



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ENTRE EXPERIÊNCIAS, SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO: AS NARRATIVAS COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ABORDAGEM DIDÁTICA

Maria de Fátima Barbosa Abdalla (Coord.) – UNISANTOS
Solange Maria da Silva – UNISANTOS e IFSP
Hermínio Ernesto Nhantumbo – UNISANTOS e
Escola Superior de Jornalismo/ESJ - Moçambique
Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro – UNISANTOS
e Escola Municipal Dom Domênico Rangoni
Silvania Maria da Silva Gil - UNISANTOS
Maristela de Oliveira Mosca – UNISANTOS e UFRN

RESUMO

No momento atual e neste cenário de crise é mais do que necessário repensar as concepções e práticas de professores em formação e daqueles que já atuam junto à educação básica e/ou ao ensino superior. Nesta direção este painel, ao discutir pesquisas relacionadas ao doutorado e ao pós-doutorado relacionado ao PDPG/Capes, tem como objetivo central analisar novas formas de pensar a formação de professores por meio das narrativas como dispositivo de formação e abordagem didática, para compreender melhor as experiências, os saberes e as práticas de ensino vivenciadas. O primeiro texto, ao apresentar dados de pesquisa de doutorado e de pós-doutorado em andamento, objetiva discutir a abordagem didática das narrativas, buscando identificar os elementos representacionais das/os docentes sobre espaços formativos e práticas pedagógicas. O segundo, ao mostrar os resultados de duas teses, aborda narrativas em Rodas de Diálogo, em uma pesquisa-formação, no sentido de compreender as representações docentes sobre os conceitos freireanos e as experiências vivenciadas. O terceiro texto apresenta dados de uma pesquisa de pós-doutorado, em andamento, e tem como objetivo investigar processos (trans)formativos, currículos e cotidianos por meio de narrativas que se cruzam com/as experiências (trans)formativas. Os resultados, ainda que parciais, indicam que se deve apostar nas narrativas como dispositivo de formação e abordagem didática, pois elas são formas de representação e de ação que caracterizam as experiências vividas, desvelam os saberes da docência, as práticas de ensino e as estratégias didáticas de superação dos desafios a serem enfrentados no contexto de formação e/ou de atuação docente.

Palavras-chave: Narrativas como abordagem didática, Práticas de Ensino, Experiências e saberes da docência.

NARRATIVAS DE PROFESSORAS/ES: DOS ESPAÇOS FORMATIVOS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS¹

Maria de Fátima Barbosa Abdalla - UNISANTOS
Solange Maria da Silva – UNISANTOS e IFSP
Hermínio Ernesto Nhantumbo – UNISANTOS e
Escola Superior de Jornalismo/ESJ - Moçambique – IES

RESUMO

O texto objetiva discutir a abordagem didática das Narrativas como dispositivo de formação, de modo a tecer considerações epistemológicas e metodológicas ao analisar as experiências das/os professoras/es do ensino superior sobre seus saberes e práticas em espaços formativos diferenciados. Parte-se da seguinte questão: o que dizem as/os docentes do ensino superior sobre suas experiências de formação, seus saberes e suas práticas de ensino no sentido de pedagogias mais inclusivas? Fundamenta-se em teóricos da Didática e das abordagens das narrativas, e nas teorias bourdieusiana e moscoviciana, ao discutir as representações sociais/profissionais dos sujeitos investigados. A análise assume duas dimensões: *contextual* e da *prática pedagógica*. Nesta perspectiva, os *resultados* apontam para: 1º os *espaços formativos* – evidenciando que a construção histórica da vida dos/as docentes se organiza por seus percursos de formação e pelos espaços de experiências profissionais; e 2º as *práticas pedagógicas* – que são fundamentadas por *saberes práticos e/ou da experiência*, que têm origem nas experiências de trabalho e nas trocas de experiências; *saberes profissionais*, que retratam uma lógica de qualificação de trabalho e um *habitus* profissional; *saberes da organização*, que dependem das estratégias da organização institucional; e *saberes teóricos*, que são aqueles propostos para desenvolver projetos e alcançar os objetivos indicados pela Instituição. Há uma aposta na abordagem didática das narrativas, a fim de se construir sujeitos pensantes e que tenham mais autonomia em suas decisões. Espera-se, assim, contribuir com considerações epistemológicas e metodológicas para que se possam aprofundar os estudos da Didática e da área de formação de professores.

Palavras-chave: Narrativa como abordagem didática, Espaços formativos, Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Vivemos em momentos de instabilidade social que também se agrava no campo educacional, sobretudo, pelo abandono de práticas democráticas por práticas conservadoras, militarizadas e privatizadas, tradicionalmente excludentes, ainda mais, nestes tempos

¹ Este texto apresenta resultados de tese de doutorado (2023) e estudos referentes ao Relatório Parcial do Projeto de Pesquisa, aprovado pelo Edital/Capes n.16/22, e que diz respeito ao Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) – Pós-Doutorado Estratégico (apoio aos Programas de Pós-Graduação emergentes e em consolidação – PDPG) sob orientação e supervisão da primeira autora.



neoliberais. Diante disso, é urgente, como nos ensina Bourdieu (1998, p. 19), “criar condições para um trabalho coletivo de reconstrução de um universo de ideias realistas, capazes de mobilizar vontades, sem mistificar as consciências”.

Diante desse pensamento bourdieusiano, este texto tem como objetivo discutir a abordagem didática das Narrativas como dispositivo de formação, de modo a tecer considerações epistemológicas e metodológicas ao analisar as experiências das/os professoras/es do ensino superior sobre seus saberes e práticas pedagógicas em espaços formativos diferenciados.

Trata-se, por um lado, de resultados relacionados à tese de doutorado de Silva (2023), que teve como objetivo geral compreender as representações sociais das/os professoras/es que coordenam os projetos de extensão do Programa Mulheres do Instituto Federal de São Paulo/PMIFSP sobre as suas práticas pedagógicas voltadas para a inclusão e para a emancipação feminina, a partir das implicações do Programa na (re)constituição identitária desses profissionais da educação. E, por outro lado, contempla algumas reflexões teóricas referentes ao projeto de pós-doutorado, em andamento, que tem, como um dos objetivos, refletir sobre o modo como as políticas interferem nas práticas, nas representações e nas identidades profissionais no Brasil e em Moçambique, procurando dialogar com a diferença cultural.

Este texto, ao colocar o foco nas narrativas autobiográficas das/os docentes, parte da seguinte questão: o que dizem sobre suas experiências de formação, seus saberes e suas práticas de ensino no sentido de pedagogias mais inclusivas? Neste sentido, explicita, primeiro, os caminhos metodológicos e, a seguir, o referencial teórico, as dimensões de análise – a *contextual* e a da *prática pedagógica* –, os resultados obtidos e as considerações finais.

DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como já mencionamos, tratamos, aqui, dos resultados da pesquisa de doutorado, de cunho qualitativo, e que leva em consideração as *narrativas* como dispositivo de formação e como abordagem didática na área de formação de professores do ensino superior. Tem a intenção de desvendar, por meio de narrativas autobiográficas (JOSSO, 2004; DELORY-MOMBERGER, 2012; BRETON, 2020), as representações sociais/profissionais das/os professoras/es de projetos de extensão relacionados ao PMIFSP sobre suas próprias práticas pedagógicas/docentes, desvelando os espaços de formação e suas experiências e saberes relacionados à profissão.

de 2016 a 2019, e foram adotados os seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico; aplicação de um questionário eletrônico enviado a todas/os docentes do Programa Mulheres do IFSP, representadas/os por 18 sujeitos e respondido por quatorze (14) deles; entrevistas narrativas com cinco (5) sujeitos; e dez aulas (10) para a observação das práticas.

O recorte que faremos, aqui, relaciona-se com as cinco entrevistas narrativas realizadas (4 em 2021 e uma em 2022), cujos sujeitos da pesquisa são denominados com nomes de danças brasileiras: Prof. Frevo, Profa. Carimbó, Profa. Maxixe, Profa. Jongo e Prof. Mambo. O Quadro 1, a seguir, ilustra as propostas temáticas referentes aos Projetos de Extensão que assumiram no PMIFSP; além de apresentar as suas trajetórias de formação (inicial e continuada) e as experiências profissionais, fora e no IFSP.

Quadro 1: Breve trajetória dos sujeitos

Prof.	Proposta (Eixo)	Formação		Experiência profissional	
		Inicial	Continuada	Fora do IFSP	No IFSP
Frevo	Artesanato	2004 Ciências Sociais Aplicadas	2009 Mestrado 2021 Doutorado Ciências Agrárias	15 anos de administração de agronegócio. Aulas esporádicas	2012 e 2013 Prof. Substituto 2014 Professor efetivo, Coordenação de Apoio ao Ensino (CAE), Pesquisas de Iniciação Científica e Orientação de TCC
Carimbó	Costura	2005 Pedagogia	2012 Mestrado 2018 Doutorado Educação	Prof. ^a na Educação infantil Lecionava no período noturno	2013 Pedagoga, Coordenadora PRX, Diretora Adjunta de Desenvolvimento, Coordenadora do NEABI e Diretora Geral.
Maxixe	Cuidadora Manutenção	1990 Pedagogia 1996 Ciências Sociais Aplicadas	Doutorado Educação	Prof. ^a no Magistério, cursos superiores, cursos de	2011 Prof. ^a efetiva e Diretora Adjunta Educacional (DAE) 2017, 2018, 2019 e 2022 Coordenação do PMIFSP
Jongo	Manutenção	1992 Ciências Humanas 2013 Pedagogia	1998 Mestrado 2015 Doutorado Ciências	Prof. ^a na rede estadual pública	2017 Prof. ^a efetiva e coordenadora de curso técnico 2019 Coordenação do PMIFSP
Mambo	Costura	1997 Ciências Sociais Aplicadas	2011 Especialização Ciências Sociais Aplicadas	Gestor social Agente socioeducativo	2017 Servidor técnico e Coordenador de Extensão 2019 Prof. no PMIFSP 2022

Fonte: Elaborada com base no resumo do projeto, currículo Lattes e na transcrição da entrevista narrativa (SILVA, 2023).

