas. Como é narrado por Valentín o período de isolamento por causa da pandemia de Covid-19 foi um período duro, no qual, buscavam-se lacunas no contexto para burlar as restrições (na possibilidade de alugar cães para passeios) em busca de um pouco de naturalidade de vida. Ser tirado da normalidade traz um misto de sentimentos e formas de lidar com os acontecimentos, perceber o número crescente de mortes e como a periculosidade da situação aumentava, trazia o sentimento de angústia para as pessoas.

Isso reforça a instabilidade de nossa sociedade, como é apresentado por Goodson (2007) vivemos em uma sociedade permeada de riscos, ela é instável e passa por uma série de mudanças. Dentro da conjuntura de solidão imposta pela pandemia, Valentín aponta o único momento, na rotina de então, em que esses vizinhos estabeleciam contato entre si: o costume criado de, diariamente às 20h, assomar-se a janelas e varandas. Nesse momento, aplaudia-se a atuação das equipes sanitárias no enfrentamento à pandemia.

Entonces para darles ánimos, la gente salía a las 8. Entonces la plaza donde vivíamos, a las 8 salíamos todos a las ventanas y a los balcones a aplaudir. ¿Y era el único momento en que nos veíamos las caras y nos preguntábamos, “hola, cómo estás? ¿Cómo te va? ¿Estás bien tal cual?” Me pareció que una forma de comunicación, bueno, que era válida, pero que era muy, muy, muy pequeño, muy corta, ¿no? [...]

Essa narrativa demonstra a importância do contato e comunicação para os seres humanos, criou-se um ritual que era executado todos os dias às 20 horas, no qual todos buscavam alento e ânimo na participação conjunta. Para Valentín aquela

comunicação era pequena diante da necessidade de contato uns com os outros. Então, ao refletir sobre formas de aprofundar esta comunicação ele chega à seguinte conclusão

Entonces me pareció que podíamos hacer una revista. En la que los primeros números, bueno... Que sirviera de expresión de ideas. Que serviría para mantener la relación entre los vecinos y levantar los ánimos, que a la gente le gustaría recibirla. Que la gente escribiera, que las personas que vivimos aquí escribiéramos, que sirviera para mantener el contacto.

A inspiração inicial para a produção da revista veio de uma experiência anterior vivida por Valentín

Yo ya lo había puesto en práctica en otra ocasión, en otras ocasiones. ¿Por qué, por qué? Yo he sido coordinador de Estancias de profesores de Chile y Argentina. [...] Eran 25 profesores que estuvieron aquí mes y medio. [...] Allí, con aquellos, con los profesores que estaban de fuera, hacíamos, como una revista semanal en la que ellos también expresaban sus ideas porque cada uno venía de un lugar distinto de Argentina o de Chile. Se conocían y era alguna forma de expresión. Y al principio lo que en un comienzo era una revistilla. [...] Era una paginita, ¿no? Simplemente para decir dónde podían ir a comer o había alguna curiosidad de Valencia. Pues empezaron las colaboraciones, las colaboraciones y al final hacíamos una entrevista interesante.

No trecho supracitado é possível notar como as experiências de vida se renovam nos variados contextos. Enquanto coordenador, Valentín resolveu desenvolver uma revista que possibilitasse, a princípio, agrupar os professores que estavam chegando à Valência e que viabilizasse um maior conhecimento da região. Ele afirma que a revista (que começou com uma página) foi bem aceita e se expandiu. A autora Oliveira (2011) afirma a importância da escrita enquanto instrumento que potencializa o protagonismo do sujeito na criação/produção de textos para além do consumo.

Ao expressar sua ideia de produção da revista na conjuntura do isolamento, Valentín informa, através da narrativa, as suas intenções

Entonces, retomando aquella experiencia que tuve, pensé que podría servir para un poco para que la gente de aquí se empoderara, ¿no? Que la salud mental... luchar contra esa dificultad que teníamos de estar enclaustrado no solamente física sino mentalmente y así más o menos es como salió. Al principio la revista tenía solamente cuatro hojas y luego empezaron a escribir y uno contaba un cuento, otro solo inventaba una poesía, otro una foto, otros poniendo cosas, cada uno quería participar. [...] También teníamos entrevistas. Entrevistas a los conserjes, que eran los únicos que se movían entre las escaleras. Pues entrevistamos a ellos, entrevistamos al farmacéutico, a la farmacéutica, porque con ella sí que teníamos contacto. Entonces hacíamos el rincón de la entrevista.

A narrativa acima traz informações relevantes sobre como a ideia foi aceita pela comunidade e a forma que sua expansão se deu. Esse relato traz à tona uma questão proposta por Goodson e Petrucci-Rosa (2020, p. 102) “[...] para quem produzimos conhecimentos?”, entrelaçando com o contexto vivido por Valentín e sua comunidade na Espanha, eles produziam a revista para si mesmos, para partilharem, para se conectarem ainda que existisse a distância física das paredes que os separavam. E, através da produção da *Hermes*, conseguiam materializar a presença conjunta. Essa construção coletiva, para Valentín, estava alinhavada por muitos sentimentos, como pode ser corroborado pela seguinte narrativa

También tengo que decir que en aquel tiempo aparecen, yo creo que aparecen las sensibilidades de la persona más bonitas, las mejores, ante la dificultad, la idea de solidaridad, la idea de atenderse unos a otros, la idea de decir, bueno, pues tenemos que ayudarnos. [...] Y eso fue gracias al trabajo conjunto que hicimos con la revista, porque ya la revista ya no es, ya no solamente es la revista, sino es la unión de sensibilidades, ¿no? Como se van uniendo sensibilidades, se van juntando, vas conociendo a una persona y a la otra, sus intereses y también a qué le da valor, ¿no? ¿A qué valora más?

Destacamos esses trechos da entrevista narrativa concedida por Valentín Gavidia dialogando com a concepção de narrativa proposta por Goodson e Petrucci-Rosa que a conceituam como instrumento de construção dos sujeitos, defendendo a combinação de histórias de vida com a história contextual. Os autores apontam

que “[...] é primordial abordarmos fatores históricos associados ao tempo e ao período dos acontecimentos, rompendo os limites das pequenas narrativas ao entretecermos contextos sociais e políticos mais amplos com as estórias de vida” (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020, p. 94).

Por meio dessas associações, as “estórias de vida” vão se constituindo como “Histórias de vida”, através de seu enraizamento em contextos sociais, históricos, políticos e culturais. Então, junto a Valentín, salientamos a produção aqui apresentada da revista Hermes ressaltando seu contexto de produção atravessado pela pandemia de Covid-19 e todas as problemáticas vivenciadas como impulsionadoras para a confecção da revista e sua constituição como experiência de socialização.

Almanaque Tribal: quando as inspirações germinam

A experiência narrada na seção anterior, foi compartilhada com a professora Sandra, segundo ela, em um grupo de discussão para a escrita de um texto que seria enviado para um congresso. A professora relata da seguinte forma,

Aí contou a história que ele, né, morava num conjunto de edifícios e que ninguém se conhecia, que o conjunto todo chamava Hermes e que aí pelo confinamento da Covid, e a gente lembra que a Espanha foi uma daquelas que teve, né, um confinamento ultra rigoroso no início, eles resolveram fazer o que era um jornal, alguma coisa né, um boletim, alguma coisa que reunisse as experiências da família e ele foi né foi contando e mostrando, né [...].

Foi nessa partilha despretensiosa que a semente da revista Hermes foi plantada e, começou a germinar em solo brasileiro no que viriam a ser os Almanques Tribais. Nas palavras da professora Sandra, “[...] e eu achei aquilo incrível, aí trouxe essa experiência, contei essa experiência do Valentín”. Então, a narrativa de Valentín nesse grupo de discussão promoveu o interesse da professora Sandra em desenvolver um projeto semelhante no CDC. Segundo as narrativas dos sujeitos, a resposta dos membros do

grupo foi relacionada com as próprias vivências e discussões vividas em reuniões anteriores

Sandra: *E aí ficou aquela [...] adesão: “Ai, que legal!”, né... Eu pensando logo: “Isso é um almanaque, a gente poderia chamar isso de almanaque”. Aí fica: “Vamos fazer um almanaque?”, “Vamos?”, “Não vamos?” [...] Eu me lembro que foi a Jaqueline, a Jaqueline Girão, que sugeri: “Como é que nós vamos chamar? Almanaque do CDC?” E nós tínhamos discutido um texto do Goodson, que falava sobre aprendizagem tribal. [...] . E aí a Jaque soltou: “Ah, a gente podia fazer um Almanaque Tribal, né?”. Que a gente misturaria, né, nossas experiências. E aí começamos assim, né, Everardo?*

Everardo: *E aí assim, a gente estava vivendo esse contexto aí, e é dentro desse contexto, com todas essas dúvidas, com todas essas incertezas que surge essa ideia de, dentre tantas outras iniciativas, a gente compor o almanaque.*

Essa narrativa cheia de emoção e lembranças demonstra um aspecto importante da construção de ideias que ocorre de modo conjunto. O modo de produzir conhecimentos pode ser visto por uma outra perspectiva e a aprendizagem narrativa pode ser uma aliada nesse processo (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020), pois nela são considerados os diversos fatores do contexto. Em seu texto, Ivor Goodson (2007, p. 248) define a aprendizagem narrativa como “[...] um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade”.

Sobre a aprendizagem, Sandra narra que *“Primeiro, por um princípio geral de que aprender é atribuir sentido à vida, situações, a um tema, etc. Aprender é também transformar, a gente sair de um lugar e ir a outro, aprender é a gente assumir também a subjetividade, né?”*. A aprendizagem nessa perspectiva, dialoga com aquela que é apresentada por Goodson (2007) no parágrafo acima.

Nessas circunstâncias, entra em evidência a aprendizagem tribal, elemento que foi inspiração para o nome dos almanaques produzidos, a qual *“é como conhecemos o mundo antes de encontrarmos as forças da socialização representadas, em certo sentido, pela escola e pela cultura em geral”* (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020, p. 101). São os saberes da vivência no seio familiar e social, é aquilo que Eça de Queirós (2011, p. 252) chama

de “[...] verdades iniciais que a Humanidade necessita saber [...]”, ao conceituar almanaques. É interessante como a junção destes termos representa bem a produção que foi desenvolvida ao longo das 13 edições dos Almanaques Tribais.

Segundo as narrativas dos sujeitos, os temas dos Almanaques eram variados e dialogavam com as subjetividades de cada um que participava da produção, as páginas eram preenchidas com receitas culinárias, fotografias que as pessoas tiravam de suas situações cotidianas no período de isolamento, poesias próprias ou não, indicações de músicas, séries, filmes e livros, narrativas apresentadas na forma de mônadas etc.

O professor Everardo salienta a importância de contar as experiências nesse período e de como isso foi transmitido aos Almanaques Tribais

Acho que algumas coisas devem ter nos tocado muito profundamente, nós não conseguimos ainda fazer com que elas emergjam naquilo que nós falamos, não é? Mas de qualquer maneira, falar, contar é fundamental, né? Naquele momento ali, por exemplo, o que o Almanaque nos propunha? “Olha, conte da maneira que você está sentindo a vida”. [...] Se você está sentindo a vida e está traduzindo isso na cozinha, então conta o que você faz na cozinha. Se está traduzindo isso na fotografia do celular, conte o que você está vendo. Se for na escrita, faça a sua poesia, faça o seu ponto, mas não deixe de contar. Diga algo, não é? Fale. Tome a palavra e fale. Não é? Isso foi fundamental. Eu acho que o Almanaque fez muito isso.

Ele ainda enfatiza em sua narrativa como o período do isolamento foi difícil para todos no grupo e como isso afetou as tomadas de decisões

E a gente, assim, por exemplo, já tinha entrado o mês de abril de 2020 e esse começo foi muito doloroso porque a gente achou que as aulas voltavam no início de março, a reitoria divulga uma nota adiando uma semana. Passa uma semana, adia mais quinze dias. Passam 15 dias, adia 1 mês. Adia o semestre e aí a gente viu que era um adiamento sem data pra começar, não é? E aí o CDC, que sempre retornava no início do período letivo, a gente viu que não tinha retorno, não tinha um retorno em vista. E aí, assim, ali pra meados de abril a gente começou uma troca de e-mails falando o que é que estava acontecendo e tal... como é que cada um estava se vendo

às voltas com aquele contexto, as expectativas de todos nós, as nossas inquietações, o nosso medo, as nossas incertezas de como é que aquilo ia fazer...

Em diálogo com a narrativa anterior, Oliveira (2011) destaca a importância da análise das vivências individuais e como cada sujeito lida com as situações conflituosas, estes elementos são importantes para a compreender a realidade e produzir significados.

A narrativa de Sandra corrobora a narrativa do professor Everardo e apresenta características semelhantes às de Valetín quando aborda o contexto histórico e social vivido durante a produção dos almanaques. Ao contextualizar a pandemia da Covid-19, ela afirma que

Porque a gente achou que era 1 mês, eram 3 meses, era um semestre... e a gente vendo aquela situação de confinamento, né, então assim, eu tenho que dizer que, não somente os Almanagues, mas os encontros [virtuais] foram muito importantes para a minha saúde mental. E os Almanagues, pra mim, eles... eles... eles resumiram assim, sabe? Uma fonte de afeto, de beleza, de estética... [...] enfim então é assim, eu acho que foi uma das experiências mais incríveis realmente mesmo da pandemia.

Assim, é possível enfatizar o quão complexo foi o período de isolamento, as incertezas e os medos também estavam presentes no contexto brasileiro. E, assim como em Valência, a produção conjunta foi uma grande aliada no processo de conexão e comunicação dos envolvidos. A narrativa acima corrobora o que é descrito por Oliveira (2011), quando esta autora afirma que há sentimentos e significação na narrativa.

A narrativa de Everardo segue a mesma linha de raciocínio

[...] se a gente pensar no Almanaque, a gente pensa dentro de um contexto, não é... até me referindo assim, que o contexto pandêmico, ele, para nós, ele gerou essa forma almanaque como uma das estratégias ou táticas, melhor táticas talvez [...] pra poder sobreviver naquele momento, então a forma almanaque foi uma tática, um corpo a corpo nosso tentando sobreviver àquelas dificuldades ali da pandemia.

A narrativa supracitada reforça como essa produção foi significativa e um refúgio para o isolamento vivido, uma forma de

se conectar e produzir novas vivências em conjunto, um auxiliando o outro a suportar os medos, incertezas e dificuldades trazidas pela pandemia da Covid-19.

Além disso, Everardo narra um episódio que aconteceu no condomínio em que vive que é semelhante ao vivenciado na comunidade de Valentín. O professor Everardo narra que um dos vizinhos é músico, o qual, durante algum tempo do isolamento sentava na varanda durante o final da tarde e tocava para todos, então, as pessoas que moravam naquela rua se achegavam em suas janelas, ouviam-no e aplaudiam-no. Tal episódio se assemelha ao ritual de aplausos realizado pelos condôminos em Valência que reitera a sensibilidade aflorada e a necessidade de contato amplificada no isolamento.

E antes de narrar o acontecimento anterior, Everardo faz um questionamento *“o que que o CDC estava vivendo nesse momento, que foi sensível a essa ideia do Almanaque, não é?”*, com isso, reforça *“Então era um momento... aquele momento foi um momento assim, que as nossas emoções estavam muito... muito à flor da pele. Muito à flor da pele!”*. E Everardo pontua algo muito importante *“E o Almanaque foi um dos espaços que a gente encontrou naquele momento, não é? De fazer com que as pessoas tomassem a palavra e contassem um pouco da maneira como estavam vendo tudo aquilo”*.

Destarte, o Almanaque Tribal permitiu que todos, à sua maneira, contassem suas narrativas, expressassem seus sentimentos e conseguissem se conectar com o grupo, mesmo não se encontrando presencialmente, eles se uniam na proposta da produção do material. Goodson e Petrucci-Rosa (2020) falam sobre a importância de gerar experiências que possibilitem que as pessoas se aproximem de suas emoções e seus espíritos. Segundo Sandra *“Era assim, era uma conexão, eu acho que o Almanaque, ele trouxe essa conexão emocional da gente. É isso que você falou, é valorizando o que a gente estava vivendo, né? Vendo, vivendo e sentindo, né?”*.

Segundo os sujeitos dessa pesquisa, toda a produção e desenvolvimento dos Almanaques Tribais só foram possíveis

diante do contexto pandêmico e de isolamento vivido. Sobre isso, Sandra afirma

Então, assim, coisa, nós nunca faríamos isso. Provavelmente, se nós não tivéssemos... Se não tivéssemos numa situação dessa, eu acho que a gente não proporia "Vamos, gente, vamos". Tanto é que a gente parou de fazer o Almanaque, ele meio que declarou...

E Everardo complementa com... *"concluído"*. E Sandra ecoa *"concluído!"*. Essa dinâmica de narrar em conjunto foi bem interessante, principalmente, nesses momentos em que os sujeitos complementavam as narrativas um do outro ou ataçavam a memória e as reflexões.

É interessante pensar em como o avanço tecnológico, o tempo-espaço em que vivemos possibilita o encurtamento das distâncias e a produção de conhecimentos e vivências que não seriam possíveis se fossem vividas em outros tempos-espacos, como afirmam Goodson e Petrucci-Rosa (2020, p. 102) "Podemos escrever juntos estando em diferentes lugares no Brasil e na Inglaterra, entretecendo nossas histórias". Por isso, enfatiza-se a importância do contexto na produção das narrativas, certos de que cada lugar, cada conjuntura, cada época, cada contexto histórico e social gera singularidades.

Os Almanques Tribais florescidos

Desses processos de partilha e germinação apresentados, floresceram os Almanques Tribais¹. Como Sandra aponta

Eu acho que o Almanaque do CDC, é uma experiência coletiva, ele, né, ele meio que conectava uma vida, essas vidas que estavam paradas, né, mas que estavam ali acontecendo coisas [...]. Então acho que apelou muito para os sentidos da gente, né. E o almanaque, eu acho que ele meio que materializou um pouco essas experiências [...]

¹ Os almanques tribais estão disponíveis e podem ser consultados no site do CDC: <https://grupopesquisacdc.wixsite.com/home/almanaque-tribal>

Percebemos então um paralelo com o que Petrucci-Rosa e Goodson defendem ao apontarem que

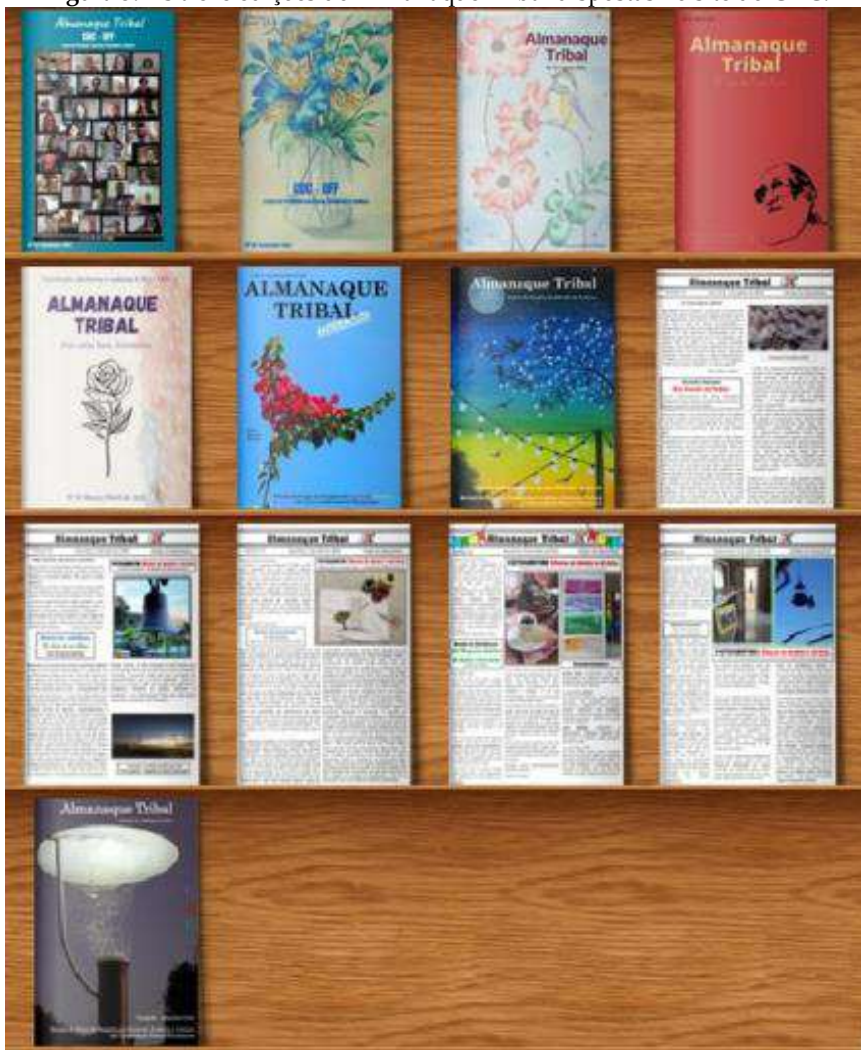
Se trabalharmos com elas [as pessoas] em diálogo permanente a pesquisa passa a produzir uma aprendizagem narrativa, que é colaborativa [...] experiências educacionais e intelectuais que permitam às pessoas se aproximarem mais de suas emoções e de seu espírito (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020. p.102).

Sandra indica que os integrantes do CDC se revezavam nessa construção.

E daí, nesse início, semanalmente começamos a fazer um rodízio de quem ficaria responsável por escrever, por montar cada almanaque. E aí ficou assim sempre, né, mestrandos, doutorandos... alguém que estava ali no grupo e que se oferecia. [...] quando as atividades remotas aumentaram, aí eles também começaram a não dar conta, né, de fazer semanalmente, porque tinha que dar aula, tinha que cursar disciplina... E aí começou a fazer quinzenalmente, né? E isso foi o ano inteiro.

Os Almanques tribais traziam diferentes maneiras de sentir a vida e os contextos. Como Sandra acrescenta, “E com isso, conhecer também um pouquinho de cada um, de como cada um estava vivendo isso”. Uma experiência materializada em treze edições do Almanaque, que tecem diferentes temas que atravessavam as vidas ali envolvidas. Dessas treze edições, três foram produzidas a partir de temas impulsionados por efemérides socialmente referenciadas e sobre as quais o grupo se dedicou a discutir e produzir: Consciência Negra, Dia Internacional da Mulher e Centenário de Paulo Freire (Figura 3).

Figura 3. As treze edições do Almanaque Tribal dispostas no site do CDC.



Fonte: Adaptado pelas autoras do site do CDC.

A construção dos Almanques reverberava também as experiências que o CDC vinha construindo sobre pesquisas narrativas. O grupo trilhava caminhos nessa investigação desde 2015 e a vivência dos Almanques marca a centralidade da autonomia docente para o grupo. Nesse sentido, Everardo destaca

Então, a nossa discussão sobre narrativa, tempo e narrativa, experiência e aprendizagem narrativa, está muito ligada a essa relação inegociável com os professores. Que é aquilo que me identifica como pessoa, como ser humano, como trabalhador. E acho que é também o que identifica Sandra. Então, eu acho que a gente já vinha muito caminhando nessa direção. E o CDC tem muito essa marca [...] nesse sentido, os almanaques são uma expressão valiosa de uma pesquisa narrativa porque ali o CDC foi chamado para falar, foi chamado não. Foi convocado, foi convidado.

Ao que Sandra acrescenta: *“Foram instigados”* e Everardo complementa *“Então, acho que o almanaque foi importante no amadurecimento dessa ideia de que nós não estamos aqui para falar em nome das pessoas, pelas pessoas, para interpretar o que as pessoas estão dizendo”*.

Sandra aponta ainda *“a gente quer que a voz do narrador ocupe o espaço dela, que não seja um espaço alugado [...] É nesse sentido que eu quero dizer, [...] que tem esse compromisso ético”*. Acerca da pesquisa narrativa, anteriormente Sandra havia colocado

Então, assim, a gente vai ouvir os professores, vai registrar, mas quem vai escrever é a gente. A gente tem duas agendas que correm juntas. A agenda nossa, acadêmica, de não apenas produzir, mas de que, pela produção, eles se fortaleçam como categoria [...] mas a gente quer que essa voz não seja abafada pela nossa voz.

Enxergamos, nessa preocupação do grupo, um meio para demarcar a centralidade que Petrucci-Rosa e Goodson (2020) defendem para as aprendizagens narrativas, ao definirem a necessidade de que se empregue e se desenvolva o capital narrativo atrelando as narrativas pessoais a outras narrativas de escopo social mais amplo.

Assim como o CDC foi instigado pelos contextos e pela experiência espanhola partilhada, a produção dos Almanques instigou outras construções. Sobre isso, Everardo aponta *“Depois até eu roubei a ideia do almanaque para as minhas turmas, por exemplo”* e agrega

É, todas as minhas turmas na UFF, desse momento em diante, terminam o semestre construindo um almanaque. [...] os almanaques das turmas de PPE², porque a ideia foi tão boa, e o CDC realizou isso tão bem, que eu apanhei aqui e levei para as minhas experiências lá.

Dessa forma, como apontam Petrucci-Rosa e Goodson (2020), o trabalho com narrativas ressignifica experiências educacionais na medida em que mobiliza aprendizagens, recuperando modos de vida e fortalecendo propósitos coletivos e sociais.

Assim, os Almanagues Tribais foram além de uma aglutinação de receitas, mônadas, fotografias etc., eles representaram as vivências e as narrativas dos sujeitos naquele tempo-espaço, as narrativas de um contexto de pandemia permeado de incertezas e medos. Eles permitiram que o conhecimento fosse produzido, materializado e compartilhado, e, através das partilhas, se intensificaram os laços entre as pessoas envolvidas.

Considerações finais

Com o objetivo de pensar a confecção dos Almanagues Tribais e os caminhos trilhados nesse conjunto de produções pelo CDC, tomou-se a entrevista a partir de questões gerativas (FLICK, 2009) como ferramenta na construção de narrativas que basearam a elaboração deste texto. Buscou-se mobilizar essas narrativas no sentido do que Petrucci-Rosa e Goodson (2020, p. 94), estabelecem como princípio metodológico ao definirem que, no trabalho com narrativas, “[...] organizamos os fragmentos narrativos compondo um retrato, onde as densidades temáticas se evidenciam conjugadas com possibilidades imagéticas sobre o que é narrado”.

Em ambos os contextos foi possível perceber como a produção conjunta dos materiais (A revista Hermes e os Almanagues Tribais) foram instrumentos importantes no processo de aproximação dos sujeitos em uma conjuntura que investia na separação e no

² Pesquisa e Prática Educativa (PPE), disciplinas do currículo de licenciatura na Universidade Federal Fluminense (UFF).

isolamento. Ao mesmo tempo que as narrativas produzidas e reproduzidas nos Almanques Tribais permitiam a conexão das pessoas consigo mesmas e com suas vivências, elas eram o elo que formava uma rede entre as pessoas do grupo que estiveram envolvidas com a confecção destes materiais. Nesse sentido, é importante enfatizar que os Almanques foram um porto seguro no contexto vivenciado. Suas produções de vivências, gostos e subjetividades representam momentos de alegria, deleite e sobrevivência em meio ao caos, medo, solidão e inseguranças trazidos pela pandemia da Covid-19.

Enquanto autoras desse artigo, nossas vidas também foram atravessadas, de diferentes formas, pelos Almanques. Eu, Jéssica, comecei a participar do CDC ao ser aprovada na seleção de doutorado em outubro de 2021. Assim, participei somente da última edição do Almanaque. Auxiliar na construção desta edição serviu como uma experiência de integração para mim, uma vez que as reuniões ainda estavam acontecendo de forma remota por causa da pandemia. A interação com as demais colegas responsáveis, naquele momento, por organizar os materiais enviados pelos outros membros trouxe o sentimento de fazer parte do grupo para além da tela das reuniões online por intermédio da materialização de uma produção conjunta.

Da mesma forma, para mim, Adriana, os Almanques foram ferramentas importantes no meu período de chegada ao CDC. Como Jéssica, passei a integrar o grupo durante a pandemia, após ser aprovada na seleção de mestrado da UFF em junho de 2021. Chegar ao CDC, no contexto pandêmico, significava conhecer pessoas por meio de reuniões remotas, observando o que cada um mostrava nos espaços reduzidos dos vários retângulos de diferentes câmeras de uma sala virtual. Isso me permitia imaginar características para essas pessoas, mais que conhecê-las. Foi nos Almanques que encontrei espaços e meios para saber mais sobre esses indivíduos, por meio de como eles se narravam nas diversas possibilidades que formavam a publicação: quem era figura mais frequente nas receitas, quem

pintava, quem gostava de fotografar, estilos de escrita... Enfim, diferentes possibilidades de narrar a vida.

Referências

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. Ed. 3. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200005> . Acesso em: 23 fev. 2023.

GOODSON, I. F.; PETRUCCI-ROSA, M. I. “Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!” Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 91-104, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p91-104> Acesso em: 23 fev 2023.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-20972011000200006&lng=em&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 23 fev. 2023.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i2.149> Acesso em: 23 fev. 2023.

QUEIRÓS, E. **Almanaques e outros dispersos**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2011.



Seção II

*Experiências e trabalho: pesquisas, reflexões e temáticas
presentes no CDC*

NARRATIVAS EM FORMAÇÃO: TENSÕES ENTRE LICENCIATURA E BACHARELADO NA IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Carine Valiente

Bruno Venancio

Rodrigo Cerqueira do Nascimento Borba

Sandra Escovedo Selles

Introdução

Neste texto, apresentamos reflexões construídas a partir de experiências vividas em nossos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas que nos formaram e nos levaram a assumir a docência como professores/as de Ciências e Biologia. Mirando trajetórias construídas em diferentes universidades, nos propomos a discutir como essas experiências se inter cruzam, se aproximam e se distanciam no que diz respeito à formação de nossa(s) identidade(s) docente(s).

Nossas experiências são revisitadas ao tempo de nossos cursos de graduação por meio de relatos memorialísticos que tecemos em conjunto, buscando compreender modelos formativos que tensionavam ou não nosso lugar nesses cursos. O exercício de remexer nossas memórias nos levou a tempos distintos, a modelos institucionais variados em nossos trajetos universitários, mas que, ao permutá-los e ao refletir sobre eles, vimos proximidades nos modos com que vivíamos tensões entre o bacharelado e a licenciatura em Ciências Biológicas. É deste tempo presente, atravessados e provocados pelos estudos acadêmicos, que revisitamos e questionamos alguns sentidos de docência implícitos nas experiências que narramos.

Esses estudos já nos advertem sobre “as tensões entre matrizes formativas”, como nomeia Ana Cléa Ayres (2009), configuradas pelos caminhos do bacharelado e da licenciatura no quadro histórico da educação brasileira, o qual reflete também o lugar subalternizado reservado à docência em relação a outras profissões reguladas pelo diploma universitário.

O exercício memorialístico feito conjuntamente nos levou a construir *mônadas*¹ que apresentam lampejos da experiência vivida nesse período formativo e que, de certa forma, buscam caracterizar os aspectos que marcam as nossas construções identitárias como docentes. Esse exercício se mostra pertinente uma vez que, historicamente, a formação de docentes especialistas em disciplinas escolares específicas foram/são marcadas por uma dualidade, pois colocam em confronto e, contraditoriamente, em intricada proximidade, uma formação para o bacharelado e outra para a licenciatura. Nesse sentido, como já assinalado por diversos pesquisadores (AYRES, 2009; AYRES; VILELA; SELLES, 2020; DINIZ-PEREIRA, 1999; GATTI E BARRETO, 2009), tensionada no interior das universidades, a licenciatura tem sobrevivido desvalorizada, como “apêndice do bacharelado”. Quando os dois cursos foram criados nos anos 1930, a licenciatura destinava-se à apresentação de métodos e técnicas de ensino escolar a serem aplicados ao conhecimento aprendido no currículo do bacharelado, trajetória que somente nas duas últimas décadas passou a ser questionada. Entretanto, a persistência por tanto tempo desse modelo de formação, bem como sua concepção, marca nossas trajetórias, ainda que de formas diferentes.

¹ Como será melhor explicado posteriormente, as *mônadas* são fragmentos de textos narrativos escritos em perspectiva (auto)biográfica que possibilitam a compreensão de como determinadas questões conjunturais foram apropriadas e significadas nas trajetórias dos sujeitos sociais que as narram.

Dinâmicas da formação docente

A formação de professores de Ciências e Biologia, tanto quanto as demais, possui uma característica que historicamente tem sido objeto de investigações, indagações e de disputa, como a relação antagonista entre a formação acadêmica e a formação profissional (AYRES, 2009). Esse antagonismo vem sendo testemunhado há quase um século, pois o aprendizado pedagógico de apenas um ano, inscrito no modelo inicial, reduzia as possibilidades de inserção na profissão. Mesmo que tenha havido ampliação considerável na carga horária destinada ao aprendizado profissional nas reformas dos anos 2000, os estudos sobre a formação docente continuaram defendendo uma proposta formativa docente que não seja mais a complementação do bacharelado, rejeitando que a licenciatura continue sendo “um apêndice” deste, mas sim, caminhe em direção a uma formação que valorize a docência como escolha profissional. Além disso, ressalta-se o papel formativo da pesquisa em educação/ensino como um campo de possibilidade concreta nas licenciaturas.

A secundarização da licenciatura em detrimento do bacharelado tende a criar um lugar de menor prestígio para as pessoas que decidem pelo caminho da docência, algo que aspecto expõe a complexidade da falta de valorização da profissão docente - e, por extensão, da educação - no Brasil. O modelo da *racionalidade técnica* nos cursos de licenciatura fez parte da estrutura do Ensino Superior no Brasil desde a fundação das universidades e explicita o quanto essa racionalidade se ajusta a uma formação profissional considerada diminuta em relação às demais. Esse modelo constrange uma organização curricular que, ao privilegiar o conhecimento científico, em certa medida, acaba por estabelecer diferentes graus de importância para as disciplinas (AYRES, 2009). Esse modelo é a base da fórmula “3+1”, no qual as disciplinas de

conteúdos específicos¹, com duração de três anos, tradicionalmente lecionadas no início do curso, são seguidas pelas disciplinas pedagógicas, cursadas em um ano. Neste modelo, o docente é visto como um técnico, um especialista que aplica na sua prática cotidiana as regras que derivam do conhecimento científico através do conhecimento pedagógico.

Diniz-Pereira (1999) observa que, mesmo nos cursos nos quais a opção pela licenciatura se faz logo no início da formação, as disciplinas específicas continuam precedendo aquelas de conteúdo pedagógico, com as quais estabelecem apenas uma tímida articulação. Tais cursos de licenciatura parecem adaptações de cursos de bacharelado, em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume um papel secundário. Dessa forma, o aspecto de “3+1” (AYRES, 2009; AYRES; VILELA; SELLES, 2020) emerge nas experiências de grande parte dos docentes de nosso país. Como discutiremos mais a frente neste texto, no nosso caso, as vivências ao tempo de nossos cursos de graduação, quando rememoradas, nos remetem a lugares de disputa e tensão, tal qual os estudos sobre a formação assinalam. Destes tempos e espaço formativos, fomos construindo nosso processo de nos identificar com a escolha pela docência.

Associados aos caminhos históricos dos desenhos curriculares da licenciatura, outros fatores de ordem macrosocial tendem a tornar a profissão docente uma escolha menos atrativa para os jovens no trajeto universitário, quando muitas opções exigem discernimento para a escolha profissional. As condições de trabalho nem sempre favoráveis, os salários defasados em relação a outros profissionais com formação universitária, as jornadas de trabalho exaustivas e a inexistência de planos de carreira (DINIZ-PEREIRA, 1999), além do precário tratamento social, legal e institucional que é conferido à profissão docente, contribuem para

¹ Neste texto, usamos “conteúdos específicos” para distingui-los dos pedagógicos e indicar que se tratam dos conteúdos da ciência de referência dos cursos. Ao longo do capítulo, esses “conteúdos específicos” são denominados de “conteúdos biológicos”, para o curso de Ciências Biológicas.

o baixo *status* dessa profissão em relação a outras carreiras, sobretudo o desconforto com a valorização social atribuída aos egressos do bacharelado².

Neste trabalho, nos propomos a refletir sobre esses aspectos de formação, tomando como referência nossas próprias vivências como egressos de cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em universidades públicas federais da região Sudeste. As narrativas que serão trazidas mais adiante no texto foram engendradas no contexto de um grupo de pesquisa no qual compartilhamos, como exercício teórico metodológico, nossas experiências de formação. Percebemos significativas interseções entre os relatos de todos nós quatro, no que tange às disputas entre as licenciaturas e os bacharelados. Ao rememorar essas vivências, remexemos nossas emoções e carregamos nossas lembranças como modos de nos entendermos como profissionais, ao mesmo tempo em que revisitamos os desenhos curriculares de nossos cursos de um lugar subjetivo, ainda que compartilhado entre nós. Reconhecemos sentidos que somente pudemos elaborar no exercício investigativo a que nos lançamos coletivamente - e intencionalmente - no presente. Para a escrita do texto, tomamos a tarefa-desafio de construir *mônadas* advindas de nossas memórias da formação inicial.

Portanto, não podemos perder de vista que nossas trajetórias, por mais específicas que possam ser, estão balizadas por inúmeros aspectos que historicamente modulam a formação de professores/as em nosso país. Assim, nossa proposta é discutir a partir de uma perspectiva teórico-metodológica com as *mônadas*, como uma forma de potencializar as reflexões acerca dos processos formativos aqui relatados. Apresentamos no próximo tópico,

² Aqui cabe recordar que o valor simbólico atribuído aos concluintes do bacharelado não é acompanhado, necessariamente, por um maior vencimento salarial. Nota-se o incômodo de declarar-se professor/a independente de sua remuneração, enquanto, afirmar-se bacharel biólogo remete a alguém detentor de um conhecimento científico que, por ser considerado inquestionavelmente superior, eleva socialmente essa profissão, mesmo sem mencionar os seus proventos.

alguns elementos que nos ajudam a sistematizar uma aproximação do conceito de *mônadas*.

Perspectivas teórico-metodológicas

Dialogamos com autores e autoras do campo das pesquisas narrativas (GOODSON, 2020, 2019, 2015; GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020, DELORY MONBERGER, 2012; MOTTA; BRAGANÇA, 2019; PETRUCCI-ROSA *et. al.*, 2011) que nos permitem analisar as narrativas construídas com dimensões dos currículos e dos processos de formação docente. Apesar de reconhecer que tais autores e autoras mobilizam aparatos teórico-metodológicos singulares em suas investigações e reflexões, algumas vezes partindo de premissas distintas, ressaltamos os pontos de convergência entre suas ideias, que valorizam as narrativas dos sujeitos para compreensão do quadro educacional e de fenômenos ligados à formação e a profissão docente, o que explica os diálogos elaborados com suas obras. Dessa forma, mobilizamos neste texto os conceitos de *mônadas* e de *narrativas (auto)biográficas*, pois nos possibilitam contribuir para as discussões que envolvem a formação docente em Ciências e Biologia a partir das experiências que relatamos.

Petrucci-Rosa *et al* (2011), em diálogo com Benjamin (1994) e Gagnebin (2004), nos ajudam a pensar as *mônadas* como fragmentos narrativos e memorialísticos que, em seu conjunto, conseguem propor uma conexão com o contexto histórico mais amplo. Esses autores mobilizam a ideia de uma relação entre universal e particular, ou seja, uma imagem do mundo contida em um fragmento individual. Petrucci-Rosa *et al* (2011) nos apresentam uma proposta de produzir e analisar as *mônadas* em seu caráter único enquanto experiências individuais, mas que não deixemos de articulá-las com um contexto amplo. Ou seja, os autores e autoras defendem as *mônadas* como dispositivos que permitem enraizar e significar experiências pessoais, situando-as em um cenário sociocultural abrangente.

Caminhando nesse mesmo entendimento, Goodson e Petrucci-Rosa (2020, p. 95) apontam as mônadas como "fragmentos narrativos imagéticos que exibem os matizes de um todo", ou seja, é nessa relação imbricada entre dimensões micro, meso e macrossocial, particular e universal, que nossa reflexão aposta. Nesse sentido, ao ler e pensar sobre mônadas produzidas pelo outro, percebemos o seu potencial de "centelha" provocadora de sentidos experienciáveis à medida que são lidas.

Partindo do princípio benjaminiano de que o processo de narrar ressignifica as próprias experiências, o desafio de construir mônadas possui um significado importante na construção e na manutenção das identidades pessoal e profissional. A partir de fragmentos (auto)biográficos podemos compor retratos amplos de um contexto histórico pelo adensamento das reflexões sobre as nossas experiências.

Ao nos colocarmos nessa interseção entre narradores/as e pesquisadores/as, efetuamos o exercício de quebrar a barreira que separa pesquisador e objeto a partir do entendimento de que as nossas narrativas "captam - mais do que somatórios ou fórmulas matemáticas - a riqueza e indeterminação das nossas experiências enquanto professores e a complexidade dos nossos entendimentos do que vem a ser o magistério." (CARTER, 1993 *apud* GOODSON, 2020, p. 325).

Essa perspectiva de pesquisa sustenta-se no tripé experiência-memória narrativa (BRAGANÇA; MOTTA, 2019), no qual a pesquisa se constrói de forma relacional. Os sujeitos da pesquisa, nesse caso, não se constroem em si mesmos, mas só se estabelecem na relação com o outro. Dialogamos nossas experiências individuais de formação e elas se intercambiam e se conectam por seus contextos e o fazemos através da ativação das nossas memórias de formação inicial. Segundo Halbwachs (1990) a memória é um fenômeno coletivo, pois para que ela exista é necessário que seja conservada em um grupo, que haja suficientes pontos de contato em uma lembrança e as lembranças daqueles que

compartilharam um mesmo evento ou momento histórico para que possam ser construídas sobre um alicerce comum.

A ativação das nossas memórias de formação recuperou elementos de processos históricos ligados à formação docente no país, que se entrelaçam às nossas interpretações e são balizadas pelas particularidades que vivenciamos como estudantes de universidades diferentes e puderam emergir nas *mônadas* produzidas. No processo de construção das nossas narrativas, nos recordamos de experiências inscritas na nossa formação inicial que, de certa maneira, foram apropriadas e marcaram os modos pelos quais nos compreendemos professores/as e pesquisadores/as. Nesse sentido, nossas narrativas se conectam a partir do contexto das nossas experiências, ao mesmo tempo que as transformam, em algum grau, em uma experiência coletiva, pois, “o devir biográfico é sempre o produto de uma interação entre a ação dos indivíduos e o determinismo das estruturas” (DELORY MONBERGER, 2012, p. 526).

