



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OS (DES)CAMINHOS DE UMA PESQUISA:
(AUTO)FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA E NARRATIVA COMO
RESISTÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

ANA ROBERTA MACHADO SIQUEIRA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vânia Alves Martins Chaigar

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU

OS (DES)CAMINHOS DE UMA PESQUISA:
(AUTO)FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA E NARRATIVA COMO
RESISTÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

ANA ROBERTA MACHADO SIQUEIRA

RIO GRANDE, RS

2023

ANA ROBERTA MACHADO SIQUEIRA

OS (DES)CAMINHOS DE UMA PESQUISA:
(AUTO)FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA E NARRATIVA COMO
RESISTÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof.^a Dr.^a. Vânia Alves Martins Chaigar

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas

RIO GRANDE, RS

2023

Ficha Catalográfica

S618d Siqueira, Ana Roberta Machado.

Os (des)caminhos de uma pesquisa: (auto)formação, experiência e narrativa como resistência em tempos de pandemia / Ana Roberta Machado Siqueira. – 2023.

116 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2023.

Orientadora: Dra. Vânia Alves Martins Chaigar.

1. Pandemia 2. (Auto)formação 3. (Auto)biografia 4. Narrativas
5. Experiência 6. Resistência 7. Formação de professores I. Chaigar, Vânia Alves Martins II. Título.


CDU 371.13

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PPG EM EDUCAÇÃO
Avenida Itália, s/n, Carreiros, km 08, Rio Grande-RS, CEP 96203-900

ATA DE DEFESA DE MESTRADO – Nº 29/2023

Aos seis dias do mês de novembro de 2023, de forma virtual, reuniu-se a Banca Examinadora de Defesa de Mestrado da estudante Ana Roberta Machado Siqueira composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. Vânia Alves Martins Chaigar (orientadora), Profa. Dra. Ana Cristina Coll Delgado (FURG) e Profa. Dra. Ligia Cardoso Carlos (UFPel), para exame da dissertação intitulada: **“Os (des)caminhos de uma pesquisa: (auto)formação, experiência e narrativa como resistência em tempos de pandemia”**. Dando início à reunião, a orientadora agradeceu a presença de todos, fez a apresentação da banca examinadora e esclareceu aos presentes que a mestranda teria um tempo aproximado de 30 minutos para explanação do tema e igualmente cada membro para arguição. A seguir, passou a palavra para a mestranda que apresentou o tema e respondeu às perguntas formuladas pela banca. Após discussão, reuniu-se a comissão para arguição conjunta e considerou a dissertação **APROVADA**. Cabe destacar que a titulação será efetivada após a entrega da versão final, no prazo máximo de 90 dias, a contar da data da defesa e estiver cumprido com os requisitos exigidos pelo curso. Nada mais havendo a tratar lavrou-se a presente ata.

Documento assinado digitalmente
 VANIA ALVES MARTINS CHAIGAR
Data: 20/11/2023 20:36:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Vânia Alves Martins Chaigar (FURG - orientadora)

Documento assinado digitalmente
 ANA CRISTINA COLL DELGADO
Data: 21/11/2023 10:26:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Cristina Coll Delgado (FURG)

Documento assinado digitalmente
 LIGIA CARDOSO CARLOS
Data: 21/11/2023 13:05:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ligia Cardoso Carlos (UFPel)

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande - FURG, ao Instituto de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação agradeço o acolhimento, companheirismo e a compreensão desde a Graduação até a conclusão desta dissertação, bem como também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, seus profissionais e demais engajados em sua defesa, e pelo financiamento desta pesquisa.

Ao Professor Esperança, pelo carinho e compromisso com sua prática pedagógica e formação.

Ao meu grupo de pesquisa, Redes de Cultura Estética e Formação na/da Cidade - Recidade, seus laços e trocas afetivas e transdisciplinares, meu carinho e admiração pelo trabalho e engajamento na (trans)formação dos envolvidos e interessados na educação.

Aos familiares e amigos que compartilham angústias, perdas e ganhos, principalmente meu companheiro Celso e nossa estrela recém-chegada, David. Agradeço a paciência e partilha das conquistas e medos diários de seguir insistindo na profissão professora com otimismo e compromisso.

Aos profissionais de saúde que, antes de tudo, são gente como a gente, Nayara e Bruno, que me auxiliaram no duro e belo processo de autoconhecimento com leveza e respeito.

Aos amigos Alisson, Loraine e Rafael L. do Grupo, mestrado e vida, que me permitiram ao longo do tempo compreender a importância da presença e que a vida é mais leve quando se tem abraços apertados.

A minha amiga professora e orientadora Vânia Chaigar que, por si, além de inspiração profissional, tornou-se a pessoa com quem eu pude compartilhar todos os sentimentos e mais um pouco de café e prosa pelotense.

A todos aqueles que torceram pela paulista *perdida* no Rio Grande do Sul e nunca deixaram de me ajudar com palavras e/ou gestos, minha gratidão e afeto.

*Ao luto e à luta.
Para Marta Siqueira e David Bueno*

RESUMO

A dissertação “Os (des)caminhos de uma pesquisa: (auto)formação, experiência e narrativa como resistência em tempos de Pandemia” é uma investigação sobre experiências (auto)formativas da autora, escrita ora no singular ora no plural, em meio à pandemia de COVID-19. O estudo foi construído no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, na linha Formação de Professores e Práticas Educativas, e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Em três capítulos apresenta como a pesquisa se reinventou no decorrer da pandemia e dos desafios inerentes à investigação, vida e docência. Nessa reinvenção da pesquisa se destacaram os conceitos: experiência (LAROSSA, 2002; FREIRE, 2008, 2011B); resistência (FREIRE, 2011A, B, C; MORETTI, 2010; BRANDÃO, 2019; KRENAK, 2020 SOUSA SANTOS, 1995, 2011); (auto)formação/(auto)biografia; (NÓVOA, 2010; PINEAU, 2010; JOSSO, 1999, 2007, SOUZA, 2006); narrativa (CUNHA, 1997, 2015). O primeiro capítulo apresenta um pouco da experiência da autora e suas reflexões cotidianas sobre o ser/estar no mundo e da sua permanente tentativa de construir *sua professorice*, conceito construído por ela, que emana o sentimento e compromisso de ser antes de tudo, gente. E apresenta os questionamentos suleadores desta pesquisa: “*Que processos (auto)biográficos/(auto)formativos foram possíveis construir, juntamente com outros colegas e professores?*” “*Que tipo de (auto)formação foi desenvolvida durante a pandemia e o ensino remoto, a partir da práxis da pesquisadora?*” O segundo capítulo traz o estado do conhecimento (SILVA, SOUZA, VASCONCELLOS, 2020) sobre produções de narrativas (auto)formativas/(auto)biográficas nas plataformas Scielo e Sucupira e uma análise sobre suas contribuições para a (auto)formação de professores. Também destaca a metodologia de caráter qualitativo amparada em narrativas (CUNHA, 1997). O terceiro capítulo denominado (des)caminhos da pesquisa e suas (in)conclusões, retoma a ideia original do projeto de pesquisa e como foi reorganizado para se constituir nesta investigação. Também, nesse processo de reconstrução, apresenta o *Professor Esperança* e uma breve análise sobre sua carta enviada à autora, que, na condição de colega, compartilhou do mesmo momento histórico que a pesquisadora, porém atuando na docência, em sala de aula. Por fim, a pesquisadora escreve uma carta ao Professor Esperança e colegas leitoras/es apontando uma parte das respostas ou reflexões que essa pesquisa lhe proporcionou, como: A (auto)formação/(auto)biográfica da professora pesquisadora foi produzida em processos de resistência, que ocorreram no movimento e junto/com colegas e coletivos comprometidos com a produção de conhecimentos “decentes”, mesmo que (ou, talvez, principalmente) em meio à contextos em que existências foram desafiadas; esses movimentos exigiram da pesquisadora novos modos de se relacionar com os outros, assim como a capacidade de entender que adoecimentos, solidão, lutos e lutas interferiram no modo de conceber e produzir conhecimento; ratificou a incerteza, a pergunta e a investigação, além das discontinuidades e retomadas, na base dos novos processos (auto)formativos/(auto)biográficos de professores/as; e enfatizou a importância de se manter junto a coletivos organizados e solidários,

conectada, atenta às sutilezas e aos *fiões* de afetos, às *pequenices cotidianas*, ainda presentes, na profissão professor/a.

Palavras-Chave: Pandemia; (auto)formação/(auto)biografia; narrativas; experiência; resistência; formação de professores.

ABSTRACT

The dissertation “The (mis)paths of research: (self)formation, experience and narrative as resistance in times of Pandemic” is an investigation into the author's (self)formative experiences, written sometimes in the singular and sometimes in the plural, amidst the COVID-19 pandemic. The study was built in the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Rio Grande – FURG, in the Teacher Training and Educational Practices line, and financed by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Capes. In three chapters, it presents how research reinvented itself during the pandemic and the challenges inherent to research, life and teaching. In this reinvention of research, the following concepts stood out: experience (LAROSSA, 2002; FREIRE, 2008, 2011B); resistance (FREIRE, 2011A, B, C; MORETTI, 2010; BRANDÃO, 2019; KRENAK, 2020 SOUSA SANTOS, 1995, 2011); (self)formation/(auto)biography; (NÓVOA, 2010; PINEAU, 2010; JOSSO, 1999, 2007, SOUZA, 2006); narrative (CUNHA, 1997, 2015). The first chapter presents a little of the author's experience and her daily reflections on being in the world and her permanent attempt to build her teacher, a concept constructed by her, which emanates the feeling and commitment of being, first and foremost, people. And it presents the guiding questions of this research: “What (auto)biographical/(self)formative processes were it possible to build, together with other colleagues and teachers?” “What type of (self)training was developed during the pandemic and remote teaching, based on the researcher's practice?” The second chapter presents the state of knowledge (SILVA, SOUZA, VASCONCELLOS, 2020) about the production of (self) formative/(auto)biographical narratives on the Scielo and Sucupira platforms and an analysis of their contributions to the (self) training of teachers. It also highlights the qualitative methodology expanded in narratives (CUNHA, 1997). The third chapter, called (mis)paths of research and its (in)conclusions, returns to the original idea of the research project and how it was reorganized to form this investigation. Also, in this reconstruction process, it presents Professor Esperança and a brief analysis of his letter sent to the author, who, as a colleague, shared the same historical moment as the researcher, but working as a teacher, in the classroom. Finally, the researcher writes a letter to Professor Esperança and fellow readers pointing out some of the answers or reflections that this research provided, such as: The (self)formation/(auto)biography of the teacher researcher was produced in processes of resistance , which occurred in the movement and together/with colleagues and collectives committed to the production of “decent” knowledge, even if (or, perhaps, mainly) in the midst of contexts in which existences were challenged; These movements required new ways of relating to others from the researcher, as well as the ability to understand that illnesses, loneliness, grief and struggles interfered with the way of conceiving and producing knowledge; ratified uncertainty, question and investigation, in addition to discontinuities and resumptions, on the basis of new (self) formative/(auto)biographical processes of teachers; and emphasized the importance of remaining together with organized and supportive groups, connected, attentive to the subtleties and threads of affection, to the everyday little things, still present, in the teaching profession.

Keywords: Pandemic; (self)formation/(auto)biography; narratives; experience; resistance; teacher training.

(...)
*Tudo aquilo que a nossa
civilização rejeita, pisa e mija em cima,
serve para poesia. (Manoel de Barros)*

*Por favor, não pense nisso como “dar conta de tudo”.
Nossa cultura enaltece a ideia das mulheres capazes de
dar “conta de tudo”, mas não questiona a premissa desse
enaltecimento. (Chimamanda Ngozi Adichie)*

INDICE DE IMAGENS

Imagem 1: Cartas sem respostas I – Contato Novembro de 2021.....	60
Imagem 2: Cartas sem respostas II – Contato Dezembro de 2021.....	60
Imagem 3: Cartas sem respostas III – Contato Novembro de 2021.....	61
Imagem 4: Cartas sem respostas IV – Contato Novembro de 2021.....	62
Imagem 5: Cartas Aos/Às Colegas.....	69
Imagem 6: Envelope.....	70
Imagem 7: Verbete Costurado.....	71
Imagem 8: Carta resposta Professor Esperança I.....	108
Imagem 9: Carta resposta Professor Esperança II.....	109
Imagem 10: Carta resposta Professor Esperança III.....	110

INDICE DE QUADROS

Quadro 1: Exemplo de localização dos resumos no Anexo 01	40
Quadro 2: Resumo dos trabalhos encontrados na plataforma Sciello.....	41
Quadro 3: Resumo dos trabalhos encontrados no Banco de teses dissertações da CAPES – 01.....	46
Quadro 4: Resumo dos trabalhos encontrados no Banco de teses e dissertações da CAPES – 02.....	47
Quadro 5: Professores e Regiões	63

SUMÁRIO

PARTIDAS E CHEGADAS: O FAZER PESQUISA NA PANDEMIA	16
Questões importantes sobre experiência, esperança e pesquisa: a trajetória subjetiva da pesquisadora	24
COMPROMISSO AFETIVO E POÉTICO COM A NARRATIVA DO OUTRO: POTENCIALIDADES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS	34
AS CARTAS SEM RESPOSTAS: (DES)CAMINHOS DA PROFISSÃO PROFESSOR/A E (IN)CONCLUSÕES DE UMA PESQUISA	54
Carta aos/às colegas que constituíram comigo a resistência	65
SUL	72
ANEXO 1: RESUMOS ARTIGOS PLATAFORMA SCIELO	76
ANEXO 2: RESUMOS TESES E DISSERTAÇÕES DA PLATAFORMA SUCUPIRA	86
ANEXO 3: TEXTO DA CARTA ENVIADA AOS PROFESSORES	105
ANEXO 04: CARTA PROFESSOR ESPERANÇA	107

PARTIDAS E CHEGADAS: O FAZER PESQUISA NA PANDEMIA

Não quero parecer pessimista nesse início de conversa, principalmente, quando falo sobre o lixo e poesia, que abriram o, então, projeto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha da Formação de Professores e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e hoje *abre alas* a sua proposta final. Hoje entendo a necessidade de localizar o leitor espacialmente, politicamente e socialmente, sobre a escrita que aqui toma forma de pesquisa e formação (CHAIGAR, 2001). Nesse trabalho, construído a várias mãos e várias narrativas, o artesanal é vivo, e é possível observar que os processos pelos quais passamos. É que hora no plural, como nós, e hora como eu, nas experiências singulares, apresento um pouco do que, em anos pandêmicos, compreendi como formação, na constante tentativa de *professorar*¹/pesquisar de forma gentil, esperançosa e atenta. Aos poucos, detalhes cotidianos do fazer pesquisa se tornam (também) literatura e assim, o trabalho com narrativas já construídas sobre o conceito (auto)biográfico²/(auto)narrativo/(auto)formativo auxiliam a *tecer* essa *manta* e dialogam com seus personagens e suas singularidades, bem como demarcam espaços e posicionamentos epistemológicos e metodológicos no fazer pesquisa.

Desde 2020³, construo essa narrativa como uma tentativa de compreender meu percurso que ora é gente, ora é professora, ora é estudante, ora é pesquisadora e que é atravessado pela casa, pela pandemia de Covid19⁴, pela maternidade desejada, mas não esperada, pelo desemprego, pelas doenças, perdas e outros tantos cotidianos vividos. A entrada no Programa de

¹ *Professorar* é um verbo que ressignifico a partir de certa cuja liberdade poética que aqui me permite buscar inspiração em adjetivos afetuosos encontrados nas obras de Paulo Freire (2011a, 2011b), tais como gentileza, amor, esperança e liberdade.

² Concordando com a Prof^a Maria Helena Barreto Abrahão (2022), existe uma certa indefinição sobre a grafia “(auto)biográfica” referente a método e metodologia. Nesta pesquisa, a compreendo como um método de fazer pesquisa que encontra na narrativa os processos formativos referentes a trajetória, experiência e os significados atribuídos pelos sujeitos a ela, como é visto em Nóvoa (2010), Josso (1999), Brandão (2019), Alves e Brandão (2010) e Larrosa (2002).

³ Turma 2020/2 do PPGEDU-FURG, contando com estudantes de 4 estados brasileiros, sendo eles: São Paulo, Santa Catarina, Amazonas e Rio Grande do Sul. Com previsão de término máximo em 24 meses, segundo regulamento interno do programa.

⁴ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um beta coronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Fonte: Ministério da Saúde. Disponível em: gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus Acesso em: 02 de fevereiro de 2023.

Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sendo oferecida no momento de forma remota, em razão da emergência sanitária, foi conquistada com um projeto que pretendia naquele momento, ouvir professores iniciantes, através de cartas, sobre suas experiências em início de carreira, porém, ao longo dos meses, quanto mais eu tentava me aproximar do projeto, mais percalços eu encontrara. Construir e reconstruir um problema de pesquisa em meio a tantos desafios acadêmicos e de vida tornou-se uma luta com a qual eu já não podia lidar.

Uma pesquisa recente (2022) com 5985 estudantes de pós-graduação brasileiros, realizada por pesquisadores da Universidade Federal Fluminense, publicada em forma de notícia no Portal da FioCruz⁵, apontou que 45% desse grupo foi diagnosticado com ansiedade generalizada e 17% com depressão, no primeiro ano de pandemia. Para além de diagnósticos, outros 60% afirmaram sofrer com algum tipo de crise de ansiedade e dificuldades para dormir, falta de motivação para o estudo/pesquisa e concentração, foram citados por quase 80% dos entrevistados. São números altíssimos de pessoas em situação de vulnerabilidade emocional, física e psíquica⁶. Em um grupo de 10 estudantes, por exemplo, podemos estimar que entre 4 e 6 estudantes enfrentaram dificuldades ligadas ao seu adoecimento emocional.

Com dados coletados entre outubro e dezembro de 2020, a pesquisa traçou um retrato do primeiro ano de emergência sanitária, quando as atividades presenciais foram totalmente suspensas nos cursos. Aproximadamente 80% dos alunos tiveram que alterar seus projetos de pesquisa, sendo que 9% mudaram completamente seus estudos, 35% fizeram alterações significativas e 37%, pequenas mudanças. (FIOCRUZ, 2022).

O trabalho da minha⁷ investigação, foi construído junto a coletivos e, conforme também aponta a pesquisa da Fiocruz, necessitou mudanças como

⁵ O estudo completo foi divulgado na revista *International Journal of Educational Research Open*. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374022000619> Acesso em: 27 jul. 2023.

⁶ Instituto Oswaldo Cruz - Agência Fiocruz de Notícias. **Pesquisa identifica o impacto da pandemia em estudantes**. Rio de Janeiro: Agência Fiocruz. 22 nov. 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/pesquisa-identifica-o-impacto-da-pandemia-em-estudantes> Acesso em: 19 jun. 2023.

⁷ Os pronomes *meu, eu, minha, que se* apresentam na primeira pessoa do singular, estão presentes ao longo do texto reforçando o caráter (auto)biográfico/(auto)formativo e seus desdobramentos para a pesquisa/formação (CHAIGAR, 2007). Como já dito anteriormente, se

citado anteriormente. Para além do adoecimento que enfrentamos na ocasião, o país também atravessava um cenário político de instabilidade e autoritarismo que afetou diretamente milhões de trabalhadores, dentre eles, os profissionais da educação e da pesquisa. A pandemia escancarou a incapacidade do governo de lidar com situações extremas de emergências como a que estávamos imersos (SOUZA SANTOS, 2020) naqueles anos intensos. Ameaçados por constantes cortes, cobranças indevidas, desvios de função, sobrecarga e lutos, os professores encontraram na pandemia um caos em meio a plataformas, formulários, burocratização do seu serviço e um universo que, embora conhecido, ainda se apresentava como um território a ser explorado e compreendido por todos. Há quem diga que a escola entrou na casa e a casa virou escola.

Alguns desses aspectos também ficaram evidentes, por exemplo, na vivência construída, junto de minha orientadora, na condição que o estágio docência oportunizou-me experienciar dentro da grade de disciplinas do programa de pós-graduação⁸. O trabalho me oportunizou estabelecer diálogos sobre os conceitos de ensino, professor/professora, planejamento, avaliação, bem como de temas que surgiram dos diálogos com os estudantes e foram somadas às discussões, como o da educação antirracista e a do professor pesquisador que aqui compreendo, muito intimamente, como fundamental no processo formativo, que nos auxiliou a quebrar alguns paradigmas referentes a construção de um *ideal* de trabalho docente e da figura professor/a. Em um contexto totalmente remoto a disciplina, que aconteceu no primeiro semestre de 2021, me oportunizou *estar professora iniciante* junto de vários outros estudantes que também buscavam debater a docência. O trabalho ainda permeado por lutos, tensões políticas/ideológicas, solidões e, muitas vezes, de forma exaustiva era refletido em telas com câmaras, boa parte das vezes,

constituiu enquanto coletivo, no coletivo. “Dizer a sua palavra” também está presente na proposta de Paulo Freire (2011b), que nos encoraja a quebrar paradigmas e assumir nosso lugar na história, na construção de uma sociedade mais humana e comprometida.

⁸ A disciplina ‘Estágio Docência’ é ofertada dentro do quadro de forma optativa para os alunos do PPGEDU-FURG, salvo bolsistas CNPq/Capes, que a realizam de forma obrigatória, sendo minha situação. Na ocasião, trabalhamos de forma remota com uma turma flutuante entre vinte e três (23) e quinze (15) estudantes, dos cursos de história e geografia. O semestre, na ocasião de excepcionalidade, foi condensado em três meses, entre fevereiro e maio do ano de 2021, correspondendo ao 2/2020.

fechadas e *feedbacks* cheios de ansiedade e ausências. Sobre esse contexto concordo com Magalhães (2011) que assim o refletiu:

Nesse cenário, muitos foram os países que recorreram, com maior ou menor sucesso, à educação a distância (EAD) e variadas formas de ensino remoto para diminuir os impactos da pandemia sobre o cotidiano escolar. As alternativas iam desde aquelas que envolvem alta tecnologia, como a gravação de videoaulas em tempo real e sua disponibilização em plataformas *online*, até a produção de programas educativos para serem veiculados em emissoras de rádio e televisão. O Brasil também enveredou por esse caminho, o que tem revelado e, mais do que isso, acentuado uma desigualdade histórica e estrutural que marca a nossa sociedade: o acesso à educação, que a Constituição Federal (Brasil, 1988) considera um direito de todos (artigo 205, *caput*) e que tem como um de seus princípios “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (artigo 206, inciso I). (MAGALHÃES, 2021, p. 1264).

Essas condições também foram percebidas no contexto local onde aulas se constituíam, pois muitos eram os alunos que estudavam em condições precárias e em meio a rotinas e espaços que pouco ou nada favorecia aprendizagens. O silêncio também foi encontrado nas tentativas de diálogos no estágio, já se evidenciava muito antes na tentativa de produção de narrativas desta pesquisa. Diante dele, era inegável o questionamento da, então, docente estagiária: Onde estão os alunos que deveriam estar aqui? Quantos direitos foram cerceados nesse momento?

A complexidade do sentimento da pesquisadora parecia contrária à ideia de que a educação é coletiva, dialógica, baseada nos processos humanos de reciprocidade das relações comprometidas com ensinar/aprender. Segundo dados da Unesco de 2022, no auge da pandemia, mais de 1,6 milhões de estudantes, cerca de 94%⁹ da população de alunos do mundo, foi afetada de alguma forma pela Pandemia do Covid-19 e o afastamento do ensino presencial. Segundo outra pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha, no Brasil, cerca de 4 milhões de estudantes entre 6 e 34 anos abandonaram seus estudos durante o

⁹ COVID-19. Educational Disruption and Response. UNESCO. 08 fev. 2022. Disponível em: <https://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363> Acesso em: 04 abr. 2022.

ano de 2020/2021, sendo 16,3% somente dos matriculados no ensino superior¹⁰. A pesquisa foi divulgada em janeiro de 2021 e seus dados foram coletados entre dezembro e novembro do ano anterior.

Construindo juntas a disciplina de Didática I, no curso de Licenciatura em Geografia, e em coletivo com os estudantes, através de propostas que priorizavam - ainda que com todas as dificuldades - diálogos horizontais, percebemos no dia a dia da *tela*, os desafios do ensino remoto. Sobre isso, produzimos avaliações sobre nosso processo formativo, como narramos em um trabalho sobre essa experiência: “[...]. Baixa qualidade de internet, computadores ruins/velhos, ambiente de estudo inadequado, cuidados e trabalhos no âmbito familiar no horário de aula, dentro de outros aspectos, foram observados por nós com relação ao ensino na graduação” (CHAIGAR; SIQUEIRA, 2022, p. 250).

O projeto neoliberal de educação, que sempre esteve à sombra do interesse do capital (LAVAL, 2019), tomou conta das instituições de ensino obrigando seus professores e equipes gestoras a se cadastrarem, e muitas vezes até pagarem planos para aglomerados de plataformas midiáticas, visando realização de pesquisas, reuniões online, aulas em vídeo, *streamings* etc. A partir dessa crise, observamos que é impossível construir relações - de fato - humanas em uma sociedade em que sua elite econômica não tem interesse em humanizar seus processos (TONET, 2012). Quem de fato teve acesso a esse projeto de educação? Era uma pergunta que me acompanhava durante as discussões/reflexões no período.

No Brasil, segundo o Painel de Monitoramento da Educação Básica no contexto da Pandemia, do Ministério da Educação, em março de 2020, afirmou-se que cerca de 99,32% das escolas públicas, que representam 133.685 escolas, tiveram suas aulas suspensas e adotaram medidas de ensino remoto. A suspensão durou em média 287 dias em território nacional¹¹.

¹⁰ Cerca de 4 milhões abandonaram estudos na pandemia, diz pesquisa. Folha de São Paulo. 22 jan. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/cerca-de-4-milhoes-abandonaram-estudos-na-pandemia-diz-pesquisa.shtml> Acesso em: 04 abr. 2023.

¹¹ Ministério da Educação - MEC. **Painel de monitoramento da educação básica no contexto da pandemia**. Brasília: Ministério da Educação. 20 dez. 2022. Disponível em: <https://painelcovid-seb.mec.gov.br/> Acesso em 24 jun. 2023.

O cenário perverso que atravessamos só não se construía de forma mais impiedosa, se assim podemos dizer, porque nada nos foi mais (des)formativo que a própria pandemia de Covid19. Sendo a sexta Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional¹², decretada em 30 de janeiro de 2020 pela OMS, e mais tarde, em 11 de março de 2020, dada como pandemia. Perdas de famílias inteiras, hospitais superlotados e com deficiência na estrutura, crises e crises no sistema de saúde e, principalmente, a negligência na aquisição das vacinas, transformou o período em grande incerteza e medo. E é por esse e outros motivos, como os que já foram citados anteriormente, que fomos condicionados a estar dentro de nossas casas, em isolamento, *on lines* apenas, evitando contato físico e preservando os mais vulneráveis.

Ainda assim, infelizmente, o vírus assolou e, somente em nosso país, mais de 700 mil pessoas foram atingidas de forma fatal, de todas as classes sociais (embora de maneira desigual), de todas as idades. Não houve nenhuma medida preventiva, a não ser a utilização de máscaras e o isolamento (igualmente desigual, dependendo das condições econômicas) e, mais tarde, associada à vacinação em massa da população, comprovadas pela Ciência que, de fato, era eficiente contra essa devastadora doença.

Em meio às diversas narrativas, construímos em coletivo, junto do nosso grupo de pesquisa Redes de Cultura Estética e Formação na/da Cidade - Recidade - CNPq/FURG, pesquisas, eventos e estratégias de aproximação de pessoas, que se encontravam em diferentes regiões no país, uma verdadeira arte do encontro¹³ que se tornava um verdadeiro alento em meio a tanta notícia difícil, além da desmotivação, em razão das sobrecargas. Os encontros *online* com nosso coletivo eram regados a muitos abraços virtuais, muito afeto, muita poesia e muita esperança. Não aquela estática, mas aquela cheia de movimento e pluralidade (FREIRE, 2011c). Desses encontros, construímos diversos

¹² Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional é um evento extraordinário que pode constituir um risco de saúde pública para outros países devido a disseminação internacional de doenças; e potencialmente requer uma resposta internacional coordenada e imediata. OPAS/OMS - Organização Pan-Americana de Saúde. Histórico da pandemia de COVID-19. OPAS/OMS. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 24 jul. 2023.

