

organizadores

Adair Mendes Nacarato | Jónata Ferreira de Moura

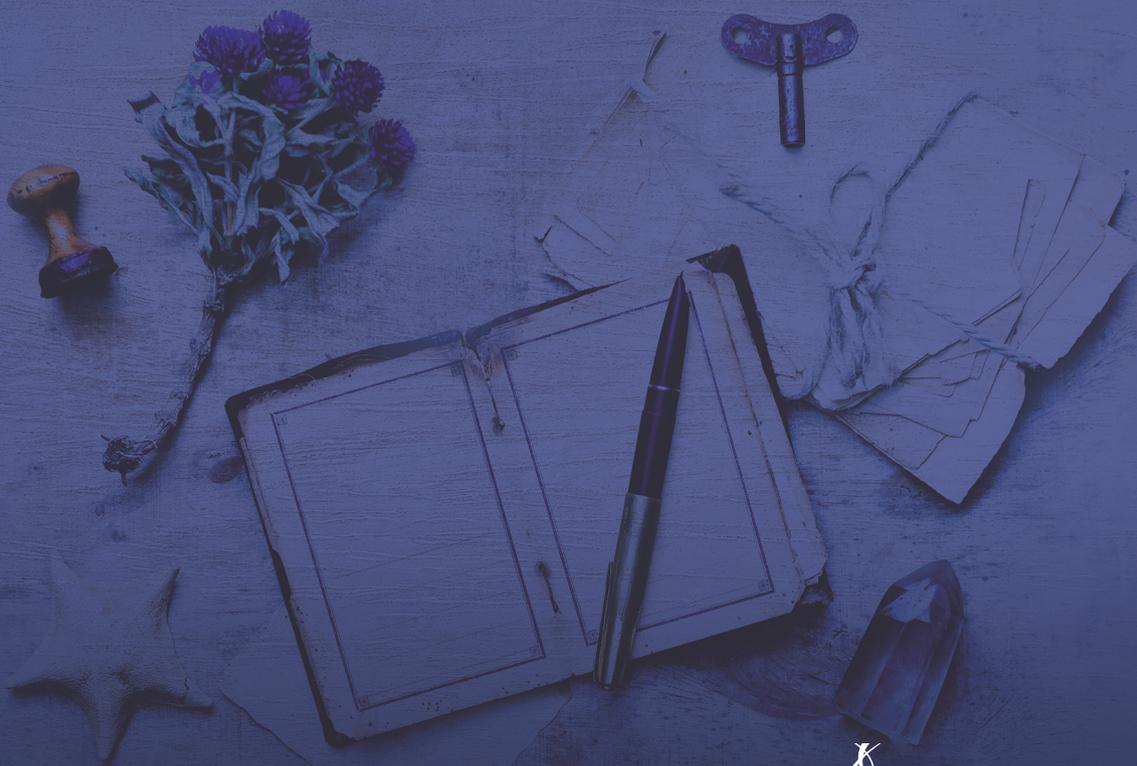
COMO NOS TORNAMOS PESQUISADORES NARRATIVOS



organizadores

Adair Mendes Nacarato | Jónata Ferreira de Moura

COMO NOS TORNAMOS PESQUISADORES NARRATIVOS



| São Paulo | 2022 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

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

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

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

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

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

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

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

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

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

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

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

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

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

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

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

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

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

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

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

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

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Katía Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzinski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

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

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

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

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

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

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

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

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

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

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

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

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

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

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

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

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

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

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

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

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eliisene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

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

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Nattha99, Porechenskaya - Freepik.com
Revisão	Leda Maria de Souza Freitas Farah Camila Pires de Campos Freitas
Organizadores	Adair Mendes Nacarato Jónata Ferreira de Moura

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C735 Como nos tornamos pesquisadores narrativos. Adair Mendes Nacarato, Jónata Ferreira de Moura - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 392p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-411-1 (brochura)

978-65-5939-410-4 (eBook)

1. Formação de professores. 2. Educação. 3. Pesquisa narrativa. 4. Ensino de matemática. I. Nacarato, Adair Mendes. II. Moura, Jónata Ferreira de. III. Título.

CDU: 371.13

CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.104

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

SUMÁRIO

Somos sim, pesquisadores narrativos!	11
Apresentação.....	15
Capítulo 1	
“A vida desse meu lugar” como integrante do Hifopem.....	29
<i>Adriana Aparecida Molina Gomes</i>	
Capítulo 2	
Ressignificações da profissão docente: trajetória de uma professora de matemática.....	55
<i>Natália Raquel Brisolla Oliveira</i>	
Capítulo 3	
A semente da docência em uma horta de Engenharia.....	69
<i>Débora Meyhofer Ferreira</i>	
Capítulo 4	
Narrativa pessoal da transformação de identidade no trajeto profissional: a busca da razão e do sentido de ser professor no ensino prisional.....	88
<i>Miguel Gomes Arbelaez Castaño Silva</i>	

Capítulo 5

- As potencialidades da pesquisa com narrativas:**
reminiscências a partir da narração do outro..... 117
Adriana Aparecida de Faria Alvarez

Capítulo 6

- O encontro com o tempo vivido e (re)vivido:**
trajetória de uma professora alfabetizadora..... 141
Gisele Adriana Bassi

Capítulo 7

- Os movimentos de uma pesquisadora
que (re)significa a sua história pessoal
e profissional por meio da escrita de narrativas..... 162**
Hellen Cassia Cruz dos Santos

Capítulo 8

- Os desafios da escrita de narrativas
e sua relevância para a pesquisa
e para o desenvolvimento profissional
da professora-coordenadora..... 174**
Selma Nascimento Vilas Boas

Capítulo 9

- O Hifopem e o Ciempi:**
ecos e trajetórias experienciadas por uma
pesquisadora em permanente constituição..... 191
Cleane Aparecida dos Santos

Capítulo 10

Tecendo a pesquisa da própria prática:

o ato de narrar sobre os fios, as cores
e os emaranhamentos que me constituem
como pesquisadora.....

215

Kátia Gabriela Moreira

Capítulo 11

Mosaico de mim..... 236

Flávia Aparecida Machado Fortes
(in memoriam)

Capítulo 12

**A importância do Hifopem na formação
de um pesquisador narrativo**

com o olhar no retrovisor 257

Jefferson Tadeu de Godoi Pereira

Capítulo 13

**Tornando-me pesquisadora
na perspectiva narrativa 276**

Silvia Maria Medeiros Caporale

Capítulo 14

Uma peça tecida por várias mãos:

as contribuições de um grupo de pesquisa
na constituição de uma pesquisadora-narradora.....

298

Iris Aparecida Custódio

Capítulos 15

**O grupo Hifopem nutrindo a constituição
de um pesquisador (auto)biográfico:**

o ato encarnado de fazer pesquisa 324

Jónata Ferreira de Moura

Capítulo 16

**A constituição e a trajetória de vida
de professores de contabilidade**

a partir das narrativas..... 341

Nádia Nara de Godoy Pezenti

Capítulo 17

Caminhos trilhados e compartilhados:

pertencimento e colaboração como
dispositivos constitutivos da identidade
dos pesquisadores do Hifopem..... 361

Adair Mendes Nacarato

Jónata Ferreira de Moura

Sobre a organizadora e o organizador 382

Sobre os autores e as autoras 383

Índice remissivo..... 389

SOMOS SIM, PESQUISADORES NARRATIVOS!

Guilherme do Val Toledo Prado
(Professor da Faculdade de Educação da Uni-
camp e participante do GEPEC – Grupo de Estu-
dos e Pesquisas em Educação Continuada)

Ao dar início a leitura do livro organizado pela Adair M.Nacarato e Jónata F. de Moura, intitulado “Como nos tornamos pesquisadores narrativos”, não pude deixar de me lembrar do livro da professora da Faculdade de Educação da Unicamp, Roseli A.C.Fontana, “Como nos tornamos professoras?”. Qual não foi minha surpresa que, logo na apresentação, Adair e Jónata, fazem menção, em nota de rodapé, que o título da obra por eles organizada foi pensado sim a partir desta importante obra de referência.

Destaco, porém, que, diferente da obra de referência, o título da presente coletânea é uma afirmação: como nos tornamos pesquisadores narrativos. Uma afirmação que, como podemos depreender, tanto a partir do texto de apresentação como dos 16 textos de cada uma das autoras e autores, é contundente e construída em torno de uma forte ideia de colaboração coletiva assentada em anos de trabalho no e do Grupo de Pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem).

É essa marca do grupo de pesquisa e do intenso trabalho investigativo que as autoras e autores fazem menção ao longo da obra e que é explorado no último texto de autoria da organizadora e do organizador. Vale ressaltar que essa retomada não só expõe a trajetória do Hipofem, como também explicita as bases epistemológicas sob as quais se assenta a produção investigativa do referido grupo.

O que se pode depreender, a partir de uma leitura atenta, é que os autores e autoras de referência das pesquisadoras e pesquisadores presentes na obra, passeiam por diferentes áreas do conhecimento: pela Filosofia, Filosofia da Linguagem, como Paul Ricouer, Mikhail Bakhtin, Waldemir Miotello, Valentin Volóchinov, Jorge Larrosa; Filosofia e História, como Michel Foucault, Carlo Ginsburg, Walter Benjamin, Michel de Certeau e Ecleá Bosi; Histórias de Vida, (Auto)biografia e Pesquisa Narrativa, como Franco Ferrarotti, Christine Delory-Momberger, Michael Connelly, Peter Alheit, Jean Clandinin, Marie-Christine Josso, Maria Conceição Passeggi, Adair Mendes Nacarato, Eliseu Clementino de Sousa; Psicologia, como Lev S. Vigostski, Ana Luiza Smolka, Henry Wallon, Alexei Leontiev; Educação como Paulo Freire, Antonio Nóvoa, Antonio Bolivar, John Dewey, Kenneth Zeichner.

E essa diversidade teórico-prática e metodológica de autores e autoras, a sustentar as elaborações narrativas dos textos presentes na coletânea, atesta não só a necessidade de abordagens múltiplas nas reflexões narrativas, como também expressa a riqueza do grupo de investigadores e investigadoras que, constituído por diferentes formações, favorece o trânsito em diferentes e importantes áreas do conhecimento, constituindo uma perspectiva interdisciplinar contemporânea fértil e muito atuante, mesmo que o grupo de pesquisa esteja situado no campo educacional.

Com isso vemos a força que o exercício de narrar e produzir narrativas tem nas práticas investigativas e nas práticas formativas!

Cada uma das autoras e autores da coletânea, não só manifesta como chegou a ser uma pesquisadora narrativa, um pesquisador narrativo, como também evidencia o quanto a trajetória pessoal, associada às diferentes arenas sociais, favoreceram as escolhas teóricos- práticas e metodológicas como também quanto o grupo de pesquisa foi, e é, decisivo, na sustentação de diferentes práticas narrativas experimentadas e experienciadas pelos diversos investigadores

que dele participaram, e participam: memorial de formação, pesquisa (auto)biográfica, pesquisa narrativa, pesquisa-formação, pesquisa-ação-formação, entrevista narrativa, narrativas pedagógicas, produção de portfólios, grupos de discussão-reflexão... dentre tantas outros, são os modos de trabalho investigativo narrativo assumidos no decorrer dos 12 anos de existência do Hipofem.

Cada texto, ao narrar a trajetória pessoal e profissional da investigadora-narrativa, do investigador narrativo, expõe as diferentes peripécias que cada um/cada uma, passa, ao transitar pelo terreno educativo, expondo as fragilidades e potências dos processos formativos vividos, como também o quanto esse exercício narrativo reflexivo favorece, junto aos processos investigativos narrativos, a constituição de uma ética investigativa em que os participantes da pesquisa e o sincero diálogo com as pesquisadoras e pesquisadores produz um “conhecimento prudente para uma vida decente”, tão propagado pelo pesquisador português, Boaventura de Souza Santos.

Cada um dos artigos, em suas idiossincrasias, singularidades e particularidades tornam evidente o quanto a reflexividade narrativa é constituída no seio de uma comunidade narradora acolhedora e amparadora, intensamente instigante, proporcionando não só um ponto de vista outro para os diferentes fenômenos investigados, como também favorecendo a constituição de uma mirada epistemológica plural, diversa e compósita, conforme as relações estabelecidas com os temas investigativos e os diferentes sujeitos da pesquisa.

Para não me alongar, e deixar que cada leitora e cada leitor possam desfrutar dos diferentes artigos desta importante obra - Como nos tornamos pesquisadores narrativos – sugiro um exercício inspirado nas perspectivas do Círculo de Bakhtin: que você escolha um artigo para iniciar a leitura e, com isso, finalizada a leitura e compreendida a posição da autora ou do autor do texto e suas relações com o grupo de pesquisa e os autores e autoras de referência, exercitem realizar

a leitura de outros artigos a partir desta singular posição constituída pelas palavras e contra-palavras apreendidas, numa posição outra, extra-localizada de sua própria perspectiva de leitura.

Acredito que essa perspectiva de leitura singular, constituída no diálogo entre sua posição e seus pensamentos e sentimentos e a posição teórico-prática e metodológica do autor ou autora do texto, pode favorecer novos movimentos interpretativos relativos à pesquisa narrativa.

Tenho a quase certeza de que essa peculiar vivência de leitura, somada às palavras presentes em cada texto, e que fazem menção ao grupo de pesquisa e as práticas investigativas nele realizadas, poderão dar uma dimensão da força da reflexividade narrativa tão singular e única do respeitado e honrado grupo de pesquisa Hipofem.

Para finalizar, quero deixar registrado meu respeito e carinho pela Profa. Adair Mendes Nacarato e pelo Prof. Jónata Ferreira de Moura, comprometidos com a pesquisa narrativa em educação e com uma sociedade igualitária, participativa e democrática.

Boa leitura!!!

Campinas, janeiro de 2022

(Início do 3º ano de Pandemia da Covid-19, com mais de 620 mil brasileiras e brasileiros que perderam a oportunidade de continuar a narrar suas vidas).

APRESENTAÇÃO

Nós, professores, somos contadores de histórias. Gostamos de falar de nossas salas de aula, dos alunos, dos nossos sabores e dis-sabores com a docência e das nossas condições de trabalho docente. Essas histórias, muitas vezes, são apenas contadas, mas raramente, escritas. Como escrever e ler histórias de professores pode contribuir com a nossa (auto)formação¹! Esse parece ser um movimento que vem ganhando força nos últimos tempos: a importância de dar visibilidade ao trabalho invisível daqueles que estão no chão da escola. Também vêm crescendo as pesquisas que tomam essas histórias como fonte de dados. No entanto, temo-nos perguntado: e o pesquisador? O que ele aprende com essas histórias? Como ele se constitui pesquisador? E vamos além: como nos tornamos pesquisadores narrativos²? Essa é a pergunta sobre a qual temos refletido nos últimos anos. Basta lermos textos que abordam a pesquisa (com)narrativas? Basta produzirmos nosso memorial nas dissertações e teses que produzimos? Tomarmos as histórias de outros professores na produção de nossas pesquisas? Acreditamos que não! Nossas histórias, nossas narrativas precisam ser compartilhadas, discutidas resignificadas. E podemos fazer isso com os nossos pares e os nossos amigos críticos. No entanto, defendemos que algo mais é necessário: o estudo compartilhado, as discussões, os consensos e dissensos, a construção de um modo de produzir pesquisas (com) narrativas de modo colaborativo. Defendemos esse pressuposto, pois pertencemos a um grupo cuja principal característica é a colaboração. Aprendemos e nos constituímos pelo outro e com ele. Este é o conteúdo desta obra.

- 1 Utilizamos o termo "(auto)formação" porque entendemos que nele consta tanto a ideia de autoformação como de heteroformação, e elas carecem da presença do formador, da pessoa que, pela mediação, cria condições para caminhar com o aprendente, ajudando-o a reconhecer sua humanidade singular.
- 2 A inspiração para o título do livro veio da obra de Roseli A. Cação Fontana, *Como nos tornamos professoras?*, publicada pela Autêntica.

Ao narrarmos nossas trajetórias como professores e pesquisadores que se aventuram pelas narrativas como fontes de dados ou metodologias de pesquisa, esperamos contribuir para o debate sobre as pesquisas que se apoiam no método (auto)biográfico³. Esta obra é resultado de estudos e discussões ocorridas no grupo de pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem) nos 12 anos de sua existência. Trata-se de um grupo sob nossa liderança, certificado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF), *campus* Itatiba/SP.

O grupo foi criado em 2010 e conta com mestrandos e doutorandos, bem como com pesquisadores externos, em sua maioria, egressos do programa. Esta é a segunda obra produzida colaborativamente pelo grupo. A primeira delas, “Pesquisas (com) narrativas: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes”, foi organizada por Adair Mendes Nacarato e publicado pela Livraria da Física em 2018. Nessa coletânea divulgamos os resultados de pesquisas dos participantes do grupo: mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos. Nela, como afirma Maria da Conceição Passeggi, que elaborou o prefácio, há uma polifonia narrativa. Essa tem sido a marca do grupo. Cada novo integrante, ao chegar com o seu projeto de pesquisa, vai se apropriando das ideias do grupo que, podemos afirmar, já tem uma identidade construída colaborativamente. Mas também, esse ingressante, com suas dúvidas e indagações, desloca o grupo para novos estudos, outras ressignificações sobre a temática. Múltiplos são os dispositivos e os contextos de produção de dados utilizados pelos pesquisadores do grupo: autobiografia, memorial de formação, entrevista narrativa, elaboração de portfólio, narrativas pedagógicas, grupos de discussão-reflexão, pesquisa narrativa, pesquisa-formação e pesquisa-ação-formação. Todos esses contextos e dispositivos têm aproximações com o método (auto)biográfico e seus referenciais.

3 Há uma gama de nomeações relativas ao uso de fontes (auto)biográficas, como: escritas de si, abordagem autobiográfica ou biográfica, método (auto)biográfico. Adotamos o termo (auto)biográfico.

Há pesquisadores que estão no grupo desde o seu início; outros afastaram-se principalmente por questões de deslocamentos e retornaram recentemente; e outros, ainda, concluíram seus doutorados e dele se afastaram definitivamente. É importante destacar que a pandemia da Covid19 provocou, de um lado, o isolamento social, afastando-nos de nossas atividades presenciais nas escolas e universidades, mas, por outro lado, possibilitou o retorno de colegas ao grupo com a participação *on-line*, o que não seria possível com reuniões presenciais. Assim, o grupo conta com participantes de contextos longínquos de Itatiba, como: Corumbá/MS, Imperatriz/MA e Lavras/MG. Mas as reuniões *on-line* também favoreceram os colegas de cidades vizinhas ao *campus*, como Jundiáí, Campinas, Bragança Paulista e Itapira, os quais muitas vezes não conseguiriam estar nas reuniões quinzenais do grupo por problemas de sobrecarga de trabalho ou deslocamentos entre as cidades.

A colaboração é outra marca do grupo, desde a escolha dos temas para estudo até à leitura crítica das pesquisas de mestrado e doutorado ou de trabalhos para eventos ou publicações – nesses momentos, os participantes atuam como leitores críticos; todos os pesquisadores têm suas dissertações e teses discutidas e avaliadas pelos colegas antes das bancas de qualificação. A produção deste livro é resultado de um trabalho colaborativo: todos os integrantes foram leitores críticos dos textos dos colegas.

O grupo elege temáticas a ser estudadas a partir das necessidades dos pós-graduandos com as suas pesquisas, ou aquelas que julgamos necessárias para o nosso próprio avanço, em termos de produção de dados ou de análise. Temo-nos apropriado dos modos de produção de pesquisa (com) narrativa, num processo singular enquanto grupo de pesquisa.

Importante destacar que denominamos “pesquisa com narrativas” aquelas que trabalham com dados narrativos (memorial de formação, entrevista narrativa, narrativas pedagógicas, dentre outros tipos

de escritos biográficos) e o texto produzido aproxima-se do gênero narrativo, mas não se constitui numa investigação narrativa. Por outro lado, denominamos de “pesquisa narrativa” aquela em que o pesquisador está inserido no contexto investigado e o texto é produzido narrativamente; nessa modalidade temos privilegiado as pesquisas da própria prática e a pesquisa-formação.

Ainda continuamos com o desafio de encontrar caminhos para os processos analíticos. Avançamos nos últimos anos, principalmente ao incorporar nos nossos trabalhos os estudos bakhtinianos e os que envolvem a perspectiva histórico-cultural. São conceitos potentes para discutirmos identidade, agência profissional, desenvolvimento profissional, aprendizagem, alteridade, experiência, responsividade, dentre outros.

Desde o início do ano de 2020 começamos a projetar a publicação de mais um livro; no entanto, diferentemente do primeiro, o foco não seriam as nossas pesquisas, mas a nossa própria constituição a partir da participação no grupo. Ou seja, a nossa constituição como pesquisadores narrativos. Avaliamos que estamos num momento em que a identidade do grupo reverbera nas pesquisas dos seus integrantes; há fortes indícios de que a colaboração que existe no grupo vem sendo potente para a nossa constituição como pesquisadores. A ideia do livro foi ganhando força, e aqui está a nossa história: a história de um grupo e de seus integrantes que, pelas leituras, discussões, produções foram se constituindo pesquisadores narrativos.

A coletânea consta de 16 capítulos, memoriais dos pesquisadores do grupo, e um capítulo final no qual elaboramos uma síntese reflexiva a partir dos textos produzidos, apontando indícios das potencialidades da colaboração e dos caminhos metodológicos por nós adotados para os modos de produzir pesquisas (com) narrativas. Mesmo sendo memoriais, cada autor encontrou o seu caminho próprio para a sua escrita, com o seu próprio estilo e enredo composicional.

Nossas histórias são textos inacabados – assim, as narrativas dos pesquisadores são interpretações do espaço-tempo vivido até aqui; novas interpretações acontecerão. Cada autor selecionou aquilo que gostaria de compartilhar; são narrativas singulares, mas que trazem as marcas de um grupo que trabalha colaborativamente.

O primeiro capítulo, “*A vida desse meu lugar*” como integrante do Hifopem, é de Adriana Aparecida Molina Gomes, docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Corumbá. Adriana, uma das pesquisadoras que participam do grupo desde o seu início, fez graduação e mestrado na Universidade São Francisco e doutorado na FE/Unicamp. Por ser natural de Itatiba, cidade onde reside sua família, ela mantém um forte vínculo com o Hifopem. Em seu texto narra algumas reflexões em torno das chegadas, permanências, partidas e retornos que realizou no Hifopem desde 2005, ou seja, bem antes de o grupo receber o nome que tem e ser oficialmente institucionalizado. Fazendo uso de uma escrita poética fortalecida bakhtinianamente, Adriana destaca os muitos sentidos e aprendizados produzidos por ela no grupo, os quais lhe possibilitaram caminhos outros.

O capítulo *Ressignificações da profissão docente: trajetória de uma professora de matemática* tem como autora a doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da USF, Natália Raquel Brisolla Oliveira. A autora narra sua trajetória estudantil e profissional, refletindo sobre a constituição de sua identidade: licenciada em Química, durante a graduação iniciou na docência ministrando aulas de matemática, o que a levou a cursar, posteriormente, uma Licenciatura em Matemática. Como a área de química a atraía, optou por fazer um mestrado em Engenharia Química, embora nunca tenha abandonado a docência. A autora narra os dilemas vividos entre ser engenheira e ser professora. A docência acabou sendo mais forte, e ela optou por continuar atuando como professora, o que gerou o desejo de se aproximar mais da área da Educação: iniciou o seu doutorado em 2021, após um ano participando do grupo Hifopem e cursando disciplinas

como aluna especial e ouvinte no programa de pós-graduação. Ao longo do texto ela reflete e analisa teoricamente sua própria trajetória e a forma como vem produzindo outros sentidos para a profissão docente, em busca de sua identidade.

Em uma trajetória com pontos de convergência com a de Natália, Débora Meyhofer Ferreira narra sua trajetória no texto *A semente da docência em uma horta de Engenharia*. Utilizando-se da metáfora da horta, uma de suas paixões, narra seu processo de formação: engenheira elétrica de formação, iniciou a docência no Ensino Superior e realizou mestrado em Engenharia de Telecomunicações; desenvolveu a segunda graduação em Licenciatura em Matemática e, a partir daí, novos sentidos foram sendo construídos para a profissão docente. Iniciou um doutorado em Engenharia Elétrica, mas não concluiu, por não se identificar mais com essa área. Tinha sido contaminada pela educação. Voltou-se definitivamente para a docência, iniciou o doutorado em Educação e, simultaneamente, começou a atuar como professora de matemática na educação básica. De engenheira-professora, vem se assumindo professora-engenheira, e no texto ela narra esse seu processo de ressignificação e constituição identitária.

Outro engenheiro do grupo e que se tornou professor de matemática é Miguel Gomes Arbelaez Castaño Silva. No seu texto, *Narrativa pessoal da transformação de identidade no trajeto profissional: a busca da razão e do sentido de ser professor no ensino prisional*, conta-nos a sua trajetória profissional, atuando por longos anos em empresas multinacionais. Viajante do mundo, eis que resolve reiniciar a carreira profissional, atuando como professor. Faz uma Licenciatura em Matemática e torna-se professor na rede estadual paulista. Em seu memorial, narra os dramas vividos para as tomadas de decisão e mudanças radicais na trajetória profissional. Ao se sentir aprisionado num sistema corporativo, busca por novos sentidos para si e vem constituindo sua identidade como professor de matemática. E, como não foge de desafios, o mais recente é atuar como docente no sistema prisional, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

em turmas multisseriadas. Para ampliar os sentidos para a docência, iniciou o mestrado em Educação e procura compreender o que é ser professor num sistema prisional.

Adriana Aparecida de Faria Alvarez, egressa de cursos de Análise de Sistemas e Ciências Contábeis, aventura-se pela área da educação pelo caminho do mestrado. No texto *As potencialidades da pesquisa com narrativas: reminiscências a partir da narração do outro*, narra seu processo de constituição profissional e sua aproximação com a pesquisa com narrativas. A autora não atua na docência, mas como coordenadora institucional do Programa Universidade para Todos (Prouni) e, nessa atividade, ao se aproximar de estudantes das classes menos favorecidas que sonham com acesso ao Ensino Superior por meio de bolsas do Prouni, reflete sobre as similaridades das trajetórias desses jovens com a sua própria, cujo curso superior só foi acessível por ser bolsista. Ao produzir seu memorial, cruza a sua história com as dos estudantes que colaboraram com a sua pesquisa de mestrado, concedendo entrevistas narrativas; assim, seu texto se diferencia dos demais, pois traz também vozes de graduandos do curso de Pedagogia que só puderam ter acesso ao Ensino Superior com a concessão de bolsas.

Na sequência da obra, há cinco capítulos de professoras pedagogas que participam do Hifopem e realizam ou realizaram suas pesquisas de mestrado e de doutorado. O primeiro desses textos é de Gisele Adriana Bassi, intitulado *O encontro com o tempo vivido e (re)vivido: trajetória de uma professora alfabetizadora*. Gisele é recém-ingressante no mestrado em Educação e atua como professora alfabetizadora na rede municipal de Itatiba. A docência não foi sua primeira opção: tentou por duas vezes cursar Administração; na primeira interrompeu por problemas de saúde; na segunda, por não se identificar com o curso. Fez Pedagogia e tornou-se professora. Iniciando o percurso como pesquisadora, narra sua trajetória, seu encontro com a docência e a sua realização pessoal e profissional como professora.

Outra professora pedagoga do grupo é Hellen Cassia Cruz dos Santos, que já concluiu o seu mestrado em Educação e narra *Os movimentos de uma pesquisadora que (re)significa a sua história pessoal e profissional por meio da escrita de narrativas*. Como criança negra, Hellen narra suas cicatrizes advindas de sua experiência escolar de discriminação racial e rejeição – reminiscências que ficaram adormecidas dentro de si, todas encaixotadas, pouco consultadas. Como professora negra, ela destaca, ao longo de seu texto, a importância, em sua trajetória de vida e formação, do grupo Hifopem e das discussões engendradas nele e por ele, adjetivando-o como espaço que lhe possibilitou ressignificar sua história de vida e conduta profissional.

Selma Nascimento Vilas Boas é uma contadora de histórias da escola, das crianças e dos contextos nos quais atua. No texto intitulado *Os desafios da escrita de narrativas e sua relevância para a pesquisa e para o desenvolvimento profissional da professora-coordenadora* narra o seu processo como pesquisadora do doutorado (em andamento) que ousa investigar a própria prática produzindo uma pesquisa narrativa. No texto ela reflete sobre o processo de escrita de narrativas pedagógicas de sua prática – fonte de dados da sua pesquisa; portanto, textos de campo – que são transformadas em textos de pesquisa. Ao narrar e refletir sobre a sua constituição como coordenadora e produtora de uma pesquisa narrativa sobre a própria prática, ela deixa importantes reflexões para novos pesquisadores que se aventurarem por essa modalidade de pesquisa.

O texto *O Hifopem e o Ciempi: ecos e trajetórias experienciadas por uma pesquisadora em permanente constituição*, de Cleane Aparecida dos Santos, egressa do doutorado, no qual produziu sua tese na modalidade pesquisa-formação, apresenta a trajetória da professora-pedagoga-formadora-narradora. Cleane chama seu artigo de “álbum-texto”, que é composto de recortes de sua infância, do seu tempo de escola e das contribuições das leituras que fez da obra de Mário de Andrade e de Walter Benjamin. Ao longo do texto narra como se

tornou professora, sua aproximação com os estudos sobre a fotografia, que nortearam suas pesquisas de mestrado e doutorado, e relata também o quanto o grupo Hifopem foi e tem sido fundamental para sua constituição como professora-narradora-pesquisadora. Assumindo a supervisão do Centro Internacional de Estudos, Memórias e Pesquisas da Infância (Ciempi) de Jundiaí/SP, Cleane enxerga semelhanças entre o Ciempi e o Hifopem, pois o trinômio pensar, sentir e fazer é potente nos dois espaços formativos, sendo o processo de (auto)formação um qualificador dos dois.

Kátia Gabriela Moreira, no texto *Tecendo a pesquisa da própria prática: o ato de narrar sobre os fios, as cores e os emaranhamentos que me constituem como pesquisadora*, reporta seu processo de pesquisar a própria prática no doutorado e o seu processo de constituir-se uma pesquisadora narradora que analisou a própria prática como professora de 1.º ano do ensino fundamental. O vínculo de Kátia com a USF vem desde a sua graduação em Pedagogia, passando pelo mestrado e doutorado em Educação. Seu texto, tecido com a metáfora do bordado, traz não apenas o percurso da professora-pesquisadora-narradora, aluna da escola pública que só teve acesso ao ensino superior por meio de bolsas, mas também sua aproximação com a pesquisa narrativa, tomando-a como possibilidade de atribuir sentidos à experiência vivida como professora de escola pública, no contexto de ensinar matemática a seus alunos para aprender. Trata-se de um texto que contribui para novos pesquisadores que almejam investigar a própria prática produzindo pesquisa narrativa.

Finalizando os capítulos das professoras pedagogas, inserimos o texto *Mosaico de mim*, de Flávia Aparecida Machado Fortes (*in memoriam*). Flávia, psicóloga de formação, mestrado interdisciplinar na área de Educação, Tecnologias da Informação e Educação, e, posteriormente, licenciada em Pedagogia, ingressou no doutorado da USF, em 2018, recém-saída de um tratamento quimioterápico de câncer de mama. Pessoa extremamente alegre, extrovertida, amiga e

colaboradora do grupo, sempre nos ajudou em todos os sentidos, principalmente nas questões tecnológicas. Ao final do segundo ano de doutorado, a notícia não esperada: a volta do câncer, agora no fígado. Flávia não se abateu e nem perdeu a esperança de concluir seu doutorado; os primeiros meses de tratamento foram difíceis, ela ficou fragilizada, sem conseguir trabalhar. Mas, como uma fênix que renasce das cinzas, encontrou forças e concluiu sua pesquisa de doutorado. Momentos de muita emoção na sua defesa, tudo caminhava bem, o tratamento quimioterápico ainda continuava, mas com muitas esperanças de cura; ela tinha muitos planos para o ano que se iniciava em 2021; e, não mais que de repente, fomos surpreendidos com a notícia de sua partida, inesperada. Um baque para o grupo. Flávia nos deixou muitas saudades e exemplo de mulher guerreira. Assim, optamos por publicar seu memorial, que consta de sua tese de doutorado. Uma forma de homenagear essa pessoa tão querida e que tanta falta nos faz.

Na sequência apresentamos quatro capítulos de professores de matemática, que cursaram Licenciatura em Matemática. O primeiro texto é de Jefferson Tadeu de Godoi Pereira, que está cursando seu doutorado, tendo realizado seu mestrado na USF e pesquisado a própria prática como professor de matemática da escola pública. No seu texto *A importância do Hifopem na formação de um pesquisador narrativo com o olhar no retrovisor*, ele narra sua trajetória escolar e de estudante do curso de Licenciatura em Matemática, destacando o ingresso no Ensino Superior como uma grande conquista. Como professor de matemática da rede estadual de São Paulo ele revela suas inquietações sobre o ensino e a aprendizagem matemática das crianças, que o impulsionam ao Programa de Pós-Graduação em Educação da USF e, assim, ao grupo Hifopem. No decorrer do texto, o autor diz que o grupo tem sido um espaço formativo, no que se refere tanto à sua atividade profissional, como à sua constituição como pesquisador narrativo.

O texto *Tornando-me pesquisadora na perspectiva narrativa*, de Sílvia Maria Medeiros Caporale, narra seu processo de constituição como professora formadora na Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Lavras (Ufla/MG). Sílvia foi a primeira pesquisadora do grupo a realizar uma pesquisa narrativa em seu doutorado. Afastou-se do Hifopem por questões de distância, mas a ele retornou com a possibilidade dos encontros *on-line* e pela necessidade de manter vivas as discussões sobre a temática. No seu texto, ela narra momentos de sua vida e de formação, entrelaçados à história do grupo Hifopem, que foram forjando-a como pesquisadora na abordagem (auto)biográfica. Ao longo do texto, Silvia relata como foi se aproximando da Licenciatura em Matemática, como foi se encantando pela docência e como se processa o compromisso social do docente; conta também como ingressou no mestrado em Educação na USF, adjetivando-o como um divisor de águas em sua história de vida e formação, pois foi nele e no grupo Hifopem que a autora passou a conhecer o método (auto)biográfico e deparou-se com tensões advindas de sua formação na graduação e com as discussões no Hifopem.

Iris Aparecida Custódio é inspiração para o grupo no que diz respeito à produção de memoriais. Desde a sua graduação em Licenciatura em Matemática na Ufla vem produzindo seu memorial de formação, que foi defendido como Trabalho de Conclusão de Curso; e deu continuidade a ele no seu mestrado e doutorado. No capítulo *Uma peça tecida por várias mãos: as contribuições de um grupo de pesquisa na constituição de uma pesquisadora-narradora* conta-nos que foi tocada e modificada por si mesma, inclusive com ajuda do Hifopem, e a partir das relações estabelecidas com os outros que a cercam e por meio delas; e pelas reflexões que fez acerca do que lhe passa, a toca e a transforma. A autora narra seu processo com a produção e a documentação dos dados de sua tese de doutorado; explicita o papel do grupo Hifopem em sua constituição como pesquisadora-narradora, sua delimitação dos rumos da investigação, sua compreensão sobre a

importância dos textos de campo; e expõe como sua produção é parte constitutiva do texto de pesquisa e de uma análise narrativa.

No texto *O grupo Hifopem nutrindo a constituição de um pesquisador (auto)biográfico: o ato encarnado de fazer pesquisa*, Jónata Ferreira de Moura, pedagogo e professor de matemática, atualmente docente da Universidade Federal do Maranhão, no Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (Ufma/CCSST), em Imperatriz, narra seu processo de constituição a partir de seu ingresso no mestrado, no qual pôde trabalhar com entrevistas narrativas com professoras da educação infantil; e, na sequência, no doutorado, explorou os memoriais de formação de alunas do curso de Pedagogia. A partir da metáfora do *sujeito encarnado*, livro de Denise Najmanovich, narra seu processo de constituição, mas também a constituição do grupo Hifopem. Ao relatar as práticas existentes no grupo vai nos dando indícios de como esse espaço é formador para novos pesquisadores e para a ressignificação de nossas práticas de produção de pesquisas. Sua história se entrecruza com a própria história do grupo.