De forma semelhante, Goodson (2015) alerta para a importância do contexto para a pesquisa narrativa. Segundo o referido autor, as *estórias de vida* contadas e representadas por suas narrativas pelos indivíduos precisam ser enraizadas na história, ou seja, localizadas em um tempo e um espaço. O tratamento metodológico das narrativas e a triangulação dessas com outras fontes históricas possibilitam a elaboração das *histórias de vida*, que vão além de uma narração individual autorreferenciada em direção a um modo colaborativo e contextualizado mais amplo de se pensar questões e temáticas que atravessam o tecido social. Para tal, precisamos costurar as narrativas nesse tecido e localizar os contextos da sua produção, considerando a *estória* como um ponto de partida para o desenvolvimento de outros entendimentos da construção social das subjetividades e das experiências.

Assim, nossas narrativas se tornam um ponto de partida para compreender as relações, ou dimensões da “tensão entre matrizes” (AYRES, 2006) existentes entre os bacharelados e as licenciaturas em Ciências Biológicas ao colocar o foco na formação docente inicial. Ao lado disso, as narrativas também remetem a dinâmicas

profissionais mobilizadas nesses dois caminhos possíveis de serem trilhados por estudantes de Ciências Biológicas, como modelos formativos capazes de contribuir para a formação das identidades profissionais docentes. Na apresentação das mônadas todos os pronomes são empregados no feminino. Nossa opção se fundamenta em duas razões de ordem ética e profissional. Em primeiro lugar, no respeito que nutrimos por todos e todas, os e as docentes nas instituições que nos formaram, guardando o anonimato de pessoas e universidades. Em segundo, seguimos a sugestão de Júlia Dionísio Cavalcanti Silva (2022) que, ao fazer uso exclusivo do pronome feminino em sua tese, encontra uma forma de homenagear todas as professoras que, em sua expressiva representação numérica, laboraram na formação de gerações de brasileiros e brasileiras que passaram pela escola.

Discussão das/com as mônadas

As mônadas das autoras foram selecionadas a partir de narrativas mais amplas escritas em 2020. Obviamente, não objetivamos fazer qualquer tipo de juízo de valor sobre as universidades que nos formaram, pois nossa intenção é buscar as interseções das nossas experiências para dialogar com o modelo de formação docente predominante no Brasil. É importante compreendermos o contexto de formação expressa nas mônadas de professoras que ingressaram em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em universidades públicas dos estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais– nos anos de 2010, 2011 e 2012, e se graduaram em 2014 e 2016. No período em questão, a opção pela licenciatura ou pelo bacharelado era feita durante o curso. Uma das mônadas, entretanto, evidencia uma outra geração de docentes que se formaram quatro décadas antes:

Na véspera de outro momento

Eu comecei meu curso de graduação em 1975, na primeira turma após a mudança do nome do curso, de História Natural para Ciências Biológicas, nome que já constava no edital do vestibular da Cesgranrio. E a biologia que eu gostava no colégio, eu fui aprender partida, algo que depois entendi que fazia parte de sua história. A biologia que eu comecei a aprender era a biomédica, a biologia celular, a

anatomia, a fisiologia, a bioquímica, a biofísica, a bioestatística...eram biológicas caracterizadas e lidas na sua versão biomédica. Quando minha turma terminou os dois anos do curso básico, o curso era realmente anual e não semestral, podíamos escolher se íamos continuar no Biomédico ou se íamos para a parte “biológica” do curso. Eu escolhi a parte biológica do curso, porque era a que tinha a licenciatura. Eu entrei em 1975 e só depois de formada que foi reconhecida a profissão de biólogo...eu posso dizer que eu vivi na véspera de outro momento... eu trazia um passado da biologia que queria ser esquecido, que queria ser modernizado... não se falava a “palavra” história natural... e eu vim conhecer história natural muito tempo depois. O curso era segmentado e atrelado a cursos de maior status, maior valor simbólico dentro da universidade. Então, a própria vestimenta, nós tínhamos que deixar para trás, após os dois anos, pois nos vestíamos com jalecos brancos na parte biomédica do curso... isso já criava, assim, uma aparência... eu não diria que éramos cientistas, mas uma aparência de que já éramos profissionais da área biomédica

Em 1975, a educação brasileira estava regulada pela Lei 5692/71 e os cursos de licenciatura se organizavam nos moldes tecnicistas, com três anos de curso em disciplinas biológicas e um na Faculdade de Educação (3+1), onde os futuros docentes cursavam as disciplinas pedagógicas e realizavam estágios supervisionados em escolas. A reforma que alterou a lógica tecnicista se deu nos anos 2000 (AYRES; VILELA; SELLES, 2020). As demais mônadas se referem a licenciaturas de duas décadas depois, e nelas, a ruptura com o modelo “3+1” estava em curso em muitas universidades, antecipando as disciplinas pedagógicas e ampliando a carga horária e o desenho do estágio supervisionado. Apesar dessas normativas, as vivências nas disciplinas de cunho pedagógico e a desvalorização da licenciatura era perceptível entre as estudantes do curso de Ciências Biológicas:

Um “pé atrás”

No terceiro semestre do curso, me matriculei na disciplina de “Estrutura e organização da educação brasileira”, e mais uma vez iniciei a disciplina com um certo “pé atrás”. Isso se dava pelo aspecto que se tinha pelos “corredores” de que as disciplinas específicas da licenciatura eram as menos interessantes. Devo confessar que logo de início eu já estava muito envolvida nas discussões. Os textos sobre história da educação me faziam entrar em um processo de reflexão que até então eu não tinha tido no curso, e isso de certa forma me deixava intrigada, pois eu não tinha nenhuma perspectiva de me “aprofundar” nos estudos em educação. É interessante

pontuar que de forma bem geral, as estudantes do curso tinham essa ideia de que as disciplinas da licenciatura tinham menor atenção, e/ou envolvimento, principalmente quando pensamos na dedicação para a leitura dos textos, uma vez que na maioria das vezes, somente eu lia a bibliografia indicada para as aulas

Não escolhi a Biologia para “virar professora”

Me lembro bem de sentir a diferença entre a dinâmica das aulas das disciplinas do ciclo básico, onde era esperado que absorvêssemos toneladas de conteúdo de forma passiva durante três horas, e das aulas das disciplinas da licenciatura, onde dialogávamos com as autoras e éramos participativas nas aulas. Sempre tinha ouvido falar nos corredores do Instituto de Biologia como as aulas da licenciatura eram “chatas”, o que me fez ingressar na licenciatura com baixas expectativas, mas de fato as achei mais interessantes do que muitas disciplinas “nobres” do ciclo básico. Ao longo do primeiro ano na licenciatura, meu interesse pela Biologia como profissão foi diminuindo cada vez mais. Já não via mais sentido nos experimentos que eu realizava no laboratório e não via um futuro para mim nessa área, mas a ideia de ser pesquisadora ainda carregava um prestígio maior do que ser professora da educação básica, afinal, eu não tinha escolhido a biologia para “virar professora”.

Essas duas mônadas nos permitem refletir que já circulava entre as graduandas uma ideia depreciativa sobre as disciplinas específicas da licenciatura. Esse descaso não se dava espontaneamente, mas faz parte de um contexto mais amplo, assim como já bem discutido por Ayres (2009). Mesmo que essa experiência tenha ocorrido 10 anos após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2002, a qual pretendia estabelecer um lugar para a formação docente, o formato reducionista ainda se perpetua, tanto nas opiniões circulantes entre as graduandas quanto na forma de encará-la. Um aspecto marcante das duas narrativas é o lugar de desprestígio que a licenciatura ocupa no imaginário das discentes de Ciências Biológicas, até mesmo entre as estudantes que optam por essa carreira. A ideia de que as disciplinas da licenciatura requerem menor dedicação, impacta nas expectativas que as estudantes carregam ao ingressar nessa etapa da formação. Em ambos os casos, essas expectativas foram superadas pela experiência, o que nos leva a refletir que esse imaginário coletivo não é apenas construído pelos relatos das experiências reais das discentes, mas também remete à

hierarquização implícita entre as disciplinas específicas e as disciplinas da educação. A continuidade narrativa permite refletir sobre a relação entre o imaginário coletivo e processos históricos imbricados nessa hierarquização disciplinar no curso, na qual esses elementos se desdobram na formação:

Não há lugar para falar “disso” aqui

A partir da disciplina de Didática e Prática de Ensino, que era ministrada por um professor do Departamento de Ciências Naturais, esse envolvimento se deu de forma diferente. Ao iniciar a disciplina de Didática, eu realmente percebi que me envolvia de uma forma muito mais empolgante do que em muitas outras disciplinas biológicas específicas. No entanto, minhas atividades extraclasse eram relacionadas às áreas da biologia e até mesmo da química. Mas ao fazer a disciplina de Didática, e me aproximando do professor, “descobri” o PIBID (que era coordenado pelo mesmo professor), e ao final do semestre, tive a oportunidade de ser bolsista do programa. Destaco o PIBID, pois foi nesse momento que eu comecei a perceber e, até mesmo, passei por um processo de reconhecimento de um campo de interesse. A partir daí, meu comprometimento com as disciplinas pedagógicas se estabeleceu, e minha identidade enquanto professora começou a ser construída de forma mais evidente. Meu envolvimento nas disciplinas estava muito relacionado ao fato de uma certa defesa da carreira docente e da valorização dessas disciplinas entre as estudantes, e até mesmo pelos professores da área biológica. Tenho um exemplo dessa “defesa” em uma disciplina. Em uma apresentação de trabalho de uma disciplina de Fisiologia Humana, questionei a professora sobre a possibilidade de apresentar os temas do trabalho com um foco no ensino de Ciências e Biologia. Minha proposta era que dentre tudo que era apresentado, poderia haver um espaço de discutir como determinado tema pode ser abordado na educação básica, uma vez que a maioria dos estudantes matriculados eram da licenciatura. A professora me disse que aquela disciplina não tinha essa proposta e que havia outras disciplinas com esse objetivo, como as Práticas de Ensino. Além disso, foi dito que não podia “perder tempo” com essas discussões. Naquele momento, indaguei sobre o papel que ela tinha como formadora de futuros professores, e que não era somente responsabilidade dos professores da área de Ensino formar os licenciandos. Após um silêncio constrangedor, a aula prosseguiu como se nada tivesse acontecido, e esse momento é muito marcante para mim.

Aqui tem pesquisa e extensão!

Depois de ter meu nome publicado em um artigo, todo em inglês, do qual eu só participei tecnicamente e não escrevi uma linha, decidi dar o último passo rumo a minha mudança definitiva de planos: sair do laboratório. Até então eu dizia para todo mundo (e para mim mesma) que a licenciatura era um “coringa” e eu faria meu

bacharelado em genética logo depois. Foi neste período que eu fui apresentada, pela minha orientadora de estágio supervisionado, ao laboratório de pesquisa e extensão de ensino de Ciências e Biologia da universidade. Consegui uma bolsa e comecei a trabalhar com o acervo histórico de livros didáticos, faltando um pouco mais de seis meses para a minha formatura. O laboratório ficava em um corredor espacialmente privilegiado, cercado por laboratórios biomédicos bastante relevantes na instituição e de alguns laboratórios de aulas práticas. Na porta havia um papel colado com o nome de todas as professoras e todos os bolsistas que participavam das atividades. Certa vez, ao organizar o quadro de horário dos bolsistas, que ficava exposto em um lugar de destaque na sala, uma das professoras do projeto nos alertou sobre a importância de manter aquela sala ocupada em todos os horários da semana. Ela ressaltou que aquele espaço havia sido disputado e conquistado, mas que ainda estava em disputa e, por isso, precisávamos mostrar que ali acontecia pesquisa e extensão em educação. Na época eu entendia que o projeto era um “corpo estranho” naquele corredor, mas só hoje, ao rememorar esse acontecimento, eu compreendo de fato essas disputas sobre as quais ela falava: o lugar secundarizado da licenciatura em relação às ciências biomédicas.

Nas duas mônadas anteriores, o processo de identificação com a educação, e de construção da nossa identidade enquanto professoras e pesquisadoras, parece estar presente em nossos relatos. É possível perceber que, mesmo na condição de estudantes, as tensões que envolvem o lugar de identificação profissional nos cursos de licenciatura eram percebidas, por vezes explicitamente, por vezes com estranhamento, nas experiências vividas em disciplinas de cunho biológico ou na ocupação dos espaços do curso. Em ambos os casos, o trabalho como bolsista de extensão e no PIBID teve um papel fundamental na construção da identidade profissional ainda na condição de graduandas. Especialmente, as tentativas de aproximação entre a licenciatura sugerida em uma aula de disciplina biológica e a resposta da professora retratam a linha imaginária intransponível que separa as duas etapas de um curso que compartilha bacharelado e formação de professoras de Biologia.

Essa dimensão também fica aparente quando se trata dos estágios supervisionados e o valor que é atribuído a eles quando comparados com outras oportunidades de formação profissional. Por exemplo, a Iniciação Científica, que no âmbito das Ciências Biológicas tende a ser mais prestigiada, uma vez que é dirigida à

realização de pesquisas em laboratório ou em campo, de acordo com tradições bacharelescas, evidencia a secundarização dos estágios supervisionados. Uma das mônadas trata justamente de um momento impactante para uma das docentes em que ela percebe que precisaria mudar sua mentalidade e sua rotina na Iniciação Científica para dar conta de realizar o estágio supervisionado do modo como era proposto pela professora que estaria à frente dele nesse processo:

Você está em um curso de formação de professores

Na primeira reunião de supervisão de estágio, a professora de Prática de Ensino que estaria à frente da condução da minha turma deu uma série de informes. Um deles me chamou atenção e despertou muita preocupação: eu seria obrigada a fazer meu estágio durante três manhãs pré-determinadas e em uma escola indicada por ela, em um local distante de minha residência e à revelia de outros planos que eu tinha para o ano letivo que se iniciava e seria o último da graduação. Quase todas as minhas manhãs e tardes eram dedicadas à Iniciação Científica, realizada em um projeto de pesquisa com viés biomédico em que eu era bolsista há anos, desde o começo do curso. Minha orientadora era exigente com o cumprimento das tarefas e na realização de diversos experimentos complexos, que, às vezes, levavam mais de um dia para serem desenvolvidos e finalizados. Por outro lado, eu adorava trabalhar no laboratório igual a um “cientista” e cursei disciplinas na graduação que me prepararam para fazer alguma “descoberta” científica. Mesmo em um curso de licenciatura, as disciplinas optativas/eletivas que tinha feito eram ligadas aos conhecimentos biológicos e não aos pedagógicos. Ao questioná-la sobre a inflexibilidade das disposições para a realização do estágio e a respeito dos problemas que traria para minhas atividades laboratoriais, a professora respondeu enfaticamente: “- você está em um curso específico para formação docente. Você se formará para ser professor de Ciências e de Biologia e não biólogo”. Hoje compreendo o que ela quis dizer com essa observação, mas naquele momento essa afirmativa me deixou desnorteada. Fiquei tão abalada com a assertiva dela que, no ano seguinte, ingressei no curso de Bacharelado em Ciências Biológicas na mesma instituição para ter os diplomas de licenciada e de bacharel, a fim de ninguém duvidasse que eu também seria bióloga, além de professora de Ciências e Biologia.

Esse episódio nos remete ao “caminho entre atalhos” (AYRES; VILELA; SELLES, 2020) que é historicamente trilhado pela formação docente ao tentar se colocar em posição de diálogo com as escolas e com a própria docência como maneira de combater a

dualidade licenciatura x bacharelado que marca as graduações em Ciências Biológicas. Uma série de legislações e documentos oficiais têm buscado enfatizar a importância da relação entre a universidade e a escola na formação de professores por meio dos estágios curriculares supervisionados ou iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica. Apesar disso, a vertente bacharelesca do curso, que muitas vezes acompanha a formação docente inicial, acaba por relativizar os sentidos que a imersão nos tempos, espaços, culturas e cotidianos escolares pode significar à futura professora de Ciências e Biologia.

Ademais, por mais que discursos que tentem valorizar os conhecimentos pedagógicos e os saberes profissionais (re)elaborados a partir das vivências das licenciandos/as nas escolas tenham se fortalecido ao longo das últimas duas décadas, a lógica de que a produção e a assimilação do conhecimento científico é o fator mais importante em cursos de graduação em Ciências Biológicas, sejam de licenciatura ou de bacharelado, permanece, apesar de tensionada. Como discutem Santos e Souza (2019), essa sobrevivência do modelo de formação dual pode ser entendida como um desdobramento do modelo “3+1” que formou durante a maior parte do século XX os/as professores/as de Ciências e os/as cientistas do país, sendo provável que estes tenham incorporado esse modelo formativo às suas visões sobre docência e ciência, fortalecendo dicotomias.

Outro aspecto interessante a ser analisado são as disputas simbólicas de poder que estão colocadas entre os bacharelados e a licenciatura. Estas disputas se materializam no espaço físico da universidade, onde os espaços de pesquisa e extensão em educação precisam ser disputados com os das ciências biológicas e biomédicas e, quando conquistados, precisam ser reiteradamente reafirmados. Igualmente, o tensionamento se sobressai em relação à titulação a ser atribuída ao término do curso e o espectro profissional nela incluído. Quando a professora de Prática de Ensino precisa reforçar que a graduanda se encontrava em curso de

formação docente inicial e, por mais que ela agisse como uma discente do bacharelado, era este e não a licenciatura que lhe atribuiria o título de bióloga.

Considerações finais

Buscamos a partir das experiências formativas, traçar um diálogo sobre os embates e disputas que emergem no processo de formação docente na Licenciatura em Ciências Biológicas. Tomando as *mônadas* como um dispositivo teórico-metodológico, nos propomos a construí-las a partir dos intercruzamentos formativos que ocorreram em instituições distintas. As *mônadas* agem de forma complementar e de certa forma, caracterizam a "tensão entre matrizes" (AYRES, 2009) que ocorrem nas instituições. O lugar secundarizado em que a licenciatura é encarada se evidencia na constante necessidade de sinalizar o seu espaço no curso, seja no espaço em que as aulas e projetos funcionam ou nas vestimentas de cientistas, os "jalecos", que anunciam um lugar social de prestígio.

Intencionamos assim, discutir elementos que se aproximam e se distanciam dos processos de formação docente em Ciências Biológicas, destacando eventos que possam dialogar com estruturas mais amplas das políticas de formação de professoras em nosso país. Dessa forma, nossas *mônadas* sinalizam aspectos que ainda não foram superados no que se diz respeito ao lugar de menor prestígio da licenciatura no curso de Ciências Biológicas. Aliadas ao baixo valor social atribuído à docência, essas características podem ser evidenciadas quando discorreremos sobre a forma com que as próprias disciplinas pedagógicas eram encaradas pelos estudantes, e de certa forma, nos colocava de antemão uma imagem do que "seria" a licenciatura. Trouxemos também os embates que se desdobram por disputas simbólicas e de território, uma vez que vivenciamos nesses espaços, constantes sinalizações de que era necessário demonstrar nitidamente que os nossos laboratórios de ensino eram ocupados. Assim, percebemos

que nossa formação é marcada por uma mobilização incessante de uma (re)afirmação do nosso lugar.

Ao construir e dialogar com questões ligadas à formação docente inicial em Ciências e Biologia a partir de nossas *mônadas*, corroboramos Petrucci-Rosa *et al.* (2011, p. 214-215) ao dizer da relevância que existe em "permitir que diferentes trajetórias sejam realizadas quando relações pessoais e coletivas se articulam, sem perder de vista a dimensão histórica e social do conhecimento a ser construído." Nesse sentido, o processo formativo, ainda que acionado por nossas memórias individuais, não se dá fora de um contexto histórico e social mais amplo. Ele é atravessado historicamente por modelos que se compatibilizam com uma profissão menor – frequentemente em condições precarizadas – ou que sobrelevam o conhecimento científico biológico em detrimento do educacional. Os fragmentos narrativos que trazemos em forma de *mônadas* são centelhas que se interligam a um conjunto de elementos de natureza epistêmica e social que atravessam e constituem nossas identidades docentes e que dialogam com questões conjunturais mais amplas.

Referências

AYRES, A. C. M. Formação docente: tensões entre as dimensões profissional e acadêmica nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas. In: SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S.; BARZANO, M. A. L.; SILVA, E. P. Q. **Ensino de Biologia: histórias, saberes e práticas formativas**. Uberlândia: EDUFU, 2009, p. 71-86.

AYRES, A. C. M.; VILELA, M. L.; SELLES, S. E. Formação de Professores de Ciências e Biologia: legislações e profissionalidade docente. In: VILELA, M. L.; MENDES, R. R. L.; PINHÃO, F. L.; RIOS, N. T. (Orgs.). **Aqui também tem Currículo! Saberes em diálogo no ensino de Biologia**. 1 ed. Curitiba, PR: Appris, 2020, v. 1, p. 101-120.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I – Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, nº 51, set-dez. 2012. p. 523-536.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-25, 1999.

GAGNEBIN, J. M. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOODSON, I. **Narrativas e Educação: a vida e a voz dos professores**. Porto Editora, 2015.

GOODSON, IVOR F.; PETRUCCI-ROSA, MARIA INÊS. 'Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!' notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 05, p. 91-104, 2020.

GOODSON, I. **Aprendizagem, currículo e política de vida**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

MOTTA, T.; BRAGANÇA, I. F. Pesquisa formação: uma opção teorico metodológica de abordagem narrativa (auto) biográfica. Artes de dizer fazer dizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 4, n. 12, p. 1034-1049, 2019.

PETRUCCI-ROSA, M. I.; RAMOS, T. A.; CORRÊA, B.R.; ALMEIDA JR, A.S.A. Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, p. 198-217, 2011.

SANTOS, C. M.; SOUZA, L. H. P. Panorama histórico da formação dos professores de ciências. **Educação em Perspectiva** (Online), v. 10, p. e019033, 2019.

SILVA, J. D. C. **Elas com a palavra – gênero, saberes docentes e narrativas sobre a experiência: janelas para uma docência de encontros**. Texto de Qualificação (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2022.

ARTESDEINVESTIGAR: NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dinah Vasconcellos Terra

Neyse Luz Muniz

Keyla Gomes Veloso

A pesquisa narrativa, especialmente a pesquisa biográfica e autobiográfica, suscitou uma transformação intensa nas formas de pensar, fazer, saber, dizer e escrever no campo da Educação mais especificamente nas pesquisas educacionais, passando a investigar interpretativamente a prática docente e o mundo cotidiano da escola (CONNELLY e CLANDININ, 1995) e BOLÍVAR (2002) com o tema da formação e desenvolvimento profissional docente (BOLÍVAR 2026), que já são relativamente conhecidos e aceitos. A utilização de recursos metodológicos e técnicas dessa tradição de pesquisa tem sido empregada em vários estudos com uma ampla e heterogênea diversidade de estratégias de investigação que colocam em questão dogmas metodológicos da divisão sujeito-objeto. Para Suarez (2021, p. 365) alguns autores

[...] tendem mesmo a considerar a narrativa como uma abordagem de investigação singular e específica, com critérios metodológicos de validação próprios e regras próprias de composição discursiva (BOLÍVAR, 2002). Outros ousam postulá-la como uma forma de sensibilidade estética e como uma posição ética e política, bem como epistemológica. A par da profusa literatura especializada que trata destas questões - e que se expressa em coleções de livros, revistas, dossiês temáticos, teses de doutoramento e mestrado, relatórios de investigação, materiais pedagógicos -, tanto no Norte como no Sul continuam a desenvolver-se sociedades científicas e redes acadêmicas de pesquisadores narrativos e biográficos que produzem eventos de troca de experiências, debate teórico e metodológico, discussão

epistemológica e organização coletiva da cooperação (DE SOUZA, PASSEGGI, DELORY-MOMBERGUER E SUÁREZ, 2010).

Acompanhando a perspectiva da dimensão narrativa biográfica e autobiográfica apresentamos no texto uma estratégia de comunicar o diálogo narrativo de formação docente partilhada de forma oral no movimento de uma roda de conversa intitulada “Narrativas de docência: entre memórias e experiências se constrói uma profissão”, ocorrida remotamente nas reuniões do grupo “Currículo, Docência e Cultura” - CDC durante a pandemia do Covid 19.

Na construção deste texto mergulhamos em uma perspectiva metodológica que nos leva por modos outros de pensar e fazer pesquisa, e nos desafiamos a produzir reflexões dos processos formativos de professoras de Educação Física em diálogo *com* as narrativas produzidas em dois encontros no CDC na plataforma google meet. O tamanho do desejo que nos colocamos se aproxima do desafio que buscamos para entender e comunicar a potência de “escritas outras” nas pesquisas em educação e, mais especificamente, *com* nossas narrativas de professores/as.

Neste sentido, o texto apresenta o diálogo entre três professoras e autoras do texto buscando compreender os caminhos formativos percorridos na constituição do ser professora. Sua construção, tecida na *artedeinvestigar*, é entendida por nós como a criação e ressignificação do diálogo (auto)biográfico de nossas memórias nas experiências sobre formação de professoras de Educação Física.

Somos narradoras e autoras do texto e com formação em Educação Física em tempos cronológicos distintos o que demarcar diferenças geracionais pessoal e profissional. Duas autoras, Neyse e Dinah, são formadas na década de 80 com 30 anos de experiência docente no ensino superior na formação de professores de Educação Física em Universidade Pública. Keyla terminou sua graduação em 2018 e iniciou sua carreira docente em 2020 durante a Pandemia do COVID-19 em redes públicas de ensino da educação básica.

Nas particularidades entre as narradoras/autoras temos Neyse que faz doutorado em Educação e Keyla que terminou seu mestrado em 2023, também em Educação, ambas são orientandas de Dinah. Além disso, Keyla foi aluna na graduação de Neyse e Dinah. Estamos imersas num ciclo formativo com diferenças geracionais que nos permite produzir coletivamente este texto sinalizando o diálogo profissional de ampliarmos nossas reflexões e apontar questões que nos parecem pertinentes no campo da formação de professoras de Educação Física.

Partimos do entendimento de que nossas narrativas (auto)biográficas compreendem o individual posto em um processo coletivo de constituição que evocam memórias de formação. Reúnem reflexões de um ir e vir que passam por nossas vidas pessoais e profissionais provocando diferentes formas de compreender o mundo, a Educação e a Educação Física. Assim, entende-se que as narrativas são sempre plurais e procuram “auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História” (SOUZA, 2007, p. 66).

As narrativas no texto não têm a pretensão de apresentar modelos de formação, tampouco podemos dizer que as vivências aqui narradas são genuinamente retratos fiéis de nossas memórias, mas recortes que em determinado momento revela sentidos que nos moveram à docência e, em especial a Educação Física.

No caminho percorrido para dialogar com nossas narrativas trouxemos para o texto algumas reflexões do campo da indagação narrativa por entender que o diálogo com nossas experiências como professoras é, em si, uma experiência formativa, que segundo Contreras (2011) desencadeia sentidos e significados para outros/as, além de elucidar as qualidades pedagógicas da experiência. Buscamos não analisar nossas experiências, mas compreender, aprofundar e ampliar o pensamento pedagógico que ela desperta, abrindo novos horizontes de sentidos. Assim, a investigação narrativa, não está relacionada a um simples contar

histórias, mas busca o sentido educativo presente nas histórias que contamos utilizando uma linguagem que possa despertar em nós e nos outros/as uma inquietação educativa. Advertidas com essa perspectiva compreendemos que a investigação narrativa, além de ser considerada como fenômeno e método (BOLIVAR, 2002) cada vez mais é utilizada nos estudos sobre a experiência educativa, segundo Connelly e Clandinin (1995)

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, individual 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 (p. 11).

Neste sentido, iniciamos o processo com a leitura coletiva de cada um dos nossos relatos, anotamos individualmente e dialogamos com cada experiência, com o objetivo de compreender, em nossas trajetórias, processos de formação que nos apresentassem pistas de como nos construímos professoras. A leitura das narrativas nos levou para outros lugares que, mesmo não escritos anteriormente, eram recuperados em nossas memórias e traziam sentidos silenciados, mas que na conversa ressurgiram. Fomos compreendendo que, as histórias de vida e formação, como construções biográficas, são acessadas por meio de atos de memória, que ganham matizes peculiares no próprio processo de narrar-se, a medida em que o narrador caminha para si, como nos ensina Marie-Christine Josso (2010).

Neste movimento nossas narrativas elaboradas naquele momento no grupo de pesquisa e nas conversas que fizemos posteriormente, circunscrever algumas representações que trataremos a seguir como: a escolha da profissão, professores/as que inspiram à docência e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação da Docência (Pibid). Neste sentido, algumas vezes o texto será representado por nossas narrativas iniciais e outras a partir das conversas que fizemos trazendo reflexões que foram acessadas por nossas memórias no diálogo coletivo.

A escolha da profissão

A decisão pela escolha da profissão nem sempre acontece com caminhos traçados de forma objetiva e com conhecimento seguro do mundo profissional onde estaremos imersos/as. Nossas compreensões sobre o mundo do trabalho, quase sempre foram percepções do senso comum ou experiências próximas, mas balizadas e/ou filtradas por outros/as com suas crenças e singularidades, ainda que legítimas.

Algumas investigações têm demonstrado a diversidade de motivos que levam as pessoas a escolherem a docência como profissão, identificando fatores de ordem material e de ordem estritamente profissional (GONÇALVES, 2000). A escolha, também pode ser, segundo Valle (2018), estruturada no seio da família, por realização pessoal, além de outros espaços de socialização nem sempre muito definidos.

Nas conversas com nossas memórias profissionais e leituras de nossas narrativas fomos entendendo que o componente da segurança financeira para todas nós, filhas de pais oriundos da classe trabalhadora, foi um discurso frequente em nossas famílias. Para Valle (2018) a escolha da carreira do magistério também passa por grupos sociais que desejam ascensão social e nossas famílias viam que esse era o caminho possivelmente mais seguro e rápido.

No nosso caso, as experiências que nos motivou a escolher a profissão docente foram diversas, mas o que nos chamou atenção é que as três narrativas apontam uma mesma compreensão: “não sabíamos o que era ser professora!”. Ao nos depararmos com essa questão perguntamos: como podemos passar grande parte das nossas vidas na escola e não sabermos o que é ser professora? Entendemos que no processo de escolarização nosso olhar para a escola era de estudante e a compreensão e sentidos sobre a profissão foi criada a partir do processo de formação inicial e com as diferentes práticas pedagógicas dos/as professores/as que entramos em contato com o mundo do trabalho (TARDIF E RAYMOND, 2000). A docência é uma profissão em que os sujeitos escolhem tendo já uma

vasta experiência e opiniões como alunos, ou seja, as escolhas provêm de julgamentos dos sujeitos (professores/as) e dos processos de ensino enquanto estudantes. Para Dinah existe um reconhecimento de que a escola foi um ambiente de encontros e acredita que, mesmo como segunda opção, a experiência positiva e interessantes com professores de diferentes áreas tiveram alguma influência e assim vai se constituindo professora a cada dia. Dinah em sua narrativa relata que

(...) normalmente digo que me torno cada dia professora e com as experiências vou gostando do que e como faço e me descubro a cada momento. Nesse caminho gostei e me tornei professora, permitindo que esse sentimento entrasse em mim. E para que eu possa me envolver tem que fazer sentido e estar feliz. Ser professora me deixa contente e feliz e no dia que não estou assim nem vou para aula, pois meus alunos/as não merecem ser tratados com indiferença.

Na especificidade da escolha para ser professor/a de Educação Física, segundo Bahia (2020) os estudos apontam para uma vida como ex-atleta, por gostar e ter bom diálogo com crianças e jovens e a segurança financeira quase sempre reforçada pelas famílias como necessidade de ir para universidade, ter uma carreira e conseqüentemente um emprego. Este último argumento localiza a percepção de que o magistério nos permite ascender a cargos públicos a partir de concursos. Para nós a decisão de ser professoras de Educação Física perpassa por experiências como atletas de alguma modalidade esportiva o que representou para Neyse uma condição pela escolha da profissão. Ter sido atleta na escola no Ensino Médio revela para ela um campo profissional possível o que para Dinah, mesmo como atleta não foi um desejo inicial, se configurando como uma segunda opção. No caso de Keyla, que desde pequena dizia não querer ser professora e sem histórico com o esporte a escolha acontece por incentivo de professores (que não eram de Educação Física) que ela gostava, e como ela mesma diz:

(...) nunca fui atleta ou maravilhosa em nenhum esporte, mas sempre fui uma menina que nas aulas de Educação Física e fora delas, me jogava (...) sem medo de

me machucar ou de estar entre os meninos quando uma atividade era mais centrada entre eles. Esses professores viram em mim essa possibilidade de ser uma boa professora de Educação Física (Keyla).

Nossa conversa vai aproximando alguns fios das experiências pessoais fora do mundo escolar, ou seja, nossas vidas socioculturais, seja como atletas e ou motivada por uma prontidão corporal, nos levou a entrar e seguir a ser docentes de Educação Física. Isso não é uma regra para ser professora de Educação Física, mas no nosso caso percebemos essa evidência na relação com o conhecimento da área, como aquelas por exemplo de que, atletas ou não, possuem “certas” habilidades e/ou facilidades com as práticas corporais.

Tinham dois professores que eu gostava muito na escola que eu cursava o ensino médio, um era de biologia porque era a minha disciplina preferida na escola e outro era de química, que era uma das disciplinas que eu tinha muita dificuldade. Era uma das piores para mim, porém este professor era muito querido. Uma pessoa muito humana, que chamava muita gente para dentro das aulas dele. Ele enxergava a química de uma maneira muito humanizada, que até então, eu não tinha conhecido e nem sabia que era possível. E aí eles comentaram comigo sobre fazer o curso de Educação Física e acabei apostando. (Keyla).

A percepção dos professores do Ensino Médio de Keyla, que mesmo não sendo da área da Educação Física, identificaram nela traços de uma cultura profissional que eles reconheciam nos/as professores/as da área os quais tiveram contato. Essa questão nos fez pensar a existência de culturas profissionais constituídas no processo de interação cotidiana com o ensino de uma determinada disciplina escolar, processo esse estruturado, seja nas condições de trabalho e/ou por contratos didáticos diversos de um determinando campo de atuação. Nossas conversas revelam movimentos de como buscamos, algumas vezes, referências na vida social saberes para nossa prática docente que nos ajudaram a compor pedagogicamente nossa prática docente. Neyse e Dinah, por exemplo, narram que ao iniciarem a carreira suas experiências como atletas de certa forma

ajudaram nos planejamentos e/ou organização didática das aulas. E Keyla por atuar inicialmente com crianças pequenas a ludicidade das brincadeiras enquanto criança a deixaram a vontade para entender a alegria e altivez recorrente na participação das aulas que mais parecia uma desorganização da aula.

Por outro lado, o fato do nosso não interesse inicial em ser professoras percebemos que nossas narrativas conversam com a ideia de uma construção docente. Nos parece potente essa representação da experiência, pois confirma que nos tornamos professoras e que essa profissão possui seus códigos formativos que estabeleceu, pelo menos para nós, um despertar pedagógico que foi tecido com e na formação inicial, nos saberes tecidos nas experiências como professoras e vida pessoal. As pesquisas sobre formação vão confirmando esses aspectos, pois como nos diz Tardif (2008, p. 21) os saberes docentes “[...] não provêm de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional [...]” do professor. Assim, nossas conversas apontam que os saberes docentes são obtidos no âmbito de uma trajetória de vida e de uma trajetória profissional.

Professores/as que nos inspiram à docência

Neste item discutimos sobre os professores marcantes em nossas trajetórias formativas e que foram fundamentais nas escolhas profissionais nos incentivando a docência em Educação Física. Cada uma de nós trouxe particularidades quanto às suas histórias e quanto às figuras docentes marcantes, reforçando que os caminhos pela escolha da profissão não seguem uma linearidade, mesmo quando estes são diretamente influenciados por aqueles os quais admiramos.

No parágrafo abaixo a narrativa de Dinah disserta os professores marcantes, que em sua vida escolar foram tecidas por vários sujeitos/as, professores/as:

Acredito que as professoras na escola me marcaram muito. Tive professoras em diferentes níveis de ensino que faziam com que gostasse da escola e de estudar. No Ensino Fundamental I foi a professora Nanci que passou a acompanhar a turma em toda esta etapa. Destacaria algumas coisas que estão vivas até hoje em minha lembrança e que gostava muito. Ela tinha muito cuidado com os/as alunos/as e se dedicava a ensinar com muita clareza e esforço. Era interessante porque percebia que aprendia com ela. Fazia parecer meio mágico esse processo: alguém que te ensina e você descobre o sentido no que ouve. Acho que eu me sentia em êxtase, porque ela explicava e eu entendia e conseguia fazer as tarefas. Achava aquilo o máximo, parecia uma mágica para mim, a facilidade que tinha de ensinar e eu comovida com o que aprendia. (Dinah)

Nesta fala acima podemos identificar alguns dos fatores que podem levar um professor/a se tornar marcante na vida de alguém, e talvez alguns dos princípios mais importantes no processo educacional: o trato/cuidado com os alunos e a dedicação para/durante a mediação do ensino. No estudo de Passos (2020), a autora traz diversos estudiosos que discutem sobre a temática dos professores marcantes. Em determinado momento ela destaca a pesquisa feita por Cunha (1994), onde são indicados dois pontos relevantes para que um professor seja considerado marcante, sendo eles: gostar de pessoas e gostar de ensinar; pontos esses que reverberam diretamente na forma como estes professores tratam seus alunos e desenvolvem suas aulas. Passos (2020) acrescenta ainda que, por mais que estes pontos sozinhos não sejam suficientes para um professor se tornar marcante, seriam de grande relevância para a uma boa prática docente e qualidades comuns reconhecidas em muitos dos professores marcantes pelos alunos que assim os qualificaram.

Talvez de maneira não tão surpreendente, esses professores nos marcam de tal forma que muitas vezes podem até mesmo nos influenciar em futuras escolhas profissionais. Ainda no ensino médio, Keyla não sabia, mas seria a partir da escuta ativa das falas de alguns professores marcantes, que fez uma das maiores escolhas de sua vida, e mesmo que de maneira não racional, decidiu por seguir na docência. Nos trechos abaixo algumas palavras ditas por ela, naquele encontro, dialogam não só com as

ideias tecidas anteriormente sobre os esses sujeitos marcantes, mas também versam sobre as motivações que esses podem evocar em nossas vidas.

Naquele último ano do ensino médio, conversei com dois professores. Tinham dois professores que eu gostava muito na escola, um era de biologia, disciplina preferida, e outro era de química, uma das disciplinas que eu tinha muita dificuldade. Era uma das piores para mim, porém este professor era muito querido, inclusive era formado aqui pela UFF. Uma pessoa muito humana, que chamava muito a gente dentro das aulas dele. Ele enxergava a química de uma maneira muito humanizada, que até então, eu não tinha conhecido e nem sabia que era possível. E aí tive conversas com esses dois professores em momentos completamente distintos. Eles vieram me perguntar se eu tinha intenções de continuar os estudos, que vinham em mim algum potencial, que talvez eu não visse, e eu realmente não via na época. Nesse período as minhas notas começaram a subir bastante, pois eu comecei a ver um pouco mais sentido e ter uma vontade um pouco maior mesmo nos estudos, que eu não tinha anteriormente. Eles comentaram comigo sobre a Educação Física. E foi engraçado, pois assim como a Martha falou, eu nunca fui uma aluna exemplar em Educação Física, nunca tive uma relação muito íntima com a Educação Física, nunca fui atleta ou maravilhosa em nenhum esporte, mas sempre fui uma menina que nas aulas de Educação Física e fora delas, que se jogava assim, sabe? Não tinha muito medo de me machucar ou de estar entre os meninos quando uma atividade era mais centrada entre eles, então eu meio que me jogava assim né. Outro ponto é que nenhum dos dois era dessa disciplina, mas eles viam em mim essa possibilidade de ser uma boa professora de Educação Física. (Keyla)

As narrativas acima refletem os argumentos de Passos (2020) ao abordarem a quebra do distanciamento entre docentes e discentes. A autora sugere que a disposição do professor para o diálogo, indo além das aparências e da simples transmissão de conhecimentos, pode ser uma das ações marcantes nas práticas educacionais.

A história de Keyla e Dinah se encontram também nesse quesito de escolha da profissão. Dinah, que também inicialmente não escolheria à docência como meta profissional, se viu igualmente influenciada por esses profissionais, e sem muita clareza passou a rumar nesses mesmos caminhos rumo ao magistério, assim como observaremos em suas narrativas a seguir:

Mas no momento da escolha de uma profissão eu não desejei ser professora. Minha primeira opção nunca foi ser professora, ainda que estivesse muito ligada e achasse que essas professoras fossem importantes na minha vida. (Dinah)

No segundo período do curso de Educação Física conheci um professor de educação física que me leva para ajudá-lo a dar aula em uma escola particular, tinha dezoito anos. Então é ali junto com o ele que era preparador físico de um time de futebol, mas que também era professor nesta escola e me colocou em situações de ensino muito cedo. Nessa relação com os estudantes na escola quase da minha idade fui gostando daquilo. Ele me deixava muitas vezes sozinha e eu só estava no segundo período. Fui aprendendo a forma como ele dava aula e fazia outras coisas que aprendia na universidade. Fazia do meu jeito e descobri outras formas de aula. Fui me descobrindo professora a cada dia e eu acho que essa descoberta é porque sou inquieta, não consigo dar a mesma aula e isso me desloca para outros caminhos. (Dinah)

Neyse, por sua vez, escolhe a profissão docente de maneira mais clara e decidida, mas também tomando o mesmo fio condutor da motivação através de professores marcantes, no caso dela, por meio da inspiração em professores que impactaram sua trajetória escolar. Corroborando com Goodson (2000), ao afirmar que muitos professores foram influenciados por um professor “preferido” enquanto eram estudantes, nos leva a ratificar que estes sujeitos podem realmente ser um grande fator de influência em/para nossas (futuras) profissões.

Nota-se nas histórias dessas três professoras de Educação Física a influência de docentes em suas trajetórias, ajudando a reafirmar principalmente o valor das vozes/discursos e das atuações destes indivíduos nas vidas dos estudantes. A partir disso, nós, enquanto professoras atuantes, refletimos sobre os impactos que nossas palavras e atitudes podem vir a ter para nossos estudantes. Neste sentido, algumas das discussões acerca das características que constroem esses sujeitos é pertinente destacar alguns pontos apresentados por Passos (2020) fundamentada na obra “Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa” de Freire (2019) que se alinham com nossas narrativas. Para a autora, alguns saberes contribuem mais fortemente na compreensão da constituição de um professor marcante. Assim,

ensinar exigiria: rigorosidade metódica; respeito aos saberes dos educandos; reflexão crítica sobre a prática; consciência do inacabamento; convicção de que a mudança é possível; alegria e esperança; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos alunos.

Destacamos que apesar do reconhecimento desses saberes não podemos cair na armadilha da existência de modelos prévios que devam ser seguidos para se tornar esse tipo de docente mas, há alguns indícios de perspectivas comuns que encontramos em nossas narrativas que acompanha os estudos de Castanho (2001), como: conhecimento teórico e/ou domínio de sua área de atuação, bem como a forma de acionar meios que o ajudem a desenvolver uma “boa” aula; apostar em uma variedade de estratégias que provoque a curiosidade dos/as alunos/as; possuir uma postura amigável e dialógica com seus alunos durante o processo de mediação educativa; associar as teorias da sua disciplina com uma postura política clara, vinculando aquilo que ensina com o que acontece no plano macro, com uma perspectiva democrática e progressista.