¹³ Referência ao Samba da Bênção - Vinicius de Moraes.

diálogos com professores, estudantes, interessados na educação e outros tantos sujeitos que foram aparecendo e reaparecendo em nosso caminho.

Destaco alguns desses encontros e eventos, organizados pelo Recidade, como: VIII Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo - Amar e Mudar as coisas (nos) interessa mais (2022 - Híbrido); Conexões Recidade: Interfaces e Insurgências - Pão, vida, vacina e educação (2021 - Remoto); Movimento Interfaces: Conexões Recidade (2020 - Remoto); Mostra Arte/Vida I, II, III e IV (2020, 2021 e 2022 - Remoto/Youtube), encontros com professores no Projeto de Ensino “Conversas com quem gosta de ensinar... Geografia” (2021 - Remoto), no qual convidamos professores do ensino público a dialogar com os estudantes de licenciatura sobre temáticas como educação antirracista, pesquisa e formação, educação inclusiva e estudo do meio como metodologia, além do projeto de pesquisa “Juventudes (Escolares) em tempos de afastamento social: estudos de caso na cidade do Rio Grande, RS (2020-atual)¹⁴, e outras tantas junções, de forma cotidiana, em nossa salinha virtual, cheia de rostos e diálogos baseados em: *“você estão me escutando? me vendo?”*.

Tudo isso gerou muitas alterações, como já descrevi, em minha vida e experiência investigativa, inclusive na (re)definição do foco, problema e objetivos da pesquisa que estava sendo realizada.

O leitor deve se perguntar por que chegamos aqui, construindo essa experiência de vivenciar essas e tantas outras coisas em meio aos anos de 2020 e 2023, e a demora em construir ou reconstruir um problema de pesquisa. É admitindo esse caráter, permeado pela vida, da experiência e constante de ser gente nesse mundo, que transbordo minha docência e formação e, na próxima narrativa, que anuncia minha trajetória pessoal enquanto estudante/professora/gente, também demarco junto dos meus, mais uma etapa do trabalho e aprofundo a proposição de dar sentido ao que vivemos e compreendemos como práxis e como posso dizer minha palavra:

[...]. O homem é um vivente com a palavra. [...]. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como

¹⁴ Para saber mais: <https://gruporecidade.wixsite.com/recidade/projetos>. Acesso em: 19 jul. 2023.

correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LARROSA, 2002, p. 21).

É amparada por este conceito de experiência/sentido que Larrosa aponta, que desperto em mim, maneiras de criar diálogos amorosos com minhas experiências plurais/singulares, sem perder de vista o caráter criterioso da pesquisa/formação e o tempo. Questão preciosa e subjetiva dentro da nossa profissão, mas, também, necessária. O autor afirma que “experiência é tudo o que nos passa” (LARROSA, 2002, p.23), e só uma pausa, talvez, em um sentido mais prosaico, acompanhada de uma caminhada e um café, uma prosa, uma narrativa sensível que é capaz de dar sentido a experiência.

Questões importantes sobre experiência, esperança e pesquisa: a trajetória subjetiva da pesquisadora

Compreender a escrita e o processo da narrativa como (auto)formativa permite que este texto seja instrumento de estudo e pertencimento, não apenas da autora, mas, também, de outros tantos interessados na educação. Aqui, a escrita possível toma corporeidade e se apresenta como um processo da minha/nossa formação em tempos pandêmicos, medos, lutos, lutas, mas, principalmente, diálogos tecidos humildemente, com quem não tinha mais fôlego e assim mesmo, se apresenta como dissertação de mestrado.

Provavelmente você não me conhece e vice-versa. Escrevo de um lugar que há esperança e por isso escolho esta forma de tecer conhecimento, se assim posso dizer. Acredite, o motivo de me apresentar é audacioso e bem corajoso. Sou a professora do primeiro ano, aquela que a memória afetiva não se deixou perder. Sou a criança que é seu desafio diário na prática educativa. Sou seu ente querido que partiu precocemente por causa do vírus. Sou o animal não humano que compartilha com você as dores e amores da vida e da docência. Sou aquela amizade que permite. Sou seus sentimentos ansiosos e as dores que hoje saltam no peito e na coluna. Sou a vida nova gerada, esperada e agora aqui conosco.

Enfim, sou a experiência afetiva, curiosa e cotidiana que hoje se faz pesquisa/formação. Sou Ana Roberta, estou mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, membra do Grupo de Pesquisa e

Extensão Redes de Cultura, Estética e Formação na/da Cidade - Recidade, fui bolsista da CAPES, sou mãe de gato, para ser exata sete bigodudos, mãe do David, companheira, professora, costureira e, antes de tudo, GENTE! Esta narrativa que se constrói artesanalmente (CHAIGAR, 2001) como as máscaras que costurei nos anos do auge pandêmico representam meu cotidiano, minha vista da janela e meus medos e utopias de insistir nas “gentitudes” e na profissão professora como resistência.

Na roda, tomar consciência das infinitas possibilidades que as subjetividades oportunizam, me abrem a possibilidade de ressignificar memórias que direcionam e/ou justificam minhas escolhas e minhas formas de ser/estar no mundo:

A intenção é evidenciar que, por meio da consciência de si, ao narrar suas histórias de construção de vida, o(a) professor(a) consiga se reconhecer, apropriar-se das suas concepções de forma autoral e, também, reformular ou reconstruir, ou, ainda, revalidar a sua ação junto aos(às) alunos(as) e aos objetos do conhecimento. Os conteúdos da própria existência de cada professor(a) se misturam com os conceitos, com os gráficos, tabelas, imagens, textos, entre outros elementos que interagem no contexto da sala de aula. (COSTELLA, 2022, p. 60).

Para a autora, o fato de tomar consciência do cotidiano e dos detalhes que o compõem, são de suma importância para a (auto)formação docente. Permito-me observar que ao escrever no dia de hoje, por exemplo, em meio ao verão, me trouxe à tona as reflexões sobre o processo de pesquisar e formar. Já não há tanto medo e a vida já pulsa de outras tantas formas e é do sudeste paulista, com curioso sotaque mineiro que inicio novamente esta narrativa.¹⁵

É talvez por esse motivo geográfico e cultural que edifico o *sobre ser professora* muito influenciada pelo interesse nas histórias de vida e memórias das pessoas, seus fazeres, dizeres. Seus modos tão particulares de ser/estar no mundo. Na terra em que meu pai nasceu, no estado de Minas Gerais, observo que em todo canto que se vá, há o costume de gostar de contar histórias. *A arte*

¹⁵ Retomo novamente desta localização geográfica pois utilizei a mesma referência na construção do trabalho de conclusão de curso apresentado ao final da graduação no ano de 2016. O trabalho na ocasião também já apontava o caminho (auto)formativo como parte da práxis de trabalho da pesquisadora.

*da escuta precede a arte do caso*¹⁶. No momento em que, humilde, você deixa de ser o centro e se torna ouvinte (ou leitor neste caso) diante da palavra emitida pela voz do narrador ou da palavra escrita mediante uma leitura.

É ali, na “escuta sensível” (BARBIER, 2004), que encontramos espaços, sujeitos, pistas sobre o cotidiano real e imaginário que fazem parte do meu/nosso processo narrativo formativo. O autor acredita que a “escuta sensível” possibilita comunicar “suas emoções, seu imaginário, suas perguntas, seus sentimentos profundos. Ele está “presente”, quer dizer, consistente” (BARBIER, 2004, p. 94) e assim, permite transformar respeitando a individualidade do sujeito, o que compreende como empatia.

A narrativa se constrói em meio a sentimentos e memórias atravessando quem conta e quem é encantado, pois como Freire (2008, p. 26) afirma: “(...) cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros” no coletivo. O contexto viajante desta dissertação tem início junto com minha história de vida que se confunde ora como professora, ora como criança, ora como gente em contato com outras tantas maneiras de interpretar do mundo, mas é, principalmente, com a entrada na universidade que começo a *tecer* estes caminhos pela proposta (auto)formativa. O deslocamento vivido ao sair de uma cidade grande do interior de São Paulo¹⁷ e a chegada ao outro lado do *continente*, permita-me assim dizer, como se realmente eu tivesse atravessado um oceano inteiro de caravelas, proporcionou inúmeras reflexões sobre como hoje concebo minha prática pedagógica enquanto professora, pesquisadora e narradora.

Entre São José dos Campos/SP e Rio Grande/RS existem 1550 km de rodovias que cortam quatro estados e inúmeras cidades. O desafio da docência teve início ali, a partir do momento em que abracei meus pais e entrei em um ônibus e, vinte e seis horas (26) horas depois, comecei a trilhar uma identidade

¹⁶ Causo é uma palavra comum nos interiores do sudeste, principalmente a região compreendida nas divisas entre SP e MG, que é utilizada para definir uma história contada verdadeira ou não.

¹⁷ A narrativa aqui diz respeito à cidade de São José dos Campos, SP. São José está localizada a 90km da capital São Paulo e é conhecida nacionalmente como polo de tecnologia aeronáutica (militar e civil) e lar de várias empresas multinacionais como a *General Motors Brasil*, *Johnson & Johnson*, *Embraer S.A.*, *Petrobrás*, entre outras.

por novas geografias físicas, sociais e culturais, além de buscar um diploma na licenciatura em que eu acreditei poder construir fatias de meu futuro.

O deslocamento que foi espacial também me aproximava de uma reflexão sobre meu processo formativo e, como Paulo Freire me ensinou em Pedagogia da Autonomia, a pensar as “exigências” dos caminhos da educação: *A docência exigiu movimento* e quando penso no processo da formação e das narrativas, me refiro ao caráter provisório e coletivo com os quais me permiti construir docente e a partir dessa permissão, observar aspectos da cidade, das crianças, dos animais e como suas relações com a experiência atravessam nossos processos formativo, como acredito:

Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizados ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular - o direito de dizer sua palavra. (FREIRE, 2008, p. 26).

Para Freire, o reconhecimento do outro sujeito como detentores de conhecimento, por meio de suas palavras, leitura de mundo e expressões de comunicação, são a base para o estabelecimento de uma relação horizontal. Compreendendo isso a constituição de uma identidade docente, conceito mais adiante trabalhado, ou a tomada de consciência dela, tem início através da política pública de inclusão e democratização do ensino superior pelo Sistema de Seleção Unificada - SISU¹⁸ no ano de 2012, com o ingresso na Universidade Federal do Rio Grande – FURG para cursar Licenciatura em Pedagogia.

A escolha pelo curso e o interesse pela educação iam ao encontro de incômodos, até então, não tão organizados, sistematizados e teorizados e a vontade de trabalhar com *gente pequena*. Ao contrário de uma narrativa comum encontrada no curso, onde parte de minhas colegas vinha de uma tradição familiar onde gerações anteriores continham professoras, por exemplo, não tive familiares ou grandes incentivadores a investir na profissão. O julgamento pela escolha de uma profissão tão “pobre” de prestígio e financeiramente falando,

¹⁸ ENEM/SISU – Exame Nacional do Ensino Médio / Sistema de Seleção Unificada

acompanhada do longo deslocamento territorial, gerou muita insatisfação nos meus familiares mais próximos.

O entendimento das narrativas como elementos de processos (auto)formativos constrói um pensamento que aproxima a prática pedagógica, compreendida esta como “prática intencional de ensino e de aprendizagem, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender” (FERNANDES, 2006, p.447) de um caráter mais histórico, dialético, emancipatório e afetivo, proporcionando assim às culturas e seus desdobramentos constituírem-se como referência dentro da docência e da educação de um modo geral, aproximando um olhar cuidadoso não para o *causo* em si, mas, sim, para o que ela germina dentro do sujeito (CUNHA, 1997). A educação/formação (FREIRE, 2011a) se reafirma como um conjunto de resistências dentro da sociedade, principalmente neste tempo pós pandêmico e, por consequência, suas narrativas também. Compreendo como resistência essa insistência nas *gentitudes*, *professorices*, brincando com palavras e conceitos, quando me assumo vulnerável, humana e, antes de tudo, como defendia Freire, em briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética (MORETTI, 2010, p.365).

Como *aventureira* responsável predisposta à mudança (FREIRE, 2011a), já com a universidade em andamento, em 2013 na disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais, trabalhada naquele contexto pela prof. Vânia Chaigar, retorno à minha cidade natal com a propositiva de uma professora/pesquisadora em formação, buscando compreender espaços de resistência na cidade, de gentitudes, “energia que emana da palavra gente” (FERNANDES, 2010, p. 344). A disciplina em questão nos apresentou o professor/pesquisador e uma necessidade de um conhecimento que possa nos ajudar a ‘*ser mais gente!*’ (CHAIGAR, 2001, p. 69), que busca partir de sua realidade, transformar sua *práxis*, tendo sempre como *chão* o espaço da cidade.

A turma naquele ano era formada majoritariamente de mulheres que tinham para si o referencial da cidade do Rio Grande, RS; a pesquisadora aqui em questão, não. *O(s) sul(is) não era(m) o(s) mesmo(s)*. E é nessa perspectiva que concordo com Josso (2007) que atenta para a utilização dos verbos ora no singular e ora no plural, e aponta para processos formativos de natureza

(auto)biográficas e coletivas. Já em 2016, concluindo o curso de Licenciatura em Pedagogia, utilizei a expressão *professora do sul*¹⁹ no trabalho de conclusão de curso, fazendo referência à possibilidade epistemológica contra o “desperdício da experiência” (SOUZA SANTOS, 1995) e valorização dos conhecimentos concebidos como subalternos.

Provocada também por Adorno (1995) e as leituras para o trabalho na disciplina Metodologia de Ensino de Ciências Sociais que investigava espaços de resistência na/da cidade, compreendo que a narrativa era parte do meu processo formativo e vi ali, com a possibilidade da escrita (auto)formativa, um importante posicionamento em relação às minhas práticas pedagógicas enquanto futura professora: “a experiência é, portanto, um processo refletido a partir de uma relação” (CHAIGAR; SIQUEIRA, 2018, p. 269). Incorporei, então, a essa (auto)formação a compreensão do conceito de barbárie, amparada em Adorno (1995), juntamente com a inserção na pesquisa tendo-a como “princípio educativo” (DEMO, 2009). Somada a essa memória formativa, também incluo a participação, como bolsista de iniciação científica (bolsa EPEM 2014)²⁰, junto à pesquisadora orientadora que, à época, atuava no Grupo de Pesquisa Ensino, Formação de Professores e Avaliação²¹ vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, localizada em São Leopoldo, RS.

A inserção nesse Grupo resultou em novas formações cuja síntese pode ser encontrada na publicação de um capítulo²² em livro que registrou investigação sobre a temática da ‘Internacionalização e democratização do ensino superior’. Experiências essas que foram fundamentais para a construção do eu pesquisadora dentro da Academia, permitindo que - essa jovem estudante

¹⁹ Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, com o título: “Uma professora do Sul: Narrativas viajantes na permanente construção do Ser-Docente” no ano de 2016, detalhada na sequência. Inspirada pela Pedagogia da Esperança, de Paulo Freire (2011b), utilizar a expressão ‘do sul’ sugere um modo de ver, uma desconstrução do paradigma dominante focado no Norte.

²⁰ Bolsa EPEM – Bolsa de Ensino, Pesquisa, Extensão e Monitoria – FURG, 2014.

²¹ Coordenado pela Profª Drª Maria Isabel da Cunha.

²² CHAIGAR, Vânia Alves Martins [et al]. A internacionalização em Pauta: um estudo sobre notícias divulgadas no *site* da FURG. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Internacionalização e Democratização**: Uma tensão na qualidade da educação superior? São Leopoldo, RS: Oikos, 2016. p. 211-236.

- como dito na abertura desta reflexão, tomasse consciência de que o processo da educação vai muito além de dominar técnicas do ensino.

Retornando a 2016, inserida na pesquisa coordenada pela Professora orientadora, na linha de pesquisa Redes de Cultura, Estética e Formação na/da Cidade – Recidade²³, pertencente, então, ao Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória - Educamemória IE/FURG, esse processo formativo teve continuidade. O coletivo que hoje já se configura autonomamente como Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão, proporcionou um espaço formativo que permitiu compreender a “cidade educativa” (FREIRE, 2005) e evidenciou a pesquisa como princípio da formação. A cidade toma proporções de escola aberta, em que se aprende e ensina o tempo todo, cidade que educa e é educada, conforme Freire (2005).

No Recidade aprendemos e ensinamos e, ao final do mesmo ano, no fim da graduação, aprendi a gostar de contar histórias e com as experiências *das narrativas viajantes na permanente busca pela construção da docência*, compreendi nas experiências vivas de uma jovem professora iniciante e seus também encantos e desencantos com as *professorices/gentitudes* criadas pelo seu imaginário, pela teoria, pela práxis cotidiana da docência *sangrando* dentro do ser/estar no mundo a vontade de ser professora.

Encerrava-se o ciclo da licenciatura com as reflexões sobre as narrativas e o interesse na experiência e formação de professores com a escrita do trabalho de conclusão de curso, que apontando para as pistas dessa docência em movimento oportunizou que, mais tarde, essa pesquisa pudesse se ampliar.

De lá para cá, alguns anos se passaram e, neste tempo, pude vivenciar muitas outras experiências não tão acadêmicas como a própria maternidade, porém a entrada no mestrado em Educação, no ano de 2020, em plena pandemia, foi um dos mais desafiadores propósitos em relação à construção de uma identidade ‘decente’²⁴ de professora e de gente. Questionada por tantas adversidades, como o desemprego, a desmotivação, a depressão, além da

²³ No ano de 2021, a linha se emancipou e passou a configurar o Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão Redes de cultura, estética e formação na/da cidade – Recidade.

²⁴ Conceito apropriado da obra “Um discurso sobre a ciência”, de Boaventura de Sousa Santos.

experiência da maternidade e por tantos outros desafios advindos da vida acadêmica: tempo de estudar, pesquisar, produzir, fazer pesquisa no cenário do contexto pandêmico. Isso tudo pareceu em muitos momentos impossível.

Boaventura de Souza Santos (1995) questiona em “Um Discurso sobre a Ciência” o fazer Ciência e suas possíveis consequências formativas, apontando sobre os determinismos da modernidade como uma das consequências de modelos totalitários de racionalidade científica. Movimentos estes vividos cada vez com mais frequência em nossa sociedade e evidenciados nos últimos anos visto a crise política, ética, econômica e social impregnada de discursos de ódio e antidemocráticos. É preciso enfrentar com ousadia e coragem, mas como? Seria a “decência” que nos falta? Ora, existiria então uma professora “decente”? O conceito de decência na leitura de Sousa Santos não vem ao encontro da certeza acadêmica, mas justamente aponta a inversão desta posição.

A decência aqui permite a dúvida, a criticidade e até mesmo o medo como características fundamentais do ser humano comprometido com o outro e com sua Ciência e, por esta razão, não a considerando como absoluta. Compreende que “com base nestes pressupostos o conhecimento científico avança pela observação descomprometida e livre, sistemática e tanto quanto possível rigorosa dos fenômenos naturais” (SOUZA SANTOS, 1995, p.13), e é amparada por esta provocação que construo, então, uma leitura (auto)biográfica de docências/*professorices*/gentitudes que concebe a (auto)formação, a pesquisa e a experiência, ora no singular, ora no plural, como fundamentais na construção dessa narrativa e a possibilidade dos (des)caminhos da pesquisa como parte dela.

Evidenciado isso, problematizo então sobre percursos da minha/nossa (auto)formação em contextos frágeis de existência, como o da pandemia que atravessamos recentemente, e do ensino remoto:

Que tipo de (auto)formação foi desenvolvida durante a pandemia e o ensino remoto, a partir da *práxis* da pesquisadora?

Foi possível encontrar resistências na (auto)formação de professores nesses anos de pandemia? Que/quais resistências?

E tenho como objetivos: refletir processos (auto)formativos no/do período pandêmico em diálogos com narrativas e experiências educativas;

Evidenciar o potencial da produção de conhecimento a partir de narrativas.

Destaco assim, uma resignificação na proposição da pesquisa anteriormente intencionada. A pesquisa narrativa é caracterizada pela escuta viva e naquele momento, em que estávamos separados por uma tela, na maior parte do processo, pareceu não condizer com meu projeto de ²⁵pesquisa e desejos investigativos. É por este motivo que, também, reflito sobre os (des)caminhos da pesquisa e seus desdobramentos formativos que já, de antemão, antecipam algumas das ponderações que essa narrativa pretende dar às perguntas anteriores. A proposta inicial da pesquisa, de dialogar com professores iniciantes através de cartas sobre suas experiências formativas em contexto de pandemia não foram efetivadas como julguei que seriam.

A motivação para buscar essas narrativas/cartas se arrastou por mais de um ano resultando em *quarenta e seis cartas sem resposta*²⁶. O silêncio desses professores era *ensurdecador* e a possibilidade de alcançar profissionais professores de outras partes do país nunca pareceu tão distante. Questionava-me se no fundo eu queria falar por eles; não com eles. Foi preciso que eu refletisse sobre meu “narcisismo oral” (FREIRE, 2008, p. 26) e, dessa forma, assumisse que a pesquisa e/ou minha abordagem poderia ser reinventada.

A maternidade me trouxe algumas reflexões sobre a reinvenção. A principal delas é o paralelo entre *o luto e a luta*. Quando me vi grávida, daquele instante em diante me *senti morta*. Aqui não como um processo de putrefação da minha carne, mas como uma mudança do ser, uma “permissão” à mudança. A que era, já não é mais e assim como minha pesquisa, a reinvenção foi uma

²⁵ Retomando rapidamente o projeto, inicialmente pretendia dialogar com professores em início de carreira sobre questões relacionadas à (auto)formação e experiência em contexto de pandemia. O mesmo projeto se desdobrou nessa narrativa (auto)formativa de natureza (auto)biográfica.

²⁶ Foram contactados vinte e três (23) professores de diversas partes do Brasil, de escolas públicas, ao longo do trabalho da coleta de dados desta pesquisa. Este número de quarenta e seis (46) cartas sem resposta faz referência a duas tentativas de contato, em média, para cada um deles.

necessidade urgente e necessária. Deixar ir também é pertencer e por este motivo acredito que “cada um de nós é herdeiro silencioso de uma história mundial que constitui o acervo da humanidade” (CHAUÍ, 1982, p. 55), e reencontrar esta *morte* também no silêncio e no embate com minha metodologia transformou o significado desta narrativa. Embora a tristeza ande de mãos dadas junto ao luto, acredito que o diálogo - tão tênue - é o que permite ao educador vivenciar e refletir sobre a mudança. A tristeza neste momento parece nos tirar a autonomia necessária para enfrentar nossos lutos, mas luto/lutar também é verbo. Escolho conjugar verbos, portanto!

Encarar esse cenário no retorno do presencial certamente foi o maior dos desafios de uma *práxis* comprometida com as relações sociais e suas narrativas. A luta aparece em seu significado mais factício: O de encarar os desafios e ir para cima do processo com esperança e rigor, como afirmou Paulo Freire (2011c). O conceito de luta tão presente dentro de sua obra, abriu uma brecha para compreender a necessidade de que este movimento se faz dentro da vida e da pesquisa. E é através dessa reflexão que me permito construir ciência a partir de vivências tão particulares, minhas e de outros, mesmo que nem sempre soletradas em papel ou ditas ao *vento*. A luta permite a transformação, o transformar a ação, mesmo que neste contexto, adquira a dimensão do miúdo.

Refletindo sobre o microcosmo da minha pesquisa, compreendo o quanto a educação, voltada à formação, em vias de fato “significa o entendimento da nossa dimensão finita e da necessária continuidade de humanização da animalidade que constitui igualmente a nossa etapa histórica e evolutiva” (PINHEIRO; CALLONI, 2018, p. 4). Era necessário, então, reinventar-se, permitir-se e, necessariamente, enfrentar o luto e a luta de construir ciência em tempos tão complexos, respeitando acima de tudo as individualidades dos sujeitos, mas reconhecendo a potente máquina burocrática a qual pertencemos que sobrecarregou professores e escolas de demandas, aplicativos e plataformas digitais. Acreditar em nossas utopias serve para manter o conhecimento em movimento e, também, por esse motivo, busco nas narrativas construídas anteriormente ao período pandêmico e em algumas produções acadêmicas recentes capturadas pelo estado do conhecimento, alguns

alinhavos para tentar compreender este novo momento em que a formação de professores se configura e, dessa forma, dialogar com experiências e narrativas.

**COMPROMISSO AFETIVO E POÉTICO COM A NARRATIVA DO OUTRO:
POTENCIALIDADES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS**

Quando proponho fazer pesquisa me comprometo a questionar sobre o que é epistemológico, ético, estético e poético. A Ciência assusta. Concordam? O imaginário de *cientista*, hoje objeto de dúvida e tensão, e às vezes até de *fake news*, em meio a quebras de paradigmas – cotidianos - na construção de um modo de fazer pesquisa, por vezes, me faz sentir forte e, por outras, me faz sentir pequena na Academia. Mais do que um problema de *autoestima científica* (?), essa construção me apresenta um propósito: fazer ciência dentro das humanidades, com qualidade e compromisso social com a escola e seus professores, como afirmei anteriormente. Acredito que evidenciar o potencial da produção de conhecimento a partir de narrativas, bem como a rigorosidade (FREIRE, 2011a) em sua escrita, e “(...) como escrever e falar para ser compreendida pelos destinatários de minhas pesquisas, sem que esta preocupação com a forma significasse descaso à consistência teórica. Enfim, como articular conteúdo e forma” (GARCIA, 2011, p. 17) é fundamental para validá-la como ciência, compreendendo que:

O prazer emerge dos contextos de trabalho e é um princípio mobilizador, que coloca o trabalhador para agir em busca da realização de si, de gratificação e reconhecimento pelos demais, promovendo uma resignificação do sofrimento e o fortalecimento da identidade. (SILVA; GHIZONI; CECCHIN, 2022, p. 1912).

Dáí a ideia de que escrever também corresponde diretamente a nossa autoestima científica, seu prestígio e sua qualidade. A reflexão de fazer pesquisa ser prazerosa não é mero *capricho*. Compreender os conceitos de ética, estética e poética dentro de uma pesquisa que dialoga com as experiências de vida e de elementos subjetivos que – em tese - surgiriam por intermédio de uma carta, por exemplo, são de responsabilidade ética e afetiva do pesquisador. Não deveria ser sua intenção apenas teorizar uma narrativa junto de autores, mas, sim, atravessar sua escrita com afeto e rigor. O contexto nacional e internacional em que nos encontramos caracterizado por uma grande crise ética e estética, bem como de ordem política e ideológica nos permite refletir sobre o que queremos enquanto futuros formadores que estão em contato direto, também, com futuros professores.

Conversando com Manuel de Barros (2010), compreender o não visto, o subalterno, o pequeno também como poesia/Ciência, o “lixo como poesia”, faz parte do construto ético desta pesquisadora e de sua pesquisa bem como de um posicionamento decolonial de docência. Essa que pode ser pisada, comparada até mesmo com lixo, considero potência de vida/luta. Neste sentido, concordo com Freire (2011a, p. 34): “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Ao tomar como referência esta reflexão, compreendo que a seriedade também é questão central quando o assunto é o compromisso. Freire (2011a) *nos poetiza* com sua radicalidade:

Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige pensar o certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente. (FREIRE, 2011a, p. 35).

E desta forma, como pesquisadora comprometida a respeitar a dúvida e o processo de se fazer pesquisa, me construo no coletivo, com um modo afetivo de tratar da narrativa sem desrespeitar seus elementos básicos, me permitindo formar e ser formada por cada palavra *tecida* e compreendendo esta como conhecimento, pois levo em conta a ética, estética e rigorosidade (FREIRE, 2011a) como fundamentais nesta dissertação.