Destacamos que esses dados contribuíram para o entendimento dos espaços formativos e das práticas pedagógicas, objeto deste texto. Nesta direção, apresentamos, a seguir, os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa de campo relativa ao doutorado, tendo em vista questões da Didática, da formação, da prática pedagógica e das narrativas como dispositivo de formação e abordagem didática. Tais questões foram discutidas e aprofundadas pelo pós-doutorando (bolsista do PDPG/CAPES).

DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS: UM ESQUEMA CONCEITUAL POSSÍVEL

Consideramos que as *narrativas de formação*, em sua abordagem didática, contribuem para o repensar do que Candau (2004) considerou como a “Didática Fundamental”, ao assumir como pressupostos: a análise da prática pedagógica a partir de seus determinantes político-sociais; a sua contextualização sob as dimensões técnica, humana e política; e a análise de diferentes metodologias, considerando o contexto e a articulação entre teoria e prática.

Também, levamos em conta a “Didática Intercultural”, que contribui “[...] para uma reconfiguração da Didática no momento atual, que enfatize as questões relativas às diferenças culturais e, conseqüentemente, a educação intercultural” (CANDAU, 2020, p. 28). E concordamos, ainda, com Candau (2020, p. 37-28), quando aponta para as seguintes características: 1ª promover a “inter-relação entre diferentes grupos socioculturais presentes em determinada sociedade” (p. 37); 2º refletir sobre uma perspectiva intercultural que rompa com uma “visão essencialista das culturas e das identidades culturais” (p. 37); 3º compreender que as sociedades vivem em “processos de hibridização cultural”, atravessadas por “questões de poder, relações fortemente hierarquizadas, marcadas por preconceitos, discriminações e subalternização de determinados grupos” (p. 38); e 4ª é preciso “não desvincular as questões de diferença e da desigualdade presentes hoje tanto no plano mundial quanto na nossa sociedade” (p. 38). Pode-se apreender essas questões nos Projetos de Extensão do PMIFSP.

Por outro lado, buscamos compreender as narrativas como abordagem metodológica no âmbito da “Didática Crítica”; ou seja, em que se possa “criar coletivamente os caminhos para a emancipação humana”, conforme indica Pimenta (2019, p. 39). E consideramos, ainda, analisar as narrativas, levando em conta alguns princípios da “Didática Sensível”, que, conforme D’Ávila (2021, p. 230), são: o *sentir* e sua “escuta sensível”; a *metaforização* e os diferentes modos de intervenção didática pelas linguagens artísticas e lúdicas; a *imaginação*,

que estimula a criatividade e nos conhecimentos e saberes; e o *criar*, que provoca “novas compreensões, construção de novos conhecimentos e atitudes” (p. 230).

Para além desses princípios da Didática, refletimos sobre a importância de se compreender as relações da Didática com a formação de professores, com os saberes a ensinar nas práticas pedagógicas/docentes, como já indicam outras investigações, tais como: Abdalla (2006, 2011, 2020, 2022), Libâneo (2020), Pimenta (2019), Veiga (2020) e Cunha (2022).

Esses pressupostos teórico-metodológicos dos estudos da Didática, que aqui foram selecionados, contribuíram para considerar as “narrativas de formação”, que podem também se configurar como “narrativas autobiográficas” ou “narrativas em si”, conforme: Josso (2004), Delory-Momberger (2012) e Breton (2020).

Diante disso, consideramos necessário fazer, como afirma Moscovici (2003, p. 108), “[...] uma descrição cuidadosa destas representações sociais, de sua estrutura e evolução”. O que irá definir, conforme Bourdieu (1998, p. 27), um “[...] conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas” desses sujeitos. Também, Dubar (1997) contribui para que pensemos o quanto os saberes práticos, profissionais, organizacionais e teóricos são importantes para se refletir sobre a constituição identitária.

Nesta perspectiva, consideramos, ainda, como afirma Josso (2004), que é preciso assumir um *exercício de reflexividade autobiográfica*, quando se quer desenvolver a abordagem didática das narrativas. O que implicaria aprender a descobrir os pressupostos cognitivos das interpretações das diferentes vivências, que poderiam configurar processos de *formação, conhecimento e de aprendizagem* (JOSSO, 2004).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a intenção de analisar as narrativas das/os professoras/os do PMIFSP, em seus diferentes projetos de extensão, por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), classificamos os dados em duas dimensões de análise, conforme o que segue.

• Da dimensão contextual: os espaços formativos em questão

Nesta dimensão, conforme o Quadro 1, observamos que há similaridades no percurso formativo das/os docentes, pois as três professoras fizeram o curso de Pedagogia, para além de Ciências Sociais e/ou Humanas, enquanto que os dois professores só fizeram o curso de Ciências Sociais Aplicadas. Já, quanto à formação continuada, o Prof. Frevo fez Mestrado e

XXII ENCONTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DA UFPA. Doutorado em Ciências Agrárias, a Profa. Carimbó e a Profa. Maxixe chegaram a fazer Doutorado em Educação; a Prof. Jongo fez Mestrado e Doutorado em Ciências; e o Prof. Mambo fez só Especialização em Ciências Sociais Aplicadas. Diante disso, podemos indicar que esses espaços formativos delinearão uma carreira profissional para estarem no PMIFSP.

Chamamos atenção, também, para as narrativas das Professoras Carimbó, Jongo e Maxixe, que revelam atitudes que traduzem os espaços formativos, pelos quais passaram em seus percursos, situando as escolas e universidades públicas como *locus* de formação:

Estudei nas *escolas públicas* daqui de Amazonas. Então, tem essa *trajetória de escola pública* [...] sempre tive o *interesse em trabalhar com educação* e foi algo que conciliou com a oportunidade que eu tive de estudar no CEFAM. [...] Quando eu entrei no Instituto Federal, eu já fazia muita *formação de professores*, dava palestras... (Profa. Carimbó, grifos nossos)

Então, sempre estudei em *escola pública* no Xingu e fiz Geografia na UNESP. [...] Trabalhei por 17 anos como professora. Só que, durante essa *jornada no ensino público*, eu nunca parei de estudar, eu fiz Pedagogia e o Doutorado. Por que estou falando do Doutorado? Porque foi uma das formações que me permitiram passar no *concurso público* do Instituto Federal. (Profa. Jongo, grifos nossos)

[.] eu sou pedagoga e fiz faculdade de Pedagogia, Mestrado e Doutorado na área de Política Educacional. E fiz Direito... E, aí, comecei a minha trajetória na Pedagogia, dando aula nos cursos de Magistério, *formando professoras primárias*. [...] entrei no Instituto como *professora na área da educação* e trabalho no curso de Licenciatura em Matemática [...], (Profa. Maxixe, grifos nossos)

A coesão desse grupo de professoras, ao narrarem sobre as escolas públicas e da formação, faz com que imaginemos que suas falas consolidam, conforme diria Moscovici (2011, p. 178), a “[...] solidez da tradição e a sabedoria das opções e decisões anteriores”.

Na outra direção, há ainda os dois professores Frevo e Mambo, que, ao narrarem sobre suas trajetórias de formação, também trazem uma certa similaridade, pois vieram de percurso profissional no mundo dos negócios e indústria (principais eixos educacionais do IFSP):

Eu sou *administrador de empresas*. Foram quinze anos em *gestão* de fazendas, de café, mas também de outras culturas... Aí, quando eu voltei do Parnaíba, em 2009, eu terminei o Mestrado e eu comecei a *dar algumas aulas esporádicas* e tal. [...] E, em 2016, eu fiz o Projeto Mulheres Mil e, depois, em 2017, eu me afastei, para fazer o Doutorado. [...] E, agora, nesse ano, eu *retornei às aulas*, às *pesquisas*, aos processos todos de *atividade docente*... (Prof. Frevo, grifos nossos)

[...] eu iniciei, desde os 17 anos trabalhando em fábricas, em *empresas metalúrgicas* ou *siderúrgicas*, ou em empresas de ramos diversos... [...] participei de uma *formação na área social*, de um Programa chamado ‘Programa do Autoemprego’. [...] Eu desenvolvi basicamente, de forma direta, cinco projetos no interior de São Paulo. [...] Eu cheguei a fundar uma ONG, desenvolvi o projeto com o “Programa Comunidade Solidária” [...]. (Prof. Mambo, grifos nossos)

O que percebemos, como mencionado, é que os dois professores vieram de áreas profissionais diferentes, mas, de alguma forma, voltaram-se para a área de educação.

As dimensões contextuais, ao colocarem o foco nos “espaços formativos”, evidenciam que a construção histórica da vida das/os professoras/es se organiza por seus percursos de formação (inicial e continuada), assim como pelos espaços de experiências profissionais (Quadro 1). E, ao falarem de suas histórias de vida, explicitam o sentido para si desses espaços e de suas influências na formação que desejam ou necessitam.

Consideramos, ainda, junto com Josso (2004), que as narrativas contribuem para que este trabalho não seja só biográfico, mas de “intercompreensão” necessária para a discussão e transformação das práticas pedagógicas.

• As práticas pedagógicas: experiências e saberes

As narrativas das/os professoras/es sobre as práticas pedagógicas, certamente, apresentam experiências vivenciadas em situações de ensino e aprendizagem, em especial, no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar, das situações de trabalho e das relações sociais, que são desenvolvidas nos diferentes espaços formativos.

Uma das formas que delineiam as práticas pedagógicas são os *saberes* que as/os professoras/es narram sobre suas *experiências*, quando esperam alcançar pedagogias mais inclusivas, como é o caso do PMIFSP. Ao levar em conta essa premissa, é importante recuperar o que menciona Abdalla (2006, p. 95) a respeito dos *saberes*, ao afirmar que são eles que “estruturam/organizam o trabalho docente, nos momentos de planejamento, execução e avaliação das atividades”. E tudo isso exige da/o docente o domínio da didática e requer, continuamente, práticas, que contribuam para compartilhar histórias de vida e identidades em um mundo real, com seus desejos, medos, causas e efeitos, articulando pensamento e ação em um processo de (re)construção de representações sociais e de identidade profissional.