Finalizando os capítulos desta coletânea, o texto de Nádia Nara de Godoy Pezenti, *A constituição e a trajetória de vida de professores de Contabilidade a partir das narrativas*, diferencia-se dos demais, pois a pesquisadora, recém-egressa do mestrado, traz em seu texto os processos identitários de professores do Ensino Superior do curso de Ciências Contábeis; como contadora, entrecruza a sua história com a de quatro docentes contadores que a fazem pensar sobre sua escolha da profissão de contadora e professora. Seu texto se assemelha ao de Adriana Aparecida de Faria Alvarez, pois traz vozes de docentes que, assim como ela, ministram aulas no curso de Ciências Contábeis. A motivação que a impulsionou para a realização de sua pesquisa de mestrado está diretamente relacionada à sua história de vida e profissão, pois, como atuou como docente no Ensino Superior, em alguns momentos de seu texto sua trajetória entrecruza-se com as dos depoentes de sua investigação.

Em se tratando de um livro com narrativas, por decisão coletiva do grupo, também nos apresentamos de modo narrativo na seção “Sobre os autores”.

Em todos os textos o espaço formativo do Hifopem é destacado; cada autor-narrador reflete sobre sua constituição pessoal e profissional a partir do seu ingresso e permanência no grupo. Desta forma, na condição de organizadores e líderes do grupo, nos debruçamos sobre esses 16 capítulos e deles extraímos indícios das potencialidades do grupo para a constituição de novos pesquisadores. Assim, no texto, *Caminhos trilhados e compartilhados: pertencimento e colaboração como dispositivos constitutivos da identidade dos pesquisadores do Hifopem*, apresentamos uma síntese do caminhar do grupo e apontamos os indícios de suas potencialidades para a constituição de pesquisadores narrativos.

Os mais de 12 anos de caminhada do grupo; as muitas discussões que realizamos sobre narrativa, experiência, memória; e as aprendizagens sobre os modos de fazer pesquisa na modalidade (auto)biográfica, têm nos mostrado a importância do ato colaborativo que foi sendo construído pelos membros do grupo. Tal dispositivo revelou que o sentimento de pertencimento envolve nossas relações de estudo e também foi criando o *métier* do Hifopem. Mesmo alguns colegas do grupo se distanciando por um tempo, o sentimento de pertencimento os convida ao retorno e à partilha, dando indícios de que o pesquisador atento e narrativo prefere caminhar acompanhado, mesmo sabendo que é possível caminhar sozinho; opta por agrupar-se, constituindo sua identidade, ajudando a compor a identidade do grupo, sentindo experiências e fortalecendo aprendizagens.

Como toda narrativa é provisória, pois nossas histórias estão em constantes transformações e reinterpretações, esta obra também reflete o momento em que o grupo Hifopem se encontra. Esperamos que as histórias aqui narradas, refletidas e ressignificadas possam

contribuir para novos pesquisadores que se aventurarem pelos caminhos narrativos. Damos os textos para a sua leitura, caro leitor! As interpretações e produções de sentido são suas. Estamos abertos ao diálogo, e seu retorno, se possível, será bem-vindo ao grupo, pois é pelo movimento dialógico e alteritário que nos constituímos.

Adair Mendes Nacarato
Jónata Ferreira de Moura
Organizadores

1

Adriana Aparecida Molina Gomes

***“A VIDA DESSE
MEU LUGAR”
COMO INTEGRANTE
DO HIFOPEM***

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.104.29-54

*Coisa que gosto é poder partir sem ter planos
Melhor ainda é poder voltar quando quero
Todos os dias é um vai e vem
A vida se repete na estação*

*Encontros e Despedidas
Milton Nascimento e Fernando Brant*

Neste texto, darei a conhecer alguns momentos da minha trajetória no grupo História de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem), a partir do olhar daquela que começou a participar deste antes mesmo de ele se tornar um grupo de pesquisa. Foram vários encontros e desencontros, chegadas, partidas e retornos, permanências, novas partidas e outros retornos, ou seja, foi esse *vai e vem da vida que se repete na estação do trem*, como participante do Hifopem, ora de modo presencial e ora virtual, que trouxe e tem trazido aproximações, estranhamentos, revelações, conflitos, rupturas, acolhimentos e desafios do constituir-se professora-pesquisadora.

A intenção é apresentar algo de mim, de minha história, como integrante do Hifopem, ou seja, pretendo narrar algumas reflexões em torno das chegadas, permanências, partidas e retornos a ele.

As reflexões evidenciadas e trazidas nesta escritura foram selecionadas por vários motivos: um, porque é um desejo do coração; dois, por serem frutos da minha experiência; três, porque é uma forma de agradecer a possibilidade que me foi dada pela escuta atenta e pelas interpretações cuidadosas dos vários autores, professores e outros personagens com quem tenho convivido ao longo do tempo; quatro, porque o grupo sempre foi um espaço de aprendizagem; e, finalmente, pelo sentimento de acolhimento e pertencimento, pois sempre me sinto *“abraçada, quando estou chegando”*. O sentir-me abraçada nos distintos momentos da minha vida, fez-me sentir que era e sou parte do grupo, mesmo que, às vezes, tenha sido de modo distante ou pelas participações um tanto periféricas e, às vezes, bambas, durante os 16 anos de idas e vindas.

Destaco que muitos sentidos e aprendizados foram produzidos, alguns sendo respostas e outros como (des)confirmações de crenças e perspectivas –, mas, sobretudo, como questionamentos que me possibilitaram (outros) caminhos.

Assim, é com base na autointerpretação deste caminho trilhado, de modo implícito ou explícito, que pretendo olhar para essas experiências vividas. Para Larrosa (1998, p. 462), o sentido do que e de quem somos são construídos a partir das histórias que contamos e que nos contamos, principalmente das narrativas nas quais cada sujeito é, “ao mesmo tempo, o autor, o narrador e a personagem principal”.

Entendo que, quando narramos nossas histórias, estamos, ao mesmo tempo, nos formando e nos transformando. Para Passeggi (2016, p. 82, destaque do original), quando os sujeitos – criança, jovem ou adulto – narram sua experiência, eles

dotam-se da possibilidade de se desdobrar como espectador e como personagem do espetáculo narrado; como objeto de reflexão e como ser reflexivo. Essa relação dialógica e dialética entre ser e a representação de si confere ao humano um modo próprio de existência: como sujeito biográfico que religa o sujeito epistêmico e o sujeito empírico, no mundo da vida e do texto. O sujeito biográfico se constitui pois pela narrativa e na narrativa, na ação de pesquisar, de refletir e de narrar: como *ator, autor e agente social*.

Assim, quando assumimos nossa “condição de ator”, passamos a interpretar “papéis preexistentes, em cenários preexistentes, sem autocrítica, podendo conduzir ao exercício mecânico de modelos e estereótipos criados em diversos cenários sociais: na família, na escola, no mundo do trabalho” (PASSEGGI, 2016, p. 82). Na “condição de autor”, somos a “pessoa que ao narrar suas experiências toma consciência dos papéis, herdados, improvisados, nos cenários da vida”, pois, ao narrar, assumimos a autoria do nosso “texto, de uma história que ainda não existia porque não tinha sido ainda

narrada, refletida” (PASSEGGI, 2016, p. 82). Já enquanto agentes sociais, agimos “no mundo da vida, não para exercer papéis preconcebidos, mas em virtude de uma ação refletida situada no seu próprio horizonte biográfico” (PASSEGGI, 2016, p. 82).

Ao darmos a conhecer nossas experiências e refletirmos sobre elas, aprendemos sobre nós mesmos, ressignificamos nossas experiências e damos sentidos a nossa vida. Entendo, como Larrosa (1998), a autointerpretação como sendo a construção dos sentidos da história de nossas vidas e de nós mesmos, num movimento dinâmico e interativo de escutar, olhar, ler, mesclar, perceber e contrapor histórias e percepções, ou seja, narrar uma história implica numa intencionalidade do narrador que, ao contar sua experiência ou algo pelo qual foi tocado, transmite algo ao outro; é como se a narrativa permitisse sugerir uma forma de “aconselhamento”. Para Benjamin (1994, p. 200-201), o “aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada”.

Ao ouvir e (re)interpretar esses aconselhamentos, podemos dar continuidade à narração ou ter outro olhar para nossas narrativas que contamos – e contamos também a nós mesmos –, pois, a partir da reinterpretação das nossas próprias vivências é que buscamos “explorar compreensões e sentimentos antes não percebidos, esclarecedores dos fatos investigados” (CUNHA, 1997, p. 2).

Para ajudar-me na construção desta escritura em que sou/estou como participante do Hifopem, irei utilizar os registros e textos por mim produzidos e que tenho guardado desde que ingressei no grupo, em 2005. Penso que esses registros me auxiliaram na constituição desta vida acadêmica em movimento, afinal a *plataforma dessa estação, deste grupo, é a vida desse meu lugar em diversos momentos de aprendizagens e (des/re)construções pessoais e profissionais.*

Assim, entendo que sempre foi *bom poder partir e melhor ainda é poder voltar quando quero*, pois sempre o grupo permitiu-me ter esta possibilidade.

(DES)ENCONTROS E PARTIDA... NOTÍCIAS DO MUNDO DE LÁ

Em 2005, ingressei no mestrado e passei a participar das reuniões do grupo de estudo¹ coordenado pelas Professoras Adair Mendes Nacarato e Regina Célia Grando. Este era composto por dez participantes que se reuniam quinzenalmente para discutir pesquisas, teorias e/ou trabalho de orientandas e orientandos. Buscávamos compreender e discutir teorias de diversos pesquisadores, principalmente aquelas ligadas à perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky. Além disso, debatíamos nossos trabalhos² de pesquisa.

Esses debates possibilitaram-me perceber e ter outros olhares e perspectivas para minha escrita – creio que ajudaram também os demais participantes –, bem como auxiliaram no direcionamento e aprofundamento de teorias. Para além disso, contribuíram na minha (trans)formação pessoal e profissional, principalmente na questão de apresentar o trabalho em público em eventos e outros espaços de discussões.

Confesso que a possibilidade de falar em público sempre me causava pânico, pois não conseguia imaginar-me comunicando

- 1 Nessa época, o grupo de estudo ainda não era intitulado Hifopem.
- 2 Os trabalhos de pesquisa eram de mestrados e referiam-se, em sua maioria, a estudos desenvolvidos em sala de aula ou com grupos de alunos em horários alternativos. Para tanto, líamos os trabalhos e os debatíamos no grupo; a intenção era auxiliar na construção dos nossos estudos. Além disso, estudávamos teorias ligadas à formação de professores, a aulas investigativas, à resolução de problemas e aos grupos colaborativos e cooperativos que visavam contribuir com nossas pesquisas.

oralmente em público e ficava receosa de não conseguir expressar aquilo que queria dizer. Porém o grupo e, principalmente, algumas integrantes ajudaram-me a superar este medo. Também foi o momento dos primeiros – de muitos – (des)encontros com as teorias produzidas pelo Círculo Bakhtiniano ou Círculo de Bakhtin³, o que, ao mesmo tempo, me encantava e fazia-me sentir “sem chão”. Foram momentos de rupturas, conflitos e estranhamentos.

Iniciar os estudos da teoria bakhtiniana foi um metamorfosear-me, uma total desconstrução de algumas crenças e perspectivas, mas essencialmente um embate nada harmonioso com os autores. Nesse momento de “lutas”, compreendi que, no narrar, o importante não é somente o ato completo sobre o vivido, mas o valor axiológico que se dá ao acabamento estético da própria vida e da vida do outro, ou seja, comecei a perceber, como Bakhtin (2010a, p. 33), que

o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne-se e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem exterior em um novo plano da existência.

Para isto, precisei de tempo, do espaço e auxílio das amigas⁴ e amigos do grupo. Eles foram essenciais para a concretização da dissertação apresentada e defendida, em 2007, intitulada *Aulas investigativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA): o movimento de*

3 O Círculo Bakhtiniano ou Círculo de Bakhtin é o termo utilizado para definir um grupo de pensadores que realizaram estudos em várias áreas do conhecimento, tais como filosofia, linguagem, comunicação, música, crítica literária, filologia, entre outras. Para esta narrativa, destaco a importância dos estudos realizados por Bakhtin, Volochínov e Medvedev na área da linguística e da filosofia, cujos escritos, muitas vezes, construídos em conjunto, utilizaram-se de trocas de identidades e pseudônimos, como meio de resistência ao stalinismo. Brait e Campos (2009, p. 17) destacam que a “questão das assinaturas e da composição do Círculo tem variado do extremo da negação intelectual de V. N. Volochínov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944), B. Zubakin (1894-1937)”.

4 Principalmente das amigas Luana Torricelli, Débora de Oliveira e Rosana Maria Mendes.

mobilizar-se e apropriar-se de saber(es) matemático(s) e profissional(is), sob orientação da Profa. Adair Mendes Nacarato, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas, na Universidade São Francisco (USF).

No entanto, após a defesa afastei-me pela primeira vez do grupo, tanto pela questão de choque de horários com a escola⁵ na qual lecionava quanto por estar me preparando para tentar o doutorado em outra instituição⁶. Esta foi a primeira das minhas muitas *partidas*. A partir daí, continuei estudando e conversando com as coordenadoras do grupo e com as amigas mais próximas, porém, com os demais, acabei por não ter mais contato.

Em 2008, ingresso no doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em Campinas/SP. Desse modo, começo a conhecer outras pessoas, percepções e olhares, bem como passo a participar de outros dois grupos de pesquisa e a cursar novas disciplinas.

Porém, sentia falta do grupo de estudo da Universidade São Francisco (USF). Desse modo, no segundo semestre de 2008, de certo modo, retorno para cursar, como ouvinte, a disciplina “Culturas Escolares”, ministrada pelas professoras Adair Mendes Nacarato e Vivian Batista da Silva.

Assim, apesar de distante do grupo, “*mandava*” e recebia “*notícias do mundo de lá*”, bem como procurava ouvir as palavras daqueles que “*ficaram*”, pois sempre “*tem gente que vem e quer voltar*” e uma ou outra *que veio só olhar*.

5 Nesse período, lecionava em duas escolas públicas, sendo uma de Louveira/SP, na qual ministrava aulas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, e outra em Itatiba/SP, em que trabalhava com a Educação de Jovens e Adultos.

6 Realizei o doutoramento em Educação, na Universidade Estadual de Campinas, em Campinas/SP.

TÔ CHEGANDO: O RETORNO...

Em 2009, passei no concurso e comecei a trabalhar na Universidade Federal de Goiás, Câmpus Jataí⁷ (CAJ/UFG), em Jataí, GO. Foi uma experiência bem rica, intensa e diferente do que estava acostumada até então.

Mas ainda continuava cursando o doutorado e participando de grupos de pesquisa vinculados à Unicamp. Desse modo, optei por viajar quinzenalmente para Campinas, SP. Essas viagens permitiram, em 2010, o retorno ao grupo, agora já intitulado Hifopem, no qual permaneci até 2011.

O retorno foi um reencontro com os amigos e as amigas, pois estava *chegando*... Ademais, conheci os novos participantes e tive outros encontros e desencontros com teorias e estudiosos.

Dos (des)encontros, pela primeira vez, comecei a olhar para a narrativa enquanto método de pesquisa e para as questões do sujeito, do tempo e da interpretação na perspectiva de Ricoeur (2010).

Nesse espaço de aprendizagens e de trocas, também iniciamos a discussão do livro *Para a filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2010b). Buscávamos compreender as aproximações e os distanciamentos entre as perspectivas e teorias de Ricoeur (2010) e Bakhtin (2010a; 2010b). Todavia, ainda debatíamos alguns trabalhos dos participantes do grupo, como se fosse uma pré-banca de qualificação ou de defesa.

Compreendia e compreendo esses momentos de discussão da pré-banca como uma experiência de formação. Josso (2004, p. 39) argumenta que

7 Atualmente e após emancipação, o Câmpus Jataí tornou-se Universidade Federal de Jataí.

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

Assim, as narrativas orais e aquelas produzidas pelos olhares e escutas atentas dadas às escrituras acadêmicas produzidas pelos diversos participantes se inscreveram, para muitos de nós, como um processo de (auto)formação, onde aprendíamos nas e com as experiências acadêmicas vivenciadas e na interação com os outros.

Os olhares e as escutas, algumas vezes, se deram de modo calmo e tranquilo, mas em outras, não. As pré-bancas foram-se consolidando com uma prática e uma cultura do grupo.

Essa prática necessitou de paciência e de certa intencionalidade flexível para ser desenvolvida. Precisamos, enquanto participantes, ir aos poucos construindo e desenvolvendo a “capacidade de ver o tempo, de ler o tempo no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento [...]” (BAKHTIN, 2010a, p. 225, grifos do autor).

Desses acontecimentos, minha escrita foi ganhando profundidade e contorno, ela foi se delineando e o trabalho de doutorado⁸ foi se aprofundando. A participação nos grupos de pesquisa da Unicamp e no Hifopem se intensificaram, bem como se aprofundaram as leituras no campo da escola, da cultura e dos grupos colaborativos. O trabalho de doutorado assim foi ganhando corpo e adquirindo certa estrutura.

8 Tese de doutorado intitulada *Aprender matemática na Educação de Jovens e Adultos: a arte de sentir e dos sentidos*, sob orientação do Prof. Dr. Dario Fiorentini e coorientação da Profa. Dra. Dione Lucchesi de Carvalho.

Posso afirmar que os grupos de pesquisa foram fundamentais para o meu crescimento como pessoa, docente e pesquisadora, bem como para o desenvolvimento do trabalho de doutoramento. Esses espaços e tempos propiciaram momentos de trocas, interrogações e inquietações.

Pude revisitar minhas memórias e percebi, nas anotações, que esses momentos marcaram a minha vida como sendo uma “*falta de algo*”, e isto me fez e continua fazendo com que eu queira buscar este algo que não sei o que é, mas me impulsiona a continuar.

No entanto, logo essa rotina seria modificada, pois *todos os dias é um vai e vem, e a vida que se repete na estação* não ocorre da mesma forma e com o mesmo sentido, sempre é um movimento e uma compreensão única e singular, permeada pelos outros, num devir contínuo de *chegadas e partidas*.

Assim, no final de 2011, não pude mais participar do grupo devido à questão de trabalho no CAJ/UFG e também por conta da finalização da tese.

E assim chegar e partir, são só dois lados da mesma viagem, pois o trem que chega é o mesmo trem da partida... Desta forma, se deu minha nova saída do grupo!

TEM GENTE QUE VAI E QUER FICAR: UM OUTRO REENCONTRO

Da plataforma dessa estação que foi e é o Hifopem, o tempo passou e muitas mudanças ocorreram, o meu retorno se deu somente em 2016, a partir da vida desse meu lugar que é a vida.

Destaco que, de 2016 a 2018, participava das reuniões do grupo, de modo virtual, somente nos primeiros semestres, visto que, nesse tempo de afastamento, tornei-me mãe e assumi várias responsabilidades profissionais, o que tornava muito complicada minha permanência no grupo durante os segundos semestres, principalmente em razão das disciplinas que ficavam sob minha responsabilidade e também das orientações nos estágios e de trabalhos de mestrado. Mas, independentemente da situação, minha participação em geral se dava de forma periférica e bamba, pois nem sempre conseguia estar de modo efetivo nos encontros quinzenais. Destaco que comecei a participar com mais intensidade a partir de 2019.

No entanto, mesmo sendo a maioria dos momentos incertos e bambos, os retornos foram momentos de aprendizagens e de respeito aos estudiosos e às teorias as quais debatíamos e das quais buscávamos nos apropriar tanto na singularidade de cada indivíduo como na alteridade do coletivo. É importante destacar o papel da Professora Adair e de alguns membros do Hifopem para os meus retornos, era confortável e acolhedor saber que tinha essa possibilidade.

Nesses vários retornos, (des/re)encontrei com Bakhtin (2010a), Benjamim (1994), Bosi (1994), Larrosa (1998), entre tantos outros.

Recordo de alguns trabalhos acadêmicos (dissertações, teses e artigos) produzidos pelos participantes do Hifopem que foram debatidos no grupo, alguns de modo mais (in)tenso e outros mais suaves. Mas o movimento de ler/reler/escrever/ouvir/pensar/ler/reler/repensar/reescrever/reler possibilitou, aos participantes e a mim, a percepção de que algumas narrativas do coletivo do Hifopem se entrelaçaram e foram entretecidas aos fios das narrativas de vida dos participantes – pelo menos, os meus fios foram, com certeza.

Com efeito, no que tange às histórias de vida, Pineau (2010) afirma que as questões acerca do desenvolvimento e da regulação são atravessadas pela historicidade pessoal, e estas

são talvez as características mais importantes da autoformação, as que a fundamentam dialeticamente, ativando, e talvez mesmo criando, o processo unificador da dupla pluralidade. Daí a grande importância da história de vida para a construção e o conhecimento da autoformação. (PINEAU, 2010, p. 112)

Portanto, tal como Pineau (2010), percebi que a participação nas reuniões e debates do Hifopem deu significado a minha (auto) formação, pois foi uma “dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder, tornar-se sujeito, mas também é aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si” (PINEAU, 2010, p. 103). Ou seja, o retorno a essa prática de ler/reler/escrever/ouvir/pensar/ler/reler/repensar/reescrever/reler a minha escritura e a do outro, num movimento de cooperação coletiva, propiciou-me e tem me possibilitado trocar e compartilhar experiências, pensar em ações e refletir sobre elas, num contínuo de contar, recontar, explicar ou reexplicar as pesquisas e as histórias de vida.

O papel do grupo e o tempo para a reflexão, nos diversos momentos desse espaço, foram cruciais para o desenvolvimento da “cultura do olhar” (BAKHTIN, 2010a, p. 227). Brandão (2012, p. 91), afirma que a

noção de que os tempos se comunicam e de que o presente está carregado tanto de um universo de experiência quanto de um horizonte de expectativa que variam de acordo com o presente mesmo; a concepção de que cada presente possui uma heterogeneidade de atualidades e, por último, a ideia de que a história é escrita a partir de operações de construção, caracterizam sua noção de história como uma concepção formulada a partir de reflexões teóricas sofisticadas que não se contêm na definição de determinista, no sentido de que esteja já pré-determinada.

Isto é, essa prática de ler/reler/escrever/ouvir/pensar/ler/reler/repensar/reescrever/reler/reouvir, a si mesmo e ao outro, que foi se construindo num amplo espectro do tempo em devir, já havia me auxiliado durante o mestrado e o doutorado, mas também contribuía no agora, nessa nova permanência.

A relação ler/reler/escrever/ouvir/pensar/ler/reler/repensar/reescrever/reler/reouvir constituiu e tem constituído a escrita e a relação de quem era e é a autora-criadora dos trabalhos acadêmicos debatidos, num constante movimento do eu-para-mim, do eu-para-os-outros e dos outros-para-mim (BAKHTIN, 2010a). Os movimentos nem sempre ocorreram de forma harmônica ou mesmo lineares: muitas vezes, se deram de modo torto, bambo e inquieto – numa relação entre o passado, o presente e o futuro de minha vida e da vida com os outros.

Percebo que as leituras e as escutas dos diversos trabalhos acadêmicos acabaram por tramar nossas histórias, nossas experiências vividas. Essa forma de trabalho possibilita a nós, autores-criadores/ouvintes-leitores/narradores, refletirmos sobre nossas experiências e ações, dando sentidos ao que nos aconteceu, ao que está acontecendo. Mas, ao mesmo tempo, pensar num possível devir sobre o que podemos mudar ou o que permanece imutável, sobre as possibilidades do que poderia ter nos acontecido ou ter-nos sido, perspectiva um porvir imaginado acerca das possibilidades do acontecer. “Todas essas opções de temporalidade devem ser consideradas como possibilidades abertas, o que revela ao mesmo tempo a complexidade da narração e seu poder de auto(trans)formação” (PASSEGGI, 2021, p. 2).

Ademais, uma vez que a história coletiva do Hifopem se entretence com a história de cada indivíduo que participa desse grupo, vemos que o outro, enquanto um ouvinte-leitor atento e responsável, também possibilita o repensar do narrador sobre si próprio, pois, ao narrar, o sujeito, a pessoa, dá e tem um olhar para si e de si que lhe permite repensar sobre si mesmo a partir das suas relações com o outro e do

olhar do outro (BAKHTIN, 2010a). Passeggi (2016), ademais, destaca que o narrador realiza uma projeção de e sobre si, elabora versões de si e reflete sobre suas intenções e pensamentos, (re)constrói suas experiências vividas a partir de suas narrativas, bem como assume seu papel de protagonista de sua vida e de seus sentidos. Ou seja, enquanto autores-criadores e narradores que somos, nós nos autointerpretamos e interpretamos nossas vidas e nossas experiências no grupo, pois, como participantes da história coletiva desse, somos sujeitos que damos sentidos à vida e a nós mesmos, visto que podemos, enquanto autores e narradores que assumem a autoria responsável do texto, “reinventar a percepção de si [nós], do outro e do mundo, do que é e do que poderia ter sido” (PASSEGGI, 2021, p. 4).

Para Bakhtin (2010a, p. 141-142), “sem essas narrações dos outros, minha vida não seria só desprovida de plenitude de conteúdo e de clareza como ainda ficaria interiormente dispersa, sem unidade biográfica axiológica”. É nessas narrações que percebemos a multiplicidade de tons e cores das narrativas do grupo, que enxergamos descobertas, dificuldades, desafios, sentimentos e lembranças que são resgatadas e se renovam, quando escrevemos e compartilhamos nossas produções.

Além disso, percebemos que não nascemos professores ou pesquisadores – nos tornamos e vamo-nos constituindo e nos instituindo ao longo dos caminhos trilhados. Somos pessoas, professores e pesquisadores que, entre as diversas dúvidas e dificuldades, buscam por realinhamentos de nossas rotas a partir do olhar do outro.

O fluxo da vida nos faz tomar e optar por decisões que nem sempre são as melhores, mas que são as possíveis em determinadas situações e condições, como as saídas e os retornos ao grupo.

Mas, independentemente das opções que tomamos ou que eu tomei, mais especificamente, a vida acadêmica continua, seja longe ou de perto, com suas disciplinas e horários, projetos e trabalhos de

orientandos⁹. Como observa Rios (2001, p. 32), “somos o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia”.

Assim, as participações no Hifopem novamente fizeram com que eu questionasse alguns aspectos da docência e me inquietaram como pesquisadora. Desse modo, no final de 2019, coloquei no plano de trabalho da instituição à qual estava vinculada, um pedido de afastamento para o pós-doutorado em Educação na USF, em Itatiba/SP, que iniciaria no segundo semestre de 2020.

No entanto, no início de 2020, acabei por assumir as coordenações de Ensino¹⁰ e Institucional do Programa Residência Pedagógica (PRP)¹¹. Foram muitas mudanças, de algumas eu gostei e sobre outras, precisarei refletir muito ainda. Porém, não consegui retornar ao grupo no primeiro semestre de 2020.

No entanto, as vidas que *se repetem na estação* acabaram novamente por modificar-se, metamorfosear-se... Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara situação de pandemia, devido a um novo vírus, nomeado de SARS-CoV-2, que causa a doença COVID-19. Em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional

9 Trabalhos de orientandos de estágios, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e mestrado.

10 A coordenação de ensino da UFJ tem como objetivos: auxiliar os cursos de graduação na elaboração e na atualização de projetos pedagógicos; assessorar os programas institucionais; analisar os projetos de ensino e promover fóruns, reuniões e seminários sobre o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, a fim de melhorar a qualidade dos cursos dessa instituição.

11 A Residência Pedagógica é um programa nacional de bolsas para estudantes de licenciatura, desenvolvido pela Universidade Federal de Jataí (UFJ), em colaboração com a Secretaria Estadual de Educação de Goiás e com a Secretaria Municipal de Educação de Jataí, GO. As atividades de residência pedagógica podem ser exercidas por licenciandos a partir do 5.º período ou da metade do curso de licenciatura em escola pública de educação básica, sendo esses acompanhados por preceptores e por docentes orientadores. Nesse sentido, a coordenação institucional da UFJ é realizada por um docente indicado pela Pró-reitoria de Graduação e aprovado pelos pares em reunião dessa câmara.

brasileiro publica o Decreto Legislativo n.º 6, de 2020 (BRASIL, 2020), que reconhece o estado de calamidade pública.

Após o início do isolamento, vi minha vida mais ou menos “organizada nos tempos”¹² virar de cabeça para baixo, do avesso, do direito, do esquerdo, de qualquer lado e mais um pouco. Virar algo nunca esperado ou imaginado ou mesmo perspectivado.

Vi minha casa virar o meu trabalho, a escola dos meninos¹³, o trabalho do marido. Vi meu lugar de descanso ir se (trans)formando e ser invadido por um excesso de telas, vi minhas posições profissionais – professora, pesquisadora e coordenadora – se misturarem com as de mãe e dona de casa. Ainda, vi minha casa passar a ser meu único espaço de lazer que podíamos compartilhar em segurança. Percebi que as 24 horas do dia, que já *eram poucas, tornaram-se insustentavelmente pequenas* para a quantidade de problemas e acontecimentos que nos atravessaram, nos perpassaram e nos transpassaram.

Minha casa estava repleta de sujeitos distantes e virtuais, alguns conhecidos e outros não, mas que se encontravam lá meio por meio do *hangouts, zoom, whatsapp, skype, meet*, entre outros.

Nesse íterim, meus planos para o pós-doutoramento se modificaram, pois o distanciamento social fez com que os afastamentos para aperfeiçoamento fossem cancelados.

Mas o grupo, apesar da distância, foi fundamental para a compreensão desse momento. Destaco que alguns antigos membros do Hifopem com quem mantenho contato até hoje propiciaram-me, mesmo sem estar participando do grupo, momentos de reflexões e aprendizagens. Passei a considerar e perceber muitas coisas em que antes

12 Tempo de trabalho, tempo de mãe, tempo de pesquisa, tempo de lazer, tempo de visitas a familiares e amigos, tempos de projetos de extensão, tempos de auxílios às aulas dos filhos... Muitos tempos!

13 Tenho dois filhos.

não reparava ou nem valorizava – por exemplo, ter o cuidado de falar de modo claro e calmo, de fazer minha autodescrição e criar as imagens que utilizo para representar minhas falas e argumentações nas *web* conferências, etc.

Nessa bagunça mais ou menos organizada de sentimentos e sentidos é que retorno, no segundo semestre de 2020, de modo virtual, às reuniões do grupo. A participação nas discussões e embates fazia-me centrar naquilo que eu gostava: nas leituras e nos debates. Novamente, fui-me reencontrando com os estudos de Bakhtin (2010a) a partir do livro *Estética da criação verbal*.

Nos embates e nas questões levantadas, fui revisitando e tendo outras apropriações e percepções acerca do dialogismo, dos gêneros do discurso e do excedente de visão. Além disso, as indagações e dúvidas levantadas pelos participantes e por mim fizeram-me querer aprofundar nos estudos sobre o cronotopo e a exotopia¹⁴.

As reuniões deram-me certa leveza para enfrentar o distanciamento social, as mudanças nas rotinas de casa e do trabalho; fui aos poucos reaprendendo a ser professora do ensino superior de modo remoto, bem como pesquisadora. Esse espaço e esse tempo possibilitaram (com)partilhamentos de experiências, sonhos, esperanças, faltas, limites, modos de pensar, dizeres e escreveres... modos de ver, ouvir e sentir... Deu sentido a algo que eu já gostava de fazer: escrever sobre meus “causos”, minhas memórias e sensações. Não tinha um leitor específico, mas comecei a registrar...

14 Amorim (2006) afirma, com base nos estudos da obra de Bakhtin, que existe uma relação entre espaço e tempo na qual podemos tratar a partir da exotopia e do cronotopo. A exotopia “refere-se à atividade criadora em geral – inicialmente à atividade estética e, mais tarde, à atividade de pesquisa em Ciências Humanas” (AMORIM, 2006, p. 95); o cronotopo “foi concebido no âmbito do texto literário”.

Os registros feitos sem intenção de leitores ganharam aos poucos os ouvintes-leitores, o Hifopem, que me mostraram o quão meus “causos”, minhas histórias, não eram únicas.

Esse espaço e tempo do/no Hifopem destacaram variadas narrativas orais de vidas, de superação e de desafios, de alegrias e tristezas, de embates teóricos, de lutas pessoais, políticas e ideológicas, de acolhimentos... *São só dois lados da mesma viagem, o trem que chega é o mesmo trem da partida. Foram horas de encontros e também foram horas de despedidas de algumas pessoas. Teve gente a sorrir e a chorar e assim chegar e partir.*

Aos poucos as reuniões foram ganhando novos contornos, e os espaços e tempos modificados foram se transformando e nos modificando, nos (trans)formando.

Os acontecimentos aos poucos começaram a esboçar novas perspectivas, sendo essas feitas com linhas tortas, por curvas ora incertas e outras, bambas.

Nesse movimento de tensões que estava experienciando e ainda experiencio, outros deslocamentos de sentidos social, pessoal e profissional foram provocados. No final de 2020, meu esposo foi transferido de local de serviço, e eu acabei por pedir uma remoção temporária para o Câmpus Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAN/UFMS).

Assim, quando retorno ao grupo em 2021, já estou como professora no CPAN/UFMS. Novamente, a história coletiva do Hifopem vai se tramando com minha história de vida. Afinal, *todos os dias é um vai e vem, a vida se repete na estação.* Porém não como uma simples repetição, mas ganhando novos sentidos, contornos e cores a partir do olhar e da escuta de quem reinterpreta seu próprio percurso em seu cotidiano enquanto pessoa, professora e pesquisadora. Isto é, a narrativa pessoal, a narrativa docente e a de pesquisadora novamente estão

sendo tecidas com as tramas das histórias dos outros participantes no grupo. Começamos a estudar novas teorias e alguns estranhamentos se fizeram presentes.

Pude perceber que nossas histórias, memórias e escritas eram flexíveis, pois iam se compondo a partir da relação com o outro e a partir do olhar do outro, o que nos permitiu e nos tem permitido refazer nossas histórias, nossas lembranças, a partir de resistências e fugas daquilo que nos incomoda (ou “tem incomodado”). Histórias que tiveram acréscimos de fatos oriundos do nosso desejo e se apresentaram como outras possibilidades para nossas vivências presentes nas discussões e trocas do grupo, bem como na escrita cuidadosa daquele que responde por seus atos.

Entendo que as narrativas, quer constituídas pela participação efetiva, quer pelos momentos bambos, quando dadas a conhecer pela escrita responsiva, cujo enfoque é a autointerpretação do processo experienciado das idas e vindas, são possibilidades de se revisitar e reelaborar a narrativa que é alimentada pelos sentidos das experiências tidas através do olhar do agora.

Observo, apoiada em Benjamin (1994), que o entrecruzamento do hoje com as relações e as permanências no grupo, que foram rememoradas, permitiu ainda o entrelaçamento e o atravessamento de olhares, isto é, os entrecruzamentos tornam-se uma possibilidade de relação em diferentes tempos, espaços e visões de mundo, o que pode provocar um diálogo com as experiências vividas por mim e com o outro.

Benjamim (1994, p. 205) destaca que a narrativa é uma

forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para, em seguida, retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador (BENJAMIM, 1994, p. 205, grifo do autor).

O Hifopem, enquanto espaço¹⁵ de troca e de aprendizagens coletivas, tem evidenciado que o movimento de ler, reler, debater, escrever, ouvir, pensar, ler, reler, repensar, reescrever, reler, repensar... tem desencadeado reflexões e propiciado outras escritas, especificamente uma (trans)formação minha enquanto pesquisadora que é e foi atravessada pelas relações temporais experienciadas pela minha pessoa enquanto narradora. Para Bakhtin (2018, p. 226-227), os

acontecimentos do enredo se concretizam, ganham corpo, enchem-se de sangue. Pode-se comunicar um acontecimento, informar sobre ele, oferecer indicações precisas sobre o lugar e o tempo de sua realização. Mas o acontecimento não se torna uma imagem. O próprio cronotopo fornece um terreno importante para a exibição-representação dos acontecimentos. E isso se deve justamente a uma condensação espacial e à concretização dos sinais do tempo – do tempo da vida humana, do tempo histórico – em determinados trechos do espaço.