A metodologia utilizada não apenas na reflexão sobre as produções analisadas, mas na construção da pesquisa foi qualitativa - (auto)formativa e (auto)biográfica (CUNHA, 1997; JOSSO, 2007; PENEAU, 2010), pois acredito que levar em conta o todo, também, foi um movimento crucial para sua reformulação. As perspectivas foram reforçadas através da observação de dados referentes às pesquisas e notícias além de artigos encontrados nas plataformas pesquisadas.

E por falar agora em amorosidade e poesia, Freire foi/é do tipo humano que afirmava que o amor era parte importante do processo formativo do educador. Amor este que todo o tempo não é romantizado, mas, sim, reafirmado também como práxis, como compromisso social (FREIRE, 2011b). Dele se

aproxima Restrepo (1998, p. 75) compreendendo que “o amor não é um ato de soberania, mas antes uma constatação da fraqueza compartilhada” e que, assim, constrói no coletivo suas ações e se permite comprometer-se com o outro.

Entendida como lugar de encontro dos sujeitos, a vida cotidiana é além disso encruzilhada de acasos compartilhados. As ruas, a casa e os locais de trabalho não são lugares de confinamento; são espaços onde se expressa o conflito, assim como nós, em nossa intimidade, somos o lugar da não consciência, espaço de cruzamentos caóticos onde somos assaltados por rajadas de tato, linguagem e visão, que não são nem podem ser de todo coincidentes. (RESTREPO, 1998, p. 97).

Permito-me, ora! A construção do amor ou do “lugar de encontro”, comprometido pela pesquisa e pela narrativa do outro, me torna atriz política, *escultora* de sensibilidades e reparadora das *pequenices* cotidianas que tornam a formação mais viva. E essa possibilidade de ampliar e compreender que a pesquisa se faz no coletivo e na inconstância da vida permite à pesquisadora observar na produção do conhecimento aspectos que aproximam e distanciam suas intencionalidades e afetos da sua pesquisa. Pensando assim, dialogo com autores diversos e *alinHAVO* junto da minha experiência aspectos da Academia que me permitem então, tornar Ciência aquilo que, anteriormente, na experiência simples da vida poderia ser só mais um *causo*. Sousa Santos (2011) ponderou conosco em seção anterior, sobre as relações que nossas reflexões permitem fazer a respeito do que é ciência e qual seu lugar dentro do nosso trabalho docente/decente. Sobre isso consigo afirmar que vivemos uma sociedade em transição e, como toda mudança, isso acarreta *encaixotar* coisas e avaliar: o que levamos e o que deixamos? Talvez daí, mais pistas sobre nossas respostas e sobre o que podemos encontrar nas produções sobre o tema e seus desdobramentos.

É abraçar e reconhecer os *plantios* de outros colegas pesquisadores como forma de trazer uma ponderação/panorama, mediante uma pequena amostragem das concepções e conceitos de (auto)formação através das narrativas apresentadas em pesquisas na área da educação, entre anos 2016 – 2020, que antecederam à pandemia, e assim me permitir construir no coletivo. Essas foram *garimpadas* entre as plataformas Scielo e o Banco de Teses e Dissertações da Capes, que hoje está concentrado dentro da plataforma

Sucupira. Essa escolha aconteceu por estarem mais próximas das nossas buscas cotidianas por referências e leituras e, também, pelo livre acesso dos documentos por dentro dos próprios *sites* na web.

Ambas trabalham com algoritmos e descritores que permitem ao leitor refinar seus resultados e assim, selecionar uma pequena amostra, dentro de muitos trabalhos, para realizar reflexões e buscar no outro, auxílio na construção da nossa pesquisa e dar forma ao *estado do conhecimento*, onde primeiramente constrói-se uma revisão das literaturas específicas, a identificação de aspectos que se destacam nas escritas e os principais referenciais teóricos que se destacam nos últimos anos ou no grupo especificado pelos descritores (SILVA; SOUZA; VASCONCELLOS, 2020).

Para trabalhar dentro das plataformas foram escolhidos quatro descritores principais, pesquisados entre aspas para direcionamento específico. Eles são “narrativas autobiográficas”, “narrativas (auto)biográficas”, “narrativas autoformativas” e “narrativas (auto)formativas”, escritos da mesma maneira como apresentadas na dissertação. A escolha desses conceitos-chave teve o intuito de explorar o que está sendo apresentado dentro das pesquisas que se utilizam dos mesmos para conceituar e selecionar suas metodologias de pesquisa. Esses descritores permitiram refinar os resultados que se aplicados de forma livre resultariam em centenas de trabalhos, o que impossibilitaria esta reflexão ou ao menos tiraria seu foco.

Os filtros utilizados foram trabalhos publicados entre 2016 e 2020 no Brasil e em língua portuguesa e que, também, estavam classificados no grande grupo das Ciências Humanas, no subgrupo da Educação. Realizar opções, sejam por descritores ou conceitos, é compreender que embora estabeleçamos relações entre os diversos estudos e nos favoreça o diálogo entre diferentes campos de saber (SILVA; SOUZA; VASCONCELLOS, 2020), precisamos ter em mente que esse movimento deve ir ao encontro da possibilidade da quebra de paradigma do cientificismo (FLICK, 2009; SOUZA SANTOS, 2011) que, por vezes, insiste em fragmentar a construção da ciência no coletivo.

A plataforma *Scielo*, abreviação para *Scientific Electronic Library Online*, em uma tradução livre, Livraria Eletrônica Científica Online, é hoje um dos

principais, se não o principal, repositório de trabalhos científicos utilizados nas buscas por pesquisadores, estudantes e outros interessados. Ela é resultado de uma pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP) e do Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME). Desde o ano de 2002 conta com apoio do CNPq, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico²⁷. A plataforma trabalha como uma biblioteca e apresenta estudos, dentre eles periódicos, artigos científicos e relatórios, podendo abranger pesquisas por temas, títulos, palavras-chave e autores, através de vários índices, que é como a plataforma denomina os descritores de busca. A plataforma é uma ou, talvez, a mais popular biblioteca/repositório *online* de pesquisas científicas utilizada na contemporaneidade.

O uso desses dados que, por vezes, se apresenta como quantitativa e noutras como qualitativa vai ao encontro do que compreendo como uma análise ampla de possibilidades diante de situações. Uwe Flick (2009), concebe o uso de ambas as abordagens. Em um exemplo na ciência da saúde, ele aponta estratégias:

(...) O pesquisador que desejar saber algo sobre a experiência subjetiva de uma doença mental crônica deverá conduzir entrevistas biográficas com alguns pacientes e analisá-las detalhadamente. O pesquisador que pretender descobrir algo sobre a frequência e distribuição dessas doenças na população deverá realizar um estudo epidemiológico sobre este tópico. Os métodos qualitativos são apropriados para o primeiro problema e, para o segundo, os quantitativos; sendo que cada um dos métodos abstém-se de entrar no território do outro. (FLICK, 2009, p. 41).

No exemplo citado pelo autor, ele aponta duas estratégias utilizadas para, no caso, o pesquisador conversar sobre o tema das doenças crônicas. Neste sentido, alguns dados puderam ser observados ao longo dos dezenove (19) trabalhos encontrados dentro da plataforma *Scielo*. Eles vão ao encontro da temática central aqui interessada: a trajetória do sujeito como processo formativo e não nos detendo, especificamente, à formação institucionalizada do professor, mas, sim, no processo reflexivo em relação à vida na profissão e a profissão na

²⁷ Fonte: SciELO Brasil <<https://www.scielo.br/>>

vida. Os artigos são de diferentes regiões do Brasil e com distintos focos de estudos entre eles a educação, educação do campo, história e literatura, sempre evidenciando a importância da formação e da instituição de ensino.

As tabelas na sequência estão separadas por cinco colunas, sendo elas nomeadas de categoria (uma organização pessoal), local de publicação, sujeitos e foco, informações encontradas dentro dos corpos do resumo e/ou metodologia dos trabalhos, e resumo/conceitos, que já se apresentam como a minha percepção dos textos através da minha interpretação. Elas foram organizadas de modo que seu acesso fosse facilitado ao texto completo do resumo e o *link* para o trabalho completo. Essas outras informações complementares estão disponíveis no anexo 01 desta dissertação.

A coluna *categoria* tem um localizador. O primeiro número diz respeito a classificação enquanto quantidade de trabalhos encontrados na plataforma. Por exemplo, na plataforma *Scielo*, foram encontrados dezenove (19) trabalhos, então, o primeiro numeral começa em um (1) e termina em dezenove (19). O segundo numeral diz respeito a ordem encontrada dentro da categoria, que foi descrita pelas letras. No exemplo abaixo, o trabalho é encontrado na posição número um (1), dentro da categoria A, o descritor *narrativas (auto)biográficas*, com esta grafia.

Quadro 01: Exemplo de localização dos resumos no Anexo 01

Categoria	Local de publicação	Sujeitos	Foco	Resumo/Conceitos
01/01A	Belo Horizonte	Docentes	Ens. Básico	Memória, (auto)biografia, história de vida e narrativas orais

Fonte: Scielo, organizado pela pesquisadora (2020)

Os trabalhos encontrados na plataforma *Scielo* foram divididos entre os quatro (4) descritores que, com grafias diferentes, apresentam resultados variados e alguns casos sua repetição, já que poderiam ser utilizados dentro do título, resumo e/ou palavras-chave dos trabalhos apresentados. Sendo eles o das **narrativas (auto)biográficas**, apresentando três (03) trabalhos, categorizado como A; **narrativas (auto)formativas**, apresentando um (01)

trabalho; categorizado como B; **narrativas autobiográficas**, apresentando quatorze (14) trabalhos; categorizado como C; e **narrativas autoformativas**, apresentando 01 trabalho, sendo categorizado como D.

Nesta construção, observo que a narrativa toma forma de um *guarda-chuva* de situações, vivências e histórias de vida que se constroem em um significado e que, por este motivo, refletimos não sobre a importância da narrativa em si, mas, sim, suas interpretações e marcas na vida de quem se atravessa, como afirma CUNHA (1997, p. 4): “Diferentemente das situações de pesquisa, não é tanto o produto das narrativas o que mais interessa nesta circunstância, mas o processo de produção pelo qual vive o sujeito”.

Os trabalhos na sequência são, em sua maioria, focados em docentes e/ou discentes, embora tenhamos dois casos em que os sujeitos da pesquisa foram descritos como leitores jovens, indivíduos e leitores. Embora não diretamente, ambos ainda apresentam contribuições diretas a questões formativas docentes e/ou correlacionados aos espaços da escola e, por esse motivo, foram mantidas aqui. A respeito ainda do item **sujeito**, localizado na terceira coluna do quadro 2, pude observar um diálogo maior com a docência e a discência, evidenciando o caráter formativo a curto, médio e longo prazo da instituição escolar.

Quadro 2: Resumo dos trabalhos encontrados na plataforma *Scielo*

Categoria	Local	Sujeitos	Foco	Resumo/Conceitos
01/01A	Belo Horizonte	Docentes	Ens. Básico	Memória, (auto)biografia, história de vida e narrativas orais
02/02A	São Paulo	Docentes	Ens. Superior	Saberes e práticas pedagógicas; formação continuada de professores
03/03A	Brasília	Docentes	Ens. Básico	Narrativas formativas
04/01B	Brasília	Docentes	Ens. Básico	Narrativas formativas
05/01C	Campinas	Discentes	Ens. Básico	Narrativas auto formativas; processos de apropriação escolar

06/02C	Belo Horizonte	Docentes	Ens. Básico	Memória, (auto)biografia, história de vida e narrativas orais
07/03C	Curitiba	Leitores jovens	Narrativas	Literatura enquanto saberes simbólicos e experiências autoformativas.
08/04C	Bauru	Docentes	Ens. Superior	Narrativas auto formativas; Formação continuada
09/05C	Curitiba	Docentes	Ed. histórica	Educação histórica; narrativas formativas
10/06C	Bauru	Discentes	Ens. Superior	Abordagens (auto)biográficas; formação, saberes e práticas pedagógicas.
11/07C	São Paulo	Docentes	Ens. Básico	Saberes e práticas pedagógicas; formação continuada de professores
12/08C	Belo Horizonte	Discentes	Ens. Superior	Identidade profissional docente, narrativas formativas
13/09C	Curitiba	Docentes	Ens. Básico	Agentes da própria formação; narrativas auto-biográficas
14/10C	Belo Horizonte	Discentes	Ens. Básico	Saberes escolares e saberes da experiência
15/11C	Brasília	Docentes	Ens. Básico	Narrativas formativas
16/12C	Brasília	Discentes	Ens. Básico	Narrativas de si, identidades e representações
17/13C	Curitiba	Indivíduo	Ed. histórica	Aprendizagem histórica e as narrativas autobiográficas como dispositivos de formação
18/14C	Curitiba	Discentes	Ens. Básico	Cultura jovem, as histórias em quadrinhos e a cultura histórica de uma sociedade
19/01D	Curitiba	Leitores	Leitores Jovens	Literatura enquanto saberes simbólicos e experiências autoformativas.

Fonte: Plataforma *Scielo*, organizada pela pesquisadora (2020)

O caráter formativo da narrativa reflexiva evidencia uma pista sobre a utilização das metodologias (auto)formativas como estratégia na formação de professores e no trabalho com os estudantes, sejam da universidade e/ou da escola de ensino básico. Trago alguns exemplos extraídos de análises, a partir desse estado do conhecimento, que compreendi dialogarem mais com meus interesses investigativos e por, também, apontarem pistas metodológicas/epistemológicas de como outras pesquisas podem contribuir com nossos anseios e pesquisas, como se evidencia nos excertos a seguir:

Os dados dessas narrativas autobiográficas mostraram como esse processo contribui para a constituição da identidade profissional docente e do desenvolvimento profissional, que se revelam em constante tensão, em um continuum, em que as experiências vivenciadas transcendem a polaridade teoria-prática e estão sempre vinculadas ao saber que emerge no próprio viver e fazer, a fim de significá-lo, problematizá-lo ou iluminá-lo. (MARTINS; ANUNCIATO, 2018. Resumo 12/08C; Anexo 01).

Os resultados reforçam a possibilidade de aproximação entre as narrativas (auto)biográficas e a TRS²⁸ para a compreensão da docência na Faetec²⁹. Escutar docentes, por meio de narrativas que podem revelar identidades grupais, potencializa avanços em pesquisas tanto na área da TRS quanto nos estudos (auto)biográficos. (BRAGANÇA; LIMA. Resumo 03/03A; 04/01B; 15/11C; Anexo 01).

A escrita (auto)formativa/(auto)biográfica) corrobora com a temática da pesquisadora e direciona para discussões mais horizontais. Quando afirma seu papel de transcender a teoria-prática, nos questiona enquanto professores/pesquisadores/formadores, qual nossa intencionalidade na escuta tão desejada. Neste sentido, a possibilidade inerente à reflexão sobre a narrativa amplia o leque subjetivo da interpretação, mas, também, apresenta aspectos que somente aquelas vivências podem ter sido refletidas, como também se evidencia nos trechos a seguir:

As narrativas indicam que estes docentes são o que conseguem ser: seres de experiências, contextos históricos, sociais e culturais que os atravessam nesse tornar-se docente numa

²⁸ TRS - Teoria das Representações Sociais

²⁹ Faetec - Fundação de Apoio à Escola Técnica

EFA³⁰. (OLIVEIRA; FREIXO, 2020. Resumo 01/01A; 06/02C, Anexo 01).

Estranhar e desnaturalizar o que se sabe sobre si, o que se escuta sobre si e deixar em suspensão para novas reorganizações, para construções e reconstruções da aprendizagem e, principalmente, para uma prática de questionamentos em que a interrogação não versa somente sobre o outro, mas sobre si na relação com outros e com os fatos históricos, eis aí talvez uma tarefa da educação em que a história adquire importância na formação dos jovens (CUNHA, 2016. Resumo 17/13C; Anexo 01).

As narrativas denotam a construção cotidiana de saberes, processo que envolve aprendizagens formais e informais em suas trajetórias de vida. (BRAGANÇA; LIMA, 2016. Resumo 03/03A; 04/01B; 15/11C; Anexo 01).

O uso das narrativas como processo (auto)formativo aqui precisa estar aberto a uma discussão que vai além do simples fato de ouvir, registrar ou escrever sobre as histórias de vida das pessoas. É preciso considerar o caráter subjetivo, o contexto, o espaço, os saberes formais e informais presentes nas aprendizagens e tudo mais que permeia a narrativa, inclusive o “espaço ausente” conforme Costella (2022), pois:

Quando reflito sobre o espaço ausente, enxergo a possibilidade de construção a partir do olhar do outro. Dependendo da trama trazida pelo(a) professor(a), o espaço, não presente, nunca tendo sido visitado pelos(as) alunos(as), terá sentido diferente, possibilitará leituras diversas. (COSTELLA, 2022, p. 72).

Embora a autora esteja se referindo a relação professor e aluno, pode ser associada ao outro que mesmo não estando presente fisicamente nos espaços educativos, por onde esta pesquisa se constituiu, influenciou novas leituras da pesquisadora sobre seus processos (auto)formativos.

Em relação às metodologias, presentes nos trabalhos, percebi que as análises partem de narrativas, cada uma dentro de sua perspectiva teórica e desdobram em suas temáticas. Sobre o uso delas, podemos afirmar que “as narrativas produzidas pelos entrevistados, como forma de dados, podem ser utilizadas como uma alternativa às entrevistas semi-estruturadas” (FLICK, 2009) e desta forma buscar informações mais ricas em outros detalhes que fazem parte

³⁰ EFA - Escolas Famílias Agrícolas

da construção do texto ou da pesquisa. É diante deste posicionamento, que acredito que a reflexão sobre a narrativa proporciona o movimento (auto)formativo e permite ao leitor e ao autor uma via de mão dupla, uma aprendizagem que se transforma no contato com a perspectiva do outro sobre uma determinada experiência, da mesma forma que sentar e ouvir um *causo* transforma e concebe ser transformado.

Esta lógica permite uma pluralidade de imersões e na formação de professores adquire um caráter plural de exploração do passado e de perspectiva do futuro (SOUZA, 2006). É daí que começo a compreender na experiência, mais um nó dessa rede e na perspectiva da formação Josso (2007) acrescenta que:

(...) o processo de formação, abordadas sob o ângulo da experiência vivida e refletida numa história escrita pelo ser-sujeito, constitui uma contribuição para a abordagem globalizadora e dinâmica da construção de si como uma disponibilidade constante à existência e, assim sendo, uma atenção consciente ou uma escuta sensível ao que se manifesta de nossa existencialidade no tempo presente. (JOSSE, 2007, p. 424).

Ratifico a importância do registro da existencialidade, como afirmou Josso (2007), e assim o exercitei desde o fim da graduação e, como exemplo, retomo à construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), contexto em que no término da licenciatura, realizava reflexões sobre narrativas da minha vida e percebia nesse processo a importância de uma tomada de consciência de si e como esse elemento era fundamental no processo (auto)formativo (COSTELLA, 2022). Atravessada por episódios vividos e por leituras me permiti, ao longo da tessitura do texto, me (auto)formar e, provavelmente, formar os que estavam comigo naquele momento e ao ter contato com os artigos, antes citados, percebo, para além de números, conceitos, experiências de vida, contextos que uma vez alinhavados e refletidos tornam-se processos de formação (CHAIGAR; SIQUEIRA, 2022) Este diálogo é práxis e compromisso.

Anteriormente discorri sobre pesquisas ligadas à formação e à escola e chegamos à pesquisa como produto da pós-graduação. Sob a orientação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a Plataforma

Sucupira³¹ é um sistema de coleta de informações, análises e avaliações e hoje, vinculado ao Ministério da Educação – MEC desde o ano de 2012, responsável por armazenar e disponibilizar teses e dissertações referentes aos Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras.

Observamos uma mudança quando tratamos das dissertações e teses, com a predominância da utilização do descritor “narrativas (auto)biográficas”, com treze (13) produções exatamente, diferente da pesquisa na plataforma Scielo. Ao todo, foram encontrados vinte e um (21) trabalhos divididos nos mesmos quatro (4) descritores anteriormente citados e subdivididos em A, narrativas (auto)biográficas com treze (13) trabalhos, B, Narrativas (auto)formativas na qual nenhum trabalho foi encontrado (aqui acrescentado para manter o padrão da organização), C, narrativas autobiográficas com oito (8) trabalhos encontrados e D, narrativas autoformativas em que, também, nenhum trabalho foi encontrado.

As possibilidades compreendidas dentro dos estudos dialogam com formação de professores e educadores, através de discursos dentro de instituições formativas como escolas, universidades, museus e estes condizem com seus principais interesses, sendo eles professores, educadores e outros profissionais que estão diretamente ligados ao ensinar e/ou educar. Mais uma vez a constituição de um conceito de formação também é emergente nas pesquisas e nos parece ser fundamental na investigação com a narrativa, como apontam seus resumos (anexo 02) e que foram sistematizados em duas tabelas para auxiliar o leitor na compreensão dos dados. Os quadros 3 e 4 na sequência sistematizam esses achados.

Quadro 3: Resumo dos trabalhos encontrados no Banco de teses e dissertações da CAPES – 01

Categoria	Local	Sujeitos	Foco	Resumo/Conceitos
01/01A	Goiás	Discentes Superior	História do Curso	Análise do discurso, narrativas, história do curso

³¹ Informações contidas no site oficial: <https://sucupira.capes.gov.br/>. Acessado em 15 de outubro de 2021.

Categoria	Local	Sujeitos	Foco	Resumo/Conceitos
02/02A	Espírito Santo	Docentes Educação Infantil	Sensibilidade na formação	Formação estética docente, narrativas, professoras de educação infantil
03/03A	Rio de Janeiro	Docentes Indígenas	Formação de professores indígenas	Professores indígenas. Narrativas (auto)biográficas. Pesquisa com os cotidianos
04/04A	Espírito Santo	Educadores Museais	Formação em museu de ciência	Formação de educadores, Museu de Ciência, outros espaços de produção de conhecimento
05/05A	Espírito Santo	Discentes Superior	Ensino de Ciências nos Anos Iniciais	Abordagens metodológicas mobilizadas por licenciandas
06/06A ³²	São Paulo	-	-	-
07/07A	Rio Grande do Sul	Discentes da escola de música	Educação Musical	Legado de músicos específicos na educação musical
08/08A	Espírito Santo	Discentes Superior	Formação de professores	Uso de um caderno como espaço de narrativas pessoais, formativo.
09/09A	Rio Grande do Sul	Discentes Pós-graduação	Grupo de Pesquisa	Sentidos e significados na utilização da met. da narrativa autoformativa
10/10A	Minas Gerais	Discentes Ens. básico	EJA	Implicações que ocorrem nos percursos escolares, que influenciam a procura da EJA em jovens
11/11A	Minas Gerais	Docentes EJA	EJA e Direitos Humanos	Oferta da EJA nas instituições de ensino
12/12A	Minas Gerais	Docentes Ens. Básico	Formação continuada de docentes	Formação continuada dos docentes do ensino básico na perspectiva das professoras

³² Não há dados na Plataforma Sucupira.

13/13A	Rio Grande do Sul	Docentes Superior	Ciclo de Vida Profissional	Narrativas de docentes que lecionam na Pós-Graduação stricto sensu no decorrer do ciclo de vida profissional
14/01C	Rio Grande do Sul	Discente Pós Grad.	Narrativa autoformativa	Relação entre a influência de personagens representadas no teatro pela autora
15/02C	Rio Grande do Sul	Discentes Ensino Médio	Narrativas autobiográficas	Narrativas autobiográficas de estudantes de história do ensino médio

Fonte: Plataforma Sucupira; organizado pela pesquisadora (2020)

Quadro 4: Resumo dos trabalhos encontrados no Banco de teses e dissertações da CAPES – 02

Categoria	Local	Sujeitos	Foco	Resumo/Conceitos
16/03C	Rio Grande do Norte	Docentes de EI	Narrativas das professoras	Análises sobre os sentidos da criança e de infância e da escola da infância
17/04C	São Paulo	-	-	-
14/01D	Rio Grande do Sul	Discente Pós Grad	Narrativa autoformativa	Relação entre a influência de personagens representadas no teatro
15/02D	Rio Grande do Sul	Discentes Ensino Médio	Narrativas autobiográficas	Narrativas autobiográficas de estudantes de história do ensino médio
16/03D	Rio Grande do Norte	Docentes de EI	Narrativas das professoras	Análises sobre os sentidos da criança e de infância e da escola da infância
17/04D ³³	São Paulo	-	-	-

³³ Não há dados na Plataforma Sucupira.

18/05D	Rio Grande do Sul	Discentes	Pesquisa-formação como estratégia	Importância atribuída pelos trabalhadores-estudantes do Proeja aos seus cursos
19/06D	Rio Grande do Norte	Docência Hosp.	Docência em ambiente hospitalar	Investigar experiências pedagógicas para uma formação docente especializada em classe hospitalar.
20/07D	São Paulo	Docente de Língua Estrang.	Ensino de língua estrangeira	Proposta do Autobiography Workshop (AW) enquanto dispositivo pedagógico destinado à aprendizagem do inglês
21/08D	Rio Grande do Norte	Doc. Superior e Tecno.	Mulheres e a docência na categoria	Modos como as mulheres, que ingressam e exercem a docência nesse universo, buscam a ascensão na carreira

Fonte: Plataforma Sucupira; organizado pela pesquisadora (2020)

Nos resumos desses trabalhos, observo o conceito “(auto)biográficas” presente em vários textos. Refiro-me a grafia entre aspas, com a palavra auto entre parênteses. Esta perspectiva me parece condizer com os interesses da pesquisadora, quando seu significado se consolida nas pesquisas e práticas pedagógicas de formação. A forma como é escrita também é adotada pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), responsável pela maior parte das produções no campo. Esse posicionamento me direciona a uma perspectiva de que pesquisar/formar é reconhecer “(...) sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contém as fontes (auto)biográficas” (SOUZA, 2014, p. 44). É tomada por esse argumento que nessa escrita também adoto a grafia entre parênteses, por compreender que a formação por si, também já adota processos de (auto)formação e (auto)biográfico.

Compreendo então que admitir a ideia de pesquisa (auto)biográfica, aponta que:

Em contextos de pesquisas e em práticas de formação, os acordos mútuos entre sujeitos em formação bem como profissionais em acompanhamento e processos de mediação

biográfica dialogam sobre o lugar da oralidade e da escrita como dispositivos que possibilitam reflexões sobre a vida, a formação, as trajetórias individuais e coletivas, bem como sobre o respeito à liberdade, autonomia e democracia individual e social. (SOUZA, 2014, p.40).

Esta afirmação é corroborada quando compreendo a narrativa (auto)biográfica e seu diálogo direto com o processo (auto)formativo dos pesquisadores e sujeitos das pesquisas, como constatamos no fragmento a seguir:

Os desdobramentos desta intenção, de forma específica, são: Reconhecer na minha narrativa (auto)biográfica sentidos e significados na trajetória de formação e o encontro com o tema deste estudo. (REIS, 2020. Resumo 09/09A; Anexo 02).

O processo (auto)formativo aqui, também descrito, se apresenta como um conceito que dialoga com a (auto)biografia. Ao observar os resumos e as primeiras impressões sobre a pesquisa as compreendendo como experiências formadoras, sejam de seus pesquisadores ou constatações de suas práxis, os seus modos de compreender a narrativa e interpretá-la.