As narrativas, aqui registradas, lembram o que Moscovici (2012, p. 218) nos diz, quando reflete sobre a importância de se compreender “[...] como os sujeitos, na maneira como cada um de nós age, chegam a operar ao mesmo tempo para se definir a si mesmos e para agir no social”. Ou, como diria Bourdieu (1997a), pensar nas “posições” e nas “tomadas de posição”, ao enfrentar os desafios da própria profissão por meio dos saberes que foram sendo constituídos profissionalmente. Nesta perspectiva, Josso (2004) também afirma a importância de se desenvolver não só um processo de formação, mas também um processo de conhecimento e de aprendizagem, tanto para professoras/es quanto para seus estudantes.

Diante dessas colocações, uma questão ainda se coloca: que saberes poderiam estar sendo narrados para que pudéssemos observar este processo de formação, conhecimento e aprendizagem frente à discussão das práticas pedagógicas?

Em primeiro lugar, concordando com Dubar (1997) e Abdalla (2006, 2020), entendemos que os saberes narrados pelas/os docentes, em primeiro lugar, são *saberes da prática*, que têm origem nas experiências de trabalho e nas trocas de experiências. São *saberes práticos*, que lidam com questões afetivas, relacionais, didáticas e cognitivas de modo integrado e na pretensão de desenvolver pedagogias mais inclusivas, conforme Abdalla (2006, 2022). Indicam, sobretudo, o *como* se aprende a “fazer” a prática docente para transformá-la. Neste sentido, como aponta também Dubar (1997), esses saberes de ordem prática acabam por desvendar uma “lógica instrumental do trabalho” na direção de ter as condições/competências de trabalhar. Para exemplificar os *saberes práticos*, há uma fala da Profa. Maxixe que comenta sobre sua intenção de fazer algo para que o Projeto de Extensão dê certo por meio das práticas pedagógicas que desenvolve e que as/os docentes possam ter consciência de sua atuação:

[...] então, na verdade, a gente quer *formar professores* que tenham *consciência* disso e que *atuem* de forma a reduzir as desigualdades entre gênero, a discriminação e a violência contra a mulher. Ao mesmo tempo, a gente quer *manter* esse *Projeto de Extensão*, que é uma política que vai *efetivar* um pouco isso. (grifos nossos)

Essa narrativa também traduz o que poderíamos estar denominando como *saberes profissionais*, que são nutridos dos *saberes da prática*, e retratam uma “lógica de qualificação de trabalho”, como diriam Dubar (1997) e Abdalla (2006, 2022). Vejamos algumas falas:

[...] eu sempre tive uma perspectiva de formação de professores, muito forte, não é? Os trabalhos que eu fiz na perspectiva do racismo no espaço educativo me abriram, assim, não oportunidades, mas um interesse em *fazer a formação de professores*. [...] aí eu construí três Projetos de Extensão: o Mulheres; o Projeto, que era o AFROIF, eu repliquei o projeto, novamente, e o Dialogando com a comunidade. (Profa. Carimbó, grifos nossos)

Essa questão do Projeto Pedagógico, a temática da mulher junto com o processo de *capacitação profissional*, eu vejo como algo indissociável e não só nesse Projeto do Programa Mulheres, qualquer projeto que tem esse enfoque, da *formação de mulheres*... Eu acho que ele é essencial. (Prof. Mambo, grifos nossos)

Para Abdalla (2006), os saberes relacionados aqui teriam a ver com o conhecimento profissional ou poderiam ser traduzidos como *habitus profissional*: maneiras das/os professoras/es estarem na profissão docente.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE MULHERES DO PMIFSP. Por outro lado, também é importante considerar os *saberes da organização*, tal como

indica Dubar (1997, p. 238), quando se reporta à importância dada às “estratégias da organização”. Neste sentido, a Profa. Maxixe narra sobre o que se faz no *campus* onde trabalha e quais são as estratégias da organização no sentido de selecionar as Mulheres do Programa:

No nosso *campus*, a gente ainda seleciona, principalmente, mulheres vítimas de violência doméstica, porque a gente quer lidar com esse problema, também. Então, eu acho que é muito importante e eu espero que as *próximas gestões mantenham esse Programa*, não é? (grifos nossos)

Na perspectiva de se desenvolver essas experiências referentes às práticas pedagógicas mais inclusivas, é importante lembrar também dos *saberes teóricos*. Pois, como indica Dubar (1997, p. 238), são esses os saberes que “[...] estruturam um tipo de identidade marcado pela incerteza e pela instabilidade e muito virado para a autonomia e para a acumulação de distinções culturais”. As falas das/os professoras/es, a seguir, pretendem mostrar o que sabem sobre os conteúdos que são propostos para desenvolver seus respectivos projetos e alcançar os objetivos indicados pela Instituição:

[...] Então, eu preciso identificar novamente as pessoas que *apostem no Projeto* e venham somar *saberes* às práticas que estão sendo desenvolvidas. (Profa. Jongo, grifos nossos)

[...] dentro do *processo teórico-metodológico* em que eu trabalho, a *prática pedagógica*, eu não mudaria nada, porque assim eu tenho isso bem estruturado dentro de um *processo teórico e pedagógico*, que são práticas bem exitosas dentro de todos os processos em que eu já montei, não é? (Prof. Mambo, grifos nossos)

Em síntese, os resultados evidenciam a preocupação dos docentes com o bom desenvolvimento do PMIFSP. E, neste sentido, privilegiam os *saberes práticos*, considerando que são estes que trazem as experiências das mulheres à tona, na direção de acolhê-las e de incluí-las no mundo do trabalho e na vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto procurou trazer elementos representacionais que mostram a tomada de consciência das/os professoras/es sobre suas próprias atitudes de “aprendentes” diante dos espaços formativos do PMIFSP e das práticas que podem ser consideradas mais inclusivas, no sentido de possibilitar a emancipação feminina.

Nesta direção, ao desenvolver as narrativas autobiográficas como abordagem didática, foi possível considerarmos como perspectiva epistemológica e metodológica a *forma* com que as/os professoras/es veem a construção do conhecimento e de *como* pensam e organizam suas *práticas pedagógicas*. Ao perguntarmos, por exemplo, aos docentes sobre suas experiências de formação, seus saberes e suas práticas de ensino no sentido de pedagogias mais inclusivas, observamos que as/os professoras/es: 1º consideram que fizeram boas escolhas em seus espaços formativos, e que, como docentes desses Projetos de Extensão do PMIFSP, apostam que podem emancipar suas alunas, e dar-lhes uma profissão ou um lugar no mundo de trabalho; 2º acreditam que suas práticas pedagógicas, conduzidas por saberes de suas experiências ou saberes práticos, representam a melhor forma de se possibilitar condições de aprendizagem às suas alunas; ou seja, há uma certa desvalorização dos saberes teórico-científicos, privilegiando-se os saberes práticos; 3º entretanto, apesar de delinearem suas experiências de formação na direção de práticas pedagógicas que tenham por intenção maior a inclusão social de suas alunas – mulheres que vivem em situações de vulnerabilidade –, não conseguem dar conta de práticas pedagógicas que assumam uma perspectiva intercultural, como acentua Candau (2020), ou mesmo, de uma abordagem metodológica/didática mais crítica, conforme anuncia Pimenta (2019), ou até sensível, como indica D’Ávila (2021).

Ao desenvolvermos as narrativas como abordagem didática, procuramos assumir, como explicita Josso (2004), um “exercício de reflexividade autobiográfica”. Tal exercício nos lembra a “reflexividade reflexa”, de Bourdieu (1997b, p. 694), que nos faz compreender os “efeitos da própria pesquisa” em questão. Neste sentido, não podemos deixar de concordar que, apesar da boa vontade das/os docentes na direção de práticas pedagógicas mais inclusivas, faltam-lhes: a) políticas de educação inclusiva que possam nortear as instituições de ensino superior e financiar seus projetos em atendimento à inclusão e à equidade social; b) apoio pedagógico e financeiro para que possam continuar seus percursos de formação e cultivar experiências profissionais que valorizem seus processos de formação, conhecimento e aprendizagem como aponta Josso (2004); e c) acompanhamento da trajetória profissional das/os professoras/es dos diferentes projetos de extensão do PMIFSP de modo a estabelecer indicadores que contribuam para aprimorar os projetos de formação, estimulem o desenvolvimento de estudos e pesquisas em torno da investigação didática, em especial, a respeito de práticas de ensino equitativo, para que se fortaleça o domínio que se tem dos saberes integrados e articulados (práticos, profissionais, organizacionais e teóricos).

Consideramos que há uma aposta na abordagem didática das narrativas, a fim de se construir sujeitos pensantes e que tenham mais autonomia em suas decisões, na medida em que

ficou evidenciado o sentido dado pelos sujeitos de pesquisa às suas atividades e à validação de seus depoimentos, permitindo identificar “espaços de possibilidades” (BOURDIEU, 1997a) para a mudança nos espaços formativos e nas práticas pedagógicas.

Por fim, é preciso, ainda, que as instituições de ensino superior, no caso, os IFSP, apostem em uma sólida formação teórica e prática para seus profissionais na perspectiva de pedagogias mais inclusivas, de modo a: a) privilegiar a análise de necessidades centradas nos interesses e expectativas das mulheres envolvidas, para que se promovam práticas mais coerentes com a realidade social em que se encontram; e b) desenvolver saberes práticos, profissionais, organizacionais e teóricos, a fim de se efetivar práticas pedagógicas e espaços formativos, que integrem as alunas no mundo social e do trabalho, procurando fortalecer vínculos afetivos, pedagógicos e profissionais no sentido da emancipação feminina e da inclusão social.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ABDALLA, M. F. B. Implicações da didática na formação do professor universitário: desafios e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 353-374, 2011.
- ABDALLA, M. F. B. Espaços formativos para a aprendizagem profissional: a abordagem das narrativas. In: ABDALLA, M. F. B. (Org.). **Pesquisas em educação: políticas, representações e práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2020, p. 269-285.
- ABDALLA, M. F. B. Capítulo 5. Saberes docentes estruturantes na e para a formação de professores: elementos centrais para repensar a Didática em tempos de pós-pandemia. In: LONGAREZI, A. M.; MELO, G. F.; XIMENES, P. A. (Orgs.). **Didática, Práticas Pedagógicas e Tecnologias da Educação**. v. 2. XXI ENDIPE, Uberlândia: Paco Editorial, 2022, p. 116-139.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1997a.
- BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997b.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRETON, H. Pesquisa narrativa: entre descrição da experiência vivida e configuração biográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1138-1158, out./dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147185>.
- CANDAU, V. M. (Org.). **A Didática em questão**. 23a ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CANDAU, V. M. Didática, Interculturalidade e Formação de Professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Belém, n. 8, p. 28-44, jan. abr./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045/1329>. Acesso em: 02 abr. 2024.