Nesse sentido, entender as diversas narrativas pessoais entrecruzadas pela narrativa coletiva do grupo vem evidenciando que esse movimento foi e é fundante para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes – e me incluo aqui –, pois somos nós, enquanto atores, que comunicamos e narramos as nossas histórias de vida e juntamente vamo-nos constituindo pesquisadores nessa atividade.

Bakhtin (2018, p. 243) destaca que o

o tempo do autor-criador não se limita ao presente, ele se afasta para um futuro ilimitado. Nele o espaço é igualmente ilimitado: ele cria tanto para o imediato quanto para o distante. Pode-se dizer metaforicamente que ele se encontra numa quarta dimensão que abrange as três medidas [passado, presente e futuro].

Ou seja, pode-se perceber que na escrita dos trabalhos acadêmicos ou de artigos produzidos pelos participantes “existe uma

15 Segundo Frago e Escolano (1998), o espaço e o tempo não são simples representações neutras na relação de ensino e de aprendizagem, eles nos constituem como sujeitos de um determinado discurso.

pluralidade de aspectos da vida real de uma obra” (BAKHTIN, 2018, p. 243), como o “olho que vê e o que é visto por ele. O próprio olho que vê não se incorpora ao visto por ele e nem integra as suas partes. Está fora dele, em outro espaço e outro tempo” (BAKHTIN, 2018, p. 243). O olho que vê é o outro que instiga mudanças e se destaca como um canal de revelação e desvelações que, por vezes, tornam-se fontes de inspiração e de conhecimento, mas, em outras, fontes de estranhamentos e rupturas. Isto tem propiciado aos autores-criadores e aos ouvintes-leitores um (in)tenso e profundo processo de reflexão sobre as vidas dos outros e a nossa própria vida.

Percebo que a partir das escritas produzidas por nós, participantes do Hifopem e do “ouvir” as leituras, tem sido possível observar que existe uma relação entre o mundo representado (a narrativa) e o mundo que representa (a vida), visto que o “jogo do tempo [...] no interior da unidade representável: começar pelo fim ou pelo meio, antecipação [...], retorno. É um jogo do narrador ou do autor, sem violar o tempo objetivo” (BAKHTIN, 2018, p. 241), pois “o início e o fim do acontecimento narrado (representado) e o início e o fim da narração (representação) desse acontecimento são acontecimentos totalmente diversos, situados em diferentes universos” (BAKHTIN, 2018, p. 238).

Essa distinção entre o representado e a representação é essencial para entender o “autor-criador” na obra de Bakhtin. Para Faraco (2005, p. 39), o autor-criador é aquele que dá forma ao enredo, ao acontecido, “ele não apenas registra passivamente os eventos da vida [...], mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente”, isto é, ele dá o acabamento inacabado sobre o “modo de ver o mundo, um princípio ativo de ver que guia a construção do objeto estético e direciona o olhar do leitor” (FARACO, 2005, p. 42).

Nesse sentido, durante as pré-bancas e nos estudos e análises dos encontros do grupo, tenho percebido que existe uma relação entre os autores-criadores – os integrantes do grupo que produzem

suas narrativas, seus trabalhos acadêmicos com base nos estudos autobiográficos, narrativas de vida e de si e memoriais de formação – e o ouvinte-leitor (o Hifopem), pois, quando damos a conhecer nossas escritas a um outro, aqui, no caso, o Hifopem, podemos observar

o ponto de vista do autor: de onde ele olha acontecimentos representados. O ponto de vista que parte do autor (de si mesmo) está de qualquer forma situado em relação ao acontecimento representado. O autor está sempre voltado para o universo representado e para o ouvinte-leitor (antecipado e real). (BAKHTIN, 2018, p. 239)

Ou seja, existem caminhos, “passagem ao significado e ao sentido” (BAKHTIN, 2018, p. 239), pois, como autores-criadores, somos parte de uma “unidade semântica aberta”, em que a “obra como objeto da criação artística e da recepção artística (do leitor ouvinte)” (BAKHTIN, 2018, p. 240) está em um contínuo movimento de antecipação (o ouvinte-leitor).

Bakhtin (2018, p. 240) destaca que “toda palavra é dirigida, e não a outras palavras do contexto, mas àquelas fora dele. São os vínculos internos e externos do texto. Todo texto pressupõe um outro, um contexto dialógico voltado para ele. Minha palavra não pode existir sem a palavra do outro” (BAKHTIN, 2018, p. 240).

Assim, quando nós, participantes do Hifopem, produzimos as escritas de nossos trabalhos e as damos a conhecer, já perspectivando um ouvinte-leitor (os demais participantes), não nos limitamos somente ao presente, mas também projetamos um futuro, ilimitado. “Nele o espaço é igualmente ilimitado: ele [o autor-criador] cria tanto para o imediato quanto para o distante” (BAKHTIN, 2018, p. 243).

Esse “posicionamento axiológico” (BAKHTIN, 2018) do autor-criador é a essência da questão da autoria em que se destaca o olhar valorativo do autor para a personagem. Bakhtin (2018, p. 234) compreende que, se

eu narrar (ou escrever) uma ocorrência que acaba de acontecer comigo, como narrador (ou escritor) já estarei fora daquele tempo-espaço onde se deu tal acontecimento. A identificação absoluta do meu “eu” com aquele “eu” sobre quem narro, é tão impossível como erguer a si mesmo pelos cabelos. O mundo representado, por mais realista e verídico que seja, nunca pode ser cronotopicamente identificado com o mundo real que representa, e no qual se encontra o autor-criador dessa representação. (BAKHTIN, 2018, p. 234 grifos do autor)

Partindo dessa relação espaço e tempo na escrita do autor-criador, que conhece seu “eu” por meio da consciência e de um referencial externo, esse garante um olhar para si mesmo a partir do excedente de visão que lhe propicia compreender e apreender o personagem (o eu-para-si-mesmo) em sua totalidade.

Ademais, as escritas produzidas e o “ouvir” das leituras dos trabalhos no grupo Hifopem têm evidenciado o (des/re)encontro com “significados e sentidos extratemporais, como todo encontro, só é possível no tempo e no espaço” (BAKHTIN, 2018, p. 246).

É necessário destacar que, apesar da consciência do personagem (eu-para-si-mesmo) *parecer* condicionar o autor-criador, a consciência deste é a consciência a partir de outras consciências, ou seja, os participantes do Hifopem vão constituindo suas escritas e a si-mesmos a partir do olhar do outro, o ouvinte-leitor. Assim, é evidente que

esses homens reais – autores e ouvintes-leitores – podem (e costumam) encontrar-se em diferentes em tempos e espaços, às vezes separados por séculos e distância espacial, mas mesmo assim se encontram num mundo histórico real uno e inacabado, que está separado do mundo *representado* no texto por uma nítida fronteira principal. Por isso podemos chamar esse mundo de mundo *criador* do texto: ora, todos seus elementos – a realidade refletida no texto, os autores que o criam, os interpretadores do texto (se eles existem) e, por último, os ouvintes-leitores que recriam e nessa recriação o renovam – participam igualmente da criação desse mundo representado. (BAKHTIN, 2018, p. 230)

O ouvinte-leitor se destaca como um “outro” para o “eu”, sendo o primeiro que dá o acabamento para a escrita e o “eu” personagem do trabalho acadêmico, funcionando como um excedente de visão, pois o “eu” autor-criador e o “eu” personagem sempre necessitam do “outro” para que possuam uma visão de si mesmo.

Considerando a relação entre o “eu” e o “outro”, é possível ver que a cultura de ler/reler/escrever/ouvir/pensar/ler/reler/repensar/reescrever/reler/reouvir desenvolvida no Hifopem evidencia que nós, como participantes, estamos sempre em diálogo, inclusive dependemos do dialogismo para nossa vida acadêmica, pois, ao lermos o trabalho do colega, iniciamos um diálogo com este trabalho, inferimos sobre ele e, às vezes, sentimos (des)conforto ou percebemos aproximações e distanciamentos. Também observamos que a convivência com e entre os participantes do grupo permitiu-nos, através do outro, que o “eu” tivesse possibilidades de repensar a si mesmo, tendo como parâmetros suas atitudes, seus valores, modos de viver, ver e ouvir o mundo real e o mundo representado, revelando assim suas significações na construção da identidade pessoal e profissional de cada participante e do grupo Hifopem como um todo.

Para finalizar e iniciar, construir esta narrativa a partir das experiências que se deram das/nas/pelas vivências, aproximações e distanciamentos dos diversos momentos em que estive no grupo foi um profundo *vai-e-vem da vida, [que] se repete, se modifica e se refaz nesta estação do trem que é o grupo, sabemos [que] às vezes tem gente que chega prá ficar e mas também tem gente que vai prá nunca mais...*”.

Independente das opções e decisões que precisamos tomar, o Hifopem para mim, como pessoa, professora e pesquisadora é sempre um espaço e tempo de liberdade, uma possibilidade de um tempo em devir que está aberto a simultaneidades e a singularidades desenvolvidas com e junto ao outro, pois *a plataforma dessa estação é a vida desse meu lugar de docente, é a vida desse meu lugar de pesquisadora, é a vida... é a vida desse meu lugar de mãe e esposa, é a vida.*

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para a filosofia do ato responsável**. Tradução Vlademir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP, 2010b.

BAKHTIN, Mikhail M. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. *In*: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernadini *et al.* São Paulo: Editora 34, 2014. p. 211-362.

BAKHTIN, Mikhail M. **Teoria do romance II**: as formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Organização russa Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo, SP: Editora 34, 2018.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e a história da cultura (Obras escolhidas). Tradução Sergio Paulo Rouanet. Prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994. v. 1.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças dos velhos. 3. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1994.

BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo, SP: Contexto, 2009. p. 15-30.

BRANDÃO, Luis Alberto. (Org.). **Respostas a Bakhtin**. Belo Horizonte, MG: FALE; UFMG, 2012. Disponível em: http://www.letas.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/Respostas%20a%20Bakhtin.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 de março de 2020. Disponível em: <www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-legislativo-249090982> Acesso em: 19 fev. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. Versão impressa, v. 23, n. 1-2, São Paulo, jan./dez./1997. ISSN 0102-2555. Doi: 10.1590/S0102-25551997000100010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scie>>

lo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=es&nrm=i-so>. Acesso em: 20 mar. 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2005.

FRAGO, Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes, 1998.

NASCIMENTO, Milton. **Encontros e Despedidas**. Composição de Fernando Brant e Milton Nascimento. Rio de Janeiro: Barclay Records: 1985. (Duração 3min 35seg). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47425/>. Acesso em: 13 out. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. DOI: 10.18593/r.v41i1.9267. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>>. Acesso em: 27 set. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 44, p. 1-21, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8018. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>>. Acesso em: 26 set. 2021.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. Revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.



2

Natália Raquel Brisolla Oliveira

RESSIGNIFICAÇÕES DA PROFISSÃO DOCENTE: TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.104.55-68

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.
(FREIRE, 2013, p.25)

INTRODUÇÃO

Os discursos que atravessam a identidade do professor são inúmeros, e muitos até chegam a criar raízes, como, por exemplo, “Ser professor é missão” ou “Os professores são vocacionados”. Os discursos mencionados possibilitam a criação de um estereótipo para o professor, ou seja, um sujeito passível de todo tipo de sofrimento que o magistério poderia causar. Esses discursos, entretanto, são desconstruídos por qualquer docente, de modo que nós não nos enxergamos dessa maneira. Então, como nos vemos como professores? A questão é: como eu me vejo na carreira docente? Quem sou a cada dia? Quais vivências me transformaram?

A experiência da docência impulsionou, em mim, repensar sobre os saberes que envolvem a profissão e, com isso, fui compreendendo que os saberes docentes não estavam relacionados somente ao conteúdo. Ser professor é mais que isso, porém ainda não tenho todas as respostas que me inquietam. Respostas estas, que procuro encontrar no curso de Doutorado. Entretanto, na busca por resposta, fui confrontada por perguntas. Afinal, eis a primeira resposta que pude encontrar: um professor não vive sem perguntas. Ao longo da minha trajetória na pós-graduação, gostaria de encontrar as respostas para as tensões existentes entre os profissionais na educação básica, voltando-me especialmente para o professor de Matemática.

Para este desafio, tenho buscado na literatura aporte teórico para compreender algumas situações já estereotipadas dentro dos muros da escola. As leituras realizadas nas disciplinas do doutorado

e com o grupo História e Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem)¹ têm me permitido compreender a relação professora-pesquisadora (auto)biográfica. Para que haja mais clareza em minhas palavras, é preciso fazer um recorte histórico sobre minha trajetória profissional e acadêmica. A culminância entre ambas criou em mim a tensão entre magistério e ciência.

O objetivo geral deste capítulo é apresentar um recorte histórico sobre minha trajetória na educação, atravessado por considerações teóricas que venho construindo neste período de doutorado. Especificamente, pretendo retomar tensões vivenciadas em minha vida no magistério, pela possibilidade de relacionar minha vivência às competências profissionais e à identidade docente, que são peças importantes para o meu desenvolvimento profissional.

Metodologicamente, este trabalho será composto por um discurso narrativo autobiográfico e uma revisão bibliográfica que corrobora a minha narrativa.

MEMÓRIAS DE UM RECORTE HISTÓRICO

O sonho pelo magistério ou aquelas convicções sobre uma educação exímia não comungavam com meu ideal profissional quando optei pelo curso de Licenciatura em Química. Um laboratório era o espaço em que almejava trabalhar, me desenvolver profissionalmente, porém, foi o espaço escolar que me proporcionou o meu primeiro emprego na minha área. E foi dessa maneira que entrei em sala de aula pela primeira vez: a oportunidade de estar empregada.

1 Fui convidada pela professora Adair a participar do grupo de pesquisa enquanto cursava uma disciplina no programa de Pós- Graduação em Educação, na condição de aluna especial. Entrei para o grupo no segundo semestre de 2020. Participar do Hifopem tem me mobilizado a novas perspectivas em relação ao meu desenvolvimento profissional e à importância das relações com o outro.

Há um detalhe interessante aqui: a possibilidade de lecionar oportunizava tempo para que eu pudesse também estar em um laboratório de química, onde eu me dedicava à iniciação científica². Logo compreendi que era possível conciliar os dois trabalhos (o que se estendeu em toda a minha graduação). Naquela época, quando eu era aluna do curso de licenciatura em química, acreditava que para ser professora bastava ter conhecimento de conteúdo e saber transmiti-lo, e não me preocupava com os saberes pedagógicos.

O início da minha trajetória profissional foi mais genérico do que eu imaginava. *Por que ingressar no magistério? Porque era a oportunidade que me possibilitava tempo para conciliar com a pesquisa.* Ao longo do percurso no doutorado, esta talvez tenha sido minha primeira ponderação, de maneira teórica, sobre o perfil do professor e a profissão docente. Para tanto, foi preciso voltar às minhas raízes na profissão, ao meu início de carreira, para repensar o contexto.

Quem eu era como professora de matemática? Que valores acadêmicos eu agregava aos meus alunos? Pretendo responder estas questões ao longo desta narrativa.

RESSIGNIFICANDO OS SABERES DOCENTES

Hoje, com as leituras que tenho realizado em meu processo formativo no doutorado, tenho compreendido o quanto a formação inicial é crucial para um professor. Pelas lentes teóricas de Morgado (2011), o desenvolvimento profissional de um professor inicia-se na graduação, ou seja, é quando se inicia a sua profissionalização. Esse período deveria propiciar ao educando do magistério um ambiente formativo que lhe favoreça apropriar-se da cultura profissional e oportunize construir sua identidade profissional.

2 Em 2005, em meu segundo ano na faculdade, comecei a lecionar matemática em uma escola municipal em minha cidade e, concomitantemente, fui convidada a participar de um projeto de iniciação científica na faculdade.

Como já disse anteriormente, minha primeira formação foi Licenciatura em Química (algum tempo depois fiz uma complementação em Licenciatura em Matemática). Na época, eu me preocupava muito mais com as disciplinas relativas ao conhecimento científico, em detrimento das disciplinas pedagógicas e do estágio docente. Não posso afirmar se minha formação inicial apresentou lacunas em relação à apropriação da cultura profissional, ou se eu não compreendi o que me foi passado. Não me recordo das aulas voltadas para a didática ou mesmo do nome de algum autor que eu possa ter estudado. Possivelmente, minha atenção estava voltada para a química pura e aplicada. Surgiram, então, mais perguntas para as quais eu ainda busco respostas. Teria minha formação inicial proporcionado um ambiente favorável para a apropriação da cultura profissional e a construção de uma identidade profissional?

A formação profissional docente, além de exigir conhecimento científico, requer o aprendizado de conceitos e capacidades, como também valores e atitudes os quais são responsáveis por contribuírem na formação da postura profissional do professor. Morgado (2011) se refere a três pilares da profissionalização, os quais julga serem peças importantes para o desenvolvimento profissional docente: competências profissionais, cultura profissional e identidade profissional.

Gorzoni e Davis (2017) utilizam o termo “profissionalidade docente”, referindo-se ao desenvolvimento profissional que acontece de maneira progressiva e contínua. Nesse percurso, almeja-se o desenvolvimento de competências e da identidade profissional, as quais se iniciam na profissionalização e se prolongam ao longo de toda a carreira.

A profissionalidade docente pode ser entendida como aquilo que é específico na ação docente, ou seja, “um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.65).

Para Roldão (2005 apud MORGADO, 2011, p. 797), as competências profissionais estão ligadas a um saber profissional, tido como “elemento central no exercício da profissão”, ou seja, a ação de ensinar. A autora apresenta duas linhas de atuação relacionadas à ação de ensinar: (a) o professor é o detentor do saber, responsável por transmiti-lo ao aluno, que é responsável por compreender, como resultado de seu esforço; (b) ensinar como fazer com que os discentes aprendam o conhecimento que se expõe, de modo que o professor seja visto como o mediador entre o saber e o aluno.

Hoje compreendo que meu início de carreira foi marcado pela primeira linha de atuação docente apresentada por Roldão (2005 apud MORGADO, 2011), em que o professor é o detentor do saber e responsável por transmiti-lo ao aluno. Ao longo dos anos, tempo em que fui me desenvolvendo profissionalmente, fui compreendendo, pela prática docente, que o professor não se deve restringir ao domínio de conteúdos científicos específicos de um currículo, ou nem mesmo aos conhecimentos didáticos. É preciso compreender “as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura” (MORGADO, 2011, p. 798). Eu não compreendia esses conceitos e as relações estabelecidas entre eles quando me formei no curso de licenciatura em química, ou seja, durante o processo que deu início à minha profissionalização docente.

Refletindo sobre os pressupostos teóricos e o início da minha carreira docente, hoje compreendo, ao rememorar aquela época, que, ao entrar pela primeira vez em uma sala de aula, entendia o quão importante era ter o domínio do conteúdo e segurança ao transmiti-lo, porém não tinha consciência de que isso não bastava para que eu tivesse uma boa relação com meus alunos e com a disciplina de matemática. Eu tinha 19 anos e ainda era aluna; portanto, eu me espelhava nos exemplos dos professores que tive no Ensino Fundamental e Médio, na tentativa de ser uma boa professora. Em meus quatro primeiros anos como professora, acreditava que a ação de ensinar relacionava-se à transmissão do saber, mas sentia que faltava muito em minhas aulas. Eu buscava compreender se o aluno realmente entendia o que eu lhe ensinava.

Nesse meio tempo, participei de alguns cursos de formação oferecidos pela rede municipal de ensino, os quais começaram a me movimentar para um novo olhar acerca do saber profissional: o professor como o mediador entre o saber e o aluno. Na busca por novas metodologias, tentei protagonizar a participação dos alunos durante as aulas, evitando momentos unicamente expositivos. Percebi a necessidade de valorizar o diálogo em sala. Mesmo assim, muitas de minhas tentativas foram frustradas, não compreendia o que estava fazendo de errado... por que, muitas vezes, o diálogo não acontecia? Ao longo dos anos, aprendi com outros professores, em formações continuadas, ou pela experiência da própria prática, que eu queria que os alunos participassem, mas eu não os estava ouvindo.

O que eu não compreendia, e que tenho construído aos poucos durante meus 16 anos no magistério, é que é preciso entender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura. Qual é o meu espaço educativo? Quem são meus alunos, o que eles fazem, como eles vivem? Como ensinar matemática perpassando pelo cotidiano dos alunos, pelas suas necessidades e valores? Paulo Freire me ajuda a refletir:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2013, p.47)

Esse saber ensinar, ao qual Paulo Freire se refere, foi (e ainda é) um processo em minha formação. Quando pensamos em leitura, devemos considerar o processo que envolve o enunciador, o texto produzido e o leitor. Logo, parte do sentido do texto está no leitor. Este carrega em si valores construídos ao longo de sua vida. Portanto, a reflexão à qual pretendo chegar está no fato de que as leituras que fazemos mudam seu significado de acordo com o momento em que estamos. Que sujeito eu sou agora? Sei que não serei a mesma amanhã.

Compreender que saber ensinar não é transferir conhecimento é um desafio constante para um professor de matemática que recebeu uma formação nesses moldes. Por isso, eu reafirmo que esse saber ensinar é um processo que iniciou com minhas inquietações como professora, ou seja, em um contexto de prática, e que ainda estão presentes em meu ingresso na pós-graduação. Porém, quando leio a teoria sobre o saber ensinar, eu tenho uma visão de como associá-la à minha prática de uma maneira mais consciente. Hoje compreendo a importância da relação entre teoria e prática: as incertezas do cotidiano escolar estarão sempre presentes, porém com a presença de arcabouço de possibilidades que poderão me orientar.

IDENTIDADE DOCENTE EM CONSTRUÇÃO

Para quem almeja a academia, o ingresso no mestrado é a primeira grande conquista. Nossas expectativas, perspectivas, são todas colocadas sob diversas ópticas. Havia outra questão: o mestrado em Engenharia Química parecia uma nova oportunidade para que eu pudesse continuar trabalhando com pesquisa em um laboratório. Durante o período no mestrado, acentuou-se em mim a dicotomia professora *versus* pesquisadora e, conseqüentemente, delineou minha identidade profissional, ou melhor, criaram-se tensões em relação à minha identidade profissional.

De acordo com Nacarato,

nossa identidade profissional é construída desde que iniciamos nossa escolarização. Vamos elaborando representações simbólicas da escola, dos modos de ensinar, das disciplinas escolares. São muitas horas que vivemos como alunos. As narrativas nos possibilitam compreender os contextos vividos, as pessoas que nos influenciaram (família, amigos, professores...) e perceber se nossas escolhas profissionais foram intencionais ou determinadas por contingências da vida. (NACARATO, 2020, p. 148)

O período no mestrado em Engenharia Química acentuou em mim novamente a visão do professor como o responsável por ensinar e o aluno, por aprender. Por mais que eu estivesse participando de formações ou que minha prática diária tivesse ressignificado o meu conceito sobre o papel do professor, minhas influências acadêmicas ainda eram muito fortes na construção de minha identidade profissional. Portanto, foi preciso me aproximar dos conceitos de identidade docente e desenvolvimento profissional para que eu pudesse elucidar em uma narrativa como meu processo formativo influenciou meu desenvolvimento profissional.

A profissionalização, além de proporcionar a construção do saber profissional, contribui também para que o futuro professor desenvolva uma identidade profissional. A identidade profissional pode então ser compreendida como sendo construída e se transformando em um processo contínuo, podendo revelar características diferentes em momentos distintos da vida (MORGADO, 2011). Hoje, compreendo que o curso de mestrado na área de Engenharia Química estabeleceu forte influência na construção da minha identidade profissional naquele período vivido e, conseqüentemente, em toda a minha relação com os saberes profissionais.

Na época em que eu cursava o mestrado, havia outros conflitos que permeavam minha profissão: o de não me identificar com os grupos aos quais eu pertencia. Eu fazia parte de um grupo de pesquisa e era professora no ensino regular. Ora me via somente como professora, ora como pesquisadora de polímeros biodegradáveis. Não me identificava com um grupo profissional. Apropriar-se da cultura, de valores e práticas são elementos que permitem “ao professor identificar-se com um determinado grupo profissional – através do desenvolvimento do sentimento de pertença a esse grupo – e inserir-se nele” (MORGADO, 2011, p. 798). Por isso, ao terminar o mestrado tive que tomar uma decisão importante: não era possível conciliar os dois, precisava identificar-me com um grupo, sentir-me pertencente a ele.

Após minha apresentação da dissertação de mestrado, minha orientadora sugeriu que eu continuasse com minha pesquisa, entretanto deveria me dedicar exclusivamente ao doutorado. Foi uma escolha muito difícil, pois a pesquisa na bancada de um laboratório sempre me fascinou. Eu escolhi cursar uma licenciatura em química e depois um mestrado em Engenharia Química, motivada pela pesquisa empírica, pelo desenvolvimento e caracterização de novos materiais que os cursos me proporcionaram.

Eis a escolha: eu me identificava com o ambiente acadêmico, com a pesquisa, e ao mesmo tempo, passei a me identificar com a profissão professor. Ao final do ano de 2016, eu escolhi a profissão docente e não participei do processo seletivo para entrar no doutorado. A vida é feita de escolhas, e aquela havia sido a minha.

A decisão tomada refletiu sobre minhas inquietações a respeito do meu olhar sobre a educação. Passei a participar dos projetos interdisciplinares nas escolas em que eu trabalhava, não com total certeza do que estava fazendo. Ainda havia resistência sobre a forma de avaliação dos trabalhos. “De que maneira a matemática poderia contribuir em um projeto interdisciplinar?”. Participar de um projeto interdisciplinar era, ainda que não exatamente de forma consciente, pisar em território desconhecido. Eis outra inquietação do professor de matemática: pude perceber que não se tratava exatamente de mim, mas os meus colegas professores de Matemática apresentam a mesma resistência em relação aos projetos.

Foram três anos de dedicação exclusiva ao magistério. Durante esse período fui deixando a resistência aos trabalhos interdisciplinares e comecei a ver significado em todo o processo, principalmente ao avaliar os trabalhos produzidos pelos alunos. Posso dizer que me sentia pertencente àquele grupo, estava começando a me apropriar da cultura, dos valores e das práticas, característicos da profissão docente.

Morgado me ensina que

a profissionalidade constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira, sendo, por isso, um processo que permite aos professores apropriarem-se “das práticas, da cultura e dos valores da profissão”. (MORGADO, 2011, p.799, grifos do autor)

A pausa foi importante, mas sentia que precisava voltar à pesquisa. Agora eu tinha consciência de que minhas motivações são outras, estava em busca de entender o processo educativo, as metodologias que poderiam enriquecer minhas aulas e as políticas públicas educacionais e o seu papel fundamental na educação. E foi na busca por esse entendimento que eu entrei em um doutorado em educação, que me propiciou a oportunidade de participar do grupo Hifopem e tem me desafiado constantemente a me tornar uma pesquisadora (auto) biográfica.

TORNANDO-ME UMA PESQUISADORA (AUTO) BIOGRÁFICA

Meu primeiro contato com o doutorado foi cursando uma disciplina como aluna especial com a professora Adair Mendes Nacarato. No fim do primeiro semestre de 2020, fui convidada a participar do grupo de pesquisa liderado pela professora, o Hifopem, e aceitei prontamente. Desde então tenho buscado compreender e entender as escritas (auto)biográficas, um novo gênero textual, uma nova metodologia de fazer pesquisa com a qual eu nunca havia tido qualquer tipo de contato.

No segundo semestre do mesmo ano participei como aluna ouvinte da disciplina “Narrativas e histórias de vida”, por meio da qual fui inserida no mundo das escritas (auto)biográficas. No início, não compreendia como as escritas de si poderiam tornar-se instrumento de investigação de uma pesquisa. Mas, ao ler o texto *Sobre a autonomia do método biográfico*, de Franco Ferrarotti (2010), comecei a compreender a possibilidade de utilizar as narrativas de vida, as escritas de si, as (auto)biografias, como instrumento metodológico de uma pesquisa. Em meu caso em específico, busco compreender as tensões existentes entre os professores que ensinam matemática nos anos finais e iniciais do Ensino Fundamental e como essas tensões reverberam na construção da identidade profissional docente. Como então as narrativas dos professores se tornam dados para uma pesquisa? Ferrarotti afirma:

Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universo social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual. [...] Mas a biografia sociológica não é só uma narrativa de experiências vividas; é também uma microrrelação social. (FERRAROTTI, 2010, p.45)

Nessa perspectiva, as narrativas de professores que ensinam matemática têm muito a dizer, pois, por meio da especificidade de uma prática individual, poderemos conhecer o universo social e histórico que os rodeia no contexto atual de suas vidas profissionais.

“*Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativa, de injunções de normas e de valores implícitos e, por vezes, até de sanções. Toda entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder*” (FERRAROTTI, 2010, p. 46, grifo do autor). E é por meio das entrevistas biográficas que pretendo construir o referencial teórico de minha pesquisa.

Estou em processo de construção, aos poucos me constituindo uma pesquisadora (auto)biográfica. Tenho aprendido com outros autores e com meus colegas do grupo Hifopem. As definições de Ferrarotti

(2010) me fizeram compreender que uma entrevista “é uma interação social completa”, que esconde “tensões, conflitos e hierarquias de poder”, dos quais o pesquisador (auto)biográfico precisa ter uma compreensão ampla, para entender as entrelinhas que serão atravessadas pelas lentes teóricas.

Já o grupo Hifopem tem me mostrado que nem tudo pode ser definido, pois existe muito mais subjetividade do que eu podia imaginar. Minha formação acadêmica até então sempre me havia conduzido a compreender conceitos através de definições e teorias definidas com respostas ao final de uma leitura. O grupo, nesse sentido, tem me levado a ver que nas relações com o outro eu construo meu conhecimento; que um texto pode me apresentar várias reflexões, dependendo do tempo e do espaço em que estou vivendo e com que lentes e objetivos eu busquei respostas em uma determinada leitura. E esta é a minha nova tensão: compreender que nem sempre terei respostas prontas e concretas para todas as minhas inquietações em relação à minha profissão. Porém agora compreendo que esse ir e vir faz parte do meu desenvolvimento profissional e que não há uma linearidade durante esse processo, como eu acreditava antes de iniciar o doutorado em educação.

Para entender como eu entrei para um grupo de pesquisadores (auto)biográficos, foi necessário voltar a minha trajetória de vida e reviver os caminhos escolhidos até a minha inserção no doutorado em educação. Tenho muito que aprender. Este é apenas um novo início.

REFERÊNCIAS

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: 45ª Ed. Paz e Terra, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, Jimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2ª Ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1396-1413, out./dez. 2017.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NACARATO, Adair Mendes. Narrar-se e constituir-se profissionalmente como professor que ensina matemática. *In*: PAULA, E. F.; CYRINO, M. C. (Orgs.). **Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 140-158.



3

Débora Meyhofer Ferreira

**A SEMENTE
DA DOCÊNCIA
EM UMA HORTA
DE ENGENHARIA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.104.69-87

O semeador saiu a semear. Enquanto lançava a semente, parte dela caiu à beira do caminho; foi pisada, e as aves do céu a comeram. Parte dela caiu sobre pedras, quando germinou, as plantas secaram, porque não havia umidade. Outra parte caiu entre espinhos, que cresceram com ela e sufocaram as plantas. Outra ainda caiu em boa terra. Cresceu e deu boa colheita, a cem por um. (BÍBLIA ONLINE, Lucas, 8, 5-8)

INTRODUÇÃO

O trabalho com narrativas pressupõe que o pesquisador também se apresente no texto. Assim, apresento neste capítulo minha história de vida, na tentativa de delinear que o objeto de pesquisa que estou desenvolvendo não poderia ser outro além do que emerge de minha própria experiência, após alguns anos no duplo papel de engenheira e professora: um olhar para como esse engenheiro se percebe como docente do ensino superior. O crescimento que esse olhar tem trazido me remete, muitas vezes, a minha horta.

Figura 1 – Uma parte de minha horta.



Fonte: autora.

Há seis anos, tenho uma horta. Na verdade, é uma pequena horta, que acolhe também algumas flores e árvores frutíferas: amora, acerola, maracujá, pitanga, romã... Até uma bananeira já passou por lá! Apesar de, no momento, a correria que vivo ter deixado ela bem menor e mais simples do que nos dias de glória que já teve, ela continua sendo uma horta.

E assim sou eu como professora: um semeador que saiu a semear. Nos dias de verão, quando a maior parte de meu plantio está dando fruto e posso ver o esforço de meu trabalho, sou professora! A correria desses tempos digitais, agravados pela época de pandemia, pode ter impactado diretamente a forma como leciono, como um inverno modifica minha horta. Mas as sementes continuam sendo lançadas, assim como posso afirmar: continuo sendo professora.

A horta precisa de várias coisas para dar certo. Qualquer criança, baseada nas aulas de Ciência, diria de pronto: água, sol e terra. E talvez assim seja a maioria dos professores. O que constitui um professor? Alguém que fez licenciatura? Alguém que tem alunos? Alguém que tem algo para ensinar? Por muito tempo, contentei-me com: alguém que tem alunos e tem algo para ensinar. Isso, a formação em Engenharia me permitia afirmar.

Hoje, no entanto, sei que, para minha horta florescer, é necessário muito mais do que água, sol e terra. Tem a nutrição, que vem pela atmosfera e afeta o crescimento quase mais do que a fertilização. Tem a umidade do ar, tão importante quanto a do solo. E ainda tem a quantia certa de tudo: luz, temperatura, água, que não pode se exceder para os nutrientes não escorrerem. Para cada tipo de semente, um valor ideal. Não foi simples fazer a horta frutificar! Foi um aprendizado constante, com o conhecimento adquirido em literatura bem como em práticas que deram certo (ou deram errado!).

E é assim que chego à elaboração deste memorial. Aproveitando uma oportunidade de fazer o curso de Matemática como Complementação Pedagógica¹ que alguns colegas na época começaram a fazer, iniciou-se, então, um processo de conscientização. Assim como para minha horta não bastava a “tríplice aliança” de água, sol e terra para ela dar certo, para mim, havia um “algo mais” que faltava na carreira docente.

Depois de tantos anos de relatórios técnicos, fórmulas matemáticas e pareceres acadêmicos e científicos, tenho a chance de escrever um texto que concretiza algo que faltava em minha vida de engenheira-professora: o lado humano, social, o lado que considera, assim como Mikhail Bakhtin, que o homem não pode ser pensado fora de suas relações sociais, uma vez que é nas relações com outros sujeitos que ele se constitui enquanto tal. Não que eu tenha aprendido isso de forma instantânea, nem de forma indolor, porém apoio-me em Freire (1992, p. 155) quando afirma que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se põe a caminhar.” Assim sigo eu, como o semeador do início do capítulo que saiu a semear: relembro algumas de minhas experiências, na tentativa de reconstruir esta história e entender o presente a partir das escolhas feitas em outros presentes, uma verdadeira jornada, resultante de um processo iniciado quando nem imaginava ainda falar um dia sobre processos.

1 No caso de segunda graduação na mesma área de formação, é possível fazer uma complementação pedagógica, conhecida também como formação R2, devido à Resolução n.º 2/1997 do Ministério da Educação (BRASIL, [20--]). Nessa modalidade, após comprovar as várias horas de matérias de cálculo feitas na Engenharia, o aluno cursa, durante um ano e meio, apenas as matérias vinculadas com a licenciatura em Matemática.

A ORIGEM DAS SEMENTES

Ao olhar para uma semente, sempre penso que não sabemos direito o que vai ser dela. Apesar de a embalagem ter um rótulo com alguns dizeres, dificilmente, ele conta se a fruta vai ser doce ou azeda, se a folha vai ser grande ou pequena, ou quantos frutos vai dar. Mas, ao plantá-la, sempre existem desejos, sonhos e expectativas, como no nascimento de uma criança.

Figura 2 – O ciclo do maracujá de casa.



Fonte: autora.