Ao acompanhar a construção das pesquisas, percebo que a formação/(auto)formação são conceitos que andam de mãos dadas entre si e com a narrativa. O exercício da escrita das histórias de vida e das memórias torna-se parte do processo de construção da identidade, seja docente ou não, pois a formação é: “uma pluralidade sincrônica de trocas incessantes de seus múltiplos componentes internos e externos e uma pluralidade diacrônica dos diferentes momentos, das diferentes fases de construção do ser” (PINEAU, 2010, p. 101). O que compreendo como uma pluralidade de experiências vividas e reinventadas de acordo com nossas construções e percepções de mundo. Outros trechos de trabalhos selecionados também dialogam com essas reflexões que implicam relações sejam com a experiência legada por músicos ou por singularidades construídas por estudantes do ensino médio:

Apreender e compreender experiências formadoras dos acordeonistas entrevistados, por meio de suas narrativas (auto)biográficas; observar como as experiências formadoras desses acordeonistas são reveladas em suas narrativas (auto)biográficas sobre seu legado musical. (WEISS, 2020. Resumo 07/07A; Anexo 02).

(...) o exercício das narrativas autobiográficas como um espaço potente para a constituição de singularidades de estudantes de história de ensino médio, discute as implicações existentes na percepção da história pelos estudantes de ensino médio como uma ação vivida e corporificada sobre o passado (...). (LAU FILHO, 2020. Resumo 15/02C; Anexo 02).

Temos, então, que a narrativa constitui em si, uma experiência que deixa entrever - ou é - parte de um processo de (auto)formação.

Este espaço de diálogo com obras sobre a mesma temática apresenta aspectos que são indispensáveis à construção da pesquisa (auto)biográfica e da (auto)formação bem como de qualquer outra perspectiva. Ele proporcionou a ampliação dos conceitos e reafirmação de outros, bem como o indicativo de que a (auto)formação está na narrativa e na vida e não somente nos olhares mais objetivos do pesquisador. Está intrinsicamente relacionada aos ciclos de vida, compreendendo-a como um “processo de formação de um processo permanentemente, dialético e multiforme” (PINEAU, 2010, p.116).

Dialogando mais recentemente com algumas pesquisas sobre a temática das narrativas e da COVID-19 e seus desdobramentos, encontramos outros elementos que complementam as reflexões *tecidas* até o momento com a temática das narrativas (auto)formativas. Dentre elas, o que já foi apresentado como plano de fundo deste trabalho em sua introdução, a evidência, por exemplo, que o momento crítico que a Educação de uma forma geral, vem se constituindo por dentro de uma crise política, ética e econômica de caráter neoliberal mais amplo, durante esses anos pandêmicos. Vivenciamos e nos deparamos com narrativas exaustas, como se aduziu no silêncio dos professores que, com suas razões, não estavam disponíveis para contribuir com esta pesquisa. Havia outros trabalhos envolvendo mais burocracias e/ou reflexões profundas sobre seus processos, inclusive sobre o aumento da precarização da nossa profissão.

Fato é que a EAD e outras formas de ensino remoto mediadas por plataformas tecnológicas, aplicativos de celulares, rádio e televisão vêm sendo incentivadas pelas três esferas de governo, muitas vezes à revelia da legislação educacional vigente no país, e adotadas em larga escala, principalmente na rede privada de ensino. Esse processo, desencadeado em meio a uma pandemia, além de maximizar a exploração dos professores e jogar sobre eles grande parte do ônus causado pelo fechamento

das escolas, também tem contribuído para descortinar as diferentes realidades em que vivem os estudantes brasileiros e de que modo elas afetam seu direito constitucional à educação. (MAGALHÃES, 2021, p. 1251).

Os desafios para compreender o novo momento que a educação vai vivenciar/está vivenciando pós era covid, se é que podemos pensar assim, são inúmeros e irão além do trabalho em sala de aula, seja com a formação de professores ou de nossos alunos. Perdemos o tato, não sabemos mais conversar? O fato é que as próximas gestões públicas enfrentarão um desafio que envolve questões complexas que estão muito além das concepções que tínhamos de educação:

As disputas pela memória não ocorrem retrospectivamente, mas agora, em tempo real, na velocidade das redes sociais”, e complemento: “As análises qualitativas das ciências humanas e sociais ajudam a avaliar os impactos sociais e o comportamento humano no que diz respeito às políticas contra-epidêmicas”. (RODEGHERO; WEIMER, 2021, p. 475).

Compreendo que fazer pesquisa com a narrativa neste momento histórico é, antes de mais nada, uma possibilidade reflexiva sobre modos de ser/estar no mundo adoecido pelo esfriamento das relações divididas por uma tela por um longo período, distantes geograficamente, mas que nos aproximou na medida em que destacou laços afetivos e, também, por semelhanças entre distintas vivências enquanto professores e pessoas sobrevivendo a uma pandemia.

O contexto vivido é um dos grandes desafios que nossa profissão está atravessando em décadas e, talvez, ousar dizer, até mesmo desde a ditadura militar e todos seus desdobramentos a partir da década de 1960. Não obstante, utilizar as narrativas não apenas como registro, mas, também, como movimento (auto)formativo, é urgente para evidenciar a tomada de consciência como professor/formador. Atravessar esses momentos de forma atenta, sensível e crítica permite ao profissional professor avaliar-se e comprometer-se com sua prática pedagógica. O tempo, mais uma vez, se apresenta fundamental, pois mudamos nossa percepção em relação a ele:

A cada um/a de nós é dado o dever de “habitar” o tempo do confinamento, “preenchê-lo”, dando algum sentido à nova ordem temporal, mas, de alguma maneira, articulando-a à possibilidade de um tempo coletivo. É como se nossas vidas tivessem entrado

em suspensão, prolongando-se em um presente interminável e angustiante. O “passado que não passa” transforma-se em um “presente que não passa” — até mesmo nas nossas lidas cotidianas —, e o “dever de memória” também assim o faz. (RODEGHERO; WEIMER, 2021, p. 475).

É também como um “dever de memória”, como dizem os autores, que essa pesquisa se construiu ao longo de muitos cenários e, por esse motivo, opções/decisões foram sendo tomadas e refletidas durante sua construção. Foi comum nas narrativas de colegas de mestrado a constatação de que muitos necessitavam de uma nova direção a seus objetos de pesquisa e, inclusive, modificações em seus focos e/ou trabalhos de campo para atender seus interesses a partir das vivências *online* que a pandemia condicionou aos pesquisadores, como foi apontado nas pesquisas citadas neste capítulo.

O trabalho na sequência apresenta, de forma mais detalhada, a ideia original do projeto de pesquisa que se transforma e começa a responder aos questionamentos apontados pela investigação reinventada.

O que tínhamos como pistas, agora, podemos alinhar junto do nosso colega, o *Professor Esperança*³⁴. Daí que talvez, possa apontar como um horizonte a ser perseguido, um *mar* a ser explorado, uma boniteza a ser dita e na sequência trago o processo sobre as tentativas de construção da pesquisa, seus desdobramentos e as (in)conclusões desta investigação.

³⁴ *Professor Esperança* é o nome fictício dado ao único participante da pesquisa que escreveu uma carta a esta pesquisadora, com o qual não tecemos diálogos, pois, como será narrado mais adiante, a metodologia necessitou ser revista e a pesquisa retomada de outra forma.

**AS CARTAS SEM RESPOSTAS: (DES)CAMINHOS DA PROFISSÃO
PROFESSOR/A E (IN)CONCLUSÕES DE UMA PESQUISA**

Inicialmente a pretensão deste trabalho almejava dialogar, através de cartas, com colegas professores iniciantes, observar pistas sobre seus/nossos processos (auto)formativos na relação com suas/nossas *práxis* em contexto de pandemia. A utilização das Cartas Pedagógicas (FREITAS, 2020), constituiria a ferramenta de produção de narrativas sendo que os diálogos seriam produzidos a partir das escritas dos professores. Ao construir o primeiro instrumento, a carta a ser enviada aos sujeitos, minha preocupação era com prováveis inquietações a respeito das práticas pedagógicas dos professores em início de vida profissional no período.

A carta na sequência (enviada por e-mail) explicita essa intencionalidade.

São José dos Campos, SP, novembro de 2021

Colega professor/a _____, como vai você?

Olá, me chamo Ana Roberta, hoje resido no interior do estado de São Paulo e estou matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, localizada na cidade do Rio Grande, no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul, quase fronteira com o Uruguai. Sou professora formada no curso de Pedagogia pela mesma universidade e hoje busco no mestrado dialogar com professores que estão em início de carreira.

Por aqui os dias nem sempre tem sido fáceis, alguns deles voam e outros custam a passar, embora tudo esteja acelerado. Vivenciamos o ensino remoto desde o início das aulas no mestrado, ainda não conheci presencialmente meus colegas e nem alguns professores. Confesso que acho bem estranho as vezes pensar que alguns deles posso realmente nem conhecer pessoalmente. Aqui, na minha cidade já tomei as duas doses da vacina, me sinto um pouco mais segura, mas ainda sim, é tudo muito difícil.

Escrevo essa carta com a intenção de convidá-la/lo a dialogar comigo sobre sentimentos, experiências e vivências nesse ano de 2021 atuando em escola pública no contexto pandêmico que ainda estamos vivendo. Saber de onde você vem, qual sua formação, em qual escola e nível você atua, e principalmente, há quanto tempo está na profissão. Também lhe convido a compartilhar sentimentos e práticas que permearam este último ano: Você sentia falta do espaço presencial da escola? O que você sentiu nas relações tecidas através da tela? Como se organizou no que se refere à sua prática pedagógica? Existiram redes de apoio para você e seus colegas

professoras/es? Quais? O que essas experiências reverberam em suas práticas docentes?

Escrevo porque para além de pesquisar o tema, desejo estabelecer diálogo com outras/os colegas, como eu, iniciantes na profissão. Fico pensando o que será de nós e da nossa profissão depois que tudo isso passar, teremos um longo percurso pela frente e muitos desafios, não é? ? Me solidarizo e agradeço pelo compartilhamento das suas palavras e fico desejosa que nossa conversa continue, vou adorar receber esta troca de afeto, experiência e conhecimento!

Um abraço afetuoso, Ana

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2021.

A proposta/carta foi enviada a professores que deveriam estar atuando no contexto do ensino público e estar professor há no máximo cinco (05) anos. Essa demarcação dialoga com Huberman (2013), pois o pesquisador acredita que este período é fundamental na construção de uma identidade docente. Esse processo abarca dois períodos ao longo desses cinco primeiros anos de atuação profissional: a “fase de sobrevivência e de descoberta” (0-3 anos) e a fase “de estabilização” (3-5 anos) (HUBERMANN, 2013, p. 38; p.40) que permite realizar o movimento de reflexão sobre as experiências vividas, até esse momento, por dentro de alguns pontos específicos, dentre eles:

(...) o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimento, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 2013, p.39).

A classificação a que se refere o autor, também coincide com o período profissional em que me encontro, e associado aos desafios apresentados à profissão a partir da pandemia do Covid-19, como narrado anteriormente, considere relevante investigar como outros colegas estavam produzindo suas experiências formativas. A decisão pelo diálogo com o professor iniciante também encontra a reflexão (auto)formativa que construo neste trabalho, pois formada na graduação desde 2016 e atuado como professora por apenas quatro

(04) anos, também reflito, junto dos meus pares, sobre a profissão docente e seus desdobramentos.

Os contatos foram sendo encontrados por laços entre meus parceiros do grupo de Pesquisa Recidade, colegas professores e outros colegas interessados em ajudar na pesquisa. Dado esse que também se apresenta como fundamental dentro da nossa profissão e do processo formativo de uma forma geral. Os laços colaborativos ultrapassam as paredes das escolas e universidades.

Esse grupo de professores iniciantes que busquei para trocar narrativas, caracteriza-se como “professores que se encontram em início de carreira, visto que é o momento em que eles buscam instituir suas ações, posicionamentos e posturas profissionais, com base nas experiências pessoais e formativas que têm vivenciado” (AMARAL; COSTA; FALCÃO, 2020, p. 295) reafirmando o interesse específico nessas narrativas. Revisitando as reflexões *tecidas* até o momento, o posicionamento e enfrentamento ao paradigma dominante pelo fazer ciência atenta à sensibilidade que o contexto exige, ressalto que buscava nesses escritos, daqueles que também estão em início de carreira, o registro de suas experiências em “salas de aula”, mediadas por telas impessoais e frias, suas impressões, bem como demonstrar que seus modos de construir/exercer a docência importam:

Que a educação, a cidadania, o direito, a sociedade, a justiça e a democracia se vinculam entre si, ninguém dúvida; o problema é como o fazem, sobre quais fundamentos se define tal vínculo, que tipo de educação se relaciona com que tipo de cidadania, de direito, de sociedade, de justiça ou de democracia. (GENTILI; ALENCAR, 2001, p. 67).

Na ocasião, procurava com a carta convite estabelecer relações entre o trabalho contextualizado no início da carreira de professores que vivenciavam na pandemia suas primeiras experimentações com a docência, pois milhares de professores estiveram sozinhos nesse processo que foi e está sendo formativo. Oportunizar o registro desse período e de suas possíveis implicações formativas, é dever da educação e da produção de conhecimento de pesquisadores, principalmente no que diz respeito à formação de professores.

É provável que a possibilidade de mudança precise incluir os limites epistemológicos do contexto e as dores que atravessaram a sociedade, e que elas sejam, pacientemente, ouvidas/urdidadas por outros tantos professores e pesquisadores da universidade, bem como ‘devolvidas’ às escolas como material formativo à disposição do seu coletivo. Construir essa narrativa, sobre a experiência da docência em tempos pandêmicos mais que compromisso com a educação, é compromisso com a vida: “Quem sobrevive a uma grande catástrofe costuma pensar em mudar de vida porque teve uma breve experiência do que é, de fato, estar vivo” (KRENAK, 2020, p. 106).

As cartas, até tempo histórico recente, eram utilizadas pelas pessoas como forma de trocar informações básicas e impressões particulares sobre seus cotidianos, seus modos de ser e estar no mundo. O tempo Kronos era desafiado pelas longas distâncias e a escrita, reinventada a cada leitura, capaz de promover a dialogicidade e participação que compreendemos, como dois elementos fundamentais, herdados da educação popular de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. São dois elementos fundamentais oferecidos por esse instrumento: a dialogicidade e a participação (PAULO; DICKMANN, 2020) que hoje seguem desafiados pelo aceleração das relações e sua fluidez na era digital.

Sobre as cartas os autores, citados anteriormente, complementam que são mais do que ferramenta de comunicação, pois:

As Cartas Pedagógicas revelam um pensamento dialógico que compreende a educação como processo de humanização dos seres humanos. Para tanto, a educação é teórica e prática, ocupando-se em resolver problemas da vida concreta dos oprimidos. Nesse viés, é importante uma metodologia coerente com a Educação Popular Libertadora (...). Ou seja, as Cartas Pedagógicas, mais que ferramenta de comunicação, são um convite a uma Pedagogia Engajada ética e politicamente. (PAULO; DICKMANN, 2020, p. 24).

Os autores costumam *brincar* com suas narrativas particulares apontando pistas sobre um processo emancipatório e comprometido com as “gentitudes” e com a educação. Também foi possível encontrar em seus manuscritos a ciência no âmbito do pequeno, do esquecido, do cotidiano banal:

Isso é uma coisa interessante em relação aos mistérios de lembrar e esquecer, se fizermos, se fizermos uma comparação entre linguagem da ciência e linguagem da vida. Quando nos esquecemos de uma palavra na linguagem da ciência, é fácil, consultamos algum livro, sabemos onde ela está. Mas a palavra da vida que esquecemos, sabemos que ela existe, mas não sabemos onde está. (ALVES; BRANDÃO, 2010, p. 87).

E é assim, inspirada na educação popular e nas Cartas Pedagógicas, com letras maiúsculas, como um nome próprio, como uma possibilidade de criar significados sobre narrativas que evidencio o legado de Paulo Freire (FREITAS, 2020), em seu centenário (comemorado no ano 2020), como parte fundamental do processo onde diálogo, compromisso e amorosidade dão o tom da narrativa, pois “ao ter acesso às narrativas, orais ou escritas, abrem-se portas ainda maiores a formação/investigação, pois agora a experiência pessoal e profissional do outro passa a compor também a minha” (SILVEIRA; MONTEIRO, 2012, p. 111).

A escrita (auto)formativa, metodologia com a qual esta dissertação vem se tramando, tem também a própria experiência como objeto de investigação. É a compreensão de que os “processos de (trans)formação tanto vêm proporcionando o desenvolvimento de sua práxis, quanto vêm produzindo dados para a investigação sobre o ensino a partir da documentação da experiência” (FREITAS; MACHADO; SOUZA, 2017, p. 11).

Na ausência de cartas que não foram respondidas, é a experiência desta pesquisadora que passou a ser a principal narrativa e empiria das análises deste relatório de pesquisa. É ela que costura a carta do *Professor Esperança* e outras cartas sem respostas, testemunhas de um contexto de crises, inclusive comunicacional. Assim, inicio o corpo das respostas dessa reflexão e partindo da vista da *minha janela* é que consigo viver a práxis como professora e como gente, de forma gentil e comprometida: *gentitude e professorice!*

Destaco aqui trechos da carta do Professor Esperança, por ter inspirado esse diálogo subjetivo que teço em relação as minhas experiências e ao contexto (auto)formativo no qual ele, eu e demais colegas professores estivemos imersos.

Espero que todos os professores de primeira viagem como eu tenham a oportunidade de refletir sobre esse período e possam aproveitar de alguma forma essa vivência para a própria capacitação profissional. É por isso que acredito que pesquisas como a sua, cara amiga professora, são de extrema relevância. (Trecho Carta Professor Esperança, 2021. Anexo 04).

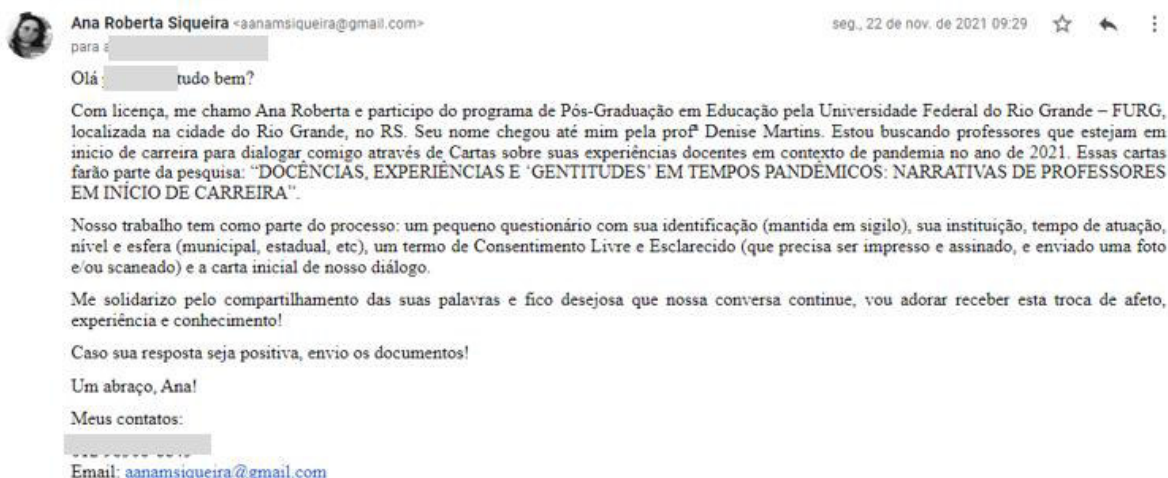
O professor, assim como eu, demonstra perceber que o período impactou a (auto)formação, denominada por ele de “capacitação profissional”, produzindo experiências peculiares na profissão, em especial em relação à modalidade de ensino remoto e seus desdobramentos no ensino e na aprendizagem. Diz ele:

No entanto, em 2020, indo para o meu segundo ano de docência, veio a pandemia, rompendo com esse processo ambientado na sala de aula e indo para o ensino remoto. Situação que foi difícil, pois não sabia como organizar e conduzir uma aula totalmente online e ainda mais com crianças. Algumas das maiores dificuldades foram: alunos sem internet, computador; aulas bem mais curtas, com no máximo 15 min, uma vez que as crianças; não podiam ultrapassar 2 horas na frente do computador; falta de acompanhamento familiar da criança; adaptar aulas de dança para o ensino virtual e de forma “falada/escrita”, sem um espaço físico específico para isso; aprender a lidar com a plataforma nova, Google Classroom; aulas postadas, entre outras. (Trecho Carta Professor Esperança, 2021. Anexo 04).

Desafios apresentados pelo professor que, também, foram os meus/nossos, quer em aulas na pós-graduação, em reuniões do Recidade, no estágio docência, nos eventos etc. Tudo era experimentação, desafio e novidade. Cada qual inventando discências e docências, inclusive em “aulas de dança” no espaço virtual, como foi o caso do Professor Esperança. Reflexões como essa pareceram se repetir durante a elaboração da dissertação, mas, que na verdade, representavam um cenário comum, pois outros colegas, também enfrentaram um movimento não tão adequado, digamos assim, de coleta de dados, ainda mais quando tratamos de narrativas, como no caso desta pesquisa.

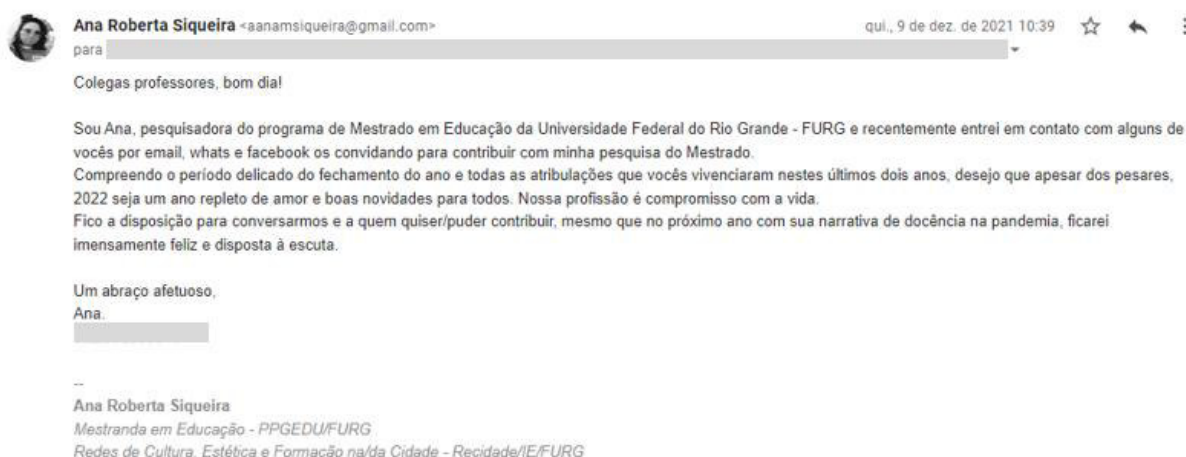
Esse cenário foi constituído inclusive por vazios provocados pela ausência de respostas à correspondência iniciada por mim. Na sequência destaco imagens de *e-mails* emitidos, posteriormente à carta, a colegas professores, durante o processo de construção da investigação abortada, mas parte fundamental desta outra e ressignificada pesquisa.

Imagem 1: Cartas sem respostas I – Contato Novembro de 2021



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2021

Imagem 2: Cartas sem respostas II – Contato Dezembro de 2021



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2021

A proposta que antes tinha tom sensível e acolhedor, soava, quem sabe (?), como mais uma demanda a ser cumprida em meio ao caos do retorno ao trabalho presencial. Estruturas precárias, altas demandas *online* e *offline*, adoecimento, perdas, falta de vacina para funcionários e alunos. Essas e outras narrativas eram recorrentes nos círculos empíricos onde minha pesquisa se construía: grupo de pesquisa, roda de amigos, encontro com outros professores, meus familiares etc.

É por este motivo que a dissertação e seus (des)caminhos também se tornam parte de sua construção e constitui a própria pesquisa. A utilização da escrita das experiências vem ao encontro da ideia de credibilizar e dar autonomia a seus sujeitos que a produzem. Escrever imprime significados antes não refletidos sobre a experiência (MARQUES, 2011). A escrita faz com que um exercício de reflexão aconteça: pensamos, rememoramos, reinventamos e concluimos sobre ideias e experiências que vivemos e, assim, tomamos parte de algumas delas para nos entendermos como professoras profissionais pesquisadoras etc. Nessa direção,

O escrever deixa, então, de ser uma relação de inculcação de ideias e estados anímicos, para se tornar uma articulação de parceiros procedendo por alianças e negociações num mundo de possibilidades abertas e das virtualidades com que o desenvolvimento histórico desafia as capacidades de autoafirmação das próprias escolhas. (MARQUES, 2011, p. 41).

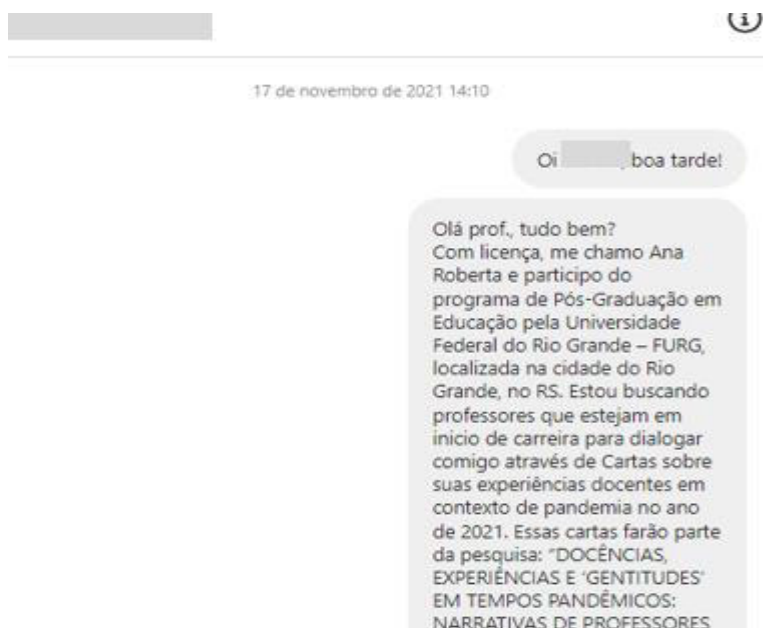
Por considerar essa escrita, uma forma de “articulação” é que volto a destacar mensagens, buscas por comunicação elaboradas por mim.

Imagem 3: Cartas sem respostas III – Contato Novembro de 2021



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2021

Imagem 4: Cartas sem respostas IV – Contato Novembro de 2021



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2021

Essas comunicações não encontraram eco e se constituem aqui em testemunhos e fontes sobre um período histórico de difícil compreensão, ratificam parte de uma “documentação da experiência” (FREITAS; MACHADO; SOUZA, 2017) sobre a construção desta pesquisa.

O percurso destas análises encontra as experiências formativas e seus silêncios construídos durante o período pandêmico por professores iniciantes e prováveis desdobramentos em suas práxis, mesmo que essas sejam vistas de um horizonte distante que a coleta de dados não permitiu acessar objetivamente. Compreendo que olhar para este momento da nossa existência, enquanto professores e gentitudes, é ter consciência do quão profunda é a relação entre (auto)formação e contexto histórico. E nesse sentido, o professor Esperança nos aponta em sua carta um pouco sobre essa percepção:

Nesse momento, percebi que não poderia me cobrar tanto, pois também estava aprendendo com a situação toda, mas às vezes a frustração era natural. (...). Isso se reflete no comportamento da maioria das crianças, uma vez que parecem não ter tido contato com organização escolar/regras da sala de aula e a sociabilização com os coleguinhas de turma. Isso, de certa forma, redobra o trabalho do professor, ao ter que introduzir aos alunos algumas coisas com as quais eles já teriam lidado no 1º e 2º anos, não fosse a pandemia. (Trecho Carta Professor Esperança, 2021. Anexo 04).

Desse modo rememoro Cunha (1997, p. 4), em sua posição de que “diferentemente das situações de pesquisa, não é tanto o produto das narrativas o que mais interessa nesta circunstância, mas o processo de produção pelo qual vive o sujeito” e fica claro, quando o Professor Esperança afirma que “*a frustração era natural*”, ao que parece, que o espaço da *carta* também foi acolhimento.