CUNHA, M. I. Capítulo 1. Pedagogia universitária em Movimento: desafios históricos e epistêmicos para a formação e as práticas pedagógicas. In: LONGAREZI, A. M.; MELO, G. F.; XIMENES, P. A. (Orgs.). **Didática, Práticas Pedagógicas e Tecnologias da Educação**. v. 2. XXI ENDIPE, Uberlândia: Paco Editorial, 2022, p. 15-26.

D'ÁVILA, C. A Didática como campo epistêmico e formativo da Pedagogia. In: PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. L. **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2021, p. 214-235.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. N. B. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: PUC/TS; Salvador: Uneb, 2012, p. 71-94.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

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

LIBÂNEO, J. C. Implicações epistemológicas no campo teórico, investigativo e profissional da Didática e desafios políticos e pedagógico-didáticos em face do desmonte da educação pública. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B. da; FERNANDES, C. (Orgs.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 48-64.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes. 2003.

MOSCOVICI, S. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes. 2012.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da Didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, M.; NASCIMENTO, C. O. C.; ZEN, G.C. **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. XIX ENDIPE, Salvador: EDUFBA, 2019, p. 19-64.

SILVA, S. M. da. Representações sociais das/os professoras/es do Programa Mulheres do Instituto Federal de São Paulo sobre as práticas pedagógicas. **Tese (Doutorado em Educação)**. Universidade Católica de Santos, Santos, 2023. 310p.

VEIGA, I. P. A. Didática da Educação Superior: construindo caminhos para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B. da; FERNANDES, C. (Orgs.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 258-271.

NARRATIVAS DOCENTES: DISPOSITIVO DIDÁTICO PARA FORMAÇÃO²

Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro - UNISANTOS
Silvania Maria da Silva Gil UNISANTOS
Orientadora Maria de Fátima Barbosa Abdalla - UNISANTOS

RESUMO

Estamos em tempos difíceis no que se refere ao uso de narrativas e falsas informações presentes nas “bolhas sociais virtuais”, constituídas pelo efeito de algoritmos de aplicações tecnológicas. Neste cenário, este estudo trata de narrativas docentes, com o objetivo de refletir em que medida elas podem servir como dispositivo didático formativo em uma perspectiva crítica para se compreender as representações de docentes sobre os conceitos freireanos e suas experiências vividas na profissão. Fundamenta-se a partir da análise das contribuições moscoviana e freireana, além de outros autores que se relacionam à área de formação docente. A produção de narrativas realizou-se em Rodas de Diálogo em situação de pesquisa-formação, combinando perspectivas teórico-metodológicas referentes à pesquisa-formação e à investigação temática freireana para compreender representações e movimentos identitários. Os principais resultados sugerem que os conceitos freireanos possam ser reexaminados, de modo que: a) o ensino tradicional e tecnicista seja discutido, pois emergem das narrativas de experiências relacionadas à prática da educação bancária; b) o processo de objetivação e ancoragem seja repensado, pois se configura no ideário liberal e neoliberal, reforçando a ideia de indivíduo; c) as falas dos/as professores sejam problematizadas, pois indicam a presença das influências de políticas educacionais de resultados e méritos e do ideário neoliberal da teoria do mercado livre. Esperamos que este estudo, unido a outros trabalhos afins, possa contribuir para descortinar caminhos criativos e científicos do uso de narrativas docentes como dispositivo formativo, bem como compreender as representações sociais daqueles que atuam na constituição da identidade profissional docente.

Palavras-chave: Narrativas Docentes, Pesquisa-Formação, Investigação Temática.

INTRODUÇÃO

Este artigo é recorte de resultados obtidos nas duas Teses que buscaram compreender as representações sociais dos/as professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental em relação a conceitos freireanos - *humanização, autonomia e transformação* – desenvolvidos em experiências vividas na profissão. Trata-se de pesquisa, integrada ao Programa de Pós-

² O texto, em questão, apresenta resultados de dois projetos de pesquisa de Doutorado com financiamento Capes: uma encerrada em 2022 e a outra está para finalizar em agosto de 2024.

XXII ENCONTRO STRICTO SENSU - DOCTORADO EM EDUCAÇÃO, que se desenvolveu em uma universidade da Baixada Santista, na Linha de Pesquisa: “Formação e Profissionalização Docente: políticas e práticas”.

No entanto, não pretendemos, no âmbito deste texto, expor o extenso trabalho de processamento dos dados realizados, nas duas pesquisas, com auxílio das ferramentas de associação de palavras nos *softwares* EVOC, IRAMUTEQ e NVIVO, que serviram para compor o conjunto e a centralidade do universo semântico dos dois grupos estudados (N=158) e (N=06). Mas trazer à tona os termos - *autonomia, humanização e transformação* -, que serviram como elementos-base para compreender melhor as representações sociais (RS) e as tensões permanentes dos movimentos identitários de pertencas e atribuições.

Neste texto, focalizamos o uso de narrativas como dispositivo didático à formação docente no formato de Roda de Diálogo (RD), com base nas preposições de Josso (2004), entre outros, e Freire (2019). E apresentamos como objetivo central refletir sobre em que medida o uso de narrativas pode ser considerado como estratégia didática e dispositivo de formação docente.

Parte-se do pressuposto de que o uso de narrativas como estratégia didática e dispositivo de formação docente pode contribuir com a problematização sobre *o que sabem, como sabem e com que efeito* professores compreendem os conceitos freireanos. E, assim, ao realizar o partejamento e análise crítica das próprias narrativas, pode-se refletir sobre as possíveis contribuições à formação docente.

Pretendemos mostrar, a partir de um experimento formativo, que se configurou pelas narrativas dos/as docentes e em RD, combinando as metodologias teórico-metodológicas de pesquisa-formação (JOSSO, 2006) e uma investigação temática (FREIRE,2019), as representações sociais desses/as professores/as a respeito de suas experiências, saberes e práticas de ensino acerca de conceitos freireanos. Além disso, identificar as dinâmicas dos movimentos identitários, quando se deseja refletir sobre os eixos de pertença e atribuição (DUBAR,1997).

As evidências postas em análise em RD, na experiência de pesquisa-formação, foram os resultados obtidos na primeira etapa da pesquisa (n=158). Assim, o segundo grupo de docentes (06) analisou as narrativas de outros professores, que serviram para conferir aspectos positivos e negativos a conceitos freireanos, e permitiram desvelar representações, saberes, experiências e práticas de ensino na constituição da identidade docente, marcada pelas tensões permanentes de atribuições e pertencas.

O estudo desenvolve-se em torno da problemática que visa compreender se as narrativas, produzidas em Rodas de Diálogo (RD), em situação de uma experiência de pesquisa-formação, que foram balizadas, prioritariamente, pelos procedimentos metodológicos de uma investigação temática, evidenciadas a partir de uma amostra sobre o que pensam docentes acerca de conceitos freireanos e realizadas no espaço da escola, podem ser uma forma de desvelamento de representações sociais que atuam na constituição da identidade profissional docente.

Fundamenta-se, a partir da análise das contribuições de Moscovici (2012), Dubar (1997; 2005), Freire (2019), Josso (2004, 2006) e outros autores que tratam de questões ligadas à educação, de forma geral e ao trabalho docente, aos espaços formativos, à didática, às representações sociais e profissionais e aos impactos das políticas públicas. Dentre eles, destacamos: Severino (1994); Delors (1998); Frigotto e Ciavatta (2003); Saviani (2007); Libâneo e Alves (2012); Freitas (2012); Placco e Souza (2012); Tardif e Lessard (2014); Abdalla (2017, 2018, 2020) e Cacemiro (2022).

Nesta direção, tomamos o pensamento de Placco e Souza (2012, p. 18), quando afirmam que é, na formação docente, que se consolidam “[...] as representações, saberes e expectativas, que, ao conferir à docência, aspectos positivos e negativos, atuam na constituição da identidade docentes”. É preciso destacar, também, que as autoras nos ajudam a pensar que o processo de formação é, sobretudo, um “processo de tensão permanente entre atribuições e pertencas”. E, diante disso, afirmam, também, que “a identidade profissional do professor é decorrente de sua história de vida e de formação” (p. 18).

Dentre os aspectos que abarcam as Representações Sociais e as dinâmicas das Identidades Profissionais e Sociais, é necessário refletir também sobre os movimentos identitários - “para si” e “para o outro” -, e as “transações objetivas e subjetivas”, que se desenvolvem nestes movimentos e que estão relacionadas com “reconhecimento e não-reconhecimento” do Outro.

Diante dessas considerações, elegemos explorar três domínios acerca da didática e da experiência profissional, relacionando-as aos saberes vividos, quando se têm em mente os conceitos freireanos. Dentre esses domínios, mencionamos os que seguem: a) a experiência vivida na profissão; b) a trajetória pessoal em relação ao objeto de estudo; e c) por fim, identificar quais são os saberes e efeitos na prática docente ligados à visão de mundo, representações sociais e às tensões permanentes dos movimentos identitários de pertencas e atribuições.

Desse modo, os resultados obtidos sinalizam que o grupo investigado, ao tratar dos conceitos freireanos, demonstrou o deslocamento do *reificado* para o *senso comum*. O reificado é representado, ancorado e objetivado ao pensamento do ideário liberal e neoliberal.

Nesta perspectiva, emergiu a ideia de se refletir sobre o significado da valorização do “indivíduo” e de como as influências das políticas educacionais direcionam as práticas de ensino unidas às metas do IDEB, ou seja, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Um outro ponto de destaque foi a solicitação que fizemos a um grupo de professores, na etapa anterior às entrevistas narrativas, para definir se assumiam posições favoráveis ou desfavoráveis às concepções freireanas. Os resultados dessas “posições” foram levados ao grupo das entrevistas narrativas e discutidos em uma das RD. A princípio, evidenciou-se, pelas narrativas da RD, a diferenciação de opiniões em relação àqueles que se assumiram desfavoráveis às concepções freireanas. No entanto, ao assumir a posição de favorável, quando se deu um confronto entre essas ideias e posições, as/os docentes acabaram também por revelarem o não-reconhecimento social e econômico e suas dificuldades na profissão.