As Experiências Formativas no PIBID

Nos caminhos percorridos em nosso processo formativo docente, um outro espaço que se mostrou significativo na trajetória de duas de nós foi a passagem pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/ PIBID.

Este Programa que acaba por se constituir em uma Política Pública educacional, tem como intencionalidade estabelecer uma aproximação entre a Universidade, especificamente suas licenciaturas, e a Escola de Educação Básica. Nesse movimento valoriza a escola como espaço articulador de formação permanente para alunos da licenciatura, professores que atuam na escola de Educação Básica: os supervisores e para professores que têm a Universidade como campo de exercício profissional: os coordenadores de área.

A construção de ser professor a partir das experiências adquiridas no PIBID guarda proximidade com o que Nóvoa (2002) considera como sendo “formação de professores construída por dentro da profissão”, a partir de um terceiro espaços que aproximam a Universidade da escola de Educação Básica.

As narrativas de Neyse e Keyla nos dão pistas de terem vivenciado no PIBID experiências formativas diferenciadas, mas que se entrelaçam no que as toca e as transforma como nos ensina Larrosa (2002).

Em sua narrativa Keyla destaca a transformação de sua concepção sobre a prática docente, quando tem a oportunidade de voltar à escola não mais como aluna, mas como professora em formação. É quando descobre a “existência da *professoranda* em si” segundo suas palavras. Isso abre portas para sua participação no PIBID, espaço onde experiencia uma movimentação dos sentidos atribuídos sobre o que é ser professora e sobre essa profissão.

Não enxergava meu futuro na docência! Apesar da formação em Licenciatura em Educação Física (EF), na Universidade Federal Fluminense (UFF), tentei desviar do caminho pedagógico por bom tempo. Contraditoriamente, ainda no Ensino Superior (ES), me agradavam as disciplinas práticas de ensino (estágios), assim como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual fiz parte por mais de um ano. Não considerei que lecionar profissionalmente, apesar de, em certo modo, já estar (Keyla).

Em outro trecho de sua narrativa Keyla reafirma ter sido no espaço/tempo vivenciado no PIBID um momento de aprendizado sobre o ser professora. Em suas palavras:

A imersão independente nestas atividades abriu espaços para um futuro interesse e entrada no PIBID. Desejando descobrir novas possibilidades, me integro a ele, onde conheci e desenvolvi outras leituras sobre ser professora. Nele experimento a iniciação docência supervisionada no Ensino Médio, reformulando mais fortemente minhas impressões e pensamentos sobre a profissão, assim como minhas escolhas futuras. Começo a ver o magistério como uma possibilidade real, mesmo que não fosse a principal (Keyla)

Ainda menciona que participar de projetos como o PIBID contribuiu significativamente para uma maior segurança para sua atuação como professora iniciante. Em diálogo com Tardif e Raymond (2000) destaca que esse tipo de recurso é comum nos professores iniciantes por proporcionar mais segurança, funcionando como uma espécie de apoio e confirmação científica e pedagógica, buscando na formação acadêmica vivida uma forma de embasar sua atuação, que posteriormente vai sendo reorganizada com outras experiências adquiridas no campo da profissional.

O fato do PIBID ter contribuído para uma maior segurança no início da docência não foi um ponto experienciado por Neyse, que já possuía algum tempo como professora na Universidade, no entanto, a professora destaca em sua narrativa que sua participação na disciplina de Pesquisa e Prática Educativa, que coloca o aluno da licenciatura numa relação direta com o exercício docente nos diferentes etapas de ensino na Educação Básica, foi fundamental para seu desejo de participar de políticas educacionais voltadas à formação dos futuros professores, e uma dessas instâncias foi o PIBID. Nesse espaço de partilha, gerador e socializador de experiências profissionais construídas coletivamente, onde o sentido atribuído ao trabalho colaborativo dialoga com a ideia de colaboração defendida por Roldão (2007), os saberes adquiridos na experiência proporcionou segurança a professora no estabelecimento de mudanças em sua forma de atuar nas disciplinas que leciona.

Nos caminhos percorridos em minha docência na UFF, entre outras coisas, me propus a trabalhar com a disciplina de Pesquisa e Prática de Ensino e isso me levou ao engajamento em dois programas de formação docente: o Pró-docência e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – o PIBID. No PIBID, me juntei a 4 companheiras na Coordenação da área de Educação Física – a Martha, a Dinah, a Maria Cristina e a Rosa Malena – e tive a oportunidade de compartilhar as experiências e também aprender com outros companheiros de diferentes áreas de conhecimento, assim como com o grupo que compunha a coordenação institucional naquele momento que atuei no PIBID no período de 2014 a 2018 (Neyse).

Esta forma colaborativa de entender as relações estabelecidas entre os alunos do curso de Licenciatura, os professores supervisores atuantes na Educação Básica e os coordenadores de área professores da Universidade no trabalho coletivo, aparece em mais um trecho da narrativa da professora Neyse quando atuou no PIBID. Sua fala destaca as contribuições para o seu desenvolvimento profissional, na medida em que promoveu construtivamente reflexão sobre suas próprias práticas, levando a ressignificação de sua ação pedagógica e o desejo de buscar o aprimoramento profissional ingressando em um programa de doutorado.

O trabalho que construí e realizei coletivamente com os alunos em formação do curso de licenciatura em Educação Física e os professores atuantes no cotidiano da escola básica, no planejamento e execução das aulas ministradas junto às escolas parceiras, me levou a repensar os conteúdos e as formas de abordá-los nas disciplinas que ministro no curso de graduação. Esse movimento que ousou chamar de um "formarformando" e o incentivo e ajuda de tantos companheiros de caminhada docente me estimula a buscar um lugar no programa de doutoramento da UFF, muitos anos depois da defesa de minha pesquisa no mestrado (Neyse).

A escrita narrativa das experiências vivenciada no tempo/espço do PIBID por essas duas professoras mostra proximidade com a concepção de Nóvoa (2002) sobre a formação continuada balizada na reflexão e na investigação, assim como na redefinição da profissão docente. Essa concepção, entende a troca de experiências e a partilha de saberes como possibilidades de formação mútua, onde ocorre um desempenho simultâneo de papéis por parte do professor/a, ou seja, nesse processo o/a docente tanto forma como se forma.

Considerações da conversa

As narrativas entrelaçadas com as conversas para construir uma reflexão sobre nossas experiências foi desafiante considerando a forma que nos propomos a escrever o texto com nossas narrativas e memórias trazidas durante o processo de diálogo e escrita.

Atribuímos sentidos para tecer um movimento que chamamos de “*artedeinvestigar*” entendida, para nós, como a criação e ressignificação do diálogo (auto)biográfico de nossas memórias nas experiências sobre formação de professoras de Educação Física. Este caminho guiou metodológica e epistemologicamente por atribuir significados à construção do texto possibilitando reflexões do presente sobre formação de professoras de Educação Física e nossas memórias pessoais e profissionais.

O entrelaçamento entre as memórias e as narrativas das três professoras nos dão pistas de que a escolha de ser professoras de Educação Física não ocorre por um sentido de compreensão bem definida do que é ser docente, mas ao longo de sua formação inicial quando começam a estabelecer contato com diferentes práticas educativas e se aproximam do mundo do trabalho, experienciam no entrelugar de aluno e professor a ressignificação do espaço escolar e de sua identidade docente. Esse movimento provoca a ampliar nossa compreensão dos saberes que são mobilizados no processo que nos transporta do lugar de aluno para docentes, considerando as experiências que adquirimos no inacabamento de ser professores e no nosso caso professores de Educação Física.

O segundo tópico de discussão destaca a influência crucial de professores marcantes nas trajetórias formativas das autoras, direcionado não apenas para a docência em Educação Física, mas também moldando suas escolhas profissionais. As histórias de Dinah, Keyla e Neyse evidenciam a importância do cuidado, dedicação e diálogo desses educadores, transcendendo a mera transmissão de conhecimentos. A análise de Passos (2020) revela características comuns desses professores, como gostar de pessoas e de ensinar. A reflexão sobre essas experiências mostra que, frequentemente, esses professores influenciam diretamente as escolhas profissionais dos estudantes, como visto nas histórias de Keyla e Dinah, que decidiram seguir a carreira docente inspiradas por seus mentores. Além disso, as narrativas destacam a importância de características como rigor metodológico, respeito aos saberes dos educandos e reflexão crítica sobre a prática, aspectos sublinhados

por Freire (2019) e corroborados nas vivências relatadas. Em última análise, as histórias ressaltam a relevância do papel do professor na formação dos alunos, convidando à reflexão sobre o impacto que cada palavra e atitude pode ter no desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes.

Ressaltamos que uma dimensão contemporânea na formação de professores/as nos chamou atenção quando trouxemos o PIBID como referência na constituição de nossas formações docentes. Cada vez mais nos intriga o movimento desta política nos processos de formação, anunciando que o ciclo formativo desta se constitui ou vêm desenhando princípios que precisam, no nosso entendimento, ser considerados nos cursos de licenciatura.

A construção deste texto se mostrou um momento singular e plural, onde a narrativa possibilitou trazer para conversa as experiências de formação de cada uma de nós, e que se torna plural na medida em que na partilha buscamos compreender o universal nessas histórias que contamos sobre como nos formamos Professoras de Educação Física, e nesse contar carregado de sentidos reflexionamos e ressignificamos da vida.

Referências

CONNELLY, F. Michael. e CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In J. Larrosa. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona, España: Laertes. 1995. p. 11-60.

BAHIA, Cristiano de Sant'anna; FARIAS, Gelcemar Oliveira; SANTOS, William das Neves; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Carreira docente na educação básica: percepções de professores de educação física escolar do magistério público da Bahia. Pensar a Prática, v. 21, n. 2, p. 53-60, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/45917>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BOLIVAR, Antonio. ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2002. p 40-65.

BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (Orgs.) *A nova aventura (auto)biográfica*. Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS. Tomo 1. 2016. p. 251-288.

GONÇALVES, José. Alberto. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 141-170.

GOODSON, Ivor. Frederick. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EdiPUC, 2010

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em jan. 2019.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4903160/mod_resource/content/4/N%C3%B3voa_Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20trabalho%20pedag%C3%B3gico.pdf.

PASSEGGI, Maria da Conceição. y de Souza, Elizeu Clementino de. *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO y Facultad de Filosofía y Letras-UBA. 2010

ROLDÃO, Maria do Céu. Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, Revista NOESIS, dezembro de 2007. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf. Acesso em: setembro de 2023.

SUÁREZ, Daniel. Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. Buenos Aires: Revista de Educación, v. 2, n. 31, 2021. p. 365-379.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, v. 87, n. 216, p. 178-187, 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/792>.

CASTANHO, Maria. Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio. e CASTANHO, Maria Eugênia. (Orgs.) **Temas e textos de Metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001. – (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, Maria. Isabel. da. **O bom professor e sua prática**. 4a edição - Campinas, SP: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro / São Paulo. Paz e Terra.58aed.2019.

PASSOS, Patrícia Gomes. Professores marcantes: conhecimentos e saberes revelados à luz das perspectivas dos estudantes da educação básica. Em busca de um outro olhar para a Formação de Professores. 2020. 143 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

OS “NÓS” NARRATIVOS DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS: CENÁRIOS, EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS

Cássia Barbosa da Costa
João Augusto Galvão Rosa Costa
Rodrigo Melo Velasco

O nosso processo: uma escrita de si pelos “nós” no caminho como professores de Educação Física

Quem somos nós? De onde viemos? Para onde vamos? Como nos organizamos? Perguntas que nos rodeiam e estão presentes no debate das Ciências Humanas e Sociais, e que se ampliam pelas proporções que a própria vida vai tomando no seu caminhar. Esse caminhar é dotado de elementos pulsantes que, para nós, professores de Educação Física, têm se direcionado por três vias: 1) da experiência, 2) da memória e 3) da narrativa. Vias que vão se amarrar, dar um “nó”, formar uma rede ou paisagem, um laço pelo movimento que estamos propondo em narrar a experiência do retorno das aulas presenciais diante da pandemia do Sars Covid-19.

O sentido dos “nós” precisa ser defendido como um princípio teórico-metodológico no campo da pesquisa narrativa e autobiográfica. Tal defesa, origina-se primeiro na ideia de estarmos vinculados profissionalmente na Educação Básica com diferentes temporalidades e ciclos de vida profissional (HUBERMAN, 1995). O segundo, em relação às questões pessoais e emocionais que cada um vive no seu contexto de vida, pois entendemos que não estão dissociadas das questões da profissão docente. O terceiro, por fazermos parte da Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPG-Educação/UFF), incluídos no Grupo de

Pesquisa Currículo, Cultura e Docência (CDC) e, especificamente, também estarmos no Grupo de Orientação com colegas da nossa área - Educação Física - como mestrandos e doutorandos.

O princípio dos “*nós*” liga-se ao movimento por dentro do Grupo de Orientação que realizamos. Um movimento em que professores de Educação Física que atuam em diferentes redes estaduais e municipais narram suas trajetórias, experiências e questões do cotidiano, frente à pandemia instaurada no mundo em 2020 e que foi se desdobrando em 2021. Nesse sentido, as palavras dos autores vão anunciando um verdadeiro exercício nesse percurso pandemia/retorno às aulas presenciais em que nós não nos escondemos. Pelo contrário, entendemos que “a palavra da ciência não existe independentemente do sujeito do conhecimento e, tampouco, do contexto no qual ele se insere” (HISSA, 2013, p.171). Ou seja, um ato de resistência e (re)existência diante do contexto de crise em que cada um de nós, no seu movimento de escrita, faz, refaz, conta, reconta, apaga, escreve e reescreve os seus dizeres, reflexões, sentimentos e desafios.

No período de agosto a dezembro de 2020, lemos textos variados, debatemos e, no transcorrer dos encontros, tivemos a necessidade de investigar como os/as colegas, professores/as da nossa área, estavam enfrentando aquele momento. A princípio, pensávamos em ir ao encontro desses colegas, mas, nesse movimento, nos demos conta de que também éramos, professores/as imersos nessa realidade. Assim, semanalmente, compartilhamos as nossas narrativas, de maneira escrita, em um documento compartilhado e também narramos oralmente as mesmas, adicionando ou suprimindo detalhes.

Com o passar dos meses, o contexto pandêmico estabelece-se como uma crise permanente, que trouxe à tona novamente não só as perguntas que fizemos no início desta escrita, mas outras como: O que esse cenário tem a nos ensinar? Como estamos nessa pandemia? Como mantemos o contato com os alunos e a comunidade escolar? Em que momento soubemos da pandemia e como reagimos? Que

estratégias fomos aprendendo e (re)criando para aprender e ensinar nas aulas de Educação Física à distância e no retorno?

Colocamos em cena questões também para o campo da Educação Física ao narrarmos a nossa existência, pois ou você produz as condições para se manter vivo ou produz as condições para morrer (KRENAK, 2020). Diante dos dilemas que o Sars-Covid-19 nos colocou, enquanto sujeitos no/do mundo e professores com compromissos em nossos nichos de atuação, nos perguntamos também sobre as diferentes temporalidades do viver uma época do seguinte “nó”: Saber viver ou saber sobreviver? Tempos de lutar pela sobrevivência ou, quiçá, “sobrevi-ciência”, que se misturam aos discursos negacionistas e anticientificistas sentidos por nós professores e pesquisadores do campo da Educação Física.

E, aqui, estamos como docentes na Educação Física experienciando diferentes incertezas e contextos na Educação Básica, mas que, ao estabelecer práticas, leituras, pesquisas e escritas com o campo narrativo e autobiográfico, também nos fortalecemos coletivamente. Um coletivo encorajado a escrever na medida que a escrita pelo diálogo com Hissa (2013) foi se tornando um espaço-tempo para pensar e conceber outros modos de dizer o que estávamos vivendo naquele momento. Sobretudo, nos direcionaram e contribuíram ainda mais a compreender três dimensões apresentadas por Souza e Passegi (2017), que são a reflexividade autobiográfica, historicidade dos sujeitos e as aprendizagens experienciais.

Com isso, nos desafiamos neste processo de escrita assumido no estudo, se constituindo como um ato político, contra aqueles que insistem em deslegitimar a ciência, o acúmulo e a produção dos conhecimentos. Impulsionamos a publicação de textos que, de fato, contribuem para o debate no campo da Educação – narrando experiências, revelando ideias, analisando o que é feito. Uma conquista de toda a categoria profissional. Quando um educador torna público os seus textos, todos ganhamos (VAL PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2007).

Uma verdadeira aventura (auto)biográfica como nos diz Abrahão (2004), criando um acervo de narrativas, dialogando com os pares, mantendo viva a memória e as singularidades compartilhadas por nós nesse retorno presencial. Sabemos que não embarcamos em tal movimento sozinhos, pois nossas narrativas foram fortalecidas pelo contato com os sujeitos escolares. Além disso, por outros autores, com os quais fomos conversando nesse processo, como: Maria da Conceição Passegi, Maria Helena Menna Abrahão e Cássio Eduardo Viana Hissa. Com isso, nosso objetivo será compreender/problematizar os “nós” narrativos das experiências de três professores/a de Educação Física diante do retorno, e ingresso, às aulas presenciais nas escolas públicas após o período de quarentena, devido a pandemia do Sars Covid-19.

Por que as narrativas (auto)biográficas? A busca de um movimento de ir e vir entre sujeitos e contextos

Sobretudo, ao assumir as narrativas (auto)biográficas, estamos fazendo uma aposta. Como afirma Maria da Conceição Passegi:

Uma aposta de caráter epistemopolítico, que coloca no centro do processo a capacidade humana de reflexividade autobiográfica do sujeito, permitindo-lhe elaborar táticas de emancipação e empoderamento suficientemente boas para superar interpretações culturais excludentes, que o oprimem. Uma aposta pós-colonial, que se opõe a uma visão elitista do conhecimento que desconhece essa capacidade de reflexividade humana e de interpretação do cidadão “comum” que sofre as pressões cotidianas que o destituem dos seus direitos e embotam sua consciência crítica. Finalmente, uma aposta posdisciplinar, ancorada na liberdade de ir e vir em busca de instrumentos heurísticos onde eles se encontram, como sugere Ferrarotti (2013), sem se acomodar aos quadros de uma visão disciplinar, ou inter-, ou pluri- ou multi- ou transdisciplinar. (PASSEGGI, 2016, p. 10)

O que significa esse movimento de “ir e vir” no campo das pesquisas narrativas (auto)biográficas? Trata-se de uma potente questão que foi sendo perseguida nesse processo de escrita coletiva. Desta forma, mais do que identificar uma resposta pronta

para a problemática, nos lançamos em problematizar o que as narrativas (auto)biográficas fazem conosco e o que nós temos feito com elas, e a partir delas. Sabemos que, ao narrar, não podemos mudar os acontecimentos. No entanto, podemos reinterpretá-los, resignificá-los dentro de um novo enredo, reinventando-nos com ele (PASSEGGI, 2016).

Dispostos a essa aposta, compartilhamos, então, aqui, as narrativas sobre nossas experiências de retorno às aulas presenciais, após o período de quarentena, devido à pandemia de Sars-Covid-19.

Narrativa da professora Cássia

Assim como dizia Paulo Freire (1997) “o caminho se faz caminhado”, essa frase ecoa em mim e me faz refletir acerca dessa trajetória, do quanto ainda vou caminhar e o que irá me atravessar por esse caminho. Essa narrativa busca expor a experiência vivida de uma professora iniciando sua trajetória docente, conhecendo e enfrentando os desafios dos primeiros contatos com a profissão docente em meio ao retorno às aulas presenciais “pós” pandemia. Acredito que se faz necessário uma breve apresentação pessoal para um mergulho com mais propriedade na narrativa. Sou professora de Educação Física formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro no ano de 2020, onde durante a formação obtive bastante contato com a escola pública por meio de um projeto de extensão que me possibilitou essa vivência na qual moldou a identidade da professora que sou hoje. Essa vivência no projeto de extensão me atribuiu diversos saberes teóricos e práticos possibilitando uma breve segurança ao iniciar a carreira docente. Segurança essa que se esvai ao iniciar minha trajetória em maio de 2021 no município de Magé, em um cenário que jamais imaginaria. O autor Huberman (1995) se debruça em um dos seus estudos sobre o ciclo de vida profissional de professores e os dividem em algumas fases: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a de diversificação, a de serenidade e distanciamento, e por último, a fase de desinvestimento. Me identifico no atual momento na primeira fase, onde o autor vai dividir a experiência desse início de carreira através de dois aspectos que muito me

representa, o de “sobrevivência” e o de “descoberta”. O primeiro enfatiza o contato com a complexidade da situação profissional, onde normalmente levamos um “choque” com a realidade e o segundo enfatiza o entusiasmo inicial da descoberta da profissão, e geralmente esse segundo neutraliza minimamente o primeiro. O início da trajetória docente é um período turbulento onde após esse período de “sobrevivência” e “descobertas” estamos em busca de uma estabilização, seja ele financeira ou profissional na tentativa de querer afirmar nossa “competência” pedagógica e de construir uma identidade docente. Além desses obstáculos iniciais encontrados nas literaturas no qual me identifiquei, também me deparei com o desafio da prática pedagógica após a pandemia. Como já citado acima, inicio minha experiência no ano de 2021 no município de Magé, região Metropolitana do Rio de Janeiro, com turmas do segundo segmento, especificamente com turmas do 7º ano, 8ª ano e quatro turmas da Educação Infantil, e nesse município as aulas retornaram de forma híbrida, onde as turmas eram divididas em “grupo A” e “grupo B” e também tínhamos que produzir apostilas para os alunos que não podiam voltar ao presencial. Com esse cenário me deparei com muitos impasses. Principalmente em relação a segurança dos alunos e dos profissionais e em relação a minha prática pedagógica. Quanto ao primeiro impasse me via em uma situação contraditória, pois acreditava que aquele retorno colocava em risco as nossas vidas, visto que as aulas se iniciaram em 8 de março de 2021 e os professores da rede não haviam sido vacinados, eu, particularmente, tomei a primeira dose da vacina apenas em junho (ingressei na rede em abril). Contudo, não tínhamos escolhas a não ser seguir e cumprir com as exigências. As estratégias tomadas para evitar aglomerações não passavam de uma “maquiagem”, pois dentro de sala os alunos não respeitavam o distanciamento, muito menos o uso de máscaras, visto que fora da escola esse cuidado não se fazia presente no seu cotidiano. E isso naturalmente afetou também as ideias para o meu planejamento pedagógico. Me vi desafiada a repensar uma prática docente no qual não havia nem iniciado e, obviamente, a formação que tive não nos prepara para tal contexto. Em relação ao trato com os alunos, não tive como fazer comparação antes da pandemia por essa ter sido minha primeira experiência, mas conversando com meus colegas pude perceber que os

alunos retornaram com outro perfil, ainda mais “problemático”, segundo eles. A minha percepção em aula era que os alunos do segundo segmento não se importavam muito com o que estava acontecendo, como se não fizesse sentido ou não tivesse importância do retorno das aulas. Por outro lado, os alunos da educação infantil, estavam iniciando sua vida escolar e por isso possuíam um perfil mais engajado com aquela vivência, porém traziam outras problemáticas. Muitas crianças não sabiam lidar com as mudanças repentinas, o que é normal para a idade delas. Alguns haviam perdido familiares e não entendiam certos sentimentos e choravam durante a aula com saudade de alguém. E nesses momentos eu era confrontada a repensar sobre aquela situação e qual era o nosso papel naquele momento. Professora ou uma amiga acolhedora? E eu percebia que a direção escolar daquela unidade ignorava essas situações em prol de transmitir uma imagem falsa da realidade. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) nos mandava diversos projetos nos quais tínhamos prazos a cumprir e por isso a cobrança da direção era gigante. E isso atravessava totalmente nosso planejamento, deixando uma proposta que já estava adaptado em um perfil “esquizofrênico”, pois não conseguíamos dar continuidade com nossos objetivos para cumprir com a demanda dos projetos que tinham que ser registrados para mostrar à SMEC. Um exemplo disso foi a determinação da realização das Olimpíadas nas escolas no final de 2021. No primeiro momento me questionei como seria possível realizar um evento desse porte sabendo das limitações vivenciadas. Entrei em contato com outra professora de Ed. Física da escola para saber sua opinião, que também era contrária a essa ideia, porém tínhamos que realizar. Foi então que planejamos uma Olimpíada Diversificada, onde a parte esportiva foi contemplada apenas pela prática do Atletismo a fim de evitar contato entre os participantes e também a realização de apresentações de dança, canto ou outra expressão artística, a fim de incluir os alunos que não se sentissem confortáveis a prática do atletismo e também para valorizar novos espaços de conhecimentos e vivências. A olimpíada aconteceu, mas novamente a percepção de que era tudo “maquiagem” vinha à tona e na verdade sabíamos que não estávamos dando conta de olhar diretamente para as reais problemáticas, entre elas a de alunos que necessitavam de um acompanhamento mais específicos.

Durante a formação e em contato com professores mais experientes sempre ouvia que a profissão docente é recheada de desafios e que muitas vezes teríamos que assumir outros papéis, só não imaginava que seria tão precoce da maneira que foi. Essa primeira experiência me puxou com força pra realidade da profissão e hoje sigo no papel de me permitir sentir e ser afetada pelos alunos e pelos acontecimentos, sem romantizar o caos, mas sendo sensível ao real.

Narrativa do professor João Augusto

Estou mergulhado nessa imensidão de incertezas como ser humano, cidadão, professor de Educação Física, brasileiro, carioca. Voltar à escola depois de um ano e meio afastado é um desafio que não possui uma “receita de bolo”. Durante a quarentena, o silêncio e a falta de contato com os alunos e comunidade escolar foi angustiante. O uso das tecnologias de informação não deram conta da necessária corporeidade que a escola nos traz. Contudo, sempre refletia sobre a possibilidade de voltar, reencontrar, estar lecionando no Município de Duque de Caxias com os alunos da Educação Básica.

O retorno à escola foi silencioso, todos de máscara. Como dar aula assim? Quais dificuldades enfrentarei? Como planejar uma aula de Educação Física mantendo o

distanciamento dos alunos? Que Educação Física é essa? A dimensão da incerteza encontra-se no meu planejamento e no campo das relações neste espaço-tempo. Lembro da primeira reunião com os colegas professores e o debate instaurado. Os protocolos determinados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), Ministério da Saúde e Secretaria Municipal de Educação (SME) darão conta de atender as demandas, visto que nem os produtos básicos de limpeza temos? Como transitar em um Município que durante a fase mais aguda da Sars Covid-19 obteve a maior taxa de contaminação?

Perguntas que fizemos coletivamente e que encaminhamos propostas de organização das salas de aula mantendo o afastamento, o uso de máscara e álcool que nós professores levamos. Mas e os colegas da Educação Física? Como nos organizamos nesse momento difícil nas

aulas em quadra? A escola que leciono possui três quadras e no turno da tarde somos três docentes. Os alunos vão aglomerar, usar máscara, fazer a assepsia correta para protegê-los. Rememoro todos esses questionamentos, mas viver essa realidade não se compara as palavras que carregou comigo sobre este período pandêmico. Difícil, sufocante, revelador das mazelas sociais do Mundo e que nos colocou em reflexão sobre a vida, o que nos faz humanos, a política, a nossa organização social, sanitária, familiar, acima de tudo o que é ser humano.

Nesse desafio de lecionar no retorno pós-quarentena, minha preocupação inicial foi saber do bem-estar dos alunos e como os mesmos passaram por esse período. Muitos nem conseguiram voltar à escola, afastaram-se, suas vidas tinham tomado outro rumo, assim como as nossas após todo esse viver a Pandemia. Meus alunos viveram ou sobreviveram? A escuta foi se tornando mais sensível a cada narrativa dos mesmos ao comentarem sobre suas dificuldades em acompanhar as postagens dos conteúdos da disciplina, a falta de contato com os colegas e principalmente estar no espaço escolar.

Pensar uma Educação Física que se preocupasse com a realidade que iria encontrar foi o meu maior objetivo. Com o sexto ano, estabelecemos uma conversa sobre esse tempo em casa e como foram suas aulas de Educação Física nesse período. Muitos alunos trazem que não tiveram aula de Educação Física no quinto ano uma dura realidade para a Rede Municipal de Duque de Caxias, pois desde 2016 me deparo com essa lacuna, visto que tal componente curricular é compreendido como uma aula-extra. Percebo que esta compreensão distancia a própria disciplina de outros caminhos no Anos Iniciais do Ensino Fundamental como o diálogo com outras, a própria vivência das crianças da Educação Infantil, sua corporeidade e a realização de um trabalho desde da infância com essas crianças, bem como, o sentimento de pertencimento a cultura e comunidade escolar.

Em 2021, a aula extra não foi liberada para a Educação Física e novamente muitos alunos não puderam ter contato. A justificativa era em função do retorno e do tipo de aula que era proporcionada, devido aproximação das crianças. Minha preocupação com esse contexto vem em consonância com o fato de lecionar desde 2016 para alunos do sexto ano e

me deparar com esse descaso. Um descaso com a formação humana desses sujeitos, ainda que a pandemia tenha nos distanciando. Outro ponto que procuramos analisar inicialmente foi sobre protocolos das nossas aulas e da escola de uma maneira geral. O uso de máscara foi obrigatório, ainda que em espaço aberto e na prática começamos a perceber a dificuldade disso e problematizar para além, pois os profissionais da saúde que passam horas e horas de máscara nos hospitais vivem mais intensamente esse contexto.

Cuidar da corporeidade um do outro foi outro elemento desse processo. O corpo, suas expressões, movimentos, maneiras de ser e estar com o colega, bem como, o respeito ao espaço, suas dificuldades, necessidades e angústias pela retomada às aulas. Por outro lado, estive com uma turma do nono ano, sendo Educação de Jovens e Adultos (EJA) na parte da tarde. Outras preocupações surgiram, pois são alunos em final de vida escolar para iniciar no ensino médio, mas que também passaram um ano e meio distanciados da escola. Era nítida a dificuldades desses alunos em vir para a escola.

A 907, a turma tida como a mais faltosa da escola. Muitos alunos já trabalhavam e ajudavam suas famílias. Quantas famílias em Duque de Caxias não passaram necessidades nessa Pandemia? Preservar a vida ficando em casa retomou o tema da desigualdade social de forma efervescente, pois como ficar em casa e não trabalhar e trazer seu sustento? Essa foi uma questão que esses alunos levantaram ao conversarmos sobre todo esse cenário.

Pontuamos que acima de tudo a vida importa e vidas importam. Nossas vidas são importantes mesmo sem o devido cuidado e amparo do governo federal no período mais agudo da Sars-Covid-19 com atrasos de vacinas, cilindros de oxigênios e tomada de decisões sobre a organização de protocolos e planos de ação para a população brasileira. Nas aulas, retomamos o debate sobre a saúde em nosso país, o que é ter saúde, os determinantes sociais, suas implicações na vida humana, bem como, uma análise histórico-conceitual sobre a saúde em nossa sociedade, compreendendo suas mudanças, desigualdades na atenção, cuidado e acesso a mesma.

Chegamos a comentar no coletivo sobre o Sistema Único de Saúde (SUS) e como eles percebem em suas realidades. Suas narrativas

trouxeram suas dificuldades em manter um bom atendimento e que para eles a saúde inicialmente era uma ausência de doenças, porém com as aulas e vivendo a própria pandemia perceberam que esse conceito é mais amplo, devido aos fatores ambientais, sociais, políticos e culturais. Ser professor de Educação Física no retorno não foi fácil, principalmente pelas limitações com a corporeidade que por outro lado me incentivou a criar/aprofundar outras estratégias como a roda de conversa mantendo o distanciamento, trazendo temas e assuntos que os alunos indicavam.

Outra estratégia adotada nesse período, refere-se a refletir sobre os esportes individuais e seus valores. Com o 6 ano, realizamos jogos e atividades ligadas ao atletismo, explorando suas capacidades físicas, a competição consigo mesmo e com os outros, o respeito as suas individualidades e corporeidades durante a prática. Transitamos pelas brincadeiras que tem a corrida como dimensão central e adaptamos suas regras como no pique bandeira em que os alunos eram as bandeiras e tinham que atravessar a quadra chegando a sua posição dentro do bambolê.

Nesse processo de narrar a experiência do retorno, alguns sentimentos floresceram com mais intensidade e procurei ouvir/ compartilhar com os alunos como: ansiedade, angústia, desânimo, alegria, felicidade, tristeza, amor, solidariedade, paz, tranquilidade e esperança do verbo esperar de Paulo Freire. A esperança como professor de que seus alunos não desistam da Educação, Escola e da sua formação mesmo dentro desse difícil e incerto retorno pela probabilidade de uma nova onda do Sars-Covid-19. Enfim, tais palavras não cabem em si, pois existem muitos outros sujeitos que as entoam em suas realidades escolares e que esse enfrentamento humanitário é individual e coletivo. Cabe a nós compartilhar nossas experiências e compreender nossos processos uns com os outros.

Narrativa do professor Rodrigo

Experiências, memórias e afetos de um professor aprendiz

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.¹
(Guimarães Rosa)

Aquela parecia ser mais uma manhã de sexta-feira como tantas outras. Acordei cedo, me arrumei apressadamente e segui em direção ao Colégio Estadual Joaquim Távorá (CEJOTA), em Niterói, para mais uma manhã de trabalho. Apesar de ter seguido o mesmo ritual matinal de sempre, 13 de março de 2020 não foi mais um dia comum. Chegando ao colégio, percebia e compartilhava nas conversas com os/as alunos/as e professores/as as preocupações e incertezas em relação ao futuro próximo (só não imaginava que seria tão próximo). Esse sentimento de apreensão tinha suas raízes no fato de que, após o primeiro caso registrado no Brasil de infecção pelo novo coronavírus (Sars-Covid-19), no dia 26/02/2020, o índice de contágio seguia crescendo exponencialmente, apontando para a necessidade de medidas de isolamento social nos estados onde já havia contaminação comunitária. E, de fato, isso logo se confirmou algumas horas depois. No Estado do Rio de Janeiro, foram suspensos os eventos em massa e as aulas nas escolas públicas e privadas, com antecipação dos quinze dias do recesso de julho, conforme Decreto Estadual nº 46.970/2020, publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, naquele mesmo dia, e amplamente divulgado por agências de comunicação e redes sociais. Após este período de “férias confinadas”, iniciamos as aulas remotas utilizando a plataforma digital Google Classroom. Na Unidade Escolar (UE) onde leciono, houve, desde o início, uma atuação relevante por parte da Direção e da Orientação Pedagógica em relação à ambientação, implementação e adesão a esta nova rotina de trabalho. Contudo, na prática, os desafios enfrentados se revelaram para além da simples adequação tecnológica. Na verdade, essa nova realidade expôs toda complexidade e severidade do momento que vivenciávamos, com suas

¹ Trecho da obra clássica Grande Sertões : Veredas, de João Guimarães Rosa (ROSA, 2019, p. 224).

implicações sanitárias, emocionais, políticas, econômicas, sociais, educacionais, entre outras. Diante deste cenário, e por mais que dispuséssemos de uma plataforma digital de trabalho e algum suporte tecnológico e pedagógico, este modelo não se mostrou exitoso enquanto experiência educativa, principalmente, por conta da pouquíssima interação e retorno por parte dos/as alunos/as. O que, por sua vez, interferiu direta e negativamente no processo de ensino-aprendizagem, que é essencialmente dialógico. Enfim, diante desse contexto complexo e desafiador, marcado por muitas perguntas e poucas respostas, me deparei com alguns questionamentos, por exemplo: Será que o fato de meus/minhas alunos/as não terem se engajado nessa dinâmica virtual está relacionado com a falta de condições materiais que os/as possibilite o acesso aos recursos tecnológicos necessários para seguirem estudando, revelando os graves problemas sociais presentes em nosso país? Será que o baixo índice de acessos à plataforma digital não denuncia, escandalosamente, uma desconexão com o modelo educacional vigente mesmo antes da pandemia? Será que esse modelo educacional preconizado, com seus currículos, conteúdos, metodologias e avaliações, se alinha às demandas do mundo atual e aos interesses dos alunos/as e professores/as? E mais, considerando que a resposta a esta última pergunta seja “não”, indago: A quem, então, interessa?

Assim, por cerca de um ano e meio, seguimos como dava, “aos trancos e barrancos”, pressionados por uma avalanche de informações desconexas, diretrizes imprecisas e cobranças excessivas, fazendo o possível e tentando mitigar os prejuízos causados pela pandemia na formação dos/as nossos/as alunos/as. Vale, ainda, lembrar que, durante esse período, como se já não bastassem os desafios impostos pela própria pandemia, tivemos que lidar com a implementação, a qualquer custo, do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas estaduais do Rio de Janeiro.

Em agosto de 2021, voltamos, parcialmente, à escola, mantendo uma dinâmica híbrida, que mesclava aulas presenciais e virtuais. Nesse momento, o que se viu foram poucos/as alunos/as e professores/as retornando à escola. Naquela altura, experimentava um sentimento dubio, marcado pela empolgação em relação ao retorno à escola, mas, ao mesmo tempo, de um estranhamento, pois tudo parecia diferente, incerto e

provisório. Definitivamente, aquela não era a escola da qual me havia despedido em março de 2020. Muita coisa havia mudado, eram as máscaras, os frascos de álcool em gel, o silêncio e o distanciamento.

Ah, o distanciamento!

Como ser professor/a, e professor/a de Educação Física, no distanciamento? Ciente do prejuízo educacional causado pela pandemia, associado aos desgovernos na condução dessas questões, buscava lembrar aos/às alunos/as o valor e o lugar da escola. Nesse retorno, investi, sobretudo, em observar e ouvir – um olhar atento e uma escuta empática, a fim de tentar discernir esta nova realidade e o meu lugar, enquanto educador, nessa nova realidade. Como professor de Educação Física, me esforcei no sentido de reforçar a cultura do lúdico e do movimento, por hora suprimidas. E, além disso, investi em atividades coletivas, ainda que mantendo o distanciamento corporal, não social, demarcando que, apesar da quarentena, seguimos sendo seres sociais. Esse foi um tempo de muitos temores e dúvidas, mesmo para quem se achava bastante experiente após quase 20 anos de docência. Paralelamente às atividades práticas, desenvolvi junto aos/às alunos/as atividades teóricas de reflexão crítica sobre questões sanitárias, emocionais, sociais, educacionais e políticas, relacionadas ao contexto da pandemia.

Por fim, abro (e já fecho) um pequeno, mas necessário, parêntese para falar também do Grupo de Pesquisa – Currículo, Docência e Cultura (CDC) e do Grupo de Orientação, ambos ligados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPG-Educação/UFF), pois foram espaços fundamentais para a reflexão crítica, (re)formulação de algumas ideias e (re)afirmação de alguns valores e convicções que me ajudaram, e muito, a encarar aquele momento tão desafiador. Nesses dois coletivos, seguimos numa dinâmica de encontros periódicos e regulares, onde compartilhamos nossas experiências, refletimos juntos sobre as nossas práticas. Espaços muito férteis para a construção de conhecimentos e ricos em afetos. Verdadeiros oásis em épocas tão áridas! Foi também ali, nesses espaços, que comecei a esboçar minhas primeiras narrativas. Experiência marcada, inicialmente, pela desconfiança, mas também pelo fascínio. Desde então, sigo vivendo, narrando e aprendendo, impulsionado por tudo aquilo que me atravessa e afeta.

Os “*nós*” narrativos de professores de Educação Física no retorno às aulas presenciais: uma paisagem entrecruzada

Sobre *nós*²

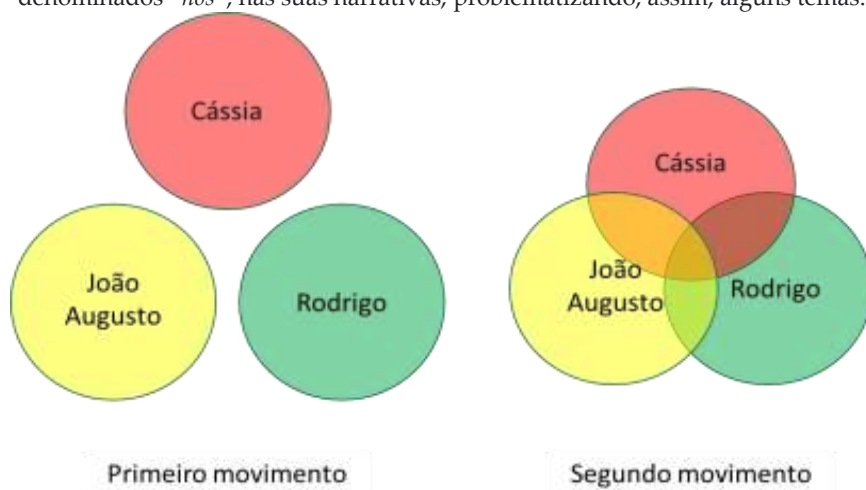
Sozinho, atado aos meus próprios *nós*, toalmente insisti
Porém, tateando na busca por algo que fizesse sentido, deslizei minhas mãos e
encontrei outros *nós*
Surpreendido, me dei conta de que, só, não *sou* plenamente
Me permiti, enfim, às tensões tão próprias aos *nós*
Tensões necessárias para me desatar de tudo aquilo que acho que *sou*
Nos *nós*, *sou* “posto em xeque”, chacoalhado, girado, lançado de ponta-
cabeça, fazendo-me *nós*
Nos *nós*, me remendo para seguir (re)existindo diante das inevitáveis rupturas
Nos *nós*, me nutro de esperança para pensar um futuro, aparentemente
irremediável Nos *nós*, me fortaleço para seguir enfrentando tudo aquilo que é
contra *nós*
Sou
Porém, não só
Porque todos somos *nós*
(Rodrigo Velasco, outono de 2023)

A tessitura dos “*nós*” narrativos acontece como uma verdadeira trama com experiências próximas e diversas, cenários outros constituídos por nossos cotidianos, retroalimentados pelas memórias suscitadas nesse movimento de escrita. Assim, passamos a localizar esses “*nós*”, ou entrecruzamentos, a partir de um mergulho na narrativa do/a outro/a, identificando e tensionando alguns temas, como apresentados a seguir.

Antes de prosseguirmos, vale ressaltar que apenas os professores João Augusto e Rodrigo atuaram no período da pandemia onde as aulas foram exclusivamente *on-line*. A professora Cássia, por sua vez, iniciou a atividade docente por ocasião do retorno das aulas presenciais.