Alinhada a essa reflexão, apresento que ao todo, vinte e três professores (23) foram contactados para participar da pesquisa, contando, efetivamente, com apenas uma resposta em forma de carta, a que estamos traçando reflexões. O quadro síntese apresenta a relação professores/regiões brasileiras contactados.

Quadro 5: Professores e Regiões

Região	Quantidade de Professores
NORTE	5
SUL	10
NORDESTE	1
CENTRO-OESTE	1
SUDESTE	6

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2021)

Experiência se apresenta agora, de fato, como um conceito-chave na produção do conhecimento e é nessa consideração que defendo a utilização das escritas das narrativas como ferramenta resistente para a (auto)formação. Ainda quando na forma de projeto, compreendia que o lixo serve para a poesia³⁵, e

³⁵ Matéria de Poesia. BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

inspirada por Manoel de Barros, continuo a encontrar nesse diálogo sutil e quase invisível, respostas e esperanças para esta dissertação.

A pandemia de COVID-19 trouxe consigo não apenas a crise sanitária, mas, também, desnudou a hídrica, evidenciou o dólar nas alturas, desemprego, as políticas ultraconservadoras, os negacionismos, as *fakes news* e milhares de apagamentos de memória de vidas esvaídas de forma precoce, por conta da falta do incremento de políticas públicas da saúde capazes de evitar o alastramento do vírus, como bem mostrou a demora pela vacinação em massa. Os nazifascismos que sobrevivem (ADORNO, 1995) e insistem em nos colocar como subalternos e dizer que somos números e descartáveis, reafirmam que o medo é instrumento de controle dessas políticas de morte. Nessa direção e sobre o sentimento, quase de luto, como também já tratado por mim, anteriormente, na produção da pesquisa, também é apontado pelo Professor Esperança:

Mesmo sabendo que posso aproveitar o momento para conhecer e desenvolver novas metodologias de ensino e aprender a lidar com os imprevistos, ainda assim não é fácil enxergar de imediato todos os efeitos da pandemia e o que teremos que fazer para superá-los. Portanto, há também um sentimento de insegurança e, de certa forma, incapacidade. (Trecho Carta Professor Esperança, 2021. Anexo 04).

Educar exige consciência da possibilidade de mudança e da percepção de seu papel político, social e cultural dentro da sociedade, pois tenhamos em mente que – como professores pesquisadores – fazemos parte do projeto de mudança. É possível que esta compreensão nos proporcione “esperançar”. O conceito freiriano nos encanta pela sua poesia e alerta que esperança não é sinônimo de imobilidade, afirma:

Parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa (FREIRE, 2011a, p.71).

Acredito que se Freire estivesse vivo neste tempo sombrio ainda assim nos convidaria a esperançar, pois tinha a esperança como condição ontológica da nossa existência. Junto a esse esperançar chamo a atenção de que “saber

escutar é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática” (SAUL, 2010, p. 161).

Na tentativa de colocar um ponto final nesta dissertação, retomo aos meus problemas de pesquisa:

Que tipo de (auto)formação foi desenvolvida durante a pandemia e o ensino remoto, a partir da *práxis* da pesquisadora?

Foi possível encontrar resistências na (auto)formação de professores nesses anos de pandemia? Que/quais resistências?

E aos objetivos:

refletir processos (auto)formativos no/do período pandêmico em diálogos com narrativas e experiências educativas;

evidenciar o potencial da produção de conhecimento a partir das narrativas.

Não tenho respostas objetivas, como o paradigma da modernidade, talvez, requisitasse; trago, a partir de um paradigma ético/estético/político, análises decorrentes de uma triangulação feita entre meus desejos e propósitos iniciais de pesquisa – a formação de professores em fase inicial de carreira, durante a pandemia; o estado de conhecimento sobre (auto)formação/(auto)biográfica e narrativa – realizada no recorte de tempo entre 2016 e 2020; e a experiência decorrente de processos (auto)biográficos – em especial os desenvolvidos junto com meu grupo de pesquisa, Redes de cultura, estética e formação na/da cidade – Recidade, com destaque para o período pandêmico (2020-2022).

Muitos foram os descaminhos que, se foram responsáveis por turbilhões existenciais, também, evidenciaram criações: *professorices*, como denomino esse processo de invenções (auto)formativas/(auto)biográficas, construídas nesse processo e, assim como professora, me disponho ao diálogo e, mais uma vez, à narrativa, como forma de encerrar esta pesquisa sob a forma de uma

Carta aos/às que, juntamente comigo e o Professor Esperança, constituíram e se fizeram resistência, em especial meus/minhas colegas do coletivo Recidade.

CARTA AO PROFESSOR ESPERANÇA E AOS/ÀS COLEGAS QUE CONSTITUÍRAM COMIGO A RESISTÊNCIA

São José dos Campos, São Paulo, setembro de 2023.

Caros/as colegas leitores/as,

Refiro-me a você como colega, pois acredito que caso tenha chegado até aqui, é porque minha pesquisa lhe interessou ou apreendeu sua atenção por alguns instantes em seu precioso tempo. É de uma tarde quente, em um lugar de céu azul e tempo seco, que escrevo sobre a experiência em tecer resistências (auto)formativas/(auto)biográficas em meio aos turbilhões que a vida nos apresenta todos os dias e como admitiu o Professor Esperança, na descrição de sua carta.

Aceitar que os (des)caminhos da docência e da pesquisa, assim como da própria vida, fazem parte da nossa (auto)formação, existência e resistência, e que mesmo no miúdo, na fragilidade, existe a possibilidade da mudança e da reinvenção, constitui força vital para seguirmos adiante conjugando o verbo esperar, como nos legou Paulo Freire.

Analiso, também, que o movimento da reinvenção, que acredito estar alicerçado na tríade observar, criticar e propor, pode ser uma dimensão para a (auto)formação nesses novos contextos históricos. Deixar ir e aceitar novos modos de se relacionar, por exemplo, com o conhecimento e a vida, foram fundamentais para que meu/nosso olhar, não perdesse de vista o caráter humano das relações, mesmo que atravessado pelas *frias* telas tecnológicas hipervalorizadas neste tempo.

Concebo que as mudanças partem do miúdo, do singelo, do cotidiano existencial – as pequenices cotidianas - de cada ser na relação, com o outro, com o coletivo. Seu microcosmo, sua casa, sua vida e suas relações podem ser

caminhos para ratificar essas novas reflexões/dimensões (auto)formativas/(auto)biográficas. Isso pode ser dimensionado quando o professor Esperança comenta, por exemplo, seus sentimentos em relações às questões cotidianas da sala de aula e que transbordam à docência em sua face mais humana.

Percebo que o ensino remoto, durante os anos pandêmicos, alterou nossos modos de constituir docências, discências, pesquisas, relações e a (auto)formação incorporou facetas como adoecimento, solidão e luto/luta. Foi tanta vida que veio e que foi, de forma literal ou subjetiva, que somente o silêncio talvez tenha sido capaz de dar conta de tantos sentimentos/conhecimentos difíceis de expressar. Fomos interpelados pelo imediatismo das chamadas de vídeos, mas preenchidos com um pouco de cada um/a em escapes cotidianos, sopros de vida, exemplificados por gatinhos, bebês e outras tantas evidências de resistências, que faziam questão de marcar presença, em cada reunião, evento ou aula online.

Não vai faltar quem diga que minha dissertação é sobre formação de professores e que deveria obedecer a um determinado modo operante de ação, construído por metodologias mais pragmáticas, mas, quero recordar que me encanto com o que uma inspiração, materializada em um senhor de barba branca, Paulo Freire, há tempos, me alertava: O belo e o poético não destoam de um compromisso ético e epistemológico com a educação, sendo ela coletiva, dialógica e baseada na reciprocidade das relações.

Nesse sentido, mesmo nos ambientes virtuais, nossas trocas entre pares foram fundamentais para que as (re)invenções acontecessem, por vezes, em tom de prosa, regadas a café e resistência, ainda que houvesse uma distância física entre nós. Embora o modo de produzir conhecimento tenha sido alterado, o período pandêmico ratificou a incerteza, a pergunta e a investigação como importantes componentes da (auto)formação de professores/as.

E a esse tom, querido Professor Esperança e demais colegas, é que não dispenso um espaço menor às demais problemáticas tecidas ao longo desse estudo, e reitero o quão profunda foi a minha/nossa necessidade de refletir sobre as emergências físicas, políticas e operacionais que apontaram para a

importância de um olhar mais sensível para a (auto)formação concedendo-lhe um lugar cativo dentro da *práxis*. A educação/(auto)formação se firma como espaço de resistência de professores, neste caso, analisada a partir do contexto pandêmico e da inserção em coletivos organizados e solidários, que se mostraram fundamentais na produção de um conhecimento “decente”, pois epistemologia e afeto – leia-se amorosidade - não estão dissociados.

Compreendi, nesse processo investigativo, que formação e (auto)formação se equivalem e se relacionam diretamente às narrativas (auto)biográficas. Como artesã, teço mais um pouco de mim a partir da narrativa do outro. A experiência do outro, uma vez adentrada à narrativa, passa a compor a minha/nossa também. É daqui, portanto, dessa narrativa constituída a partir de *minha janela*, de um canto singular no mundo, que me encanto e canto a beleza de insistir que o processo da criação das *professorices* é visceral.

Eis aqui fatias de um processo (auto)formativo/(auto)biográfico tecido delicadamente e, também, por entre brechas de um momento histórico peculiar, complexo. E assim, me despeço de uma pesquisa que antes de ser, já estava constituída em todas as minhas/nossas perguntas dirigidas à minha/nossa vida, e antes de se tornar, já foi como a saudade e o afeto entre dois/duas colegas que dividem o mesmo anseio: ser poesia, conhecimento e gente em um mundo tão apressado com pouco tempo e paciência para o visceral.

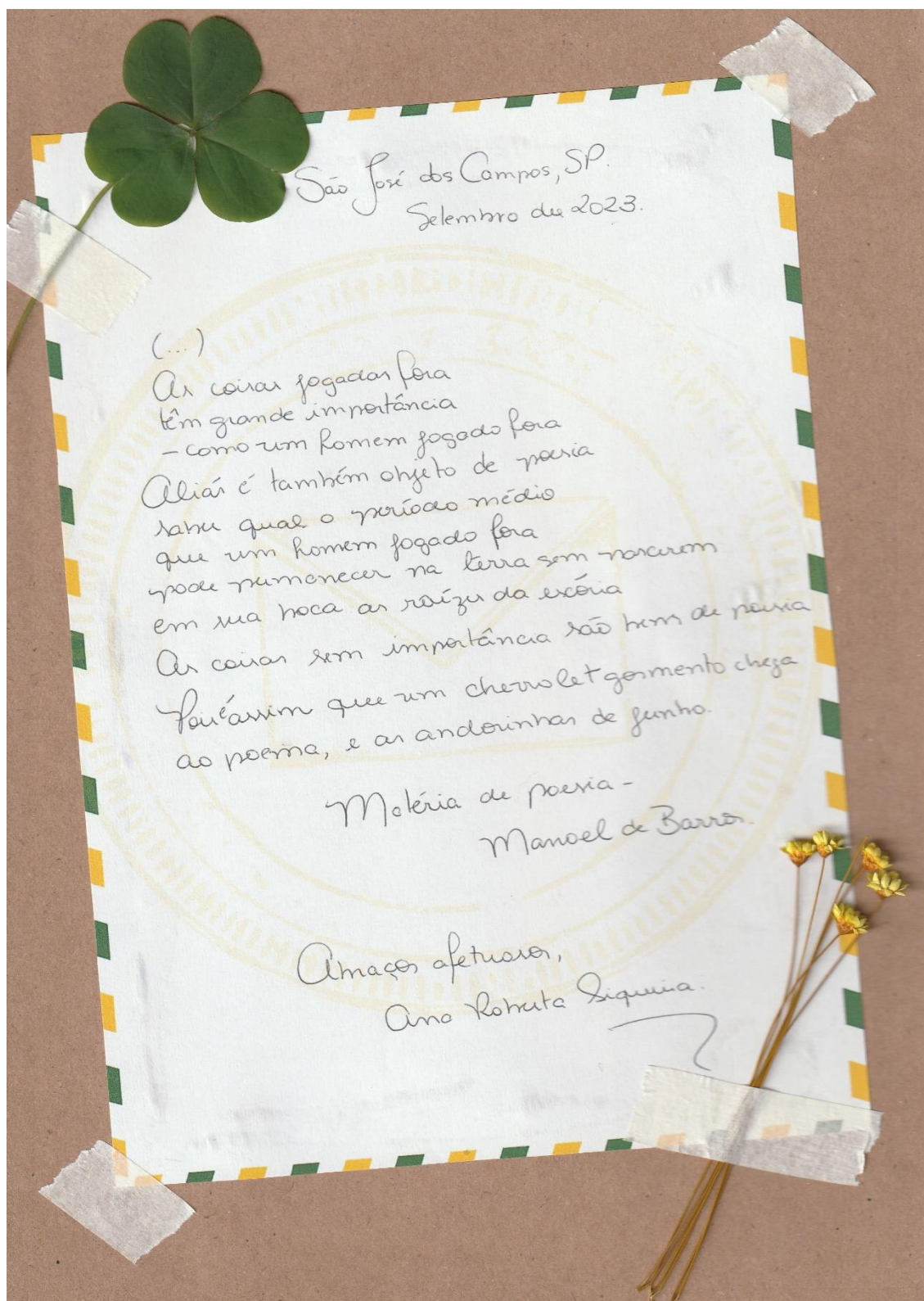
Deixo que as palavras finais sejam as do poeta...

(...).
As coisas jogadas fora
têm grande importância
— como um homem jogado fora
Aliás é também objeto de poesia
saber qual o período médio
que um homem jogado fora
pode permanecer na terra sem nascerem
em sua boca as raízes da escória
As coisas sem importância são bens de poesia
Pois é assim que um chevrolet gosmento chega
ao poema, e as andorinhas de junho.

Matéria de Poesia – Manoel de Barros

Um abraço afetuoso, Ana Roberta M. Siqueira

Imagem 5: Cartas Aos/Às Colegas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Imagem 6: Envelope



Fonte: Acervo da Autora (2023)

Imagem 07: Verbete Costurado



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023). Papel, linha e tecido.

SUL

ABRAHÃO, Maria Helena Barreto. A intriga narrativa em história de vida de uma destacada educadora sul-riograndense-(re)construindo a personagens. In: COSTELLA, Roselane Zordan; MENEZES, Victória Sabbado (Orgs). **Retalhos em trama**: entre os fios de narrar, docenciar e geografar. Porto Alegre: IGEO/UFRGS, 2022. p.21-40.

ADORNO, Theodor W. **Emancipação e Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, Rubem; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Encantar o mundo pela palavra**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus; 7 Mares, 2010.

AMARAL, Bruna; COSTA, Mariza da; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Identidade de professores iniciantes: Trajetórias formativas à luz de cartas narrativas. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente, v. 17, p.295-307, jan/dez 2020.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A flauta de Prata**: Escritos sobre o saber e a educação. Curitiba: CRV, 2019.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins; SIQUEIRA, Ana Roberta Machado. Crianças, lugares e memórias: formação de professores, ensino de geografia e práticas com/na cidade. In: FRAGA, Hilda Jaqueline de; SCHIAVON, Carmem G. Burgert; GASTAUD, Carla Rodrigues. (Orgs). **Patrimônio no plural**: práticas e perspectivas investigativas. Porto Alegre: Selbach & autores Associados, 2018. p. 265-284.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins. **A construção de um modo docente de ser**. Um estudo com alunas do magistério. 2001. 179p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2001.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins. SIQUEIRA, Ana Roberta Machado. A arte de tecer fios de docências em contextos de frágeis existências. In: COSTELLA, Roselane Zordan; MENEZES, Victória Sabbado. (Orgs). **Retalhos em trama**: entre os fios de narrar, docenciar e geografar. Porto Alegre/RS: IGEO/UFRGS, 2022. p.247-268.

CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **O Educador**: Vida e Morte. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. p. 51-70.

COSTELLA, Roselane Zordan. O resgate de nós mesmos(as) pelas pontas - pelos fios. In: COSTELLA, Roselane Zordan; MENEZES, Victória Sabbado.

(Orgs). **Retalhos em trama**: entre os fios de narrar, docenciar e geografar. Porto Alegre: IGEO/UFRGS, 2022. p.59-78.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. Pelotas, vol. 23, n. 12, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, 2015. p. 73-86

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, Cleoni. Gente/Gentificação. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 343-345.

FERNANDES, Cleoni. Prática Pedagógica. In: MOROSI, Marília Costa. (orgs). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Vol. 2. Brasília: INEP / RIES, 2006. p.447.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2011c.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MACHADO, Maria Elisabete; SOUZA, Micheli Silveira de. O diário de registros como instrumento de (trans)formação docente. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, RS, vol. 22, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/7886> Acesso em: 15 de agosto de 2021.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos - para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador In: MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto A.; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15 – 41.

GENTILLI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**: Com um epílogo do Subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

Instituto Oswaldo Cruz - Agência Fiocruz de Notícias. **Pesquisa identifica o impacto da pandemia em estudantes**. Rio de Janeiro: Agência Fiocruz. 22 nov. 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/pesquisa-identifica-o-impacto-da-pandemia-em-estudantes> Acesso em: 19 jun. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, n. 3, v. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.25 n.2., jul./dez. 1999.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2012.

MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, RJ, v.28, n.4, out.-dez. 2021, p.1263-1267.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORETTI, Cheron Zanini. Resistência. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 365-366.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: a história de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2010. p. 155-188.

PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. Cartas pedagógicas: registro e memória na Educação Popular. In: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. (Orgs.) **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. 1. ed. Chapecó, SC: Livrologia, 2020. p.20-27.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2010. p. 81-96.

LOPES, Samuel Pinheiro; CALLONI, Humberto. O silêncio da meditação e o desafio educativo diante das sociedades tecnológicas. **Runae**, [S. l.], p. 135-160, 2019.

RESTREPO, Luís Carlos. **O direito à ternura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SAUL, Ana Maria. Escutar. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 161.

SILVA, Janaína Vilares da; GHIZONI, Liliam Deisy; CECCHIN, Hareli Fernanda Garcia. O Trabalho Invisível: Prazer e Sofrimento na Produção Científica Stricto Sensu. **Rev. Psicol., Organ.** vol.22, n.1, pp. 1911-1919, 2022.

SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O estado da arte ou o estado do conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set.-dez. 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/37452/26636> Acesso em: 19 de outubro de 2021.

SILVEIRA, Nádia Teixeira; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Formação continuada, uma experiência entre práticas, narrativas e reflexões. In: QUADROS, Cristiane de; ROLIM, Carmem Lucia Artioli; MARÓN, José Ramiro Lamadrid. **Práticas Pedagógicas**: construções do fazer docente. Goiânia: Kelps, 2012. p. 103-116.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1995.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TONET, Ivo. **A educação contra o capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

ANEXO 1: RESUMOS ARTIGOS PLATAFORMA SCIELO

01/01A³⁶: OLIVEIRA, GRASIELA LIMA DE. FREIXO, ALESSANDRA ALEXANDRE. **ALTERNANDO PROFESSORALIDADES NO CAMPO: ENTRE O PASSADO E O PRESENTE, UM ESTAR-SENDO PROFESSOR-MONITOR EM UMA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA.** EDUCAÇÃO EM REVISTA, BELO HORIZONTE, V.36, E216543, 2020.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/hqgj6JpmgRsfgSBrYtVTdrS/?lang=pt>

Resumo: Este artigo apresenta narrativas (auto)biográficas de cinco monitores da área de ciências naturais de duas Escolas Famílias Agrícolas (EFA) no semiárido baiano. Por meio de suas memórias e histórias de vida, investigamos o seu tornar-se docente em alternância, referindo-nos tanto à proposta pedagógica da escola, quanto às trajetórias destes docentes, que se alternam entre o passado e o presente, e o estar-sendo professor e o estar-sendo monitor numa EFA. Estas categorias – passado, presente, professor e monitor – se alternam no processo de tornar-se docente no/do campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, embasada nos referenciais da memória, (auto)biografia, história de vida e narrativas orais. Para análise das narrativas, nos apropriamos das noções de experiência, de Jorge Larrosa Bondía e de professoralidade, de Marcos Vilela Pereira. As narrativas indicam que estes docentes são o que conseguem ser: seres de experiências, contextos históricos, sociais e culturais que os atravessam nesse tornar-se docente numa EFA.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância, Ensino de Ciências, Experiência, Professoralidade.

02/02A³⁷: REIS, GABRIELA ALVES DE SOUZA VASCONCELOS DOS. OSTETTO, LUCIANA ESMERALDA. **COMPARTILHAR, ESTUDAR, AMPLIAR OLHARES: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA.** EDUC. PESQUI., SÃO PAULO, V. 44, E180983, 2018.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/4KPrBhHg3dxGkN9hc5QFTJn/abstract/?lang=pt>

Resumo: A pesquisa que dá base ao presente artigo objetivou perscrutar sentidos e discutir contribuições da formação continuada para a prática pedagógica da educação infantil. Sustentada pelos aportes teórico-metodológicos das abordagens (auto)biográficas, privilegiou narrativas docentes, abrindo espaços para a memória, tecendo histórias de formação, de saberes e práticas, no encontro com professores e professoras que atuam na rede municipal de educação de Itaboraí - RJ. O material biográfico, configurando dados principais da pesquisa, foi gerado por meio de entrevistas narrativas que contemplaram aspectos relacionados à ação docente: fundamentos da educação infantil, conteúdos, objetivos, conhecimentos necessários à ação docente, fatores relacionados à sua aprendizagem e das crianças, papel do professor. Tomando como eixo de análise a relação entre teoria e prática presente nos percursos formativos docentes, os resultados apontam questões conceituais e formais, relacionadas a propostas de formação continuada: a formação continuada é percebida como lugar de pensar e refletir, de compartilhar

³⁶ O mesmo trabalho foi encontrado em mais de um descritor (01/01A; 06/02C)

³⁷ O mesmo trabalho foi encontrado em mais de um descritor (02/02A; 11/07C)

saberes e experiências; não pode ser apenas repasse de metodologias, mas espaço-tempo de estudo; teoria e prática são articuladas quando são colocados em diálogo o cotidiano e as referências bibliográficas. Dentre os conteúdos elencados, chamam a atenção aqueles relacionados ao planejamento e à organização da rotina na educação infantil, os quais deveriam fazer parte dos estudos, continuamente, segundo as narrativas tecidas. As referidas indicações são potentes recomendações para se pensar e fundamentar a formulação de políticas públicas para a qualificação profissional docente.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação Infantil; Teoria e prática; Narrativas autobiográficas; Políticas de formação docente.

03/03A³⁸: BRAGANÇA, INÊS FERREIRA DE SOUZA; LIMA, RITA PEREIRA. NARRATIVAS DE VIDA DE INSTRUTORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO POSSIBILIDADE DE ESTUDOS NO CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. REV. BRAS. ESTUD. PEDAGOG. (ONLINE), BRASÍLIA, V. 97, N. 246, P. 290-304, MAIO/AGO. 2016.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/qyG4k6bwH4zT6Hr64KfxSJw/?format=pdf&lang=pt>

Resumo: Apresenta estudo realizado com educadores que atuam em cursos de formação profissional de nível básico oferecidos pela Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec) do Rio de Janeiro. Tem como objetivo compreender experiências provenientes de trajetórias de vida, da formação e do trabalho docente e propõe aproximações teóricas entre o campo da abordagem (auto)biográfica e o da Teoria das Representações Sociais (TRS). A pesquisa foi desenvolvida em duas unidades da Faetec, com recorte orientado para as narrativas de quatro instrutoras, duas de cada unidade. O material foi analisado com base na compreensão cênica, com enfoque nas múltiplas cenas do cotidiano de trabalho construídas pelas narradoras ao longo das entrevistas/conversas. Na trajetória das instrutoras entrevistadas, ressalta-se, inicialmente, a centralidade da atuação em área profissional específica – manicure, cabeleireira, costureira e técnica em segurança do trabalho –, apontando para, em um segundo momento, a atuação na docência. As narrativas denotam a construção cotidiana de saberes, processo que envolve aprendizagens formais e informais em suas trajetórias de vida. Os resultados reforçam a possibilidade de aproximação entre as narrativas (auto)biográficas e a TRS para a compreensão da docência na Faetec. Escutar docentes, por meio de narrativas que podem revelar identidades grupais, potencializa avanços em pesquisas tanto na área da TRS quanto nos estudos (auto)biográficos.

Palavras-chave: narrativas de vida; trabalho docente; representações sociais.

04/01B³⁹: BRAGANÇA, INÊS FERREIRA DE SOUZA; LIMA, RITA PEREIRA. NARRATIVAS DE VIDA DE INSTRUTORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO POSSIBILIDADE DE ESTUDOS NO CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. REV. BRAS. ESTUD. PEDAGOG. (ONLINE), BRASÍLIA, V. 97, N. 246, P. 290-304, MAIO/AGO. 2016.

³⁸ O mesmo trabalho foi encontrado em mais de um descritor (03/03A; 04/01B; 15/11C)

³⁹ O mesmo trabalho foi encontrado em mais de um descritor (03/03A; 04/01B; 15/11C)

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/qyG4k6bwH4zT6Hr64KfxSJw/?format=pdf&lang=pt>

Resumo: Apresenta estudo realizado com educadores que atuam em cursos de formação profissional de nível básico oferecidos pela Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec) do Rio de Janeiro. Tem como objetivo compreender experiências provenientes de trajetórias de vida, da formação e do trabalho docente e propõe aproximações teóricas entre o campo da abordagem (auto)biográfica e o da Teoria das Representações Sociais (TRS). A pesquisa foi desenvolvida em duas unidades da Faetec, com recorte orientado para as narrativas de quatro instrutoras, duas de cada unidade. O material foi analisado com base na compreensão cênica, com enfoque nas múltiplas cenas do cotidiano de trabalho construídas pelas narradoras ao longo das entrevistas/conversas. Na trajetória das instrutoras entrevistadas, ressalta-se, inicialmente, a centralidade da atuação em área profissional específica – manicure, cabeleireira, costureira e técnica em segurança do trabalho –, apontando para, em um segundo momento, a atuação na docência. As narrativas denotam a construção cotidiana de saberes, processo que envolve aprendizagens formais e informais em suas trajetórias de vida. Os resultados reforçam a possibilidade de aproximação entre as narrativas (auto)biográficas e a TRS para a compreensão da docência na Faetec. Escutar docentes, por meio de narrativas que podem revelar identidades grupais, potencializa avanços em pesquisas tanto na área da TRS quanto nos estudos (auto)biográficos.

Palavras-chave: narrativas de vida; trabalho docente; representações sociais.

05/01C: SANTOS, WAGNER DOS. SANTOS, VERÔNICA FREITAS DOS. GAMA, JEAN CARLOS FREITAS. PAULA, SAYONARA CUNHA DE. CASSANI, JULIANA MARTINS. **DA RELAÇÃO COM O SABER ÀS IDENTIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA: NARRATIVAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.** PRO-POSIÇÕES, CAMPINAS, SP, v. 31, E20190074, 2020.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/DpmkWp8rQMsQdqqfvJByXdn/abstract/?lang=pt>

Resumo: Este artigo objetiva compreender as relações que os alunos estabelecem com os saberes nas aulas de educação física e suas implicações para a constituição das identidades desse componente curricular. Analisa as narrativas autobiográficas de alunos do 3o ano do Ensino Médio sobre os diferentes modos de apropriação do seu processo de escolarização com a educação física. Utiliza narrativas orais e imagéticas dos estudantes como fontes. Os resultados mostraram que a relação com o saber e as identidades da educação física produzidas é tensionada pela lógica escolar e pelas experiências, o que resulta na perda do seu interesse nas aulas ao decorrer do processo de escolarização.