Nascida, criada e enraizada em Campinas, interior de São Paulo, sou a primogênita de três filhos. Meu pai, descendente de alemães e, na época, funcionário de uma grande multinacional, trabalhava bastante, enquanto minha mãe ficava em casa com os filhos. É interessante pensar hoje que, por um tempo, ele tentou ser vendedor de livros. O projeto feito em paralelo com a multinacional durou apenas dois anos. Mas a paixão por livros (que já existia e provavelmente o moveu a isso) permaneceu: ele e minha mãe liam muito. Fomos todos criados em meio à leitura, ainda que impactados de forma diferente. Em mim, essa semente frutificou e produziu raízes profundas. Dos muitos livros adquiridos regularmente pelo Círculo do Livro² e outros tantos que

² Editora que funcionava como um clube: a partir de um catálogo promocional, havia uma quota mínima obrigatória mensal de compra; as vendas eram feitas por vendedores que atendiam a domicílio.

restaram da empreitada de vendedor de livros, meus pais sempre leram muito em casa; então, o contato com a escola, iniciada aos 5 anos, na classe da professora Elisete, as lições e os livros pareciam algo natural para mim. Bourdieu (1998, p. 28) considera que a cultura é um bem simbólico e que, quanto mais se tem, maiores as condições para sua acumulação, formando o capital cultural:

[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis.

Estudava em uma escola particular e ia de ônibus fretado para a escola, meu sonho era poder ser levada e buscada por meus pais. Esse dia chegou em outubro de 1983, mas não pelo motivo que eu imaginava: meu pai foi me buscar na escola, na sala da segunda série (atual terceiro ano) com a professora Marilene, pois iríamos fazer uma viagem, na verdade, uma mudança. Ele havia sido transferido pela empresa. Com isso, passei meus quase três anos seguintes morando e estudando na Alemanha: outro país, outro idioma, outra cultura.

Um fato curioso foi minha adaptação: fui para a escola na semana seguinte à chegada na pequena cidade de Gerlingen, localizada na região mais ao sul da Alemanha, sem falar nada, fato esse que se manteve por quase seis meses. A fluência no idioma, no entanto, e pode-se dizer que também na cultura, veio das leituras noturnas, em alemão, que tinha que fazer todas as noites com meu pai, podendo afirmar, como Larrosa (2002, p. 21), que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” Com paciência, ele me guiava na leitura em voz alta assim como em explicações sobre palavras que não

conhecia: o livro escolhido foi uma das muitas versões de “Heidi”³, edição que tenho até hoje e me faz lembrar com saudades desse tempo. Retomei muitas dessas memórias ao iniciar na docência: o medo do desconhecido, o aprendizado constante e intenso nos primeiros dias, assim como uma “cultura” totalmente nova de trocar de lado na sala e assumir a condução de uma aula. Como seria bom ter alguém, como meu pai, para me guiar nesses dias.

O MELHOR ADUBO: ESTUDAR

Uma horta caseira dificilmente começa grande. Ela nasce em pequenos vasos, pequenos espaços. E quando menos se espera, ela vai crescendo. Inicialmente para cima e, depois, desrespeitando os limites do vaso, tenta crescer para os lados, para fora, para novos espaços. Mas os pequenos começos nunca devem ser desprezados! E hoje eu vejo isso, levando em conta que, quando comecei a me aventurar na vida de “professora”, tinha 12 anos de idade.

Figura 3 – O início da horta em vaso.



Fonte: autora.

Ao voltar depois desse tempo na Alemanha para a mesma escola de antes da viagem, ela já não me parecia tão igual. Sentia-me deslocada, e as crianças pareciam perceber isso. Tinha uns 11 anos

3 O livro conta a história de uma menina órfã que vai morar com o avô nos alpes suíços.

de idade, iniciando, então, a quinta série (atual sexto ano). Falava alemão, tinha conhecido vários países da Europa, não conhecia mais ninguém na escola. O jeito era compensar nos estudos.

Sempre estudei bastante e sempre gostei de tirar boas notas. E a primeira vez que percebi que estudar bastante tinha suas vantagens foi em minha adolescência, quando comecei a dar aulas de reforço para primos e vizinhos. *“Ah, a Débora é tão boa aluna ... será que ela não pode ajudar fulano?”*, era uma frase comum para mim. Gostando dessa experiência, ampliei minhas aulas para turmas de criança ensinando alemão. Dava aula de tudo!

Na época de entrar no Colegial (atual, Ensino Médio), como minha área de conforto sempre foi a de Ciências Exatas, meu pai me orientou a fazer um colégio técnico nessa área. Lá estava eu matriculada, em 1989, no curso técnico em Eletrônica da Fundação Bradesco, em Campinas, com um tremendo desafio: sobreviver em um mundo de 3 meninas dentre 50 alunos. Além da diferença desproporcional de gênero, os meninos todos faziam, em paralelo, curso profissionalizante no Senai⁴, que na época era proibido para meninas, reafirmando o que diz Louro (2020, p. 21): “A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência.”

Não poder fazer o curso do Senai era muito frustrante: apesar de ter as melhores notas da classe, por ser menina, nem me inscrever podia! Não entendia, na época, que as implicações do senso comum não apenas naturalizam ações como essas, mas sustentam as desigualdades de poder, uma vez que, conforme Scott (1990, p. 14), gênero é “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as

4 O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) é uma instituição privada brasileira, criada em 1942, que oferece educação profissional de jovens especificamente para a indústria brasileira, por isso tem um foco em aulas práticas.

diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder.”

O que fazer para compensar? Para manter o respeito por ter menos acesso ao conhecimento? Estudar muito e ser melhor do que os meninos da classe! Foi assim que sobrevivi.

PREPARANDO A TERRA

Ao plantar uma semente, por mais que o agricultor tente cercá-la de todas as condições possíveis para o crescimento, ele ainda fica à mercê de muitos acontecimentos: a chuva em excesso, pragas que aparecem do nada ou ainda o solo, que era bom em um ano, mas, no ano seguinte, exigiu outros tipos de cuidados. E não é que a vida, às vezes, segue o mesmo ritmo?

Depois do estágio do técnico de um ano feito na IBM⁵ da cidade de Hortolândia, no ano de 1992, entrei em Engenharia Elétrica na Universidade São Francisco (USF). A preparação havia sido feita para entrar na Universidade de Estadual de Campinas (Unicamp), mas, por 3 décimos, fiquei de fora. Apesar de isso ter sido um pouco frustrante para os planos que eu tinha, o novo caminho acabou mostrando seu valor. Logo no primeiro semestre, minhas notas foram tão boas que comecei a Iniciação Científica.

Depois de dois anos fazendo pesquisa na própria USF, ela começou a ser desenvolvida no Laboratório de Luz Síncrotron⁶. Lá, semanalmente, os alunos de pesquisa (uns 20) tinham que ministrar

5 A *International Business Machines Corporation* (IBM) é uma empresa dos Estados Unidos voltada para a área de Informática.

6 O Centro Nacional de Pesquisa em Energia e Materiais (CNPEM) é a nova denominação da Associação Brasileira de Tecnologia de Luz Síncrotron.

uma aula para os demais, e foi assim que descobri que ser professora numa instituição não era tão simples quanto dar aula particular: como sofri na minha vez! O desafio dos pesquisadores que assistiam e dos outros alunos participantes era achar defeitos na apresentação do dia, e eles eram bons nisso! Aliás, acabávamos todos nos tornando bons na arte de criticar e apontar defeitos. De formação tecnicista, a busca dos orientadores nesses momentos era como um *checklist* de conhecimentos técnicos e competências, já preparando cada um dos orientandos em suas identidades, também tecnicistas, para repetir esse padrão na formação que um dia poderíamos vir a fazer na vida de outros. Eles não entendiam que a identidade docente deve ser interpretada como aspecto essencial da prática docente, pois, conforme Iza *et al.* (2014, p. 276), “aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e comprometimento com aquilo que faz.” Apesar dos sofrimentos, fui forjada no conhecimento técnico e pude descobrir o gosto e o prazer da pesquisa.

No ano seguinte, fui fazer o estágio exigido pelo curso na Bosch⁷, uma multinacional da região de Campinas, achando que a época das aulas e dos alunos tinha ficado para trás. No entanto, o estágio de Engenharia Elétrica na linha de produção de ferramentas elétricas trouxe duas surpresas diametralmente opostas: por um lado, o trabalho com grupos multidisciplinares na melhoria de qualidade, que muito se assemelhava à gestão de uma sala de aula; por outro, a conscientização de que o preconceito com mulheres em Engenharia existia fora da área acadêmica também. Na época, a justificativa é de que isso era natural..., bastaria eu provar meu valor que tudo melhoraria. Silenciada por esse discurso, continuei o caminho, mas reconhecer isso atualmente me faz entender que, por mais dolorido que isso seja, é necessário, muitas vezes, sair de si própria e pensar no coletivo, como afirmam Silva e Ribeiro (2014, p. 455):

7 Robert Bosch GmbH é uma empresa multinacional alemã de engenharia e eletrônica com sede na Alemanha.

Nessa perspectiva, entendemos que determinadas situações, muitas vezes banalizadas e naturalizadas, precisam ser alvo da nossa atenção. Precisamos problematizar as concepções essencialistas que naturalizam as mulheres em uma falta de condições cognitivas que as inferioriza. O preconceito de gênero, como produto social, cultural e histórico, que institui e determina constantemente uma imagem negativa e inferiorizada das mulheres, nem sempre se dá de forma explícita; muitas vezes, ele se dá de forma velada, sutil, e aí residem, justamente, sua força e eficácia.

Curso concluído, estágio finalizado, e agora? Casada há dois anos na época, achei que seria uma boa oportunidade para acontecer o esperado “aumento da família” que vínhamos planejando.

O aumento da família não veio, mas veio um convite para voltar à USF como técnica do laboratório de eletrônica, aceito alegre e imediatamente. Mas, pela desistência de última hora de um professor, acabei assumindo o lugar dele; e, mais rápido do que eu imaginava, voltei a viver no mundo de aulas e alunos. Afinal, “a *Débora tem muita experiência em dar aula*”, era o que o confiante coordenador na época falava para me motivar. Por dentro, não me sentia assim tão experiente; por isso, logo entrei no mestrado, buscando essa “experiência” em docência. E como cereja do bolo dessa época, engravidei da primeira filha.

MAIS NUTRIENTES

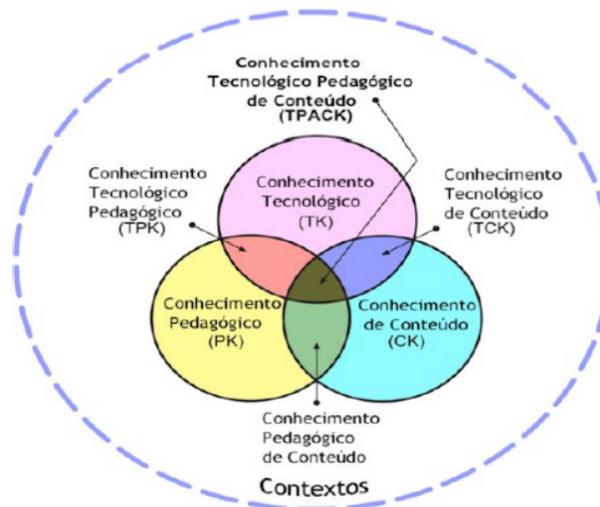
Uma horta tem uma característica interessante quando comparada com grandes plantações: sua variedade. Dificilmente, nela é cultivada uma espécie única. A minha, atualmente, tem diversos temperos, alguns chás e folhas, como espinafre e rúcula. Em meu mestrado, essa característica apareceu. Em paralelo à diversidade de aulas que ministrava (professor iniciante em universidade privada troca de

componente curricular todo semestre), graduada em Engenharia com ênfase em Telecomunicações, comecei o mestrado na Unicamp em Engenharia Biomédica. Infelizmente, o ritmo não acompanhou a empolgação: primeiro, era a novidade do emprego como professora, no ano seguinte ao nascimento da primeira filha; no outro ano, troquei de Engenharia Biomédica para Telecomunicações; e, no ano seguinte, engravidei da segunda filha. Finalmente, depois de 7 anos de meu ingresso, terminei o mestrado ao defendê-lo em 2007. Porém, algo faltava nessa horta ainda: apesar de todo o conhecimento em Engenharia adquirido nessa época, o lado professora continuava como uma semente hibernada, à espera da primavera.

A discussão sobre a existência de uma formação específica sobre docência para o engenheiro que é professor tem sido motivo crescente de pesquisa. Apesar da diversidade de foco, investigações como as de Coelho (2017) e Martins (2018) são unânimes em afirmar a pouca importância dada a isso, assim como escassas são as oportunidades ao longo da vida acadêmica do engenheiro para que isso aconteça, ficando sempre a cargo da consciência do próprio docente (ÁLVARES, 2006). E assim foi comigo.

Em 2010, resolvi fazer licenciatura em Matemática como Complementação Pedagógica. Mal sabia eu que esse curso seria um divisor de águas em minha vida de professora: como se as vendas tivessem sido retiradas, pela primeira vez, entendi que não bastava ter alunos e ter um assunto, era necessário um conhecimento pedagógico! Baseados no estudo de Lee S. Shulman, Mishra e Koehler (2006) afirmam que os docentes precisam articular três tipos de conhecimento para ter sucesso — o conhecimento de conteúdo (o que se pretende ensinar), o pedagógico (didática e métodos de ensino) e o tecnológico (compreensão dos recursos tecnológicos disponíveis) —, que formam o modelo *TPACK* (do inglês, *Technological Pedagogical Content Knowledge*), representado pela Figura 4:

Figura 4 – Esquema visual do TPACK.



Fonte: Traduzido de Mishra e Koehler (2006, p. 9).

Tentando, então, equilibrar um pouco mais os conhecimentos necessários para a docência, emendei em 2011 uma especialização em *Docência no Ensino Superior* no Centro Universitário de Curitiba (FAE) por mais um ano. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado na época foi *A ação didática no ensino superior: relato de experiência*. Vejo hoje que já era o embrião do projeto atual, uma vez que o relato de experiência foi baseado em meu exercício docente antes e depois da licenciatura.

Após essa temporada imersa na Educação e com esses dois cursos concluídos, entendi que tinha chegado o momento de encarar o doutorado. Mas sabe aquelas sementes que não nascem? Você molha, coloca adubo, espera..., e depois só resta a experiência para, na próxima vez, tentar fazer diferente? Voltei para a Unicamp tentando um projeto de doutorado, inicialmente, na Faculdade de Educação, com o tema *Reflexões sobre o professor engenheiro no atual cenário das*

universidades privadas, uma primeira evolução do TCC apresentado no curso da especialização da FAE; fui descartada por estar grávida. Tentei, então, uma adaptação em Engenharia para esse projeto, voltando para o mesmo departamento do mestrado na proposta de desenvolver um *weblab*⁸ para Engenharia Elétrica, contendo uma parte tecnológica (*weblab* em si) e outra educacional (roteiros baseados em metodologias ativas que envolviam a parte pedagógica). Depois de três anos regando, adubando e esperando, essa semente frutificou apenas tecnologicamente. Frustrada com o pouco avanço na educação, mas não sem sofrer e ter que lidar com uma verdadeira crise de identidade e expectativas, resolvi trancar esse doutorado.

Felizmente, no caminhar, a estrada surgiu. Acabei me interessando pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF e entrando nele. Em 2019, retomei o projeto *Doutorado em Educação*.

O primeiro desafio surgiu ao preparar a documentação para entrar no programa: o que seria um memorial, além daquele “memorial de cálculo” que eu conhecia até então? E um segundo foi o estudo de Walter Benjamin para a prova do processo seletivo, o primeiro autor desse “mundo de humanas”, que viria a ser como um furo em uma barreira, representada nessa época por meu “mundo das exatas”, que eu achava ser perfeito e imutável. Ao pesquisar e preparar meu projeto de pesquisa, entendi, pela primeira vez, que o grande ingrediente de que minha horta precisava era o encontro, que estava prestes a acontecer, entre a precisão dos cálculos e o social das pessoas envolvidas no processo, entre o exato e o humano.

8 *Weblab* é um laboratório real, acessado remotamente por meio de uma plataforma *web – internet*.

A COLHEITA

Nessa jornada, uma novidade veio ao encontro dos estudos sobre a educação. Depois de 20 anos lecionando matérias específicas dos cursos de Engenharia Elétrica e Computação, nos quais os alunos são adultos e o foco eram aulas sempre tecnicistas e ministradas de forma muito pragmática, comecei a lecionar aulas de Matemática em uma escola particular da região de Campinas. A princípio, iniciei no Ensino Médio; na sequência, incorporei desafiadoramente aulas para o Ensino Fundamental. E aquela semente da docência, já começando a brotar com a formação pedagógica feita, começou a ser regada com a afetividade que descobri ser necessária e não existia anteriormente em meu mundo de Engenharia. Conforme Leite e Tagliaferro (2005, p. 12),

mais recentemente, a partir de pressupostos teóricos com fortes marcas nos determinantes sociais da aprendizagem, a concepção de homem tem se transformado, dando origem a uma visão integradora que defende a indissociabilidade dos aspectos afetivos e cognitivos. Na educação, isso tem implicado numa revisão das práticas pedagógicas, pois, a partir dessa visão integradora, é preciso caracterizar as relações de ensino-aprendizagem também enquanto um processo afetivo.

Toda essa carga do “mundo da educação” tem impactado muito minhas práticas como engenheira-professora. No princípio, pareceu-me um encontro entre água e fogo, pondo em xeque diversos conceitos tão naturalizados para mim. Muitas vezes, isso vinha como refresco em dias de verão, preenchendo vazios pedagógicos que existiam; em outros momentos, esse processo se assemelhava a brasas que queimavam conceitos tão enraizados por minha formação tecnicista. Mas, ao longo do caminho, essas descobertas têm me parecido muito mais com o aprendizado da horta: já cuidei de semente de pepino pensando que seria abóbora, teve couve que, na véspera da colheita, amanheceu comida de lagarta, assim como toda uma plantação descartada por

causa das cochonilhas⁹. Mas também teve um vasinho de manjeriço que ficou com 1,80m de altura e uma tulipa, tratada como morta e esquecida por mais de 6 meses, que, de repente, floresceu.

E assim como a horta só é uma horta pela multiplicidade de espécies que a compõem, um grupo de pesquisa só o é quando conecta múltiplos pontos de vista, como é o caso do Hifopem (Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática). Esse grupo — que se reúne quinzenalmente e é formado por professores que atuam em diferentes níveis de escolarização, mas que têm em comum a busca por não permanecer como estão na docência — pôde, com toda sua diversidade, abrir várias portas para eu refletir sobre minha própria prática docente. Escuta atenta, acolhimento ao aluno, afetividade no ensino, dar voz ao sujeito e tantos outros termos que em minha formação nunca existiram me faziam questionar: seria possível a engenheira-professora se tornar professora-engenheira?

Várias são as justificativas para a Engenharia preceder a docência. Trabalhos como o de Reis (2009) e o de Coelho (2017) destacam a (des)valorização do professor em relação ao engenheiro, a entrada não planejada na docência e o regime de trabalho, que, normalmente, nas instituições privadas, é menor do que o que é gasto na Engenharia. Vejo, no entanto, que, ao me perceber professora nas relações sociais, muitas vezes, mediante o olhar dos professores do Hifopem, e, em outras vezes, por meio da pesquisa (auto)biográfica, que é o foco do grupo, consigo responder: é possível se tornar uma professora-engenheira!

Como membro do grupo, participando dos encontros regulares para a discussão de temas e textos pertinentes à área da Educação e das pesquisas desenvolvidas por todos do grupo, vejo hoje que, aos poucos, fui sendo atravessada por novas e constantes reflexões

9 Pequeno inseto parasita (cerca de 3mm) que suga a seiva e os nutrientes e, ao secretar uma cera adocicada, atrai formigas, diminui a capacidade fotossintética e facilita o ataque de fungos (GREENME, 2016).

acerca de minhas práticas. Em especial, as narrativas, utilizadas em quase todas as pesquisas do grupo e integradas às pesquisas (auto) biográficas, permitem-nos dar voz e espaço a cada professor participante, ao mesmo tempo que acabam sendo uma história social, uma história que perpassa a todos. Ferrarotti (2010, p. 44) afirma: “Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social.”

Larrosa (2011, p. 7) afirma: “de fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma.” Tendo isso em vista, a colheita desta horta não poderia ser outra: uma pesquisa para refletir sobre a construção pedagógica do engenheiro-professor no cenário das universidades particulares por intermédio da entrevista narrativa com outros engenheiros que exercem a docência.

Figura 5 – Um pouco dos 20kg de amora que colho anualmente.



Fonte: autora.

E, ainda que a horta tenha momentos mais fáceis, como a rega diária, ou outros mais trabalhosos, como arar o solo e encarar possíveis pragas, as entrevistas narrativas para a pesquisa foram acontecendo, e os capítulos estão sendo escritos, na expectativa de que essa colheita possa ser não só minha, mas de todos que se identificarem com ela.

REFERÊNCIAS

- ÁLVARES, Vanessa O. D. M. **O docente-engenheiro frente aos desafios da formação pedagógica no ensino superior**. 2006. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. Disponível em: <http://clyde.dr.ufu.br/handle/123456789/13824?locale=pt_BR>. Acesso em: ago. 2021.
- BÍBLIA ONLINE. Lucas 8. *In*: **Bíblia Online**. [S. l., 20--]. Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/nvi/lc/8/5-8>>. Acesso em: ago. 2021.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, DF: MEC, [20--]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Res02.pdf>>. Acesso em: ago. 2021.
- COELHO, Luciana G. **Análise da necessidade de formação docente e proposta de programa de formação e desenvolvimento profissional para docentes de engenharia**. 2017. 213 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3143/tde-07112017-142711/en.php>>. Acesso em: ago. 2021.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O Método (Auto) biográfico e a Formação**. Natal: EDUFRN, 2010. p. 31-57.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.
- GREENME. Cochonilha – praga de jardim: como reconhecer e combater. *In*: **GREENME**. [S. l.], 1 jul. 2016. Disponível em: <<https://www.greenme.com.br/morar/horta-e-jardim/3692-cochonilha-combate-natural/>>. Acesso em: nov. 2020.

IZA, Dijnane F. *et al.* Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978/339>>. Acesso em: ago. 2021.

LARROSA, Jorge B. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, p. 04-27, 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>>. Acesso em: ago. 2021.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: ago. 2021.

LEITE, Sérgio A. D. S.; TAGLIAFERRO, Ariane R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/g5mCH3rbzB-V4r56Mbwv8pWg/?lang=pt>>. Acesso em: ago. 2021.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2020.

MARTINS, José Renato Spina. **A (trans)formação do engenheiro-professor**: o aprendizado da docência no ensino superior. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2018.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. **Teachers College Record**, [S. l.], v. 108, p. 1017-1054, 2006. Disponível em: <<https://www.learntechlib.org/p/99246/?nl=1>>. Acesso em: ago. 2021.

REIS, Cláudia A. D. C. **Engenheiro-professor**: as representações sociais sobre a docência em educação tecnológica de Minas Gerais. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1990.

SILVA, Fabiane F.; RIBEIRO, Paula R. C. Trajetórias de mulheres na ciência: "ser cientista" e "ser mulher". **Ciência e Educação**, Bauru, v. 20, abr./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wNkT5PBqydG95V-9f4dJH4kN/?lang=pt>>. Acesso em: ago. 2021.

4

Miguel Gomes Arbelaez Castaño Silva

NARRATIVA PESSOAL DA TRANSFORMAÇÃO DE IDENTIDADE NO TRAJETO PROFISSIONAL: A BUSCA DA RAZÃO E DO SENTIDO DE SER PROFESSOR NO ENSINO PRISIONAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.104.88-116

Qualquer fenômeno da realidade objetiva, qualquer situação, ao provocar no homem uma reação orgânica, habitualmente faz emergir a linguagem interior que facilmente se transforma em linguagem exterior. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 156)

INTRODUÇÃO

O que eu conto e penso de mim é uma possível forma de como vejo e penso o mundo, como eu dou sentido às ações, como tomo consciência da minha trajetória e de minha história. É uma visão epistemológica, eu contando sobre mim, uma materialização da minha compreensão. Isto se torna um ato responsivo, pois gera esta história que pode ser compreendida, mas também é um ato responsável, porque não posso me eximir das minhas palavras proferidas, da minha existência. Mas poderia a minha história de vida, narrativa autobiográfica, meu caminhar entre as esferas sociais¹, representar todo um sistema social?

Não se trata, pois, de negar ou relegar a subjetividade e a historicidade do mundo narrado pelos indivíduos, mas admitir como legítima a possibilidade de ler uma sociedade mediante uma única biografia. Pois uma pessoa totaliza um sistema social, é nesse sentido que ela é “universal singular”. (PASSEGGI, 2010, p. 121, grifos da autora)

Esse enunciado vai ao encontro da afirmação de Volochínov (2013, p. 128): “A estrutura do ato da fala e da sua própria experiência que vem nele expressa é uma estrutura social”. Dessa forma, por

1 As relações sociodialógicas se iniciam dentro da esfera familiar, depois se estendem a outras esferas: acadêmica, profissional, institucional, necessárias ao desenvolvimento social. O ser humano sozinho é parcial, necessita do outro para se completar e, para tal, precisa das inter-relações, isto é, da alteridade. Outrossim, em cada uma dessas esferas sociais, há uma forma de comunicação diferenciada tanto pela escrita como pela fala (BRAIT, 2018).

intermédio da minha fala e da minha história, há legítima possibilidade de entender o espaço tempo do sistema social, na esfera na qual estou inserido. Isso coloca esta narrativa sob o olhar da ciência. Segundo Bakhtin (2020a, p.176): “o autor ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso a sua obra é também um momento desse acontecimento”.

Tarei meu trajeto profissional, meu drama para mudar de uma carreira já construída na esfera da engenharia, para uma de iniciante na esfera da educação. A influência da Universidade São Francisco é parte do processo, aliada à minha decisão de engajar-me no projeto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) prisional como professor de matemática. Mas o que é ser professor na educação prisional? Não tenho uma resposta pronta para tal questionamento. Espero que, ao contar a minha história, os indícios revelem uma resposta, certamente subjetiva, e essa culmine em atos responsáveis, possibilitando uma discussão social.

Enfim, para complementar, trarei reflexões de autores que me ajudam a compor a narrativa de minha história de vida. Também é meu desafio deixar emergir, no transcorrer dos meus enunciados narrativos, as ideias do círculo de Bakhtin, aqui brevemente abordadas.

ASSIM, INICIO MINHA HISTÓRIA

Nós somos o resultado de nosso passado... mas o passado não define tudo.
(ALLOUCHE, 2019, p. 54)

Fui uma criança feliz, criado em uma comunidade de brancos, pretos, índios e suas miscigenações, em uma região com traços rurais, onde nadar, montar em um cavalo, subir em árvores para colher frutas, brincar com amigos e irmãos até escurecer, reunir-se para ouvir

alguém contar histórias ou tocar um instrumento eram coisas normais. Conversar com os amigos dos meus pais era a parte divertida, até deparar com a mensagem, um olhar familiar, que dizia: “hora de ir”. O centro urbano estava logo ali, uns 30 minutos de corrida. Quando fui para a escola no centro urbano, aos 7 anos, já era letrado pela família: sabia ler, escrever, e realizar as quatro operações de matemática. Logo, adaptar-me à pedagogia da escola, aos amigos da mesma faixa etária foi um problema.

No final do ensino do 1.º grau, hoje identificado como anos finais do Ensino Fundamental, carregava o desejo de ser professor de matemática, pois para mim sempre foi prazeroso ajudar e ensinar, e na época ajudava aos meus familiares e amigos em suas atividades escolares de matemática. Esse desejo ainda perdurava ao término da minha formação na escola técnica. No 2.º grau, adicionalmente, carregava comigo a minha paixão pelos sistemas mecânicos e elétricos.

O fato de meu pai ter uma oficina mecânica de máquinas de calcular e de escrever e de eu ter estado ao lado dele, quase sempre, pode ter me influenciado e, também, criado perspectivas diferentes em nós. Eu não tinha certeza de seguir este caminho por ele já construído; ademais, já tínhamos consciência de que esse ramo de máquinas mecânicas para escritório estava a caminho da obsolescência e que estávamos entrando na era das eletrônicas.

Entretanto, na visão do meu pai, esse mundo do trabalho com a nova tecnologia que estava se desenvolvendo era mais atrativo que ser professor e, além disso, fazia parte do pensamento dele que a profissão de professor era predominantemente feminina, com remuneração não estimulante. Na época isso fazia sentido, a problemática de gêneros não era difundida e aqui não a discutirei. Eu comunguei com a ideia. Depois de dialogarmos sobre todas essas questões, tornou-se fácil pender para o lado que eu já conhecia e gostava: eu poderia me tornar um tecnólogo ou engenheiro.

Passados alguns anos, no final da década de 1980, algo estava acontecendo: a tecnologia avançava, transformando algumas máquinas eletromecânicas e eletrônicas em sistemas menores, mais leves e digitais. Da minha parte, por não acreditar que esses sistemas eletromecânicos e eletrônicos sobreviveriam ao avanço tecnológico, tomei outra decisão: não seguiria a mesma trajetória do meu pai, viveria outra experiência². Tal decisão doeu em nós dois. Ele continuou com a oficina dele, e eu fui por outro caminho, mas, apesar disso, nunca nos separamos devido aos percalços humanos. Neste ponto, faço uma ponte com a reflexão de Josso (2012), com a qual concordo:

[...] conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida. (JOSSO, 2012, p. 21)

Tal itinerário foi ganhando forma, e eu iniciei a minha trajetória profissional na área técnica. Passei por algumas empresas multinacionais de renome nacional. Após meados da década de 1990, minha experiência, meu conhecimento técnico e o *network* fizeram surgir um convite, irrecusável, para trocar o Rio de Janeiro por Campinas, SP. Nos bastidores dessa *network*, rede de pessoas que trabalham no mesmo segmento, há um emaranhado de situações: como eu me via; como o outro me via; como eu achava que o outro me via; sobretudo, o conceito de alteridade, que perpassa as relações humanas. O ser humano isolado é incompleto, parcial; para completar-se e desenvolver-se necessita do outro, inclusive na esfera profissional. Eu fiz uma imagem sobre mim: via-me apto a assumir qualquer posição. Talvez, o outro me visse capaz de ser treinado, simplesmente, para uma determinada posição. Independente das concepções filosóficas, não poderia deixar de viver essa aventura.

2 A experiência citada por Larrosa está sempre no singular, pois "a experiência é sempre do singular, não do individual ou do particular, mas do singular. [...] não pode ser antecipada, não tem a ver com o tempo linear do planejamento, da previsão [...] e sim com o acontecimento do que não se pode 'prever', nem prescrever". (LARROSA, 2021, p. 68-69).

Para Allouche (2019), gostar de aventura não é ser aventureiro. Concordo com ele, é viver a realidade de acordo com a impressão que tenho de mundo, estar atento ao novo, ao imprevisível e assim encontrar alegria na experiência é existir.

[...] [a aventura] nasce da contingência, da afirmação alegre de que nada é necessário, que tudo pode ser de outra forma. Faz eco à nossa existência e nos intima a justificá-la sob a forma de realizações concretas. [...] o mundo não tem sentido. Cabe a nós, contudo, dar-lhe um, descobrindo como viver a vida em relação estreita com os outros. (ALLOUCHE, 2019, p. 100)

Pensei que seria por um tempo determinado essa mudança para Campinas. Sem embargo – a narrativa me permite acelerar o tempo – enganei-me, passei por experiência e aventuras, outras empresas; cursei engenharias, lecionei, fiz especializações; viajei pelas Américas. Em 2002 fiz meu primeiro TOT (*transfer of technology*) de equipamentos, da Terra dos cangurus, Adelaide, para o Brasil. Continuei viajando, cada vez mais longe da família e dos amigos, esses últimos já raros em minha vida. Nas perdas e nas comemorações de família, nos momentos de treinamentos e interação com as pessoas da empresa, percebi que eu não estava nos registros fotográficos. A aventura e o financeiro começaram a pesar menos nas minhas reflexões.

Em um determinado tempo, no início da década de 2010, estava vivendo um momento em que ser engenheiro não me satisfazia. O sistema capitalista me favoreceu, mas ele também cobrava, eu o pagava com o meu tempo e com a minha saúde. Resolvi por um tempo sabbático. Morei na cidade da eterna primavera, Medellín, por dois anos, lá trabalhei, lá estudei, vivi a cultura; voltei para o meu Brasil, especificamente para Campinas. Entre algumas reflexões e planejamentos, resolvi resgatar meu antigo desejo: lecionar.

Sim, por algumas vezes eu iniciei na trajetória da docência e desviei-me. Todavia, desta vez eu tinha um plano. Iniciei uma licenciatura em matemática, formação mínima necessária, que me habilitaria a

lecionar na rede estadual, e a concluí. Paralelamente, recebi um convite de trabalho – mais uma autossabotagem? Algo novo, um segmento de cujo processo eu não tinha conhecimento. Ademais, havia uma transferência de tecnologia (TOT), prevista da Índia para o Brasil. Não poderia deixar de viver essa última aventura. Assim foi – embarquei nesse novo projeto. Realizei o meu trabalho. Foi bom ter conhecido a humilde casa de Mahatma Gandhi em Pune em meu dia de folga. Lá percebi que alguém grande pode viver na simplicidade e continuar sendo grande. Em contrapartida, que alguém pequeno possa morar em uma mansão e nunca se tornar grande. Vivi uma curta experiência na cultura de um povo tão sofrido quanto o nosso. Era hora de voltar para casa. Iniciei os preparativos.

Ao término desse projeto, durante a viagem de retorno, tive um solilóquio sobre minha trajetória profissional, sobre o apego ao *status* profissional, o ciclo que eu estava vivendo, um processo que caminhava à exaustão. Eu estava há tempo em uma prisão, porém sem a privação da liberdade de ir e vir. Não há exagero nessa afirmação anterior, vejo as coincidências que o mundo corporativo impõe: contrata o indivíduo por todos os seus aspectos – pelo seu treinamento, pelo seu físico, por sua aptidão para o trabalho, pelo seu comportamento e atitude moral. Ademais, o *plus* é ser um indivíduo multifuncional e incansável. Só para depois de terminada totalmente sua tarefa. Essa minha percepção possui uma aproximação com a reflexão que Foucault (2019) faz sobre a instituição austera:

A prisão deve ser um aparelho disciplinar exaustivo. Em vários sentidos: deve tomar a seu cargo todos os aspectos do indivíduo, seu treinamento físico, sua aptidão para o trabalho, seu comportamento cotidiano, sua atitude moral, suas disposições; a prisão, muito mais que a escola, a oficina ou o exército, que implicam sempre numa certa especialização, é “onidisciplinar”. (FOUCAULT, 2019, p. 228, grifo do autor)

Concluí que já era tempo de me dar um novo recomeço, sair dessa prisão subjetiva, imagética. Não se tratou de apertar o botão imaginário “que se dane o mundo”, de forma inconsequente. Era para me desapegar do incômodo do sentimento de estar preso, pois uma das condições de viver é ser livre. Geralmente, a pessoa que aperta o botão “que se dana o mundo” o faz, muitas vezes, sem ter um plano B, e paga o preço pela precipitação, ao seguir uma visão alheia, a de alguém que acha conhecer seus problemas melhor que você mesmo. No meu caso, eu tinha experiência e um plano B. E, assim, o realizei.

UMA NOVA JORNADA

De acordo com Larrosa (2002, p.19), a experiência funda também “uma ordem epistemológica e uma ordem ética, o sujeito passional tem também sua própria força [...] sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação”. Minha força interior, minha experiência, minha consciência se manifestaram: não mais! Conforme Volochínov (2013, p. 156): “emerge a linguagem interior que se transforma em linguagem exterior”. Somos sujeitos livres que nos definimos por nossos atos e responsabilidades.

Quando penso sobre essa minha decisão, vejo-me alinhado com a ideia de Larrosa (2021, p.74, grifo do autor): “A palavra ‘experiencia’ nos serviu e nos serve para nos situar num lugar,[...] a partir do qual se pode dizer não: o que não somos, o que não queremos. Mas nos serviu também para afirmar nossa vontade de viver”. Agora, sem dor de perder as oportunidades de viagens, as novas experiências, as novas circunstâncias, as trocas culturais, a imagem profissional. Eu renunciei a tudo isso por uma nova ressignificação. Não subjetivamente, para retornar às minhas raízes, mas para viver o existir.