²O jogo gráfico, e de ideias, a partir das palavras “*nós*” e “*sou*”, foi inspirado no título do álbum *Sou*, de Marcelo Camelo (2008). Segue o link para acessar o álbum através do Spotify - serviço de streaming de música, podcast e vídeo: <https://open.spotify.com/album/329FECZuSWB3DSS73KAT3A?si=DKxIb1-YSmys7b3uuky oA>

Imagem ilustrativa dos dois movimentos realizados pelos autores deste estudo. No primeiro movimento, os autores narram suas experiências. Já no segundo movimento, os autores buscam identificar os entrecruzamentos, aqui denominados “nós”, nas suas narrativas, problematizando, assim, alguns temas.



Os limites dos recursos tecnológicos frente às demandas pedagógicas no período das aulas *on-line*

Um dos “nós” que identificamos tem a ver com as limitações tecnológicas frente às demandas pedagógicas percebidas durante o período de aulas *on-line*, evidenciando que os recursos tecnológicos disponíveis se mostraram insuficientes na busca por uma interação mais efetiva com os nossos/as alunos/as, como se vê nos trechos abaixo.

Durante a quarentena, o silêncio e a falta de contato com os alunos e comunidade escolar foi angustiante. O uso das tecnologias de informação não deram conta da necessária corporeidade que a escola nos traz. (Trecho extraído da narrativa do professor João Augusto)

Diante deste cenário, e por mais que dispuséssemos de uma plataforma digital de trabalho e algum suporte tecnológico e pedagógico, este modelo não se mostrou exitoso enquanto experiência educativa, principalmente, por conta da pouquíssima interação e retorno por parte dos/as alunos/as. (Trecho extraído da narrativa do professor Rodrigo)

A indiferença das várias instâncias de gestão da educação pública diante da realidade pandêmica

Nas narrativas da professora Cássia e do professor Rodrigo percebemos um entrecruzamento no que diz respeito às cobranças oriundas das instâncias superiores de gestão da educação pública, desconsiderando a precariedade de trabalho, que se agravou, ainda mais, durante a pandemia. Normalmente, o que se viu foram diretrizes verticalizadas, que desconsideravam toda a complexidade daquela conjuntura.

E eu percebia que a direção escolar daquela unidade ignorava essas situações em prol de transmitir uma imagem falsa da realidade. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) nos mandava diversos projetos nos quais tínhamos prazos a cumprir e por isso a cobrança da direção era gigante. (Trecho extraído da narrativa da professora Cássia)

Assim, por cerca de um ano e meio, seguimos como dava, “aos trancos e barrancos”, pressionados por uma avalanche de informações desconexas, diretrizes imprecisas e cobranças excessivas, fazendo o possível e tentando mitigar os prejuízos causados pela pandemia na formação dos/as nossos/as alunos/as. (Trecho extraído da narrativa do professor Rodrigo)

A empatia e a sensibilidade dos professores/a na relação com os alunos/as

Se, por um lado, o que se viu, a partir das determinações/orientações das instâncias de gestão da educação pública, foi a verticalidade e a indiferença, por outro lado, nas narrativas da professora Cássia e do professor João Augusto, evidencia-se uma dinâmica horizontal na relação com os alunos, revelando sensibilidade e empatia diante de tamanha crise.

[...] hoje sigo no papel de me permitir sentir e ser afetada pelos alunos e pelos acontecimentos, sem romantizar o caos, mas sendo sensível ao real. (Trecho extraído da narrativa da professora Cássia)

[...] minha preocupação inicial foi saber do bem-estar dos alunos e como os mesmos passaram por esse período... Meus alunos viveram ou sobreviveram? (Trecho extraído da narrativa do professor João Augusto)

O que fazer?: Alternativas para um planejamento equitativo

Outro embate vivido pelos/a professores/a foi em relação ao planejamento. No nosso caso, possuímos a especificidade dos conhecimentos práticos, não somente, mas é o que nos difere dos outros componentes curriculares, e que, em sua maioria, há contato físico. E então, devido a necessidade do cumprimento do distanciamento nos vimos desafiados a repensar nossas práticas dentro das possibilidades.

[...]planejamos uma Olimpíada Diversificada, onde a parte esportiva foi contemplada apenas pela prática do Atletismo a fim de evitar contato entre os participantes e também a realização de apresentações de dança, canto ou outra expressão artística, a fim de incluir os alunos que não se sentissem confortáveis a prática do atletismo e também para valorizar novos espaços de conhecimentos e vivências. (Trecho extraído da narrativa da professora Cássia)

Outra estratégia adotada nesse período, refere-se a refletir sobre os esportes individuais e seus valores. Com o 6 ano, realizamos jogos e atividades ligadas ao atletismo, explorando suas capacidades físicas, a competição consigo mesmo e com os outros, o respeito as suas individualidades e corporeidades durante a prática. (Trecho extraído da narrativa do professor João)

[...]me esforcei no sentido de reforçar a cultura do lúdico e do movimento, por hora suprimidas. E, além disso, investi em atividades coletivas, ainda que mantendo o distanciamento corporal, não social, demarcando que, apesar da quarentena, seguimos sendo seres sociais. (Trecho extraído da narrativa do professor Rodrigo)

O desafio: Qual o lugar da escola pública, da Educação Física e do/a professor/a nesse novo cenário?

Percebemos que, diante de toda a crise desencadeada a partir da pandemia e dos desafios impostos por ela, fomos tensionados a refletir sobre o lugar da escola e da Educação Física, bem como seus

papéis enquanto professores da Educação Básica no âmbito da educação pública.

Voltar à escola depois de um ano e meio afastado é um desafio que não possui uma “receita de bolo” [...] Pensar uma Educação Física que se preocupasse com a realidade que iria encontrar foi o meu maior objetivo. (Trecho extraído da narrativa do professor João Augusto)

E nesses momentos eu era confrontada a repensar sobre aquela situação e qual era o nosso papel naquele momento. (Trecho extraído da narrativa da professora Cássia)

Em agosto de 2021, voltamos, parcialmente, à escola, mantendo uma dinâmica híbrida, que mesclava aulas presenciais e virtuais. Nesse momento, o que se viu foram poucos/as alunos/as e professores/as retornando à escola. Naquela altura, experimentava um sentimento dúbio, marcado pela empolgação em relação ao retorno à escola, mas, ao mesmo tempo, de um estranhamento, pois tudo parecia diferente, incerto e provisório... Esse foi um tempo de muitos temores e dúvidas, mesmo para quem se achava bastante experiente após quase 20 anos de docência. [...] Nesse retorno, investi, sobretudo, em observar e ouvir – um olhar atento e uma escuta empática, a fim de tentar discernir esta nova realidade e o meu lugar, enquanto educador, nessa nova realidade. (Trecho extraído da narrativa do professor Rodrigo).

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria.** Porto Alegre: EDIPUCRS: 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

KRENAK, Aílton. **O amanhã não está à venda.** São Paulo, Companhia das letras, 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa - formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição & SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigacion Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, abril, 2017.

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL JUNTO ÀS CRIANÇAS MIGRANTES: MEMÓRIAS DE PRÁTICAS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ilich Silva-Peña
Roxana Hormazábal-Fajardo
Bessie Rojas-Rodríguez

Los niños a la espalda y expectantes
los ojos en alerta, todo oídos
olfateando aquel desconcertante
paisaje nuevo, desconocido
Jorge Drexler, Movimiento

Neste capítulo, apresentamos uma experiência de sistematização de acompanhamento na prática de futuras professoras da educação inicial (ou educadoras em processo de formação, como também gostamos de chamá-las. Ao mesmo tempo, são experiências de professoras que tentam superar uma pandemia, uma crise sanitária. E, também, é uma forma de compreender o processo de formação inicial em um contexto cada vez mais rígido que exerce a uniformização dos processos de formação, efetuada por um grupo de formadores que se mantêm firmes no compromisso ético com o seu trabalho educativo. Relatamos as experiências de professores e alunos que se encontram após a ausência causada pela pandemia. São histórias de fragilidade humana. São histórias da épica sutil que mantêm o ato educativo.

Nessas narrativas, entrelaçam-se as trajetórias de adultos e crianças da cidade de Iquique, no norte do Chile. São histórias que nascem do encontro naquele território próximo à Bolívia e ao Peru, área que serve de porta de entrada para o Chile. São as conexões

entre quem vive nas ruas e quem volta para casa todos os dias. São as experiências de professoras, futuras educadoras infantis, famílias migrantes e seus filhos e filhas. Famílias destes meninos e meninas emigraram, deixando as suas pessoas queridas, os seus bairros e a sua casa, mas permanecem familiares nesse estado de desamparo. As professoras abandonaram as salas de aula universitárias, o programa curricular e os recursos pedagógicos tradicionais, mas mantiveram o trabalho docente, o que as torna essencialmente professoras.

Migração em tempos de pandemia

Alex Díaz, fotógrafo de Iquique, em 25 de setembro de 2021, registrou uma imagem que deu a volta ao mundo. A fotografia mostra um homem vestindo uma camisa da seleção chilena de futebol, jogando fogo em um carrinho de bebê (FOSSA, 2021), no meio de um protesto convocado para manifestar-se contra a população migrante que chegava naqueles anos e ocupava espaços públicos. Em vez de julgar a ação de uma pessoa, lembramo-nos dela com o propósito de exibir as emoções que vivenciamos naquele momento; especialmente, mostrando que continha raiva por situações atribuídas à migração. Nas praças, nas praias, nas ruas, em quase todos os lugares, havia barracas nas quais as famílias chegavam a viver precariamente. Assim que chegaram a Iquique, também seguiram rumo ao sul. Essas famílias em trânsito avançaram em sua peregrinação para encontrar aquele sonho que procuravam. Naquele dia, a raiva contra esta migração em massa foi apontada como a causa dos problemas da cidade. Para muitas pessoas, aquele tornou-se “o dia da vergonha”, porque é um dia em que a violência tomou conta de dezenas de pessoas que agiram da forma racista contra as crianças e as suas famílias. E, assim como anunciava o carrinho voando pelo ar, quem acabou sendo o mais afetado foram as crianças.

A reação da comunidade educativa

Em apoio aos meninos e meninas migrando, professoras, educadoras infantis, famílias e numerosas organizações sociais saíram em busca de alimentos e necessidades básicas. Com essa arrecadação, o esforço se concentrou em medidas de proteção, como a realocação de domicílios, com uma atenção especial para as crianças. O objetivo imediato era fornecer recursos para atender às necessidades materiais mais urgentes, como a comida e artigos de higiene. O encontro foi com crianças descalças, recém-nascidos, famílias separadas e bebês sem registro de nascimento. Tudo isso sob uma atmosfera de fome, medo e muita tristeza.

Na semana seguinte aos acontecimentos, na Universidade Arturo Prat, o programa Educação Infantil realizou atividades de reflexão com seus alunos (educadores em formação). Depois daquele fim de semana de vergonha, o objetivo foi rever as crenças, preconceitos e estereótipos dos futuros educadores diante da sua relação com quem vem de outros países e culturas.

As opiniões das alunas foram coletadas numa série de conversas e foi impressionante verificar que, pelo menos, havia um sentimento de distanciamento das famílias migrantes. Nos últimos dois anos, o processo de formação foi alterado, devido ao surto social e à pandemia. Os alunos não tiveram muito contato entre si, tampouco com essas famílias que chegaram ao país. A pandemia resultou em uma mudança para um ambiente virtual distante do habitual encontro físico nas salas de aula das universidades.

O círculo narrativo

Para sistematizar a ação pedagógica realizada na rua, optamos por construir narrativas que refletem o trabalho realizado. A importância de registrar essa experiência resultou na formação de uma equipe de oito formadores e formadoras que trabalharam para contar o ocorrido. Assim, iniciou-se com um círculo em que se

compartilharam histórias sobre a prática realizada com os educadores em formação.

Essas histórias foram aprofundadas narrativamente (CONTRERAS *et al.*, 2014), ou seja, a partir da história inicial compartilhada no coletivo, foram criadas questões e sugestões que permitiram avançar na construção dessa mesma história, seguindo as diretrizes da indagação narrativa (CLANDININ, 2013, 2016; MELLO; MURPHY; CLANDININ, 2016; SILVA-PEÑA, 2014) e, especificamente, da indagação narrativa autobiográfica (ALCÁNTARA MIRANDA; SILVA-PEÑA, 2020; SILVA-PEÑA, 2018; SILVA-PEÑA; PAZ-MALDONADO, 2019), compreendendo a importância da reflexão sobre a prática docente (OLIVEIRA *et al.*, 2016), especialmente em contextos emergenciais (FIGUEROA-CÉSPEDES; GUERRA, 2024; SCHILLING, 2018; SILVA-PEÑA *et al.*, 2023).

Os professores que acompanhavam as estudantes realizaram seis reuniões, algumas presencialmente e outras remotamente. Em cada encontro foi realizada uma retroalimentação coletiva de forma progressiva, culminando com a elaboração de um relatório final de cada professor. Todas essas histórias deram origem a um livro chamado “Educación en tránsito: Historias de pedagogía, migración y calle (Educação em trânsito: Histórias de pedagogia, migração e rua)” (ROJAS-RODRÍGUEZ; SILVA-PEÑA, 2024). Com este texto, propôs-se ir além da ideia de atuar como forma de reação, mas sim como proposta para aprofundar a reflexão sobre o que aquele período especial de emergência representou. É o que apresentamos a seguir, além de algumas lições aprendidas e questões que emergiram do processo.

O projeto de emergência

Após ouvir os relatos das alunas, as professoras da educação infantil decidiram realizar um projeto comunitário de educação e migração em três etapas: diagnóstico, desenvolvimento e avaliação. Na fase de diagnóstico, pretendeu-se obter dados sobre as

circunstâncias em que viviam as crianças migrantes, levando-se em consideração o encontro direto dos alunos com os seus pais. No desenvolvimento, o objetivo era criar ambientes de aprendizagem com meninos e meninas em diferentes pontos da via pública, onde montavam seu acampamento temporário. O grupo de formadoras, juntamente com as estudantes, reuniram-se para refletir sobre o processo, progresso, limitações e possibilidades de continuidade.

Os primeiros contatos ocorreram durante a etapa de diagnóstico, momento em que as famílias foram gradualmente identificadas. A acessibilidade era limitada, com tendas abrigando três, quatro ou mais pessoas, famílias preparando as refeições na rua e um queimador convertido em cozinha no exterior da tenda. A dieta era baseada principalmente em carboidratos (batata e arroz) e doces; não havia água limpa para beber. Como não havia banheiro, as mães precisavam encontrar um local onde seus filhos e filhas pudessem tomar banho algumas vezes por semana.

Eram famílias jovens com crianças em fase de escolaridade inicial e bebês; chamava a atenção o número de recém-nascidos ou menores de dois anos, muitos deles nasceram em trânsito, ou seja, ainda não possuíam registro de nacionalidade. A necessidade primordial dos adultos era encontrar trabalho e moradia para alugar. Durante esse processo, muitos adolescentes vivenciam a solidão e a ausência de uma estrutura familiar. A Política Nacional para Estudantes Estrangeiros (2018-2022) estabelecia um quadro regulamentar sobre os direitos à educação, no entanto, os meninos e meninas não têm acesso à educação há vários anos. Este documento detalha as responsabilidades do Estado em garantir os direitos educativos das crianças migrantes. Muitas famílias relataram que tiveram que viajar e se mudar durante muitos anos, da Venezuela para a Colômbia, depois para o Peru ou Bolívia e finalmente para o Chile. Os meninos e meninas não frequentavam a escola naquele contexto de trânsito permanente.

As educadoras infantis em formação passaram a planejar as atividades pedagógicas a serem realizadas a partir do reconhecimento das condições em que viviam as famílias,

propondo às famílias a possibilidade de gerar atividades educativas regularmente. Assim, foram organizados materiais e atividades que permitiram o desenvolvimento de habilidades em meninos e meninas.

Prática na rua: O direito de cuidar e ser cuidado

Enquanto isso, a universidade permanecia fechada, os protocolos eram mantidos com ênfase no controle e na assistência à saúde, e a insistência de não realizar atividades presenciais continuava a prevalecer, ignorando o valor do desenvolvimento de outras áreas da vida e da experiência educacional que eram disponíveis, fora da área clínica.

Neste cenário, as acadêmicas propuseram este projeto como uma necessidade de encontro que se baseava no valor das interações humanas para a construção do conhecimento educativo e na força que a teimosa rebelião dá. Assim, com as máscaras e o álcool gel em mãos, iniciou-se o processo de prática educativa em espaços públicos. Todos os níveis faziam estágios uma vez por semana para trabalhar com crianças migrantes. Nem os migrantes italianos ou croatas, nem os migrantes que utilizam a zona franca. Eram migrantes sem-abrigo. Desta forma, entre as tendas e as cozinhas do terreno, foi solicitada autorização às famílias para trabalharem com os meninos e meninas que, por motivos diversos, ainda não frequentavam a escola.

Assim, foi elaborado um projeto que tinha o objetivo de levar educação a crianças migrantes onde quer que estivessem. Um dos elementos que motivou a concretização do projeto foi a construção de uma relação pedagógica entre as alunas da Educação Infantil e estas crianças migrantes. Embora, para dizer a verdade, havia um objetivo anterior que não era nem mais, nem menos a necessidade de satisfazer entre as alunas para retornar à comunidade. Professores que não tiveram contato com seus alunos além da tela; alunos que não tiveram contato entre si. Os grupos de *WhatsApp* deram lugar a um grupo de carne e osso que se reunia

semanalmente. A prática passaria a ser um processo real e não virtual, uma realidade corporal desejada pelos alunos e seus professores.

Nas calçadas e praças foram montados espaços educativos improvisados preenchidos com lápis de cor, músicas infantis, desenhos e histórias que fizeram parte da construção desse novo tipo de sala de aula, de uma pedagogia na rua, ou melhor, de um processo de formação de professores na rua. Não havia quadros negros, cadeiras ou aqueles utensílios que sempre temos. E o que havia então? Houve intenção educativa, que nada mais é do que a intenção que um educador tem de orientar e acompanhar a aprendizagem independentemente da condição dos meninos e meninas; intenção que, ao mesmo tempo, se mistura com o impulso de aprender que se tem na infância. Compreender meninas e meninos como sujeitos de direito foi um dos primeiros elementos que nortearam esse processo, a formação dos estudantes de pedagogia, cuidando e defendendo um dos fundamentos que é o direito à educação.

Um segundo elemento importante que impulsionou o projeto foi a empatia. Achamos que é importante passar da simpatia para a empatia, pois, como aponta Halpern (2001), a empatia difere da simpatia porque, embora ambas tenham ressonância emocional entre as pessoas, a empatia consiste na capacidade de se colocar na situação de outra pessoa. Nesse sentido, o objetivo foi ir além de um ato beneficente e considerar as crianças e os bebês olhando para eles com empatia. A ideia era aprofundar a vida das pessoas, confrontar essa realidade com tudo o que acontecia ao seu redor. Num período de pandemia, as más condições agravam-se, por isso levamos em consideração uma visão pedagógica de empatia, uma visão através da qual poderíamos aprender com os outros. Como é a vida da outra pessoa? O que posso te dar? O que posso aprender com sua experiência? De certa forma, estávamos caminhando para a compreensão de que o outro tem um espaço, tem uma biografia e é mais do que um sujeito que hoje vive na rua. Essa compreensão é o que precisamos estender aos estudantes, futuros educadores da

primeira infância. Então, na rua, foi construída essa formação de professores.

A justiça social foi um terceiro elemento que mobilizou a tarefa. Na UNAP há uma equipe que há anos pensa nas possibilidades de educação para a justiça social por meio de processos de formação de professores (DÁVILA *et al.*, 2022; FERRADA *et al.*, 2021). Nessa perspectiva, vemos que a justiça social deve ser um eixo central na formação de professores e então pensamos em como passar de uma justiça social de reconhecimento para uma justiça social prática, entendida como o passo para a ação docente nos micro-espços que construímos (SILVA-PEÑA, 2021). Para nós, também é importante, neste contexto, repolitizar a formação docente, ou seja, “revelar os desejos de mudança educacional, para além do estabelecido, perturbando a ordem existente” (SILVA-PEÑA *et al.*, 2021, p. 529). Pensar na formação para a justiça social faz parte desse processo de repolitização docente que proporciona a restauração da consciência perdida na história recente do Chile.

Aprendendo com o cuidado

Servir crianças pode ser um processo difícil de considerar em algum momento, especialmente para estudantes que tiveram resistência em abordar migrantes. Alguns expressaram medo dos “venezuelanos” ou “dos colombianos”, temores que, pensamos, também foram introjetados pelos meios de comunicação que se encarregaram de manter e alimentar uma imagem de crime e violência supostamente praticada apenas por estrangeiros. Do nosso ponto de vista, também contém alguma aporofobia, aquela fobia dos pobres inoculada na família ou no grupo de referência em relação aos imigrantes pobres latino-americanos, e não ao imigrante que vem com capital suficiente para negociar, que claramente não é considerado um perigo pela mídia. Assim, numa cidade historicamente multicultural, hoje algumas pessoas consideram a migração um problema.

Aproximar as alunas e relacioná-las com a realidade em que essas famílias viviam implicou que surgisse uma forma de cultivar a noção de direito à educação, à empatia e à justiça social. É importante reconhecer aqui que o projeto foi uma reação ao ocorrido no dia 25 de setembro e que, talvez, se aquela manifestação não tivesse ocorrido, não haveria a percepção do problema que tem surgido na desconexão entre as pessoas. Assim, entendemos que uma nova etapa é gerada.

Para recolher os aprendizados obtidos nesta primeira etapa do projeto, nasceu a ideia de sistematizar a experiência. Ademais, precisamos ampliar a compreensão desse processo para podermos melhorar visto que, escrever é uma forma de registrar experiências e comunicar ações e pensamentos em torno dessa tarefa coletiva.

Nesse sentido, desta experiência emergem questões que continuam a nos acompanhar: o que é essencial para educar? E aqui está o primeiro aprendizado: podemos ensinar em diferentes ambientes; a infraestrutura é relevante, mas não essencial. Isso não significa ignorar as dificuldades, desigualdades e precariedades, mas sim reconhecer que temos a capacidade de ensinar e aprender em todas as circunstâncias. Além disso, o processo de construção dessa pedagogia de rua foi um processo de formação que nos deu a possibilidade de construir um novo espaço, de reconstruir relações e confiança.

Nessa perspectiva, o trabalho ainda é incipiente, no entanto, já marca um novo caminho que é assumir o papel educativo, de formar novas educadoras que transformem a realidade que vive o nosso país. Este processo está sendo vivenciado atualmente nas ruas de Iquique e na Universidade Arturo Prat, um processo de reflexão está acontecendo no próprio coração dos problemas da região. A fotografia do carrinho atirado ao fogo hoje pode ser substituída por meninas e meninos migrantes aprendendo ao lado de futuras professoras de jardim de infância. Poderíamos muito bem tornar virais essas cenas, que são, ao mesmo tempo, esperanças.

Acompanhar, narrar juntas e aprender coletivamente

Angústia, dor, partir, sair de casa. Uma família que fica, uma família que vai embora. Separar-se, deixar objetos amados, lugares familiares, casa. Viagem pelo deserto, pelo sol e pelo frio. Angústia, dor, sair, sair de casa. Horizontes com novas cores, olhares que desconfiam, palavras que machucam. Angústia e dor ao andar, ao sair de casa. São histórias de sofrimento que fazem com que muitas famílias deixem suas casas para se tornarem migrantes. Há também um grande entusiasmo e esperança na sua busca.

O acompanhamento, a união, é uma das ressonâncias mais fortes que aparecem para nós como autores deste texto. Embora seja uma interpretação com o perigo de levar-nos a um lugar idílico, pensamos na importância de manter este sonho de esperança como uma obra coletiva. Visualizamos a pedagogia como um processo de acompanhamento do outro e como uma relação que se sustenta no relatar, no narrar-nos. Ao nos deixarmos levar pelo que narramos sobre a nossa experiência, começam a ser tecidas redes de esperança, solidariedade, pensamento, criatividade, conhecimento e transformação pessoal e coletiva (HIZMERI *et al.*, 2021).

Assim, o trabalho coletivo se deu, primeiramente, através do acompanhamento dos educadores iniciais em formação. Eles acompanharam aqueles meninos e meninas que estavam em situação de emergência, dentro da emergência. As famílias em processo de migração, em tempos de pandemia, tornaram tudo ainda mais difícil, mais complexo. Para as estudantes, significou sair de casa para a rua, num momento em que a universidade não estava disposta a abrir as portas, num momento em que a obrigação era estar longe de qualquer possível contágio, e isso significava estar longe de qualquer outra pessoa.

Esse “distanciamento social” foi quebrado pelo acompanhamento, inclusive, das professoras às alunas. Assim, formaram um círculo de acompanhamento, de cuidado coletivo, de construção de algo diferente em momentos em que a necessidade

era de se reconstruir como coletivo. Porém, este se constitui, a partir de uma emergência, de um novo espaço. E aqui surgem as primeiras questões: é necessário um momento crítico para perceber que precisamos uns dos outros? Quantos de nós conseguiremos manter o coletivo ao longo do tempo? É possível continuar com um trabalho com essas características?

Estar nas ruas com aspirantes a professores da primeira infância, interagindo com famílias de imigrantes, proporcionou uma oportunidade única de aprender enquanto ensina. Dado que os problemas são percebidos tanto a nível macro como micro, em termos de desigualdades, porque ainda existe uma educação para alguns, outra para a maioria e ainda outra para os restantes. Nesse sentido, pode ser importante compreender que, num tal contexto, a Educação é ao mesmo tempo um direito violado, tema que exige ser discutido em nossos processos de formação docente.

Envolver-se significa também considerar o espaço de formação docente como espaço de discussão política, no sentido de construção de comunidade, de espaço coletivo. Aqui houve uma tentativa baseada em um trabalho realizado sem apoio institucional, sem envolvimento do governo. O que aconteceria se este trabalho coletivo pudesse ser conectado com políticas macro? O que aconteceria se as autoridades se voltassem para processos com estas características? Nosso pensamento é que poderíamos considerar um espaço mais humano, democrático e menos desigual na construção de relacionamentos.

Agradecimentos

Agradecemos às famílias e às crianças que abriram suas vidas para compartilhar conosco. Também agradecemos aos colegas da educação infantil da Universidad Arturo Prat (UNAP), a Dra. Daniela Dias, Vicerrectoría de Investigación y postgrado de la UNAP, o projecto ANID Fondecyt 1201882 e a Red temática de investigación Educativa RED 21995 (CUEch - Mineduc).

Referências

ALCÁNTARA MIRANDA, D.; SILVA-PEÑA, I. From Ferrari to Citroneta. Sustaining Student Teachers' Stories. **Teaching education**, p. 1-15, 7 dez. 2020. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10476210.2020.1825666>>.

CLANDININ, J. **Engaging in narrative inquiry**. CA: Left Coast Press Inc., 2013.

CONTRERAS, J. et al. La profundización de relatos docentes como saber para la formación del profesorado: una investigación narrativa. Em: Investigar para acompañar el cambio educativo y social: el papel de la Universidad : libro de actas, **Anais...** em: XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. AUFOP 2014 SANTANDER. investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la Universidad. 2014. Acesso em: 28 jan. 2024.

DÁVILA, G. et al. La organización colectiva y las relaciones intersubjetivas de tres aulas comunitarias de Chile. **Revista brasileira de educação medica**, v. 27, p. e270075, 5 set. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xRSKQgS8wGf_pfnhQ8pJ3gTM/?lang=es>. Acesso em: 28 jan. 2024.

FERRADA, D. et al. Los principios de reconocimiento recíproco y paridad participativa para una educación con justicia social. Em: FERRADA, D. (Ed.). **Educación con Justicia Social. Propuestas para una nueva constitución en Chile**. Chile: Ediciones UCM, 2021. p. 20-39.

FIGUEROA-CÉSPEDES, I.; GUERRA, P. "Do they see me as a Professional?": Narratives of an Early Childhood Teacher in the Context of COVID-19 Pandemic. **Pacific Early Childhood Education Research Association**, v. 18, n. 1, p. 133-157, 2024. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17206/apjrece.2024.18.1.133>>. Acesso em: 28 jan. 2024.

FOSSA, L. **La historia detrás de la foto del coche:** “Como fotoperiodista me da orgullo haberla hecho, pero como iquiqueño me da vergüenza”. Disponível em: <<https://interferencia.cl/articulos/la-historia-detras-de-la-foto-del-coche-como-fotoperiodista-me-da-orgullo-haberla-hecho>>. Acesso em: 4 maio. 2022.

HALPERN, J. **From Detached Concern to Empathy:** Humanizing Medical Practice. [s.l.] Oxford University Press, USA, 2001.

HIZMERI, J.; HORMAZÁBAL-FAJARDO, R.; NOCETTI, A.; GUZMÁN, P. Acoger la vida para encender lo educativo. Una indagación narrativa de experiencias vividas por futuras docentes. **Aula Abierta**, [S. l.], v. 50, n. 3, p. 729-736, 2021. DOI: 10.17811/rifie.50.3.2021.729-736. Disponível em: <<https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/16465>>. Acesso em: 29 jan. 2024.

MELLO, D.; MURPHY, S.; CLANDININ, J. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 3, p. 565-583, 13 dez. 2016. Disponível em: <<https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3006>>.

OLIVEIRA, A. L. et al. Professores de educação física e a produção dos saberes: em busca do fio da meada. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 2, 30 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/download/38076/pdf/0>>.

ROJAS-RODRÍGUEZ, B.; SILVA-PEÑA, I. **Educación en tránsito Historias de pedagogía, migración y calle**. Chile: Ariadna Ediciones, 2024.

SCHILLING, C. Formación docente. Experiencias de prácticas pedagógicas y trabajo comunitario como espacio de reconocimiento. Em: FERRADA, D. (Ed.). **Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades**. Investigación en educación para la justicia social. Talca: Ediciones UCM, 2018. p. 149-172.

SILVA-PEÑA, I. et al. Practicum of Early Childhood Teacher Students in Pandemic Times: A Narrative Perspective. **Center for Educational Policy Studies Journal**, v. 13, n. 4, p. 15-35, 22 dez. 2023. Disponível em: <<https://www.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/1642>>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SILVA-PEÑA, I. et al. Repolitización de la formación inicial docente en un Chile post pandémico. Em: ROMERO JELDRES, M.; TENORIO EITEL, S. (Ed.). **La Educación en Tiempos de Confinamiento. Perspectivas de Lo Pedagógico**. Santiago: Fondo Editorial UMCE/Ariadna, 2021. p. 511-536.

SILVA-PEÑA, I. Justicia social como eje de la formación inicial docente. Em: SILVA-PEÑA, I. et al. (Ed.). **Desigualdad y discriminación educativa en Chile: Diagnósticos y propuestas**. Santiago: Editorial UTEM, 2021. p. 203-215.

SILVA-PEÑA, I. **Propuesta de Investigación Postdoctoral: Alfabetización Micropolítica de Educadoras de Párvulos. Una investigación del Desarrollo Profesional Docente a través de la Indagación Narrativa**. [s.l.] Becas Chile, 2014. .

SILVA-PEÑA, I. Uso de la Indagación narrativa autobiográfica Descripción de una experiencia en formación inicial docente. Em: REYES, L.; ARAVENA, R. (Ed.). **Docencia Universitaria. Reflexión desde la Práctica**. [s.l.] Universidad Católica Silva Henríquez, 2018. p. 39-50.

SILVA-PEÑA, I.; PAZ-MALDONADO, E. Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. **Perspectiva Educacional**, v. 58, n. 2, p. 169-189, 2019. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-97292019000200169&script=sci_arttext&tlng=en>.

NARRATIVAS E INSERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE: CARTA PARA QUIEN SE INICIA EN LA DOCENCIA

Maria Mercedes Jiménez-Narváez

Medellín, 5 de octubre de 2023.

Apreciado lector:

No nos conocemos pero tal vez si está leyendo este texto, nos une algún interés común... la docencia, la formación de maestros, las narrativas.

Cuando me invitaron a participar de esta obra quise aprovechar la oportunidad para contar algunos de los aprendizajes que hemos logrado al trabajar con maestros y maestras principiantes, es decir aquellas personas que han terminado la formación inicial, empiezan a laborar o están en la búsqueda de su primer empleo. Y hablo en plural porque comparto esta experiencia con varias colegas¹, con las compartimos el reto de re-crearnos en el diseño y desarrollo de procesos de formación dirigidos a maestros, especialmente a los principiantes; además, venimos trabajando juntas desde el 2015 y en este tiempo hemos creado lazos académicos y personales, lo cual es otra ganancia de hacer investigación en colectivo y no en solitario.

Las metodologías de investigación-acción-formación (Paillé, 1994) y las narrativas (Conelly y Clandinin, 1995; Clandinin y

¹ Comparto este trabajo con las profesoras: Luz Stella Mejía Aristizabal, Adriana Marcela Torres Durán, Margarita Isabel Ruíz Vélez, Carolina Arenas Gómez, Laura Katherine Valencia, Valentina Ramírez y Daniela Jaramillo (Facultad de Educación – UdeA). Así mismo, con el apoyo de colegas internacionales como son: Monica Cividini (Universidad de Quebec en Chicoutimi) y Adriana Morales Perlaza (Universidad de Montreal) ambas integrantes del grupo CRIFPE.

Connelly, 2011; Monteiro y Da Fontoura, 2016; Bolívar, 2001) también han fortalecido un cambio de mirada en la manera cómo entendemos la investigación con maestros, al ponernos en una relación más cercana, un encuadre horizontal en términos de la construcción de saberes profesionales, con la premisa que entre todos podemos aportar y aprender algo. Especialmente con las narrativas, el acercamiento que hemos realizado en el grupo es relativamente reciente², la utilizamos como una técnica para la recolección de información y también como estrategia pedagógica. Esta decisión también se fundamenta en la sugerencia de Bolívar (2001) al mencionar que la narrativa tiene “dos grandes funciones: a) provee formas de interpretación, y b) proporciona guías para la acción” (p. 21). Más a aún porque los proyectos que diseñamos buscan comprender lo que les pasa a los profesores principiantes, pero también, pretende que, entre ellos mismos, compartan sus palabras y vivencias para ayudarse mutuamente en esta etapa de la vida.

En este último proyecto³ que realizamos, profundizamos un poco más en la comprensión de cómo maestros que egresaron de varios programas de Licenciatura tanto de la Facultad de Educación como del Instituto de Educación Física y la Escuela de Idiomas, encontraron sus empleos, las problemáticas que estaban viviendo, las estrategias que les funcionaban o no en la gestión en el aula o en el relacionamiento con otros actores de las comunidades educativas (colegas, administrativos, padres de familia, estudiantes).

El programa de acompañamiento se desarrolló entre septiembre del 2019 y junio del 2020, coincidiendo con la pandemia del virus Sars-Covid 19, lo cual influyó en gran medida en el

² Se hace referencia al Proyecto “Un programa de acompañamiento para la inserción profesional de los maestros egresados de la Universidad de Antioquia”, Convocatoria Programática 2018: Área de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes. Desarrollado entre el 2019 y el 2022.

³ Para conocer un poco más este proyecto tenemos otras publicaciones: Jiménez et al (2020), Mejía et al (2021), Jiménez et al (2022).

desarrollo y participación de todos los que hicimos parte de esta experiencia formativa y de vida. En marzo del 2020, fuimos a Perú a presentar lo que llevábamos del proyecto y contrajimos el virus, de regreso a Colombia y con el caos de cierre de aeropuertos, declaratoria de aislamiento en todas las ciudades, tuvimos que replantear la estrategia de encuentros presenciales a virtuales (plataforma zoom) y hacer una reorganización de prioridades. La primera prioridad fue nuestra propia salud, mantenernos comunicadas por Skype, destinar momentos del día para sentirnos juntas (almuerzo o comida), era la única opción que teníamos para intentar comprender qué nos sucedía en el cuerpo y la mente. La preocupación, miedo, la desesperanza de las cifras de muertes que cada día se iban multiplicando exponencialmente, nos hacía cuestionar qué era lo importante en ese momento.

Cuando nos encontramos virtualmente con los profesores participantes en el mes de abril 2020, vernos, escucharnos, saber que ellos estaban bien, fue un aliciente para continuar. También nos dimos cuenta que ellos tenían en ese momento otras necesidades: la falta de directrices institucionales (o el cambio semanal de orientaciones), la falta de equipos de cómputo en sus casas o el desconocimiento en el manejo de herramientas ofimáticas, el alto requerimiento de los padres de familia (por correo, whatsapp, por teléfono), diseñar clases y materiales en formato electrónico, fueron entre otros los asuntos que nos llevaron a reorganizar lo que inicialmente habíamos previsto en los talleres pedagógicos⁴ (Hernández, 2015).

De este proyecto quisiera retomar una actividad que realizamos con los participantes y que a la vez inspiró este texto, la escritura de “una carta al profesor principiante”. Les propusimos a los participantes que escribieran una carta... ¿qué decirle a un maestro o una maestra que va a ir por primera vez a su sitio de trabajo y empieza su vida en la docencia? ¿Qué le recomendaría

⁴ El programa de acompañamiento incluyó el desarrollo de doce encuentros, los sábados de 9:00 a 12:00

para ese primer día frente a un grupo de estudiantes? A continuación, algunas cartas de maestros principiantes, elaboradas en el mes de febrero del 2020, antes de iniciar la pandemia:

Remitente: Marez⁵

Destinatario: Marcega

Mensaje:

Querida Marez,

DETENTE- OBSERVA-ANALIZA

El saber disciplinar no tiene importancia sino cuentas con una planeación adecuada a las necesidades de cada uno de los grupos. Hoy tu primer día en ejercicio de la docencia, te quiero invitar a que refieras un poco el curso de “Desarrollo de habilidades del pensamiento”, antes de cumplir un contenido planea estrategias de aula que te puedan brindar pequeñas ideas de quiénes son tus estudiantes, eso te puede ayudar a repensar el cómo enseñar.

Cada gesto, cada palabra con la que te diriges a los estudiantes serán primordiales para el aprendizaje. ¡DETENTE! Recuerda que existen particularidades, a todos los estudiantes no tienen por qué gustarles tu área y ser brillantes en la misma. ¡OBSERVA! Todas las expresiones que ellos tienen, todas las respuestas que tiene y reacciones. ¡ANALIZA! que es para la vida, qué es para el momento y ACTÚA...

Remitente: Camila

Destinatario: Shohamy

Mensaje:

¡Profe! Admiro a donde has llegado, admiro la persona que eres hoy, admiro lo que has hecho para alcanzar tus sueños. Vívelo, siéntelo y no te dejes atormentar... Piensa siempre que tú puedes y que vas a lograr esa promesa que te hiciste.

Al principio es duro, pues nadie nace aprendido y lo fantástico es lo que aprendes en el camino. Lloras si quieres llorar, ríe si quieres reír.

En tu labor: siente a tus estudiantes, siente a tus directivos, siente a tus compañeros colegas, siente las horas que pasas allí con cada grupo, las planeaciones, las actividades, los conflictos y dificultades, siente a esos niños y niñas que van al cole buscando de tu afecto.

Confía en ti, en tu potencial, en tus capacidades, en que eres buena y deja de lado todo aquello que quiere agobiar los pasos en tu camino.

⁵ Los nombres que aparecen son pseudónimos de los participantes y la presentación de estas cartas está autorizada por los consentimientos informados que diligenciaron al inicio del proyecto.

Y, recuerda siempre que en tu hogar te acogen y esperan.

Con mucho amor, tú yo.

Camila.

Remitente: Guayaba

Destinatario: Carolina

Mensaje:

Querido compañero, colega.

Te darás cuenta de que la realidad es otra, no es como lo esperabas, no es como te lo contaban, no es como lo imaginaste, pero algo sí es cierto, estas donde debes estar, elegiste el camino correcto, decidiste ir por la vía, por la ruta correcta, camino lleno de retos de experiencias nuevas, de tristezas y de alegrías, de aciertos y desaciertos, de rabias, pero también de tranquilidad.

No ha sido fácil este camino, ha sido largo y tedioso, lleno de baches, pero ello te ha ayudado a generar más aprendizajes, te hizo una mejor persona, te hizo comprender que lo elegiste bien, tomaste la mejor decisión, te hizo amar mucho más tu profesión y a ser cada día mejor, supérate, crece.

Gracias a Dios por iluminarte y tomar esa decisión, que te permite seguir adelante, enseñando, ayudando a las personas a luchar por sus sueños, a alcanzarlos.

Que todo lo que te propongas, todo lo que quieras lo consigas, te has dado cuenta de que no tienes tedio, todo lo que te propusiste hasta el momento, por más duro que fue, por más lágrimas que derramaste, todo lo que sudaste, por más difícil e imposible que pareciera, lo lograste, y ahí sigues aun luchando, no te detengas nunca, llegarás hasta donde quieras llegar, nada puede detenerte.

Nunca olvides de dónde vienes y no olvides tus raíces.

Guayaba.

Remitente: Ruda

Destinatario: Camila

Mensaje:

Para mí y para ti maestra principiante,

Quisiera saludarte y desearte los mayores éxitos en tu primer día de clase de toda tu vida. Ya no vas como estudiante, aunque siempre aprenderás... toma el lugar que te corresponde profesor, maestro.

Disfrutarás mucho, eso sí, si tienes paciencia; recuerda que todo en la vida humana es un proceso.

Te quiero dar unos consejos prácticos que permitirán que lleves mejor el camino de enseñar.

El primero, espera tus estudiantes en la puerta, salúdalos, ellos te verán como una persona a la que le pueden hablar y se sentirán menos asustados, esto produce un

ambiente cordial en medio de nuestra sociedad agresiva, fuerte y les ayudará a aquellos estudiantes que sufren violencia en su hogar, en las calles, inclusive en la propia escuela.

¡Ah!, se me olvidaba, lo primero es preparar la primera clase minuto a minuto, controla el tiempo, pues los estudiantes perciben con esto que tú quieres algo, y cuando estés en el salón pasa por cada puesto acompañando el desarrollo de la actividad.

Incluyendo actividad de clase algo de tu conocimiento o crea de formación algo que te apasione, que te haga disfrutar, eso se contagia, y seguro ellos disfrutarán contigo.

Que los estudiantes siempre tengan algo que hacer en la clase, el tiempo libre sin claridad, y ojalá en equipo, somos sociables por naturaleza.

Los estudiantes hablan, no te asustes, si vas a sextos, ellos son niños, quieren jugar, nuestros salones no están diseñados para ello, pero deberían, sin embargo, evitar juegos bruscos, que puedan estar en un ambiente tranquilo y seguro, eso te evitará gritar menos.

No grites, no insultes a tus estudiantes, no te burles de ellos, son personas muy valiosas, son la niña de los ojos de alguien, tratarlos como tal.

Corrígelos, sin derrumbarlos, pero corrígelos.

Serán muchas otras cosas que tendrás que aprender, por eso, es importante que tengas un hábito de solución de problemas.

Felicidades.

Remitente: Carolina

Destinatario: No especifica

Mensaje:

Profe:

Hoy es tu primer día como maestra, estás ansiosa, nerviosa y sobre todo feliz porque empieza el camino que desde niña soñabas para ti.