O que se percebe é que estão presentes nas narrativas das/os docentes investigados as influências histórico-sociais das estruturas socioeconômicas, da lógica capitalista quanto à ideia de mercado e de indivíduo liberal, o que irá também influenciar a constituição identitária profissional e social. Defendemos, assim, que a análise das narrativas docentes é um caminho possível para constituir uma estratégia didática visando a uma formação para a criticidade, como propõe Freire (2019).

Mediante essas questões, ao propormos analisar as narrativas docentes pela tripla articulação conceitual entre a teoria das representações sociais, de Moscovici (2012), as preposições de Dubar (1997) e a investigação temática de Freire (2019), esperamos que essa estratégia didática das narrativas desenvolvidas nas RD possa contribuir para a formação docente como uma forma de desvencilhar das amarras ligadas às atuais influências neoliberais, que podem inibir o pensamento mais crítico possível sobre a realidade.

METODOLOGIA

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores. (FREIRE, 2019, p. 122).

A metodologia empregada na experiência das RD, entrelaçada com a narrativas, foi uma combinação teórico-metodológica que se sustentou, como mencionamos, pelos procedimentos da pesquisa-formação (JOSSO, 2006) e uma investigação temática (FREIRE, 2019).

O primeiro procedimento adotado foi seguir um “contrato negociado” (JOSSO, 2006, p.377). Assim, caminhamos como estava previsto na epígrafe, que inicia esta seção e que reproduzimos aqui: “o que se pretende investigar, realmente, não são os homens [...], mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade” (FREIRE, 2019, p. 122).

Para produzir narrativas com “laços biográficos formativos”, conforme Josso (2006) nos ensina, e tecer relações com as concepções freireanas, estabelecemos, em um primeiro momento, as “questões de aquecimento”, que foram destacadas por Abdalla (2020): a) quais eram as suas expectativas profissionais antes de ingressar na profissão docente?; b) em relação ao histórico de sua formação e experiência profissional, como elas ocorreram em relação às concepções freireanas?; e c) em que medida elas contribuem à prática docente?

Nos encontros subsequentes, desenvolvemos os seguintes procedimentos didáticos, que foram se integrando e possibilitando aos docentes dar significados e sentidos às suas narrativas em um diálogo permanente. Nesta direção, assumimos como objetivos: 1) Ler um extrato das falas (N=158) dos docentes, que responderam, na primeira etapa da pesquisa, ao questionário, indicando se eram favoráveis e/ou desfavoráveis às concepções freireanas; 2) Identificar as situações significativas (codificação); 3) Identificar as situações-limites que estão encobertas nas falas dos docentes? (decodificação).

Nos encontros finais, com a lista das situações significativas e situações-limite (FREIRE, 2019), os diálogos se intensificaram no sentido de escolher um tema gerador e um rol de conteúdos para uma possível formação docente.

Assim, elegemos como *objetivos específicos*: a) discutir os saberes e experiências profissionais para tecer análises e interpretações, em especial, sobre aquilo que emergiu nos relatos a respeito da “experiência do vivido”, conforme Lima e Geraldi (2015, p. 22-23); b) identificar significados e o significantes, como diria Moscovici (2012, p. 60), ao descrever o processo de “objetivação-ancoragem” (MOSCOVICI, 2012, p. 100-117; 156-175) do objeto perquirido; e d) identificar as tensões permanentes dos movimentos identitários de atributos de pertença e atribuição, como bem explicita Dubar (1997, p. 237-239).

Por fim, destacamos três aspectos relacionados a esta investigação. Primeiro, a presente pesquisa foi aprovada do Conselho de Ética da Pesquisa, sob o parecer nº 3.757.365. Segundo, o modo como as/os docentes fizeram os seus percursos formativos, em um contexto em que se possibilitou uma troca de experiências das situações por eles vivenciadas, estabelecendo eles



XXII ENCONTRO COM A CONCEPÇÃO FREIREANA, FOI ALIMENTADO pela partilha e pela reflexão intersubjetiva sobre os diferentes registros” (JOSSO, 2006, p.379). E o terceiro aspecto tem a ver com a formação de saberes e com a valorização das trocas de “experiências vividas” (LIMA; GERALDI, 2015), que, certamente, trazem novas perspectivas para a formação e a profissão docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

Moscovici (2012) nos ensina que: “[...] a representação social se mostra como um conjunto de proposições, de reações e de avaliações que tocam pontos particulares, ditos aqui e ali [...]”. E ele afirma, ainda, que: “[...] essas proposições, relações e avaliações são organizadas de maneira diferente conforme as classes, as culturas ou os grupos [...]” (p. 62). Além disso, Moscovici (2012) explicita que esse universo possui três dimensões, que vão servir de base para a análise dimensional das representações, a saber: a *atitude*, a *informação* e o *campo de representação* ou *imagem*.

Assim, as representações sociais se desenvolvem a partir do processo de *ancoragem* e *objetivação*. Para Moscovici (2015, p.60-61), “o primeiro mecanismo tenta *ancorar* ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar”; e o segundo mecanismo procura “[...] *objetivá-las*, isto é transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (grifos do autor). O objetivo, então, da *ancoragem* e da *objetivação* é trazer as representações do senso comum, tornando-as compreensíveis pela ciência sem alterar o seu universo de originalidade. O processo de objetivação e ancoragem compõe, desse modo, a formação e o funcionamento das representações sociais.

Para Dubar (1997), a *identidade profissional* é construída a partir do processo de socialização profissional e das interações, e desenvolve-se na relação entre ação e representação. Dubar (2005, p.136) define, assim, a *identidade*: “[...] nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. A partir dessas palavras, Abdalla (2017) ajuda-nos nessa compreensão, quando declara que:

[...] a identidade é um fenômeno complexo no qual interferem dimensões psicológicas e sociais. Reconhece-se, assim, que a construção da identidade é inerente ao processo de socialização, constituindo-se como um elemento essencial tanto nas práticas como nas representações dos sujeitos. (ABDALLA, 2017, p.13]

Assinalamos que, para Dubar (2005, p.139), a *identidade* se apresenta como uma “dualidade social”, que “[...] aparece claramente através dos mecanismos de identificação”. Para este autor, há dois mecanismos, que precisam ser considerados: “os atos de atribuição e os atos de pertencimento”. Nesta linha de pensamento, entendemos, conforme Dubar (2005, p. 7), que o *primeiro* é “relacional, sistemático e comunicacional (identidade para o outro)”; e que o *segundo* trata do “processo biográfico (identidade para si)”. A articulação entre esses dois processos é o que movimenta a construção das identidades.

Josso (2004) aborda o tema das *experiências* ao longo das quais se formam identidades e subjetividades. A autora utiliza as narrativas como material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem. Consideramos a reflexão de Josso (2004) a respeito da importância da experiência para resolver problemas; pois, a experiência dos/as professores/as é essencial para suas decisões, em que se articulam “[...] o saber-fazer e seus conhecimentos” (JOSSO, 2004, p.39). As narrativas surgem como valorização do singular, do local, organizando-se a partir das experiências particulares dos sujeitos.

Assim como destacam Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p.22), as/os professoras/es valorizam a narrativa, porque é possível que o modo de contar as experiências de vida possa mudar “[...] de acordo com o tempo e com os narradores” (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015, p.22). Conforme esses autores há sempre novas versões e sentidos, que vão, assim, aparecendo; pois, como também anunciam, “[...] toda vez que uma história é contada, ela é recriada tanto no universo do narrador quanto no de quem escuta” (p. 22-23).

Um outro aspecto que merece destaque é aquele que se relaciona com a cultura, pois vivemos rodeados de conflitos enviesados por várias histórias; e é, através da atenção destinada à escuta das narrativas, que podemos manter as várias percepções de mundo em movimento.

Freire (2019, p. 119-166), quanto à investigação temática, trata de princípios e procedimentos para produzir os temas geradores e os conteúdos programáticos. Em síntese, neste trabalho, tratamos dos conceitos de “tema gerador”, “situações-limite”, “realidade concreta”; e, sobretudo, a respeito do modo de realizar uma investigação temática. Investigação que permite o diálogo, o partejamento e a criticidade na busca de compreender os reais obstáculos que promovem as relações introjetadas de opressores/oprimidos na sociedade.

Por fim, usamos os conceitos de saberes da profissão/experiência profissional a partir de Tardif e Lessard (2014) e Libâneo e Alves (2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As narrativas, produzidas em RD (N=06), desencadearam-se a partir da análise do extrato de falas de outros professores (N=158). Tais falas estavam marcadas pela tomada de posição favorável e desfavorável à concepção freireana de educação, com justificativas sobre “o que sabem, como sabem e com que efeito” (JODELET, 2001, p.28). Houve saliência dos termos *humanização*, *autonomia* e transformação quanto às experiências vividas na profissão.

Assim, já de início, a título de exemplificação, apresentamos os dados empíricos obtidos a partir da narrativa de um participante da RD, classificando o conteúdo em três domínios: a) experiências vividas na profissão; b) trajetória pessoal; c) saberes e efeitos na prática docente.

QUADRO 1: Categorias de Análise

Experiência vivida na profissão	Trajетória pessoal e formativo sobre o objeto de estudo	Os saberes e efeitos na prática docente
Paulo Freire questionava no período, na década de 60, do século passado, pensando, mais ou menos, <i>na sua posição em relação à alfabetização de alunos. E um modelo de escola tradicional e tecnicista as ideias de Freire da alfabetização de adultos [...]; inclusive, não sei se você sabe, fecharam as salas de EJA desta escola. Para Freire, era um erro letal usar as mesmas técnicas de alfabetização de crianças com os adultos. E uma das coisas que Freire coloca, no seu processo de alfabetização de adultos, e que impacta muito no ensino da língua portuguesa, tem a ver com as palavras numa relação de sentido. Desse modo procuro produzir nos alunos o que traga um sentido, um efeito social. Trabalho com gêneros de textos com a preocupação voltada para a função social da escrita.</i>	O primeiro livro que foi a Pedagogia da Autonomia, entendi que o professor precisava ter um <i>conhecimento teórico e fazer essa reflexão com a sua prática.</i> [...]. Freire fala muito nisso. Hoje, <i>penso naquilo que produza no aluno, que aquele ensino que você traz para ele, te traga um efeito social.</i> [...] não fui preparado na escola da minha época para ser leitor e para escrever. A escrita precisa ter uma função social [...]. <i>Trabalho, por exemplo, sobre a estrutura do gênero jornalístico, uma notícia. Acho que isso é a influência do Paulo Freire na minha vida.</i>	A prática, que você tem, é <i>a prática de como o professor foi educado</i> , que é exatamente desse modelo que o Freire tanto criticou. Então, <i>a gente se pega, muitas vezes, fazendo essas práticas.</i> Eu olho, por exemplo, isso, mas conforme a gente vai estudando, isso vai incomodando. Você entra numa sala, por exemplo, eu vou dar aula e os alunos estão com um livro. Digo que devem guardar os livros e pergunto: “O que vocês estão fazendo?”. Eles respondem: “ <i>Estamos copiando da página tal até tal</i> ”. <i>Isso me incomoda muito.</i>

Fonte: Dados da Pesquisa, coletados em 2022 (grifos das autoras).