Palavras-chave: educação física, Ensino Médio, saberes, narrativas

06/02C⁴⁰: OLIVEIRA, GRASIELA LIMA DE. FREIXO, ALESSANDRA ALEXANDRE. **ALTERNANDO PROFESSORALIDADES NO CAMPO: ENTRE O PASSADO E O PRESENTE, UM ESTAR-SEND O PROFESSOR-MONITOR**

⁴⁰ O mesmo trabalho foi encontrado em mais de um descritor (01/01A; 06/02C).

EM UMA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA. EDUCAÇÃO EM REVISTA, BELO HORIZONTE, V.36, E216543, 2020.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/hggj6JpmgRsfgSBrYtVTdrS/?lang=pt>

Resumo: Este artigo apresenta narrativas (auto)biográficas de cinco monitores da área de ciências naturais de duas Escolas Famílias Agrícolas (EFA) no semiárido baiano. Por meio de suas memórias e histórias de vida, investigamos o seu tornar-se docente em alternância, referindo-nos tanto à proposta pedagógica da escola, quanto às trajetórias destes docentes, que se alternam entre o passado e o presente, e o estar-sendo professor e o estar-sendo monitor numa EFA. Estas categorias – passado, presente, professor e monitor – se alternam no processo de tornar-se docente no/do campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, embasada nos referenciais da memória, (auto)biografia, história de vida e narrativas orais. Para análise das narrativas, nos apropriamos das noções de experiência, de Jorge Larrosa Bondía e de professoralidade, de Marcos Vilela Pereira. As narrativas indicam que estes docentes são o que conseguem ser: seres de experiências, contextos históricos, sociais e culturais que os atravessam nesse tornar-se docente numa EFA.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância, Ensino de Ciências, Experiência, Professoralidade.

07/03C⁴¹: MELO, ANDRÉ MAGRI RIBEIRO DE. OLIVEIRA, MÍRIA GOMES DE. **EU, LEITOR DE MIM: SABERES NARRATIVOS E REFLEXIVIDADE AUTOBIOGRÁFICA NO SERTÃO POTIGUAR.** EDUCAR EM REVISTA, CURITIBA, V. 36, E75656, 2020

Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75656>

Resumo: O discurso autobiográfico não se limita à narração episódica do vivido, mas encontra seu fundamento na ação humana de configurar narrativamente o curso temporal da experiência. Neste texto, propomo-nos a interpretar as narrativas de jovens leitores do sertão potiguar sobre seus processos de educação literária, enfatizando suas percepções sobre o gesto de compor memórias e narrá-las, além de suas relações com a leitura e a literatura enquanto saberes simbólicos e experiências autoformativas. Interessa-nos compreender suas histórias de leitura a partir das memórias evocadas durante entrevistas autobiográficas individuais, realçando o valor heurístico e autopoietico da narrativa de si. A análise sugere que o ato de se narrar, de performar criticamente a rememoração, efetiva acontecimentos na vida dos jovens leitores, abrindo-lhes à possibilidade de reelaborar o passado, dar novos sentidos ao presente e perspectivar projetos de vida no porvir.

Palavras-chave: Narrativa de si. Memórias de leitura. Educação Literária. Saberes narrativos. Reflexividade autobiográfica.

08/04C: AMARAL, MATEUS HENRIQUE DO. MONTEIRO, MARIA INÊS BACELLAR. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO GT 15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL DA ANPED (2011-2017): ENTRE DIÁLOGOS E (NOVAS) PISTAS.** REV. BRAS. ED. ESP., BAURU, V.25, N.2, P.301-318, ABR.-JUN., 2019

⁴¹ O mesmo trabalho foi encontrado em mais de um descritor (07/03C; 19/01D).

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/9wW86YzmH7PDKynyRLrfMrG/?lang=pt&format=pdf>

Resumo: Este texto analisa a produção científica sobre a formação de professores no GT 15 – Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 2011 a 2017. Para tanto, consultou-se o resumo das comunicações e pôsteres apresentados nas páginas das edições nacionais do evento. Os dezenove estudos encontrados foram lidos e organizados em eixos: Formação inicial, Formação continuada, Formação ao longo da vida e Análise de políticas e propostas formativas. Os apontamentos iniciais indicam o crescimento da temática no GT 15, o retorno de pesquisas sobre formação inicial e a incorporação de narrativas autobiográficas. Existe uma variedade nos procedimentos adotados nos estudos - grupo focal, entrevistas, questionários e análise documental. Nas proposições, evidencia-se que: a formação nas licenciaturas tem se dado a partir de ações localizadas; há valorização dos conhecimentos produzidos coletivamente na formação continuada; existe reconhecimento dos modos que as vivências e as condições de trabalho impactam na formação; os dizeres oficiais e as propostas formativas investem em práticas de autogestão/autoinvestimento, valorizam a formação continuada em detrimento da inicial e prestigiam um saber-fazer técnico. Considera-se a necessidade de pesquisas que abordem a formação inicial do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado, a construção de conhecimento sobre a vivência e o processo formativo nos cursos de licenciatura e trabalhos que reflitam acerca do papel da teoria na formação continuada em Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação de professores. Produção científica. ANPEd.

09/05C: CUNHA, JORGE LUIZ DA. **EDUCAÇÃO HISTÓRICA E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS**. EDUCAR EM REVISTA, CURITIBA, BRASIL, V. 35, N. 74, P. 93-108, MAR./ABR. 2019.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/q6LzrCLCQPb4gmSXMgZ98Ld/?lang=pt&format=pdf>

Resumo: A intenção deste artigo é fundamentar os princípios da Educação Histórica, ancorada em teorias da história, analisando as metodologias de pesquisa e práxis no campo do ensino de história associadas ao uso de narrativas auto-biográficas. A base empírica se fundamenta em levantamentos autobiográficos e biográficos de professores de história, da educação básica, de forma a interpretar os usos dos princípios da educação histórica e os resultados alcançados em sala de aula na trajetória dos discentes e docentes envolvidos. A educação histórica se apresenta como uma estratégia fundamental para a criação de contextos Educacionais, formais e não formais, escolares e não escolares, necessários diante da realidade presente.

Palavras-chave: Educação história. Narrativas autobiográficas. Ensino de história.

10/06C: MORAES, CAMILE BARBOSA. GUZZI, MARA EUGÊNIA RUGGIERO DE. SÁ, LUCIANA PASSOS. **INFLUÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À**

DOCÊNCIA (PIBID) NA MOTIVAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE BIOLOGIA PELA DOCÊNCIA. CIÊNC. EDUC., BAURU, V. 25, N. 1, P. 235-253, 2019.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/hWg3phrNQy6t7PFF75pNjrQ/?lang=pt>

Resumo: Neste trabalho analisamos como as experiências formativas oferecidas por um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, com ênfase no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Estágio Supervisionado motivaram os estudantes pela carreira docente na educação básica. Para tanto, a Teoria da Motivação da autodeterminação foi adotada como referencial teórico. Os dados analisados são oriundos de narrativas autobiográficas de seis graduandos, obtidas a partir de entrevistas individuais, analisadas por meio da Análise Interpretativa. Nos resultados apresentamos e discutimos os principais elementos que motivaram ou desmotivaram os estudantes em ambas as experiências vivenciadas, resultando no maior ou menor interesse desses pela docência na Educação Básica.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio supervisionado. PIBID. Narrativa autobiográfica.

11/07C⁴²: REIS, GABRIELA ALVES DE SOUZA VASCONCELOS DOS. OSTETTO, LUCIANA ESMERALDA. **COMPARTILHAR, ESTUDAR, AMPLIAR OLHARES: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA.** EDUC. PESQUI., SÃO PAULO, V. 44, E180983, 2018.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/4KPrBhHg3dxGkN9hc5QFTJn/abstract/?lang=pt>

Resumo: A pesquisa que dá base ao presente artigo objetivou perscrutar sentidos e discutir contribuições da formação continuada para a prática pedagógica da educação infantil. Sustentada pelos aportes teórico-metodológicos das abordagens (auto)biográficas, privilegiou narrativas docentes, abrindo espaços para a memória, tecendo histórias de formação, de saberes e práticas, no encontro com professores e professoras que atuam na rede municipal de educação de Itaboraí - RJ. O material biográfico, configurando dados principais da pesquisa, foi gerado por meio de entrevistas narrativas que contemplaram aspectos relacionados à ação docente: fundamentos da educação infantil, conteúdos, objetivos, conhecimentos necessários à ação docente, fatores relacionados à sua aprendizagem e das crianças, papel do professor. Tomando como eixo de análise a relação entre teoria e prática presente nos percursos formativos docentes, os resultados apontam questões conceituais e formais, relacionadas a propostas de formação continuada: a formação continuada é percebida como lugar de pensar e refletir, de compartilhar saberes e experiências; não pode ser apenas repasse de metodologias, mas espaço-tempo de estudo; teoria e prática são articuladas quando são colocados em diálogo o cotidiano e as referências bibliográficas. Dentre os conteúdos elencados, chamam a atenção aqueles relacionados ao planejamento e à organização da rotina na educação infantil, os quais deveriam fazer parte dos estudos, continuamente, segundo as narrativas tecidas. As referidas indicações são potentes recomendações para se pensar e fundamentar a formulação de políticas públicas para a qualificação profissional docente.

⁴² O mesmo trabalho foi encontrado em mais de um descritor (02/02A; 11/07C)

Palavras-chave: Formação continuada; Educação Infantil; Teoria e prática; Narrativas autobiográficas; Políticas de formação docente.

12/08C: MARTINS, ROSANA MARIA. ANUNCIATO, ROSA MARIA MORAES. **CAMINHOS DE APRENDIZ DE PROFESSORA: PROCESSOS IDENTITÁRIOS EM UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM ONLINE.** EDUCAÇÃO EM REVISTA, BELO HORIZONTE, N.34, E172625, 2018.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/8FwJs7m4J8X5M9PLLDPxJNx/?lang=pt>

Resumo: Este artigo discorre sobre a constituição, em contextos colaborativos, da identidade docente de futuras professoras participantes de uma investigação sobre uma comunidade de aprendizagem online. Para este texto, buscou-se compreender como se expressam, nas narrativas, os indícios de constituição da identidade docente de licenciandas em formação. Os dados dessas narrativas autobiográficas mostraram como esse processo contribui para a constituição da identidade profissional docente e do desenvolvimento profissional, que se revelam em constante tensão, em um continuum, em que as experiências vivenciadas transcendem a polaridade teoria-prática e estão sempre vinculadas ao saber que emerge no próprio viver e fazer, a fim de significá-lo, problematizá-lo ou iluminá-lo.

Palavras-chave: Formação inicial em Pedagogia. Aprendizagem da docência. Identidade docente.

13/09C: BASSO, FABIANE PUNTEL. ABRAHÃO, MARIA HELENA MENNA BARRETO. **AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CONTEXTO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM BASEADA EM ATELIÊS BIOGRÁFICOS DE PROJETOS.** EDUCAR EM REVISTA, CURITIBA, BRASIL, EDIÇÃO ESPECIAL N. 1, P. 171-189, JUN. 2017

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/HWrmbYdtS8BY4tJgHz8Twxy/?format=pdf&lang=pt>

Resumo: Este artigo teve o objetivo de compreender, por meio das narrativas auto-biográficas, como os sujeitos percebem-se e constituem-se como agentes da própria formação no cotidiano de experiências escolares, através do processo da aprendizagem autorregulada. A pesquisa foi realizada em duas escolas da Rede Estadual de Ensino Fundamental, localizadas no município de Porto Alegre- RS. Participaram desse estudo 30 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A abordagem metodológica foi baseada nos ateliês biográficos de projetos. Foram organizadas sete sessões em grupos de 5 a 10 alunos, com duração de 45 minutos cada uma. Todas as etapas foram realizadas no ambiente escolar. A análise dos resultados foi realizada por meio de um ângulo diferenciado e inovador, inspirado na compreensão cênica. Os resultados evidenciaram três cenas que revelaram as relações dos múltiplos sujeitos envolvidos, a compreensão de si por meio da escuta do outro e as cenas esquecidas ou reprimidas. As etapas vivenciadas nos ateliês ajudaram os alunos participantes a compreenderem como eles se constroem enquanto alunos e como se auto-organizam para regular suas aprendizagens, para superar obstáculos e para se adaptarem ao mundo escolar. Concluiu-se que a abordagem inspirada nos ateliês biográficos de projetos pode auxiliar na reflexão dos processos de autorregulação da aprendizagem, inserindo-se adequadamente numa dinâmica evolutiva do percurso educativo.

Palavras-chave: Pesquisa autobiográfica; Ateliês biográficos de projetos; Autorregulação da aprendizagem.

14/10C: ARAÚJO JR, ANTÔNIO. AVANZI, MARIA RITA. GASTAL, MARIA LUIZA. **UMA EXPERIÊNCIA DE ENCONTRO ENTRE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E NARRATIVAS CIENTÍFICAS NO EN-SINO DE BIOLOGIA PARA JOVENS E ADULTOS.** REVISTA ENSAIO, BELO HORIZONTE, v.19, E2705, 2017.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/epec/a/Z3pQbYmSG8HGxGFXq79V53G/abstract/?lang=pt>

Resumo: Trata-se de pesquisa-ação desenvolvida com jovens e adultos de uma escola pública do Distrito Federal, Brasil. A articulação entre saberes escolares e saberes da experiência se deu numa oficina em que conteúdos de zoologia foram trabalhados a partir da relação entre os estudantes e animais não humanos. As histórias foram compartilhadas em roda e os textos produzidos foram expostos em varal literário no pátio da escola. A proposta baseia-se nas premissas freireanas e nas relações delas com outros autores, segundo os quais todo professor é um professor de leitura e produção de textos; a escola é instância legítima de construção de conhecimento; todo aprendizado é um exercício de releitura de sua experiência. Decorre desta pesquisa que é possível organizar atividades que valorizem as trajetórias de vida particulares dos sujeitos sem deixar de ensinar ciências, com o benefício de favorecer a construção de memória pessoal e coletiva.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; História de vida; Varal Literário.

15/11C⁴³: BRAGANÇA, INÊS FERREIRA DE SOUZA; LIMA, RITA PEREIRA. **NARRATIVAS DE VIDA DE INSTRUTORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO POSSIBILIDADE DE ESTUDOS NO CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.** REV. BRAS. ESTUD. PEDAGOG. (ONLINE), BRASÍLIA, v. 97, N. 246, p. 290-304, MAIO/AGO. 2016.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/qyG4k6bwH4zT6Hr64KfxSJw/abstract/?lang=pt>

Resumo: Apresenta estudo realizado com educadores que atuam em cursos de formação profissional de nível básico oferecidos pela Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec) do Rio de Janeiro. Tem como objetivo compreender experiências provenientes de trajetórias de vida, da formação e do trabalho docente e propõe aproximações teóricas entre o campo da abordagem (auto)biográfica e o da Teoria das Representações Sociais (TRS). A pesquisa foi desenvolvida em duas unidades da Faetec, com recorte orientado para as narrativas de quatro instrutoras, duas de cada unidade. O material foi analisado com base na compreensão cênica, com enfoque nas múltiplas cenas do cotidiano de trabalho construídas pelas narradoras ao longo das entrevistas/conversas. Na trajetória das instrutoras entrevistadas, ressalta-se, inicialmente, a centralidade da atuação em área profissional específica – manicure, cabeleireira, costureira e técnica em segurança do trabalho –, apontando para, em um segundo momento, a atuação na docência. As narrativas denotam a construção cotidiana de saberes, processo que envolve

⁴³ O mesmo trabalho foi encontrado em mais de um descritor (03/03A; 04/01B; 15/11C)

aprendizagens formais e informais em suas trajetórias de vida. Os resultados reforçam a possibilidade de aproximação entre as narrativas (auto)biográficas e a TRS para a compreensão da docência na Faetec. Escutar docentes, por meio de narrativas que podem revelar identidades grupais, potencializa avanços em pesquisas tanto na área da TRS quanto nos estudos (auto)biográficos.

Palavras-chave: narrativas de vida; trabalho docente; representações sociais.

16/12C: MÜLLE, JANETE INÊS R. MIANES, FELIPE LEÃO. **NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE SURDOS OU DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ANÁLISE DE IDENTIDADES E DE REPRESENTAÇÕES.** REV. BRAS. ESTUD. PEDAGOG. (ONLINE), BRASÍLIA, V. 97, N. 246, P. 387-401, MAIO/AGO. 2016.

Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000200387&script=sci_abstract

Resumo: Articulado aos estudos culturais em educação, objetiva analisar os processos identitários e as representações de sujeitos surdos ou com deficiência visual, problematizando relatos escolares em narrativas autobiográficas. Assim, investigam-se oito obras que circulam no mercado editorial, percorrendo diferentes espaços e tempos, de modo a conferir um panorama sobre as experiências de in/exclusão de “sujeitos considerados diferentes” nas escolas comuns, sobretudo no ensino fundamental. No diálogo com teorizações sobre narrativas de si, identidades e representações, a análise do material empírico possibilita observar a dificuldade em acessar e garantir uma educação inclusiva a sujeitos surdos ou com deficiência visual. Narrando e resistindo a representações pejorativas, esses sujeitos tensionam processos de normalização, autoafirmam suas posições identitárias em grupos minoritários e reivindicam o direito à diferença. Uma inclusão não excludente permite a acolhida ao diferente e a “sensação de inclusão”, potencializando suas possibilidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Deficiente da visão; surdo; representação social; identidade; autobiografia.

17/13C: CUNHA, JORGE LUIZ DA. **APRENDIZAGEM HISTÓRICA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO.** EDUCAR EM REVISTA, CURITIBA, BRASIL, n. 60, p. 93-105, ABR./JUN. 2016

Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1550/155046191006/155046191006.pdf>

Resumo: Narrar a própria experiência provoca estranhamentos do saber sobre o lugar comum e pode possibilitar conscientizações, nas relações entre história, estrutura social e trajetórias individuais. Nesse sentido, indagamos como a imaginação e a consciência histórica, o estranhamento e a desnaturalização, tidos como objetivos do ensino de história, se aproximam das narrativas autobiográficas como dispositivos de formação, estabelecendo um diálogo entre o ensino de história e o campo da pesquisa (auto)biográfica em educação. Este trabalho põe em diálogo as orientações legais sobre as especificidades da aprendizagem histórica e as narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. Discute, também, a fundamentação epistemológica do trabalho com narrativas autorreferenciais nas aulas de história; e, por fim, apresenta e analisa a aplicação de uma proposta de ensino de história a partir de narrativas

autobiográficas de alunos do Ensino Médio. A análise dos relatos, decorrentes da proposta, foi realizada com base na análise textual discursiva, cujas unidades de análise também foram fundamentadas no conceito de construção e reconstrução da aprendizagem, nas relações entre a reflexão autobiográfica e a imaginação histórica e no papel da aprendizagem histórica na constituição de uma consciência histórica. Estranhar e desnaturalizar o que se sabe sobre si, o que se escuta sobre si e deixar em suspensão para novas reorganizações, para construções e reconstruções da aprendizagem e, principalmente, para uma prática de questionamentos em que a interrogação não versa somente sobre o outro, mas sobre si na relação com outros e com os fatos históricos, eis aí talvez uma tarefa da educação em que a história adquira importância na formação dos jovens. Desse modo, o que sustentamos é a centralidade da relação sociedade-indivíduo no ensino de história na educação escolar.

Palavras-chave: aprendizagem histórica; narrativas autobiográficas; educação histórica; dispositivos de formação; estranhamento e desnaturalização.

18/14C: FRONZA, MARCELO. AS POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES A PARTIR DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS. EDUCAR EM REVISTA, CURITIBA, BRASIL, N. 60, p. 43-72, ABR./JUN. 2016

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/DRHKfC3P4M4mnt3vzX8hXXJ/?format=pdf&lang=pt>

Resumo: O objetivo deste estudo é investigar como a verdade histórica e a intersubjetividade organizam a forma como os jovens tomam o conhecimento para si. A investigação é estruturada nas relações entre a cultura jovem, as histórias em quadrinhos e a cultura histórica de uma sociedade. (RÜSEN, 2009). Analisam-se possibilidades investigativas existentes na relação entre as histórias em quadrinhos e a aprendizagem histórica de jovens estudantes. Abordam-se os tipos de investigações sobre como as narrativas históricas gráficas entraram na cultura escolar: 1) os quadrinhos ligados ao mercado das histórias em quadrinhos ficcionais com temas históricos; 2) os livros didáticos; 3) as histórias em quadrinhos didáticas na forma de paradidáticos; 4) as histórias em quadrinhos produzidas pelos próprios estudantes; e 5) as narrativas gráficas autobiográficas.

Palavras-chave: cultura histórica; aprendizagem histórica; histórias em quadrinhos.

19/01D⁴⁴: MELO, ANDRÉ MAGRI RIBEIRO DE. OLIVEIRA, MÍRIA GOMES DE. EU, LEITOR DE MIM: SABERES NARRATIVOS E REFLEXIVIDADE AUTOBIOGRÁFICA NO SERTÃO POTIGUAR. EDUCAR EM REVISTA, CURITIBA, V. 36, E75656, 2020

Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75656>

Resumo: O discurso autobiográfico não se limita à narração episódica do vivido, mas encontra seu fundamento na ação humana de configurar narrativamente o curso temporal da experiência. Neste texto, propomo-nos a interpretar as narrativas de jovens leitores do sertão potiguar sobre seus processos de educação literária, enfatizando suas percepções sobre o gesto de compor memórias e narrá-las, além de suas relações com a leitura e a literatura enquanto

⁴⁴ O mesmo trabalho foi encontrado em mais de um descritor (07/03C; 19/01D).

saberes simbólicos e experiências autoformativas. Interessa-nos compreender suas histórias de leitura a partir das memórias evocadas durante entrevistas autobiográficas individuais, realçando o valor heurístico e autopoietico da narrativa de si. A análise sugere que o ato de se narrar, de performar criticamente a rememoração, efetiva acontecimentos na vida dos jovens leitores, abrindo-lhes à possibilidade de reelaborar o passado, dar novos sentidos ao presente e perspectivar projetos de vida no porvir.

Palavras-chave: Narrativa de si; Memórias de leitura; Educação Literária; Saberes narrativos; Reflexividade autobiográfica.

ANEXO 2: RESUMOS TESES E DISSERTAÇÕES DA PLATAFORMA SUCUPIRA

01/01A: AVELAR, LORENA LAISSE SILVA. O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE SEUS EGRESSOS (2009 – 2017) 22/02/2019 91 F. MESTRADO EM EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, CATALÃO BIBLIOTECA

Disponível

em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7806954

Resumo: O método biográfico pretende atribuir à subjetividade um valor de conhecimento (Ferrarotti, 2010). Esta pesquisa trata do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG/RC), por meio das narrativas (auto) biográficas de três egressos do período de 2009 a 2017 e tem por objetivo conhecer a história do curso de Ciências Sociais da UFG/RC através das narrativas de seus egressos. O curso de Ciências Sociais é trabalhado nesta pesquisa como uma instituição por possuir características próprias que dão ao curso sua singularidade. Através dessa referência, procuramos responder a seguinte questão norteadora dessa pesquisa: Como se constituiu o curso de Ciências Sociais UFG/RC através das narrativas dos egressos? Para tanto, foi necessária a realização de um estudo sobre o curso de Ciências Sociais em Catalão, situando-o na história das Ciências Sociais no Brasil. Buscamos, neste aspecto, conhecer o curso pelas fontes documentais. Em seguida, apresentamos os participantes pelas narrativas e por suas trajetórias de vida, bem como as da própria pesquisadora, que é também egressa do curso. Através das narrativas (auto)biográficas, procuramos conhecer as histórias de vida dos participantes, relacionando-as com o Curso de Ciências Sociais. Por fim, analisamos o curso de Ciências Sociais da UFG/RC na perspectiva de egressos e egressas do curso e que sentidos estes atribuem ao seu percurso formativo e profissional. Para essa finalidade, recorreremos ao método narrativo biográfico. Realizamos entrevistas e escritas autobiográficas com três egressos do curso de Ciências Sociais, fizemos uso de documentos do acervo do curso e do Centro de Gestão Acadêmica (CGA). Na análise de dados, utilizamos a proposta de Bardin para a nossa análise temática. Ao conhecer a biografia dos egressos, podemos compreender as dimensões sociais e coletivas dos sujeitos e como a conjuntura do curso de Ciências Sociais influenciou em seus modos de ser, de agir e de pensar. Essa pesquisa é importante para os conhecimentos no campo da História da Educação e das narrativas (auto) biográficas.

Palavras-Chave: UFG/Regional Catalão; Ciências Sociais; Narrativas; Narrativas (auto)biográficas; Egressos.

02/02A: CORREA, CARLA ANDREA. ARTE, FORMAÇÃO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DO SENSÍVEL 25/04/2018 147 F. MESTRADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ

Disponível

em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6330047

Resumo: Identificar e analisar sentidos da formação estética docente, no diálogo com a arte e a educação, é o objetivo geral dessa pesquisa, a qual procurou percorrer caminhos abertos por algumas questões: qual o lugar da sensibilidade na vida de professoras? Qual o lugar da sensibilidade na educação? Qual o lugar da arte na vida de professoras? Qual o lugar da arte na formação de professores? Seguir as indagações formuladas conduziu a pesquisa na direção de um traçado teórico-metodológico baseado nas abordagens (auto) biográficas para, então, (re)conhecer histórias de vida e formação de um grupo de professoras da infância, focando em aspectos que dizem respeito aos seus contatos, saberes e fazeres no campo da arte. Nesse sentido, o material biográfico trabalhado foi composto por um conjunto de narrativas de 24 professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Macaé/RJ, produzidas a partir da reflexão proposta às participantes: como a arte estava em suas vidas e como gostariam que estivesse. Para traçar um diálogo com as professoras-narradoras a partir da trama de suas memórias, o exercício de uma escuta sensível foi imprescindível e, portanto, mais do que interpretar suas vozes buscou-se identificar tempos, espaços, limites e possibilidades para as experiências constitutivas de suas histórias. Assim, tal como em uma roda de conversa ao pé da árvore, diferentes sujeitos tomam a palavra – a pesquisadora, as professoras-narradoras e os autores que norteiam a base teórica dessa pesquisa. Na força da palavra, as professoras dizem da família e da escola como mediadoras do contato com suas experiências sensíveis – que nomeiam como contato o artesanato, a fotografia, a dança, o teatro, o museu e a literatura. A família e a escola são apontadas como importantes incentivadores de experiências estéticas, embora esbarrem em limites, como pouco acesso a equipamentos culturais e à arte, seja pela falta de oferta na cidade ou, no caso da escola, pelo fato de restringir o contato com a arte às festividades e trabalhos manuais, com rara variedade de materiais. O contato com a natureza, seja no quintal da casa ou nas paisagens ao redor, aparece também como importante elemento de formação estética, como um espaço de inspiração, meio sensibilizador do olhar, incentivador da imaginação e da criação que chama à beleza. As narrativas docentes indicam que a sensibilidade estética é tocada e cultivada não apenas no encontro com a arte e produções artísticas, mas no encontro com tudo que nos rodeia, a natureza, a cultura, as relações sociais. Estética é o contrário da indiferença e, nesse caminho, arte e natureza podem ser oportunidades de ampliar conexões, na formação e na prática docentes. A importância da formação estética para a docência revela-se como um caminho que potencializa novas formas de pensar, sentir e agir no mundo.