Llegas al grado primero, donde los niños y niñas están felices de volver a la escuela y conocer a sus compañeros y maestra; mientras los padres están observando quién recibe a sus hijos en la puerta del colegio.

Es un día donde estás pendiente que todo salga bien: nadie se caiga y se lastime, no se pierdan los útiles escolares, todos los niños tomen el refrigerio y sobre todo que cada uno pueda regresar a casa y decir que es feliz por la maestra que el universo le puso.

Tú primer día de clases es fantástico, aprendes con tus niños te ríes con sus ocurrencias, unos terminan rápido y corren por el salón, otros se atrasan, no tienes tiempo para sentarse y descansar, pero a pesar de ello finalizas tu día siendo feliz y queriendo regresar a tu espacio de amor.

Remitente: Marcega

Destinatario: no especifica

Mensaje:

Cordial saludo,

Querido maestro principiante en este día te escribo esta carta con el fin de darte la bienvenida al mundo laboral docente, es muy gratificante poder sentir esa buena energía y esa actitud para iniciar con lo que es tu más grande expectativa, de tener una un grupo de estudiantes y poderles enseñar todo aquello que aprendiste en la universidad y así lograr aportar a esta sociedad.

En un primer momento, a pesar de toda tu buena vibra te vas a sentir un poco inseguro y con nervios, pero tranquilo que eso nos pasa a todos, lo más importante es que muestres como alguien abierto a todas las experiencias y con una buena comunicación tanto con los estudiantes, como tus compañeros y jefes.

Como recomendación te aconsejo que abandones las mega planeaciones y los súper objetivos porque puede sentirse un poco frustrado después, la idea es que conozcas primero a tu grupo, sus necesidades, sueños, expectativas y así lograr adaptar todos esos contenidos de tu área específica, a lo que ellos quieren y necesitan aprender, sé que es complejo, pero poco a poco lo vas a ir integrando.

Al final de la jornada sería importante que te tomarás unos minutos para escribir, pensar, hablarte a ti mismo o alguien más y expresar todo lo que sentiste porque muchas veces los maestros guardamos muchas cosas.

Espero te sirvan mis consejos.

De: Marcega

Remitente: Roger

Destinatario: no especifica

Mensaje:

Apreciado amigo docente.

Bienvenido a una profesión de vocación,

Hoy inicias con grandes expectativas que no son suficientes en esta labor. Son muchos los retos que tendrás que enfrentar, a nivel profesional, social, institucional, que poco a poco sortearás, unos con éxito y otros que te dejarán un aprendizaje.

Pero sabes, ¿cuál es el reto más importante? Es tu salud mental, siempre trata de conservarla porque un cerebro estresado no funciona bien, porque una baja autoestima te hace ver mediocre de lo que eres, haces, porque sin salud mental no disfrutas lo que soñaste "ser", no hay bienestar por consecuente no hay calidad de vida.

Por ello te recomiendo que complementes lo aprendido con un poco de psicología, pues los estados emocionales de nuestros educandos son muy fluctuantes y si no estamos preparados nos puede afectar. Aprende un poco de inteligencia emocional, como recomendación son pildoritas que te ayudará a sortear los retos desde otro punto de vista.

Con aprecio, Roger

Remitente: Shohamy
Destinatario: no especifica
Mensaje:

¡Hola Juan David!

Quiero decirte que hoy comenzarás el viaje más emocionante y azaroso de tu vida. Lo primero que vas a experimentar son muchas emociones diferentes y lo segundo es porque no debes imaginarte nada, todo será al azar.

No te dejes abrumar por tantas situaciones. Permite que tus estudiantes y las situaciones te rodeen y aprende mucho de todo. No te niegues a aprender porque esa será la única manera de disolver la ansiedad que puedas tener.

Finalmente, sé diferente y permite que los demás lo sean. Recuerda que educar implica necesariamente relacionarse con la diferencia.

JDCB

Remitente: Vainilla
Destinatario: no especifica
Mensaje:

Querid @ Compañer @

No te desanimes, tu labor es fantástica. No te diré que no enfrentarás retos, dificultades e incluso tristezas, pero también, encontrarás grandes alegrías y satisfacciones, estas van a ser mayores y debes enfocarte en ellas, pues son las que al final se convertirán en el motor que guíe tu profesión.

Ahora bien, quiero decirte que al inicio podrás pensar que vas a desfallecer, primero por la búsqueda de tu primer empleo, sabemos que no es fácil porque la mayoría exige experiencia, pero no te preocupes porque todos pasamos por eso. Lo segundo, cuando ya entras a vivir esa experiencia de ser docente podrás pensar: "¿para qué me sirvieron tantos años de estudio, si al final no puedo aplicar la mayoría de mis conocimientos?", te digo que eres una persona con muchas habilidades, capaz de innovar, de crear e imaginar tu ejercicio docente y así lograr explorar en el aula todas aquellas cosas que quieras, sólo es que te propongas trazar unas metas y explotes todo aquí el mundo que tienes en tu imaginación y lo materialices.

Es cierto que el inicio de algo no siempre es fácil, mira la historia de cualquier personaje histórico relevante y verás que todo es posible si lo crees.

Recuerda: "A veces te levantas de la cama y piensas: -no voy a soportarlo-, pero te ríes para tus adentros recordando todas las veces que te has sentido así..."

Vainilla

Cuando les propusimos este ejercicio de escritura, al inicio les dio un poco de dificultad al ver la hoja en blanco, pero luego de

unos minutos e inspirados por lo que estaban viviendo, algunos no querían parar. Hacer una carta en la actualidad parece que no es una actividad cotidiana a diferencia de lo que vivimos algunas de nosotras que en los años ochenta y noventa todavía eran vigentes para saludar, enviar noticias, enamorarnos. Ahora muchas personas resuelven su comunicación por vías electrónicas o por WhatsApp, enviando una frase corta, siglas encriptadas y uno o varios emoticones. Pese a ello, en este grupo particular de maestros y maestras principiantes la escritura fluyó, al encontrar que mientras escribían pensando en otra persona, estaban hablándose a sí mismos.

Al leerlas, primero entre ellos y luego, en el equipo de investigación encontramos varios puntos en común, palabras reiteradas y expresiones cotidianas especialmente para darse ánimo. Al volverlas a leer después de un par de años, siguen ofreciendo ideas para reflexionar sobre la inserción profesional docente (Tardif y Borges, 2013), se expresan las luchas internas y externas que algunos de ellos viven en esa etapa de la carrera docente, desde la búsqueda de empleo y en la transición por diferentes aprendizajes personales y profesionales.

En la escritura de estas narrativas puede verse que algunos ya llevan un poco más de tiempo ejerciendo la docencia, otros estaban en el tránsito de conseguir empleo, enviando hojas de vida o esperando que el Magisterio oficial hiciera la convocatoria para el concurso docente⁶. Es particular también que, en nuestro contexto, algunos estudiantes de las Licenciaturas consiguen trabajo antes de graduarse, por ello, no es fácil delimitar cuándo inicia la etapa de inserción profesional, así como lo mencionan algunos autores que es entre el primer y tercer año de ejercicio docente; no obstante, se asume como el momento de ingresar por primera vez a cumplir

⁶ En Colombia, para ingresar al magisterio en el sector oficial, existe un concurso de méritos y todo un proceso que permite el acceso a la carrera docente. Ver Decreto 1278 de 2002, artículo 9. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

todas las funciones de un docente y que están sintetizadas en el Decreto 1278:

además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo (Art.4).

En varias cartas se hace alusión a la confrontación con la llegada a un lugar, a una realidad que “no es como la esperabas”, “un camino de retos”, “un viaje emocionante y azaroso”, para referirse a ese cuestionamiento entre las vivencias de la formación inicial (el pregrado) y la vida laboral. Veenman (1984) ya lo mencionaba desde ese tiempo como el “choque con la realidad” o “choque de transición” (p. 154); este concepto es utilizado para indicar el colapso entre los ideales construidos en la formación inicial y el enfrentarse a la dura y cruda realidad de la vida en las clases del día a día. En este sentido, para este mismo autor, que es un clásico referente en la indagación de los problemas que enfrentan los principiantes, nos ayuda a entender que el concepto de problema, es una dificultad que encuentra el profesor principiante en el desempeño de su tarea, de modo que los propósitos que tenía se ven obstaculizados. En las cartas se insinúan algunos de estos problemas: conseguir un empleo, control del tiempo y la disciplina, manejo de grupo, los conflictos entre estudiantes, tratar con los padres de familia, gestionar sus propias emociones, entre otros.

Establecer relaciones en la docencia no es fácil, en las cartas, aunque los participantes no mencionan de forma explícita la relación con los colegas, se hace visible que es un componente importante en esta etapa de la carrera. Wanzare (2007) menciona que para los maestros a veces también es complejo el contacto con

sus colegas, pues en ocasiones la construcción de las relaciones puede ser tan dramática que el profesor puede preferir aislarse de sus colegas y esto conduce probablemente a “desarrollar tácticas de supervivencia improductivas” y en el peor de los casos, abandonar la profesión en busca de espacios más tranquilos, protegidos y donde tengan más oportunidades de crecer (p. 358).

En las narrativas salen algunas líneas referidas a las transiciones que viven, al pasar de ser estudiante a ser un profesional, de ser joven a adulto y en este cambio de rol, las responsabilidades cambian, las interacciones con los estudiantes no son las únicas, están los colegas, los administrativos y los padres de familia -que observan- desde la llegada de este profesor y vigilan su actuar. Esto en particular es importante tenerlo en cuenta cuando hablamos con los principiantes, hacerles caer en cuenta que nos constituimos como docentes mientras vamos pasando nuestra propia vida, esta relación espacio – temporal lleva a que cada momento tenga unas particularidades, por ejemplo, los intereses, aprendizajes, formas de estudiar en el tiempo que se es estudiante del pregrado son diferentes a los que vive un principiante que inicia a ser adulto, algunas de ellas, rápidamente después de graduarse se convierten en madres o sus familias al saber que ya terminó el pregrado les exige trabajar para retribuir económicamente sus gastos. Entonces, ya se es adulto y con ello la constitución del ser docente se moviliza. Saber que existe la inserción profesional, nos ayuda a visibilizar asuntos que se han normalizado pero que pueden afectar el ingreso y permanencia de un maestro en el sistema educativo, pueden llevar incluso a la deserción de la profesión.

Es recurrente también la manifestación de sentimientos “mezclados”, la lista es larga: ansiosa, nerviosa, feliz, inseguro, tener rabia, tranquilidad, sentir tristeza, alegría, tener aciertos y desaciertos. Al parecer la llegada el primer día es lo más complejo, por eso se dan ánimos entre ellos mismos “confía en tus capacidades”, “no es fácil, pero aprenderás”, “no te detengas”, “actúa”, “lucha”. Algunos de ellos muestran cómo ser maestro o

maestra era un sueño, era un juego desde la infancia que ahora se ha cumplido y por ello, han elegido “el camino correcto”.

Las sugerencias enfatizan en la importancia de la planeación de las actividades, planear cada detalle pensando en los niños, niñas y jóvenes que tenga a su cargo; la planeación para mantener ocupados a los estudiantes y de esta manera ir ganando el control de la clase. El conocimiento de su grupo es otra de las constantes, comprender que características tienen y también el contexto en el que están viviendo, darse el tiempo para conocer al otro como una posibilidad para identificar sus intereses, potencialidades y también dificultades. Para ello, también insisten en “tener buena comunicación”, “organizar el espacio”, “ser cordiales”, utilizar palabras y gestos que permitan irse comprendiendo con los estudiantes. Observar, analizar, escuchar.

En estas cartas surge también la sugerencia de tener en cuenta la salud mental, “te tomarás unos minutos para escribir, pensar, hablarte a ti mismo o alguien más”, para un profesor principiante, que tal vez al inicio se sienta solo, aislado, tratando de responder a las expectativas de la administración educativa, la exigencia de los padres, las necesidades de los estudiantes, puede llevar a que deje de lado su propia salud. Las jornadas laborales extensas, donde además el maestro está aprendiendo las dinámicas institucionales, aprendiendo las rutinas de selección de tareas, evaluación, diseño de clases de temas que tal vez vio en la licenciatura otras que ni siquiera las conoce, en fin, las actividades y funciones docentes, que a veces no se tienen en cuenta en la asignación académica que se le da a un profesor. Algunos pueden creer que de un día para otro ya se es profesor y por ello se le exige de la misma forma que a los que tienen más tiempo ejerciendo la profesión. Es recurrente escuchar a los profesores cuando hablan con otros principiantes, “pensé que solo me pasaba a mí”, la sensación de soledad y la autoexigencia por cumplir en el trabajo, para poder permanecer y tener una remuneración salarial, lleva a que a veces soporten grandes cargas.

La actividad de la “carta al profesor principiante”, la elegimos por considerar que esta forma de escritura puede verse desde las

autonarraciones o las “escrituras del yo” como lo señala Bolívar y colaboradores (2001). Estas narraciones permiten que la persona que escribe haga conexiones con sucesos de su vida, cuestionamientos, propuestas de lo que podría haber sido, y en esa medida, al tomar distancia y volver a recordar el suceso, le otorga un significado a la experiencia.

Escribir una carta para sí mismo, al tiempo que se la está ofreciendo a otro maestro, se utiliza como una mediación para que la persona exprese lo que siente en el presente, tomando sus vivencias del pasado y a la vez, lo proyecta hacia el futuro pensando en la misma situación que tal vez puede vivir un maestro principiante. Hintze y Zandanel (2012) mencionan que las cartas son una tipología textual “menos mediatizada que evidenciaría la subjetividad del emisor, la conciencia de sí o la manifestación de ciertos detalles de naturaleza privada que contribuyen a otorgar el carácter de “autenticidad” o de “verdad” a los datos que esos registros enuncian” (p.15).

Estas cartas dan insumos para pensar en las múltiples dimensiones que cruzan la etapa de la inserción profesional docente, lo personal, de aula, institucional social como lo señala Jordell (1987) al referirse a los niveles de socialización que empalman claramente con lo que han manifestado estos maestros y maestras. Se puede decir que los maestros luchan de forma personal para adecuarse, adaptarse, resistir frente a las otras dimensiones, pero no están solos, así que necesitamos pensar en la carrera docente como lo señala Tardif (2004), “fruto de las transacciones continuas entre las interacciones de los individuos y las ocupaciones; esas transacciones son recurrentes, o sea, modifican la trayectoria de las personas, así como las ocupaciones que ellas asumen (p. 60). Por ello, la relación personal, institucional y social hay que continuar construyéndola.

Para quienes trabajamos en la formación de maestros y maestras esta pregunta tendría que estar presente en el transcurso de los planes de formación y no sólo al final. Las prácticas pedagógicas que se distribuyen de forma diferente en los pénsum

son una excelente oportunidad para los acercamientos a la docencia en los diferentes niveles educativos, contextos urbanos y rurales, áreas de conocimiento, pero no son suficientes. La responsabilidad de acompañar a los maestros principiantes no sólo depende de las Facultades formadoras, también se tendría que implicar la administración educativa que los recibe, las instituciones educativas donde finalmente llegan a trabajar y además, el mismo maestro o maestra, para que entre todos se pueda conformar estructuras de apoyo, de adecuación paulatina a las dinámicas escolares y todo en pro de generar nuevas formas de cultura profesional docente, menos solitarias y más solidarias.

Entonces, en este ejercicio narrativo de las cartas vuelven las preguntas ¿Qué le diríamos a un maestro principiante en el momento actual? ¿Qué nos hubiera gustado que nos dijeran antes de iniciar nuestra labor en la docencia? Tal vez pensar esto pueda servir para generar procesos de bienvenida, acogida y de acompañamiento a estos maestros que llegan a una institución y se enfrentan por primera vez a la docencia.

Finalmente, ¿qué le gustaría decirle a un estudiante que está a punto de graduarse e iniciará pronto su vida laboral profesional? ¿qué le diría a un colega que va a su primera clase con un grupo diverso de estudiantes?... lo invito a hacer el ejercicio.

Atentamente,

MMJN

Referencias

BOLÍVAR, A; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfica-narrativa**. Enfoque y metodología. Editorial La Muralla. S.A, 2001.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiênciã e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En: J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, M. Connelly, J. Clandinin y M. Greene. Déjame que te cuente. **Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995.

HERNÁNDEZ, A. **El taller como dispositivo de formación y socialización de las prácticas**. En: SANJURJO, L (Ed). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. (p. 71 – 106). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 4ta Reimpresión, 2015.

HINTZE, G.; ZANDANEL, M. A. Algunas nociones sobre el género epistolar a propósito de las cartas de Francisco Romero. **Somenotions on the epistolary genre based on the analyses of Francisco Romero's letters**. Cuyo, 29, 2012.

JIMÉNEZ, M.M.; MEJÍA, L.; RUÍZ, M.; TORRES, A.; VALENCIA, L. **Acompañamiento para la inserción profesional de maestros egresados de la Universidad de Antioquia, Colombia**: avances de la experiencia [Ponencia]. IX Encuentro Internacional de la Red Kipus “Políticas docentes en la formación inicial y continua para la educación básica y superior frente a los actuales desafíos”, Lima, Perú, 2020. Disponible en: <http://files.pucp.edu.pe/facultad/educacion/wp-content/uploads/2020/03/10115748/Cuaderno-ponencias-y-experiencias-IX-Encuentro-internacional-KIPUS-2020.pdf>

JIMÉNEZ, M.; TORRES, A.; MEJÍA, L.; RUIZ, M.; VALENCIA, L.; ZULETA, V. **Maestros egresados de la Universidad de Antioquia: vivencias y desafíos en tiempos de la covid-19**. En: Polifonía para pensar una pandemia. Medellín: Universidad de Antioquia, Fondo Editorial FCSH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, 2022, p. 64-85. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/25160/1/TorresAdriana_2021_PolifoniaPensarPandemiaVol2.pdf

JORDELL, K. Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. **Teaching & Teacher Education**, 1987, n. 3, v. 3, p. 165 – 177.

Ministerio de Educación Nacional Colombia. **Decreto 1278 de 2002, artículo 9**. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_.pdf.pdf

MEJIA ARISTIZABAL, L. S.; JIMÉNEZ NARVÁEZ, M. M.; CIVIDINI, M.; MORALES-PERLAZA, A. Un programme de formation qui contribue à la formation des enseignants en insertion à Medellín – Colombie. **Formation et profession**, 2021. v. 29 n.3, p. 1-12. Disponible em <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.653>

MONTEIRO, F. M.; y Da FONTOURA, H. A. Narrativas de professores e processos de formação: Cuiabá (mt) e São Gonçalo (rj) em diálogo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, 2016. v.1 n. 3, p. 534-550.

PAILLÉ, P. Pour une méthodologie de la complexité en éducation: le cas d'une recherche-action-formation. **Revue Canadienne De L'éducation**, 1994. v. 19, n. 3, p. 215 - 230.

TARDIF, M. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2004.

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

WANZARE, Z. The transition process: the early years of being a teacher. En T. Townsend and R. Bates (eds.), **Handbook of Teacher Education**, 2007. p. 343–364. Springer.



Seção III

Conversações sobre saberes das experiências: pesquisa e projetos em diálogos com as temáticas do CDC

DOUTORADO SANDUÍCHE EM DUAS EXPERIÊNCIAS: IMAGENS E NARRATIVAS FORMATIVAS

Martha Lenora Queiroz Copolillo
Pedro Alves Castro

Palavras iniciais

Quando adentramos ao espaço formativo do doutorado, somos levados a um imaginário comum, no qual precisamos adotar posturas e arriscarmos em nossa escrita. Os hábitos que foram naturalizados passam a ser lidos como uma tradição, ou algo perto de uma mesma vivência. O momento das disciplinas, o rápido contato com as colegas de turma, as reuniões no grupo de pesquisa, a necessidade (cobrança) por publicações, todas essas atividades passaram a ser cotidianas em nossas jornadas na pós-graduação. No entanto, aqui queremos destacar uma possibilidade que geralmente é ofertada depois do primeiro ano do doutorado ou após a qualificação do projeto de pesquisa: o doutorado sanduiche.

O doutorado sanduiche é uma possibilidade de vivência por um período pré-estabelecido em edital de fomento, consido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-BRASIL), para vivenciar um momento de aperfeiçoamento no exterior. As/Os que escolhem e são oportunizadas/os por essa modalidade, geralmente, usam do período para o aprofundamento teórico ou para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa no exterior. Além disso, uma/um professora/r de uma Universidade no exterior, fica responsável pelo recebimento e co-orientação da/o estudante. Assim, o objetivo desse artigo foi apresentar duas experiências formativas em doutorado sanduiche. A primeira, refere-se a uma vivência em uma

escola em Portugal, onde a pesquisadora adentrou ao espaço escolar e pode tecer reflexões sobre a disciplina escolar Educação Física, e como a mesma era desenvolvida naquele espaço. A segunda, narrou uma experiência em um viveiro, na província de Tigre/Buenos Aires-Arg, espaço onde o contato com o outro e suas formas de apropriação dos conhecimentos foram o ponto alto. Teórica e metodologicamente, recorreremos ao campo dos estudos nos/com os cotidianos e o Pensamento Decolonial. Destacando-se as nossas narrativas das experiências vividas no doutorado sanduiche.

Por fim, apresentamos breves considerações sobre os processos formativos vividos, para além do que se espera da formalidade acadêmica esperada para os momentos do doutorado sanduiche. Destacamos o desafio da vivência cotidiana em um país estrangeiro, e as nuances que envolvem as descobertas diárias, que também se colocam enquanto experiências formativas. Além disso, reconhecemos os espaços não formais em suas potencialidades também formativas, não restringindo esse aspecto apenas aos ambientes escolares e/ou acadêmicos. Consideramos também, o quanto seria interessante a garantia dessa oportunidade para um maior número de estudantes, com o intuito de viverem outras experiências formativas, e sentirem, a vivência fora do país.

Uma experiência com a pesquisa: uma escola com *imagensnarrativas* das minhas andanças por Portugal

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos

outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.
Jorge Larrosa

Esse texto traz uma *experiência de professorapesquisadora*, vivida ao longo do tempo em que estive, no segundo semestre de 2009, na cidade do Porto, em Portugal, realizando o doutorado-sanduíche, com apoio do programa de pós-graduação a que estou vinculada e com bolsa de estudos da CAPES.

Ao longo desse período, além de estudos aprofundados no campo da Filosofia da Educação, acerca de questões que envolvem a centralidade da temática discutida na minha pesquisa, havia uma intencionalidade curiosa de conhecer um pouco do cotidiano escolar de algumas escolas em Portugal.

A imagem que trago para iniciar essa discussão faz parte de um conjunto de fotografias que fiz pelas minhas andanças nesse período que lá estive.

Como uma andarilha *praticante* (Certeau,1994), fui capturada por essa imagem que, fixada nas grades que cercavam a escola, não por acaso, chamou a minha atenção. Fotografei enredada nos múltiplos fios que me tecem enquanto mulher *professorapesquisadora* de Educação Física. Como já anunciei, o pensamento de Sontag (2004) me invade e as imagens que fotografo são aquelas com as quais demonstro a minha forma de sentir o mundo com a fluidez de quem me faço com ele e de quem ele me faz. Compreendo que essa fotografia me expõe, fala de mim e narra meus sentimentos. Assim, somos tomadas por algumas fotografias que escolhemos porque, mesmo sem estar nelas, falam de quem somos e do que sentimos.

Pois, foi justamente essa, afixada nas enormes grades que tentam separar o dentro e o fora do espaço escolar, que me levou para *dentrofora* desse espaço. Aconteceu o que nos alerta Certeau (1994), quando diz que a vida cotidiana está dentro das escolas e invade quaisquer amarras que visam separar o que não pode ser separado, como por exemplo, educação e vida.

Hoje, lendo Soares (2009), compreendo que os sentimentos que me tomaram ao fotografar as imensas grades que cercavam a escola me impulsionavam por sentidos ambivalentes, que sem nenhum paradoxo não se excluem. Esses, vão tecendo significações que convulsionaram em mim sensações de que aquela grade não dava conta de distanciar dois mundos coexistentes e dependentes.

Inscrições no meu corpo: das marcas de uma racionalidade técnica-instrumental às metamorfoses que transbordam por outros sentidos.

Fios da minha história se teceram àquela imagem e me levaram a muitas *certezasincertezas* que me instigam até hoje e que me movem nos percursos da pesquisa.

Não só fotografei, como também, a partir dessa imagem, fiz um pré-julgamento do que deveria ser e acontecer nos *espaçotempos* das aulas de Educação Física Escolar naquele cotidiano. Com isso, quero salientar que somos sempre atravessadas pelas redes de poderes que difusamente investem e se inscrevem, não necessariamente pela violência, mas encarnadas nos nossos *corposestidos*.

As marcas das minhas vivências como professora de Educação Física, que nunca teve um biotipo atlético nem, tampouco, quis ser uma técnica desportiva, foram sutilmente se encarnando e se escrevendo como força de lei no meu corpo. Traduzidas em produções de discursos de verdades, fui, de pronto, fazendo uma associação linear e simplificada dos trabalhos das professoras dessa escola e, sem conhecê-las, comparei as práticas de suas atividades pedagógicas às competições que excluem e hierarquizam.

O problema que enfrentei com essa experiência foi, sobretudo, o de conseguir um afastamento de modelos pré-estabelecidos e de julgamentos para desestabilizar uma forma de pensamento único e potencializar formas complexas e plurais de ver o mundo.

Imagem I



Foi forte para mim o sentido que me trouxe a foto daquele cartaz.: “CAMPEÃO – PROJECTO DESPORTO ESCOLAR”. A minha memória selecionou, imediatamente, com essa fotografia, imagens de uma Educação Física Escolar que há tempos me perseguiu e persegue, por vivências e experiências pessoais e coletivas ao longo da minha vida *pessoalprofissional*.

Estava lá, em destaque no cartaz, CAMPEÃO, logo elaborei: “é o melhor de todos”, o que implica um processo de seleção perverso, onde só há lugar para um, o vencedor, o mais habilidoso, etc. Enfim, tudo o que me provocava descontentamento com a consequente exclusão e desqualificação de tantos outros e outras.

Outra questão que veio à tona foi a redução das potencialidades da Educação Física Escolar exclusivamente à prática desportiva. Dessa forma, explodiu tudo que para mim vai de encontro a aposta que faço com a minha pesquisa, de que esse *espaçotempo* escolar é habitado pelo *corposentidos*, que, astucioso, é capaz de escapar de modelizações e aprisionamentos e se mostrar potente e criativo.

Ainda investida pelas redes de certezas e valores com as quais também me fiz professora, fotografei a grade da escola sem pedir licença, pois, afinal, estava exposta para a rua. Entrei, mais tarde, em contato com a Direção, solicitando autorização para conhecer a

escola e, especialmente, o trabalho realizado pelos professores(as) de Educação Física. Só esqueci de dizer que o fato de ter fotografado antes, sem achar que assim não detonava nenhuma questão ética, não me impediu de fazer um pré-julgamento da escola, não ouvindo as pessoas que cotidianamente fazem essa escola acontecer, rompendo com um princípio *ético* fundamental para quem se dispõe a pesquisar com o campo com os cotidianos.

Fui me refazendo e tecendo com outras redes que circulam nos meus cotidianos, como as que vivo com pesquisadoras como Alves (2008), que digo que o importante para nossas pesquisas não é somente o que sinto e/ou o que desejo trabalhar, mas, sim, *ouvir em todos os acontecimentos narrados os praticantes desses cotidianos*.

Esse foi o meu primeiro equívoco nesse percurso que, marcado pelas verdades absolutas do meu processo de formação, me fez cometer mais dois pré-julgamentos na empreitada pela negociação da licença para entrar na escola.

O que fica por agora é que, vendo essa fotografia, concordo com Kossoy (2002):

A fotografia é um registro do visível; ela não é, nem pretende ser, um raio X dos objetos ou das personagens retratadas. Seu fascínio reside exatamente aí, na possibilidade que oferece à pesquisa, à descoberta e às múltiplas interpretações que os receptores dela farão ao longo da História. (p. 143).

As fotografias existem sem legenda, elas são possibilidades de narrativas com afetos e desafetos que nos fazem existir e que nos colocam em relações com os outros e com o mundo. Dessa forma, penso que os *usos* de fotografias com as pesquisas com os cotidianos criam ruídos e vão dando *pistas e indícios* (Ginzburg, 1987) que podem, ao mesmo tempo, fissurar concepções cristalizadas e deixar transbordar sentidos outros para antigas questões, abrindo possibilidades de reinvenções e de ressignificações que provoquem movimentos e, conseqüentemente, algumas mudanças.

É ainda com Kossoy que me refaço no trabalho com essas fotos pensando que:

As imagens fotográficas, entretanto, não esgotam em si mesmas, pelo contrário, elas são apenas o ponto de partida, a pista para tentarmos desvendar o passado. Elas nos mostram um fragmento selecionado da aparência das coisas, das pessoas, dos fatos, tal como foram (estética/ideologicamente) congelados num dado momento de sua existência/ocorrência (2002, p. 21).

Concordando com o que diz Larrosa (2002) na epígrafe que abre esse texto, para me permitir viver uma experiência com fotografias dessa escola, foi preciso abrandar e pedir calma às informações que processava e ficar arisca às minhas impulsivas conclusões para, então, poder ouvir, *olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos* (p. 24).

Hoje, me dou conta de que os meus caminhos trilharam a incoerência e a coerência simultaneamente e que corri por trilhas marcadas por circularidades de certezas e incertezas, como deve reconhecer uma pesquisadora que se dispõe a pesquisar com os cotidianos. Assumo os tropeços da pesquisa e os tomo como ponto de partida para alçar outros voos, sabendo que mais tropeços ainda virão.

Foi nesse sentido que lembrei-me de Ferraço (2003), quando disse que é preciso pedir licença para entrar nas escolas, e assim o fiz. Fui me apresentar à coordenadora e conversar acerca da possibilidade de conhecer um pouco o cotidiano daquela escola e, especialmente, os professores(as) de Educação Física, responsáveis pelo Projeto “CAMPEÃO”. Fui informada que iria conversar com o colegiado da Direção e que posteriormente entraria em contato comigo para marcar a possível ‘entrada na escola’.

Passada uma semana, não tive nenhuma resposta, então, mais uma vez, tropecei, pensando que, se não me contactaram é porque

não queriam que eu entrasse na escola para questionar, observar, falar do trabalho que é realizado.

Esse tropeço vem das marcas que temos e das lembranças que guardamos das nossas vidas de professoras, sempre tão “necessitadas” de “cursos de reciclagens”, de discursos acadêmicos vindos de fora, que não consideravam o trabalho cotidiano docente como formas de produção de saberes e conhecimentos nem, tampouco, como pesquisa feita com esses cotidianos.

É dentro dessa lógica que a escola, enquanto instituição social, bem como as(os) professoras(es), constitui-se por um pensamento político hegemônico. No entanto, pensamos com Alves e Garcia, que essa forma de pensar não é absoluta e que apesar das estruturas sociais constituídas, existem outras lógicas e formas de compreensão das escolas, em todas as suas singularidades e complexidades cotidianas. Essas pesquisadoras ressaltam que uma das mais importantes delas é lutar pelo respeito da categoria magistério, e dizem:

Estamos convencidas de que a existência de uma escola de qualidade, para os até agora excluídos, passa pela tomada da palavra pelas professoras, historicamente impedidas de dizer a sua própria palavra, pois sempre aparece alguém para falar por elas, sempre aparece alguém para lhes “ensinar” como melhor ensinar, sempre aparece algum “iluminado” para lhes dizer o que devem fazer... afinal, é preciso “capacitar as professoras” para o desempenho do papel que lhes destinam os que no momento detêm o poder.” (2008, p.9).

Foi a voz da professora e coordenadora da escola que me chamou ao meu equívoco, quando, logo depois, entrou em contacto comigo e disse que, após conversa com o colegiado de docentes que formava a Direção da escola, eu seria recebida. Aliás, diga-se de passagem, fui muito bem recebida.

Portanto, com essa experiência, quero deixar registrado o meu otimismo em relação às escolas e aos *atores/atores praticantes* desses cotidianos, inundados de vida e encharcados de esperança por um

mundo melhor. Com isso, reafirmo a minha aposta que na escola não há só os corpos moldados e controlados. Os *corpóssentidos* estão lá.

Alfaces, rúculas e o viveiro: uma experiência no doutorado sanduiche

Antes de iniciar a narrativa sobre a minha experiência no doutorado sanduiche, gostaria de destacar que tudo que vivi só foi possível graças ao financiamento governamental, que através da bolsa de estudos, me possibilitou viver em outro país. Sem dúvidas, se não fosse essa oportunidade, não teria condições materiais para tal experiência. Mas, vamos ao fato que gostaria de compartilhar com vocês. Estive na Argentina entre os anos de 2021/2022, vivendo o doutorado sanduiche¹, na ocasião, estive em duas Universidades, a Universidad Nacional de Luján² e a Universidad Nacional de Hurlingham³, supervisionado pela Prof. Dr. Mariel Ruiz. A experiência foi enriquecedora, mas aqui nesse espaço, gostaria de compartilhar e refletir sobre um momento fora do espaço universitário, e que foi formativo para mim.

Em março de 2022, durante o verão argentino, fui convidado por um amigo (Gustavo), a participar do festival cultural na Comunidade do Viveiro⁴. O festival tinha como objetivo, arrecadar

¹ [1] O doutorado sanduiche é uma modalidade de formação, inserida no doutorado. Anualmente, o Governo Brasileiro abre editais anuais através das agências financiadoras (CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior, CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). No período de 6 meses a 1 ano, vivemos em outro país, sob supervisão de uma/um professora/r da Universidade estrangeira, e aprofundamos algum aspecto do nosso projeto de pesquisa de maneira teórico-metodológica.

² A Universidad Nacional de Luján, tem a sua sede principal na província de Luján, sendo uma das mais antigas instituições de ensino superior da Argentina. No entanto, o campus de Educação Física, fica localizado na província de San Fernando, ao norte de Buenos Aires.

³ A Universidad Nacional de Hurlingham, tem sua sede da província de Hurlingham, e é uma jovem Universidade. Iniciou os trabalhos no ano de 2016.

⁴ A comunidade do Viveiro, fica localizada na província de Tigre.

fundos para um projeto social da comunidade. Essa comunidade era organizada no entorno desse viveiro, que cultivava hortaliças e frutas pelo método da hidroponia⁵. Ao lado das estufas destinadas às plantações, houve a construção de um espaço cultural, que buscava atender as crianças da comunidade, através de: reforço escolar, capoeira, palestras, alimentação e atividades culturais diversas. Durante o festival aconteceram vários momentos culturais, e um deles me chamou à atenção. Tivemos uma aula dentro do viveiro, com o responsável pelo manuseio das plantações. Ao adentrarmos no viveiro, percebi uma mudança de temperatura, o ambiente possuía um frescor peculiar, depois, ele nos explicou que era por conta do controle da ventilação do ambiente e do processo de fotossíntese das plantas (aquela plantação era de alface e rúcula).

Todas/os estavam atentas/os, a explicação era rica em detalhes e ao mesmo tempo objetiva, aqui destaco a seguinte narrativa⁶ do responsável pelo viveiro: *“Passei um tempo à procura de trabalho, eu já era morador aqui da comunidade e a presença do viveiro era algo marcante. Certo dia, passando em frente, encontrei com o dono, e na conversa comentei que estava na busca de trabalho, de imediato, ele me chamou para trabalhar aqui. No começo, fiquei preocupado, pois não sabia como seria o manejo, ainda mais que ele estava mudando a forma de cultivo, passando da terra para a hidroponia. No começo, errei algumas vezes, mas com o tempo fui aprendendo, observando melhor... Fiz alguns cursos de extensão nas Universidades, e fui melhorando...”*.

Essa narrativa me chamou bastante atenção, quando a associei a forma como ele foi nos apresentando os processos básicos de funcionamento do espaço. Naquele momento, inevitavelmente,

⁵ A Hidroponia é um método de cultivo que não utiliza terra, usa-se água e os devidos nutrientes. As plantações, geralmente, são em estufas com o controle da ventilação e dos nutrientes, por encanações.

⁶ As narrativas apresentadas nesse espaço, anteriormente, foram anotadas no meu diário de bordo, sendo-o um dos instrumentos que utilizo no meu projeto de pesquisa do doutorado. Apresento as narrativas em itálico no intuito de destacar o que foi dito, de maneira gráfica (visual).

remiti aquela vivência ao meu projeto de pesquisa, e ao meu objeto de estudo, que eram/são os currículos. Silva (2016) assevera que o currículo é um artefato social, forjado pelas diversas contribuições culturais, mas que também é, um espaço em disputa. A partir desse contato com o viveiro, pude perceber, de outra maneira, como os currículos ganham vida e como podem ser um instrumento de potencialização e criação de sentidos em diversos contextos, nos quais, os sujeitos atuam e perpetuam as suas vidas. Percebi a apropriação feita pelo responsável do viveiro, ela me levou a refletir sobre as possibilidades de subversão, inversão e reinvenção, perante as disputas no campo curricular (ARROYO, 2013). Movimentos que podem ser propositivos no sentido de buscar outras maneiras de apropriação dos currículos, afinal de contas, eles acontecem nos espaços e nos encontros.

Continuando a narrativa do responsável pelo viveiro, em um certo momento de sua apresentação, ele salientou: *“No mês passado, tivemos a visita de um grupo de franceses. Hoje, recebemos gente de toda a Argentina, e agora, de outras partes do mundo para participarem dos nossos cursos”*. Quando, ouvi essa passagem percebi que todo o percurso de busca e aprendizagem sobre a hidroponia, havia se tornado algo para além dos próprios envolvidos com o viveiro. Ao se tornar uma referência nesse modo de plantio, o viveiro também passou a ter o seu currículo e sua forma de ensino. Todo este cenário me remeteu a Goodson (2007), quando ele assevera que o currículo pode ser pensado como uma narrativa. Concordo com essa proposição, no entanto, faço uma ressalva, pois vejo que é necessário pensarmos em momentos e dinâmicas, no contexto brasileiro e latino, que nos auxiliem a compreender o currículo enquanto narrativas. Ainda carecemos de experiências que elucidem, compreendam, dialoguem com nossas vidas, assim como, o viveiro.

No nosso contexto, não podemos esquecer dos processos de colonização e as vivências enquanto colonizados, que de alguma forma, refletem até hoje, quando pensamos em conhecimento e saberes. Os trabalhadores do viveiro teriam espaço para ofertar um

curso de extensão em uma Universidade? É possível o diálogo entre o viveiro e as escolas da província? Essas questões, me remetem a refletir como foi sendo construído os lugares de saber, e mais ainda, o que foi sendo aderido enquanto conhecimento e referência científica.

O responsável pelo viveiro narrou a sua busca pela formação na Universidade, a partir de cursos de extensão, aproveitou dos espaços formativos para o aperfeiçoamento de um conhecimento útil para o seu trabalho e conseqüente, sobrevivência. Digo mais, em todo esse movimento de busca, aprendizagem, e agora ensino, a partir da oferta de cursos pelo próprio viveiro, penso que também se criou outro sentido para o trabalho. Para além do cultivo de frutas e hortaliças, houve um envolvimento com tudo que há por trás do plantio pelo modo hidropônico. Esses conhecimentos foram criando sentido na vida de cada uma/um, vejam o que ele relatou durante a apresentação: *“Esse daqui é meu filho, ele sempre me acompanha em alguns dias de trabalho, e sempre me pergunta sobre os processos aqui dentro... Busco explicar de uma maneira clara para a idade dele. Ele acaba aprendendo Física, Química e Biologia aqui, na prática”*. Durante a apresentação este garoto de 8/9 anos, o acompanhava, e naquele momento pude perceber que é possível pensarmos os conhecimentos, as aprendizagens e o próprio currículo, de diferentes formas. No Brasil, há uma máxima da Base Nacional Comum Curricular, de que o conhecimento comum deve ser garantido, no entanto, devemos repensar esse entendimento, enquanto um dispositivo narrativo que tenta esconder os problemas educacionais enfrentados. Como aponta Macedo (2019), o comum, não pode ser um lugar de naturalização ou de falsa igualdade perante os processos de ensino e aprendizagem, pensando com a autora, vejo que esse comum pode ser revisto e apropriado enquanto um espaço que considere, acima de tudo, a educação enquanto um direito social. Sendo assim, o pressuposto da qualidade deve ser garantido pelo Estado.

Considerando essa relação macro-micro, penso que essa aprendizagem estabelecida com o seu filho, me proporcionou

refletir como os conhecimentos estão entranhados no cotidiano, e muitas vezes, simplesmente, naturalizamos os processos, seja por sua banalidade ou até mesmo, pela operacionalidade no dia a dia. É a partir desses processos que também fui levado a refletir, como construímos as relações com os conhecimentos, do ponto de vista prático, mas também considerando os sujeitos que manuseiam, efetivam e aderem as proposições construídas. No campo dos conhecimentos, sei que a construção do científico perpassa também pelo campo do poder, e não posso desconsiderar todo o processo da colonialidade do saber. A colonialidade do saber possui como um dos fundamentos, o eurocentrismo, que se efetiva pela imposição cultural no campo do conhecimento, que se baseia do discurso da naturalização, atrelando ao europeu um status de universal, de perfil absolutista (LANDER, 2020).

Penso que através da problematização e análise do que foi posto como natural e universal, é que poderemos pensar em outros currículos, outras referências e outros espaços para a formação das pessoas. Penso que uma possibilidade é o viveiro, enquanto espaço de cultivo de frutas e hortaliças, que se desenvolve de maneira tecnológica e orgânica, mas também, pelo que o espaço representa para uma comunidade, quando o mesmo se abre para ser um espaço de encontros culturais, de assistência social para as crianças do bairro, e assim, repensa e ressignifica a sua função econômica, frente as demandas sociais.

Essa vivência com a Comunidade do Viveiro, me fez pensar em meu projeto de pesquisa, que trata dos currículos a partir das experiências, memórias e narrativas. Também pensei nas possibilidades dos currículos e das relações entorno do conhecimento. Todas essas temáticas somaram-se as experiências vividas no ambiente acadêmico, e é a partir desse relato que pretendo chamar a atenção para aspectos do doutorado sanduiche, que também devem ser considerados para além do acadêmico, mas não só ele, é possível pensar em outras possibilidades e experiências. Krenak (2020) fala que a experiência deve ser um encontro com o outro e com a natureza. Além disso, a experiência

deve trazer consigo uma percepção sobre o sujeito coletivo, ou seja, aquele/a que consegue se reconhecer em contato com o outro e o meio. Logo, a experiência do doutorado sanduiche aqui apresentada, ultrapassa o esperado no ambiente acadêmico, ela invade o meio, o contexto, a vida.