De acordo com o Quadro 1, apresentaremos, em síntese, os *resultados* da pesquisa:

1º Quanto ao nicho escolhido de professores atuantes nos anos finais - os autores pesquisados sugerem que as ideias freireanas referem-se, apenas, à alfabetização e à Educação de Jovens e Adultos. O que requer “adaptação” ao público dos anos finais do ensino fundamental;

2º Além disso, o Professor (QUADRO 1) compreende, essencialmente, que a proposta de alfabetização freireana requer o uso de palavras e seus sentidos. Em outro trecho de sua fala, ele usa, como exemplo, a palavra “tijolo”. Explica que Freire buscou uma palavra que fazia sentido e era parte da realidade do sujeito; portanto, “palavra” e “realidade” são compreendidas como algo ligado às circunstâncias de vida dos alunos;

3º Ao fazer este deslocamento do reificado para o senso comum, o Professor trata dos conceitos freireanos, balizado por seus comportamentos práticos em suas experiências vividas no ato de ensinar. Um exemplo disso é quando descreve suas práticas em relação ao Descritor 12 da Matriz de Referência do SAEB³. Trata-se do objetivo de diferenciar diferentes tipos de textos, item listado como conteúdo da prova do IDEB. Também, compara a alfabetização freireana às suas práticas, nestes termos: diz que “impacta muito no ensino da Língua Portuguesa. São as palavras numa relação de sentido” (MACHADO, 2022)⁴;

4º Logo, de um lado, aparece a compreensão de que a concepção freireana implica no abandono do ensino tradicional e tecnicista. Por outro, deixa escapar a frase: “Hoje, penso naquilo *que produza no aluno*, que aquele *ensino que você traz para ele*, te traga um efeito social [...]. sugerindo, assim, a presença da ideia de educação bancária, travestida de sentido social;

5º Mas, sobretudo, o autor reconhece a importância da relação do conhecimento teórico e da prática e o problema da reprodução das experiências tradicionais vividas no modo de ensinar; pois, como ele narra: “a gente se pega, muitas vezes, fazendo essas práticas” (MACHADO, 2022);

6º No cômputo geral, para ilustrar os resultados pesquisa sobre a dimensão da informação das RS dos docentes investigados, eles compreendem os conceitos freireanos:

- a) A partir dos comportamentos práticos de docentes;
- b) Objetivadas e ancoradas, principalmente, no ideário liberal, transitando para neoliberal;

³ Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB, uma instituição do MEC, conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que estabelece, a partir de matrizes de referência, ou seja, temas e descritores, quais são os quesitos dos testes das avaliações externas em todo território brasileiro. Ver: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>.

⁴ Para nomear os sujeitos da pesquisa-formação em RD, cada participante elegeu um nome de intelectual preto brasileiro. O participante, aqui citado, elegeu um intelectual da literatura brasileira, Joaquim Maria **Machado de Assis**. Assumimos, assim, de modo indireto uma posição contrária ao racismo.



c) Verificamos “o que, como, de que lugar e com que efeito” as narrativas docentes atribuíam a ideia de *indivíduo*. Os dados mostraram a ideia de que o aluno está no centro da aprendizagem; portanto, ligado à referência científica. Ou seja, ligado à “supremacia do sujeito racional” e “à construção do objeto” (SEVERINO, 1994, p. 35).

d) Bem como verificou-se a presença das ideias da “Pedagogia de Resultados” (SAVIANE, 2007) e a “subordinação ativa e consentida do mercado” (FRIGOTTO; CIVATTA, 2003). O que se tem é o pensamento social das políticas educacionais neoliberais, marcadas, a partir da década de 90, com a “abertura de fronteiras financeiras pela teoria do mercado livre”, como explica Delors *et al.* (1998, p.35).

7º Em relação ao processo identitário profissional e social, Dubar (1997, p. 239) afirma que: “[...] são construções sociais que implicam a interação entre as *trajectórias individuais e sistema de emprego, sistemas de trabalho e sistema de formação*” (grifos nossos). Assim, o uso de narrativas docentes, como estratégias, a partir das dualidades, anteriormente mencionadas pelo autor, podem contribuir para se compreender o que pensam as identidades docentes sobre o objeto perquirido a partir de suas representações sociais;

8º No que concerne à combinação teórico-metodológica da “investigação temática” (FREIRE, 2019) e os “laços biográficos e formativos” (JOSSO, 2006), os resultados mostram que podem ser um caminho possível e criativo à pesquisa-formação na perspectiva crítica freireana.

Em síntese, os principais resultados sugerem que os conceitos freireanos possam ser reexaminados, de modo que: a) o ensino tradicional e tecnicista seja discutido, pois emergem das narrativas de experiências relacionadas à prática da educação bancária; b) o processo de objetivação e ancoragem seja repensado, pois se configura no ideário liberal e neoliberal, reforçando a ideia de indivíduo; e c) as falas dos professores sejam problematizadas, pois indicam a presença das influências de políticas educacionais de resultados e méritos e do ideário neoliberal da teoria do mercado livre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao colocar em pauta os conceitos freireanos, identificamos saberes e experiências profissionais que possibilitaram tecer análises e interpretações, em especial, sobre aquilo que emergiu nos relatos sobre a “experiência do vivido”, contribuindo, assim, para realizar a interligação entre o “significado (substantivo) e o significante (adjetivo)” e as tensões permanentes dos movimentos identitários de *pertenças e atribuições*.

Verificamos, nas vozes investigadas, quais são seus saberes experienciais em relação ao objeto de estudo. Identificamos aquilo que Moscovici (2012, p.55) explica como “tornar o insólito em familiar”; ou seja, a eclipse do conhecimento reificado de profissionais da educação acerca de conceitos freireanos. Tais conceitos são preenchidos por saberes sociais e as experiências do vivido na profissão, emergindo as marcas das atuais políticas educacionais de cunho neoliberal e a prevalência da referência científica no que se refere à ideia de indivíduo, tanto no plano pessoal quanto no social. Além disso, dão pistas sobre as marcas identitárias de profissionais docentes que estão presentes em suas representações, quando desenvolvem suas narrativas sobre as experiências vividas.

Outro aspecto relevante das narrativas docentes, produzidas em RD, foi que, ao analisar as falas de “outros” professores, foi possível tecer relações entre eu/outro/objeto de estudo e o conjunto de articulação sobre “o que falam, como falam, de que lugar e com que efeito se comunicam [...] ou elaboram seus comportamentos” (JODETET, 2001, p. 28)

Nesta direção, as narrativas das/os docentes foi dando sentido e significado às representações sociais e à presença de possíveis movimentos identitários - “para si” e “para o outro”. Desse modo, foi possível compreender as “transações objetivas e subjetivas”, que foram realizadas nos momentos de trocas de experiências nas RD e entender, também, a “dinâmica permanente entre atribuições e pertencas” (DUBAR, 1997).

Por fim, esperamos que este estudo, unido a outros trabalhos afins, possa contribuir com o estudo sobre o uso de narrativas docentes como dispositivo didático e formativo na perspectiva crítica de Paulo Freire (2019).

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v, 14, n. 37, p. 130-160, 2017.

ABDALLA, M. de F. B. Novas formas de pensar a aprendizagem profissional: as narrativas como dispositivo de formação. In: VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, v. 8, 2018, São Paulo, **Anais [...]**, São Paulo, 2018, p. 1-18.

ABDALLA, M. de F. B. Espaços Formativos para aprendizagens escolares. In: ABDALLA, M. de F. B. (Org.). **Pesquisas em Educação: políticas, representações e práticas**. Santos: Editora Leopoldianum, 2020, p. 269-285.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CACEMIRO, Z. D. F. J. **Representações Sociais de docentes atuantes nos anos finais do ensino fundamental sobre as concepções freireanas. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.**

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir.** Tradução: José Carlos Eufázio. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais.** Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001, p. 17-44.

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

JOSSO, M-C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação & Pesquisa.** São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago., 2006.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez Editora, 2012.

FORMAÇÃO DOCENTE E COTIDIANOS: A (RE)CONSTRUÇÃO DE REPERTÓRIOS CURRICULARES⁵

Maristela de Oliveira Mosca - UFRN

RESUMO

O presente trabalho apresenta narrativas que se cruzam com/nas experiências (trans)formativas de professoras participantes de um projeto de pesquisa que tem como objetivo investigar processos (trans)formativos, currículos e cotidianos. São processos que se constituem no diálogo, nas narrativas e na imersão a questionamentos acerca dos cotidianos nas escolas, as dificuldades encontradas, os sonhos e desejos que permanecem. As professoras que criam conhecimentos e, a partir das significações emergentes narram suas experiências, contam suas histórias das memórias suscitadas por intercessores, em diálogos fluídos, ou não. Materializar as escutas e compreender os diferentes processos de (trans)formação docente é o objetivo deste artigo, que tem a roda de conversa como metodologia de pesquisa e a análise de dados a partir das pistas cartográficas narradas pelas professoras. Como exercício de considerações necessárias, podemos afirmar que as professoras não encerram o movimento de (trans)formação em nossas rodas de conversa, em cursos que participam, em estudos individuais ou coletivos, mas ressignificam suas práticas a partir de todos esses e outros momentos, que se constituem em redes das ‘prácticasteorias’ e se materializam em seus fazeres nos cotidianos das escolas.