Concordo com Larrosa (2002) que não há uma trajetória pré-idealizada. Assim sendo, não há predestinação atrelada à existência. Penso que existe um entorno que vai se modificando, caminhos vão sendo criados, abertos e, como consequência, somos resignificados. Nesse viés, também, é a oportunidade que patrocina a transformação.

Eu estava a abrir um novo caminho para mim. As aulas na escola pública estadual eram uma oportunidade, em uma condição diferente, muitos menos glamorosa; para mim, um recomeço. Além disso, eu estava ciente de que os recursos que cercam esta área são modestos em todos os sentidos. Na verdade, eu não sabia o que era ser professor da rede estadual. O que eu tinha eram passagens pela educação: no final da década de 1990 vivi a experiência em uma Escola Técnica Estadual, como professor de Linha e Transmissão, em uma turma do curso de Eletrotécnica. Similarmente, obtive a experiência de lecionar aulas de física elétrica no ensino técnico. Depois, na década seguinte, como professor auxiliar de matemática, cumpri meu estágio obrigatório do curso de licenciatura em matemática, em 2011, atuando no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Desta forma, finalizei essa fase preparatória.

Surpresas sempre acontecem: minha primeira vez lecionando matemática em uma turma do sexto ano do ensino fundamental II. A experiência no Ensino Fundamental causou resignificação na minha postura e na minha metodologia. Tudo começou quando fui interrompido, enquanto escrevia na lousa: “*Professor, você dá aula na universidade? Aqui somos crianças!*”. Travei por alguns segundos, tempo suficiente para perceber que o caminho didático que eu iniciara e a minha linguagem não faziam nenhum sentido para eles, pois o sentido é o conhecimento adquirido por meio das relações humanas e da linguagem, conforme Volochínov (2013, p.155): “a linguagem cria e forma a consciência de cada homem”. Ela é um produto da vida

social. Com efeito, minha linguagem pertencia a outra esfera que não era daquelas crianças³.

Eu simplesmente havia dito meu nome, meus objetivos e minhas expectativas e iniciei uma construção de conhecimentos matemáticos com algum grau de subjetividade que estava somente em minha mente. É certo que meus saberes têm relação direta com minha história de vida, com minha formação, com minha experiência profissional – essa última, também, com graus de subjetividade. Logo, “*Aqui somos crianças!*” foi um grito de alerta que significou: “Não estamos entendendo, nada disso faz sentido, precisamos de sua atenção”.

Hoje, ao escrever sobre este episódio, apoio a minha fala na reflexão bakhtiniana conforme Miotello (2018, p.171): “o sujeito não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as atividades humanas, mesmo as mediadas pelo discurso, oferecem espaços de encontro de constituição da subjetividade, pela constituição de sentidos”. Pensei: vamos conhecer estas pequenas e importantes pessoas. Todos os meus “eus” ficaram puros ouvidos. Essa aula foi de trocas de conhecimentos: eles, por um lado, queriam saber quem era aquele professor; eu, por minha vez, comecei a conhecer aquele “outro” que se interessava por mim. A partir daí, nossa relação, nossas atividades começaram a caminhar em harmonia. Este foi um momento de pura alteridade, de que só me conscientizei anos depois.

Mais tarde, em uma introspecção, percebi que o “eu” do professor clássico não daria conta. Ocorreram-me autores que estudara na Licenciatura: Wallon, Vygotsky, Piaget, Gardner. Esses foram os que me marcaram. Foi uma época em que me permitia fazer misturas com os autores e suas linhas.

3 Foi neste período que me interessei pela pedagogia e pela psicopedagogia, mas é uma outra história que não vou adentrar.

No encontro seguinte, o lúdico ganhou seu espaço em minha aula. O tempo ganhou outro valor para mim, ele era para ser administrado para a necessidade individual de cada aluno. Quanto ao conteúdo, esse não foi abandonado, mas deixou de ser prioritário. Criávamos conhecimento nos divertindo. Em uma certa ocasião, alguns professores reclamaram que a sala era barulhenta. Quando me indagaram sobre isso, minha resposta foi: “São crianças aprendendo”.

E assim, as crianças e eu seguimos, a criar um laço que ficou difícil de desatar. Isso foi percebido quando, no meio do ano, a professora que havia se afastado por motivo de saúde regressou. Ficamos tristes pela separação. Foi a primeira vez que experimentei a mistura de sentimentos, um de dever cumprido – que eu já o conhecia como engenheiro –, com o de tristeza de ter que deixá-los. Eu senti o que significava ser professor, isso era algo novo para mim. Acredito que esta experiência foi o início da minha transformação profissional.

A transformação de engenheiro para professor de matemática do ensino básico me transpassava, e, em paralelo, um drama se desenvolvia. A minha formação tecnicista, modelada pelo fordismo, também corporativista, lutava. Uma luta contra a simplicidade, contra a ideia não mecanizada, contra o diálogo que não exige um resultado imediato, contra o tempo não cronometrado. É certo que na educação não deveriam existir disputa excessiva na convivência e disputa de poder, assim como ocorre na esfera corporativa, que fomenta trabalho em grupo, porém, prevalecem o resultado e o individualismo. O “eu” é julgado pelo KPI (*Key performance Indicator*)⁴, que determina a

4 O KPI (traduzido como indicador principal de *performance*) é usado para promover o desenvolvimento de um setor ou processo empresarial: uma ferramenta para verificação das metas planejadas e sua execução cria métricas, favorecendo a tomada de decisão do gestor. Com o desenvolvimento contínuo, o processo passou a ter um responsável, um dono. Assim, o KPI tornou-se, também, uma ferramenta para monitorar o desempenho da pessoa atrelada ao processo, pois seus dados aparecem no *Performance Check-in*, a famosa “avaliação de desempenho” do colaborador. Esta metodologia pode variar entre as empresas, mas as avaliações estão interligadas.

condição desse “eu” manter-se dentro do grupo ou não – logo, minha luta era para desvencilhar-me desta falácia que é intrínseca na esfera corporativista, onde o outro é uma peça descartável.

Então, por que ficar muito tempo em um só trabalho? Não há emprego vitalício para ninguém. E, mesmo sabendo disso, a luta interna, incentivada, é contra o “outro” que quer ser “eu”. Também há a submissão à missão individual quase impossível, com uma única opção disponível: aceitá-la. Assim, é construído um cenário de incertezas e medos. Desse modo e com essa estratégia do “medo de perder” inculcada nas pessoas, o corporativismo mantém a todos trabalhando em seus limites máximos, dentro de um menor custo possível e numa falaciosa demonstração de “grupo de trabalho unido com objetivo único”. Sem dúvidas o resultado aparece, mas a qual custo?

No início eu me perguntava: será que a educação sobrevive a este avanço do modelo corporativista? Uma década depois vi as ferramentas de controle de qualidade usados na produção industrial introduzidas como ferramentas de controle na gestão escolar, a redução de pessoal visivelmente atingindo os recursos humanos, de um lado, uma redução significativa de pessoas concursadas e, do outro lado, um aumento de professores contratados sob regimes leis diferentes, entre outros atos que menosprezam a presença do professor no ambiente escolar.

Concordo com a necessidade da modernização, não sou a favor da tentativa de induzir o professor a trabalhar como se a escola fosse uma linha de produção que possui uma receita para produzir um produto: alunos aprovados. Em que o professor, como em uma linha de produção, registra os dados de processo, preenche os relatórios e indica o ponto de manutenção preventiva. Depois, aprova os produtos que estão dentro dos parâmetros. No entanto, na sociedade humana, essa metodologia não condiz, o professor não é operador e alunos não são produtos. Somos seres humanos em desenvolvimento

contínuo, apoiamo-nos uns nos outros para tal. Dessa forma, uma questão deve ser pensada: como fica a interação humana nesse modelo de educação? Enquanto esse modelo devastador vem se alastrando na Educação, volto ao meu maior desafio que estava por vir.

Meu maior desafio foi quando me deparei com os alunos com dificuldades de aprendizagem. A formação de professor de matemática não contemplou como trabalhar e ensinar os discentes com graus de insuficiências. Naquela época, 2019, a ideia vendida no meio educacional era que a escola estadual teria um psicopedagogo à disposição. No entanto, na prática, essa figura nunca apareceu na escola, porque os dispositivos legais não foram aprovados. Independente desse movimento, eu assumi uma turma de oitavo ano que tinha quatro alunos com dificuldades de aprendizagem e eu não sabia como lidar com o diferente. Logo, sendo eu um sujeito histórico e cultural⁵, esse ambiente me impactou. Assumi um sentimento de incapacidade perante a situação; outrora buscava recursos para situações inesperadas, porém nesta esfera, na educação, não funciona assim, pois é um processo complexo, ideológico e político, não vou entrar nesta seara. O que eu tinha era uma sensação de incapacidade, mais um sentimento que se tornava parte da minha experiência como professor.

Tarei uma lembrança que me marcou nessa escola estadual: dentro da sala de aula, com a lousa às minhas costas, na primeira fila da esquerda, na última cadeira escolar, sentava-se a “Ja”. Uma aluna com problemas de aprendizagem, em uma classe em que havia três outros mais, nas mesmas condições.

- 5 O sujeito histórico-cultural é um sujeito construído nas relações humanas com o outro; seu “eu” é construído com base na dialogia e na alteridade. Outrossim, é desenvolvido pelas vozes polifônicas das esferas nas quais está contido. “Além disso, esse sujeito não pode se ver completamente, portanto ele depende do outro para lhe dizer a seu respeito o que de seu lugar não pode ver. E o outro, por sua vez, também depende incondicionalmente dele. Ao mesmo tempo, ambos se dão, um ao outro, suas identidades, permitindo-lhes conviver na alteridade – sempre sou o que vejo enquanto me vejo no outro de mim mesmo e respondo essa visão com meus atos-pensamentos, narrativas-sentimentos.” (PRADO; SERODIO, 2015, p.60-61).

Minha atenção se voltou mais a ela pelo fato de ela não interagir com outros alunos. Sempre uniformizada, bem asseada, cabelos presos e penteados, com sua mochila escolar, sentava-se na mesma cadeira, em todas as minhas aulas, e lá ficava, só observando. Sinceramente eu não sabia o que fazer. A direção escolar forneceu desenhos para ela colorir. Eu achava que isso era um descaso com a pessoa. Devido a isso, eu pedi ajuda, mas fui ignorado, assim como ela estava sendo. Minha crítica não é para a pessoa da Unidade Escolar (UE), mera executora. Mas, sim, ao sistema que não oferecia condições para ajudar a desenvolver os alunos com deficiência, que têm este direito garantido por lei. Escola para todos? Todos quem?!

Eu estava preparando aula de geometria para essa classe da oitava série, conforme meu planejamento, e resolvi pesquisar, não sobre a geometria em si, mas sobre a história da geometria. Deparei com alguns trabalhos que descreviam que ela tem uma potencialidade para ajudar no desenvolvimento cognitivo.

Devido a essa informação, mudei meu planejamento. Passei, então, a preparar uma aula lúdica de geometria em que trabalharia com os canudos de refrigerantes para formar figuras geométricas. Na sala de aula separei os alunos em grupos e criamos uma disputa. O grupo teria que replicar o que eu desenhasse na lousa usando os canudos e durex. Para minha surpresa, pela primeira vez em meses, todos participaram das atividades, inclusive a “Ja”. Ela abriu um lindo sorriso e participou, tentando construir as figuras. Dessa vez, tive a oportunidade de fazer algumas observações: ela tinha coordenação motora, tinha noção de comprimento, largura e de profundidade. Ela estava feliz. Percebi uma socialização e interação entre todos os envolvidos. Algo me tocou: o sentimento de conseguir ultrapassar uma barreira e ajudar alguém a construir conhecimento. Apesar desse sucesso, coloquei-me a pensar – tudo poderia ser pontual, momentâneo e irreplicável.

Ser autocrítico é uma forma de conhecer a si mesmo; todavia, apontar incapacidades e a própria falha no âmbito geral da existência é um processo, às vezes, nada agradável. Minha reflexão apontou que eu não estava preparado para trabalhar com pessoas com deficiência de aprendizagem e qualquer outra deficiência. Essa inaptidão não poderia ficar pairando sobre mim. Uma ação se fazia necessário. Um questionamento aflorou em meu pensamento: trabalhar com a geometria gera algo de socialização e interação com pessoas que têm dificuldades de aprendizagem? Estava criada a dúvida que me levaria à pesquisa.

Há uma verdade: só existem possíveis respostas factíveis quando se pesquisa com metodologia científica. Em 2019, ingressei na Universidade São Francisco com um projeto que abordava a minha inquietude como aluno especial no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. No ano seguinte, candidatei-me ao processo de mestrado, ingressei como aluno regular. O mestrado é para constituir o pesquisador que está em mim. Não poderia deixar de viver este desenvolvimento.

Cada esfera social tem seu linguajar próprio, seu discurso ideológico, entre outras características. A primeira vez que ouvi a palavra “Memorial” no curso de Pós-Graduação em Educação estranhei de imediato: “Pessoal, cada um de vocês terá que produzir seu memorial e entregá-lo antes do término da disciplina”, pois o que veio à mente deste discente foi uma planilha de dados e cálculos que é conhecida também como memorial na esfera da engenharia. Só pelo nome memorial, não foi possível eu criar uma relação com a Educação. Entretanto, nesse momento de sobreposição de conhecimentos, também, em que as informações se chocam e se somam, mergulhei em um drama: aceitar que não sabia o que era um memorial e não conseguir associar a palavra a um registro de memória pessoal, mas, sim, a um de cálculo. Algo que deveria ser teoricamente de mais fácil compreensão

do que o próprio cálculo em si. O esclarecimento de como elaborar o memorial foi dado pela docente. Assim, ocorreram inúmeras outras desconstruções que enfrentei, e confesso que ainda tenho enfrentado.

Embora tenha experimentado esse drama, não percebi o movimento da minha identidade profissional, que se dirigia a uma terceira fase de transformação. A tomada de consciência dessa mudança deu-se a partir do momento em que comecei a escrever meu memorial⁶ de forma narrativa. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2013, p.91), “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”. No entanto, essa narrativa é o que restou do meu vivido.

Para redigir o meu memorial, primeiro eu produzi uma sinopse de lembranças do que me contaram ou penso que me contaram e do vivido para me servir de guia, depois debrucei-me para escrever. O resumo ficou neste formato:

Nascido em um regime não militar, que se tornou um, vive a mudança da LDB/71. Vê o Estado da Guanabara ser extinguido e nascer em seu lugar o município do Rio de Janeiro. Cursa escola técnica, participa do movimento diretas já, constitui família, cursa uma universidade e torna-se um engenheiro, usufruindo de viagens internacionais, porém, cursa licenciatura em matemática e encontra “sentido de ser”, em uma sala de aula do ensino básico público e regular. Abandona a esfera da iniciativa privada para ingressar na esfera da educação, em que os recursos são mínimos, o reconhecimento profissional não tem relevância social. Não se abala, busca uma forma de se especializar, ingressa em um mestrado, imaginando pesquisar sobre: Como a geometria pode fomentar a socialização e inclusão. Em paralelo, aceita trabalhar em um projeto de EJA multisseriada do ensino prisional.

6 O memorial tem se mostrado uma ferramenta eficaz para a pesquisa (auto)biográfica, pois é por meio da estrutura narrativa que a experiência humana se expressa e as identidades emergem ao longo da trajetória. Atualmente, o memorial é sugerido nas teses e dissertações na Universidade São Francisco.

É assim mesmo, entrei na universidade imaginando como faria a minha pesquisa, no campo da socialização e inclusão, usando a geometria como ferramenta. Mas o que eu encontrei, na realidade, foi um processo de desconstrução e reconstrução. Eu não conhecia as desconstruções promovidas pelas ressignificações obtidas por meio dos conhecimentos adquiridos nos encontros no grupo Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem), nas leituras da teoria histórico-cultural, nas aulas e nas reflexões minhas. Surgiu uma mudança natural, não por inconsistência ou abdicação sobre o tema, e sim devido a nova percepção social adquirida. Produzir mais uma pesquisa para inclusão? Talvez não faça lógica para o leitor, mas a minha busca foi por quem tinha menos ainda: quando tomei conhecimento da educação prisional, escolhi o ensino prisional para realizar meu estudo⁷.

Não pense você, leitor, que encontrará o sentido no epílogo da minha narrativa – pelo contrário, o sentido permeia todos os acontecimentos que constituem essa narrativa, em um tempo, em um lugar, nas motivações e nas ações. Farei uma consideração aberta no momento oportuno.

O MOMENTO DE RESSIGNIFICAÇÃO, OS DESAFIOS E AS MUDANÇAS

A educação prisional é um fato que a sociedade desconhece e não tem interesse em conhecer. Recebi a oportunidade de conhecer, ao aceitar lecionar no sistema prisional, mas não tinha o mínimo conhecimento a respeito desse processo. Quando se fala em lecionar no sistema prisional, construções imagéticas do ambiente surgem. Eu fiz

7 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

as minhas, mas há um pano de fundo em que as imagens são projetadas: o medo. Ademais, cercado pelo desconhecimento.

Assim, grande parte da sociedade não quer saber sobre os problemas do sistema e da educação prisional. Pesquisas neste âmbito são raras e não têm repercussão no meio acadêmico. Outrossim, há os que se revoltam contra o Estado por disponibilizar recursos para educação prisional – afinal, o prisioneiro está lá para pagar pelo crime que cometeu. Então, por que o preso precisa estudar? Esta linha de raciocínio e o questionamento, no que tange ao sistema carcerário e ao próprio encarcerado, compõem uma visão imediatista de parte de elementos que formam a sociedade, talvez uma grande maioria que não está na esfera das ciências humanas.

Sobre essa discussão, eu não pensei como a minoria da sociedade. Sou fruto das vozes polifônicas, dos discursos e das relações sociais, dentro de determinada esfera, como todos. Sendo assim, eu recebi uma carga de informações direcionada, mas não tive nenhuma orientação mediadora social. Eu ouvi ou li reportagens não agradáveis sobre prisão, eu assisti a documentários que são revoltantes a qualquer ser humano. Todavia, a sociedade conversa muito pouco sobre este problema social, é muito difícil, pois há pessoas que têm asco só ao ouvir sobre o tema.

Dessa forma, quando me foram oferecidas as aulas no sistema prisional, tive o medo natural por desconhecer, e, ao mesmo tempo, muita curiosidade em conhecer esse lado obscuro que a sociedade aparenta não ver. Dominei o meu medo, aceitei o desafio de ministrar aulas no sistema prisional. É importante enfatizar: nenhum professor que está lecionando no sistema prisional o faz por obrigação, ou por punição, ou porque não teria outra oportunidade. Está lá porque escolheu atuar em uma área de condição adversa.

Todos os professores desta área da educação prisional passam pelo processo de atribuição de aulas na Diretoria de Ensino (DE), que faz parte da Secretaria de Educação (SE). Neste primeiro momento, a DE pode solicitar uma apresentação de projeto. Depois, em uma segunda fase, os professores seguem para a Unidade Escolar (UE) – que executa o papel de escola vinculadora, quando os professores são direcionados a uma reunião, conjunta, com a direção da Secretaria da Administração Penitenciária (SAP⁸) e com a SE. Os professores recebem orientações específicas sobre as leis às quais ficarão submetidos, sobre a segurança, o comportamento e as atitudes – um preparo psicológico para entender o que será encontrado no sistema prisional. Após esse encontro, é realizada uma checagem para saber quem é o professor que está adentrando ao sistema prisional. O Estado não dorme, vigia todo o tempo. Posteriormente, já cadastradas as digitais no sistema de controle de entrada e saída, somos convidados a uma visita *in loco* às dependências carcerárias, o que não é nada agradável. O sistema ao qual me refiro é o do Centro de Progressão Penitenciária (CPP).

Uma visão *en passant*, ou seja, rápida, sobre o sistema prisional no Brasil, no estado de São Paulo e a interação com a educação: antes do julgamento, o preso o aguarda no Centro de Detenção Provisória (CDP). Após o julgamento, conforme a pena, os condenados cumprirão seu lapso de tempo em uma das penitenciárias em um dos regimes: fechado, semiaberto ou aberto. Entre outros objetivos, o CPP é um local determinado para acolher o detento que cumpre o seu final da pena em regime semiaberto. No que tange à educação, a Lei n.º 7210, de 11 de julho de 1984, em seu artigo 126 e no § 6.º ampara e incentiva

8 A Secretaria da Administração Penitenciária se destina a promover a execução administrativa das penas privativas de liberdade, das medidas de segurança detentivas e das penas alternativas à prisão, cominadas pela justiça comum, e proporcionar as condições necessárias de assistência e promoção ao preso, para sua reinserção social, preservando sua dignidade como cidadão (fonte: <http://www.sap.sp.gov.br/sap.html>).

a educação dos detentos que “[...] poderão remir⁹, pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova [...]”

Agora eu era um funcionário da SE, lotado na SAP. E faltava descobrir algo: O que é ser professor no sistema prisional? Vou iniciar pelo óbvio: é diferente de tudo que eu já vivenciei. Para início, sou prisioneiro temporário, ao cruzar os portões de ferro e grades, pois estou submisso às normas do sistema prisional e aos riscos potenciais existentes. Ao chegar para lecionar, registro minha digital, deixo meu RG, e qualquer objeto eletrônico ou digital tem a entrada expressamente proibida. Logo, cruzo pelo detector de metal ou pelo RX, depende do policial presente. Se passo pelo RX não sou vistoriado por um policial, o que não ocorre em caso contrário, quando passo pelo detector de metal, em que sou vistoriado e os meus pertences e materiais escolares também o são. Então, prossigo entre dois portões mais. Um segundo, em ferro maciço como o primeiro, depois um portão com grades. Finalmente, atravesso pelos corredores meio aos prisioneiros até chegar às salas de aulas. Dentro da sala de aula não fica nenhum policial. Não é algo tranquilo, é tenso. Este é o cenário em que o professor está inserido e que encara todos os dias, ao entrar e ao sair do complexo prisional.

Para aproximar-se do que é ser professor no prisional, vou convidar o leitor a realizar um exercício: refletir sobre a lei e a participação da sociedade. Sobre a primeira: no Brasil, por lei, não há prisão perpétua. Logo, o prisioneiro será solto: no determinado momento em que cumprir o seu lapso de tempo, ele está livre para conviver no âmbito social. Agora, vamos à participação da sociedade, que conhece a taxa de reincidência no crime. A partir disso, surge o questionamento: quais segmentos dessa sociedade estariam dispostos a dar uma oportunidade de trabalho para reintegrar o ex-prisioneiro à sociedade?

9 A cada 12 horas de estudo, um dia a menos na pena. Em caso de indisciplina grave, o juiz pode cancelar até 1/3 da remissão já atingida pelo reeducando.

O fato é que a mesma sociedade que deu poder ao Estado para julgar e punir volta a julgar e punir o mesmo indivíduo que já cumpriu sua pena. Creio na possibilidade de dois possíveis fatores, entre outros, que levam à insegurança: o medo e a discriminação. Essa insegurança social pode gerar uma possível consequência: a sociedade inconscientemente fomenta a reincidência desse indivíduo, porque ele não encontra apoio de forma correta no âmbito social. Esse é um desenho criado pelo sistema.

A partir dessa visão construída, posso estabelecer o meu papel, entre outros possíveis, de professor no sistema prisional. Tento minimizar os efeitos colaterais deste ciclo gerado pelo sistema por promover, no aluno detento, a ideia de que ele pode, por meio dos estudos, desenvolver-se e buscar trabalhos autônomos.

Não é a modalidade de ensino, no caso EJA multisseriada¹⁰, que tem o menor peso na formação, embora não haja um material pedagógico desenvolvido exclusivamente para esse nicho da sociedade. O peso maior está no que é preparado para educar esses alunos. Eu não posso usar a cultura digital, não há nenhum material educativo oficial, até o presente momento, tudo é “adaptado à realidade do aluno”. Isto exige minha criatividade e diálogos com a equipe gestora.

Durante a pandemia está sendo adotado o sistema de ensino remoto, em que o roteiro tem o papel importante de ser a ponte de comunicação entre professor e aluno, com finalidade de criar conhecimento. Funciona da seguinte forma: os professores estão separados por duas grandes áreas, exatas e humanas. Todos trabalham a partir de um tema gerador, escolhido ora pelos docentes de exatas, ora pelos de humanas. A ideia é trabalhar de forma transversal o tema. O que

10 O ensino multisseriado consiste em uma sala de aula para o Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio, dividida em termos, e o professor trabalha, na mesma sala, com várias séries simultaneamente. Assim, atende a alunos com idades e níveis de conhecimentos heterogêneos.

estou trazendo foi o tema escolhido pelo time de exatas, no qual faço parte. O título do texto gerador é: “Cuidar de si e do outro”. Apresentei um subtema: Segurança no Trânsito. Foi desenvolvido um texto que dá margem para as disciplinas trabalharem. Neste roteiro destinado à EJA Ensino Médio, o plano foi: a matemática trabalha com a equação do primeiro grau com uma incógnita, para ajudar os cálculos que serão realizados na física; a física, com as leis de Newton e os cálculos, para justificar o uso do cinto de segurança; a química, com a fermentação para produção de álcool; a biologia, com o efeito do álcool no organismo e o perigo em dirigir embriagado.

Outrossim, de forma análoga, o time de humanas acompanha o tema gerador, pode usar subtema ou criar um que esteja em sintonia com a proposta. Já com essa fase da construção do roteiro terminada, o material é impresso e entregue na SAP. Depois de passar pelos protocolos de segurança e de proteção contra a Covid-19, os roteiros são entregues para os alunos realizarem as atividades. Dessa maneira, após a SAP receber as atividades já realizadas, essas são catalogadas e novamente são submetidas ao protocolo de segurança de saída. Só então são enviadas para a UE, onde também são submetidas por um tempo ao protocolo de proteção contra a Covid-19. Por fim, após aguardarem esse tempo, os professores recebem uma programação com dia e hora para retirar o seu roteiro. Cada professor retira um roteiro pertencente a uma sala já predeterminada, ele fica responsável por corrigir as questões de múltipla escolha e a dissertativa, e por lançar a nota de cada aluno no sistema e nas planilhas de controle.

Ser professor no prisional é ter atitudes às vezes não compreendidas, pois atua em uma posição central e melindrosa, entre a lei e o infrator, entre a polícia e o ladrão. Assim, torna-se um moderador entre o Estado que pune e o Estado que educa. Mas sem tomar partido do que é ilegal. Para o Estado que pune e vigia, o elemento carcerado é um delinquente, infrator; para a educação, esse carcerado é um aluno detento, privado de liberdade. Por isso, eu, professor, não quero saber

quem é a pessoa que cometeu o crime. Quero saber quem é o aluno, esse sujeito inacabado, que precisa de ajuda – qual é sua necessidade para se reintegrar à sociedade? Para tanto, tenho que abrir em mim um sentimento de neutralidade momentânea, abafando o sentimento criado de justiça social que é construído pelos discursos e pelas realidades abomináveis a que eu estou submetido fora dos muros.

Outrossim, muitos movimentos que foram considerados utópicos ganharam forças e promoveram mudanças na sociedade, porém eles nunca surgiram de forma *top down*, do topo da hierarquia para baixo, e sim dos movimentos da sociedade impactada pelos inconvenientes. Logo, não se trata de um olhar inocente sobre o sistema prisional e seus infratores. Tampouco implica menosprezar os riscos potenciais que lá existem. Trata-se de olhar o outro como um ser humano que necessita de ajuda. Dessa maneira, a escola é o espaço onde as interações se consolidam na direção desse olhar.

Quando eu estou na sala de aula, tenho consciência de que muitos que a frequentam, os sem futuro, estão ali somente para ganharem a remissão de suas penas. Não há como salvar a todos, sequer é minha responsabilidade. O sistema carcerário fragiliza o homem, a fim de construir uma outra identidade dócil. Nessa fragilização humana ele está aberto à mudança, porém, o suporte que há, 24 horas por dia, não é de um psicólogo ou de um professor da instituição, e sim de outros criminosos. Isso se confirma pela pesquisa feita por Onofre (2007, p. 20): a pesquisadora conclui que “estão colocando a escola como alternativa de ocupação da mente com ‘coisas boas’”. Trata-se de uma forma de resistir às pressões que o sistema carcerário exerce sobre os indivíduos e que acabam reforçando a prática do crime, em vez de ajudá-los a reintegrarem-se socialmente”. Assim, a prisão não dá conta de realizar uma reintegração de todos os infratores ao convívio social.

Na contramão disso, há outros alunos detentos que planejam o futuro e sabem que serão rejeitados, como peças descartáveis. Eles

apostam em suas capacidades de mão de obra para serviços independentes – isso, para sobreviverem.

A reintegração imediata à sociedade é uma utopia que eles não têm. Na verdade, a sociedade só aceita quem vence a batalha pela superação e obtém sucesso em qualquer esfera. Isso acontece quando o indivíduo passa a produzir e a consumir. Logo, esse ex-delinquente é exposto como um exemplo para a sociedade. E essa sociedade comemora, como tivesse participado desse processo de reintegração social que foi unilateral, foi uma luta solitária de alguém que ultrapassou os limites não aceitáveis na convivência entre os humanos. Entretanto, esse conseguiu, por si só, retornar ao âmago das relações humanas e se firmar como humano dependente da relação com o outro.

Por outro lado, o processo da reintegração do detento à sociedade está prevista em lei. Como a sociedade tem pouco interesse sobre o tema, ela não se conscientiza das transgressões legais que ela mesma pratica. Pois, não é aceitável negar ter o desconhecimento da lei e não acatar a lei.

Esclareço isto: neste regime semiaberto, no qual leciono, o preso tem direito a cinco saídas temporárias, anualmente, previstas pela Lei 7210/1984, a Lei de Execução Penal (LEP), que tem o intuito de promover um meio mais humano e digno para o cumprimento da pena por parte do condenado. O fato de ser preso não significa perder a cidadania e seus direitos.

Esse processo de “saidinha” envolve toda a sociedade, está na lei, LEP, que em seu artigo 4.º ensina: “O Estado deverá recorrer à cooperação da comunidade nas atividades de execução de pena e da medida de segurança”.

De outra parte, o cidadão não pode, segundo art. 3.º da Introdução do Código Civil, alegar desconhecimento desta lei: “Ninguém se escusa de cumprir a lei alegando que não a conhece”. Desta forma o

Estado que pune também convoca a comunidade para participar da ressocialização do prisioneiro que está em processo de reintegração social. Só a título de provocação: eu só tomei conhecimento dessa primeira parte, da LEP artigo 4.º, durante as minhas pesquisas; e outras pessoas, possivelmente, tomaram conhecimento neste momento de leitura.

CONCLUSÃO ABERTA

Podemos dizer que a reflexão, ato de pensar o próprio conhecimento, que tem como objeto seu próprio ato, torna-se mais complexa, no meu caso, pois envolve refletir minha própria trajetória e o social. Com efeito, se sou inacabado como pessoa e estou sempre em desenvolvimento, minha concepção de mundo e a subjetividade, provavelmente, estão submetidas aos mesmos caminhos das variabilidades do humano que sou. Como nos diz Prado (2015), sou dependente do outro para me ver no processo de alteridade. Logo, é concebível que minha reflexão, o pensar o próprio pensamento, seja de cunho coletivo, ela não teria como seguir caminho diferente.

Assim sendo, a reflexão pode ser exclusiva para um momento e passível de outras reflexões com o passar do tempo. Por isso, não apresento uma conclusão ou reflexão final, mas uma conclusão aberta, ainda cabível de reflexão, para sintetizar este momento.

A respeito da minha história, meu passado, se esse foi de sucesso, se foi de vergonha, se ele foi de fracassos, indecisões, se esse passado foi carregado de alteridade ou não... tudo que aconteceu é meu reflexo no hoje. Conforme observa Allouche (2019), eu sou meu passado. É esse passado, visto no presente, que me possibilita uma perspectiva de futuro. Foi meu passado que me levou a atuar na educação, hoje.

Da mesma forma, o passado mais próximo abriu um dos possíveis caminhos, na educação, e eu decidi me engajar nela. Sou um ser livre para decidir. Por outro lado, tenho consciência dos limites de ser livre, defino-me por meus atos presentes e pela responsabilidade sobre eles. Assim como Larrosa (2002), não acredito que haja predestinação atrelada à existência. Creio nas possibilidades que surgem, aleatoriamente, para outras veredas e no livre arbítrio de decisão. Deste modo, cheguei ao sistema prisional.

Por fim, trago para este momento oportuno, algo do presente e do futuro, um pouco sobre o meu projeto em andamento e o sentimento como professor no contexto carcerário.

Ser professor no sistema carcerário não é só trabalhar com as competências e habilidades sugeridos pela SE. Outrossim, cabe a mim não infantilizar os alunos detentos, fazer escolhas pertinentes dos temas a serem tratados com a esperança de que esses façam sentido e sirvam de base para aquilo que eles virão a escolher como forma de sobrevivência.

Assim como senti o dever cumprido, lá no início da minha trajetória, com as crianças do sexto ano, aqui, no lado obscuro da sociedade, no sistema prisional, sinto que desempenho meu papel, primeiro para mim mesmo, minha contribuição social, depois para com a sociedade, mesmo sabendo que ela não valoriza minha participação como professor. Nesta luta, além de mim, professor do prisional, há profissionais do direito da saúde, entre outros que atuam para minimizar os efeitos colaterais deste câncer que corrói o âmago da sociedade.

Sobre a prisão, Foucault (2019, p. 224, grifo do autor) escavou no século XIX e trouxe sua ideia, que continua atual: ele diz que a prisão é uma abjeta solução, pois “conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. E entretanto, não ‘vemos’ o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão”, é necessária na sociedade.

Em contrapartida, não há como estar inserido neste carcerário e não sentir os inconvenientes. Não tem como passar pela educação prisional sem sofrer uma profunda resignificação sobre a ética e os valores sociais. Não há como passar pela educação prisional sem entender sobre os poderes que regem dentro do sistema prisional, inclusive sobre o poder de equilíbrio, um poder paralelo. Eu estou inserido na educação e percebo tudo isso.

Nesse cenário, priorizo o desenvolvimento do outro, valorizo o pouco diálogo que há, reconheço que os alunos encarcerados são pessoas marcadas pela exclusão social e trazem consigo suas histórias e culturas próprias, que devem ser consideradas. Também fica notório que para alguns alunos esta experiência será a oportunidade única de frequentar uma escola. Novamente, isto não significa que tenho um olhar inocente, que estou de acordo com as ações por eles praticadas. O que vejo é a oportunidade de entender a pessoa para poder propor um possível caminho de retorno dele à sociedade. Mesmo sabendo que essa probabilidade é fraca.

Sendo assim, como professor do sistema carcerário, tento promover junto com meus alunos um movimento que desenvolva, por meio das interações, estudos e possíveis relações, suas percepções de forma positiva em relação à sociedade na qual estamos inseridos. Isso impacta nas nossas próprias resignificações, outrossim, para melhor compreender o outro; logo, para o outro compreender a mim. É uma tentativa de fomentar a alteridade na sala de aula.

Penso que a sociedade necessita olhar para a questão do cárcere sem medo, uma vez que, na verdade, amanhã eles estarão conosco, fora dos muros, pois não existe prisão perpétua no Brasil. Penso, sou um sujeito histórico-cultural que não fica inerte ao que me cerca, já que este entorno também me impactará e, conseqüentemente, à sociedade em que estou inserido. Então tenho que agir. Minha ação é lecionar no sistema carcerário, este é o meu agir-ato, que, segundo Bakhtin

(2020b, p.47), é um dever, “é uma categoria original do agir-ato.[...] tudo é um ato meu, inclusive o pensamento e o sentimento, é uma certa atitude da consciência”.

Por último, minha ação está ligada, também, ao meu projeto de pesquisa, que busca saber como se constitui a trajetória e a identidade profissional dos professores que atuam no contexto carcerário. Igualmente, a pesquisa visa responder: O que mobiliza professores a atuarem no sistema carcerário? Esse projeto está em desenvolvimento.