Primeiro, ressalto a oportunidade que se abre ao viver em outro país, obviamente, que há uma preocupação com o idioma, com as regras e as leis, mas penso que um dos aspectos que devem ser levados em consideração é o contato com os aspectos culturais do outro país. Pensar o lugar de estrangeiro, me remeteu ao lugar do colonizado, obviamente com suas diferenças e intencionalidades. O lugar de estrangeiro me exigiu cuidado com o outro, ele que por sua vez, me via como o outro da situação, afinal de contas eu estava em sua casa. Logo, a minha preocupação com o idioma se estendia ao respeito aos hábitos e locais culturais e históricos. Lugares que me fizeram repensar os meus lugares, a experiência brasileira com a ditadura, a forma como estamos atentos aos povos indígenas, a desigualdade social enfrentada, etc.

Outro aspecto que me chamou a atenção, considerando o contexto de pesquisa acadêmico/não acadêmico, foram as formas pelas quais as pessoas se relacionam com os conhecimentos. Na Argentina o hábito da leitura é algo horizontal, cotidianamente, as pessoas passavam com livros na mão e da mesma forma a quantidade de livrarias era impressionante. Outro aspecto que destaco é a forma de pensar a coletividade a partir das comunidades, as pessoas se reúnem entorno de um interesse comum, como um modo de promoção de espaços, mas também vejo como um movimento de resistência frente ao próprio capitalismo, considerando-o uma continuação do projeto moderno-colonial. Assim, considero que a tarde no viveiro, foi um momento de encontro com todos esses aspectos, e que me fez perceber o doutorado sanduiche para além das demandas acadêmicas, o sanduíche é uma possibilidade de encontro com o outro e a sua cultura. Por fim, compartilho uma imagem do viveiro, para repensarmos o nosso imaginário.



Imagem do viveiro-Acervo Pessoal.

Doutorado sanduiche e formação: considerações provisórias

O compartilhamento dessas duas experiências e a vivência em seus respectivos espaços, nos mostrou outras possibilidades formativas, ressignificando a própria dinâmica do que pode vim a ser formativo para cada sujeito. O espaço da escola e o viveiro, um espaço educacional, e um espaço outro que também foi se constituindo enquanto formativo. Duas experiências no exterior, uma no mesmo continente e a outra na Europa, experiências em distintos momentos históricos, principalmente para nós. A experiência no exterior se mostrou para além do simples fato de sair do país. O idioma, a cultura, os hábitos, o modo de se relacionar, foram alguns dos elementos que se apresentaram para nós, enquanto constituintes de um espaço, mas também de um tempo, ambos de descobertas. Estar diante da diferença, nos fez refletir sobre as semelhanças e divergências. O simples fato de estar no cotidiano, se colocou como desafio, perante as nossas escolhas.

Pensar a formação, a partir dessas experiências foi algo que acionou movimentos de reflexão, para além do que poderia ser

pretendido/pensado como formativo, considerando as intencionalidades e os moldes naturalizados do que viria a ser o momento do doutorado sanduiche. A relação com o outro, as vivências em espaços para além do acadêmico, e a posição assumida como estrangeiro, foram alguns dos elementos que se apresentaram enquanto uma demanda de sobrevivência, mas também da construção de relações. Assim, o doutorado sanduiche passou a ser mais do que um período acadêmico, o mesmo foi uma experiência de vida, permeado pelo formativo. A manifestação dessa experiência foi significada por nós, e as reflexões e memórias do que foi possível viver, sempre pulsam, seja pela saudade dos lugares percorrido, seja pelos encontros que aconteceram, ou até mesmo por aquela comida diferente, que pode nos proporcionar outras sensações e conexões com a nossa origem.

Por fim, o intuito desse relato foi evidenciar como o formativo se manifesta de diferentes formas, durante a experiência do doutorado sanduiche. Não obstante, pensamos o quão significativo seria termos um maior número de estudantes contemplados com essa possibilidade, o quão formativo poderia ser, considerando os encontros e as trocas. Contudo, ainda assim, essa experiência nos fez pensar como os processos educativos também são forjados pelas tradições, dessa maneira, carecemos de reinvenções, alternativas que seja realmente, alternativas. Obviamente, não nos colocamos em um movimento de descarte de tudo o que foi sendo consolidado, mas de que, é possível visualizar outras possibilidades, e ainda, refletir sobre as experiências que normalmente, somos levados a viver.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. Conversas sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Professora Pesquisadora** – uma práxis em construção. Petrópolis. DP et Alli, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**- 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GINZBURG Carlo. **O queijo e os vermes**. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, N^o 35, maio/ago, 2007. Acesso em: 10/01/2023 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?lang=pt>.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocêntricos. In:LANDER, Edgardo. **La colonialidade del saber: eurocentrismo y ciencias socales: perspectivas latinoamericanas**. – 2^a ed. 2^a reimp. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CICCUS, 2020.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução Geraldi, J. W. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Jan./Fev./Mar./Abr. número 19, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; 8. reimp. -Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOARES, Maria da Conceição Silva. **A Comunicação Praticada com ao Cotidiano da Escola**. Vitória – Espírito Santo: ESPAÇOLIVROS Editora, 2009.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

A TRANSFORMAÇÃO DO SI EM NÓS: HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES MUSEAIS

Marcus Soares
Carla Gruzman,
Frieda Marti
Andrea Costa
Mayara Manhães
Alice Azevedo
Denise Studart
Bianca Reis

Introdução

A construção deste capítulo se deu a partir de uma escrita colaborativa entre integrantes do projeto “Desafios Contemporâneos da Educação Museal: narrativas de formadores de educadores e de educadores em formação na interface museus de ciências-universidades”. O projeto é fruto da participação no edital do Programa de Excelência em Pesquisa da Casa de Oswaldo Cruz (PROEP - COC 2021) em parceria entre o CNPq e a Fiocruz-COC.

Somos dez pessoas de diferentes gerações e com distintas trajetórias no que tange à formação acadêmica, atuação profissional, vivências em museus e na educação e tantas outras experiências. Propomos reflexões sobre o percurso formativo de educadores museais, licenciandos e professores por meio de suas experiências e repertórios de sentidos constituídos ao longo do tempo. Nosso interesse tem como base as ações de formação humana desenvolvidas no contexto dos museus de ciências, na medida em que propiciam a partilha de conhecimentos, significações e de perspectivas culturais.

A formação deste grupo não se deu de forma aleatória e sim representa um encontro de pessoas que já se aproximaram em outras ocasiões, sobretudo em relações profissionais e que nutrem afeto e admiração mútuos. Parte de seus membros compartilharam o mesmo espaço de formação em pós-graduação, trabalham ou já trabalharam no mesmo museu, participaram juntos de projetos e eventos acadêmicos. Há, também, casos de parcerias bem-sucedidas iniciadas na relação entre orientadora e orientandas.

Encontramos, ao longo desse tempo de convivência, situações similares e distintas que ocorrem em nosso cotidiano profissional, o que leva a reflexões sobre o papel desempenhado por nós e os dos museus onde trabalhamos frente a um contexto muito desafiador, sobretudo após um governo de grandes retrocessos (2019-2022) e a pandemia de Covid-19 (2020-2023).

Consideramos a nossa intergeracionalidade e diversidade um potencial para nossa pesquisa, já que assumimos que as trocas precisam ser horizontais, uma vez que cada sujeito tem condições de colaborar nesse processo de produção de conhecimentos. A partir de nossas vivências acadêmicas e pessoais, trazemos diferentes perspectivas que podem deslocar o olhar, muitas vezes “acostumado” a interpretar situações de maneira semelhante.

A diversidade da equipe de profissionais do projeto é bem observada, por exemplo, se olharmos nossas graduações: há uma psicóloga, uma biomédica, duas museólogas, uma historiadora, três biólogos, uma pedagoga e uma astrofísica. Outro aspecto interessante deste grupo é a presença de pessoas de três museus de ciências - Museu da Vida Fiocruz, Museu Nacional/UFRJ e Museu de Astronomia e Ciências Afins/MCTI - o que possibilita aprendizados a partir da escuta de relatos de como funciona a dinâmica institucional na realidade do outro. Todos continuamos nossa formação acadêmica muito comprometidos a construir saberes sobre fenômenos que acontecem no campo museal, sobretudo na interface entre museus e seus públicos. Desse modo, podemos assumir que a Educação Museal é o principal laço que nos une.

Como já mencionado anteriormente, nosso interesse está direcionado à formação do educador museal. Para tal, investimos nos estudos que lançam mão da abordagem teórico-metodológica de pesquisas com narrativas (auto)biográficas e histórias de vida. A fim de compreender as ações de formação humana no campo nos reaproximamos¹ do Grupo de Pesquisa Currículo, Docência e Cultura (CDC), da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, que já vem se dedicando há pelo menos oito anos aos estudos das pesquisas narrativas. A integração com o CDC se deu devido a participação de um de nossos integrantes neste grupo.

A perspectiva teórico-metodológica que adotamos tem assumido grande destaque na formação de professores, como nos mostra a literatura de referência da área. Já no campo da Educação Museal, essa metodologia de pesquisa emerge como uma iniciativa inovadora. Em função da conexão entre os estudos dos dois grupos, fomos convidados pelo CDC a colaborar com a escrita deste capítulo e entendemos que a nossa contribuição se materializa em uma síntese de nossos aprendizados até o momento.

Nos primeiros meses da pesquisa organizamos uma dinâmica de estudos por meio da seleção de textos para leitura e discussão durante os encontros, que ocorreram de forma remota ao longo de 2022. Autores e autoras como Jorge Larrosa, Walter Benjamin, Roberto Sidinei Macedo, Eliseu Clementino de Souza, Marie-Christine Josso, Maria da Conceição Passeggi e Maria Inês Petrucci-Rosa foram os/as nossos(as) primeiros(as) interlocutores(as) e propiciaram diálogos diversos com os conceitos de narrativa, experiência e formação.

¹ Na primeira edição do PROEP (2015) o projeto intitulado “Práticas educativas em exposições de museus de ciências: leituras e apropriações do discurso expositivo na formação inicial de professores”, elaborado pelo nosso grupo, foi contemplado com recursos para seu desenvolvimento. Na ocasião, o projeto foi conduzido em parceria com o CDC, a partir das presenças das professoras Dra. Marise Amaral e Dra. Simone Salomão na equipe.

Em nossas reuniões de estudo, os debates propiciaram relevantes questionamentos e reflexões que mostraram a complexidade e riqueza dos conceitos que, para uma parte dos integrantes do grupo, era uma novidade. A familiaridade com os assuntos com os quais estávamos nos deparando não era a mesma para todos. Portanto, o processo de discussão coletiva e sistematização de ideias foi fundamental para levar a uma compreensão mais aprofundada a respeito da abordagem teórico-metodológica.

Foi interessante perceber as possíveis aproximações com conceitos que já havíamos estudado anteriormente, em particular observamos a filiação às epistemologias que orientam o foco para pesquisar *com* os sujeitos e não *sobre* os sujeitos. Por conseguinte, evidenciamos a ênfase na produção de sentidos dos sujeitos com os quais iremos interagir para a geração dos dados. Igualmente interessante foram as inquietações que emergiram em relação a como se dá a pesquisa com narrativas (auto)biográficas e histórias de vida.

Desse modo, as aprendizagens estão se constituindo no fluxo dessas trocas, tendo como ponto de partida os textos discutidos (mas não se limitando a eles), somado às experiências pregressas de cada um de nós. Tal fluxo não se pretendia linear, e nem poderia ser, já que a cada texto apresentado retomávamos dúvidas e outras inquietações surgiam.

Inicialmente pensamos em compartilhar neste texto nossa itinerância de estudo no campo das pesquisas narrativas e as reflexões sobre temáticas que emergiram em nossas discussões, e que necessitavam de maior aprofundamento teórico. No entanto, ao participar de uma das reuniões do CDC onde apresentamos essa proposta inicial, a Profa. Dra. Dinah Vasconcellos provocou-nos para que neste capítulo dialogássemos com nossas narrativas de si. Isso nos motivou a fazer um primeiro exercício reflexivo a partir de nossas histórias de vida e formação materializadas em: dois memoriais produzidos para concurso público, um para disciplina de pós-graduação e um capítulo de tese sobre a itinerância de vida

e formação de sua autora. Tais textos foram produzidos em outros momentos de nossas vidas, ou seja, em contextos de concursos públicos, disciplina de doutorado e pesquisa de doutorado.

Dessa forma, esse capítulo tem como objetivo compartilhar nosso processo de discussão conceitual em diálogo com a leitura dos memoriais e capítulo da tese disponibilizados pelos integrantes do grupo, com o intuito de aprofundar as reflexões a respeito das possibilidades das narrativas (auto)biográficas e histórias de vida. Para estabelecer estes diálogos recorreremos ao uso de *mônadas*, “que são centelhas de sentidos que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-nas experienciáveis” (PETRUCCI-ROSA, *et al.* 2011, p.203). Petrucci-Rosa e Ramos (2015), consideram que as mônadas são entendidas como fragmentos de histórias que, lidas em conjunto, narram a conjuntura de um tempo e de um lugar. Podemos dizer, então, que metodologicamente as mônadas manifestam-se como pequenas crônicas ou histórias que juntas podem construir um retrato narrativo dos sujeitos que, em nosso caso, são profissionais de museus.

Para aprofundarmos o debate sobre as experiências formativas de educadores museais apresentamos a seguir nossas reflexões iniciais sobre os conceitos de narrativa, experiência e formação estabelecendo conversas com os autores estudados e nossas histórias de vida e formação.

Narrativas, Experiência e Formação: o que aprendemos até o momento

Acreditamos que trabalhar com narrativas (auto)biográficas fornece possibilidades frutíferas para *fazerpensar* a formação dos educadores e, em nosso caso particular, os educadores museais. A construção de narrativas (auto)biográficas apresenta esses profissionais para si e para outros e possibilita entender melhor a vida e o trabalho destes sujeitos, que somos nós (BOLIVAR et al, 1998). Assim, não projetamos, metodologicamente, inserir a vida do

indivíduo em grupos ou categorias sociais artificialmente construídas, mas ver a relevância da história na cultura da qual faz parte.

As narrativas de educadores são constituídas por vários aspectos tais como a valorização da subjetividade como um valor de conhecimento; a apreciação das dimensões pessoais dos sujeitos, seus afetos, sentimentos e trajetórias de vida; a exposição dos poderes e das forças que deram forma à experiência dos sujeitos (SANTOS e GARMS, 2014; GILL e GOODSON, 2015).

A fertilidade de realizar investigações sobre a formação de profissionais na área da Educação e Educação Museal, utilizando a abordagem teórico-metodológica das narrativas (auto)biográficas, possibilita aos sujeitos de pesquisa enriquecer a compreensão de como a reconstrução de suas experiências formativas e histórias de vida conformaram sua atividade profissional e suas relações com o campo em questão.

Em uma mônada selecionada do capítulo de tese de Frieda Marti, elaborada no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ), pode-se observar como seu itinerário de vida está enredado com suas histórias com os museus.

No ano seguinte, em uma segunda oportunidade de estágio oferecido pelo programa de estágios de minha escola, a Escola Suíço-Brasileira, pude vivenciar o cotidiano do Setor de Ornitologia do Museu Nacional durante uma semana. Começava ali, em 1987, a minha história de aprendizagem no/com o museu, em meio a pesquisadores, pós-graduandos, museólogos e a maior coleção de Aves da América Latina. Ao concluir a formação escolar não tinha dúvida: desejava cursar Biologia e me especializar em Ornitologia (estudo das Aves). Tudo estava tão claro e definido em minhas certezas pseudo adultas que, ao ingressar no Curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no ano de 1988, eu já havia - ingenuamente e convictamente - planejado e definido o meu futuro acadêmico. Em dezembro de 1991 concluí o Curso de Ciências Biológicas na modalidade Licenciatura Plena, mas muito antes disso, eu já dava início à tessitura de novas redes: as redes do museu. (MARTI, 2021, p.24)

Frieda em seu doutoramento teve como objetivo “compreender a Educação Museal na/com a cibercultura a partir

das experiências cotidianas vivenciadas nas/com as redes educativas da Seção de Assistência ao Ensino do Museu Nacional, SAE/MN” (MARTI, 2021, p.274). Mesmo após este longo percurso no campo dos museus, tendo idas e vindas em sua trajetória formativa, e com o término de seu doutorado, entendemos que a pesquisadora continua em seu processo de desenvolvimento como profissional de museus. Ao narrar essa experiência, nossa colega de grupo mostra que sua constituição enquanto educadora museal está atrelada às suas experiências de vida e de formação. A mônada nos permite perceber que Frieda encontra o museu, assim como o museu se encontra com ela em diferentes momentos de sua vida.

Para este grupo que há pouco tempo tem mergulhado nos estudos sobre narrativas, experiências, histórias de vida e formação, nos identificamos com Passeggi (2016) quando afirma que os professores são adultos em formação, com uma diversidade de experiências e capazes de refletir sobre si mesmos, e que tem muito mais a contar sobre a escola que as produções acadêmicas sobre tal instituição. Acreditamos na similaridade entre os contextos da escola e dos museus, pois entendemos que as narrativas (auto)biográficas dos educadores museais têm muito mais a nos dizer sobre o campo da Educação Museal, do que os estudos tradicionais foram capazes de até o momento nos indicar.

Nossas vivências com as narrativas (auto)biográficas nos têm possibilitado experimentar a riqueza do necessário reencontro entre o sujeito epistêmico/do conhecimento e o sujeito empírico/biográfico. É com esse sujeito, rejeitado pela ciência moderna, “*de carne e osso, feito ao mesmo tempo de razão e emoção, transpassado pela experiência e capaz de refletir sobre si mesmo e sobre ela*” (PASSEGGI, 2016, p.71), que nos encontramos no memorial do educador Marcus Soares, quando este nos conta que

Diversas vezes fazemos escolhas profissionais e traçamos caminhos que nos levam, aparentemente, a espaços que não havíamos desejado. Entretanto, muitos destes espaços, mesmo aqueles que não eram nosso foco, acabam se tornando importantes formadores de nosso alicerce profissional, transformando-nos por absoluto. Prosseguir em nossos caminhos, mas também estarmos atentos a outros possíveis

percursos que possibilitem mudanças de rotas em nossa escolha profissional, é indispensável. Considero que essas escolhas e as mudanças de rumos nos motivam a estar biológica e emocionalmente vivos. É nesta perspectiva que, tendo minhas escolhas e minhas mudanças de itinerário como pano de fundo, revisito minha vida profissional e suas múltiplas relações (SOARES, 2016, p.2).

Marcus em seu memorial, elaborado no âmbito de uma disciplina de seu curso de doutorado, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGED/UFF), faz a partilha de experiências e narrativas de sua trajetória na área das Ciências, expondo seus caminhos e descaminhos profissionais desde a graduação até as atividades atuais.

As narrativas (auto)biográficas representam um avanço no deslocamento do sujeito narrador que torna suas experiências de vida e formação como objetos de reflexão (JOSSO, 2010). Para Passeggi (2016, p.72) “cada pessoa se torna responsável pelos desvios de rota, eventuais sucessos e fracasso”, e que a atual virada da subjetividade representa uma singular condição de olhar com mais atenção para sua própria formação, na maneira como se percebe no mundo, “de conceber o mundo e de como se concebe no mundo”.

Walter Benjamin (1987) considera que os saberes adquiridos pela experiência estão vivos e são atualizados a cada encontro entre aqueles presentes. No entanto, pondera que os conhecimentos articulados com a experiência e o intercâmbio praticado por meio da narrativa cederam lugar à ideia do novo e da modernidade. Como decorrência, chama a atenção do leitor para um processo gradual que retira a capacidade de narrar da esfera do discurso vivo, impossibilitando a tessitura de redes de experiências e sentidos a partir dos fios de histórias contadas. Benjamin afirma que a pobreza da arte de narrar não alcança somente a esfera privada, mas toda a humanidade.

A partir das discussões profícuas que este texto nos propiciou, investimos na leitura de outros que possibilitaram novas apreensões sobre o conceito de experiência. A literatura da área tem evidenciado que a experiência do cotidiano é um fator importante na formação

do educador museal, que conta com iniciativas esparsas e ainda não regulamentada com relação a formação profissional (GRUZMAN e COSTA, 2023). Por outro lado, o investimento nas leituras realizadas pelo grupo sobre as pesquisas com narrativas (auto)biográficas e histórias de vida destes sujeitos, vem nos ajudando a ampliar horizontes para compreender os percursos daqueles educadores que atuam com os públicos nos museus.

Com a companhia de Jorge Larrosa (2002) nos debruçamos no texto “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. As reflexões do autor nos instigaram a pensar o sentido que damos às palavras ao expor que experiência é aquilo *que nos passa, o que nos toca* (p. 21). Com o autor aprendemos que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Frieda narra em um trecho de sua história de vida e formação com o intuito de dar visibilidade para as aprendizagens que ocorrem no âmbito familiar. Ela nos conta que sua família tinha um sítio no interior do estado e que a convivência neste espaço atravessa várias fases da vida (infância, adolescência e parte da vida adulta). O sítio é apresentado como lugar de afetos, descobertas em família e o início de uma estreita relação com o ambiente natural e os outros seres vivos. As experiências vivenciadas no e com o sítio propiciaram a compreensão sobre “coleção zoológica” e as práticas relacionadas a essa forma particular de conhecimento, muitos antes do acesso aos laboratórios da escola ou da universidade.

(...) os micos, os sapos, a preguiça, o papagaio, os cães, os patos e tantas outras aves, os gatos e as cobras...ah, as cobras. Essas são parte da minha memória mais vívida daqueles tempos em que minha curiosidade pela natureza germinava, e que posso considerar como o meu primeiro contato com uma 'coleção zoológica', pois meu pai orgulhosamente as mantinha em meio líquido em garrafas em cima da cristaleira, onde ficavam expostas e geravam muitas conversas de família. Quantas foram as vezes em que participei dessas coletas de ofídios que para mim eram tão emocionantes e desafiadoras. Era mágico... (MARTI, 2021, p. 21).

Larrosa (2021) propõe que pensemos a experiência como produção de significados sobre o que se passa para cada sujeito e que não pode ser replicado a outros, já que a experiência é única para cada ser. Trata-se de dar sentido ao que somos e ao que nos ocorre, àquilo que pode ser retido e compartilhado por meio das palavras.

Ao narrar lembranças de sua infância, Marcus expressa seus primeiros contatos com o universo das ciências.

(...) por diversas vezes, deixei de brincar com amigos para ficar folheando a enciclopédia EXITUS de Ciências e tentar realizar as experiências do tipo "Faça você mesmo", que faziam parte desta coleção. Na TV, assistia o Sítio do Pica Pau Amarelo, esperando ver o cientista Visconde de Sabugosa e suas incríveis experiências, além de assistir, principalmente, os programas do Jacques Cousteau, que tiveram uma forte influência na minha decisão de cursar Biologia (SOARES, 2016, p. 2).

Nesse trecho vale destacar também a importância de objetos nas experiências educativas da infância, e que não estão necessariamente atrelados à educação formal. No caso do Marcus, o brincar em casa envolvia tais objetos e marcou de tal forma que o autor recupera essas lembranças em sua narrativa sobre a trajetória profissional como educador.

Se por um lado a experiência é individual, no sentido de que um acontecimento não é vivido da mesma maneira por mais de um sujeito, por outro a experiência está atravessada por fatores sociais, culturais e políticos, pois se dá em um contexto sociohistórico. Para Goodson e Petrucci-Rosa (2020), essa atenção ao analisar narrativas é fundamental para que se constituam as histórias de vida, situadas

em um tempo e lugar e, por isso, marcadas pelo que ocorre em um âmbito mais amplo. Segundo os autores, as narrativas são os relatos das experiências praticadas em um tempo passado e farta de significações, que são atualizadas a partir da memória e da associação a outras histórias no curso da vida dos sujeitos.

Josso (2004) discute como as narrativas centradas na formação ao longo da vida vão tecendo sentidos múltiplos da existencialidade associada à identidade do sujeito. Seus estudos buscam compreender o processo de formação humana e destacam a importância da temporalidade na trajetória educacional e profissional de cada indivíduo, afirmando que é preciso levar em consideração a maneira como cada um percebe e vive o tempo para promover uma educação mais adequada e eficaz. A autora propõe uma visão ampla sobre formação humana, e destaca a relevância da experiência de vida, da reflexividade, da diversidade e da temporalidade no processo de formação ao longo da vida.

Ao narrar uma atividade desenvolvida no início da sua trajetória profissional, Carla Gruzman destaca essa experiência para a compreensão de redes educativas para além dos espaços formais de educação. Em seu memorial, realizado em função de um concurso público para um museu de ciências interativo na Fiocruz, a autora traz as seguintes reflexões:

No ano de 1985 participei, como membro da Comissão Psicopedagógica da Associação Feminina Israelita Brasileira/AFIB, da realização da Colônia de Férias 'Kinderland'. Nesta Associação coordenei durante três anos uma equipe multidisciplinar que tinha como objetivo planejar, implantar e acompanhar as atividades pedagógicas realizadas com jovens e crianças na faixa etária de 8 a 14 anos. Esta experiência mostrou a relevância de atividades lúdicas associadas a um contexto não formal de aprendizagem. A experiência de educação se relacionava mais proximamente com atividades de exploração e criação que envolvia temas articulados e menos disciplinares. Desta forma, fui construindo a ideia de educação como um conceito amplo, que poderia extrapolar o ambiente escolar. (GRUZMAN, 2006, p.3)

Carla vai ao encontro das ideias de Josso (2004), expressando e reconhecendo a importância de incorporar outras temporalidades em sua jornada formativa para estabelecer conexões com seu campo

de estudo. A temporalidade é destacada como uma dimensão significativa para os processos de aprendizagem e de formação, que ocorrem ao longo da vida e não se limitam apenas ao ambiente escolar e demais ambientes formais de aprendizagem-ensino.

Denise Studart também produziu um memorial em função de um concurso público para um museu de ciências. Desde o início de sua narrativa, tendo como ponto de partida a sua graduação, a autora expressa sua busca por aprofundar conhecimentos e seu interesse pelo campo museal. Ela nos conta que:

No início do meu percurso acadêmico, o meu interesse estava direcionado para a área das artes. Após ter cursado dois anos na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFRJ, interessei-me bastante pelas disciplinas ligadas a história e teoria da arte e estética. Durante o curso, tive a oportunidade de viajar para a Itália, e então decidi realizar meus estudos no exterior, devido ao maior acesso às obras de arte expostas em museus italianos e europeus (STUDART, 2022, p.1).

Percebemos que há diferentes marcas de temporalidades nos textos sobre nossas itinerâncias de vida e formação, o que torna relevante destacar que esses ‘pontos de partida’ da narrativa estão relacionados às diferentes características da nossa produção textual. Além das intencionalidades da escrita - memoriais para concurso público, capítulo de tese e memorial para disciplina de pós-graduação – nossas leituras e debates em grupo nos ajudaram a reforçar a compreensão sobre a formação como um processo contínuo que se dá nas diversas esferas de nossas vidas. Tais características precisam ser levadas em consideração quando analisamos as nuances dos memoriais e em futuras discussões sobre a abordagem teórico-metodológica de nossa pesquisa.

Josso (2004) chama a atenção sobre como as mais variadas experiências de vida são formadoras e que, para além de tê-las e fazê-las, refletir sobre as mesmas seria fundamental para nosso processo formativo. Frieda materializa em texto essa compreensão da autora ao nos contar como seu gosto pelas “artesanias” e sua experiência com a confecção de xequerês para blocos de Carnaval representam e

simbolizam seu caminhar formativo e como as múltiplas experiências vivenciadas até então contribuíram nesse processo:

Assim como as redes de um xequerê se constituem de múltiplos fios, nós, miçangas, padrões e distribuição de cores, as nossas redes de vida e formação também são constituídas de múltiplos e diversos fios, nós, pessoas, sentidos e objetos: além de mulher, mãe, filha, esposa, prima, amiga, dona de casa, bióloga, professora-pesquisadora, educadora museal, também sou artesã e ritmista em constante tessitura de ‘conhecimentossignificações’ que ecoam em ritmos, compassos e sons diversos.

Gradativamente e inesperadamente os caminhos que havia pensado ter deixado de lado e as redes tecidas nos diversos ‘espaçotempos’ da minha itinerância foram se (re)encontrando e (re)entretecendo: a Biologia/Zoologia, a UERJ, o Museu Nacional, a Educação Museal e a Cibercultura se entrelaçam, dando origem a um novo interesse de pesquisa e formação, instigando os sentidos dessa ‘viajante naturalista’ a novas descobertas e novos mundos (MARTI, 2021. p.31).

Com uma escrita emocionante e afetiva, Frieda consegue expressar como efetua-se nossos processos formativos a partir das múltiplas experiências e tessituras de conhecimentos e significações ao longo de nossas vidas. Entre encontros, desencontros, paixões e entregas pessoais vamos nos constituindo enquanto sujeitos e enquanto profissionais de museus.

Para Josso (2004), a forma como cada indivíduo percebe e vive o tempo influencia diretamente sua trajetória educacional e profissional, bem como a sua relação com o mundo e com os outros. Segundo a autora, a formação deve ser vista como um processo contínuo ao longo de toda a vida e não apenas durante a fase escolar.

Acrescido a essas discussões, o encontro com Macedo (2020) nos apresentou a noção de autoformação. De acordo com o autor, "perceber a formação como um produto *exterodeterminado* é negar a própria condição de seres em formação que interpretam, que filtram o mundo e o reconstroem incessantemente" (p. 67). Portanto, segundo o autor, a formação é uma experiência própria do sujeito e somente o mesmo poderia "autenticamente demonstrar a sua condição de estar em formação ou formado" (MACEDO, 2004, p. 67).

A autoformação é um desejo intrínseco de buscar conhecimento, desenvolver habilidades e expandir compreensão de si mesmo e do mundo ao seu redor. Marcus nos apresenta essa busca quando o mesmo reflete sobre o seu passado, analisando-o criticamente a partir de seu 'caminhar' e amadurecimento pessoal e profissional. Atualizando no mundo suas aprendizagens, dá continuidade as suas reflexões sobre sua formação e seu intenso envolvimento com a área da divulgação científica e da educação museal, lançando mão de uma autocrítica sobre possíveis lacunas profissionais:

Apesar de uma formação estreitamente ligada a área de educação em ciências, meu envolvimento com a área da divulgação científica e da educação não-formal se intensificaram, devido às minhas relações de parceira estabelecidas com o Museu da Vida e dos projetos nos quais atuei como coordenador na Fundação Cecierj.[...] Apesar dos caminhos e descaminhos traçados em minha vida profissional, as escolhas teóricas feitas e trabalhos realizados, ainda há uma lacuna em minha formação, pois careço de um aprofundamento conceitual e uma melhor compreensão sobre como realizar um melhor entrelaçamento entre os referenciais da educação e a educação em museus. Para isto, foi preciso realizar novas escolhas e traçar novos caminhos. Procurei o grupo de pesquisa Currículo, Docência e Cultura - CDC, da Faculdade de Educação da UFF, solicitei minha inserção neste grupo e tenho participado há um ano e meio das discussões. (SOARES, 2016, p.8)

Denise, por sua vez, expõe suas reflexões sobre o período quando ainda era aluna de graduação e narra sobre seu sentimento de amadurecimento, indicando um olhar crítico para aquele momento de sua vida.

[...] tive a oportunidade de, durante a graduação, ter um diálogo mais direto com os meus professores, permitindo que eu aprofundasse os meus interesses, em especial nas áreas de comunicação e educação em museus, áreas que passei a considerar essenciais para uma efetiva participação e contribuição dos museus para a sociedade. (STUDART, 2002, p.3)

Carla, em sua reflexão, apresenta de maneira consciente de si mesma a separação em duas vertentes de sua formação. Uma delas relacionada às ações de atenção à saúde e a outra com ênfase nos processos formativos. Dessa maneira, congrega experiências

diversas e suas dinâmicas próprias que favorecem a construção de narrativas que perpassam o passado, presente e impactam no futuro. Conforme observamos abaixo:

No início de minha formação investi em duas vertentes da Psicologia: a primeira voltada para as ações de atenção à saúde, a partir da qual busquei apreender as particularidades do ser humano através da clínica e desenvolvi trabalhos de caráter preventivo e de promoção à saúde, orientados para capacitação de indivíduos e grupos em instituições; a segunda vertente caracterizou-se pela ênfase nos processos educativos, por meio da qual exerci atividades profissionais relacionadas à educação formal e não formal, compreendendo ainda reflexões sobre aprendizagem. (GRUZMAN, 2006, p.02)

As mônadas selecionadas a partir dos memoriais e as itinerâncias de vida e formação de quatro pesquisadores participantes do projeto nos ajudam a compreender a importância de diferentes tempos e espaços para o processo de formação de educadores museais. Experiência, narrativa e formação se mesclam e se influenciam mutuamente desde a infância e adolescência à vida adulta, na família, passando pela escola e pela universidade, e se desdobram nos museus e no exercício de quem fomos e somos – educadores museais.

Considerações finais

A partir das tessituras e enredamentos encadeados pelas narrativas de si, passamos a (re)conhecer os processos formativos de nós, autores deste texto. Essa experiência, mediada pela abordagem teórico-metodológica das narrativas (auto)biográficas e histórias de vida, nos leva a argumentar em favor de suas potencialidades para a realização de investigações sobre a formação em educação museal. Ficou evidente que refletir sobre itinerâncias de vida, encontros e desencontros profissionais, mobilizando memórias de formação, pode enriquecer a compreensão de como se constituiu a formação desses educadores,

considerando-os como sujeitos em uma área tão específica e singular como a educação museal.

Nosso texto aposta que a abordagem adotada pode oferecer subsídios teóricos e metodológicos potentes para se pensar e investigar os processos formativos do campo da educação museal. As mônadas selecionadas expressaram um conjunto de experiências que possibilitaram conectar os debates teóricos realizados em grupo às nossas questões de pesquisa, instigando novas reflexões. Elas foram essenciais para o reconhecimento de diferentes temporalidades e contextos de produção de narrativas, sentidos e diálogos entre prática e teoria. O diálogo com as mônadas possibilitou a transformação do *si* em *nós*: educadores museais entrelaçados por sentimentos, subjetividades e identidades.

Se por um lado, reconhecemos que a perspectiva adotada tem uma dimensão epistemológica já consolidada no domínio das pesquisas de formação de professores, por outro lado sugerimos um maior investimento com trabalhos que utilizem as narrativas (auto)biográficas e histórias de vida no universo dos museus, mais especificamente, junto aos educadores museais. Confiamos que trabalhos desta natureza oportunizarão o conhecimento de várias dimensões da formação desses sujeitos, incluindo seu autoconhecimento. Eles poderão explicitar o quanto a trajetória profissional e de vida está implicada nas práticas museais desses profissionais, nos caminhos escolhidos, nas mudanças de rota, e como tudo isso levou estes educadores a se encontrarem com os museus, assim como os museus encontraram eles e os encantaram.

Referências

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. **Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, p. 114-119. 1987.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286623877_La_investigacion_biografico-narrativa_Guia_para_indagar_en_el_campo. Acesso em: 08 jul. 2021.

GRUZMAN, Carla e COSTA, Andrea Fernandes. Educação e formação profissional a partir da Mesa de Santiago — cenários, contribuições e (in)visibilidades. In: **50 anos da Mesa-Redonda de Santiago do Chile (1972-2022) novos olhares sobre os museus**. Hucitec, 2023.

GILL, Scherto; GOODSON, Ivor. Métodos de história de vida e narrativa. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (orgs.). **Teorias e métodos de pesquisa social**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2015, p. 215–224.

GOODSON, Ivor F. e PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. “Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!” Notas (Auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 91-104, jan./abr. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. Compreender a Formação e a Formação pela Compreensão: para além das simplificações. Em: _____. **Compreender/Mediar a Formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. p. 41-101.

MARTI, Frieda M. A Educação Museal Online: uma ciberpesquisa-formação na/com a seção de assistência ao ensino (SAE) do Museu Nacional-UFRJ. 2021. 298 f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês; RAMOS, Tacita Anselmo; CORRÊA, Bianca Rodrigues; JUNIOR, Ademir Soares de Almeida. Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.198-217, Jan/Jun. 2011.

PETRUCCI ROSA, Maria Inês; RAMOS; Tacita Anselmo. Identidades docentes no Ensino Médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares. **Pro-Posições**, v. 26, n. 1 (76), p. 141-160, jan./abr. 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

SANTOS, Héllen Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. **II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, Águas de Lindóia, São Paulo, 2014.

A MORTE POR SUICÍDIO NAS JUVENTUDES: OS MOTIVOS EXISTENCIAIS DE APROXIMAÇÃO DA TEMÁTICA PELO CAMPO EDUCACIONAL, ANCORADO PELO MÉTODO DE NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Rodrigo Machado

Introdução

O suicídio nas juventudes é um tema inquietante que atravessa a contemporaneidade. Sobre ele, os ambientes acadêmico-científicos e profissionais das mais diversas áreas se debruçam na atualidade. A respeito do suicídio, o exercício desafiador que aqui se propõe é percorrer esse objeto, recortado a partir das minhas experiências, das leituras, dos estudos e da atuação profissional sobre a temática. Outro ponto de investimento nesta escrita dar-se-á pela possibilidade de marcação identitária enquanto docente, sustentado pelas proposições que conformam o método de narrativa autobiográfica (Maria da Conceição Passeggi e Maria Helena Menna Barreto Abrahão), citando a morte por suicídio e o suicídio nas juventudes.

Faz-se necessário mencionar, logo no início desta escrita, que o presente texto se deu a partir da minha dissertação de Mestrado em Saúde Pública, intitulada *Promoção da Saúde e o suicídio nas juventudes: estudos de caso na atenção básica do município do Rio de Janeiro*. Muitos parágrafos foram retirados deste estudo e costurados, como uma colcha de retalhos, neste novo texto, atento à compreensão de evidenciar os relatos da minha experiência, presentificando-os. Foi este o principal objetivo deste exercício.

É imprescindível destacar que muitos espaços acadêmicos demonstram desinteresse nas reflexões e pensamentos dos

pesquisadores que iniciam sua trajetória acadêmica. Em tais espaços, a aposta, na maioria das vezes, se dá pela reprodução das conjecturas de autores considerados seminais no assunto, desconsiderando o conhecimento anterior do pesquisador e sua trajetória profissional. A partir do abandono das ideias do pesquisador-iniciante, surge um silenciamento, atravessado pelas relações de poder e de verticalidade no campo acadêmico.

Encontrar um espaço de acolhimento e de escuta, onde as discussões dos “iniciantes” e a experiência prévia do profissional são consideradas, me parece, no mínimo, libertador. O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPG-Educação/UFF), incluídos no Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e Docência (CDC) se caracteriza por ser um espaço de reflexões críticas, espaço de formação e informações, compartilhamento dos conhecimentos e de discussão com profissionais comprometidos com a Educação Pública.

Compreendida esta introdução, é oportuno indicar os próximos caminhos desta escrita: (I) Método de narrativa autobiográfica; (II) A morte por suicídio; (III) Suicídio nas juventudes; (IV) Motivações existenciais; (V) Relato de experiência; e (VI) Por onde andava o professor durante a pandemia?

Método de narrativa autobiográfica

Professor-em-formação, professor-pesquisador e professor-em-ação são instâncias que requerem o entendimento de que ser trabalhador da educação e da saúde e estudar ao mesmo tempo é o maior desafio de escrita neste percurso. O tempo inteiro esses pensamentos se presentificam, pois existir inteiro nas escolhas que se faz também é resistir, principalmente num país de pouco investimento na Educação e que reproduz os interesses elitistas. Nação conservadora, atravessada por relações excludentes, com oportunidades que se fizeram presentes pelas políticas afirmativas e pelo avanço das políticas públicas nos governos mais progressistas

a partir dos anos 2000, com a UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) sendo pioneira na implantação da política de cotas.

Maria da Conceição Passeggi (2016) discorre que as narrativas autobiográficas são apostas de emancipação e empoderamento do sujeito, pois parte da compreensão de que os professores adultos em formação são pessoas com experiência e com capacidade de refletir sobre si e suas práticas; e “que tem muito mais para nos contar sobre a escola do que a produção científica atual dispõe sobre o tema” (Passeggi, 2016, p. 2).

É imperativo recorrer às proposições de Paulo Freire (1996) em *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, que marca uma pedagogia consolidada a partir dos princípios éticos, no respeito à dignidade e na própria autonomia do sujeito.

Em *Educação e Emancipação*, Theodor W. Adorno (1969) anuncia que para se viver democraticamente é necessário que a sociedade seja emancipada, com uma educação voltada para contestação e resistência, compreendendo a necessidade de adaptação para que o homem se oriente no mundo que vive e entendendo a emancipação a partir do significado da conscientização e da racionalidade.

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia (Adorno, 1969, p. 141).

Compreendendo que a escrita é uma costura de ideias, um desvelo e uma conexão de “nós” de quem escreve, e das leituras que faz sobre o mundo, farei uma associação entre a leitura que fiz do artigo de Passeggi (2016) e Ana Maria Lopes Calvo Feijoo (2021). A primeira autora dá ênfase ao conhecimento que o professor tem sobre o mundo escolar, em seu contexto mais amplo; já a segunda, ao tratar sobre a temática do suicídio, afirma que este é compreendido a partir da culpabilização social e em outros momentos pela responsabilização individual e conclui afirmando

que pesquisas que tomam essa linha de compreensão como explicação para o aumento desse fenômeno talvez estejam no caminho errado (Feijoo, 2021). Nesse sentido, Passeggi (2016) chama a atenção sobre o saber do professor sobre a escola e a produção científica atual e Feijoo (2021) discute a necessidade de repensar a produção científica sobre o suicídio e ampliar a compreensão que se tem sobre esse fenômeno.

Passeggi (2016) aponta que Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Matthias Finger, Marie-Christine Josso e António Nóvoa discorrem sobre a complexidade de ampliar a discussão sobre o adulto em formação, no processo de compreender sobre o que este profissional tem a dizer sobre sua prática, sobre suas experiências. Tal fato marca o recurso das narrativas da experiência profissional ou existencial e aos fatos pessoais vividos, sendo necessário referenciar seus autores e suas respectivas contribuições, como foram identificados pela autora:

Nesse sentido, uma das grandes contribuições do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação (Pineau; Le Grand, 2012; Josso, 2010; Dominicé, 2000), foi a de conceitualizar a prática de narrativas em que o narrador toma suas experiências como objeto de reflexão, sob a denominação de pesquisa-formação (Dominicé, 2000; Josso, 2012), ou de tornar a pesquisa-ação um processo de formação, como propõe Pineau (2005), ao acrescentar mais um traço de união: pesquisa-ação-formação, em resposta à necessidade de um novo paradigma em educação que emergia diante das especificidades da formação de um público adulto (Passeggi, 2016, p. 7).

Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2003) aponta que existimos em constante processo de autoconhecimento e que a narrativa é uma possibilidade de universalizar as experiências vividas; com a pesquisa autobiográfica propiciando diálogos entre o individual e sociocultural.

Belmira Oliveira Bueno (2002, p. 13) também “ênfatiza que os autores ressaltam o caráter formativo do método, uma vez que ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida o

indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo.”