Palavras-chave: Repertórios Curriculares, Formação Docente, Narrativas.

INTRODUÇÃO

A partir dos exercícios de me constituir cotidianamente no fazer docente, busco construir redes das ‘prácticasteorias’⁶, como pesquisadora em educação. Assim, tenho me dedicado nos estudos pós-doutorais à investigação junto às professoras⁷ – em formação inicial e em exercício – acerca das práticas artístico-pedagógicas na escola de educação básica.

Processos que se constituem no diálogo, nas narrativas e na imersão a questionamentos acerca dos cotidianos nas escolas, das dificuldades encontradas, dos sonhos e desejos que permanecem. As professoras que criam conhecimentos e, a partir das significações emergentes

⁵ Pesquisa de Pós-Doutorado, financiado pela CAPES - PDPG – Pós-Doutorado Estratégico – Edital nº 16/2022.

⁶ Trazemos, junto com Alves (2019, p. 15), as palavras “juntas, em itálico e entre aspas simples, para mostrar os limites dessa maneira de pensar herdada e indicando que buscamos criar outros modos de ‘prácticasteorias’”.

⁷ Em nossos atos de escritura, optamos por sempre escrever professoras/docentes e todos os sinônimos que envolvem as participantes da pesquisa no feminino, em uma perspectiva de linguagem inclusiva.

narram suas experiências, contam suas histórias das memórias suscitadas por interlocutores, em diálogos fluídos, ou não.

E como essas ‘prácticasteorias’ do(s) Curso(s) de Licenciatura se materializam em sala de aula? Como as professoras compreendem os caminhos entre/com sua formação inicial (nos cursos de Magistério e Licenciatura) e suas práticas cotidianas? Como lidam com os planejamentos, os cansaços impostos pelas rotinas de cumprimento de tarefas sem fim e com os inesperados cotidianos?

Assim, este artigo parte de escolhas dos processos vivenciados em “atos de pesquisa e de escritura” (ALVES, 2019, p. 135). Seleção do experienciado, do narrado. As escolhas se desenham a partir da revisitação das notas do diário de bordo, das transcrições das rodas de conversa, da nova apreciação aos vídeos registrados, que suscitam novas emoções, que despertam em mim memórias a partir das memórias das professoras.

Para materializar as escutas e compreender os diferentes processos de (trans)formação docente – objetivo deste artigo – a opção cartográfica para a escritura deste artigo traz a roda de conversa como metodologia de pesquisa (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018; REIS; FLORES, 2017). Assim, os questionamentos alimentam mais nossos caminhos que as afirmações incontestes, buscando dar voz e visibilidade a passos/ações/fazeres que ficam, muitas vezes invisíveis nas rotinas das professoras.

Nossas rodas de conversa são desdobramentos do Projeto de Pesquisa intitulado *Repertórios Curriculares: Modulações e Improvisações Necessárias e Possíveis na Educação Contemporânea*. O projeto, aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN tem, como premissa investigar, descrever e propor ações de políticas e práticas sobre os processos de (re)construção dos repertórios curriculares nas/com/pelas atividades pedagógico artísticas na escola de educação básica. Nesse sentido realizamos, no segundo semestre de 2023, proposições extensionistas denominadas Ciclos de Estudos.

Nosso grupo, constituído de professoras em formação inicial e em serviço – especialmente no campo da Música e Pedagogia – se propõe a um estudo sistemático dos textos elencados para, coletivamente, corporalizarmos e refletirmos acerca dos “nossos tantos cotidianos, em especial, aqueles das escolas e das salas de aula, em sua multiplicidade e diversidade” (ALVES, 2019, p. 114).

Cercadas de Música e Movimento, nossos fiéis companheiros nos processos de desfrute, criação e descobertas, iniciamos os dois encontros, dos quais selecionei fragmentos experienciais para realizar as escrituras reflexivas acerca do ofício docente, e dos encontros com o inesperado e as reflexões acerca da formação.

Assumindo que as conversas estão nas escolas, trazemos a roda de conversa para evocar memórias corporalizadas, que muitas vezes ficaram inviabilizadas e fora dos processos de reflexão das professoras, afetando seus fazeres nem sempre de forma positiva.

Narrar, fazer seleções acerca das narrativas, compreender os processos com as próprias narrativas pode também permitir que a professora se (re)encontre em seu campo de ação, já que mergulhar nas tantas e tão diferentes histórias dos cotidianos escolares exige, sobretudo, disponibilidade para incorporar as múltiplas e complexas lógicas das ‘prácticasteorias’, das inúmeras e sempre surpreendentes redes educativas nas quais os ‘contadores das escolas’ estão enredados (ALVES, 2019, p. 135).

Assim, os processos de conversar, registrar, refletir e narrar são também processos de (trans)formação para mim e, conseqüentemente, para meu cotidiano escolar.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ao assumir diferentes ‘atos de pesquisa’, percorro um caminho, ao qual chamamos metodológico. Assim, utilizamos trilhas de trabalho que, em dissonância com o trilho, não oferece um caminho fixo, mas, proporciona flexibilidade e inúmeros planos de contingência determinados pelas reverberações da própria investigação.

Nesse sentido o estudo, planejamento, diálogos, observações são modificados a partir dos desafios que surgem no decorrer do processo. A investigação cartográfica necessita de ouvidos para ouvir, palavras a serem ditas, melodias a serem entoadas, numa composição que flui a partir das invencionices coletivas, das parcerias e negociações.

As estruturas são propostas coletivamente, a partir das experiências e repertórios corporalizados na (re)construção de um currículo forjado no diálogo e no improviso (MOSCA, 2018). Como registros investigativos dos movimentos, tenho os diários da pesquisadora e das professoras participantes, produzidos a partir de observações interventivas, dos grupos de estudo, das proposições dialógicas; além de fotografias, áudios e vídeos produzidos em todas as rodas de conversa.

Nesse sentido, os movimentos de investigação acontecem com/na/pela (trans)formação docente. As rodas de conversa se reconhecem no “compromisso de investigar com e não sobre o outro” (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 175). Com as professoras nos sentamos no chão, deitamo-nos para desfrutar relaxadamente uma melodia, compartilhamos sons e ritmos diversos nos processos criativos, desenhamos, escrevemos e, especialmente, compartilhamos nossos cotidianos, angústias, desejos, realizações e frustrações. A roda de conversa nos traz também a leveza da conversa na escola, a descontração para evocar nossas memórias e compartilhar. Cartografar, nesse sentido, é nos colocarmos

fora da Metodologia (esta com letra maiúscula, pensada desde o lugar da norma e do poder: *conjunto de regras e procedimentos para a realização de uma pesquisa*, conforme define o Dicionário Michaelis). Posicionamo-nos fora do pensamento segundo o qual a Metodologia é a polícia que zela pelos procedimentos, técnicas e instrumentos de pesquisa reproduzíveis, em prol de um conhecimento neutro, objetivo e incontestado, tal qual planteou a modernidade positivista. (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 167)

Compreendo, assim, que os processos de investigação acontecem com o outro, com a partilha e a construção de conhecimentos. Não é sobre coletar dados, mas reconhecer nas narrativas elementos das identidades docentes, dos saberes didáticos e dos caminhos formativos possíveis, que acontecem de forma dialógica e se retroalimentam nos processos de composição dos repertórios curriculares.

E AGORA? O QUE EU FAÇO?

Uma de nossas rodas de conversa foi movida pela história contada por Nilda Alves (ALVES, 2019), intitulada *Lidar com o inesperado e pensar na formação*. As professoras mais experientes, que já assumem estar em formação continuada, em exercício, colocam-se como as contadoras de histórias, que se misturam em suas memórias de início de carreira e das angústias dos primeiros encontros com o chão da escola. Então, selecionei a seguinte narrativa sobre o encontro com o inesperado:

Eu sempre quis ser professora. E aí, quando a gente tem um sonho de ser alguma coisa, é sempre porque você remete a alguma coisa lá da sua infância. E quando nos remete a algo da nossa infância, referente à profissão, a gente nunca pensa naquele que passou por nós, nas dificuldades que eles tiveram. [...] E a gente vai crescendo com aquele sonho, eu quero ser igual, vou até a professora e tal. E aí, esses inesperados acontecem quando você vai para uma faculdade, ou no meu caso, eu iniciei no Magistério. Quando eu iniciei, eu era louca para começar logo, para começar a

trabalhar. Então, no primeiro semestre, eu já fiz um monte de currículo e saí colocando nas escolas privadas, quando todas as portas foram batidas [...]. Aí, na igreja que eu frequento até hoje, a dona de uma escola, ela ficou sabendo que eu estava pedindo emprego, e disse assim, vai lá na minha escola amanhã. Aí, fui, cheguei lá, né? Eu cheguei lá, eu esperava uma entrevista, eu esperava algo que eu fosse... um papel que eu fosse preencher. Então, eu esperava uma seleção, para ter um título de aprovação ou reprovação. [...] Ela só falou assim, ó, a tua sala é aquela. Aí, assim, você nem se preparou, e aí aquilo que você esperava, era o inesperado acontecer. E aí, nessa escola onde eu iniciei, né, eu passei por uma experiência terrível. Eu não conhecia ainda a parte teórica dos estudos, onde se fala das dificuldades, dos déficits que a gente, hoje, a gente conhece nas crianças. E aí, eu me deparei com uma criança [...]. E quando esse menino estava agitado, todas as crianças [...] se levantavam com os materiais e tinham que sair da sala [...]. Ela tinha que ficar sozinha naquele ambiente para estourar a sua raiva dentro do espaço. E aí, eu não entendia o porquê foram alimentando isso na criança e nas outras crianças, de ter medo e todos terem que sair. E eu, na minha tão pouca sabedoria mesmo da jornada, aconteceu a primeira vez, aconteceu a segunda e na terceira, aconteceu a terceira. E aí, eu não entendo [...]. Eu disse, não, hoje não sai ninguém, hoje sai ele. Eu disse, você vai sair agora. Ele, “não saio, eu quero ver quem me tira daqui.” E eu fui tirar ele, eu não consegui tirar ele da cadeira, então, eu tirei com a cadeira da sala de aula. [...] ele lutava muito nos meus braços, quando eu consegui já fora, tirar ele da cadeira, ele brigava literalmente comigo. E aí, eu comecei a entender que eu não podia mais ficar brigando com ele, lutando com ele. Então, eu o abracei aqui, e aí, quando ele sentiu, acho que o calor, o atrito da pele, ele foi relaxando, relaxando. E aí, eu [...] me sentei no chão e ele ficou deitado, até ele relaxar totalmente. Aí, a dona da escola chegou justamente nessa hora. Ela disse que ficou muito impressionada, que aquele menino já estudava ali há quatro anos, há mais de quatro anos e nunca ninguém tinha conseguido “dominar” ele, ou sequer colocar ele nos braços. E aí, desse dia em diante, o inesperado passou a ser agora o esperado.