Nas análises de dados, parciais, do projeto, provenientes da entrevista narrativa com professores de matemática, as respostas para essas questões ainda não vieram à tona. No entanto, aparecem indícios sobre o olhar do professor envolvido na educação carcerária, no que tange aos discentes privados de liberdade: “alunos/pessoas que necessitam de ajuda”.

REFERÊNCIAS

- ALLOUCHE, Frédéric. **Ser livre com Sartre**. Trad. João Batista Kreuch. 1. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WM Martins Fontes, 2020a.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020b.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2018.
- BRASIL. **Lei de Execução Penal** nº 7210 de 11 de julho de 1984.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhe. 42. ed., 7. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.37, n.1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revisita Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Ferido de realidade e em busca de realidade. Notas sobre as linguagens da experiência. *In*: LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes e João W. Geraldi. 1. ed. 5. reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2021, p. 73-122.

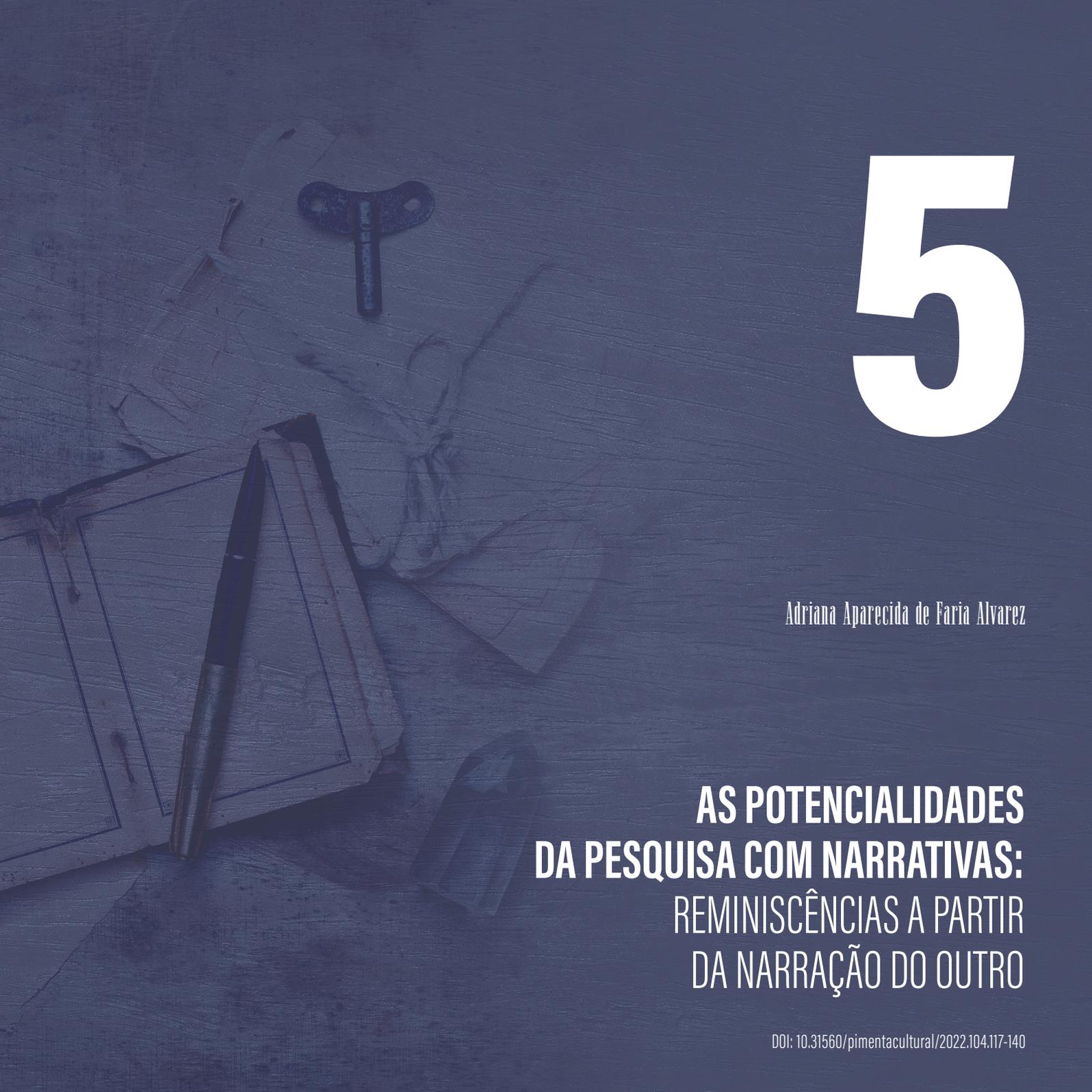
MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2018, p.167-176.

ONOFRE, Elenice. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? *In*: ONOFRE, Elenice (org.) **Educação escolar entre as grades**. São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2007. p.11-28.

PASSEGGI, Maria Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria; SILVA, Vivian (org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.103-127.

PRADO, Guilherme; SERODIO, Liana. Ato responsável e alteridade: problematizando narrativas docentes em um contexto investigativo. *In*: PRADO, Guilherme *et al.* (org.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p.51-73.

VOLOCHÍNOV, Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução e organização: João W. Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013.



5

Adriana Aparecida de Faria Alvarez

**AS POTENCIALIDADES
DA PESQUISA COM NARRATIVAS:
REMINISCÊNCIAS A PARTIR
DA NARRAÇÃO DO OUTRO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.104.117-140

Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205, grifos do autor)

A relação constitutiva entre o eu e o outro exerceu um papel fundamental neste meu processo de escrita; ela funcionou como um elo conducente que permitiu uma relação com os depoentes que contribuíram para a minha pesquisa de mestrado, construindo uma rede de conexão entre eles e a pesquisadora.

Muitos podem ser os significados de uma narrativa, como, por exemplo, o relato de um evento, acontecimentos passados, uma história ou mesmo um conjunto de fatos contados ou recontados. Consideramos aqui a narrativa como metodologia de investigação e a sua importância para a pesquisa em educação, pois, por meio delas, valorizamos as vozes do outro e compreendemos sua visão de mundo, os sentidos produzidos para as suas experiências e, ao mesmo tempo, produzimos sentidos à nossa própria experiência, num ato alteritário de construção da memória.

Para Benjamin (1994), a memória, ainda que individual, assume um caráter social e coletivo tanto de quem conta, quanto de quem ouve, principalmente quando se têm interesses em comum, pois, “ a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade da reprodução. A memória é a mais épica de todas as faculdades” (BENJAMIN, 1994, p. 210).

A pesquisa com narrativa é um modo de entender a experiência em um processo que envolve pesquisador e pesquisado de forma colaborativa. No procedimento de produção dos dados, estabelece-se uma relação dialógica na interação entre os sujeitos (pesquisador e

pesquisado), produzindo sentidos que podem ser definidos como a compreensão que esses interlocutores estabelecem durante o diálogo.

Os narradores constroem sentidos a partir de suas experiências e, ao narrarem, percebem-se envolvidos, não com um relato qualquer, mas por aquilo que eles sentem, que os emociona, mas principalmente aquilo que os chama ao diálogo com o ouvinte, fazendo assim emergir sentidos entre narrador e ouvinte.

Trata-se de

um processo no qual continuamente estamos tentando dar conta dos múltiplos níveis (temporalmente simultâneos e socialmente interativos), nos quais procede o estudo. A tarefa central é evidente quando se compreende que cada um está vivendo suas histórias em um contínuo contexto experiencial e, ao mesmo tempo, está contando suas histórias com palavras, enquanto pode refletir sobre suas vivências e explicá-las. Para o investigador, isto é parte da complexidade da narrativa, porque uma vida é, também, uma questão de crescimento rumo a um futuro imaginário e, portanto, implica em recontar histórias e tentar revivê-las. Uma mesma pessoa está ocupada, ao mesmo tempo, em viver, em explicar, em re-explicar e em re-viver histórias. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 22, tradução minha)¹

Ao narrar, o narrador se transforma. As palavras vão muito além de um simples registro dos acontecimentos cotidianos, uma vez que são acontecimentos que tocaram o narrador, o que as torna cheias de sentimento. É uma forma de as pessoas darem sentido e significado à sua experiência. Nesse processo de troca de experiências narrativas

¹ *"un proceso en el que continuamente estamos intentando dar cuenta de los múltiples niveles (temporalmente simultáneos y socialmente interactivos) en los que procede el estudio. La tarea central es evidente cuando se comprende que la gente está viviendo sus historias en un continuo contexto experimental y al mismo tiempo, está contando sus historias con palabras mientras reflexionan sobre sus vivencias y se explican a los demás. Para el investigador esto es parte de la complejidad de la narrativa porque una vida es también una cuestión de crecimiento hacia un futuro imaginario y, por lo tanto, implica recontar historias e intentar revivirlas. Una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en re-explicar y en re-vivir historias".*

ocorrem inúmeras reflexões, seja para o pesquisador ou os participantes da pesquisa, uma vez que “o valor biográfico pode organizar não só a narração sobre a vida do outro, mas também o vivenciamento da própria vida e a narração sobre a minha própria vida, pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da minha própria vida” (BAKHTIN, 2011, p. 139).

Narrar-se é uma atividade difícil, pois deixamos expostos aquilo que está guardado dentro de nós, tornando públicas nossas lembranças, opiniões, perturbações e, em algumas vezes, até mesmo nossa dor. É um processo de refletir sobre a resignificação da experiência, um conceito que Passeggi (2021, p. 1) chama de reflexividade narrativa, que “propicia à pessoa que narra a possibilidade de dar sentido ao que antes não tinha e, ao ordenar narrativamente os acontecimentos, ela (re)constrói outra versão de si e de sua formação”; nesse sentido, ocorre uma riqueza no ato de narrar, uma vez que dele surgem possibilidades de interpretações capazes de promover a compreensão de inúmeros aspectos para o ouvinte e também ao narrador, que é o personagem da história narrada, principalmente no entrelaçamento dessa história com outras.

Nós, seres humanos, somos pessoas contadoras de histórias, pessoas que, individual e socialmente, vivemos vidas contadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo. Desta ideia geral deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais. Tanto os professores quanto os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos outros e nas suas próprias. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11-12, tradução minha)²

2 “Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos o mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias”.

Exponho neste texto um recorte da minha história, assim como uma reflexão sobre a potencialidade da pesquisa com narrativas. Considero que, ao ouvir o outro, o ouvinte vai refletindo sobre a sua própria trajetória, como aconteceu comigo ao iniciar minha pesquisa de campo no mestrado³. Passeggi (2021, p. 8) aborda a heterobiografização, um processo que se “aprende ao refletir sobre si com a história contada pelo outro”, e eu, ouvindo os entrevistados, fui aprendendo com eles e me constituindo um sujeito que reflete sobre o outro.

Minha pesquisa, que tem como foco o Programa Universidade para Todos (Prouni), implementado em 2005 em nível federal, foi realizada com oito estudantes (um graduando e sete graduandas) de uma instituição privada do interior do estado de São Paulo, bolsistas do Prouni e pertencentes ao curso de Pedagogia. Ao realizar as entrevistas narrativas e, posteriormente, a transcrição de cada uma para análise, pude reviver lembranças da minha trajetória e verificar a verossimilhança das histórias narradas em relação à minha própria.

Nesse sentido, o presente capítulo tem por objetivo narrar minha trajetória de vida acadêmica e os caminhos que me conduziram a um programa de pós-graduação em educação. Esta narrativa será atravessada pelos pressupostos teóricos adquiridos enquanto cursei as disciplinas no mestrado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, pelas leituras realizadas com o grupo de pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem) e pelos dados produzidos por meio das entrevistas narrativas para a pesquisa de mestrado.

Durante meu percurso, no qual venho me constituindo uma pesquisadora (auto)biográfica, as experiências narradas entrecruzaram-se como minha história de vida, rememorando fatos, acontecimentos sobre a educação vivida por mim e pelos depoentes.

3 Na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas narrativas de modo remoto, por meio da utilização de webconferência na plataforma Google meet. Não houve um roteiro de perguntas e respostas, mas foram apontados grandes temas para que o depoente fizesse a sua narrativa.

VOZES QUE SE ENTRECruzAM NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Refletir sobre minha história de vida não é uma tarefa fácil, os pensamentos vão e vêm – afinal, o que seria importante narrar? Minha voz, aqui, já não é apenas minha, mas a voz de todos que permearam minha constituição pessoal, estudantil e profissional. Como nos diz Bakhtin (2013, p.4), instaura-se “a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e de uma autêntica polifonia de vozes pleni-valentes”. Assim, neste texto, busco narrar a minha trajetória entrecruzada com as histórias dos entrevistados, uma vez que, ouvindo-os, fui refletindo sobre a minha própria história, como propõe Passeggi (2021, p.12, grifos da autora), sobre o conceito de reflexividade narrativa, que

põe em jogo a *memória autobiográfica*, aqui entendida como uma disposição humana a preservar na memória palavras, gestos, sons, sabores, perfumes.... que constituem arquivos de experiências vividas, projetadas, sonhos e impressões, que constituem nosso *capital biográfico*. Esse arsenal de lembranças, impressões, gostos-desgostos são acessados voluntária ou involuntariamente, mediante a capacidade humana de refletir narrativamente para dar sentido ao que é contado, descrito, explicitado.

Minha trajetória começa no inverno de 1972, no município de Bragança Paulista, São Paulo: sou a filha mais velha dentre três irmãos; meus pais tiveram pouco acesso à escolarização, estudando apenas até a terceira série (atual 4.º ano do Ensino Fundamental), e meus irmãos concluíram o Ensino Médio. Sou a primeira da minha família a concluir o Ensino Superior e, assim como em minha trajetória, a maioria dos estudantes que foram entrevistados tiveram pais com pouco acesso à escola:

Meus pais estudaram, muito pouco, os dois sabiam ler e escrever ... meus irmãos estudaram até a quarta série, na época.

Eu sou a primeira dos meus irmãos a fazer faculdade. (ANA, EN⁴, 16/12/2020).

Na minha casa ninguém estudou. Meu pai, acho que deve ter Até a terceira série do Ensino Fundamental. Já a minha mãe terminou os estudos depois que a gente ficou mais velho e meus irmãos, eu sou a irmã caçula, meu irmão e a minha irmã não fizeram nenhum curso superior. (ANA JULIA, EN, 01/04/2021).

Na minha família, eu sou a primeira a ingressar numa faculdade! (DEBBY, EN, 15/12/2020)

Na minha família ninguém é formado, ninguém fez faculdade, minha mãe, sabe? Minha mãe é analfabeta e meu pai também. (MARIANE, EN, 15/03/2021)

Apenas em 1961 houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; foram 13 anos de discussões (1948-1961) até a sua aprovação. Antes dela não havia uma preocupação com a Educação, o que explica que nossos pais tenham aprendido apenas a ler e a escrever; alguns deles são inclusive analfabetos.

Morávamos na zona rural, e minha classe escolar era multisseriada⁵: tinha uma única sala, que abrigava o primeiro, o segundo e o terceiro ano, e em cada fileira era uma série, fato comum nas escolas do campo e, em geral, nas comunidades rurais. Tenho poucas lembranças desse tempo; no entanto, minhas lembranças me remetem a uma sensação boa. Como era uma classe multisseriada, a professora tinha que desempenhar todas as funções e atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diversos. No meio do período letivo da terceira série, meus pais se mudaram para a “cidade”, em Bragança Paulista, buscando uma vida melhor, e eu fiquei morando no campo com minha avó, Dona Maria Joana, até à conclusão daquele período

4 EN significa Entrevista Narrativa. Os nomes são pseudônimos, conforme projeto submetido ao Comitê de Ética da USF e por ele aprovado.

5 As salas de aula multisseriadas fazem parte da organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com diferentes idades e níveis de conhecimento.

letivo. Depois disso, estudei em muitas escolas, todas públicas, porque meus pais se mudavam muito.

Completei o Ensino Fundamental em 1986 e parei de estudar, pois na época morava na cidade de Toledo, em Minas Gerais, e lá não tinha Ensino Médio⁶. No ano de 1990, minha família se mudou novamente, agora para Pedra Bela, e foi nesse ano que voltei para a escola: em Pedra Bela também não havia o Ensino Médio⁷; no entanto, a Prefeitura levava os estudantes de ônibus para estudar em Bragança Paulista. Cursei o Ensino Médio em uma escola regular, Escola Estadual Cásper Líbero, no período noturno.

Essa mesma dificuldade em completar o Ensino Médio foi enunciada pelos entrevistados da pesquisa e, embora exista uma diferença de idade entre nós, pesquisadora e depoentes, os problemas permanecem os mesmos.

[...]eu fiz a quarta série, quinta, sexta e a sétima série, nessa escola aí, parei de estudar. Eu já trabalhava! Fui trabalhar. E nossa (pausa) fui morar em São Paulo, aí trabalhei lá e fui morar com uma família, depois trabalhei em loja, mas não pensava em voltar a estudar. [...] Quando minha filha tinha 12 anos, eu voltei a fazer, no SESI, a eliminação de matérias e terminei o Ensino Fundamental. [...] Eu era empregada doméstica! Era cansativo e parei de estudar de novo. Fui no [nome da escola], fiz inscrição para o EJA, e foi uma luta para conseguir uma vaga no EJA. Eu fiz o primeiro ano do Ensino Médio lá, mas, como tem o Encceja, aí eu me inscrevi para a prova do Encceja! Eu fiz a prova em agosto. Terminei metade do ano e eu fui para o segundo ano. Em novembro eu peguei o resultado do Encceja, que eu tinha passado no Encceja, aí eu eliminei tudo. (ANA, EN, 16/12/2020).

Eu acabei repetindo no primeiro ano do Ensino Médio. Nisso eu parei de estudar. Parei por anos (pausa). E fui trabalhar! Eu meio que bloqueei isso na minha vida, mas chegou um momento que os empregos que eu encontrava não tinham a ver comigo. Era

6 Atualmente, a cidade possui uma única escola que proporciona o Ensino Médio.

7 Atualmente existe uma única escola com Ensino Médio em Pedra Bela.

uma questão de você saber que tem potencial, que tem interesse, eu sempre gostei de ler livros, aí eu comecei a não me conformar mais com aquilo, com aquela situação [...] então eu resolvi estudar em casa e comprei um curso online [...] Eu trabalhava, chegava do trabalho e ia estudar. ...] Para eu estudar, você não tem noção ... foi uma luta ... minha mãe brigava comigo. O importante para ela, era a casa limpa (risos). Ela não queria saber da pessoa que estudava, ela queria a casa limpa, a janta pronta ... e nossa! O ano que eu fiquei estudando foi briga atrás de briga. ... Mas hoje eu entendo eles, porque não é que eles não acreditassem em mim, eles não acreditavam neles mesmo. Então ... A vida sempre foi difícil, tudo tão difícil da gente conseguir! (ANA JULIA, EN, 01/04/2021)

Eu tive uma defasagem muito grande, mas eu creio que não foi por culpa da escola, mas por conta dessas mudanças que eu tive [seus pais se mudaram algumas vezes] Eu tive que mudar de São Paulo e naquele tempo eu acho que não tinha muita regra com as transferências ... não sei ... não sei te falar ao certo. Aí eu fui para a quinta série e tive algumas dificuldades. Eu estudei muito tempo na mesma escola, da quinta série até o segundo ano, que naquela época era o segundo grau! Aí, infelizmente, eu estava estudando de manhã, mas tive que mudar para noite porque tinha conseguido um emprego pelo CIEE; então eu estudava e trabalhava naquela época, mas à noite, querendo ou não, você não tem aquele estímulo para os estudos, na verdade se você aparecesse na aula, já ganhava ponto, inclusive passava. (MARIANE, EN, 15/03/2021)

Essa dificuldade também se fez presente no meu Ensino Médio, pois onde morei sequer havia escolas, uma vez que não havia leis que tornassem o ensino obrigatório ou mesmo garantissem o direito do cidadão. Assim, não havia a obrigatoriedade de oferta de escola.

Ao ouvir esses alunos, não tem como não me lembrar da minha própria trajetória escolar: são muitas semelhanças, e essa aproximação só é possível com a pesquisa com narrativas. As lembranças dos estudantes, contadas a mim no decorrer da entrevista, iluminaram minhas reflexões sobre o contexto educacional: o que para mim era uma situação comum (para não dizer normal) na época, me fez refletir que uma educação pública de qualidade é importante e um direito de todo cidadão.

Paralelamente à minha pesquisa de campo, fui me apropriando de um referencial teórico que me possibilitasse analisar algumas políticas públicas voltadas à educação. Pude compreender que um período crítico da educação no Brasil foi a Ditadura Militar, de 1964 a 1985, que durou 21 anos; nela ocorreu um retrocesso, desde a alteração dos cursos até a infiltração de agentes em salas de aula, para controlar os professores e os movimentos estudantis.

Ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na presidência da República, foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. (GHIRALDELLI, 2015, p. 146)

Muitos intelectuais brasileiros foram perseguidos nessa época: Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira foram cassados e Paulo Freire, preso e exilado, assim como muitos outros.

Foi nessa época também, por volta de 1970, que foi adotado um método de ensino tecnicista, que se preocupava exclusivamente em preparar um futuro trabalhador, não em tornar o aluno um sujeito crítico.

A tendência tecnicista em educação resultou da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na “racionalização”, própria do sistema de produção capitalista. Um dos objetivos dos teóricos dessa linha era, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos. Em outras palavras, para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como capital humano. Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico. (ARANHA, 2012, p. 554)

A partir de 1985 foram promovidas grandes modificações na educação brasileira. Dentre as principais mudanças no âmbito educacional, é importante destacar a nova Constituição em 1988, que, no Artigo 205, defende: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E foi exatamente nesse período que eu fiz grande parte da minha educação básica; e, estudante em escolas públicas e usando livros didáticos que provavelmente passaram por processos de censura e de silenciamentos, fui constituída por esse tecnicismo.

Nunca houve um desejo de minha parte de ingressar no Ensino Superior, pois esse discurso não existia na minha família ou nas escolas que frequentei. O importante era conseguir um bom emprego, considerando que o significado de “bom emprego” seria um emprego que proporcionasse estabilidade, ou seja, como diziam as gerações passadas ou mesmo as presentes: “o importante é ter uma carteira assinada”.

Mais uma vez, esse fato em minha trajetória entrecruza-se com as narrativas dos estudantes que entrevistei:

Era mais seguro para eles, terem os filhos trabalhando com carteira assinada, isso era o importante, saúde, casar, ter filhos [...].
(ANA JULIA, EN, 01/04/2021)

Minha preocupação era trabalhar. Não que minha mãe colocava isso assim, que eu precisava ajudar em casa, não era isso; meus pais, por não estarem formados, a preocupação deles era trabalhar para ter dinheiro, minha mãe me ensinou isso, você precisa trabalhar para você ter o seu dinheiro, para você fazer o que você quer, para comprar o que você quer, para ajudar em casa. Assim, eu entendia que era minha obrigação concluir o Ensino Médio, mas sempre foi para mim o segundo lado, sabe! (PABLO, EN, 22/10/2020)

A maioria, na EJA, porque é na EJA que eu mais convivi, os jovens eu não sei, mas na EJA, eles vão para terminar o Ensino Médio para emprego! Quando perguntam para eles, porque que você está aqui? E, assim, não com 48 anos como eu, não! Com uns 25 anos sabe? Minha turma respondia assim; tinham duas que falavam que queria fazer um curso de cuidador de idoso e para isso precisava ter o Ensino Médio! Podologia: precisava ter o Ensino Médio. Tinha uns que era técnico de enfermagem ... Assim, sabe?! Teve um moço que fez comigo, ele queria fazer teste para polícia militar, então, precisava do Ensino Médio. (ANA, EN, 16/12/2020)

Motivada pelos valores recebidos em relação à importância de “um bom emprego”, comecei a trabalhar na Universidade São Francisco (USF), em 1991. O trabalho na universidade oportunizou meu ingresso no Ensino Superior, pois a USF oferecia bolsa de estudos integral aos funcionários. Essa seria a minha oportunidade de voltar a estudar, considerando que esse desejo surgiu em 1994, quando já fazia três anos que estava lá!

Surgiu então a dúvida: Que curso iria escolher? Na época trabalhava na área da saúde, mas não era minha intenção seguir carreira nessa área. Sempre tive mais facilidade, enquanto aluna no ensino básico, com a disciplina de matemática do que com a de língua portuguesa; por isso, senti o desejo de cursar Análise de Sistemas. O curso era na unidade de Itatiba, e eu trabalhava das 7h às 17h em Bragança Paulista e me locomovia até Itatiba⁸ todas as noites. O ônibus saía às 18h10 da praça central e aos sábados às 07h da manhã. Esse ônibus com bancos rasgados e algumas janelas que não fechavam direito fazia com que alguns colegas, no inverno, levassem até um cobertor, mas era o que conseguíamos pagar. Não foi fácil! Tive que estudar muitas madrugadas, pois senti a defasagem de um bom Ensino Médio, mas tudo foi sendo superado.

⁸ A distância entre as cidades é de 42 km.

O ingresso no Ensino Superior, também não fazia parte do meu plano de vida, assim como a maioria dos estudantes entrevistados, cujo desejo de ingressar na universidade surgiu algum tempo depois de finalizar o Ensino Médio. As motivações dos depoentes se deram ou por influência de um colega, ou porque a vida mostrou tal necessidade, como podemos observar nas narrativas de Pablo e Mariane:

Eu estava no terceiro ano, o pessoal que estava ao meu redor falava: “Eu vou fazer vestibular, vou fazer Enem [Exame Nacional do Ensino Médio], vou fazer não sei o que, eu quero fazer este curso.” Eles já tinham essa certeza, e eu olhava para mim e pensava: “O que eu quero fazer? Sei lá! Vou fazer vestibular, porque meus amigos estão fazendo, vou fazer também, porque eu não quero estar fora da bolha.” Mas eu olhava aquilo e pensava: “Eu não sei o que eu quero!” (PABLO, EN, 22 out. 2020)

Em 2015 eu me casei, e a gente viu esta necessidade porque ... querendo ou não, se colocar no mercado de trabalho, hoje em dia, apenas com o Ensino Médio, não dá, sabe? Eu trabalhei em alguns lugares, assim, era ... serviço que querendo ou não, não tinha um futuro para me oferecer, então se hoje eu quero conquistar alguma coisa tem que ser através da educação, não existe outro caminho. (MARIANE, EN, 15/03/2021)

Pablo e Mariane, assim como eu, não pensavam no Ensino Superior, mas a vida foi nos mostrando tal necessidade.

Observo na fala dos estudantes esse contexto de incerteza, uma vez que iniciei o curso de Análise de Sistemas apenas por me identificar com a matemática. Quando estava na metade do curso, surgiu uma oportunidade de mudança de função e fui transferida da área da saúde para a administrativa, com objetivo de migrar para o Departamento de Informática. Foi quando comecei a trabalhar na contabilidade. Assim, por trabalhar em uma universidade que proporciona bolsa de estudo a seus funcionários, em 1999 decidi que estava na hora de voltar a estudar. E, entre abril de 1999 e agosto de 2001, fiz uma pós-graduação em Administração com ênfase em finanças, para me aproximar um pouco da área contábil.

Em outubro de 2004, quando eu estava ainda no Departamento de Contabilidade da USF, nasceu, após nove anos de casada, a Valentine, minha filha mais que desejada. Ao final de 2005, a USF passou por uma reestruturação e o Departamento de Contabilidade foi transferido para outro estado, mas não aceitei a proposta de mudança, pois minha filha era pequena e meu esposo trabalhava na área de vendas com uma carteira de clientes na região de Campinas. Assim, continuei desempenhando minhas funções onde estava, aguardando uma transferência ou a demissão. Em 2006, a USF inaugurou sua política social de inclusão no Ensino Superior e de concessão de bolsas e benefícios. Também aderiu ao Programa Universidade para Todos (Prouni)⁹ e firmou outros convênios de promoção da inclusão social. Foi quando recebi o convite para trabalhar no Setor de Bolsas.

A partir desse momento, em que fui remanejada de função e de departamento e iniciei um contato com os estudantes da USF que pleiteavam uma bolsa de estudos, muitas questões passaram a me intrigar. A dificuldade vivenciada por mim há tanto tempo estava tão viva, naqueles estudantes! Hoje, com um olhar distanciado, posso dizer que naquele tempo e lugar o meu projeto de pesquisa já existia, mesmo que inconscientemente.

Trabalhando no Setor de Bolsas da USF me identifiquei profissionalmente. Ao receber os alunos no ingresso do Ensino Superior, cheios de dúvidas, iniciando sua vida adulta, todos oriundos de escola pública, assim como eu, com as mesmas dificuldades, muitas

⁹ O Programa Universidade para Todos (Prouni), criado em 2004 pela Medida Provisória n.º 213 e institucionalizado pela Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005, é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais, em instituições particulares de educação superior. As bolsas integrais são destinadas a brasileiros, não portadores de diploma de curso superior, com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. As bolsas parciais são destinadas a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, com renda familiar de até três salários mínimos, exceto para professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública, conforme disposto no art. 3.º do Decreto n.º 5.493, de 2005.

vezes, com trajetórias de vida muito mais precárias do que a minha, e que buscavam uma oportunidade de estudar, eu me vejo nesses alunos, e isso me toca!

Em 2012, tive a oportunidade de voltar a estudar e ingressei no curso de Ciências Contábeis. Como havia trabalhado muito tempo na contabilidade, tinha o desejo de fazer um curso nessa área.

Nessa época também passei a visitar escolas, a ministrar palestras aos alunos do Ensino Médio, mostrando a eles que o Ensino Superior é um sonho possível de ser alcançado, é uma realidade somada a um pouquinho de dedicação. O contato com os alunos do Ensino Médio me fez sentir vontade de ser professora. Porém atualmente ministro palestras, mas não atuo como professora.

O INGRESSO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Rememorar é uma tarefa bem difícil: embora volte ao passado, o presente está vivo em minha mente, e não há como separá-los, eles se entrelaçam. Principalmente nesse momento em que, imersa neste estudo, já estou transformada, pois as aulas, os professores, o grupo de pesquisa – tudo isso já reverbera no modo como penso e reflito.

Para a compreensão de uma história presente se faz necessário considerar as experiências do passado, sem esquecer as que estão por vir, nesse sentido, Connelly e Clandinin tecem uma metáfora sobre o espaço tridimensional na pesquisa narrativa:

Por estar relacionadas com la estructura del tiempo, estas tres dimensiones del sentido ayudan al escritor a estructurar tramas en las que la explicación y el sentido, en sí mismos, tengan una estructura temporal. Además, esta estructura temporal contribuye

a transmitir un sentido de propósito em lo escrito ya que uno trata con varios datos temporales y los hace encajar em las partes de la narrativa orientadas al pasado, al presente o al futuro. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 38)

Essa temporalidade entre o passado, presente e futuro, trabalha não apenas o espaço entre os depoentes, mas como pesquisadora narrativa, trabalha esse espaço comigo mesma, assim os conceitos de memória, narração e experiência se articulam, compondo essa trama que chamo de minha trajetória. O desafio é a apropriação dessas definições para compreender como esses conceitos se apresentam e se reconstroem no desenvolvimento da pesquisa.

Em 2018 surgiu o desejo de voltar a estudar, pensei em fazer Direito, mas ao mesmo tempo refletia: mais um curso de graduação? Depois pensei em uma pós-graduação *lato sensu*, mas não me interessei por nenhum curso disponível. Foi então que surgiu a curiosidade de iniciar uma pós-graduação *stricto sensu*. Entrei na página da USF e comecei a pesquisar como funcionava, quem eram os professores, como se dividiam as linhas de pesquisa. Convicta, comecei a procurar alguém da Matemática e encontrei a Profa. Adair, pesquisei seu currículo, o que ela escrevia, onde lecionava, consultei alguns colegas da Instituição e todos a amavam. Comecei a admirá-la, mesmo sem conhecê-la.

Em 2019 me inscrevi para o programa como aluna especial na USF, na área de Educação. Fiquei muito ansiosa, pois eram poucas vagas. Após algumas semanas de espera, finalmente recebi a notícia: havia sido classificada! O objetivo foi alcançado, mas com ele as incertezas: será que eu daria conta?

Fiz duas disciplinas e no começo foi muito difícil, pois eram autores e assuntos até então desconhecidos. Já na primeira aula, pude perceber que seria algo completamente diferente do que já havia feito em termos de estudo. Muitos textos para ler e um conteúdo bem

diferente dos assuntos aos quais estava acostumada. No entanto, os professores eram muito acolhedores. No decorrer das aulas, fui compreendendo o propósito dos estudos e apreciando autores que não conhecia. O semestre foi maravilhoso, conheci pessoas especiais que hoje são minhas colegas no grupo de pesquisa.

No primeiro semestre de 2020, participei do processo seletivo como aluna regular para o mesmo programa de pós-graduação e fui aceita. Esse momento foi permeado por indescritível emoção, pois, por intermédio dessa formação, terei, com a pesquisa, a oportunidade de construir novos conhecimentos, que certamente me transformarão como profissional e principalmente como ser humano.

A partir das disciplinas em que me matriculei, aproximei-me, no início, de leituras relacionadas à perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky. O ingresso no mestrado permitiu que eu participasse do Grupo de Pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem), que tem como líderes os professores Adair Mendes Nacarato e Jónata Ferreira de Moura. As pesquisas desenvolvidas pelo grupo pautam-se no método (auto)biográfico. Nesse sentido, o grupo dedica-se a estudar, analisar e escrever pesquisas narrativas ou com narrativas em suas múltiplas facetas, como por exemplo: narrativas de práticas educacionais, narrativas de vida ou narrativas de trajetórias.

A participação no Hifopem me ajuda a compor a minha pesquisa com narrativa, pois ali compartilhamos saberes, e a experiência do outro sempre nos faz refletir. Todas as leituras que o grupo desenvolve nos mobilizam em nossa própria pesquisa. Nesse sentido, eu afirmo a importância da participação nos grupos de pesquisa.

No segundo semestre de 2020, me matriculei em duas disciplinas: Narrativas e Histórias de Vida, com a Profa. Adair, com o objetivo de contextualizar o campo de pesquisa com narrativas, mapear as

principais abordagens teóricas sobre narrativas e caracterizar algumas abordagens metodológicas; e Teoria da Enunciação e do Discurso, com a Profa. Milena Moretto, em cujas aulas fui conhecendo o filósofo russo, Mikhail Bakhtin, os pressupostos teóricos da teoria da enunciação e sua contribuição para a análise linguística das práticas educativas. Os estudos bakhtinianos mostraram, a cada aula, a importância do ato responsável, que acredito ser imprescindível na formação do ser humano.

Os caminhos da escrita de uma dissertação de mestrado são desafiadores, e as duas últimas disciplinas do curso foram fundamentais para que eu pudesse delinear como minha pesquisa seria conduzida teórica e metodologicamente. Elas entram como bases teóricas de minha pesquisa.

São muitos os desafios, na maioria das vezes demarcados por questionamentos, insegurança, medo, entre muitos outros, mas esse é um processo pelo qual todos devemos passar, pois a narrativa é o momento de tomada de consciência, como Passeggi (2011, p. 148) elucida: “A cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica”.

Neste meu relato de minhas novas experiências não posso deixar de escrever também sobre o estágio docente, uma das formalizações exigidas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação em âmbito de mestrado da Universidade São Francisco. É durante esse estágio que o pesquisador tem condições de se desenvolver e ter acesso a oportunidades de aprendizagem nas atividades de docência.

Ao longo do segundo semestre de 2020, fiz meu estágio na disciplina de Teoria e Prática em Educação Matemática, do curso noturno

de Pedagogia na Universidade São Francisco, no *campus* de Itatiba, sob a responsabilidade da Profa. Adair. A turma era pequena, apenas 26 alunas, não tinha nenhum graduando.

Ter a oportunidade de acompanhar as aulas da Profa. Adair, uma professora com vasta experiência docente, fez-me compreender a dinâmica de ação de um professor. Observar e entender os detalhes, sua organização, o seu empenho e o seu cuidado com os alunos, mesmo neste momento de pandemia que vivemos até hoje. Após o término do estágio, vejo que as contribuições da disciplina foram imensas: apesar do sistema remoto, houve uma produção de significado, que me servirá de base para a minha construção docente. As participações nas aulas possibilitaram muitas reflexões que vou carregar comigo para sempre.