É oportuno se aproximar de Bueno (2002, p. 3) para compreender que “a subjetividade passa a se constituir, assim, na ideia nuclear, vale dizer, no próprio conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam a área a partir dessa viragem”. Discorrer sobre os conceitos e as proposições que dimensionem a subjetividade tomaria algumas páginas deste texto, sendo necessário compartilhar, minimamente, alguns autores e discussões do campo da educação e da psicologia para esse debate. Portanto, este aspecto, neste momento, não se configura o objetivo desta escrita.

Após explicações que contextualizam historicamente as questões de natureza epistemológica relacionadas ao método autobiográfico, Bueno (2002 p. 12) cita Ivor Goodson (1992, 1994) quando este marca a questão da subjetividade e a importância da voz do professor nas pesquisas educacionais:

Ele diz que nessa abordagem está implícita uma reconceitualização da própria pesquisa educacional, pois dar voz aos professores supõe uma valorização da subjetividade e o reconhecimento do direito dos mestres de falarem por si mesmos. *Além disso, ao serem concebidos como sujeitos da investigação e não apenas como objeto, eles deixam de ser meros recipientes do conhecimento gerado pelos pesquisadores profissionais* (Goodson, 1994), para se tornarem, como querem Marilyn Cochran Smith e Susan Lytle (1993), “arquitetos de estudos e geradores de conhecimento” (Bueno, 2002, p. 12, grifo meu).

A Educação, neste momento, é o lugar mais próximo e acolhedor que encontro para compartilhar relatos da experiência profissional como docente atravessado pela saúde. Para mim, a narrativa das experiências no contexto da pesquisa-formação trata-se de um campo de reflexão crítica sobre minha prática e das escolhas profissionais que exerço cotidianamente, entendendo que as escolhas abarcam pessoas e autores que sustentam o trabalho dentro e fora do campo de atuação. Passeggi (2016) fala sobre como,

no campo nacional e internacional, vem se consolidando um movimento biográfico que visa colocar o professor como sujeito e não como objeto de suas práticas:

O movimento biográfico internacional, que se consolidou a partir dos anos 2000, mais particularmente no Brasil, tem avançado no sentido de conceber a especificidade epistemológica das narrativas de si como prática de formação geradora de uma outra forma de produzir conhecimento em Educação, adotando, para tanto, um posicionamento crítico que, sem desconsiderar as aprendizagens disciplinares, centra-se no sujeito da formação e não apenas na formação em si mesma, abstraída de quem se forma (Passeggi, 2016, p. 4).

Quando fala sobre o ato de escrever, Suely Deslandes (2013, p. 27) faz uma analogia à escrita acadêmica ao provocar que a escrita é um artefato, produzida com ferramentas, pela mão de obra humana com intencionalidade e desbravando lugares desconhecidos.

No I Seminário Internacional de Educação de Campinas, Jorge Larrosa Bondía (2002), durante a Conferência, propõe que a Educação seja pensada a partir do par experiência/sentido, compreendendo que as palavras produzem sentidos, têm poder, força, determinam nossos pensamentos, criam realidades e podem funcionar como mecanismos de subjetivação, dando sentido ao que somos e ao que nos acontece. Discorre sobre o excesso de informação, a importância de que haja a separação entre a informação e a experiência, apontando “que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível.” (Bondía, 2002, p. 3). A experiência, segundo o autor, é o que nos passa, em português é o que nos acontece.

Diante dessas proposições, pode-se refletir sobre a importância da palavra, da palavra criativa, da palavra atravessada por outras palavras que compõem o texto acadêmico, literário, e também sobre a memória, sobre o silêncio que organiza os pensamentos, que abre espaço para organização das palavras, da pausa, novamente a escrita, a produção de uma escrita com sentido.

Além da dissertação, ainda em 2022, lancei um livro de contos intitulado *Boca em Carne Viva*, no Museu de Arte do Rio.

A morte por suicídio

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2021a) o suicídio é um sério problema de saúde pública global e configura-se como um fenômeno complexo e multifatorial (fatores biológicos, genéticos, psicológicos, sociais, culturais e ambientais incidem sobre ele). Ainda de acordo com a OMS (2006), as principais causas que levam ao suicídio são: estresse social; problemas com a dinâmica e relacionamentos familiares; rede de apoio enfraquecida; falta de controle da impulsividade; poucas competências para enfrentar problemas e sentimentos de baixa autoestima. Fatores esses que acabam por se correlacionar com a vulnerabilidade e características das juventudes, tornando, assim, o suicídio um fenômeno tangível na vida destes indivíduos.

Segundo a OMS (2021b), a cada 40 segundos ocorre uma morte por suicídio no mundo. Em 2019, cerca de 703.000 pessoas morreram por suicídio, com uma taxa global padronizada por idade (9,0 por 100.000 habitantes), com uma taxa maior entre os homens (12,6 por 100.000) do que entre as mulheres (5,4 por 100.000).

O suicídio está entre as principais causas de morte em todo o mundo. Há mais mortes a ele relacionadas do que à malária, HIV/AIDS, câncer de mama ou guerra e homicídio. Em 2019, mais de uma em cada 100 mortes (1,3%) foram resultados de suicídios, segundo a OMS (2021a).

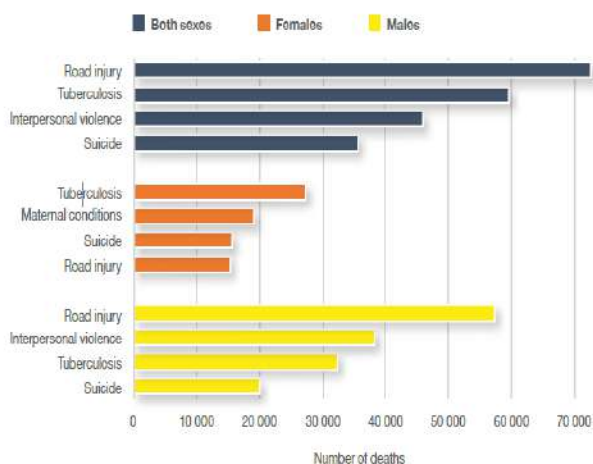
Suicídio nas juventudes

A OMS (2021a) divulga que o suicídio entre jovens é a quarta causa de morte em jovens de 15 a 29 anos para ambos os sexos, depois de acidentes/lesão no trânsito, tuberculose e violência interpessoal. Trata-se, portanto, de uma questão de saúde pública que impacta o indivíduo, o seu núcleo familiar, a sociedade na qual

está inserido e os espaços escolares e de saúde. Para mulheres e homens, respectivamente, o suicídio foi a terceira e quarta principal causa de morte nessa faixa etária (Figura 1). Globalmente, mais da metade dos suicídios (58%) ocorreram antes da idade de 50 anos. A maioria dos adolescentes que morreram por suicídio (88%) era de países de baixa e média renda, onde quase 90% dos adolescentes do mundo vivem.

Arminda Aberastury e Maurício Knobel (1981), em seu livro *Adolescência normal*, postulam que o adolescente passa por desequilíbrios e instabilidades extremas e denomina “síndrome normal da adolescência”, uma fase conturbada e perturbadora para o mundo adulto, mas necessária para o adolescente. Neste processo, esse sujeito vai estabelecer a sua identidade, sendo este um objetivo fundamental deste momento da vida. De acordo com os autores, o adolescente terá que enfrentar um mundo em que não está habituado, ou seja, o mundo dos adultos, e deixar aos poucos o seu mundo infantil, um mundo de dependências, cômodo e necessidades atendidas pelos pais.

Figura 1: Quatro principais causas globais de morte, idades de 15 a 29 anos, 2019



Source: WHO Global Health Estimates 2000-2019

Fonte: Estimativas Globais de Saúde da OMS 2000-2019.

No artigo intitulado *Uma abordagem sobre o suicídio de adolescentes e jovens no Brasil*, José Mendes Ribeiro e Marcelo Rasga Moreira (2018) discorrem a partir de estudos e dados atrelados ao tema e referenciados pela teoria Durkheimiana. Apontam alguns aspectos relevantes para se pensar a temática de forma ampliada, destacando que estudiosos consideram o suicídio como o ato mais individual do ser humano; outros compreendem que este ato decorre da pressão social; outros pesquisadores consideram o suicídio como um tema de análise dos profissionais da saúde mental, sendo considerado como um transtorno da saúde do indivíduo. Émile Durkheim, segundo os autores, considera esse posicionamento, mas compreende que cada sociedade “tem uma disposição definida para o suicídio composta por pessoas que não apresentam transtornos mentais.” (2018, p. 2).

No exercício de atar ideias e citações, me parece necessário trazer Juarez Dayrell, professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O pensador ilumina aspectos da juventude com seu artigo *O jovem como sujeito social* ao apontar que os jovens, cotidianamente, estão atrelados a várias imagens sociais, “modelos” construídos socialmente, com imagens vinculadas aos momentos de crise, ao romantismo e pela sua condição de transitoriedade, um “vir a ser”. No futuro, isso acaba dificultando, segundo o autor, a nossa maneira de compreender as juventudes, negando o presente vivido e suas potencialidades (Dayrell, 2003). A palavra “juventudes” é exposta no plural com o intuito de enfatizar a diversidade e pluralidade de modos de ser jovem na contemporaneidade. O artigo menciona alguns direcionamentos para compreender o jovem como um sujeito social, não reduzindo esta proposição a uma opção teórica, assumindo uma postura metodológica e ética também no seu cotidiano como educador. Eis a definição:

Para efeitos desta análise, assumi a definição de Charlot (2000, p. 33 e 51), para quem o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo,

o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. (2002, p. 42).

Motivações existenciais

Motivações existenciais abarcam a experiência profissional de investimento neste tema. No segundo período da segunda graduação do curso de Psicologia foi feito um convite, por meio da disciplina Pesquisa em Psicologia, para participar de um projeto de pesquisa do Mestrado de Saúde da Família da Universidade Estácio de Sá, financiado pelo Ministério da Saúde e pela Secretaria Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul intitulado “Promoção da Vida e Prevenção do Suicídio”. O convite aconteceu depois da entrega de um trabalho proposto pela disciplina. O suicídio na juventude foi o tema abordado nesta atividade.

A escolha da temática foi originada pela experiência como professor de Artes (Licenciatura em Educação Artística pela UNIRIO — Habilitação em Artes Cênicas) em escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro, lecionando para crianças e adolescentes. A professora da disciplina explicou que a participação seria através da Iniciação Científica, com viagens para quatro municípios do Rio Grande do Sul para desenvolver o projeto, com reuniões periódicas no Rio de Janeiro. Durante dois anos o campo de atuação se deu no processo de construção e aplicação de dinâmicas aos profissionais de saúde, assistência, educação, brigada militar nos municípios, com participação efetiva nos grupos de estudo, leituras e produções de manuais técnicos do projeto de pesquisa.

No decorrer do projeto, tive acesso a uma reportagem que reverberou entre os participantes; a morte por suicídio que ocorreu no dia 26 de julho de 2006, tendo repercussão por se tratar de um adolescente de 16 anos auxiliado por pessoas anônimas na internet

ao tirar sua própria vida. O suicídio se deu por asfixia causada pelo gás monóxido de carbono e foi transmitido em tempo real em um chat, em uma época que a internet no Brasil ainda era discada. Vinícius Gageiro Marques, também conhecido como Yoñlu, era compositor e um CD com músicas da sua autoria foi lançado após a sua morte. Ele é a primeira pessoa conhecida no Brasil de um crime que tem tirado a vida de jovens de diferentes cantos do mundo.

O projeto teve como objetivo “desenvolver uma metodologia para a formação de redes intersetoriais de promoção da vida e prevenção do suicídio, a partir da sensibilização e do envolvimento de profissionais de diferentes setores.” (Porto Alegre, 2011, p. 9)

A arte se mostra como um recurso potente para lidar com a aridez de certas temáticas, e os seguintes trabalhos foram compartilhados durante as oficinas: o poema *Eu sei mas não devia* (Marina Colasanti), os quadros de Van Gogh, a música *Socorro* (Cássia Eller), a discussão do filme *As Horas*, a carta de despedida de Virginia Woolf, Oswaldo Goeldi e suas xilogravuras, Edvard Munch e *O Grito*.

O manual foi construído para os profissionais que atuam na vigilância e na prevenção do suicídio a partir da organização de grupos de trabalho que se dividiram nas temáticas que serão expostas a seguir. Participei efetivamente, por ser educador, nos tópicos ligados à Educação e aos Agentes Comunitários de Saúde (ACS), compreendo que os ACS realizam atividades de prevenção de doenças e promoção da saúde por meio de ações educativas em domicílios ou junto às coletividades.

No Programa de Saúde na Escola (PSE), atuei no processo de construção de Formação Continuada a partir de Rodas de Conversa e Cafés com Ideias com as seguintes temáticas: a rede de cuidados na promoção da saúde, o suicídio nas juventudes, os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, saúde e trabalho, os direitos humanos, grávidos na adolescência, as violências e a intersetorialidade.

O Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, por meio do Decreto Federal nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, institui o

Programa Saúde na Escola — PSE, com o objetivo de contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino.

As motivações expostas se justificam diariamente mediante o número de jovens que não encontram um lugar para expor suas dúvidas, as angústias e a necessidade de cuidados. Jovens que sinalizam sofrimento; adultos que, na maioria das vezes, relativizam os relatos; uma juventude que não conseguem buscar apoio emocional; e adultos que não conseguem reconhecer que o outro se encontra em sofrimento. Olhar para as juventudes é compreender a dor do adolescente que não pode sair de casa para jogar futebol, vendo o mundo pelo quadrado da sua janela, a dor quando sua intimidade é exposta pelas redes sociais sem o seu consentimento, a dor do “cancelamento” (como dizem os jovens), a dor pela perda de um ente querido, a dor pela falta de oportunidades, a dor de viver constantemente exposto às violências raciais, de gênero e sexualidade, às violências do Estado, a dor que precisa encontrar um espaço de acolhimento que oportunize possibilidades de ressignificação desses sentimentos.

Adorno (1969, p. 155) sinaliza uma dimensão que é possível deslocar para o contexto brasileiro, ao mencionar “que a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade”, considerando uma reordenação dos objetivos educacionais para esta questão, dada a sua urgência.

Assim como David Le Breton (2018), que anuncia a sociedade competitiva e individualista que vivemos, Adorno (1969) pontua que “a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana.” (1969, p. 160).

É propositivo recorrer a Freire (2000) para encaminhar determinadas reflexões, de forma que possibilite ampliar o entendimento sobre a complexidade e a necessidade de envolver outros setores para as discussões sobre a existência humana:

Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços se desgenticando, no ambiente em que decresceram em lugar de crescer... Não creio na amorosidade entre os homens e as mulheres, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador... Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda... Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. (Freire, 2000, p. 65-67).

Relato de experiência

Feijoo (2021, p. 232) menciona estudos recentes que apontam para a diminuição do suicídio no mundo e o aumento das mortes por suicídio entre os adolescentes nas cidades brasileiras abarcando a faixa etária dos 10 aos 19 anos, com pesquisadores apontando para a necessidade de projetos que abordem a temática na área de saúde e educação. Menciona ainda o risco de suicídio pela relação dos jovens com o ambiente virtual (o fenômeno da “Baleia azul”¹ e a série americana *13 Reasons Why*²) e a relação entre o uso de drogas e o suicídio.

Outra dimensão abordada por Grada Kilomba (2019) se dá a partir das histórias que escravizam o sujeito negro — é o entendimento que o suicídio também pode ser um ato de tornar-se sujeito, reivindicando sua subjetividade. Kilomba (2019, p. 189) reitera que “o suicídio, em última instância, é uma performance da autonomia” e, assim como Feijoo (2021), compreende que o sujeito pode decidir sobre sua própria vida ou determinar sua existência.

Os temas levantados por Feijoo (2021) e Kilomba (2019) oportunizam relatar a experiência como docente do ensino médio

¹ Um jogo que consiste no cumprimento de etapas até o estágio final, que convoca a morte por suicídio.

² *13 Reasons Why* é um romance do escritor Jay Asher publicado em 2007.

e ex-articulador/coordenador do Programa de Saúde na Escola (PSE), expondo a trajetória construída para lidar com os dois fenômenos apontados acima. Ao percorrer espaços escolares e conversar com alguns docentes e profissionais da saúde, estes encontravam-se aflitos e angustiados, com dificuldade de abordar o tema da “Baleia azul”. Sobre o segundo fenômeno, a série americana, o professor Luís Fernando Tófoli, do Departamento de Psicologia Médica e psiquiatra da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, fez um alerta elaborando 13 parágrafos apontando os fatores de risco, desaprovando a abordagem da série sob a luz da academia e fazendo advertências às pessoas em situação de vulnerabilidade que podem assistir à série, compreendendo que a mesma é um desserviço para as pessoas que se encontram em sofrimento psíquico.

No meio de tantas informações, entre discussões dos que eram contra e a favor da série, tive acesso a um livro com 13 contos independentes de Caio Fernando Abreu, *Os dragões não conhecem o paraíso*, que versa sobre o amor (amor e sexo, amor e morte, amor e abandono, amor e alegria, amor e memória, amor e medo, amor e loucura). Previamente, um conto foi escolhido e dez cópias foram tiradas, os jovens de uma turma de ensino médio ficaram em roda e o conto foi lido em voz alta. Cada dupla leu dois parágrafos (pois a leitura do conto durava cerca de 20 minutos), oportunizando um debate sobre a história, dando voz aos jovens em suas interpretações e aspectos observados no conto por meio de uma roda de conversa.

Esta prática pedagógica também se configura como uma prática de produção e promoção da saúde. A ação relatada foi realizada em alguns espaços escolares, sempre com uma turma de cada vez, refletindo constantemente sobre o caminho encontrado para lidar e atravessar os momentos de sofrimento, de dúvidas e das incertezas contemporâneas que percorrem a existência humana e as juventudes.

A promoção da saúde é uma política pública de saúde mundial que precisa ser compreendida como um processo de

construção e desconstrução; Lucíola Rabello (2010) contextualiza essa política na contemporaneidade ao compreender que:

A promoção da saúde nos dias atuais demanda que a prática da atenção à saúde transcenda os conceitos normativos da medicina, em suas expressões clínicas e/ou de saúde pública, precisando ser construída e reconstruída em reconhecimento da realidade das experiências de vida dos pacientes, do significado existencial das suas condições e situações, o que do ponto de vista dos âmbitos federais de gestão pública implica também a consideração da participação política da sociedade civil organizada. A importância da discussão sobre a medicina, a saúde pública e a promoção da saúde deve-se à imbricação desses processos de desenvolvimento do cuidar da saúde, seja individual, seja coletiva. E na perspectiva da apropriação de conteúdo das ciências sociais, configura um imperativo à conformação da construção social desses âmbitos do conhecimento e da práxis. (Rabello, 2010, p. 17).

Por onde andava o professor durante a pandemia?

Em janeiro de 2020, aceitei um convite da CAP 1.0 (Coordenação de Área Programática) para atuar na Saúde, por meio da minha experiência no Programa de Saúde na Escola pela Educação. O dia em que foi decretada a pandemia no Rio de Janeiro foi exatamente o dia que iniciei na CAP. Por onde andava o professor na pandemia? Com muito medo de morrer. Articulado ações de Promoção da Saúde e construindo junto à professora Michelle Saramago³ material educativo e informativo para as unidades escolares.

A CAP 1.0 redirecionou o cuidado em saúde mental, estabelecendo estratégias de intervenção precoce para a prevenção de agravos psíquicos. No apoio às equipes de atenção primária, o Apoio Técnico de Saúde Mental foi direcionado para garantir acesso à assistência de saúde mental diretamente no território dos usuários, por meio da articulação de ações/serviços em diferentes níveis de complexidade da Rede de Atenção Psicossocial e com

³ Mestre em fonoaudiologia, pedagoga, fonoaudióloga, psicopedagoga, psicomotricista, professora da Educação Infantil e de sociologia. Ganhadora do Prêmio Professora do Século XXI – Prefeitura do Rio de Janeiro.

parceiros intersetoriais. A abordagem coletiva envolveu duas rodadas de visitas técnicas às 17 unidades da AP 1.0, realizando uma roda de conversa por visita, observando normas de biossegurança e totalizando 34 rodas de conversa. Eu estava inserido, naquele momento inicial da pandemia, nesta proposta de atuação, construindo e articulando essas ações em parceria com o Apoio Técnico de Saúde Mental.

Considerações

São inúmeros os desafios quando se coloca à disposição de uma nova escrita, acrescentando o fato de narrar-se. Aprendi com as Artes Cênicas que a autocrítica — podemos nomear também de autoanálise — é um exercício constante que produz o conhecimento, compreensão de limites e a possibilidade de percorrer novos caminhos.

É importante pontuar que me encontro em trânsito, pois recorro a Abrahão (2003, p. 4) para construir uma compreensão deste movimento, pois a escrita anterior, em muitos momentos, esteve condicionada às citações e às saturações; mesmo anunciando textualmente a história de vida profissional do pesquisador que tecia as histórias no momento da escrita.

Ao mesmo tempo, o método de narrativa autobiográfica suscita a escrita de outras experiências a partir do que se ouve dos companheiros durante os encontros semanais do Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e Docência — CDC. Ao escrever as considerações a memória é ativada, o HD interno é acionado, revisito minhas memórias de projetos desenvolvidos em escolas, como: A história da escravidão através da arte (desenvolvido com um professor de História); Memórias dos avôs/avós; um projeto de Literatura de Cordel intitulado Acorda Brasil a partir das inquietações políticas de 2013 (cada dupla de alunos produziu o seu próprio livro — tenho um vídeo desse projeto e alguns livros comigo — desenvolvido com um professor de Comunicação Visual); O homem contemporâneo; Amores; Cultura e diversidade; a leitura e a produção de um mural

a partir do livro *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector, produção de vídeos e curtas-metragens, exibição dos filmes dos alunos em cinemas da cidade; e tantos outros projetos desenvolvidos ao longo da minha trajetória docente.

Ainda recorro a Abrahão (2003, p. 7), pois a autora acendeu lanternas ao descrever que as narrativas autobiográficas possibilitam ressignificações do sujeito; e cita Nóvoa (2001, p. 7-8), quando este menciona que “Não se trata de uma mera descrição ou arrumação de factos, mas de um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados”.

Para encerrar, ainda é oportuno pontuar que a escola é identificada como um lugar de proteção, formação, informação e cuidado para crianças e jovens. Ao mesmo tempo, é necessário pensar políticas públicas que oportunizem que os profissionais da educação e da saúde participem de espaços coletivos para discutirem os temas postos na contemporaneidade. Ainda é necessário refletir que a educação do século XXI ainda funciona, em muitos espaços, como se fosse do século XIX — atravessada pela hierarquia e pela verticalidade de conteúdos, com poucos espaços de diálogo entre pares.

Entender os limites também é um caminho de compreensão das incompletudes.

Agradecimentos

Momento oportuno para agradecer publicamente ao Professor de Educação Física, doutorando do PPG-Educação/UFF, Rodrigo Velasco, por me apresentar este espaço de produção de conhecimento e agradecer aos novos companheiros desta jornada, tornando-a menos solitária.

Referências

ABERASTURY, A; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artmed, 1981.

ABRAHÃO. Maria Helena. **Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica. História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPEL. N.4. p. 79-95, set. 2003.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [s.d.]. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4179825/mod_resource/content/1/EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20EMANCIPA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Barcelona, Espanha, n. 19, p. 20–28, abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 4 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Saúde nas Escolas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRETON, David. **Desaparecer de si: uma tentação contemporânea**. Tradução: Francisco Morás – Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2018.

BUENO. Belmira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Educação e Pesquisa. São Paulo.vol.28, n.1, p. 11-30, jan./jun., 2002.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, MG, n. 24, p. 40–52, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 28 ago. 2021.

DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** [S. l.]: Vozes, 2013.

FEIJOO, A. M. L. C. de. **Suicídio & luto: da investigação fenomenológico-hermenêutica às práticas clínicas fenomenológico-existenciais.** 1. ed. [S. l.]: Edições IFEN, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação — cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo. UNESP, 2000.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação — Episódios de racismo cotidiano.** Tradução: Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.

MACHADO, Rodrigo Barbosa. **Promoção da saúde e o suicídio nas juventudes: estudos de caso na atenção básica do município do Rio de Janeiro.** 2022. 213 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2022.

NÓVOA, A Prefácio. lu: ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). **História e Histórias de Vida - destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 7-12.

Organização Mundial da Saúde. **Prevenção do suicídio:** manual dirigido a profissionais das equipes de saúde mental. Campinas; Organização Mundial de Saúde, 2006.

Organização Mundial da Saúde. **Suicide world wide in 2019.** [S. l.], 16 jun. 2021a. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240026643>. Acesso em: 14 ago. 2021.

Organização Mundial da Saúde. **Uma em cada 100 mortes ocorre por suicídio, revelam estatísticas da OMS.** [S. l.], 17 jun. 2021b. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/17-6-2021-uma-em-cada-100-mortes-ocorre-por-suicidio-revelam-estatisticas-da-oms>. Acesso em: 14 ago. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas da experiência na pesquisa - formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico.** Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2017.

PORTO ALEGRE, Governo do Estado. Secretaria Estadual da Saúde. Centro Estadual de Vigilância em Saúde. Divisão de Vigilância Epidemiológica. Núcleo de Vigilância das Doenças e Agravos não Transmissíveis. **Prevenção do Suicídio no nível local: orientações para formação de redes municipais de prevenção e controle do suicídio e para os profissionais que a integram.** Organização: Anna Tereza Miranda Soares Moura, Eliane Carnot Almeida, Paulo Henrique de Almeida Rodrigues, Ricardo de Campos Nogueira, Tânia E. H. H. Porto Alegre: CORAG, 2011. 87p.

RABELLO, L. S. **Promoção da saúde: a construção social de um conceito em perspectiva comparada.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

RIBEIRO, J. M.; MOREIRA, M. R. **Uma abordagem sobre o suicídio de adolescentes e jovens no Brasil.** *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, RJ, v. 23, n. 9, p. 2821–2834, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000902821&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2021.

UNIVERSIDADE Estadual do Rio de Janeiro. **Uerj aprova criação de comissão para validar autodeclaração étnico-racial em concursos.** Disponível em: https://www.uerj.br/uerj_tags/cotas-raciais/. Acesso em: 21 jun. 2023.



Unidade II

Recordações e afetos

Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.

Walter Benjamin. A imagem de Proust. (1987, p. 37).

A segunda unidade deste livro é dedicada à reunião de algumas memórias do Grupo de Pesquisa Currículo, Docência e Cultura. Essa proposta encontra a organização da unidade anterior, na qual, foram explicitadas as pesquisas que atravessam o grupo – que é, sobretudo, um espaço criado e perpetuado por pessoas de carne e osso. Com isso, reconhecemos a importância de fazer o registro desses sujeitos que constituem o CDC e que veiculam os conhecimentos, aqui, compartilhados. Além disso, a necessidade de reunir algumas de nossas recordações num documento foi sendo percebida ao longo da pandemia de covid-19. Afastando-nos de nosso laboratório, distanciando-nos fisicamente uns dos outros e deixando de frequentar as dependências da Universidade Federal Fluminense (UFF), sentimos que era o momento de olhar para o passado e o presente do grupo, e nesse movimento, impulsionar nosso futuro.

Nesta unidade, apresentamos, por fotografias, o grupo e seus integrantes, o laboratório onde nossas reuniões acontecem e as vivências ao longo dos anos – as jornadas, o contexto da pandemia e o retorno ao espaço da universidade. Junto das imagens, temos também, as capas do “Almanaque Tribal” e os sumários das Jornadas, expressando as produções coletivas e os desenvolvimentos dos trabalhos individuais. Essa é uma viagem memorialística, na qual, convidamos o/a leitor/a a nos conhecer um pouco mais e, ao mesmo tempo, damos contornos ao nosso anseio por colorir o papel com aquilo que tem nos inspirado nesses anos:

a pluralidade do coletivo docente unido no objetivo de aprender mais sobre a profissão.

Cabe dizer que, nas páginas que seguem, não buscamos dar conta de todas as memórias e vivências que envolvem o CDC. O que queremos, na verdade, é enunciar os afetos e recordações que marcam nossa existência enquanto grupo e, principalmente, os trabalhos que desenvolvemos. Neste sentido, para cada um dos tópicos, selecionamos algumas fotografias e elaboramos um breve texto que auxilia, a quem estiver lendo, a entender o passado e o presente capturados nas imagens. Esperamos que esse material, assim como todo este livro, possa suscitar (em nós e em quem nos lê) inspirações e perspectivas de futuros possíveis para a docência e a pesquisa acadêmica.

O GRUPO E O LABORATÓRIO

Como dito ao longo deste livro, o Grupo Currículo, Docência e Cultura se constitui como um grupo de pesquisa multidisciplinar, que reúne docentes da educação básica e do ensino superior de diferentes áreas, como Biologia, Educação Física, História e Pedagogia, entre outras. Nossas reuniões de trabalho ocorrem semanalmente, às sextas feiras, pela manhã. Nelas, discussões de textos são feitas, apresentações de pesquisas (de mestrado, doutorado e pós-doutorado) são realizadas, diálogos com grupos de outras universidades (nacionais e internacionais) são desenvolvidos, organizações e participações em eventos são encaminhadas e trabalhos coletivos (como este livro) são impulsionados.

Nas fotografias abaixo é possível observar o espaço da sala 201, no bloco D da Universidade Federal Fluminense, nosso Laboratório. A primeira foto é referente ao ano de 2017, com alguns integrantes que faziam parte naquele contexto. As duas fotos mais abaixo foram feitas no ano de 2023, destacando a configuração atual do grupo. Entre idas e vindas de estudantes e professores, o CDC permanece, e tal como a docência, existe por conta daqueles que o integram e que operam um trânsito incessante de renovação e manutenção de laços afetivos.





É a possibilidade do movimento e o exercício da mudança que acompanham o grupo todos esses anos. Esse é um dos motivos que nos levam, a cada dois anos, a optar por uma temática para orientar as atividades a serem desenvolvidas. Narrativa, experiência, público e privado foram alguns dos eixos que guiaram nossos debates. Após o extenso estudo de um tema, temos as nossas “Jornadas” que cooperam na condensação dos conhecimentos produzidos.

JORNADAS

As Jornadas do CDC são nossos seminários internos, nos quais, cada integrante apresenta sua pesquisa, seja ela vinculada ao seu projeto de mestrado, doutorado ou pós-doutoramento. Esse é um caminho para estarmos mais próximos dos trabalhos uns dos outros. Mas, também, é uma forma de vislumbrar como os debates conduzidos no coletivo afetam o que é desenvolvido no individual. Somado a isso, as Jornadas são espaços em que publicizamos os textos e investigações elaborados em parceria entre os membros do grupo.

As fotografias abaixo são da Jornada ocorrida no ano de 2018, intitulada “O público e o privado nas relações entre universidade e escola”. Entre a Sala 207 (nas duas primeiras fotos) e o Auditório do Bloco F (entre a terceira e a quinta fotografia), no Campus Gragoatá da Universidade Federal Fluminense, o evento reuniu integrantes que estavam chegando no grupo, outros que já estavam há mais tempo e docentes convidados em dois dias de encontro e intensos diálogos.





A última fotografia, disposta acima, é um registro da Jornada do ano de 2023, intitulada “Docências narradas: contando a profissão em tempos de negacionismos”, que ocorreu no auditório do Bloco O, no Campus Gragoatá da Universidade Federal Fluminense. Trazendo algumas aprendizagens do período pandêmico, esse evento teve início de forma virtual, com uma palestra de abertura com a Prof^a Dr^a Fabiana Aparecida de

Carvalho (Universidade Estadual de Maringá/ PPGECT – Universidade Estadual de Santa Catarina). O segundo dia da Jornada foi presencial e contou com a presença da Prof^a Dr^a Mariel Ruiz da Universidade de Luján (Argentina) e do Prof. Dr. Ilich Silva-Peña da Universidade de Los Lagos (Chile).

Externalizando nossos estudos internos e traçando um intercâmbio de ideias com outros professores e grupos de pesquisa, nossas jornadas são, assim, construídas. Evidenciando esse entrelaçar, compartilhamos, nas páginas seguintes, os sumários dos cadernos de resumos das seis jornadas realizadas pelo CDC. Com eles é possível conhecer os nomes dos integrantes, suas respectivas pesquisas, os eixos de nossas discussões, bem como, as mudanças de enfoque ao longo do tempo e o próprio amadurecimento do grupo.

I Jornada Currículo, Docência & Cultura (2011)



I Jornada Currículo, Docência & Cultura
Questões teóricas e metodológicas na pesquisa em Educação
Grupo de Pesquisa Currículo, Docência e Cultura
Faculdade de Educação – UFF
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFF
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq

18 de novembro de 2011

SUMÁRIO

1º EIXO – CURRÍCULO

01. Apresentação da Linha de Pesquisa Currículo & História
Sandra Escovedo Selles (p. 03)
02. Repercussões particulares: Linha de Pesquisa Currículo & História
 - 02.1 A construção sócio-histórica do currículo do curso de Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM/RS
Carla Vargas Pedrosa (p. 07)
 - 02.2 Examinando os saberes dos professores de Ciências/Biologia em práticas experimentais escolares
Graziella Santos Martins (p. 07)
 - 02.3 A produção de materiais didáticos por Cândido Firmino de Mello Leitão na década de 1930 e os processos sócio-históricos de constituição da disciplina escolar biologia
Juliana Spiguel (p. 08)
 - 02.4 Professores autores e livros didáticos de História Natural e Biologia: conhecimento e poder em disputa na constituição da Biologia Escolar (1920 - 1950)
Maria Cristina Ferreira dos Santos (p. 09)
 - 02.5 A emergência da disciplina biologia escolar (1961-1981): renovação e tradição
Mariana Cassab (p. 10)
 - 02.6 Ilustrações e processos de didatização em livros didáticos de Biologia (1960-1970)
Sofia Alondra Fica Espinoza (p. 10)
 - 02.7 A mudança curricular do curso de letras/português da universidade federal do acre na década de 1980: entre escritos e falas
Tatiane Castro dos Santos (p. 11)
03. Apresentação da Linha de Pesquisa CTS
 - 03.1 As questões sociocientíficas na educação em ciências: tensões, limites e possibilidades
José Roberto da Rocha Bernardo (p. 12)
04. Repercussões particulares: Linha de Pesquisa CTS
 - 04.1 A inserção de questões sociocientíficas nas aulas de física: a situação da escola, limites e possibilidades
Vitor Hugo Duarte da Silva (p. 16)

- 04.2 A importância da datação radioativa para a compreensão do processo de ocupação do litoral brasileiro: o caso dos sítios arqueológicos dos sambaquis
Renan Rebeque Martins (p. 17)
- 04.3 O uso de questões sociocientíficas nas aulas de Física e Química: o caso da produção de aço no município de Volta Redonda
Viviane Amorim de Oliveira Toledo (p. 17)

2º EIXO – DOCÊNCIA: PROFISSÃO & FORMAÇÃO

01. Apresentação da Linha de Pesquisa Formação & Profissão docente
Edinaldo Medeiros Carmo (p. 18)
02. Repercussões particulares: Linha de Pesquisa Formação & Profissão docente
02.1 Saberes mobilizados por professores de biologia e a produção do conhecimento escolar
Edinaldo Medeiros Carmo (p. 20)
03. Apresentação da Linha de Pesquisa História, Memória & Ensino: Conhecimento, experiência e prática no cotidiano da formação de professores
Everardo Paiva de Andrade (p. 21)
04. Repercussões particulares: Linha de Pesquisa História, Memória & Ensino
04.1 O aterro da Praia Grande: trabalhando história local no ensino de História (Projeto de Ensino)
Adriana Arrojado Correia Pereira; Vivian Sant'anna da Silva (p. 25)
- 04.2 Almanaque do tempo (Projeto de Ensino)
Ana Carolina Silva Martins; Caio Cesar do Nascimento Paz (p. 26)
- 04.3 Política de reparação e dever de memória: perspectivas para a educação das relações étnico-raciais na escola e na formação de professores de História (Projeto de Pesquisa)
Danielle Henrique Magalhães (p. 26)
- 04.4 Política de reparação e dever de memória: revisitando africanidades no Brasil de ontem e de hoje (Projeto de Ensino)
Renato Alves de Carvalho Junior (p. 27)
- 04.5 A Onda: o fascismo enquanto conceito e fenômeno (Projeto de Ensino)
Ricardo Dutra Couto dos Santos; Roberta Alves Silva (p. 28)

3º EIXO: CULTURA & LINGUAGEM

01. Apresentação do eixo: A perspectiva bakhtiniana e as pesquisas no Ensino de Ciências: interrogando sobre aproximações com a etnografia e a história oral
Giselle Faur de Castro; José Roberto da Rocha Bernardo; Simone Rocha Salomão (p. 29)
02. Repercussões particulares: Linha de Pesquisa Linguagem & Ensino
02.1 Do Mundo da Cultura ao Mundo da Vida: Contribuições de um Professor de Física para (re)pensar a formação de professores a partir da construção do exercício do magistério em uma escola estadual do Rio de Janeiro
Giselle Faur de Castro (p. 33)
- 02.2 Questões sociocientíficas como agentes catalisadores de processos argumentativos nas aulas de Física
José Roberto da Rocha Bernardo (p. 34)
- 02.3 Questões de linguagem no ensino e aprendizagem de Ciências/Biologia: implicações para a formação e a prática docente
Simone Rocha Salomão (p. 34)

Referências Bibliográficas (p. 35)

II Jornada Currículo, Docência & Cultura: Percursos históricos, antropológicos e sociológicos no estudo da cultura – Contribuições para a pesquisa educacional (2013)

SUMÁRIO

I – CURRÍCULO & HISTÓRIA

APRESENTAÇÃO DO EIXO “CURRÍCULO & HISTÓRIA” <i>Mariana Cassab</i>	08
O ENSINO DE HISTÓRIA NATURAL ATRAVÉS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CÂNDIDO FIRMINO DE MELLO LEITÃO <i>Juliana Spiguel</i>	10
A HISTÓRIA NATURAL E A BIOLOGIA NOS ANOS 1931–1951: O PAPEL DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR <i>Maria Cristina Ferreira dos Santos & Sandra Escovedo Selles</i>	11
EXAMINANDO RECONFIGURAÇÕES CURRICULARES DA DISCIPLINA ESCOLAR BIOLOGIA <i>Almina Mannarino & Sandra Escovedo Selles</i>	12
CONCEPÇÕES DE BIOLOGIA EM DISPUTA NOS ANOS INICIAIS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSM <i>Carla Vargas Pedroso & Sandra Escovedo Selles</i>	13
PROPOSTAS DE INOVAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO: FINALIDADES ESCOLARES EM DISPUTA NO ENSINO DE BIOLOGIA <i>Diogo Cefaly Aranda Furieri & Sandra Escovedo Selles</i>	14
REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO CIENTÍFICO E QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS (QSC) <i>Viviane Amorim de Oliveira Toledo & José Roberto da Rocha Bernardo</i>	15
QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS NA SALA DE AULA SEGUNDO A VISÃO DE UM PROFESSOR DE FÍSICA DO ENSINO MÉDIO <i>Vitor Hugo Duarte da Silva & José Roberto da Rocha Bernardo</i>	15
A BIOLOGIA EXPERIMENTAL E A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE BIOLOGIA <i>Maicon Azevedo</i>	16
A TRAJETÓRIA DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA PARA O MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES SOBRE O TEMA <i>Mariana Alberti Gonçalves, Carla Vargas Pedroso & Sandra Escovedo Selles</i>	17
PENSAMENTO E PRODUÇÃO CURRICULAR EM MOÇAMBIQUE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES <i>Benedito Maurício Sapane</i>	18
EVOLUÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA (1970-2010): ENTRE TRADIÇÕES BIOLÓGICAS E ESCOLARES <i>Franklin dos Santos Medrado & Sandra Escovedo Selles</i>	19
A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO: DIÁLOGOS ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE <i>Isabel Victória Lima</i>	20

II – DOCÊNCIA: PROFISSÃO & FORMAÇÃO

APRESENTAÇÃO DO EIXO “DOCÊNCIA: PROFISSÃO & FORMAÇÃO” <i>Mariana Lima Vilela & Everardo Paiva de Andrade</i>	21
PROFESSORES-AUTORES DE LIVROS DIDÁTICOS: NEWTON DIAS DOS SANTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E PARA A FORMAÇÃO DOCENTE <i>Graziella Martins</i>	24
PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DE PESQUISA SOBRE AS MEDIAÇÕES E SELEÇÕES CURRICULARES DE PROFESSORES <i>Luiz Felipe Martins dos Santos, Mariana Lima Vilela & Sandra Escovedo Selles</i>	24
SABERES CURRICULARES E EXPERIENCIAIS NA PRÁTICA DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS AO ENSINAR CIÊNCIAS <i>Priscila Nogueira Matos</i>	25
A ROTATIVIDADE DE PAPEIS ENUNCIATIVOS E O ENSINO DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS EM SITUAÇÃO DE JÚRI SIMULADO <i>Rodrigo Drumond Vieira, José Roberto da Rocha Bernardo Viviane Florentino de Melo & Heriédna Cardoso Guimarães</i>	26
G.A.M.E. – HISTÓRIA <i>Marco de Almeida Fornaciari, Marcelo Kosawa de Siqueira & Everardo Paiva de Andrade</i>	27
SABERES MOBILIZADOS POR PROFESSORES DE BIOLOGIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR <i>Edinaldo Medeiros Carmo & Sandra Escovedo Selles</i>	28

III – CULTURA & LINGUAGEM

APRESENTAÇÃO DO EIXO “CULTURA & LINGUAGEM” <i>Marise Basso Amaral & Simone Rocha Salomão</i>	29
MÍDIA E EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES DE NATUREZA NA PUBLICIDADE <i>Nayara Elisa Costa da Conceição & Marise Basso Amaral</i>	31
Mídia e Educação: os ofídios por trás das câmeras – répteis ou monstros? <i>Beatriz Nunes Cosendey & Simone Rocha Salomão</i>	32
A Questão do Riso em Sala de Aula: A Utilização de Paródias como Estratégia para o Ensino de Ciências <i>Luiz Carlos Simas Pereira Junior & Simone Rocha Salomão</i>	33
MAQUETE DE FORMIGAS E MÁSCARAS DE ABELHAS: UMA ABORDAGEM CULTURAL PARA O ENSINO DOS INSETOS NAS SÉRIES INICIAIS <i>Ana Paula de Jesus Silva & Simone Rocha Salomão</i>	34