Palavras-Chave: Formação estética docente; Arte; Narrativas (auto)biográfica

03/03A: PEIXOTO, LEONARDO FERREIRA. ?NÃO PORQUE ELE QUIS, MAS PELA NOSSA LUTA?: CONVERSANDO, APRENDENDO E FAZENDO HISTÓRIAS COM PROFESSORES INDÍGENAS' 03/03/2020 99 F. DOUTORADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: REDE SIRIUS

Disponível

em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10293082

Resumo: Quais são as trajetórias de formação dos professores indígenas que começam a atuar antes mesmo de terem iniciado ou concluído um curso de formação de professores? Como a noção de professor-leigo dialoga com os tantos saberes desses docentes e suas trajetórias de atuação tão longas? Quais os sentidos das escolas indígenas para esses professores e que conhecimentos são valorizados em suas práticas cotidianas? No primeiro capítulo deste trabalho defendo a tese de que as narrativas (auto)biográficas indígenas podem ser uma tática, na perspectiva certeuaniana, de fazer emergir “as histórias que a História não conta” à luz do samba da Mangueira do Carnaval de 2019, “História para ninar gente grande”. No capítulo dois, narro um pouco das minhas aprendizagens com os indígenas ao longo da vida na tríplice fronteira amazônica, valorizando a presença e os conhecimentos indígenas para além dos narrados pelos meus interlocutores principais. No terceiro capítulo, trago as narrativas (auto)biográficas de meus interlocutores e suas histórias de formação, refletindo como estes indígenas foram se tornando professores antes mesmo de concluírem um curso de formação de professores, problematizando a noção de professor-leigo e fazendo emergir as práticas criadas por eles em seus cotidianos. Por fim, nas considerações finais, tomo como ponto de partida o paradigma indiciário de Ginzburg (2019) para problematizar as três questões centrais desta tese: 1) a noção de professor-leigo; 2) as práticas educacionais cotidianas criadas pelos professores indígenas; 3) a desinvisibilização das histórias negadas pela historiografia hegemônica, as histórias que a História não conta.

Palavras-Chave: Professores indígenas. Narrativas (auto)biográficas. Pesquisa com os cotidianos.

04/4A: JANJA COMO, JONATHAN PIRES. PROCESSOS FORMATIVOS, MEDIAÇÃO E DIFERENTES FAZERES EM CENTROS E MUSEUS DE CIÊNCIAS: O CASO DA ESCOLA DA CIÊNCIA – FÍSICA EM VITÓRIA/ES'
27/03/2018 127 F. MESTRADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, VITÓRIA BIBLIOTECA
DEPOSITÁRIA: BIBLIOTECA CENTRAL UFES
Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7199969

Resumo: Este trabalho de pesquisa teve como objetivo compreender os processos formativos que influenciam na constituição dos sujeitos quanto aos seus saberes e fazeres da mediação em um museu de ciência. Como objetivos específicos, a pesquisa apresenta: (i) construir o perfil dos mediadores e das mediadoras que atuam na Escola da Ciência – Física; (ii) analisar o cotidiano de um museu de ciências e dos profissionais que ali trabalham de modo a identificar os saberes da mediação mobilizados em suas ações; (iii) identificar os fazeres de mediadores e sua relação com as ações na Escola da Ciência – Física. De modo a alcançar esses objetivos, tivemos como delineamento metodológico o estudo de caso, no qual houve a atuação como mediador voluntário para a produção de diários de campo reflexivos na observação e problematização do cotidiano, foram realizadas duas rodas de conversa para que junto com os mediadores pudessemos narrar, falar e ouvir, sobre os processos formativos. As

narrativas produzidas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas e os registros fotográficos foram utilizados para dialogar com as falas e as ações dos sujeitos. Participaram como sujeitos da pesquisa sete mediadores. Os aportes teóricos da pesquisa dizem respeito à formação de educadores pela via das obras de Paulo Freire em diálogos (aproximações e distanciamentos) com Maurice Tardif, Glória Queiróz, Martha Marandino, dentre outros. Discutimos teoricamente sobre a mediação humana em centros e museus de ciências, o papel do mediador, sua formação e seus saberes. A partir das narrativas, diários de campo e fotografias, a interpretação dos dados apontou para a elaboração de cinco categorias: (i) Perfil dos mediadores da Escola da Ciência – Física; (ii) O problema da não profissionalização; (iii) Processos formativos: fonte dos saberes necessários para a mediação; (iv) Transformações no ser mediador; e (v) Diferentes fazeres em um museu de ciência. As contribuições da pesquisa dizem respeito à não profissionalização dos educadores museais, a quem denominamos mediadores, por falta de uma formação bem estabelecida, condições de trabalho, dentre outros fatores; os dados mostram que há um repertório extenso de processos formativos utilizados, propositalmente ou não, pelos mediadores para sua prática. Ao fim consideramos que seja necessária uma maior atenção para as formações em museus de ciências e que pesquisas futuras devam proporcionar atividades formativas que elevem o papel dos mediadores a profissionais.

Palavras-Chave: Formação de mediadores; Mediação humana; Profissionalização; Saberes e fazeres em museus de ciências.

05/5A: GUISSO, SANDRA MARIA. O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DAS NARRATIVAS PRODUZIDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA NO INTERIOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO' 18/06/2018

162 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7294249

Resumo: O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental tem sido amplamente discutido, em razão de ter implicações na formação cidadã das crianças. Nesse sentido, procuramos identificar e analisar, pela via do estágio supervisionado, os desafios e as principais abordagens metodológicas mobilizadas por licenciandas do curso de Pedagogia, para o ensino de ciências naturais nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, buscamos conhecer, através do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, a disciplina Estágio Curricular Supervisionado e as disciplinas relacionadas ao ensino de Ciências no curso de Pedagogia, bem como, as propostas pedagógicas, quanto ao ensino de ciências, das escolas públicas que fizeram parte do estudo. Realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo e, assumimos a narrativa como delineamento metodológico. Para a produção de dados consideramos as narrativas orais e escritas das estagiárias, diário de campo, assim como documentos referentes ao projeto pedagógico do curso de Pedagogia da instituição pesquisada e as propostas curriculares dos municípios que constituem campo de estágio do curso. O processo de análise dos dados foi

ancorado na Análise Textual Discursiva (ATD), que contribuiu para evidenciar que um dos principais desafios para o ensino de ciências nos anos iniciais refere-se a concepção de alfabetização nessa etapa educacional, principalmente nos três primeiros anos do ensino fundamental, que está fortemente associada às disciplinas de língua portuguesa e matemática. As análises documentais revelaram que o curso de Pedagogia estudado oferece carga horária destinada às disciplinas de ciências, superior a encontrada na literatura. As atividades de regência das alunas evidenciaram que é possível desenvolver o ensino de ciências por meio de metodologias utilizadas corriqueiramente durante as aulas, mas, altamente formadoras, quando elaboradas e desenvolvidas num contexto de alfabetização científica concebida de forma ampla e plural.

Palavras-chave: Ensino de Ciências nos Anos Iniciais; Alfabetização Científica; Estágio Supervisionado; Narrativas.

06/06A: REIS, JOANA ANGELICA BERNARDO DE OLIVEIRA. NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: EXPLICAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL EM UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL' 29/10/2019 UNDEFINED F. DOUTORADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO PRESIDENTE PRUDENTE, BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: UNDEFINED Este trabalho não está disponibilizado na Plataforma Sucupira.

Link:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7772030

07/07A: WEISS, DOUGLAS RODRIGO BONFANTE. A ESCOLA GAÚCHA DE ACORDEOM: IDENTIDADE, FORMAÇÃO E LEGADO DE ACORDEONISTAS EM NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS' 11/11/2020 323 F. DOUTORADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, SANTA MARIA BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: BIBLIOTECA CENTRAL

Disponível

em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10311917

Resumo: Esta tese está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), à Linha de Pesquisa Educação e Artes (LP4) e ao Grupo de Pesquisas NarraMus – Autonarrativas de Práticas Musicais. O objetivo geral desta pesquisa é: investigar as dimensões do legado dos acordeonistas Adelar Bertussi, Honeyde Bertussi, Albino Manique, Luiz Carlos Borges, Edson Dutra e Luciano Maia na construção de uma “Escola gaúcha de acordeom”. Para dar conta de atender o objetivo geral, constam os objetivos específicos, quais sejam: Apreender e compreender experiências formadoras dos acordeonistas entrevistados, por meio de suas narrativas (auto)biográficas; observar como as experiências formadoras desses acordeonistas são reveladas em suas narrativas (auto)biográficas sobre seu legado musical; compreender como a identidade do gaúcho influenciou na formação da “Escola gaúcha de acordeom”. A Educação Musical voltada ao surgimento da Escola Gaúcha de Acordeom se realiza em torno de uma identificação cultural. Para endossar esta reflexão, busco alicerce teórico no conceito de identidade, partindo das perspectivas de Dubar (2009), em que a identidade é apresentada pelos autores como necessidade intrínseca

do ser humano sob aspectos subjetivos. O surgimento da identidade de gaúcho foi posta em reflexão em contraponto com autores como Oliven (2006). Em uma abordagem (auto)biográfica, a metodologia adotada, neste trabalho, é a Entrevista Narrativa, analisada a partir da Experiência Formadora, com aporte em Josso (2004). No decorrer do presente trabalho, saliento diversos parâmetros formativos. Dentre eles, considero que os principais sejam: a) a compreensão da formação da identidade musical, ou da identidade de músico pôde ser notada desde a infância, quando observamos os sentidos construídos primeiro a partir de vivências, e sequencialmente das experiências formadoras em relação à sonoridades, desde a musicalização informal até buscas profissionais conscientes, como estudos formalizados e procura por visibilidade na mídia. b) foi possível perceber como movimentações da mídia, de instituições e grupos de pessoas como escritores e músicos, podem construir e influenciar identidades ligadas a regionalidades, e como a identificação sonora é tão importante quanto a letra para que uma canção popular alcance sucesso, o que é perceptível nas músicas puramente instrumentais. c) as inovações musicais, ao mesmo tempo que são fundamentais para o desenvolvimento da escola gaúcha de acordeom, bem como a fomentação do mercado musical, ocorrem dentro de um escopo sonoro identitário, o qual regula as inovações aceitas, por vezes formando novas ramificações desta escola. Além disso, percebem-se diferentes embates enfrentados pelos músicos profissionais em relação à legitimação da música como profissão, tanto nas instituições de ensino como no âmbito familiar.

Palavras-Chave: Educação Musical. Identidade(s). Identidade(s) de Gaúcho. Narrativas (auto)biográficas. Práticas Musicais. Escola de Acordeom.

08/08A: SEIXAS, CRISTIANA GARCEZ DOS SANTOS. VAGAR SEM PRESSA NO ESCONDERIJO DA VIDA ALADA: EM BUSCA DA ALMA NA EDUCAÇÃO'
22/08/2018 204 F. MESTRADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO:
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI BIBLIOTECA
DEPOSITÁRIA: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ.

Disponível

em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6373452

Resumo: Pesquisas e estudos que abordam a formação docente mostram que os caminhos e experiências culturais dos professores, vividos fora da escola, são limitados, e são escassos os espaços-tempos para a vivência de conhecimentos da ordem do sensível e do artístico-cultural no seu percurso escolar. Diante da aridez constatada, esta pesquisa parte da questão-incômodo: onde serão cultivadas essas dimensões do conhecimento, inclusive apontadas como necessárias pela legislação, para promover a formação da inteireza do professor? Tendo por objetivo analisar contribuições de espaços poéticos, simbólicos e expressivos na formação de professores da Educação Infantil, a pesquisa discute potencialidades de narrativas de si engendradas no processo criativo. Para a produção dos dados, foi projetado o “Estúdio do Sensível”, com a participação de oito professoras de Educação Infantil de escolas públicas. Desenvolvido através de dez encontros com duas horas de duração cada, o trabalho privilegiou a utilização de recursos da arteterapia, dança circular, biblioterapia e escrita criativa. Os dados para análise foram produzidos por meio de notas de pesquisa, fotografias e material expressivo criado pelas participantes. Um caderno de ressonâncias das participantes, como espaço de

narrativas pessoais, foi proposto como um convite a comporem narrativas e reflexões dos processos vivenciados; alguns trechos de tal caderno, disponibilizados pelas autoras, fazem parte dos dados discutidos. As abordagens (auto)biográficas, das histórias de vida e formação foram apoios teóricos para as discussões sobre formação, memorial e escrita de si. Para dar sustentação ao trabalho com imagens e símbolos, foram utilizados pressupostos teórico-metodológicos da psicologia analítica e arquetípica. A pluralidade literária, dimensão ativa na formação da pesquisadora, foi adotada como fio condutor a entrelaçar reflexões e sentidos murmurados. Das narrativas textuais e imagéticas, foram iluminados, pela relevância identificada no contexto, os temas do “erro” e do “silêncio”, os símbolos da “árvore” e “pássaros/asas”, além do arquétipo do Puer. Na análise, o silêncio revelou-se como condição de acesso aos mananciais interiores; o erro, inerente aos processos de aprendizagem, mostrou-se como elemento que precisa ser ressignificado nos percursos docentes; os símbolos da árvore e pássaros/asas, como estruturantes no caminho da individuação, e o Puer, como veículo de resgate da alma, mostraram-se fecundas referências para a formação e a transformação docente. O ninho construído através do formato do “Estúdio do Sensível” poderia inspirar propostas de formação continuada de professores, gerar respiro, sentido e vidas aladas, pois, tanto na forma quanto no conteúdo que fez emergir, mostrou-se como fonte potente para o resgate da alma na educação.

Palavras-Chave: Formação de professores; Narrativas (auto)biográficas; Formação estética; Alma; Linguagens expressivas

09/09A: REIS, CRISTIANE MEDIANEIRA DA SILVA. ANDARILHANDO PELAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS? PROCESSOS FORMATIVOS DE PESQUISADORAS EM EDUCAÇÃO? CLIO' 10/12/2020 193 F. DOUTORADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, SANTA MARIA, BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: BIBLIOTECA CENTRAL

Disponível

em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10449411

Resumo: A presente Tese foi gerada pelo interesse em torno da investigação sobre: Em que medida o processo de Doutorado em Educação é significado nas práticas educativas de doutoras e doutorandas do Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação - Clio? A pesquisa tem como objetivo geral analisar como o processo de Doutorado em Educação é significado nas práticas educativas de doutoras e doutorandas do Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação - Clio. Os desdobramentos desta intenção, de forma específica, são: Reconhecer na minha narrativa (auto)biográfica sentidos e significados na trajetória de formação e o encontro com o tema deste estudo; Mapear pesquisas na área relacionadas a Tese; Buscar referenciais teóricos sobre a formação continuada de pesquisadores no campo da educação; Realizar um levantamento sobre os participantes e temas de pesquisa nas monografias, dissertações e teses, bem como, temáticas predominantes usadas pelo Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação - Clio; Verificar como as narrativas autobiográficas de doutoras e doutorandas do Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação - Clio narram e interpretam seus processos formativos e qual significado para prática educativa. Apresenta-se como metodologia a pesquisa qualitativa, com o método das

narrativas (auto)biográficas, porque trabalha a trajetória pessoal e profissional do sujeito em sua plenitude, fazendo com que desvele sobre suas vivências formativas, possibilitando-lhes refletir e melhor compreender como significa sua prática docente. Neste sentido, constatei através das narrativas das pesquisadoras que o processo de Doutorado em Educação é significado nas suas práticas educativas diárias em sala de aula ou vivenciando alguma experiência formativa que originou as suas Teses de Doutorado. Com isso, percebo a potência e relevância das narrativas autobiográficas para pesquisa e formação do professor.

Palavras-Chave: Narrativas (auto)biográficas. Processo de Doutorado. Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação – Clio.

10/10A: SOARES, LILIA PEREIRA. EU QUERO EDUCAÇÃO QUE TENHA IMPORTÂNCIA NA NOSSA VIDA: TRAJETÓRIAS ESCOLARES E SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA OS JOVENS DA EJA NO MUNICÍPIO DE CONSELHEIRO LAFAIETE-MG' 29/04/2020 209 F. MESTRADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, MARIANA, BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: ICHS Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9159468

Resumo: Esta pesquisa discute as implicações que ocorrem nos percursos escolares, como, as situações de reprovações, defasagem idade-série, abandono e exclusão que influenciam os jovens ainda adolescentes a continuarem a escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para concluir a Educação Básica ou corrigir o fluxo escolar. A fim de ampliar o campo de investigação, decidimos apresentar o perfil de todos os estudantes que participaram da pesquisa das escolas estaduais que possuem turmas de EJA, assim como, os motivos pelos quais deixaram a escola regular, se pararam de estudar em algum momento da vida, e quais sentidos da escola/escolarização para esses estudantes. Para compor o referencial teórico da pesquisa, discutimos o contexto histórico da EJA no Brasil e analisamos os dados estatísticos no cenário educacional atual. E para analisar as implicações que ocorrem nas trajetórias escolares e investigar por que os jovens estão compondo, cada vez mais cedo, as salas da EJA, precisávamos identificar e compreender quem é esse jovem, assim, foi necessário analisar os conceitos de juventude e suas representações contemporâneas e o fenômeno da juvenilização da EJA. Amparamo-nos em diversos autores e pesquisadores, como: Maria Clara Di Pierro, Sérgio Haddad, Miguel G. Arroyo, Juarez Dayrell, Paulo Carrano e Carmem Brunel. Como metodologia da pesquisa, utilizamos a abordagem quanti-qualitativa, que contou com questionários em uma amostragem que totalizou 297 aplicações, possibilitando a construção do perfil dos estudantes participantes da investigação, jovens e adultos do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, além de entrevistas semiestruturadas com cinco estudantes menores de 18 anos, uma mãe e uma tia responsável. Os dados obtidos a partir da análise dos questionários e das entrevistas foram agrupados nas seguintes categorias: caracterização do perfil dos alunos da EJA, trabalho e educação; as trajetórias escolares no percurso regular e suas implicações; o significado da escola e do processo de escolarização para os estudantes e suas famílias. Constatamos, nesta investigação, que as

implicações nos percursos escolares que tornam as trajetórias escolares irregulares ultrapassam as questões objetivas contempladas pelas políticas educacionais. Identificamos que a escola, o Estado e a família pouco articulam entre si a interação necessária para atender às necessidades específicas dos estudantes que vão além da sala de aula como dificuldades econômicas e problemas sociais. Entre os achados da pesquisa, identificamos que há a necessidade de articulação entre as dimensões políticas educacionais com as políticas sociais a fim de atender às crianças e aos jovens nos percursos escolares da Educação Básica para evitar a defasagem idade-série, um dos fatores principais que fazem com que os jovens continuem o processo de escolarização na modalidade da EJA

Palavras-Chave: Juvenilização da EJA; Trajetórias escolares; Defasagem idade-série; Educação de Jovens e Adultos.

11/11A: BARSANTE, AMANDA PEDROSA. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE OURO PRETO- MG: OFERTA, CURRÍCULO, MATERIAL DIDÁTICO E ESPAÇO FÍSICO' 30/06/2020 122 F. MESTRADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, MARIANA BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: ICHS Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9282515

Resumo: Nos últimos anos, a EJA vem sendo alvo de intensas pesquisas e indagações no campo educacional do Brasil. As reflexões que norteiam a EJA incluem uma perspectiva dos direitos humanos, considerando ser necessário garantir que jovens e adultos que não estudaram ou que interromperam a trajetória escolar, tenham acesso a uma educação democrática e qualificada. O objetivo desta pesquisa é contribuir para com os estudos em torno da EJA no município de Ouro Preto e observar como ela vem sendo ofertada nas instituições de ensino. Partimos do pressuposto de que as pessoas que atuam na EJA, tanto professores quanto alunos, enfrentam diversos desafios no cotidiano escolar, sejam eles um currículo não específico para a modalidade, um material didático inapropriado ou um espaço físico impróprio. Dessa forma, como campo de pesquisa, foram escolhidas quatro instituições públicas no âmbito municipal e estadual e onze participantes para serem entrevistados, entre eles, quatro professores, quatro alunos e três pedagogas, sendo que, uma delas é pedagoga em duas escolas da rede municipal. Para a coleta de dados, optou-se pela pesquisa qualitativa, tendo como instrumento o questionário e a entrevista semiestruturada. Os dados revelam que nenhuma escola segue um currículo específico para a Educação de Jovens e Adultos e os professores adaptam suas aulas de acordo com o perfil e necessidades dos alunos. Quanto ao material didático, identificamos que os livros não atendem às necessidades tanto dos alunos quanto dos professores, pois esses os consideram superficiais e distantes da realidade da comunidade escolar. Sobre o espaço físico, verificamos que embora todos os ambientes da escola sejam disponibilizados para a EJA, devido à carga horária reduzida, os professores fazem pouco uso dos outros ambientes escolares, como sala de vídeo, biblioteca e laboratório. Por fim, analisamos a oferta de vagas e, de acordo com as narrativas dos participantes, embora os alunos procurem as escolas para se matricularem, nem sempre essa matrícula é efetivada, pois, se os critérios do número de vagas não

forem atendidos, a escola não poderá abrir a turma. As entrevistas trouxeram narrativas importantes que auxiliam na compreensão do cenário da Educação de Jovens e Adultos no município de Ouro Preto. As vozes dos alunos, docentes e técnicos na EJA revelam um cenário ainda carente de ações efetivas e de políticas públicas capazes de atender às especificidades dessa modalidade de ensino.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; Currículo; Material Didático; Oferta de Vagas; Espaço Físico

12/12A: SILVA, MARILENE DO CARMO DA. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DAS PEDAGOGAS E DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE OURO BRANCO-MG' 09/04/2020 158 F. MESTRADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, MARIANA, BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: ICHS Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9183589

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo geral conhecer como ocorre a formação continuada dos docentes da educação infantil e do Ensino Fundamental, da Educação Básica, em Ouro Branco, na perspectiva das Pedagogas e da Secretaria Municipal de Educação - SME. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa. Na primeira etapa desta investigação realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental buscando compreender melhor o tema a partir de obras e autores que tratam de formação continuada. Os documentos oficiais analisados foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº9394, de 1996, Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 010172, de 2001, o Plano Nacional de Educação, Lei nº13005, de 2014, a Resolução CNE/CP2/2015 e o Plano Municipal de Educação - PME - de Ouro Branco, de 2014, visando identificar e analisar os aspectos mais importantes sobre formação continuada. Em um segundo momento, foi realizada uma pesquisa de campo, na qual foram selecionadas 10 pedagogas efetivas que atuam como especialistas em educação na educação infantil e nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, na rede municipal da cidade de Ouro Branco-MG. E uma pedagoga que atua no cargo de gerente pedagógica na SME. Utilizamos como instrumento na coleta de dados um questionário para compor o perfil das participantes, uma entrevista pré-teste com uma delas e entrevistas semiestruturadas com as demais pedagogas. O município de Ouro Branco não tem uma política específica de formação continuada para os professores, o que ocorre são ações pontuais de acordo com o que a SME compreende ser interessante aos docentes. Sobre as ações de formação continuada ofertadas no município de Ouro Branco, as entrevistadas citaram palestras promovidas pela FTD, ações formativas sobre a BNCC e curso sobre empreendedorismo. Tais ações são iniciativas da SME, apenas duas pedagogas mencionaram ações que elas tentam desenvolver nas reuniões pedagógicas com os docentes, como grupo de estudo e palestra. Dentre os fatores que dificultam a participação dos professores nas formações, foram citados o trabalho em mais de uma escola, a residência de alguns professores em outras cidades e a falta de interesse. Algumas pedagogas afirmaram que não se veem no processo de formação dos professores; outras alegaram que descobriram por acaso que entre suas funções

está a de cuidar de tais processos e outras que sim, se percebem neste papel de orientar e encaminhar a formação continuada dos docentes sob sua coordenação. Uma política específica de formação contínua para os especialistas em educação que voltasse o olhar para a sua atuação e as suas atribuições poderia esclarecer a importância que as ações formativas inseridas no contexto escolar possuem, o que, conseqüentemente, influenciaria na formação permanente dos professores. Esperamos que estes resultados possam colaborar com futuras investigações na região e que possibilitem avançar nas discussões sobre a formação continuada e as condições de trabalho dos profissionais que atuam na educação no município de Ouro Branco – MG. Palavras-Chave: Educação Básica; Formação Docente; Desenvolvimento Profissional Docente

13/13A: TIMM, JORDANA WRUCK. O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA NO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO: O SENTIDO, O SIGNIFICADO E A PERCEPÇÃO DO BEM/MAL-ESTAR A PARTIR DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS' 27/02/2018 208 F. DOUTORADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: CENTRAL DA PUCRS Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6417488

Resumo: O trabalho docente, por muitos, não é mais visto e nem vivido como em décadas passadas. Ser professor era uma questão de status –em especial a dos docentes universitários–, considerada uma profissão nobre e digna de respeito. Atualmente, a docência não perdeu sua relevância –sem dúvida–, no entanto não é mais tão reconhecida e valorizada como antes e como merecia ser. A intensificação, a precarização e a proletarianização da profissão docente têm sido, nos últimos anos, alvo de constante debate. Produtividade, competição, assédio moral, sobrecarga de trabalho, ranqueamento, publicação constante e titulação, têm sido, frequentemente, citados como estressores para quem atua, atualmente, na docência na Educação Superior. Isso pode refletir negativamente tanto na vida pessoal (exaustão física e emocional, irritabilidade, ansiedade, picos de raiva e/ou tristeza, estresse), como na vida profissional (Síndrome de Burnout, transtornos mentais, entre outros). A discussão gerada se deu a partir de como isso pode influenciar para o bem e/ou mal-estar desses profissionais em distintos períodos do ciclo de vida profissional. Com esse pano de fundo, se buscou responder ao seguinte Problema de Pesquisa: A partir das narrativas (auto)biográficas de vida ocupacional de docentes que lecionam na Pós-Graduação stricto sensu, como e o que relatam os mesmos a respeito de suas trajetórias e carreiras na área da Educação, considerando o contexto, a faixa etária e o ciclo de vida profissional em que estão inseridos? Para tanto, este estudo teve o objetivo de compreender as narrativas singulares de docentes que lecionam na Pós-Graduação stricto sensu no decorrer do ciclo de vida profissional, considerando aspectos pessoais e ocupacionais. Foram objetivos também entender a percepção individual sobre o processo de trabalho no decorrer do ciclo de vida profissional; refletir sobre os impactos dos fatores de caráter pessoal no trabalho e vice-versa, considerando, que vida pessoal e profissional são indissociáveis; analisar os fatores relacionados ao bem e ao mal-

estar na carreira docente, a partir dos distintos períodos da carreira e da vida de professores que lecionam no stricto sensu; investigar o significado do trabalho docente, os fatores de satisfação e insatisfação no trabalho, os fatores de permanência e tendência ao abandono da profissão docente na Educação Superior e, sobretudo, na Pós-Graduação stricto sensu; e, contrastar histórias singulares de vida e de profissão, com o intuito de perceber características que são de ordem pessoal e características comuns à faixa etária ou ao ciclo de vida profissional. O método teve delineamento de cunho qualitativo, com o intuito de investigar professores da Educação Superior que atuam no stricto sensu em Educação e que se situam em um dos ciclos de vida profissional. A entrevista de narrativa (auto)biográfica foi adotada como instrumento de pesquisa e aplicada com quatro professoras. A partir dos dados coletados foram construídos biogramas. Diante do uso de entrevistas em profundidade, além dos biogramas, os dados coletados foram analisados com base na análise de narrativas, fundamentada na análise de discurso. Foi realizada triangulação teórica para discussão e análise dos dados com base nas teorias do ciclo de vida profissional, modelo de desenvolvimento profissional e vida adulta. Como principais conclusões, se destacam as similaridades nas narrativas, mesmo com as singularidades de cada docente, tanto no que se refere a características do ciclo vivenciado, como do fator relacionado à idade cronológica. A entrada na carreira aconteceu por vias distintas entre as entrevistadas, apesar de a opção pela carreira docente ter acontecido em torno da mesma idade cronológica. Se sugere para pesquisas futuras a ampliação no número e gênero de/dos entrevistados, bem como a aplicação de estudos com caráter quanti-qualitativo. Embora se considere pertinente a aplicação quantitativa deste estudo, se sugere que o mesmo não perca o viés qualitativo que dá voz aos docentes e suscita suas singularidades.

Palavras-Chave: Ciclo de vida profissional; Trabalho docente; Percepção do bem/mal-estar; Sentido e significado do trabalho docente; Narrativas (auto)biográficas.