Enfim, as disciplinas foram me auxiliando na construção do meu projeto de pesquisa e, conseqüentemente, me constituindo uma pesquisadora (auto)biográfica.

A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISADORA

Aquele desejo de voltar a estudar, em 2018, me levou à Pós-Graduação: queria apenas continuar estudando, mas encontrei algo diferente, algo que me tocou, assim como nos propõe Jorge Larrosa, ao pensar a Educação a partir da experiência e do sentido. Para Larrosa (2002), experiência é aquilo que nos atravessa, nos acontece, nos toca e, ao nos perpassar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

Assim, as disciplinas da Pós-Graduação e o ingresso no grupo de estudos Hifopem mobilizaram meu desejo de aprender sobre

a docência, sobre a educação e, principalmente, sobre a pesquisa em educação.

As leituras, que até então desconhecia, sempre muito densas, me assustaram, parecia que eu não me apropriava delas, que os conceitos ficavam perdidos no texto. Mas estava e ainda estou em um exercício de me constituir como uma pesquisadora: vou me apropriando das teorias, o que para uns acontece mais rapidamente, mas para mim mais lentamente. No entanto, o eu de hoje, certamente, não é o mesmo do ingresso na pós-graduação. Posso sentir essa mudança.

A busca por um referencial teórico que corrobore o objeto de minha pesquisa é uma tarefa difícil, mas trabalhar de modo colaborativo com a orientadora e participar no grupo de pesquisa foi fundamental em meu processo. Compreendi que a voz do outro nos mostra as respostas sobre as nossas questões de investigação. Essas ações vão nos constituindo histórica e socialmente, pois estamos em constante transformação, constituindo-nos, e nos transformamos na relação com o outro.

Identificar-se com as outras pessoas ou com alguma atividade social ou profissional; ter o sentimento de pertença a um grupo social ou profissional são características, marcas singulares de cada pessoa, mas podem ser comuns a muitas outras. Assim a identidade vai sendo construída e reconstruída ao longo da vida. (CAPORALE; NACARATO, 2018, p. 576)

Durante o curso, fui me identificando com a pesquisa com narrativa, com o grupo Hifopem e me apropriando dos conceitos; essa apropriação é perene, e esse movimento criou possibilidades a minha pesquisa, ou seja, minhas entrevistas me tocaram e me fizeram ter um novo olhar para a educação.

A narrativa no contexto educativo me pareceu ser um meio de aprendizagem e investigação por excelência. Assim, a entrevista narrativa foi minha escolha metodológica de pesquisa, um instrumento

de investigação elaborado na Alemanha, na década de 1980, por Fritz Schütze, sendo Jovchelovitch e Bauer (2015) seus maiores incentivadores e propagadores no Brasil. São estudos que indicam a potência das memórias e das narrativas, pois

contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 91)

A entrevista narrativa se faz presente em diversas construções culturais humanas, com diferentes formatos sobre o “contar histórias”, trazendo informações pessoais e culturais no cotidiano. A metodologia objetiva encorajar o sujeito a contar a história sobre algum acontecimento importante na sua vida e em seu contexto social, que faz parte da questão da pesquisa do pesquisador. Assim é possível a compreensão de uma realidade a partir do olhar de um indivíduo ali inserido.

Na pesquisa houve um processo de socialização entre os oito estudantes, futuros professores, e a pesquisadora, e foi possível identificar as questões relativas ao processo de constituição da identidade desses sujeitos em suas histórias de vida, que em alguns momentos se entrelaçam, embora seus contextos históricos e culturais não sejam os mesmos, como nos afirmam Caporale e Nacarato (2018, p. 575):

A partir das histórias contadas pelos sujeitos, foi possível perceber o quanto cada uma delas contribui para compor um universo único, embora com aproximações, devido ao momento histórico e aos contextos sociais: família, escola de educação básica, formação, atuação docente, políticas públicas, entre outros.

Tal percepção ocorreu no momento da entrevista narrativa, pois, ouvindo as histórias dos estudantes, eu fui refletindo sobre a minha história, uma mudança paradigmática significativa que indica a potência das memórias e das narrativas.

O processo do caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2012, p. 22)

Esse caminhar para si, que Josso (2012) nos revela, é tomarmos consciência de nossas experiências que nos transformaram. Foi isso que houve na narrativa, um momento de muita reflexão que mobilizou a forma como eu vejo a educação em nosso país. A experiência é única e irrepetível; mas podemos narrar nossas experiências, e o outro pode se identificar com ela.

Esse meu novo olhar em relação ao cenário educacional foi possibilitado por minha pesquisa e minha interação com o outro. Por isso, a pesquisa com narrativas não produz somente dados a serem utilizados como objeto de análise, mas transforma as concepções do pesquisador em relação às suas inquietações e a seu próprio objeto de pesquisa.

Eu aprendo como prática e aprendo na prática, no contexto social e cultural no qual eu vivo. Segundo Lave (2015), a aprendizagem envolve a construção de identidades. A aprendizagem transforma quem nós somos e constrói histórias pessoais de quem somos no contexto das nossas comunidades. Aprendemos através do processo de construção da nossa própria identidade. Embora eu não seja professora, muitos pontos emergiram e emergem em minha investigação: conceitos como identidade, pertencimento, que são moldados socialmente pelo outro e fazem parte do ser humano e não de uma profissão

específica. Nesse sentido reforço a importância da entrevista narrativa, pois, nos encontros com a pesquisadora, cada depoente pode refletir sobre si mesmo, sobre o seu processo de constituição estudantil e como ser humano.

Esse momento reflexivo promove transformações, com a consequente tomada de consciência pelo depoente e pela pesquisadora. E isso permite a tecitura de subjetividades e memórias, reverberando em processos formativos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e Pedagogia**. Livro Eletrônico. São Paulo: Moderna, 2012.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da poética de Dostoievski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, Volume 1).

CAPORALE, Sílvia M. Medeiros; NACARATO, Adair Mendes. Sentir-professor ou professora de matemática: percurso de (trans)formação. **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 558-579, abr./jun.2018.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge *et al.* **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **História da Educação Escolar Brasileira**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.37, n.1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 90-113.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>>. Acesso em: 09 março 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, Bahia, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n. 2, p. 147-156, maio/ago.2011.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.



6

Gisele Adriana Bassi

**O ENCONTRO COM O TEMPO
VIVIDO E (RE)VIVIDO:
TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA
ALFABETIZADORA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.104.141-161

O tempo
A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.
Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...
Quando se vê, já é sexta-feira...
Quando se vê, passaram 60 anos!...
Agora, é tarde demais para ser reprovado...
E se me dessem – um dia – outra oportunidade,
Eu nem olhava o relógio
Seguia sempre, sempre em frente...
E iria jogando pelo caminho a casca dourada
e inútil das horas.
(QUINTANA, 2005, p. 38)

Minhas reflexões partem de muitas histórias vividas e conservadas na lembrança, que ora emergem para construir narrativas atuais, ora encontram-se apagadas ou quase apagadas, mostrando que o tempo é nosso aliado, dando o tom ao revisitar estas recordações por meio da escrita deste memorial. Contar aqui um pouco de minha intimidade temporal possibilitará trazer minha essência vivida ao longo destes mais de 40 anos. Isso porque

na narrativa não só atribuímos sentido ao vivido, mas também apontamos quais as pessoas que foram importantes na trajetória pessoal e profissional, que contribuíram para a nossa constituição profissional. Nossa identidade profissional é construída desde que iniciamos a nossa escolarização. (NACARATO, 2020, p. 148)

Sinto imensa gratidão a todos que passaram por minha vida, trazendo momentos bons ou não tão bons. Isso porque acredito também que foi nas adversidades que me reconstruí e busquei forças para melhorar como pessoa e profissional, dando outros passos precisos em minha caminhada.

O TEMPO DA INFÂNCIA

Nascida na cidade de Itatiba, São Paulo, e criada por meus pais, Arlindo (*in memoriam*) e Teresa, pessoas boas e honestas, filha do meio de três, sempre fui uma criança-moleca. Gostava de brincar com meu irmão mais velho, meus primos e vizinhos em um bairro que, na época, era chamado de chácara, por ter uma localização afastada da cidade e por ser cercado pela natureza. Subia em árvores, escorregava na terra, jogava bolinhas de gude, ajudava meu pai a colher mangas no pé e vivia com o joelho ralado. Que tempo bom! Que saudades de meu pai (falecido em 2017)!

No ano de 1980, aos 6 anos de idade, ingressei na pré-escola na Emeb Coronel *Júlio César*, tradicional escola da cidade. Nesse local, cursaria até a 8ª série do Ensino Fundamental (atual 9º ano). Para chegar a essa escola, eu caminhava a pé, levada por minha mãe, que também acompanhava meu irmão 4 anos mais velho, carregando meu irmão mais novo, temporão, na barriga.

A escola era um mundo novo, cheio de novidades. A professora me carregava no colo, prendia meus cabelos, falava-me coisas bonitas, das quais eu nunca me esqueci. Lembro-me com alegria de meu uniforme: saia xadrez vermelha pregueada, uma capa branca com o brasão da escola estampado no bolso e nos pés, um congá vermelho que calçava com meias brancas. Levava uma lancheira, também vermelha, com suco de groselha e duas fatias de pão de forma com manteiga. Tudo muito humilde, assim como minha vida em casa. Meus pais, que estudaram pouco e trabalharam muito para dar o mínimo de conforto aos três filhos, viviam uma luta diária.

No ano seguinte, ingressei na primeira série do Ensino Fundamental (atual segundo ano). Conheci a professora que me ensinou a

ler: Dona Maria Aparecida ou a Cidinha, como era conhecida. Ela foi responsável pelo início de minha alfabetização com a Cartilha *Caminho Suave*¹. Adorada por todas as crianças, a professora Cidinha fazia com que eu me sentisse muito importante. Lembro que ela carregava com muito zelo a Cartilha e o restante do material em uma pasta simples.

Eu adorava contornar as letras pontilhadas, formar frases — “O bebê baba”, “O cachorro bebe na cuia”. A cartilha era um braço da professora. Lembro-me da docente intervindo pouco nas lições; minhas lembranças centram-se mais no exercício do silabário da cartilha como efetivo em minha alfabetização. Eram tempos em que os professores não liam para as crianças que ainda não sabiam ler. O Construtivismo, iniciado nos anos 1980, ainda era desconhecido na maioria das escolas tradicionais brasileiras.

Sempre muito curiosa, não demorou para que eu aprendesse a juntar as sílabas e ler pequenas palavras. Gostava de me antecipar nas lições, e essa ansiedade, que trago até hoje, fez com que eu rapidamente me alfabetizasse por completo na segunda série (atual terceiro ano).

O TEMPO DE ESCOLA: MINHA PROCURA POR LEITURAS E GOSTO PELA MATEMÁTICA

As leituras tomavam mais formas, e os gostos me derramavam nos gibis da Turma da Mônica, nas revistas e nos jornais, que se tornaram uma paixão. Sim, jornais que todos os dias lia na casa de meu avô, Pedro, que era nosso vizinho. Lembro-me dos elogios recebidos

¹ A *Caminho Suave* é uma obra didática, uma cartilha de alfabetização, concebida pela educadora brasileira Branca Alves de Lima (1911-2001), que se tornou um fenômeno editorial até o ano de 1995, quando, então, foi retirada do catálogo do Ministério da Educação (CAMINHO SUAVE, 2019).

de minhas tias por eu gostar de ler. Mas sempre recebi poucos elogios de meus pais, talvez pela criação, talvez pela pouca instrução ou pelas preocupações da vida.

Além dos gibis e jornais, já com 10 ou 11 anos, gostava de ler livros e enciclopédias que meu irmão usava nos anos finais do Ensino Fundamental. O primeiro grande livro que li rapidamente foi *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, e, acredite, fiz a leitura em cima de um pé de laranja lima no quintal! Parece que foi ontem...

Pela falta de recursos financeiros, todos os livros eram emprestados pela biblioteca da cidade. Recordo-me de que, na quinta série do Ensino Fundamental (atual sexto ano), comecei a ler livros da coleção Vagalume, como *A ilha perdida*, *O mistério do cinco estrelas* e *O rapto do garoto de ouro*. Histórias envolventes e emocionantes alimentavam minha imaginação, mas, na escola, fui impossibilitada de cultivar essa criatividade. Com os livros, fazíamos apenas resumos das histórias ou respondíamos a algumas questões na prova de Língua Portuguesa. O ensino ainda era pautado em cópias, resumos e memorizações.

Mas a Matemática “das equações” chegaria naquele mesmo ano e ganharia meu coração. Motivo: a professora, Dona Lucy. Temida por todos da escola, ela era uma senhora discreta, séria e brava. Chegava à sala de aula sempre impecável em suas vestimentas, atrás dela vinha sempre a servente da escola com sua xícara de chá. Era muito respeitada e temida por todos, pois, como mencionei, ensinava *Matemática*.

Nessa época, os professores de Matemática eram muito respeitados, mas sempre havia receio (dos envolvidos) com relação à disciplina e, conseqüentemente, ao modo como ela era ensinada pelo docente. Isso acabou gerando marcas negativas em muitos alunos, que ainda hoje resistem ao ensino da Matemática pelo modo como se relacionaram com ela quando crianças ou adolescentes, ensino que deixou marcas até mesmo em futuras professoras.

No que diz respeito às futuras professoras que atuarão nas séries [anos] iniciais do ensino fundamental e que cursam Pedagogia, as maiores dificuldades referem-se às marcas negativas que trazem com relação à disciplina e, conseqüentemente, aos bloqueios em relação a sua aprendizagem. (NACARATO, 2010, p. 906)

Apesar da apreensão inicial com a disciplina e com a professora, pontuo uma passagem inesquecível na ocasião da primeira prova bimestral, quando a docente, após a correção, chamava, aluno por aluno em voz alta, declamando sua nota. Dona Lucy então me elogiou pelo desempenho na prova, e isso me fez ver a Matemática com outros olhos. Lembro-me de minha alegria! Um elogio recebido dessa professora significava muito naquela época; hoje, ao me aproximar novamente da Matemática no Mestrado, por meio dos grupos de estudos coordenados pela professora Adair, concluo que a vida é esse vai e vem de encontros e desencontros, nesse tempo infinito de construção de nossa história.

Menciono aqui algo curioso: no dia em que fui aprovada como aluna regular no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade São Francisco (USF) para cursar Mestrado, já na maturidade, postei numa rede social minha alegria, e a primeira pessoa que comentou a postagem foi, coincidentemente, a Dona Lucy. Nesse momento único e recente, tive a oportunidade de relembrar a vivência acima relatada e agradecer aquele primeiro e tão singelo elogio de minha professora, que reflete a importância do afeto e da motivação dos docentes para com seus alunos.

Esse momento representou, para mim, aquilo que Wallon (2010) já discutia: a afetividade tem um papel preponderante no desenvolvimento da pessoa, pois é a primeira forma de interação com o meio ambiente e, igualmente, a motivação primeira de suas ações. É, ainda, por meio dela que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. Hoje, como professora, não reproduziria a prática de expor o aluno e sua nota diante dos colegas, mas isso não me marcou, pois a afetividade da professora foi o mais importante para mim.

O TEMPO DE MUDAR: O ENSINO MÉDIO E AS TENTATIVAS DE SUCESSO PROFISSIONAL

Os quatro anos finais do ensino de primeiro grau (atualmente anos finais do Ensino Fundamental) passaram muito rápido! Talvez isso decorra da carga de informações das quais tinha que me apropriar ou se deva a meus hormônios, que estavam a todo vapor na adolescência ou ainda à ansiedade da primeira formatura.

A oitava série (atual nono ano) foi mágica, e nossa formatura, deslumbrante. Recordo-me de que, nessa época, eu já me sentia uma mulher e já sabia exatamente o que ansiava profissionalmente: primeiro, seguiria o curso Técnico de Contabilidade e os números tão amados; e, na sequência, faria o curso de Administração de Empresas e buscaria um emprego em uma grande Multinacional. Eram sonhos...

Então, em 1989, com 15 anos de idade, comecei os estudos do segundo grau (Ensino Médio) no curso Técnico em Contabilidade na Escola Estadual *Prof. Antônio Dutra*. Nessa escola, diferentemente de onde cursei o Ensino Fundamental, tudo era novo para mim, começando pelo deslocamento de ônibus, já que a escola era distante de minha casa (estudava no período diurno). Ademais, havia os novos colegas, que também chegavam de outras escolas, os professores, as disciplinas etc. Contudo, apesar dos desafios, foi na área contábil que me encontrei. Já no primeiro ano do curso, eu conciliava a escola com meu primeiro emprego em um escritório comercial no período da tarde. E os sonhos só cresciam: eu queria terminar logo o curso e seguir para o Ensino Superior.

Ao longo do curso, percebi que havia outra diferença com a da escola anterior: os professores não tinham o magistério como profissão. A grande maioria era de técnicos, que tinham outros empregos, e a docência, para eles, era só um complemento. Lembro-me de que

muitos deles lecionavam somente com a prática empresarial, muito semelhante ao que presenciamos atualmente.

O tempo não perdoa! O curso de Técnico de Contabilidade realmente passou rápido, mas, apesar disso, tive um bom aproveitamento e me considerava preparada para continuar os estudos no Ensino Superior, no tão sonhado curso de Administração. Contudo, tinha um problema pela frente: a falta de recursos financeiros.

Com recém-completos 18 anos de idade, estávamos em 1991, e o presidente do Brasil era Fernando Collor de Mello, o país vivia um grande período de desequilíbrio econômico no Brasil e tentativas frustradas de conter as altas inflações. Com meu salário, não conseguiria arcar com a mensalidade, e meus pais não poderiam me ajudar, por isso me desmotivaram. Tive que parar de estudar.

Sempre resiliente, busquei outro emprego. Desse emprego, coloquei-me em uma grande empresa de serviço na cidade, atuando como técnica contábil. Então, alguns anos depois, prestaria vestibular para o curso de Administração da Universidade São Francisco, *campus* de Itatiba, São Paulo, não sem antes pensar em cursar Licenciatura em Matemática. Confesso que ela sempre me instigou, mas eu não queria ser professora.

Somente em 1998, entrei no curso de Administração, sete anos depois de concluir o Ensino Médio. O sonho de cursar o Ensino Superior foi interrompido no primeiro ano, precisei deixar o emprego por motivos de saúde; com isso, perdi a possibilidade de continuar a universidade.

Aos 28 anos, tive meu primeiro encontro com o mundo acadêmico. Comecei a trabalhar com o presidente de um grupo universitário da região, atuando no setor administrativo. Pela segunda vez, retomei o curso de Administração, na Faculdade Anhanguera de Jundiá. Apesar de ter conseguido uma bolsa de estudos; no final do segundo ano,

desisti do curso, porque não me encontrava. Realmente, o curso de Administração estava fora de meus planos.

Três anos depois, em busca de estabilidade, fiz um concurso do Serviço Social da Indústria (Sesi) para atuar como escriturária na Escola Sesi 013 de Itatiba e fui aprovada. Comecei a trabalhar nesse local em 2004; dois anos mais tarde, matriculei-me no curso de Pedagogia, o qual concluí em 2009. Comecei a atuar na área um pouco mais tarde, em 2011, na Rede Municipal de Itatiba.

Na rede Sesi de São Paulo, apesar de não ser docente, comecei a entender o que era efetivamente o ofício de ser professora. Elenco alguns aspectos que se destacavam: a paixão por ensinar, o exemplo de retidão de uma gestora, a Prof.^a Rita Margareth Pinto — impecável profissionalmente e referência para mim até hoje, apesar de já aposentada — e a importância das relações com os colegas professores.

Nesse mesmo período, conheci excelentes alfabetizadoras, que me motivaram na procura por especializações na área da Alfabetização, mesmo depois de formada. Também tive a oportunidade de trabalhar com colegas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), professores do Fundamental II e do Ensino Médio. Esses colegas possuíam amplo repertório de saberes. Quantos exemplos de profissionais eu tinha em minha frente, quanto eu aprendi com eles.

A identidade docente se constrói no decorrer de um processo, no qual o indivíduo se apropria do sentido da sua história pessoal e escolar, sobretudo no contato do futuro professor com a prática profissional, cuja atividade diária marca trajetórias diferenciadas dessa identidade. Não deixa de ser uma ação complexa que requer tempo, para que seja possível refazer identidades, acomodar inovações e assimilar mudanças. (NÓVOA, 2000, p. 16)

Pronto: eu seria o que eu deveria ter sido todo esse tempo: *professora!*

O TEMPO DE SER PROFESSORA: DA DECISÃO TOMADA À PROCURA DE UMA CERTEZA

A oportunidade de cursar Pedagogia surgiu de uma conversa com uma colega de trabalho sobre um curso semipresencial que seria oferecido em convênio com a prefeitura da cidade. Não pensei duas vezes. Prontamente me matriculei e, então, comecei a graduação no ano de 2006. Não era o formato ideal de curso, pois gostaria de frequentar diariamente os bancos universitários e, o mais importante, aprender o exercício do magistério com seriedade. Eu já sabia da responsabilidade dessa formação. Mas era o possível naquele momento, já que não conseguiria cursar o único curso de Pedagogia da cidade, o da Universidade São Francisco, pois trabalhava à noite na escola, e a formação ocorria no mesmo horário.

No final de 2009, eu estava com meu diploma em mãos. Foram três anos muito bons, de muita dedicação. No dia de nossa colação de grau, lembro que repeti várias vezes aos colegas: “*Agora sou professora!*” Mas não, eu ainda não era professora. Eu apenas tinha conseguido um diploma de pedagoga. Eu estava inspirada nas colegas de meu local de trabalho e queria mesmo era começar a lecionar o quanto antes e aprender a exercer a docência efetivamente. Sabia que minha identidade profissional viria da prática, das trocas com as outras docentes e da continuidade dos estudos.

A construção identitária é um processo relacional, ou seja, uma relação entre si e os outros, de identificação e diferenciação, que se constrói na experiência das interações com os outros. Joga, portanto, como o resultado das transações entre a identidade assumida pelo indivíduo e a atribuída pelas pessoas com as que se relaciona (BOLÍVAR, 2006).

Ainda tinha um conflito comigo, pois minha família nunca acreditou que a filha também seria professora, pois meu irmão mais velho já lecionava há mais de 20 anos nas redes municipal e estadual e era perfeito aos olhos de todos. Único professor na Educação Infantil da cidade por muitos anos, ele era querido e estava no auge da sua carreira. Isso também feria minha identidade.

Mas não, não era mais uma aventura essa minha vontade de largar tudo para lecionar. Em 2011, fui classificada no processo seletivo da Rede Municipal de Itatiba e ingressei numa sala de Educação Infantil. Começava um ciclo de muitas mudanças, para melhor, em minha vida.

O TEMPO DE CONSTRUIR UMA CARREIRA NO MAGISTÉRIO

Relembrar o período em que optei pela profissão de professora significa trazer à tona ideários e concepções do que é desenvolver este papel. Por seis anos consecutivos, fui professora contratada da Rede Municipal da cidade de Itatiba, conciliando essa atuação com outras duas redes, uma também da rede pública, na cidade de Jundiaí, e outra na rede privada, em um colégio particular na cidade de Itatiba. As experiências no ensino público desta última cidade, como funcionária efetiva, foram muito ansiadas por mim — tanto pela estabilidade do serviço público quanto pelos desafios da educação pública — e só somaram em minha constituição docente.

Meu primeiro desafio foi na Educação Infantil. Com ele, passei por uma (re)construção que me permitiu me tornar mais frágil, mais atenciosa e mais próxima desse mundo infantil, permeado pela sabedoria, pelas interrogações e pelas curiosidades infantis que transformaram meu olhar diante do que é ser professora.

Para muitos dos questionamentos infantis, não tinha respostas. Lembro-me de uma passagem que me marcou. Questionei uma criança do porquê de ela não ter pintado o patinho do desenho, e ela me respondeu “o patinho é branco, prô.” Foi o ano em que descobri que as crianças são sábias, que possuem argumentações consistentes, são espontâneas, inocentes, afetivas e verdadeiras. Essas virtudes me fizeram desmoronar, por diversas vezes, nesse meu primeiro ano atuando efetivamente em sala de aula. No início, era até estranho ouvir as crianças me chamarem de “professora Gisele” ou “Prô Gi”, assim como me chamam até hoje. E nessa des(construção) e re(construção), eu estava me tornando uma professora mesmo.

Meus finais de semana eram sempre preparando aulas. Independentemente de ser uma professora contratada, empenhava-me ao máximo. Fui também, muitas vezes, ignorada entre alguns professores veteranos ou gestores despreparados, pois o novo sempre assusta os docentes mais tradicionais. Penso que, apesar de alguns percalços nessa época, encontrei muitos colegas parceiros, que me ensinaram muito e foram me moldando, construindo-me para o que sou hoje — talvez, o fato de eu sempre ser muito comunicativa tenha colaborado para isso.

Meus olhos brilhavam todas as vezes que eu entrava em uma sala de alfabetização. Cada elogio que recebia de um pai, de um gestor ou de um colega se transformava em combustível para eu me especializar cada dia mais, tanto que me especializei em Alfabetização e Letramento, no ano de 2016, e, no ano de 2017, em Educação Infantil. Com todas as alegrias e adversidades experimentadas, tornava-me uma professora questionadora, aberta a novas possibilidades, mas sempre muito atenta a meus princípios e à retidão de caráter ensinada por meu pai.

Nas formações continuadas, podia questionar pessoas distintas, estudar mais as teorias, trocar experiências com os professores e conviver com formadoras do meio acadêmico em um mundo que

achava muito distante de mim, mas que, ao mesmo tempo, trazia-me paz diante de algumas questões inexplicáveis com que convivemos dentro das escolas públicas. Sempre fui muito crítica e queria entender o porquê de tudo.

Sendo assim, acredito que essas experiências vividas e narradas por futuros professores em um ambiente de aprendizagem que integra docentes iniciantes colaborativamente articulam novos sentidos às próprias experiências e ampliam o processo de ensinar e de dar maior ressignificação a nosso trabalho e a nossa identidade profissional.

O que vamos dizendo de nós, atravessado pelos discursos dos outros sobre nós, colabora com a constituição de nossa identidade, já que os sujeitos se instituem pela linguagem. “O que acontece enquanto experiência só pode ser interpretado narrativamente”. (LARROSA, 2004, p. 17, grifos do autor)

Ainda durante esses anos, antes de minha efetivação, tive a parceria de muitas pessoas inspiradoras e essenciais para minha formação, que cruzaram meu caminho nessa minha trajetória. À Secretária da Educação, no comando da Prof.^a Dra. Maria de Fátima Silveira Pole-si Lukjanenko, que, durante esses anos, foi sempre muito acolhedora e parceira, sou grata pelos inúmeros incentivos a meu trabalho, a minha carreira. E às formadoras da época também agradeço, porque realmente me formaram e me orientaram para um trabalho de excelência na rede, principalmente na Alfabetização. Essa constituição relacional se consolidava.

Então, no ano de 2017, fui efetivada no serviço público. Voltei para a Educação Infantil, como professora de desenvolvimento infantil, atuando em uma creche com a primeiríssima infância. Com essa mudança, aconteceu também a de governo na cidade, e um tom totalmente diferente tomou conta da Educação. Os professores sentiram. Eu sentia. E com tudo isso, aconteceu a morte inesperada de meu pai, uma fase bem difícil em minha carreira e vida pessoal.

Meu amor à docência, trazido dos últimos anos apaixonantes como professora, era sugado por um tratamento indiferente e não afetivo para com os docentes, pelo não reconhecimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil e, conseqüentemente, por minha não entrega ao novo desafio. Um misto de desencanto ao Magistério associou-se a uma grande perda pessoal.

Pensei em desistir da profissão pela primeira vez, mas segui. Nos dois anos posteriores, ainda como professora de desenvolvimento infantil, passei por outra escola e outras adversidades, até que, felizmente, fui efetivada, em 2020 (por meio de outro Concurso Público), com o tão sonhado cargo de professora de Educação Básica I, exonerando-me do cargo na creche.

NOVOS TEMPOS... MINHA PROCURA PELO MESTRADO

Tinha uma pandemia no meio do caminho...

Então, em março de 2020, iniciava o novo cargo e seria regente de uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental. Um ano depois, em 2021, assumiria outra escola em remoção obrigatória aos ingressantes, desta vez, em uma sala do segundo ano, como sempre desejei. Eu estava voltando para a alfabetização, onde me encontro hoje.

Mas, a pandemia da Covid-19 chegou em 2020 e, com ela, o ensino remoto. Medo, insegurança, adaptações, preocupações e muita resiliência, assim foram os primeiros meses com o ensino remoto. O ano se desenhava com essa mudança total de rotina, de escola, de cargo e de expectativas com relação ao futuro.

Entediada, em *Home Office*, decidi que faria o que sempre tive vontade, mas nunca teria impulso se não fosse o ócio da pandemia: inscrever-me-ia como aluna especial do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Duas colegas (professoras que trabalharam comigo na escola *Sesi*), hoje professoras doutoras da mesma universidade, motivaram-me nessa decisão. Busquei informações e encontrei muito otimismo com relação a esse grande passo que daria. Mesmo assim, questionava-me: será que meu tempo de estudar já não teria passado? Sim ou não, decidi que tentaria.

Então, com tantos empurrões, empolgada com a possibilidade de seguir os estudos, fiz o processo seletivo e comecei a cursar uma disciplina da Prof.^a Dra. Luzia Bueno. Quando me dei conta, algumas aulas depois, eu já estava totalmente envolvida e entregue ao que queria daqui para frente: no próximo ano, tentaria entrar no mestrado como aluna regular e me tornaria, em breve, Mestre em Educação.

Em minha bagagem, experiências de um passado vivo e cheio de inquietações, alegrias, tristezas, avanços, retrocessos, esperança, confiança, encontros, desencontros e a certeza de que tudo é possível quando se tem vontade de fazer diferente. O tempo estava a meu favor, talvez por ter maturidade ou simplesmente por não pensar no tempo que perdi ao longo desses anos.

Na disciplina *Estudos sobre o letramento*, tive um semestre cheio de aprendizagens. O mundo acadêmico realmente era tudo o que eu queria. Novas leituras, novos autores, novas formas de ler o mundo, novos colegas — alguns já mestrandos e doutorandos —, somavam-se ao enorme conhecimento da professora. Naturalmente, tudo se encaixava para que eu definisse um tema para meu projeto e minha tentativa de ingresso no próximo ano.

E foi assim, vendo toda a transformação que vivíamos no ensino em meio a pandemia, que me inscrevi para o processo seletivo como aluna regular com o anteprojeto intitulado *Os impactos e as perspectivas da rotina docente, pós-pandemia na escola pública. O uso da tecnologia a favor da aprendizagem*². Esse título grande e projeto bem amplo precisariam ser refinados. Mas foi com eles que fui aprovada. Era o filme com final feliz de minhas lembranças de tudo que vivi.

Então, no ano de 2021, iniciei no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, no *Campus* de Itatiba, como aluna regular, na linha de pesquisa de Formação de professores, Trabalho docente e Práticas educativas, muito otimista. Passei a ser orientada pela Prof.^a Dra. Adair Mendes Nacarato, pois já a conhecia da rede em que atuo e das formações de professores.

As disciplinas *Pesquisa em Educação e Análises de dados na pesquisa científica*, oferecidas aos alunos ingressantes no primeiro semestre de 2021, forneceram bastante suporte e somaram-se às orientações da Prof.^a Dra. Adair. Com isso, sustentei a fundamentação teórica necessária para escrever o projeto inicial, intitulado *O que aconteceu com o trabalho docente na escola pública com a pandemia? Narrativas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, submetido ao Comitê de Ética da universidade e já aprovado para iniciar a produção de dados². A decisão foi por uma Pesquisa Narrativa³, incluindo minha participação como docente, na perspectiva (auto)biográfica.

O contar sobre nós mesmos, o encontro de nós mesmos no passado por meio da pesquisa deixa claro que, como pesquisadores, nós, também, somos parte da atividade. Nós colaboramos para construir o mundo em que nos encontramos. Não somos meros pesquisadores objetivos, pessoas na estrada

- 2 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
- 3 A pesquisa tem o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Brasil, Código de Financiamento 001.

principal que estudam um mundo reduzido em qualidade do que nosso temperamento moral o conceberia, pessoas que estudam o mundo que nós não ajudamos a criar. Pelo contrário, precisamos nos refazer, assim como oferecer à pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27)

Costumo dizer que sou outra pessoa depois de meu ingresso no Mestrado, pois o repertório de conhecimentos já adquiridos está mudando minha vida e minha forma de pensar e me relacionar com as pessoas, profissional ou socialmente. Minha postura, com relação aos variados temas educacionais que estou adquirindo, supera anos de vivências no Magistério. Estou vivendo uma feliz realidade educacional paralela à docência.

OS POTENTES GRUPOS DE ESTUDOS NOS QUAIS ESTOU INSERIDA

Neste percurso inicial do curso, estou contando com as contribuições de dois grupos de estudos. São eles: o Grupo Colaborativo em Matemática (Grucomat) e o grupo *História de Formação de Professores que Ensinam Matemática* (Hifopem).

O primeiro grupo, Grucomat, vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, em Itatiba, tem se constituído em um espaço de formação docente, como uma comunidade de investigação que agrega professores da universidade, docentes e gestores da escola básica, com participação voluntária. As socializações de práticas matemáticas investigativas têm proporcionado re(construir) minhas práticas em sala de aula e as discutir com minha pesquisa, olhando, agora, não só para o desenvolvimento dos alunos, mas também para o trabalho docente.

Por meio da participação no grupo, além de pensar como professora atuante e de ter a visão de como as atividades devem ser elaboradas para uma aprendizagem efetiva de meus alunos, passei a pensar um pouco como formadora, elaborando, colaborativamente com outros colegas, atividades que façam sentido tanto às crianças quanto aos professores envolvidos. A aproximação de referenciais teóricos também tem contribuído muito para essa análise do movimento existente no grupo.

Já a participação no Hifopem — grupo também vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, com investigações centradas em narrativas (auto) biográficas de professores, narrativas de formação e histórias de formação docente — tem me proporcionado uma conexão com minha constituição pessoal e profissional. Com isso, permite o desenvolvimento de uma visão crítica nos estudos, aprofunda temas específicos e comuns às pesquisas dos integrantes, o aprendizado sobre o universo das publicações acadêmicas e a empatia com os integrantes do grupo, além de estimular segurança nas verbalizações solicitadas e possibilitar a constituição de uma postura nelas, o que se torna essencial na preparação para a escrita de minha pesquisa.

A experiência tem sido altamente enriquecedora nesse processo de me tornar uma pesquisadora auto(biográfica). Os acessos às diferentes leituras e discussões estão possibilitando uma investigação mais detalhada sobre diversos temas educacionais atuais. Nesse curto tempo de participação, tive acesso também às publicações do grupo, inclusive citadas em meu projeto inicial em dois momentos: quando discorro sobre o uso do diário de campo pelo pesquisador e quando discuto sobre a textualização das entrevistas narrativas. Pretendo aprofundar bastante esses temas durante a dissertação.

No último semestre, discutimos sobre alguns temas relevantes, como a Identidade como fenômeno sociocultural (Nikolai Veresov) e

o sentido do Drama na perspectiva de Vigotsky (Aquilles D. Junior). Também analisamos o Drama contido na tese da Prof.^a Dra. Iris Aparecida Custódio, membro do grupo, a Agência *versus* a Identidade (Sue Lasky) e um artigo de Asunción López Carretero, denominado “Ensinar o ofício do ensino: um ofício da alma”.

As discussões foram sempre pautadas em muito respeito entre os integrantes. Todos podem se expressar, debatendo os textos que suscitam trocas riquíssimas entre os pares. Um exemplo foi quando estudamos sobre o Drama, na perspectiva de Vigotsky (que prioriza o sujeito como pessoa social), em que tivemos vários “momentos charneira” (tópico que aprendi também no Grupo). Com a tese da Prof.^a Dra. Iris, compreendemos na prática como esse Drama pode estar em momentos rotineiros de uma professora, nesse ir e vir constante, provocando uma des(construção) ou realmente mudando o rumo da vida, tanto da professora quanto da pesquisadora. E nesses momentos de *start*, estudando e trocando saberes com os colegas do grupo, consegui entender e detectar o Drama contido em tantas situações já vivenciadas por mim nesses anos lecionando e notar como isso afeta nossa identidade profissional. Passei a analisar alguns acontecimentos vivenciados, a partir de então, de outra forma.