ELABORAÇÃO DE MODELO DIDÁTICO SOBRE ENZIMAS (DIGESTÃO): TRAZENDO O LÚDICO E O ESTÉTICO PARA ENSINAR O CIENTÍFICO <i>Dominique Jacob Fernandes de Assis Castro & Simone Rocha Salomão</i>	35
Ciência na Literatura, Literatura na Ciência: caminhos para a leitura na formação de professores de Biologia <i>Laura Lacerda Coelho & Simone Rocha Salomão</i>	36
ENSINO DE BIOLOGIA, LINGUAGEM E ARGUMENTAÇÃO EM AULAS DE TEMAS EVOLUTIVOS: UM EXERCÍCIO DE ANÁLISE <i>Raphaella Lopes da Silva & Simone Rocha Salomão</i>	37
REFLETIR SOBRE O LIXO: OPORTUNIDADE PARA BRINCAR, CRIAR E APRENDER CIÊNCIAS E ARTE NA ESCOLA <i>Alan Clavelland Ochioni & Simone Rocha Salomão</i>	38
APROXIMAÇÕES ENTRE CIÊNCIA, ARTE E ENSINO: EXPERIÊNCIAS COM MÚSICA NAS AULAS DE CIÊNCIAS <i>Ricardo Carelli Araujo & Simone Rocha Salomão</i>	39
QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO <i>Heriédna Cardoso Guimarães & José Roberto da Rocha Bernardo</i>	39
A ESTRUTURA DA ATIVIDADE HUMANA COMO INSTRUMENTO PARA TOMADAS DE CONSCIÊNCIA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS <i>Rodrigo Drumond Vieira</i>	40
ESCRITA ESCOLAR E PENSAMENTO HISTÓRICO: EFEITOS DE SENTIDO EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE CRIANÇAS E JOVENS <i>Maria Aparecida Lima dos Santos</i>	41
REFERÊNCIAS BILIOGRÁFICAS.....	42

III Jornada Currículo, Docência & Cultura: Sentidos de autonomia docente (2015)

III Jornada CURRÍCULO, DOCÊNCIA E CULTURA 7
Niterói, RJ - 26 de junho de 2015

SUMÁRIO

EIXO 01 – HISTÓRIA E POLÍTICAS DE CURRÍCULO	10
CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA DO CURRÍCULO PARA EXAME DOS SENTIDOS DE AUTONOMIA DOCENTE. Maicon Azevedo – CEFET – RJ e Sandra Selles - UFF	10
POLÍTICAS CURRICULARES E AUTONOMIA DOCENTE: O CURRÍCULO MÍNIMO EM DEBATE. Ana Cléa Ayres – FFP-UERJ; Benedito M. Sapane – Universidade Pedagógica de Moçambique/UFF; Paula Zanuto Maués –UFF; Karla Guterres – IFRJ; Lisete Jaehn – UFF e Rodrigo Mendonça dos Santos - UFF	13
RESUMOS DO EIXO 01	15
SENTIDOS DE AUTONOMIA DOCENTE PRESENTES NA ORIGEM DOS CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO BRASIL. Carla Vargas Pedrosa Doutoranda do PPGE/FE/UFF e Sandra Escovedo Selles Professora da FE/UFF	15
SENTIDOS DE AUTONOMIA DOCENTE EM UMA APOSTILA DE FORMAÇÃO CONTINUADA. Maira Rocha Figueira – Universidade Federal Fluminense	16
SENTIDOS DE AUTONOMIA DOCENTE EM TEXTOS DE APRESENTAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA. Franklin dos Santos Medrado - Professor do IFF e Sandra Escovedo Selles - Professora FEUFF	17
EVOLUÇÃO, GENÉTICA, CULTURA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ANALISANDO UM LIVRO DIDÁTICO DE BIOLOGIA. Giovanni Winner Machado de Oliveira - Instituto de Biologia UFF; Mariana Lima Vilela - Faculdade de Educação UFF e Sandra Escovedo Selles - Faculdade de Educação UFF	17
ABORDAGENS SOBRE CORPO HUMANO E SAÚDE NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: LEVANTAMENTO EM PERIÓDICOS BRASILEIROS (1996 - 2014). Lohayne Braga Moreira - Instituto de Biologia, UFF; Mariana Lima Vilela - Faculdade de Educação, UFF e Sandra Escovedo Selles - Faculdade de Educação, UFF.	18
CORPO HUMANO E SAÚDE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES: QUANDO AS ABORDAGENS SOCIOCULTURAIS INTERPELAM A HEGEMONIA BIOMÉDICA E HIGIENISTA. Mariana Lima Vilela (Faculdade de Educação UFF) e Sandra Escovedo Selles (Faculdade de Educação UFF)	19
CURRÍCULO DE HISTÓRIA DA SEEDUC-RJ: O QUE SIGNIFICA DELIMITAR O MÍNIMO? Carlos Alberto da Silva Costa - Mestrando em Educação – PPGE / FEUFF	19
SENTIDOS DE AUTONOMIA NA PRÁTICA DOCENTE EM DISTINTOS MOMENTOS HISTÓRICOS. Rebeca Pinheiro dos Santos Barbosa – UFF	20
A PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS E AS EXPOSIÇÕES DE MUSEUS DE CIÊNCIAS: HISTÓRIAS ENTRELAÇADAS. Marcus Soares (Museu da Vida/FIOCRUZ)	20
FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO EIXO 01	21
EIXO 02 – DOCÊNCIA: PROFISSÃO E FORMAÇÃO. Mônica Vasconcellos - UFF	24
RESUMOS DO EIXO 02	26
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA VOZ DOS PROFESSORES: Acompanhando as discussões curriculares na rede pública municipal de Araruama. Ana Carolina Mota da Costa Batista - Mestranda em Ensino de História – Prof. História/UFF	26

A MOEDA MUSEAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: Da memória do poder ao poder da memória (Alunos da escola pública visitam o Museu da Maré, no Rio de Janeiro) Benilson Mario Jecker Sancho - Mestrando em Ensino de História – Prof. História/UFF	26
IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Paula Mayworm de Azevedo - Mestranda PPGE/UFF; Dinah Vasconcellos Terra - Professora IEF/UFF; Fábio Jorge de Souza Molinari - Professor/Grupo de Pesquisa IEF/UFF; Andréa Beatriz Machado - Graduanda IEF/UFF e Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Júnior - Professor Instituto Benjamin Constant	27
A LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA: Combates por sentidos de autonomia docente. Fernando de Araújo Penna - Professor de Pesquisa e Prática de Ensino – FEUFF Everardo Paiva de Andrade – Professor de Pesquisa e Prática de Ensino – FEUFF	28
FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS: QUEM SÃO OS ALUNOS DAS LICENCIATURAS DA UFF? Lucas Ferreira de Oliveira - Licenciando do curso de Letras/UFF; Gilson Lauri Pereira de Menezes Junior - Licenciando do curso de Letras/UFF e Mônica Vasconcellos - Professora/FEUFF	28
ENTRE SABERES & PRÁTICAS: Dez anos do ensino escolar de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana [E seu impacto na formação universitária de Professores] Maria Clara Martins Cavalcanti - Licencianda em História – Bolsista PIBIC / UFF	29
O CONHECIMENTO HISTÓRICO ENTRE OS MUROS DA UNIVERSIDADE E DA ESCOLA: CONCEPÇÕES, SABERES E PRÁTICAS DE JOVENS PROFESSORES DE HISTÓRIA. Maria Fernanda Müller - Mestranda em Educação – PPGE / FEUFF	30
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS AUTÔNOMAS. Mônica Vasconcellos - Professora FEUFF e Mariana Lima Vilela - Professora FEUFF	30
FUI CONTRATADO, E AGORA? PREOCUPAÇÕES, DIFICULDADES E APRENDIZAGENS SUSCITADAS POR PROFESSORES A PARTIR DO INGRESSO NO CAMPO PROFISSIONAL. Carolina Dias da Silva - Licencianda do curso de Ciências Biológicas e Mônica Vasconcellos - Professora/FEUFF	31
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROJETOS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIAS NATURAIS, PORTUGUÊS E MATEMÁTICA NO ESTUDO DA ASTRONOMIA E DA INFORMÁTICA. Ana Carolina Almeida - Licenciatura em Ciências Biológicas; Leandro Ferreira - Licenciatura em Ciências Biológicas; Desire Mazzarella - Licenciatura em Matemática; Douglas Pinheiro - Licenciatura em Letras e Mônica Vasconcellos - Professora/FEUFF	32
INFLUÊNCIAS DO SAERJINHO NO TRABALHO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA. Melina Pedrosa Merlone – Universidade Federal Fluminense	32
EDUCAÇÃO FÍSICA: LIBERDADE, AUTONOMIA OU ABANDONO? Paula Mayworm de Azevedo - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF e José Roberto da Rocha Bernardo - Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF	33
LIMITES E POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA. Rebeca Velasco de Souza e Silva - Faculdade de Educação UFF Mariana Lima Vilela - Faculdade de Educação UFF	33
VIVÊNCIAS ESCOLARES E ORGANIZAÇÃO PROFISSIONAL: História de vida e currículo na formação política de professores de Educação Física. Viviane de Lima Souza Mestranda em Educação – PPGE / FEUFF	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO EIXO 02	35

EIXO 03 – PEDAGOGIAS CULTURAIS E LINGUAGENS	37
ITINERÁRIOS DA AGÊNCIA DOCENTE: CULTURA E LINGUAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Shaula Maira Vicentini de Sampaio – UFF e Marise Basso Amaral – UFF	37
RESUMOS DO EIXO 03	40
“PROJETOS DE TRABALHO: DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS DE AUTONOMIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS ÀS CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .Andréa Cardoso Reis - UFF - PIBID e Célia Maria Lira Jannuzzi - UFF – LIFE-PIBID	40
O USO DA COLEÇÃO DIDÁTICA DO SETOR EDUCATIVO DO MUSEU NACIONAL DA UFRJ SOB A PERSPECTIVA DA AUTONOMIA DOCENTE. Fernanda de Lima Souza - Museu Nacional / UFRJ	41
PRODUÇÃO DE UM CATÁLOGO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: ENTRE TRAÇOS DA AUTONOMIA DOCENTE. Lucas Tadeu de Andrade Almeida; Bibiane de Souza Santos Mariana Lima Vilela e Simone Rocha Salomão UFF	41
CULTURAS INFANTIS CONTEMPORÂNEAS EM DIÁLOGO COM BRINCADEIRAS E INFÂNCIAS DE OUTROS TEMPOS. Louise Azulay Palavecino – Universidade Federal Fluminense e Shaula Maira Vicentini de Sampaio – Universidade Federal Fluminense	42
ENCONTROS NACIONAIS DE ENSINO DE BIOLOGIA: rastreando a cultura para pensar as possibilidades de agência docente. Marise Basso Amaral - Professora/UFF e Shaula Maira Vicentini de Sampaio – Professora/UFF	43
QUANDO A LITERATURA E OUTROS TEXTOS DESAFIAM NOSSAS CERTEZAS: DISCUTINDO A DIMENSÃO DA LINGUAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS. Simone Rocha Salomão - Professora/UFF	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO EIXO 03	45

IV Jornada Currículo, Docência & Cultura: Experiências, memórias e narrativas docentes (2017)

IV Jornada Currículo, Docência & Cultura
Niterói/RJ, UFF, 02 de junho de 2017

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: EXPERIÊNCIA, MEMÓRIA E NARRATIVA DE PROFESSORES

SUBGRUPO “CURRÍCULO: HISTÓRIA E POLÍTICAS CURRICULARES”

APRESENTAÇÃO

Narrativas docentes e construção da disciplina escolar: nas asperezas do caminho investigativo 11

PRODUÇÕES INDIVIDUAIS

A construção da política curricular no Rio de Janeiro 2010 a 2012 (o mínimo como resultado) - *Carlos Alberto da Silva Costa* 14

A formação dos saberes sobre Ciências e seu ensino: trajetórias de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Maína Bertagna Rocha, Jorge Megid Neto 15

A apropriação do currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro por professores de Biologia da rede estadual: olhares sobre uma política de currículo - *Bruna Giovanelli Dias, Sandra Escovedo Selles* 16

Análise curricular da disciplina Biologia nos cursos de ensino integrados do Centro Federal de Educação Tecnológica no Rio de Janeiro
Ana Carolina Pereira de Oliveira, Maicon Azevedo 17

Aspectos socioambientais nos currículos dos cursos de Biologia Marinha da região metropolitana do Rio de Janeiro: uma análise investigativa
Franco Gomes Biondo, Jacqueline Girão Soares de Lima 18

Currículo e avaliação de larga escala: performatividade e autonomia docente na rede estadual do Rio de Janeiro - *Rodrigo Mendonça dos Santos* 19

Currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro: reflexões sobre a disciplina Biologia - *Gisele Lopes dos Santos, Daniele Lima-Tavares* 20

Identificação docente nas políticas curriculares para formação de professores
Clarissa Bastos Craveiro 21

Memórias, narrativas e formação de profissionais de museu: explorando possibilidades investigativas - *Marcus Soares, Sandra Escovedo Selles* 22

O processo de produção do discurso expositivo e seleção de conteúdos em uma exposição de um museu de Ciências itinerante
Marcus Soares, Isaclaudia G.A. Quintanilha 23

Políticas curriculares para a formação de professores e a profissão docente
Olga Riachi Casagrande 24

Produção de sentidos sobre a criação dos cursos de Ciências Biológicas no Brasil a partir de narrativas docentes e discentes
Carla Vargas Pedroso, Sandra Escovedo Selles 25

Quais discussões têm sido realizadas sobre a prática pedagógica interdisciplinar adotadas no Ensino Médio - <i>Antônio Alves Dias Neto</i>	26
Reflexões sobre a institucionalização do curso de Ciências Biológicas na universidade brasileira - <i>Carla Vargas Pedroso, Sandra Escovedo Selles</i>	27
Reflexões sobre surgimento do curso de licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do Consórcio do Centro de Educação Superior a distância do Rio de Janeiro (Cederj) com a contribuição dos mapas conceituais <i>Roberta Barra Pimentel Lã, Daniele Lima-Tavares</i>	28
Saberes docentes mobilizados em um contexto de integração curricular <i>Franklin dos Santos Medrado</i>	29
Representação de corpos humanos em livros didáticos de Ciências em perspectivas históricas - <i>Carine Valiente</i>	30
Sentidos de Educação Ambiental atribuídos por professores da Educação Básica - <i>Maira R. Figueira, Jacqueline Girão S. de Lima, Sandra Escovedo Selles</i>	31
Referências bibliográficas subgrupo “Currículo: História e Políticas Curriculares”	32

SUBGRUPO “DOCÊNCIA: PROFISSÃO & FORMAÇÃO”

APRESENTAÇÃO	
Experiência, memória e narrativa de professores: O ponto de vista do subgrupo “Docência: Formação & Profissão”	37
PRODUÇÕES INDIVIDUAIS	
A presença na educação: a sala de aula como o espaço para a subjetividade <i>Hosana do N. Ramôa</i>	40
Análise do trabalho nas bibliotecas da rede municipal de educação de Niterói sob a perspectiva dos professores readaptados - <i>Jandira da Silva de Jesus</i>	41
Artes de fazer educação das relações étnico-raciais nas aulas de Geografia <i>Mariana Mizael Pinheiro da Silva, Everardo Paiva de Andrade</i>	42
Conhecimento, tratamento e prevenção do câncer: desenvolvimento de um minicurso como estratégia escolar <i>Mariana A. Gonçalves, Sandra Escovedo Selles, Mônica de Castro Britto Vilardo</i>	43
Conta-nos o que passou: o saber docente na narrativa de uma professora <i>Alessandra Cristina Raimundo, Hosana do Nascimento Ramôa, Eleonora Abad Stefenson, Fábio Jorge de Souza Molinário, Dinah Vasconcelos Terra</i>	44
Contribuições de programas de formação inicial para as práticas de professores da Educação Básica: um viés de possibilidades dentro da profissão <i>Cyntia de Souza Bastos Rezende, Mônica Vasconcelos de O. Farias</i>	45
Currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro e a lei 10.639/03: possibilidades, insuficiências e perspectivas <i>Ana Paula S. de Jesus, Pedro D. B. Cachapuz, Mônica Vasconcelos de O. Farias</i>	46

Desenhando um cenário de pesquisa sobre os limites e possibilidades de construção de um currículo para o Ensino Médio de formação humana integral	47
Aline dos Anjos Guimarães, Mariana Lima Vilela	
Disputas no ensino da Biologia: conflitos entre o programa escola sem partido e a experiência docente	48
Juliana Stein Nicoli, Mariana Lima Vilela, Fernando de Araújo Penna	
Entre saberes e práticas: o ensino escolar de história e cultura afro-brasileira e africana como direito	49
Mariana Rosa, Eleonora Abad Stefenson, Everardo Paiva de Andrade	
Formação docente e atividade profissional: desafios ocasionados a partir da imersão de licenciandos na Educação Básica	50
Davi Ferreira Nogueira, Mônica Vasconcellos de O. Farias	
Formação de professores de Educação Física iniciantes na carreira docente em diálogo com professores experientes	51
Fábio Jorge de Souza Molinário, Dinah Vasconcellos Terra	
Minhas memórias podem ser fontes de minha própria pesquisa? Construindo uma abordagem metodológica para investigar os saberes docentes da Educação Infantil na interface com as Ciências Naturais	52
Juliana Vieira Walter Bitencourt, Mariana Lima Vilela	
Narrativas docentes e a construção de saberes antirracistas na formação inicial docente em Sociologia do estado do Rio de Janeiro	53
Gabriela N. de Oliveira, Gustavo Dias da Silva, Guilherme dos Santos Oliveira	
Novos saberes, outros atores: saberes históricos escolares e vivências estudantis na rede pública estadual, no contexto da lei 10.639/03	54
Eleonora Abad Stefenson	
O aprendizado com os alunos e as decisões curriculares em registros de memórias docentes	55
Mônica Vasconcellos de O. Farias, Ana Cléa Moreira Ayres, Mariana Lima Vilela	
O corpo humano e a saúde no currículo escolar a partir de narrativas de licenciandos em Pedagogia	56
Lohayne Braga Moreira, Mariana Lima Vilela, Sandra Escovedo Selles	
O que nos contam as histórias que nos contam? Ensaio metodológico sobre subjetividade, saberes docentes e construção das disciplinas escolares a partir de narrativas	57
Gustavo Dias da Silva, Mariana Lima Vilela	
Sentidos e significados compartilhados por docentes da disciplina escolar Educação Física em relação ao tema jogos olímpicos	58
Paula Mayworm de Azevedo, José Roberto da Rocha Bernardo	
Trajetórias docentes (Professores escrevem capítulos de história profissional)	59
Everardo Paiva de Andrade, Eleonora Abad Stefenson, Hosana do N. Ramôa	
Referências bibliográficas subgrupo "Docência: Profissão & Formação"	60

SUBGRUPO "PEDAGOGIAS CULTURAIS E LINGUAGEM"

APRESENTAÇÃO	
Experiências e Narrativas Docentes: Conexões e Linguagens	65
PRODUÇÕES INDIVIDUAIS	
Além de meu habitat - uma proposta de leitura interdisciplinar na rede pública de ensino - Luciene de Albuquerque Sondermann	68
A poesia do ambiente: narrativas visuais transbordantes Daniel Ganzarolli Martins, Shaula Maíra Sampaio	69
Fotografar e narrar a escola: exercícios de escrita na formação docente Marise Basso Amaral, Simone Rocha Salomão	70
Modelos didáticos para o ensino de Ciências na Educação Infantil e Anos Iniciais: o que nos dizem as professoras? Luana da Silva Miranda, Simone Rocha Salomão	71
Projeto Jalequinho - Circuito vida marinha: uma abordagem sobre biodiversidade e preservação na Educação Infantil e Anos Iniciais Renata dos Santos Pinto, Luana Servo Benevides Messina, Amanda Conceição Pimenta Salles, Caroline Alice Costa, Simone Rocha Salomão	72
Reflexões sobre Ciências Naturais em uma escola de Educação Infantil: narrando experiências de formação docente Andréa Cardoso Reis, Célia Maria Lira Jannuzzi, Ruth Bandeira Ramiro	73
Sustentabilidade no cotidiano: uma investigação de sentidos por meio de redes de imagens, oficinas e histórias - Nayara Elisa Costa da Conceição	74
Tecnologias em perspectiva: um estudo etnográfico sobre representações e narrativas Walcéa Barreto Alves, Leidiane Telles Baiense, Lívia de Araújo Rodrigues, Lucas Lima Coaracy, Victoria Vianna Barbosa da Silva	75
Vivências no laboratório de ensino de Ciências da FE/UFF: articulando ensino, pesquisa e extensão em torno do trabalho com ciências junto às crianças Simone Rocha Salomão, Marise Basso Amaral	76
Referências bibliográficas subgrupo "Pedagogias Culturais e Linguagem"	77

V Jornada Currículo, Docência & Cultura: O público e o privado nas relações entre universidade e escola (2018)

V Jornada Currículo, Docência & Cultura
Niterói/RJ, UFF, 9 e 10 de agosto de 2018

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA V JORNADA DO CDC	6
APRESENTAÇÃO DO SUBGRUPO “CURRÍCULO: HISTÓRIA E POLÍTICAS CURRICULARES”. Examinando sentidos curriculares de público e privado nas relações universidade escola - <i>Maina Bertagna, Rodrigo Santos, Sandra Lucia Escovedo Selles</i>	8
A apropriação do Currículo Mínimo por professores de biologia da rede estadual do Rio de Janeiro: reflexões sobre uma política de currículo - <i>Bruna Giovanelli Dias, Sandra Lucia Escovedo Selles</i>	12
A educação ambiental no AquaRio: discursos e diálogos com a disciplina escolar Ciências - <i>Franco Gomes Biondo, Maria Jacqueline Girão Soares de Lima</i>	14
A relação entre integração curricular e a integração entre a esfera pública e privada no programa dupla escola - <i>Franklin dos Santos Medrado</i>	15
Diversidade na Base Nacional Comum Curricular: Entre espaço público e interesses privados - <i>Luisa Machado, Juliana Stein Nicoli, Fabiana Benvenuto</i>	16
Fechamento/“reorganização”/desmonte de escolas: Um olhar sobre a região do patronato e paraíso (São Gonçalo-RJ) - <i>Elisete Tavares dos Santos Jorge</i>	17
O processo de construção da identidade docente a partir da reforma do ensino médio e suas redes de sociabilidades - <i>Carolina Luiza de Castro da Silva, Olga Casagrande, Ana Carolina Oliveira</i>	18
O Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE e a interferência de interesses privados na Escola de Educação Infantil da UFF - <i>Jaqueline Damaceno Ribeiro, Maria Jacqueline Girão Soares de Lima</i>	19
Os museus e a relação entre o público e o privado: o caso do Museu da Vida - <i>Marcus Soares, Adrielly Ribas</i>	20
Reforma do ensino médio: entre o dito e não dito - <i>Maicon Azevedo</i>	21
APRESENTAÇÃO DO SUBGRUPO “DOCÊNCIA: PROFISSÃO & FORMAÇÃO”. O Público e o Privado nas Relações entre Escola e Universidade. O ponto de vista do subgrupo “Docência: Formação & Profissão” - <i>Dinah Vasconcellos Terra, Mariana Lima Vilela, Everardo Paiva de Andrade</i>	22
A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica: reflexões sobre a ampliação da esfera pública da Educação e desenvolvimento profissional docente - <i>Juliana Vieira Walter Bittencourt, Mariana Lima Vilela</i>	25
A perspectiva de gênero sobre a relação entre público e privado na educação - <i>Julia Dionísio Cavalcante da Silva</i>	26
As Ciências Naturais na formação de Pedagogos: uma análise de práticas formativas na perspectiva de uma Educação Democrática - <i>Maina Bertagna Rocha, Célia Maria Lira Jannuzzi, Mariana Lima Vilela</i>	27
Conhecimento profissional de professores iniciante de Educação Física no Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II - <i>Fábio Jorge de Souza Molinário, Dinah Vasconcellos Terra</i>	28
Docência em História como Saber Iminente: Narrativas da profissão na formação (inicial, continuada) de professores - <i>Everardo Paiva de Andrade, Juliana de Souza dos Reis</i>	29

Entre projetos e sonhos: os anúncios da Reforma e as perspectivas de professores e alunos sobre o Ensino Médio - Cristóbal Juliá, Eleonora Abad Stefenson, Gustavo Dias da Silva, Viviane de Lima Souza Bonifacio	30
Formação Continuada Docente: mapeando possibilidades - Maria Inês Barreto Netto ..	31
Formação de professores de Ciências Biológicas nas DCN de 2002 e 2015: entre avanços e retrocessos na valorização da profissão docente - Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres	33
Formação de Professores: Relatos de Licenciandos Bolsistas do Grupo PET Conexões de Saberes da UFF - Cyntia de Souza Bastos Rezende, Mônica Vasconcellos.....	34
Formação docente mediante o PSPN: O ciclo de Políticas como ponto inicial - Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga	35
O PIBID no processo de formação de professores de educação física: diálogos e tensões entre formação inicial e continuada - Juliana Slama Vieira.....	36
O traçar das primeiras linhas de um mapa investigativo: construindo uma cartografia dos processos de subjetivação de jovens estudantes no contexto da Lei 10639/03 - Eleonora Abad Stefenson	37
Passado e Presente do Egresso da Educação Básica como Bolsista de Iniciação a Docência no Programa PIBID - Alessandra Cristina Raimundo, Hosana do Nascimento Ramôa, Juliana Slama, Dinah Vasconcellos Terra	38
Produção de presença e produção de sentido nas aulas de história (Tempo, formação e saberes no trabalho docente) - Hosana do Nascimento Ramôa	39
Reflexões sobre ciclos de formação profissional no PIBID - Alessandra Cristina Raimundo	40
Trajetórias docentes e história pública: Da construção de um acervo à análise das narrativas autobiográficas de professores no Brasil contemporâneo - Juniele Rabêlo de Almeida, Daniela da Costa Rosas Rocha	41
Um olhar sobre o programa de residência docente do Colégio Pedro II - Fábio Jorge de Souza Molinário, João Augusto Galvão Rosa Costa, Dinah Vasconcellos Terra.....	42
APRESENTAÇÃO DO SUBGRUPO “CULTURA: PEDAGOGIAS CULTURAIS E LINGUAGEM”. Imagens, sentidos e entreditos nas peças publicitárias veiculadas à base nacional comum curricular - Andrea Reis, Daniel Ganzarolli Martins, Jully Anne Almeida Lima, Marise Basso Amaral e Simone Salomão.....	43
Além de meu habitat uma proposta de leitura interdisciplinar na rede pública de ensino - Luciene de Albuquerque Sondermann.....	46
Um Brasil para todos... - Andrea Reis, Daniel Ganzarolli Martins, Jully Anne Almeida Lima, Marise Basso Amaral, Simone Rocha Salomão.....	48

VI Jornada Currículo, Docência & Cultura: Docências narradas – contando a profissão em tempos de negacionismos (2023)

Sumário

Biografando profissionalidades docentes: (p)artes da criação de si e das inventividades docentes	1
Narrativas de professores/as universitários/as: o PIBID como espaço de formação	2
Das licenciaturas curtas às licenciaturas em ciências naturais/da natureza no Brasil: revisitando um debate sobre a formação de professores de Ciências	3
Ensino de Ciências/Biologia e pesquisa narrativa: um levantamento em publicações acadêmicas	4
Temas sensíveis no ensino de Ciências e Biologia: disputas entre os movimentos sociais e a coalizão conservadora	5
Racismo religioso na escola: laicidade para quem?	6
Experiências docentes antirracistas: o racismo como negacionismo científico	8
Políticas em educação em Ciências: dimensões do currículo e a nova política nacional do livro didático	9
Mudanças curriculares sobre a temática alimentação: estudo geracional com professores de Ciências (1990 - 2010)	10
O referencial curricular para a EJA do município de Juiz de Fora: primeiras aproximações	11
Investigando a disciplina escolar integração das mídias e novas tecnologias (IMNT) no curso normal de uma escola estadual do Rio de Janeiro	12
EFCAST: o podcast das conversas entre mim, a Educação Física e você	13
Universidade-Escola: projetos colaborativos com a Educação Básica e a formação docente	14
Projeto Roda de Leitura e os cozinheirinhos da diáspora	15
Professoras regentes iniciantes na carreira docente	16
Narrativas de professores/as de Educação Física na Educação Infantil: políticas públicas e currículo	17
Roda de leitura: tessituras interdisciplinares nos anos iniciais do Ensino Fundamental	18
Em foco as concepções de corpo: narrativas docentes e cotidiano	19
Elas com a palavra: gênero, saberes docentes e narrativas sobre a experiência	20
Aprendizados PÓS-COVID para transformar a escola: resiliência, bem-estar emocional e compromisso do aluno	21
Encontros com a performance: algumas reflexões sobre a docência e o ensino de História	22
Narrativas sobre a implementação do Novo Ensino Médio na rede pública estadual do Rio de Janeiro: transitando na fronteira entre o prescrito e o vivido	23

VIVÊNCIAS EM GRUPO

Não podemos deixar de mencionar que nossa convivência não se restringe ao laboratório na sala 201. Como um grupo que fomenta os afetos, o CDC inspira a vivência coletiva em outros ambientes. As fotos, a seguir, ilustram a busca por uma experiência acadêmica que, sem perder de vista a responsabilidade e a rigorosidade científica, anseia por um espaço que preze pela cooperatividade. Selecionamos a captura da aula de ioga (oferecida por uma de nossas professoras) na orla do Campus Gragoatá e duas fotografias de alguns de nossos (muitos) almoços na Cantareira (Niterói, RJ) para demarcar nosso desejo por uma universidade que integre corpo e mente, afetividade e pesquisa e que, sobretudo, respeite nossa humanidade e nossas diferenças.



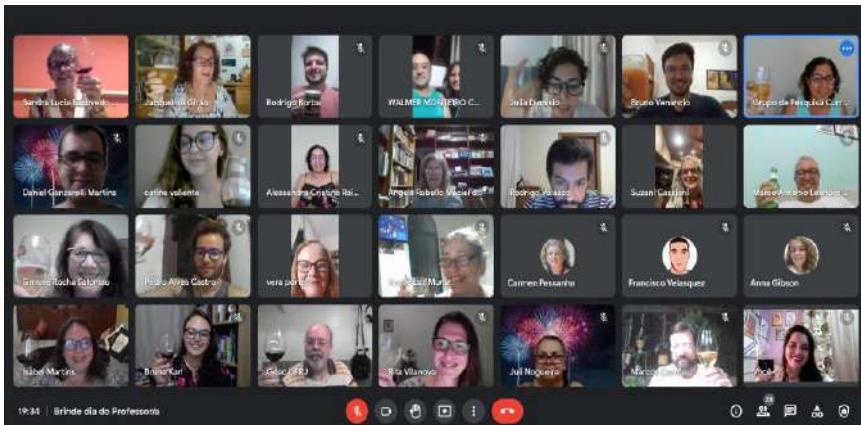
Mesmo com toda a riqueza que nasciam nestas atividades, elas precisaram, momentaneamente, ser suspensas. No ano de 2020, antes mesmo das aulas serem retomadas na universidade, a

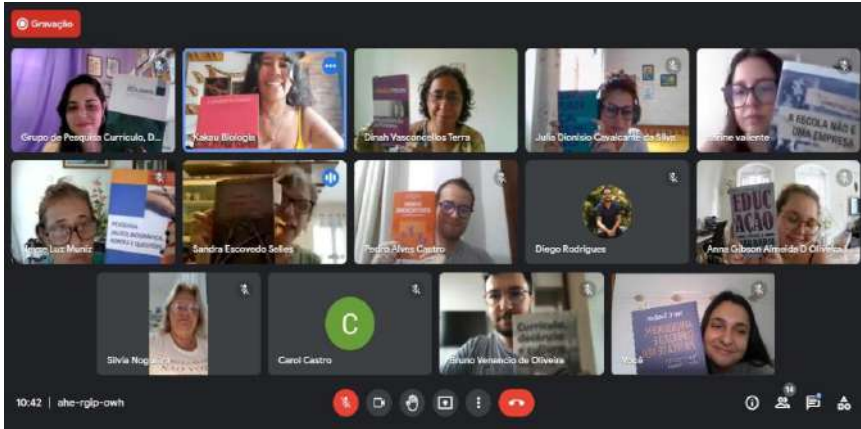
pandemia de covid-19 postergou o calendário acadêmico e, concomitantemente, as reuniões do CDC. O grupo, no entanto, encontrou outras formas de existir diante daquele tempestuoso cenário.

PANDEMIA

Em meados do ano de 2020, em meio ao distanciamento do espaço da UFF, nossos encontros foram retomados. A proposta, entretanto, não era dar continuidade imediata aos trabalhos que desenvolvíamos, mas encontrar refúgio e acolhimento no enfrentamento a tempos tão difíceis. As conversas via *Google Meet* expressavam as vivências e as dificuldades do cotidiano, tocavam nas inventividades que nos ajudavam a sobreviver e promoviam ações que nos inspiravam a permanecer firmes por dias melhores. Foi assim que atravessamos uma pandemia e uma necropolítica que tanto mancharam o contexto brasileiro.

As duas imagens abaixo trazem as lembranças da quarentena. Nela, nossa rede permaneceu ativa e encontrou motivos para comemorar, como no brinde ao Dia dos/as professores/as e o registro do Dia do Livro.





O remoto também foi palco para fomentar o contato com professores e grupos de outros estados brasileiros, bem como, de outros países. Estabelecemos parceria, por exemplo, com a equipe de Investigación do Proyecto Fondecyt Regular – Alfabetización micropolítica de educadoras de párvulos en proceso de formación inicial da Universidad de Los Lagos, no Chile. Cujos integrantes (Ilich Silva-Peña, Roxana Hormalzábal-Fajado, Bessie Rojas Rodríguez) colaboraram na elaboração deste livro, com o artigo “Formação em educação infantil junto a crianças imigrantes: memórias de práticas docentes em tempos de pandemia”.

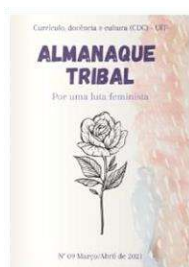
Desse modo, palestras, discussões de textos e seminários foram sendo desenhados entre reuniões internas com apresentações das pesquisas individuais e projetos do grupo. Foi assim, nessas proximidades pela tela, que chegamos até a ideia do Almanaque Tribal.

ALMANAQUE TRIBAL – UMA PRODUÇÃO COLETIVA

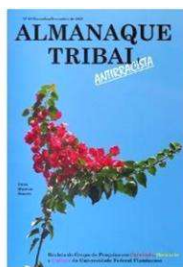
O almanaque surgiu como um respiro para cada um de nós. Era uma janela que nos permitia conhecer o que o outro estava fazendo no íntimo de sua rotina e, ao mesmo tempo, onde podíamos compartilhar aquilo que capturava nossa atenção e que despertava a felicidade. Timidamente, suas poucas páginas semanais se transformaram em edições mais extensas, mensais e até mesmo, temáticas, nas capas abaixo é possível ver esse amadurecimento. Pouco a pouco, ele foi ganhando vida própria, crescendo nas contribuições de cada integrante e representando a cada um de nós.

As treze edições dessa produção coletiva estão disponíveis no site do CDC, através do *link*: “<https://grupopesquisacdc.wixsite.com/home/almanaque-tribal>”. Atualmente, não estamos produzindo novas edições do almanaque, ele foi um trabalho que teve sentido situando-se naquele contexto. Isso não quer dizer que novas iniciativas não podem vir a surgir. Além disso, ele continua reverberando sua proposta e suas criações nas atividades que desenvolvemos. As páginas deste livro, por exemplo, seguem coloridas por ele.





ALMANAQUE TRIBAL CDC
EDIÇÃO 9



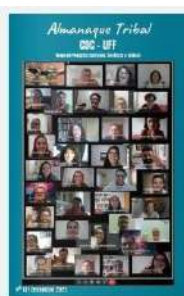
ALMANAQUE TRIBAL CDC
EDIÇÃO 8



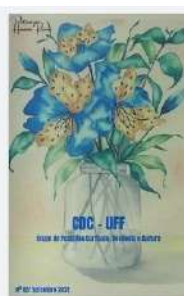
ALMANAQUE TRIBAL CDC
EDIÇÃO 7



ALMANAQUE TRIBAL CDC
EDIÇÃO 6



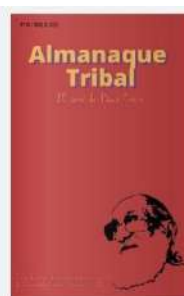
ALMANAQUE TRIBAL CDC
EDIÇÃO 13



ALMANAQUE TRIBAL CDC
EDIÇÃO 12



ALMANAQUE TRIBAL CDC
EDIÇÃO 11



ALMANAQUE TRIBAL CDC
EDIÇÃO 10

RETORNANDO AO ESPAÇO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (PÓS-PANDEMIA)

A pandemia de covid-19, felizmente, teve um fim graças à intensa vacinação em todo o país. Com isso, pudemos retornar aos corredores da UFF e, principalmente, ao nosso laboratório no bloco D. Munidos com nossas máscaras por alguns meses, logo, os sorrisos voltaram a dominar o lugar. Nas fotografias, a seguir, é possível observar essa mudança. Elas, também, registram nosso anseio de habitar, novamente, a sala 201 numa mescla de materiais de pesquisa espalhados sobre as mesas, convivendo com a decoração e as comidas de uma festa junina.





Este livro chega em suas páginas finais, mas o CDC continua ativo. O ano de 2024 se inicia com outra temática a compor nossos estudos: o negacionismo científico. Novos integrantes, novas atividades, nova Jornada. Mais uma vez, o elo entre racionalidade e emoção se renova e nossa existência coletiva, permeada por sentidos e afetos, elabora novas memórias e significados para o trabalho docente e a experiência acadêmica. Esperamos que as ideias, narrativas e conhecimentos estampados nestas linhas possam continuar inspirando, ressoando e traçando novos futuros.

POSFÁCIO

Produzir esta coletânea com narrativas de um grupo de pesquisa envolveu muitas mãos e percorreu muitos dias. Talvez anos. Anos que recuam aos antes da pandemia de covid-19. Talvez porque esses anos ainda nos perturbam e provocam desejos de apagar, precisamos avivá-los, pois o modo como inventamos para vivê-los juntos, sob os signos do medo, da busca e da invenção, tornou-se parte inseparável de nossa sobrevivência. Esta coletânea, de certa forma, materializa parte desse esforço de aprendizado compartilhado.

Olhando para a trajetória do CDC antes e depois desse divisor de vivências mundializadas, encontramos anos de esperança, utopias e encontros múltiplos de aprendizado que envolvem reunir professores e professoras em jornadas de pesquisa e de estudos. A vida pulsava e continua pulsando entre os que viveram e vivem a experiência do CDC. Quanto cabe nesses anos? Acreditamos que seria possível contar um pouco desses anos em modos de escrita diversos e em registros fotográficos desses encontros para que o passado e o presente continuem sendo propulsores de desejos e possibilidades ainda não explorados, grafados em uma memória que vale a pena visitar depois.

A coletânea não somente reúne narrativas dos seus 32 autores. São vidas vividas e atravessadas pela experiência do encontro, do interesse e do afeto sob uma linha de tempo que recorrentemente busca sentido para o trabalho acadêmico. O que reúne e instiga a todas e todos os autores se materializam em reuniões semanais do grupo de pesquisa CDC, esta invenção saborosa em um espaço da universidade e do programa de pós-graduação que persiste em acreditar que se pode caminhar lado a lado, professoras e professores que fazem pesquisa, que sabem e partilham, que apostam e desafiam seus próprios entendimentos sobre a educação

e que experimentam modos singulares de escrever suas pesquisas. Isso vem demandando mobilizar vidas, pensar os desafios da educação brasileira em linhas cronológicas e diacrônicas, nacional e internacionalmente, que remexem passado e presente, dimensões macro em dimensões micropolíticas coletivas e as trazem para as vidas e identidades dos que participam do empreendimento investigativo. Tal investimento reflete uma insistência do CDC em pensar os objetos de pesquisa como sujeitos e criar modos de narrar seus caminhos.

Entender e mobilizar a perspectiva de pesquisa narrativa – ou pesquisa *com* narrativas, como enunciou Inês Petrucci, quando esteve em um de nossos encontros no CDC – em nossos estudos vêm sendo um chão que pisamos desde quando, há quase uma década, decidimos abrir, coletivamente, nosso aprendizado sobre suas dimensões teóricas e metodológicas. Começamos a provocar grupos de professoras e professores em estudos de mestrado e doutorado a entrelaçar suas escolhas de pesquisas às suas e às nossas experiências de vida. Metaforicamente, nos víamos diante de uma floresta que desejávamos conhecer, ainda que de forma tateante, mas que nos levaria a um conhecimento educacional que nos provocava e ia ao encontro de desejos, princípios e coerência para nossas vidas pessoal e profissional. Talvez seja possível afirmar que ao optar pela narrativa, os encontros do CDC, e os registros desses encontros em publicações anteriores, passaram por uma certa metamorfose de ideias e princípios de querer conhecer e mobilizar, para reunir e significar nossas vidas e as de tantos que também aceitaram os convites que fazíamos.

Não registramos nesta coletânea o produto desse caminhar. Não pode ser produto o que ainda não entregamos, o que ainda se processa e ecoa em nós. Compartilhamos narrativas e compreensões das experiências vividas para que sejam entendidas na multiplicidade de sentidos que nos podem – e se permitem – transformar, refazer, recomeçar... Ao organizar as narrativas nesta coletânea, não abandonamos métodos e princípios que balizam a produção acadêmica, nem tampouco esgarçamos os compromissos

éticos e epistêmicos que a sustentam. Eles seguem como um traçado que queremos refazer e acentuar a cada leitura e releitura – em nós autores e nos leitores dessa coletânea – e que podem encontrar sentidos escondidos onde a narrativa os julgava conhecidos.

Retirar do privado e tornar públicas as narrativas, por meio da pesquisa, não cumpre um papel. Quando recortam experiências guiadas pela memória no presente, são as narrativas que insinuam nossos modos de compreensão do mundo, da profissão docente e dos caminhos educativos que nos afetam constantemente. Elas mesmas, querendo arrumar o vivido, deixam cair as sobras do entendimento, da reflexão e do encanto que a ressignifica.

Talvez seja possível encerrar este breve posfácio sob o signo do encantamento das narrativas.

Niterói, 10 de julho de 2014.

Sandra Escovedo Selles
Everardo Paiva de Andrade
Dinah Vasconcelos Terra

O CDC, para os autores e as autoras desse livro se configurou num espaço múltiplo, diverso, acolhedor que inicialmente instalou-se nas Ciências Naturais, mas logo ampliou suas fronteiras, se modificou, ganhando novos territórios a partir da História e da Educação Física. Também distintos sujeitos se tecem nesse espaço: professores/as do ensino superior e da escola básica e estudantes da graduação e pós-graduação. Esse espaço de encontro, de reunião, acontece em nosso Laboratório de Ensino, um espaço, dentro da Faculdade de Educação, profundamente enraizado e comprometido com a escola. [...] Em tempos de pandemia a casa de cada um foi habitada pelo CDC, ao mesmo tempo o CDC se fez espaço narrativo para a vida dos seus integrantes, oferecendo uma “fresta”, uma possibilidade criativa para o que ficou restrito, isolado, para dentro de cada um de nós.

Marise Basso e Simone Salomão