14/01C: MOHAMMED, FRANCINE FURTADO VIEIRA. MARCAS (AUTO) FORMADORAS E INTERLOCUÇÕES COM AS PERSONAGENS DO TEATRO NA CONSTITUIÇÃO DA ARTISTAPROFESSORA QUE SOU: REFLEXÕES À FORMAÇÃO. 27/04/2018 130 F. MESTRADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, PELOTAS, BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: BIBLIOTECA SETORIAL Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6767219

Resumo: O presente texto tem como objetivo apresentar minha dissertação de Mestrado, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Nele, abordo a minha trajetória de formação onde trabalho a relação entre a influência de três personagens por mim representadas no teatro e sua possível influência na docência. Estas personagens, além de marcarem meu percurso de formação, me acompanharam ao longo deste processo. Diante disso, tenho como objetivo visibilizar as faces do feminino presente nas personagens, marcado na trajetória de uma artista que se torna professora. Como autores que embasam minhas escritas, destaco a pesquisadora suíça Marie-Christine Josso (2004) e sua

abordagem (auto)biográfica e o professor, pesquisador gaúcho Juremir Machado da Silva (2003, 2017) que me ajuda a pensar os reservatórios e os motores como intimações do Imaginário que vem me constituindo. Considerando que ambos autores me permitiram refletir e problematizar sobre a reverberação destas três personagens mulheres, na minha constituição como profissional – artista – professora. Sobretudo, no que se refere às marcas da face feminina das personagens e sua importância no olhar para a formação de si. Nela, encontrei a reverberação das faces do feminino dessas três mulheres em minha formação como constituidoras de um olhar receptivo, que fermentaram as minhas imaginações com as práticas na docência, marcando minha trajetória, e considerando-as como grandes contribuintes em um caminho autoformativo. Neste sentido, a pesquisa traz à luz as experiências que obtive junto às personagens do teatro, aguçando meu olhar à volta de minha (auto)formação. Assim, compreendo a importância da busca e da problematização das memórias do vivido, aqui trabalhadas através dos momentos que considerei formadores nesse processo de aprendizagem e formação.

Palavras-Chave: Educação; Narrativas autobiográficas; Teatro; Imaginário; Artista-professora

15/02C: FILHO, WALDY LUIZ LAU. POR UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO. 17/12/2020 259 F. DOUTORADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, SANTA MARIA, BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: BIBLIOTECA CENTRAL Disponível [em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10457515](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10457515)

Resumo: Em um cenário de mudanças cada vez mais rápidas, em que a educação é insistentemente criticada e questionada, cresce de maneira significativa o número de pessoas que não mais atribui à instituição escola o papel de ser a maior responsável pela socialização da juventude, diferente do que se verificava em outros momentos históricos. Uma escola que, sob o ponto de vista dos jovens do ensino médio, não dá conta das narrativas de vida de seus sujeitos constituintes, não contribui para a constituição de suas singularidades, não auxilia em seus projetos de vida. Por outro lado, quando se valorizam as culturas particulares que os jovens trazem para a escola, suas diferentes formas de atribuir sentido ao mundo, bem como o conhecimento dos diferentes contextos sociais e culturais que integram suas condições existenciais, abre-se a possibilidade de um trabalho mais contextualizado e que estabeleça vínculos com a vida cotidiana desses mesmos jovens. Nesse contexto, para a constituição dessa tese de doutorado, meu objetivo geral foi compreender como as narrativas autobiográficas de estudantes de história do ensino médio podem contribuir para a formação de uma nova consciência histórica, em que os sujeitos aprendentes tenham a potencialidade de elaborar uma estrutura de pensamento histórico que se relacione às questões da vida prática humana. Como ponto de partida para essa pesquisa, estudei as narrativas autobiográficas elaboradas por um grupo de estudantes de história do ensino médio, tendo como referencial uma atividade pedagógica específica denominada Aulão de História (AH), atividade desenvolvida há mais de uma década, de forma extracurricular, em uma escola de educação básica localizada

no município de Santa Cruz do Sul – RS. A abordagem metodológica trazida para esse estudo foi hermenêutica, a partir de um estudo de caso, tendo como referência o diálogo gerado a partir dos encontros entre os campos da educação histórica e da perspectiva da complexidade. Essa tese de doutorado também evidencia o exercício das narrativas autobiográficas como um espaço potente para a constituição de singularidades de estudantes de história de ensino médio, discute as implicações existentes na percepção da história pelos estudantes de ensino médio como uma ação vivida e corporificada sobre o passado, como também explora a temática da prática de narrativas autobiográficas na educação básica como um espaço significativo para a reflexão dentro da própria escola. Os autores de referência para esta proposta de investigação são Walter Benjamin, Jürgen Habermas, Axel Honneth, Jörn Rüsen, Edgar Morin, Francisco Varela e Óscar Gonçalves.

Palavras-Chave: Educação histórica. Narrativas autobiográficas. Complexidade. Ensino Médio.

16/03C: MEDEIROS, ANA GLICIA DE SOUZA. A CRIANÇA EM CENÁRIOS AUTOBIOGRÁFICOS: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL' 28/02/2020 UNDEFINED F. DOUTORADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, NATAL BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: BIBLIOTECA SETORIAL MOACYR DE GÓES - CE - UFRN Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8882157

Resumo: A infância, enquanto campo de estudo em várias áreas do conhecimento, tem dado origem a uma fecunda diversidade de imagens sociais dessa fase da vida o que permite falar de infâncias. A presente tese tem como objetivo geral analisar os sentidos de infância e de criança, construídos, narrativamente, por sete professoras da Educação Infantil. Defendemos a tese de que as professoras possuem conhecimentos teóricos implícitos que constituem o essencial de seu saber-fazer junto às crianças. Daí o interesse de tomar como fonte de investigação as narrativas dessas professoras sobre crianças e escolas da infância. Do ponto de vista metodológico, para a recolha das fontes, realizamos grupos reflexivos (PASSEGGI, 2011) com 07 (sete) professoras da Educação Infantil. Para a organização e sistematização dos materiais e procedimentos utilizados no grupo, a discussão se realizava em “sequências didáticas” que partiam de charges de Francesco Tonucci (1988 - 2008) e citações de autores consagrados que tinham como foco a criança, a educação e o cuidado. Além dessas fontes, utilizamos o Diário de campo da pesquisadora, com os registros mantidos de 2016 a 2018, e uma pesquisa documental sobre os direitos da criança e a estrutura educacional legal que ampara seu desenvolvimento no contexto escolar. Para subsidiar a pesquisa empírica, análises e reflexões, apoiamos-nos na concepção de criança proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998); nos estudos de Passeggi (2003; 2008a; 2008b; 2010a; 2010b; 2014); Josso (1999; 2002; 2008), Delory-Momberger (2008); Souza (2006; 2007); Bueno (2002); Ferrarotti (2014), que dialogam sobre os princípios e métodos da pesquisa autobiográfica em educação. Para subsidiar a discussão sobre a infância recorremos a Ariès (1987), Kramer (1999, 2006), Sarmiento (2000,

2011), Bruner (1997), Larrosa (2016), Nunes, Corsino e Didonet (2011). As análises sobre os sentidos da criança e de infância nos permitiram identificar teorias implícitas que guiam as ações das professoras participantes da pesquisa e que refletem os conhecimentos que mobilizam para a construção dos sentidos da criança e da infância. Confirmam e ampliam a noção de criança como sujeito integral e histórico, sujeito de direitos, capaz de produzir cultura, e construir sentidos e sua própria identidade.

Palavras-Chave: Infância; Criança; Formação de Professores da infância; Narrativas autobiográficas.

17/04C: SANTOS, HELLEN THAIS DOS. NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES QUE ATUAM EM CRECHE: SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS DE PROFISSÃO' 28/09/2018 UNDEFINED F. DOUTORADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE), PRESIDENTE PRUDENTE, BIBLIOTECA. Este trabalho não está disponibilizado na Plataforma Sucupira.

Link:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6862498

18/05C: LEAL, DIVANE FLORENI SOARES. O ATELIÊ (AUTO) (HETERO) BIOGRÁFICO DE PROJETOS DE SI: PRODUZINDO NARRATIVAS, FORMAÇÃO E PROJETOS DE SI COM TRABALHADORES-ESTUDANTES DO PROEJA' 24/06/2019 240 F. DOUTORADO EM EDUCAÇÃO. INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE. BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFRGS Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7715995

Resumo: Vivemos tempos de mudanças cada vez mais rápidas que afetam os modos de viver e as relações sociais, os sujeitos são convocados a atender demandas constantes de reinvenção de si, de adaptação a novos contextos e novas exigências. É preciso (re) inventar-se a todo o momento. Neste cenário, este estudo teve como foco conhecer a importância atribuída pelos trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga aos seus respectivos cursos. O objetivo geral do trabalho foi proporcionar condições para que possam emergir as experiências vividas pelos trabalhadores-estudantes em seus percursos formativos no Proeja do IFRS Campus Restinga, propor aos mesmos uma reflexão crítica sobre elas, criando a possibilidade de ressignificá-las, de maneira que contribuam para os respectivos projetos de si. A estratégia adotada foi a pesquisa-formação, baseada na produção de narrativas autobiográficas, norteadas pela memória de formação (biografias educativas). Os dados do corpus do trabalho foram produzidos através do ateliê (auto) (hetero) biográfico de projeto de si – AAHBPS, assim denominado por mim, inspirado em Delory-Momberger (2006, 2008) e em Passeggi (2006, 2011). A análise foi feita através da análise textual discursiva (Moraes e Galiuzzi, 2016), a partir da qual emergiram três categorias finais: 1) Os sujeitos da formação: chegar e permanecer; 2) Os sujeitos equilibrando a vida: os desafios e a força

do desejo; e 3) Os sujeitos em projeto: movimentos para o projeto de si. Os achados da pesquisa-formação permitem afirmar que a prática das narrativas autobiográficas, associada à reflexividade biográfica, favoreceu o processo de ressignificação das experiências educativas dos trabalhadores-estudantes, promovendo aprendizados que impulsionaram os respectivos projetos de si.

Palavras-Chave: Narrativas autobiográficas; Ateliê biográfico de projetos; Grupos reflexivos; Projeja; Projeto de Si.

19/06C: OLIVEIRA, ROBERTA CERES ANTUNES MEDEIROS DE. **EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM CLASSE HOSPITALAR: POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE ESPECIALIZADA'** 13/06/2019 UNDEFINED F. DOUTORADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, NATAL BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: BCZM/UFRN

Disponível

em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7672526

Resumo: A atuação docente em contexto hospitalar emerge da necessidade de garantir o direito à educação para crianças, jovens e adultos em tratamento de saúde. Mesmo não havendo cursos especializados de formação inicial e concursos públicos exclusivos para a prática docente nesses espaços diferenciados de fazer educação pública no Rio Grande do Norte, professores desejam e lutam para atuar pedagogicamente em classes hospitalares e domiciliares, e passam a vivenciar experiências conscientes e tácitas de formação docente in loco. A tese tem o objetivo de investigar experiências pedagógicas para uma formação docente especializada em classe hospitalar. O referencial teórico adotado fundamenta-se nos princípios da pesquisa (auto)biográfica em educação (PASSEGGI, 2011, 2011a, 2014, 2016; PASSEGGI; SOUZA, 2017; DELORY-MOMBERGER, 2012, 2014; ALHEIT; DAUSIEN, 2006), do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação (PINEAU, 2004, 2005; JOSSO, 2010), da psicologia cultural que adota a perspectiva narrativista (BRUNER, 1997, 2014; BROCKMEIER; HARRÉ, 2003; GALVÃO, 2005) e em estudos da formação docente (NÓVOA, 1999, 2002, 2009; SOUZA, 2006; FREIRE, 2011, 2011a, 2018). Quatro professoras de classes hospitalares do Rio Grande do Norte participaram do grupo reflexivo de mediação biográfica (PASSEGGI, 2011), um dispositivo de constituição de fontes e de pesquisa-formação, que integra três esferas da reflexão autobiográfica: a reflexão com os pares/os outros, a reflexão em ação e a reflexão com si mesmo. O corpus do trabalho é constituído por narrativas autobiográficas escritas, em quadros de reflexão autobiográfica e em cartas. A análise temática e a meta-interpretação dos dados (PASSEGGI et al., 2017) colaboram para compreendermos as experiências que fundamentam a formação docente especializada em classe hospitalar. Os resultados revelam experiências pedagógicas que compõem a base para uma formação docente especializada em classe hospitalar, mediante quatro elementos essenciais: o capital autobiográfico, o ethos docente, a alteridade biopsicossocial e a empatia pedagógica em classe hospitalar. Nesse sentido, compreendemos quatro dimensões que caracterizam as experiências formadoras do capital autobiográfico das professoras participantes da pesquisa-formação: a dimensão

histórico-cultural, a dimensão pedagógica, a dimensão autopoietica e a dimensão social e afetiva. Identificamos cinco disposições concernentes a práticas coletivas de formação, mediante a configuração do ethos docente em classe hospitalar: a disposição para o conhecimento, a disposição em construir uma cultura profissional, a disposição ao tato pedagógico, a disposição para o trabalho em equipe e a disposição em virtude do compromisso social. (Re)conhecemos experiências que indicam desafios e possibilidades de aprendizagem e formação com crianças e adolescentes em tratamento de saúde, com base na alteridade bio.psicossocial, a partir de duas óticas: a percepção do outro na experiência pedagógica, a criança e/ou o adolescente em tratamento de saúde; a percepção do outro que surge da experiência pedagógica, o ser docente de crianças e adolescentes em tratamento de saúde. Refletimos sobre ações de empatia pedagógica cotidianas, resultantes do fazer docente que reconhece a alteridade biopsicossocial como elemento essencial para práticas pedagógicas em classe hospitalar, apresentando três eixos fundamentais: o respeito, o apoio e a mediação pedagógica a crianças e adolescentes em tratamento de saúde; a comunicação, a sedução e as possibilidades pedagógicas; entre perdas e ganhos: a felicidade, o amor epistemológico e as práticas pedagógicas. Defendemos a tese: por uma formação docente especializada em classe hospitalar, considerando a empatia pedagógica, práxis social reveladora do conhecimento experiencial (capital autobiográfico) e coletivo da profissão (ethos docente), em virtude do reconhecimento da alteridade biopsicossocial a crianças e adolescentes em tratamento de saúde, para melhor acolher, acompanhar e garantir dignidade humana pela intervenção pedagógica, fundamentada nos pressupostos educacionais de inclusão e justiça social.

Palavras-Chave: Formação docente especializada; Classe hospitalar; Narrativas autobiográficas; Pesquisa-formação; Experiências pedagógicas

20/7C: OGUNJIMI, JOSEPH TOLULOPE. AUTOBIOGRAPHY WORKSHOP: NARRATIVAS DE SI E APRENDIZAGEM DO INGLÊS PARA O MUNDO DE TRABALHO' 20/02/2020 117 F. MESTRADO EM EDUCAÇÃO. INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO. BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8831936

Resumo: A língua inglesa é usada como língua oficial, ou semioficial, em mais de 60 países e ocupa posição importante em outros 20. Ela é dominante, ou está firmemente estabelecida, nos 6 (seis) continentes afirmado por Sanchez (1997). Trata-se atualmente de uma exigência para a comunicação científica internacional (livros, periódicos, conferências acadêmicas em ciências humanas e sociais, tecnologia, medicina etc.), para as relações internacionais (diplomáticas, de comércio, competições esportivas internacionais) e interpessoais, chegando a invadir a vida cotidiana (uso da internet, música, propaganda entre tantas outras atividades), o que leva muitos profissionais a querer aprender inglês confirmado por Duarte (2010). Enquanto professor de inglês inquietou-nos observar que embora esses profissionais reconhecessem essa necessidade, muitos deles abandonavam o curso de inglês. Esta pesquisa tem como objetivo geral examinar a proposta do Autobiography Workshop (AW)

enquanto dispositivo pedagógico destinado à aprendizagem do inglês para o mundo do trabalho. O AW se caracteriza pelo uso de narrativas autobiográficas (HENRY, 2010; VAN MANEN, 1990) relacionadas a situações de interação vividas por profissionais (entrevistas, apresentações de si, conferências etc.). Tomamos como base do estudo as seguintes questões norteadoras: Em que medida as narrativas de si estimulam o interesse de profissionais para a aprendizagem do inglês? Quais as potencialidades e eventuais limitações do Autobiography Workshop? A metodologia da pesquisa focaliza as diferentes etapas do AW. As análises são feitas com base em entrevistas episódicas Flick (1997), com os participantes sobre o AW, as notas de campo no Diário do pesquisador, e as reações e avaliações dos alunos sobre o dispositivo pedagógico utilizado. O resultado da análise enfoca a importância do workshop de audiobiografia na aprendizagem, além de como a autobiografia ajuda a refletir sobre nossa trajetória profissional e a reflexão de nosso inglês e escrita falados. Entretanto, o resultado também mostra a limitação do workshop de autobiografia. Palavras-Chave: Autobiography Workshop; Narrativas autobiográficas; Ensino da língua inglesa; Mundo do trabalho

21/8C: MENACHO, LUSIA MARY ROLEMBERG. MULHERES NA DOCÊNCIA PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS, NARRATIVAS E RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS (RSC) 06/03/2020 UNDEFINED F. DOUTORADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, NATAL BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: BIBLIOTECA SETORIAL MOACYR DE GÓES - CE - UFRN Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8882412

Resumo: A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é tradicionalmente reconhecida como um universo masculino. A pesquisa interroga os modos como as mulheres, que ingressam e exercem a docência nesse universo, buscam a ascensão na carreira, mediante o processo de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC). Como as professoras preparam seus dossiês para o RSC e de que modo questões de gênero emergem nesse processo? Para nos aproximar da percepção das mulheres professoras, a pesquisa investigou as representações identitárias de onze professoras do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). No primeiro momento, a pesquisa compreendeu uma análise de caráter quantitativo e comparativo visando confrontar dados referentes à titulação, sexo e vinculação ao RSC e em todo o Brasil. Os dados foram coletados através do e-SIC (Sistema Eletrônico do Serviço de Informação aos Cidadãos). A segunda parte da pesquisa pautou-se nos princípios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação (Passeggi 2011, 2011a, 2014, 2016; Passeggi e Souza, 2017; Delory-Momberger 2012, 2014) que dá ênfase às narrativas sobre a experiência docente. Para tanto, recorreu-se às narrativas das participantes, a entrevistas episódicas (Flick, 2008) e às observações anotadas no diário de campo da pesquisadora. As fontes foram analisadas com base na metodologia interpretativa-compreensiva proposta por Souza (2006, 2014). As discussões teóricas apoiam-se nos seguintes autores: sobre as configurações identitárias recorremos a Dubar (1998, 2005, 2009); sobre a concepção de experiência seguimos Larrosa (1996, 2002, 2004, 2016),

e sobre as novas configurações da divisão sexual do trabalho, nos apoiamos os estudos de Hirata, Kergoat e Zarafian (2003, 2007, 2010) e Biroli (2016, 2018), além de estudos sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e em outros países. Os resultados nas análises apontam questões importantes para problematizar a docência exercida pelas mulheres no ambiente da EPT. O exercício de interpretação/compreensão das narrativas das professoras participantes, revelam, por um lado, as implicações que os percursos de vida- formação-profissão tiveram sobre suas identidades, suas atuações docentes e os modos como vivenciam as condições de trabalho no exercício diário da profissão. Por outro lado, o reconhecimento institucional através da concessão do RSC, que se constitui para as participantes uma forma de conseguir estabilidade financeira, mas ele representa, igualmente, uma conquista relacionada às mudanças nas políticas educacionais para a EPT. Também se evidencia como resultado da pesquisa, o apagamento institucional do feminino na atuação das professoras, tanto nas ações pedagógicas, quanto na gestão. Embora tal apagamento não tenha sido percebido por algumas professoras entrevistadas. Como resultado das entrevistas, observamos ainda que ao refletirem sobre suas práticas e projetos profissionais as participantes reconstróem a si mesmas como pessoas e como professoras. Essas reflexões autopoieticas que emergem em suas narrativas revelam ao mesmo as suas singularidades e a diversidade de seus modos de ser e se tornar professoras. Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica; Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC); Representações identitárias; Mulheres na docência; Narrativas autobiográficas.

ANEXO 3: TEXTO DA CARTA ENVIADA AOS PROFESSORES

São José dos Campos, São Paulo XX de XXX de 2021.

Colega professor/a _____, como vai você?

Olá, me chamo Ana Roberta, hoje resido no interior do estado de São Paulo e estou matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, localizada na cidade do Rio Grande, no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul, quase fronteira com o Uruguai. Sou professora formada no curso de Pedagogia pela mesma universidade e hoje busco no mestrado dialogar com professores que estão em início de carreira.

Por aqui os dias nem sempre tem sido fáceis, alguns deles voam e outros custam a passar, embora tudo esteja acelerado. Vivenciamos o ensino remoto desde o início das aulas no mestrado, ainda não conheci presencialmente meus colegas e nem alguns professores. Confesso que acho bem estranho as vezes pensar que alguns deles posso realmente nem conhecer pessoalmente. Aqui, na minha cidade já tomei as duas doses da vacina, me sinto um pouco mais segura, mas ainda sim, é tudo muito difícil.

Escrevo essa carta com a intenção de convidá-la/lo a dialogar comigo sobre sentimentos, experiências e vivências nesse ano de 2021 atuando em escola pública no contexto pandêmico que ainda estamos vivendo. Saber de onde você vem, qual sua formação, em qual escola e nível você atua, e principalmente, há quanto tempo está na profissão. Também lhe convido a compartilhar sentimentos e práticas que permearam este último ano: Você sentia falta do espaço presencial da escola? O que você sentiu nas relações tecidas através da tela? Como se organizou no que se refere à sua prática pedagógica? Existiram redes de apoio para você e seus colegas professoras/es? Quais? O que essas experiências reverberam em suas práticas docentes?

Escrevo porque para além de pesquisar o tema, desejo estabelecer diálogo com outras/os colegas, como eu, iniciantes na profissão. Fico pensando o que será

de nós e da nossa profissão depois que tudo isso passar, teremos um longo percurso pela frente e muitos desafios, não é'? ? Me solidarizo e agradeço pelo compartilhamento das suas palavras e fico desejosa que nossa conversa continue, vou adorar receber esta troca de afeto, experiência e conhecimento!

Um abraço afetuoso, Ana

ANEXO 04: CARTA PROFESSOR ESPERANÇA

Imagem 8: Carta resposta Professor Esperança I

Brasília, 23 de março de 2022

Cara amiga professora,

Me chamo [REDACTED], sou professor licenciado em dança desde 2018 pelo Instituto Federal de Brasília-IFB e atuo desde 2019 na rede pública de ensino do Distrito Federal como professor temporário. Já lecionei na Escola Parque 210/211 Norte e, atualmente, atuo na Escola Parque 303/304 Norte, ambas voltadas para ensino de dança, teatro, artes plásticas, música e educação física. Elas fazem parte do sistema de ensino integral recebendo alunos de escolas públicas filiadas para fazer a complementação do ensino integral, com as disciplinas citadas acima.

Meu primeiro ano de docência começou em 2019, logo após minha formatura, na Escola Parque 210/211 Norte. Nesse primeiro momento, as dificuldades se relacionavam mais com a inexperiência em sala de aula. Exemplo disso foi ter que lidar com alunos de regiões e condições diferentes do Distrito Federal, como da zona rural, regiões de invasão (sem teto) e do próprio plano piloto (zona central da cidade). O fato de lecionar para faixas etárias diferentes (1º, 2º e 4º anos) também constituiu uma dificuldade na elaboração de aulas diversas.

Além disso, é importante mencionar o desafio de ter alunos com diferentes diagnósticos médicos, por exemplo, TDAH, Transtorno do Espectro Autista (TEA), etc., e a dificuldade proveniente de conflitos familiares, inclusive a relação professor-família, quando situações delicadas desencadeadas pelo comportamento das crianças exigiam um contato com a família e o acolhimento da criança.

Uma vez, a título de exemplo, tive que lidar com uma criança do 3º ano bastante violenta. Ao chamar os pais para conversar junto à coordenação da escola, fui surpreendido com o relato da mãe sobre a violência doméstica sofrida por ela durante a gestação — ela chegou a levar um tiro ainda grávida. No exato momento, comecei a chorar. Daí comecei a refletir que a minha formação não me preparou para lidar com essa parte essencial da docência, que toma grande parte do tempo em sala de aula.

Ao fim daquele primeiro ano, percebi que o conteúdo previsto no currículo escolar, na verdade, era uma parte mínima do trabalho, prevalecendo o acolhimento de conflitos, planejamento de aula voltado para alunos heterogêneos, enfim, era bem menos sobre ensinar conteúdos e mais sobre lidar com as adversidades do dia a dia da sala de aula.

Fonte: Acervo da autora (2022)

Imagem 9: Carta resposta Professor Esperança II

Apesar disso, entendia que minhas frustrações iniciais seriam superadas ao longo da experiência cotidiana em sala de aula, e que aprenderia a lidar com essas e outras situações. No entanto, em 2020, indo para o meu segundo ano de docência, veio a pandemia, rompendo com esse processo ambientado na sala de aula e indo para o ensino remoto. Situação que foi difícil, pois não sabia como organizar e conduzir uma aula totalmente online e ainda mais com crianças. Algumas das maiores dificuldades foram:

- alunos sem internet, computador;
- aulas bem mais curtas, com no máximo 15 min, uma vez que as crianças não podiam ultrapassar 2 horas na frente do computador
- falta de acompanhamento familiar da criança;
- adaptar aulas de dança para o ensino virtual e de forma “falada/escrita”, sem um espaço físico específico para isso;
- aprender a lidar com a plataforma nova, Google Classroom;
- aulas postadas, entre outras.

Nesse momento, percebi que não poderia me cobrar tanto, pois também estava aprendendo com a situação toda, mas às vezes a frustração era natural. Mas posso dizer que o desafio mais impactante desses primeiros anos de docência só estariam por vir mesmo agora, no retorno das aulas presenciais. Hoje, 23 de março de 2022, completo um mês de volta ao presencial, agora na Escola Parque 303/304 Norte. Nesse meio tempo, outro processo seletivo para professor temporário foi realizado, de modo que saí da primeira escola.

Ao me deparar com as novas turmas, não pude deixar de perceber que esse período de aulas remotas gerou um déficit tanto de aprendizagem quanto de socialização entre os alunos. As novas turmas são todas do 3º ano, logo, eles saíram da pré-escola direto para o ensino virtual, e agora estão no presencial pela primeira vez, se desconsiderarmos a pré-escola. Isso se reflete no comportamento da maioria das crianças, uma vez que parecem não ter tido contato com organização escolar/regras da sala de aula e a sociabilização com os coleguinhas de turma. Isso, de certa forma, redobra o trabalho do professor, ao ter que introduzir aos alunos algumas coisas com as quais eles já teriam lidado no 1º e 2º anos, não fosse a pandemia.

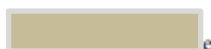
Portanto, posso concluir que esses primeiros anos de docência foram conturbados e estou sentindo os efeitos danosos causados na minha formação profissional por causa

Imagem 10: Carta resposta Professor Esperança III

da pandemia. Busco sempre conversar com meus amigos professores, se eles também sentem esses efeitos danosos na sua formação, e a maioria diz que sim. Mesmo sabendo que posso aproveitar o momento para conhecer e desenvolver novas metodologias de ensino e aprender a lidar com os imprevistos, ainda assim não é fácil enxergar de imediato todos os efeitos da pandemia e o que teremos que fazer para superá-los. Portanto, há também um sentimento de insegurança e, de certa forma, incapacidade. De qualquer forma, reconheço que minha formação como professor na faculdade foi apenas o começo de um longo percurso que é a atividade do ensinar, e que o aprendizado será contínuo e cheio de desafios. Espero que todos os professores de primeira viagem como eu tenham a oportunidade de refletir sobre esse período e possam aproveitar de alguma forma essa vivência para a própria capacitação profissional. É por isso que acredito que pesquisas como a sua, cara amiga professora, são de extrema relevância.

Desejo sucesso na sua pesquisa e sigo à disposição.

Abraços solidários,

 e