Respeitar o outro, acolher e encontrar a confiança é também papel da professora. A narrativa carrega potencialidades muitas vezes apagadas e destituídas do fazer cotidiano. Como Ribeiro (2017, p. 43) reitera:

A narrativa, para além de um dispositivo de partilha e formação, para além de uma potência alter-eco-formativa, é também uma possibilidade de (tentar) reviver e visitar a experiência, não o acontecimento, não o que passou, porém, a intensidade intempestiva, o tempo não linear, o não ter palavras, o pôr-se nu, o assombro que faz tremer e acender o desejo [...].

A narrativa abre, então, caminhos em meio aos silêncios, preenche vazios e aproxima o outro de cada um de nós. Como cartografar é considerar, a partir da pesquisa-intervenção, o acompanhamento de processos, busco dissolver meu ponto de vista e compreender o dado cartográfico ao acolher a experiência.

Nessa dimensão participativa, movemos nossos exercícios de escritura e análise a partir dos problemas (BARROS; BARROS, 2013). Implicamo-nos ao problematizar, junto às



XXII ENCONTRO DE PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA, trazendo, para nossas rodas e reflexões, questionamentos, como: O que nos diz a experiência? Qual aspecto criador da experiência?

As próprias narrativas nos dão pistas de como a professora reflete sobre a experiência, quando uma delas afirma:

[...] então, eu comecei a entender que ir para uma sala de aula não é você ir só ir por ir. A gente tem que ter o plano A, o plano B, eu não sei, e, às vezes, a gente tem que dar certo. E aí, você imagina uma coisa, aí acontece outra. Aquele inesperado, você tem que estar preparado, você tem que buscar a força, seja lá de onde for, para você lidar com o inesperado.

E o inesperado vai se apreendendo cotidianamente, nas experiências, nas relações, que formam redes de saberes e reflexões e, em sua diversidade, vamos “*aprendendoensinando*”: a como ser professor; o que esperar de estudantes e de autoridades educacionais; que conteúdos são mais interessantes para si; que recursos culturais estão ‘*dentrofora*’ das escolas e ‘podem/não podem/ estar nelas presentes” (ALVES, 2019, p. 117).

CARTA PARA MIM

E como a formação inicial – que não é inicial, já que nos formamos pela vida afora – se faz presente em nossos planejamentos? Como nos constituímos professoras? Em que medida nos (trans)formamos também nesse processo, como estudantes na Licenciatura?

Dessa forma, em mais esse ato de escritura da/com a pesquisa, selecionei um momento de nossas rodas de conversa: e se você escrever uma carta para você? Uma carta para você em um passado, em um futuro, em um hoje. A proposição dessa pequena escrita foi no sentido de escrever sobre “você professora”. Suas práticas, seus repertórios curriculares, seus desejos, suas dificuldades, seus..., suas...

Caro coração... tenho percebido que essa decisão árdua de seguir/permanecer caminhando em busca desse chamado divino, o de ser professor, tem te impulsionado e inquietado a uma transformação radical para aquilo (no passado) que te convenceu acidentalmente sobre o que não era verdade: que não há uma majestade na simplicidade, digo mais, em tornar-se educador. Essa semente que esteve sempre em ti, hoje pode crescer com dureza e sabedoria. Quem diria que o professor necessitasse de sensibilidade e profundidade para corresponder a essa grande missão. Você achava que era tão somente uma ideia de sua cabeça. Sabemos nós que foi duro demais para chegarmos até aqui. E não vamos parar até sermos dignos desse chamado que se dá na construção das vivências consigo e com o outro. Seja corajoso sempre, haverá sempre um detalhe, um caminho que te devolverá o sentido de construir-se professor. Só siga em frente.

Entre a poesia dos primeiros *‘sempre pensar’* e se fazer professora, as dificuldades dos percursos, a clareza ao se colocar firme em seus propósitos escolhidos em um passado fictício, podemos também refletir acerca de tais escrituras.

Alves (2019, p. 116) chama de “as redes educativas das ‘prácticasteorias’ da formação acadêmico-escolar” aquelas que se constituem nas diferentes relações dos estudantes com a ambiência escolar e universitária e tudo o que implica nesses encontros. Vamos nos constituindo como professora em todos esses caminhos escolares. Aprendemos nas observações, nas interações e na coletividade.

Para/nos/com processos de exercício de análise me sinto afetada pelo campo de investigação, já que acolho cada narrativa, buscando acessar a experiência, me colocando “diante da fronteira cambiante entre objetividade e subjetividade” (BARROS; BARROS, 2013, p. 381). E nesse percurso, na/com a experiência, o objeto de análise não foi somente a carta, mas também os processos da escritura.

A roda de conversa nos permite que a análise não seja responsabilidade exclusiva da pesquisadora, já que convida as professoras participantes a refletir coletivamente acerca da construção dos dados – no caso, a carta. Assim, novas realidades podem emergir. No caso, a dúvida entre ser ou não professora, se encontrar ou não na docência como escolha profissional, a partir do afetamento de ser/estar junto a alunas e alunos jovens e adultos, no período de estágio obrigatório da licenciatura. Um grupo que ainda se encontrava em processo de alfabetização, com planejamentos que não corroboravam com a realidade daquele grupo classe e a sensibilidade de buscar novos caminhos a partir do inesperado. Foi assim que se despertou para a docência. Um despertar que se inicia na compreensão da realidade imediata, já que

todas essas inúmeras atividades que vamos realizando com os estudantes, que estão nas turmas em que damos aulas, mostram alguns aspectos quanto a nossa formação que são possíveis de identificar: o primeiro deles seria que nossa formação vai sempre além dos cursos que realizamos para que possamos exercer a profissão de professor. Por isso, entendemos ser indispensável compreender as múltiplas e complexas relações existentes entre as inúmeras redes educativas pelas quais circulamos. (ALVES, 2019, p. 103-104)

E ao compreendermos essas inúmeras relações possamos então legitimá-las em nossas práticas cotidianas nas escolas. Práticas que se iniciam nos atos de ver e planejar, para depois



XXII ENCONTRO EXPERIMENTAL DE AFETIVA PARA ENTÃO REFLETIR, CAVALIAR E RECOMEÇAR. Sempre, todos os dias, com esperança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilhar neste recorte as narrativas de professoras – uma em exercício, a outra em formação inicial – me permite revisitar os campos experienciados, proporcionadas pelas rodas de conversa em nosso projeto de pesquisa. Elaborar e divulgar a pesquisa torna também “possível ampliar as redes de associação nas quais a pesquisa estava baseada, permitindo que ela se torne interessante e viva para outros que não estiverem presentes (geograficamente) no campo de intervenção” (BARROS; BARROS, 2013, p. 383).

Vejo, assim, os movimentos (trans)formativos que permeiam nossos encontros e que se expandem nos fazeres das professoras. A pesquisa-intervenção trabalha com os afetos e afetamentos, não se baseia na observação e coleta para uma análise pautada em categorias e verdades incontestes. A pesquisa-intervenção trabalha com a escuta, com a partilha, com a cartografia dos processos, que se redesenham e permitem diferentes leituras. A pesquisa-intervenção permite ser interrogada.

Assim, podemos propor, em exercício de considerações necessárias para o momento, que as professoras não encerram o movimento de (trans)formação em nossas rodas de conversa, em cursos que participam, em estudos individuais ou coletivos, mas que todos esses e outros momentos constituem redes das ‘prácticasteorias’ e se materializam em seus fazeres nos cotidianos das escolas. Conversar é mais que falar, já que

Durante a conversação, as palavras ditas/expressadas pela/o outra/o têm o potencial de produzir deslocamentos no nosso maquinário subjetivo, acionam gatilhos que fazem pulsar intensas reflexões, estranhamentos e incertezas, que às vezes nos colocam em suspensão, num espaço desconhecido, indefinível, de inquietude diante do qual nos fazemos parar um instante. (CARVALHO; PIMENTEL, 2022, p. 130)

E que nesses espaços do desconhecido possamos nos manter em inquietude, pela busca, pelo conhecimento, pelas escolas. Afinal, só com/na/pela (trans)formação docente teremos a (trans)formação da escola. Que as conversas na escola possam encontrar seu lugar de (trans)formação e que, nossas escrituras com as professoras, sejam também revolução. Afinal, a (trans)formação docente é também um ato revolucionário. Que sigamos em luta!

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas:** memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25 – n. 2, p. 373-390, mai./ago. 2013. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/fractal/a/Hs8c7HWZpMkjNX6Z75LkYHq/abstract/?lang=pt>>
Acesso em: 07 out. 2022.

CARVALHO, Felipe; PIMENTEL, Mariano. Desculpa a interrupção, professor, eu nem sei se eu poderia te interromper: quais os sentidos da conversação em aula? **Periferia**, v. 14, n. 3, p. 127-148, set./dez. 2022. Acesso em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/70850>>. Acesso em: 30 mai. 2024.

MOSCA, Maristela de Oliveira. **Currículo como jazz:** perspectivas inclusivas e interdisciplinares na construção curricular do ensino de música em uma escola de educação básica brasileira. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2018, 239p.

REIS, Graça; FLORES, Renata (Orgs.). **Narrativas:** histórias da/na escola. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: Conpas; UFRJ, 2017.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? *In:* RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa:** por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 163-180.

RIBEIRO, Tiago. “Mas me pediu para escrever, não perguntou se eu sabia”: sobre escuta, atenção e pedagogia gestual. *In:* REIS, G.; FLORES, R. (Orgs.). **Narrativas:** histórias da/na escola. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Conpas; UFRJ, 2017, p. 43-46.