Alguns textos ainda são um pouco difíceis para mim, como o de Sue Lasky e o que debate a definição de Agência, surtindo diversas interpretações pelo grupo, que tenta chegar a um consenso a partir de inúmeras argumentações, movimento ainda inconcluso. A humildade do grupo também me fez crescer muito e entender que nem tudo requer uma só versão ou entendimento. Somos pequenos diante de tantas coisas que ainda temos que aprender, tanto eu como ingressante quanto os demais integrantes, já veteranos no grupo. Não daremos conta de tudo, como sempre afirma a professora Adair.

Cada integrante do grupo e suas histórias de formação me motivam a esperar na construção de um caminho de muito aprendizado, necessário para o prosseguimento de minha pesquisa, somado ao

restante da demanda do curso. A bagagem do Mestrado e do Grupo Hifopem é extraordinária.

O INÍCIO DO ESTÁGIO DOCENTE SUPERVISIONADO

Iniciar o estágio docente no segundo semestre do curso com professora Adair tem sido uma experiência marcante. Na disciplina *Fundamentos Metodológicos e Prática do Ensino de Matemática*, oferecida aos alunos do sexto semestre do curso de Pedagogia noturno em Itatiba, a contribuição à minha formação no exercício da docência no Ensino Superior tem me despertado reflexões e aproximações com minha prática na Educação Básica. O rico contato com outro tipo de público, com o qual não estou acostumada, jovens adultos, e com a extensa experiência professora, faz com que me questione se estou atuando como estagiária ou como aluna mesmo, tanto na questão de não possuir formação em Matemática (apesar de gostar muito e ser polivalente) quanto na de presenciar uma didática moderna e dinâmica durante suas aulas *online*, principalmente nestes tempos de pandemia. É um presente para mim e mais uma experiência valiosa para minha constituição profissional.

TEMOS TODO O TEMPO DO MUNDO!

Na pesquisa que estou iniciando, tem um pouco de tudo que já vivi e que estou construindo e (re)construindo nesse tempo. Cada parte de minha história foi importante e hoje se encaixa nesse novo ciclo, no qual busco contribuir, por meio de meus estudos, para a melhoria de nossa Educação. Temos que resistir a este desmonte posto nesse governo brasileiro nos últimos anos.

Utopia? Talvez o senso comum responda que *Sim*. Mas, se não dermos um passo à frente, nada mudará.

Assim, este memorial buscou recuperar esta minha procura de uma trajetória e é nesse ponto que hoje me encontro, local em que o presente já é passado. Por conseguinte, minha história de vida seguirá outras trilhas para um novo futuro de lembranças e, quem sabe, de novo, será recordada em outros memoriais.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, Antonio. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2006.

CAMINHO SUAVE. *In*: **Wikipédia**. 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Caminho_Suave>. Acesso em: 30 dez. 2021.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación). *In*: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-27.

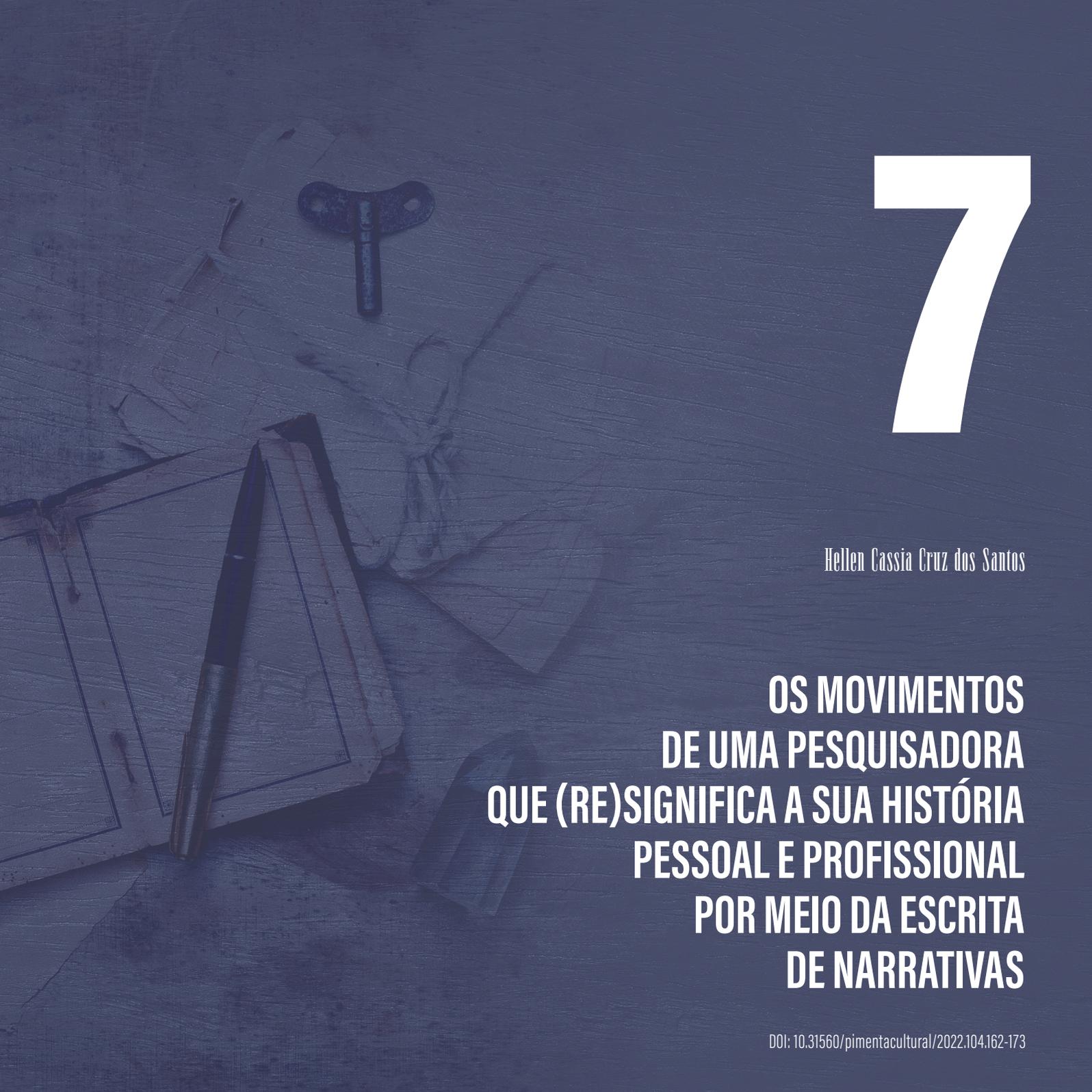
NACARATO, Adair M. A Formação Matemática das Professoras das Séries Iniciais: a escrita de si como prática de formação. **Bolema**, Rio Claro, v. 23, n. 37, p. 905-930, 2010.

NACARATO, Adair M. Narrar-se e constituir-se profissionalmente como professor que ensina matemática. *In*: PAULA, Enio F.; CYRINO, Márcia Cristina C. T. (Org.). **Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 140-158.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto editora, 2000. p.11-30.

QUINTANA, Mário. **Esconderijo do tempo**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2005.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.



7

Hellen Cassia Cruz dos Santos

**OS MOVIMENTOS
DE UMA PESQUISADORA
QUE (RE)SIGNIFICA A SUA HISTÓRIA
PESSOAL E PROFISSIONAL
POR MEIO DA ESCRITA
DE NARRATIVAS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.104.162-173

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam significação dos significados.
(FREIRE, 1967, p. 69)

INTRODUÇÃO

É com essa frase que o patrono da Educação, Paulo Freire, em poucas palavras, apresenta os atributos da Educação em seu mais profundo sentido. Com ela, quero iniciar a história de como me tornei pesquisadora.

O diálogo no qual a Educação está inserida tem dois lados. Há a possibilidade de transitar por ele de forma próxima, consciente e gradual. Mas também é possível fazê-lo de forma mecânica, fria e repetitiva, sem significado algum para quem está ensinando ou aprendendo. O objetivo deste texto é contar como as narrativas com as quais pude trabalhar na pesquisa do mestrado¹ contribuíram para meu processo de ressignificação de minha história pessoal e profissional, em um movimento individual e coletivo.

Enxergar a educação como um diálogo é ter um olhar mais profundo, observar mais de perto, buscando entender que não transferimos saberes, mas que construímos a aprendizagem com os pares, com conhecimentos pedagógicos e memórias de vida! Este era meu maior desafio enquanto professora: tratar das memórias de vida, de minha experiência como aluna, a qual refletia em minha atuação profissional.

A importância do grupo de pesquisa *Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática* (Hifopem) em minha trajetória profissional se deu ao iniciar o mestrado em Educação. Esse local de trocas

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

e reflexões me possibilitou ressignificar minha história por meio dos textos e da pesquisa que estava desenvolvendo. Ter esse espaço de acolhimento para ser pesquisadora modificou minha conduta profissional.

A PROFESSORA-PESQUISADORA

Minha experiência assim que entrei para a escola não foi das melhores, porque, naquela educação que pode ser feita de forma fria e repetitiva, as cicatrizes são mais profundas. As experiências de ser deixada de lado por não saber ler e escrever em meu primeiro ano do Ensino Fundamental, de não ser acarinhada pela professora e de conviver com a discriminação racial acabaram me dando um gosto amargo, que permaneceu em minha vida adulta e profissional.

Em minhas memórias, meu primeiro ano foi muito marcante, por isso não é por acaso que escolhi fazer minha pesquisa de mestrado (SANTOS, 2020) com crianças dessa etapa escolar. As escolas em que estudei em minha infância foram todas da rede municipal e eram muito boas. Logo que entrei no Ensino Fundamental, um mundo novo desabrochou para mim. Meus pais, durante as férias, estavam cheios de expectativas; e eu também, é claro! Eu queria ir para a escola, porque não fiz a Educação Infantil completa. Lembro-me como se fosse hoje daquele primeiro dia de aula: o dia amanheceu, e eu fui toda arrumada para a escola, caminhando com minha mãe cantando músicas infantis. Quando cheguei diante daqueles muros altos e cinzas, senti meu coração disparar, mas segurei firme na mão de minha mãe, e continuamos. Lembro-me da longa fila feita no pátio, das crianças com seus pais, de muito barulho e de um som repetitivo — “tec, tec” —, era a diretora se aproximando. Ela leu uma longa lista com os nomes dos novos alunos, e seguimos a professora. Ela era alta, bonita, parecia uma princesa, toda arrumada. Antes de entrar na sala de aula, minha mãe se despediu dando um “tchauzinho”, criando, assim, um hábito diário.

Conheci novos amigos, e a professora fez um *tour* conosco para nos apresentar nossa nova escola. Logo no primeiro dia, conheci minha melhor amiga de infância, ela se parecia muito com a professora: alta, loira e muito inteligente. Eu soube dessa parte do “muito inteligente” porque, assim que a professora perguntou quem já sabia ler e escrever, para meu espanto, ela foi a única a levantar a mão. Quero deixar claro que nossa amizade nunca foi problema, brincávamos, íamos uma à casa da outra, fazíamos tudo juntas; porém, nossa professora a abraçava muito, pois ela era muito inteligente e bonita (sim, a professora dizia isso!). Até esse momento, eu não sabia o que era diferença. Isso porque, tanto em casa como na igreja que frequentava, eu não havia sentido isso.

Certa manhã, a professora estava nos ensinando as letras, eu errei, e ela me disse: “É por isso que você não ganha abraços, você só erra!” Lembro-me de me deitar na carteira e chorar muito, porque queria ser abraçada como minha amiga era, mas eu não sabia ler nem escrever como ela. Naquela semana, eu não queria responder mais ao que a professora me perguntava, sentia vergonha e raiva por não saber. Minha amiga me ajudava, mas eu não aprendia. Ela passou a ser a ajudante da professora todos os dias, a escrever no quadro, a distribuir os livros, os cadernos, e eu..., eu nada! Um dos dias mais tristes para mim foi quando, finalmente, acertei uma sequência de letras e corri para abraçar a professora, mas ela me disse que eu não merecia seu abraço, porque errava demais! Eu me sentia diferente, triste, mas o que eu não havia notado era que, em minha sala, eu era a única menina negra.

Naquela época, não sabia de todas essas coisas, mas alguém me falaria sobre isso um dia. Apesar de minha pouca idade, vivia a discriminação por minha cor de pele (negra); naquela sala, eu estava como a única representante dela, mas, independentemente de haver apenas eu ou mais crianças negras, a discriminação deixou marcas profundas em mim.

Quando passei a cursar as disciplinas do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco, em Itatiba, paralelamente, ingressei no grupo de pesquisa Hifopem e fui apresentada às narrativas. Fiquei encantada com a possibilidade de ouvir o que adultos e crianças poderiam narrar sobre suas vidas e tive o privilégio de minha pesquisa estar voltada para as crianças narrarem sobre o que elas sentiam e pensavam. As narrativas me levam a um acontecido, seja esse do presente ou do passado, e a uma projeção de futuro, recortando as histórias, apresentando meu ponto de vista e ressignificando os momentos. Mas por que eu narro? Narrar é reviver, compartilhar comigo mesma, desabafar, colocar para fora o que está no íntimo da alma, permitir-me mostrar o que é estar em meu lugar, dar nomes aos sentimentos, ser ouvida.

Para quem narro? Na maioria das vezes, para mim mesma, para aliviar, reavaliar, entender o que acontece no cotidiano. Quando narro para alguém, compartilho, penso, escuto e revejo as reações do que relato, percebo o olhar do outro, do lugar do outro. Eu vejo pelos olhos do outro, as respostas da alma do outro, às vezes, elas me agradam, às vezes, chocam-me e, outras, ferem-me. Entender que existem possibilidades dentro de nossa narrativa e que as escolhas do que se narra fazem parte dela é conhecer as narrativas, entendendo seus recortes, sua intencionalidade, aquilo que se quer falar sobre si mesmo. Por isso, deparar-me com possibilidades de textos não tem sido um problema, visto que “sempre pode haver uma rica variedade de possíveis textos de campo quando escrevemos textos autobiográficos. Ao olharmos para esse conjunto de possibilidades vemos que muitos deles têm uma qualidade autobiográfica” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 114).

Ao me deparar com a escrita, muitas angústias surgiram, despontando perguntas como: “Será que o que quero mostrar por meio das narrativas é importante? Entenderão o significado do que será

narrado na pesquisa?” Foi nesse momento que percebi uma justificativa para aquilo que fazia dentro da pesquisa, a escrita pareceu começar a fluir, porque encontrei significado dentro da própria história para falar, pesquisar, compreender e buscar. Também foi esse o momento de reavaliar cientificamente para não me esquecer de que,

embora encorajemos a justificativa do interesse de pesquisa, em termos pessoais, as normas científicas de pesquisa pressupõem que as pessoas só devem justificar seus estudos através de fatores sociais. Há uma tendência de que os textos de pesquisa devem ser escritos em sua maioria como se não houvesse um pesquisador, uma pessoa, um “Eu” no processo. Introduzir o “Eu” realmente não é uma tarefa fácil. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 167)

A escrita de mim mesma no processo da pesquisa narrativa trouxe à tona muitos recortes de histórias, imagens, cheiros, lembranças que até então estavam adormecidos dentro das capas duras e coloridas, todas encaixotadas, muito pouco consultadas, porque o tempo..., o tempo passa!

VOZES DE (RE)DESCOBERTAS

É bom que se fale que, da mesma forma que as boas experiências marcam as crianças, as ruins marcam ainda mais. O processo de “libertação” dessa experiência ruim que tive só aconteceu quando fui fazer meu mestrado em Educação, iniciado em 2018. Diante desse novo acontecimento em minha vida, percebi diversas mudanças em minha trajetória. Os estudos requerem muitas horas de dedicação, leitura e reflexão. Essa nova rotina alterou todas as outras atividades que fazia e que, agora, ficavam em segundo plano. O universo acadêmico é muito interessante, pois, a cada dia, faz-me pensar mais sobre minhas ações e entender que não há nenhuma neutralidade em minhas ações e na sociedade ao meu redor.

Todos nós somos constituídos de nossas experiências, fomos formados a partir de algo, e essa constituição nos permeia a todo o momento. As atividades do mestrado me levaram a pensar sobre minha prática como ser humano, aluna e professora. Como afirma Vigotski (2009, p.22), “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela [...]. A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência.” O autor enfatiza a necessidade pedagógica de ampliar a experiência da criança. Além disso, “a imaginação sempre constrói [-se a partir] de materiais exauridos da realidade.” (VIGOTSKI, 2009, p. 21). Essa experiência também se amplia ao ouvir as experiências do outro. Para ele, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano.

Elas transformam-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. [...] a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana. (VIGOTSKI, 2009, p. 25)

Pensar que o conhecimento é isolado de nossas experiências é algo que não faz mais parte de minha trajetória. Olhando para trás, hoje posso ver que ocorreu uma construção de diversas aprendizagens, situações e relações. Como qualquer ser humano, estou carregada de histórias, que passam de geração em geração, que sobrevivem a tantas mudanças, que contam muito sobre determinadas culturas e sociedades. Todos os povos possuem narrativas de si, que enriquecem seu percurso, alegam, entristecem, eternizam seus ensinamentos e existem para serem lembradas, para serem ou não repetidas. Friedrich (2012, p. 74) afirma:

O que é interiorizado pelo sujeito são relações sociais que ocorrem entre pessoas nas instituições sociais. As interações entre o feiticeiro e os membros de uma tribo, entre o chefe e seus subordinados, entre o professor e o aluno se reúnem “em uma

só e única pessoa”. O ponto de vista a partir do qual os instrumentos psicológicos devem ser analisados está, portanto, claramente posto. É preciso abordá-los como sendo oriundos de e portadores, neles mesmos, das relações sociais bem específicas que se reconstituem no interior do sujeito.

Confesso que meu maior desafio era superar as memórias daquela minha história de discriminação e falta de empatia por parte da professora. Na escola, espera-se que a mediação entre professor e aluno derive de uma interação dialógica. Nesse contexto, o docente deve partir dos conhecimentos cotidianos para adentrar os científicos. Dessa forma, o professor possibilita que os estudantes reflitam sobre suas ações na resolução de atividades e conflitos. Para acontecer a mediação, também é necessária a construção de laços afetivos, o que proporciona segurança ao outro da relação. O professor também espera algo dessa mediação, e sabemos que, muitas vezes, o planejamento não sai do papel, pois surgem outras necessidades, que precisam ser sanadas antes de introduzir o conteúdo pretendido. Acrescento, ainda, que nem toda mediação é positiva, no sentido de possibilitar avanços na aprendizagem dos alunos. Como afirma Pino (2000, p. 59), “não se trata de fazer do outro um simples mediador cultural particularmente no caso da criança cujo desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a presença prestigiosa e a ajuda constante do outro”; o outro é condição para o desenvolvimento humano.

A escola não tem uma rotina previsível, lida com pessoas, emoções, conflitos, e isso gera mudanças constantes na interação entre aluno e professor. Então, o que seria uma mediação que não possibilita avanços? Trata-se daquela que não leva em consideração o que o aluno sabe ou não ao planejar as atividades, que apenas se preocupa em “passar as respostas”, sem desafiar os alunos a novos conhecimentos. Aquela que não cria vínculos, mas que se centra no professor como o único detentor do saber. A boa pergunta do professor para os alunos pode proporcionar avanços, mas isso não é garantia, pois o

desenvolvimento é marcado por idas e vindas, não é linear. Ao me deparar com essa verdade sobre a escola, coloquei-me na situação que vivi e pude enxergar os problemas de vínculo, afeto e comportamento humano que existiram, sem mais culpar a professora de meu primeiro ano, mas resignificando minha experiência e me posicionando como professora-pesquisadora para que, em minha prática, tivesse uma constância e uma boa mediação com meus alunos.

UMA RELAÇÃO PARA ALÉM DA PESQUISA

Com a entrada no mestrado em Educação, tive a oportunidade de adentrar no grupo de pesquisa Hifopem, nele fazemos leituras significativas na área da pesquisa em Educação Matemática e em narrativas de vidas. No primeiro momento, parecia que estava em uma realidade paralela. O grupo exigia de mim as leituras, as reflexões e as trocas sobre o que discutíamos. Esse importante movimento que o grupo demandava contribuiu em toda minha transformação na pesquisa, na vida profissional e pessoal. O grupo Hifopem possibilita a nós participantes pensarmos mais profundamente sobre a pesquisa, mas também sobre nós mesmos. E esse pensar é um movimento que inicialmente me incomodou bastante. Eu não queria pensar nas razões que me levaram até ali, no motivo real de minha pesquisa, mas foi necessária essa reflexão, e foi por causa desse movimento do grupo que foi possível tratar algumas feridas das minhas memórias.

O grupo se encontrava quinzenalmente para discutir textos referentes a nossa área de atuação, as pesquisas em andamento, e para apoiar os colegas que iriam para a qualificação de suas pesquisas e, por fim, para as defesas. Lembro-me da primeira vez que minha pesquisa foi discutida. Os colegas foram muito cuidadosos com o texto apresentado e foram me indagando sobre as razões que me levaram até ali, e isso fez toda a diferença! Assim que entrei no campo de pesquisa, dimensionei a importância da narrativa na vida daqueles que narram e do outro, daquele que escuta as narrativas.

A aproximação com a narrativa do outro nos propicia conhecer o lugar que o outro ocupa, tentando, muitas vezes, compreender seu pensamento diante dos fatos vividos, lembrando que a narrativa é única e singular. Como afirmou Benjamin (1994, p. 205), “assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.” No processo de escuta, essa afirmação faz todo o sentido, pois, por meio da escuta das narrativas, a pesquisa vai sendo construída pelas histórias, pelas experiências e pela relação entre os pares. No grupo Hifopem, essa escuta de narrativas dos seus integrantes acontecia constantemente.

Quando levei minha pesquisa ainda inicial para ser debatida no grupo, as discussões envolveram meu papel na pesquisa com as crianças. Refletimos sobre o que as narrativas das crianças mobilizavam em mim e sobre o processo de ressignificação que essas mobilizações me causavam. Houve uma colega que me indagou sobre minha sensação diante das crianças. E respondi que ocorria uma troca de aprendizados no decorrer das rodas com as crianças. A narrativa nos permite ser atravessados pelas histórias na troca de saberes e ser ouvidos, aprendendo, narrando, sentindo o mundo, nossas fraquezas e nossos medos.

Repensar o que me levava até ali me fez olhar para minha prática em sala de aula e desmistificar meus medos, aqueles que me acompanhavam desde meu primeiro ano do Ensino Fundamental. As discussões do grupo a cada quinzena só me provocavam ainda mais, e me mobilizaram dando gás à minha trajetória e desconstruindo minhas certezas. A diferença que o grupo fez tanto em minha trajetória, quanto na pesquisa são profundas, visto que esse movimento que temos no grupo não há nas disciplinas nem em sala de aula.

A luta e a persistência dos colegas do grupo são basilares para todo esse processo de crescimento, em que há o olhar para nós, pesquisadores, como seres que carregam uma história. Nossas narrativas dizem quem somos e, no Hifopem, encontram voz e lugar, construindo, assim, novas histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando paro e olho para minha trajetória revisitando as experiências e surpresas que vivi, vejo o quanto foi possível um amadurecimento como pessoa e pesquisadora depois de passar a integrar o Hifopem. O grupo possibilitou uma transformação na forma como eu me conhecia, que atravessou minhas certezas, apresentou-me novas possibilidades, além de proporcionar, para minha carreira profissional, um olhar com menos (pré)definições relacionadas a minha experiência ruim. Ressignifiquei essas marcas, pensando o que, como professora-pesquisadora, posso fazer de diferente com as crianças em sala de aula, buscando essa boa mediação entre professora-aluno, considerando quem são essas crianças, suas narrativas, seus sonhos, deixando e possibilitando que elas me ensinem a todo o momento.

Como mulher negra, é inevitável não pensar nas diferenças, pois, em minha própria narrativa, essas questões são íntimas. Essas inquietudes me fazem refletir ainda mais sobre o processo de escuta e troca que no grupo acontece e em sobre a forma como esse local de provocações me auxilia a não deixar de refletir sobre a professora que eu sou e preciso ser para contribuir com a aprendizagem na escola.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1. p. 197-221.

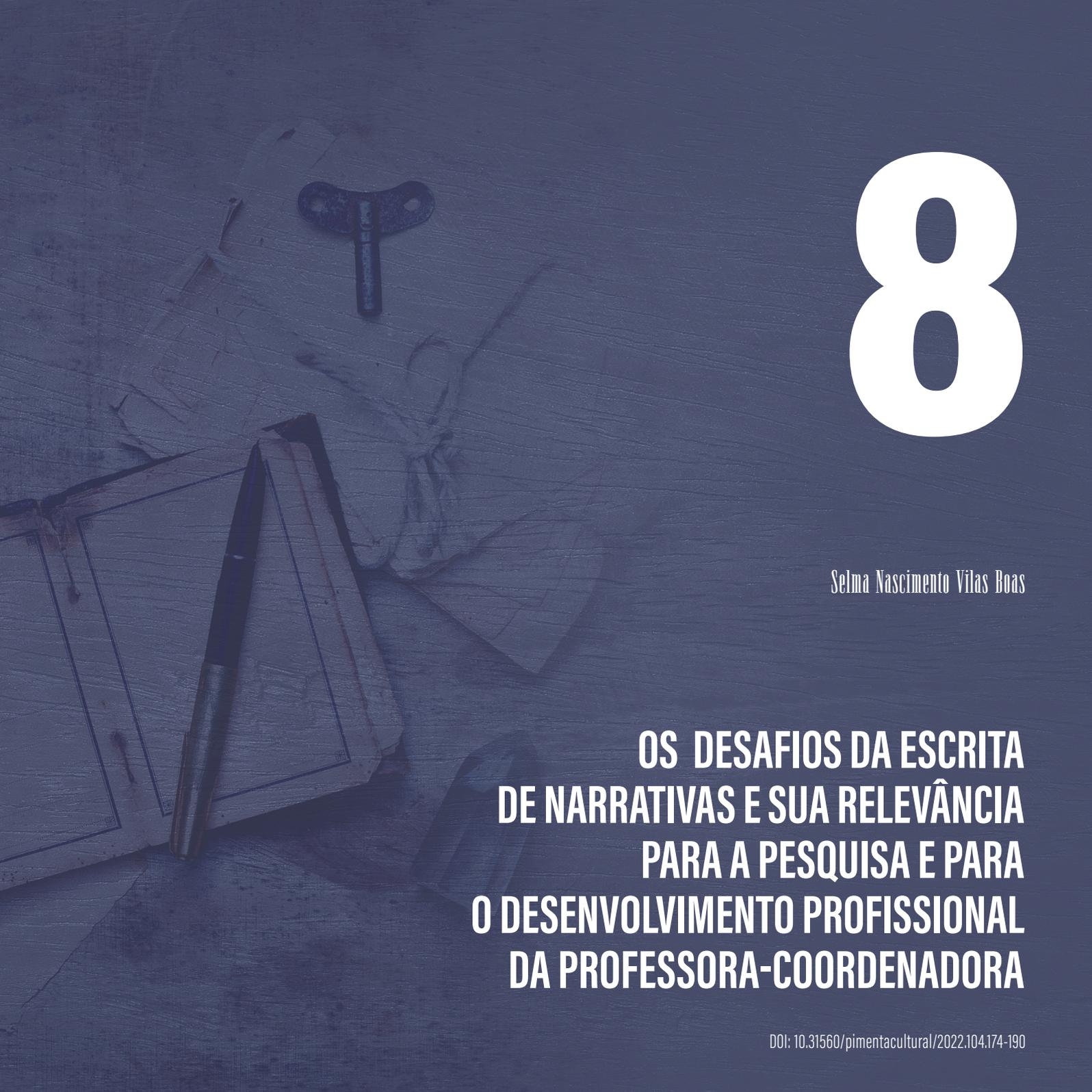
CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: UFU, 2015.

FRIEDRICH, Janete. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução: Anna Rachel Machado e Eliane Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

PINO, Angel Sirgado. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaios psicológicos. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.



8

Selma Nascimento Vilas Boas

**OS DESAFIOS DA ESCRITA
DE NARRATIVAS E SUA RELEVÂNCIA
PARA A PESQUISA E PARA
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DA PROFESSORA-COORDENADORA**

O senhor ... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.
(ROSA, 1994, p. 24)

INTRODUÇÃO

Sábias palavras de João Guimarães Rosa! Como é bom saber que podemos sempre viver um processo de construção, de mudança e de aprendizagem. E, ao tratar da área da Educação, vejo o quanto fazem sentido as palavras “ainda não foram terminadas”. Isso mesmo, não fomos terminados, estamos, a cada dia, vivendo novas oportunidades de aprendizagem e colocando em prática novos projetos pedagógicos.

No decorrer de minha caminhada, vivendo meu processo de construção, encontrei-me com a escrita de narrativas. Primeiro, a escrita das narrativas das crianças e, logo mais tarde, a de minha prática, na função de coordenadora pedagógica de uma escola de Educação Infantil. É essa minha segunda experiência que vou compartilhar com você, leitor, neste texto.

Confesso que escrever não é tarefa fácil, pelo menos para mim, e escrever narrativas da própria prática é um grande desafio, por vários motivos. Mas posso afirmar que tudo que vivi até o momento da escrita destas linhas me faz concluir que vale a pena viver esse desafio, até mesmo “porque escrever é fazer história” (PRADO; SOLIGO, 2007), e nós, profissionais da Educação, precisamos escrever sobre o que vivemos no cotidiano da escola.

Muitas são as contribuições da escrita de narrativas da própria prática para a pesquisa e para o desenvolvimento profissional. Afinal, somos “aprendentes no longo do curso da vida.” (ALHEIT; DAUSIEN,

2006, p. 177). Convido você para conhecer um pouco do processo que vivi na experiência de escrever sobre a própria prática.

A ESCRITA DAS NARRATIVAS E SUA IMPORTÂNCIA

Cada palavra dita sempre quer dizer mais do que diz
e nunca pode dizer tudo que queria.
(PARDO, 1996 apud LARROSA, 2015, p. 102)

Sim, a palavra escrita tem grande potencialidade, como diz Pardo. Cada palavra deixa marcas registradas de um tempo vivido em determinado contexto, e pode também não dizer tudo o que queria, ainda mais quando se trata de escritas da Educação, uma área com tantas histórias experienciadas para escrever. E o leitor, ao ler, também tem outras tantas possibilidades de interpretação e de reflexão.

As palavras, como afirma Passeggi (2021), não são apenas uma representação da realidade, e sim uma forma de construir uma realidade humana, tendo, assim, seu lugar de relevância no processo de construção do conhecimento e de entendimento da realidade. Outro ponto a destacar é que a escrita de narrativa tem potencial de elaborar sentido para quem escreve e para quem lê, porque escrever narrativas é escrever sobre como os seres humanos experimentam o mundo (CLANDININ; CONNELLY, 2011), é versar sobre o que, de fato, produz sentido para ambos, escritor e leitor.

As palavras, no caso da escrita de narrativas, trazem consigo os sentidos dados por quem as escreveu naquele momento, em determinado contexto, porque têm como inspiração a história vivida. É uma escrita que permite àquele que narra, interpretar, pensar, refletir, organizar, reorganizar, compreender, analisar, levantar hipóteses, entre outras muitas possibilidades. Quanto ao leitor, esse processo também

se amplia, pois, ao ler as narrativas, ele pode compará-las com suas experiências, refletir, propor mudanças, fazer novas interpretações da realidade, refletir sobre sua prática.

Ao escrever nossas narrativas, fazemos o registro das experiências por nós vividas e procuramos dar sentido a elas. Nesse caminho, construímos outra representação de nós, como sugere Larrosa (2015) ou Passeggi (2011, p. 147): “somos a narrativa aberta e contingente da história de nossas vidas, a história de quem somos em relação a que nos acontece.”

A escrita sobre a prática possibilita o registro do realizado, a reflexão sobre a prática e sobre a teoria, o planejamento de novas ações, levantamento de hipóteses, a motivação para novos estudos da teoria, enfim, abre um leque de novas opções, a depender da abertura e da credibilidade dada por quem escreve. Assim sendo, é de grande relevância “defender a narrativa autobiográfica como espaço privilegiado de reflexão e aprendizagem sobre si e sobre a prática de formação e, portanto, como exercício meta-reflexivo.” (SOLIGO; PRADO, 2008, p. 47).

Todas essas possibilidades são plausíveis, porque a narrativa escrita, como nos afirma Paul Ricoeur, referenciado por Passeggi (2011, p. 149), tem como foco “a mediação da escrita como processo de distanciamento, a fim de compreender a experiência”. Hannah Arendt (2008 apud PASSEGGI, 2011, p. 149) também destaca o papel relevante da escrita para a compreensão:

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar.

Ao narrar a experiência, temos a oportunidade de nos distanciar dela, olhar novamente, refletir, pensar sobre e nesse processo, constituir outras interpretações e novas significações.

O DESAFIO DE ESCREVER NARRATIVAS

Sim, a escrita de narrativas é importante. As escritas de narrativas são relevantes para a pesquisa e para a formação dos profissionais da Educação. Ter consciência desse papel das narrativas também foi uma motivação para a realização de minha pesquisa de doutorado, que teve como textos de campo minhas narrativas da própria prática. Vou contar como tudo começou...

Meu desafio de escrever narrativas sobre o cotidiano de meu trabalho começou tomando um café com minha orientadora, Prof.a Dra. Adair Mendes Nacarato, na cantina da Universidade São Francisco (USF). Uma vez por semana, eu cursava a disciplina no período da tarde e fazia estágio docente à noite, no curso de Pedagogia, na disciplina ministrada por ela.

Por morar em outra cidade, não era possível voltar para casa, então sempre tomava um café e comia um lanche na cantina e, para minha satisfação, na maioria das vezes, contava com a companhia da Adair e, em outras, com a dos colegas que comigo estudavam. Em minhas conversas, sempre tinham histórias de meu trabalho. Eram histórias que envolviam ora as crianças, ora os professores, ora as demandas de trabalho, ora as famílias das crianças e assim por diante. Confesso que gosto muito de narrar histórias do cotidiano de meu trabalho, em especial aquelas que envolvem as crianças. Muitas vezes, quando vejo, já estou contando histórias.

Em um de nossos encontros, eu estava, como sempre, contando uma das minhas histórias para a Adair. Ela ouviu atentamente. Quando terminei minha fala, Adair me propôs a realização da troca de meu projeto de pesquisa¹, disse-me: “*Selma, o que você acha de fazer uma pesquisa da própria prática, partindo das narrativas do cotidiano do seu trabalho?*”. Não pensei duas vezes e disse meu sim, porque, se tem algo que gosto muito de fazer, é contar histórias sobre meu trabalho.

Estava em minha frente a possibilidade de narrar o cotidiano de meu trabalho e, “no ato de narrar, produzir sentidos para as experiências vividas.” (NACARATO, 2018, p. 332). Agora, o convite era para relatar minhas histórias, como propõe Josso (apud SANTOS, 2008, p.101) para quem escrever é ordenar “as palavras, de tal modo, que ela [a escrita] nos ensine a expor as nossas sensibilidades e a expor-nos nas nossas sensibilidades, na nossa singularidade estética.”

Diante do desafio, já no dia seguinte, iniciei a escrita do novo projeto de pesquisa². Com um esboço pronto, apresentei-o para a Adair, que me ajudou na finalização. A questão de investigação ficou assim definida: “Como as narrativas pedagógicas possibilitam a resignificação do papel da coordenadora pedagógica numa escola de Educação Infantil?” E os objetivos elencados foram: identificar os acontecimentos marcantes na rotina de uma coordenadora da Educação Infantil; reconhecer propostas e ações possíveis de formação no cotidiano escolar; buscar indícios de aprendizagens e saberes que a escrita das narrativas produz para a coordenadora pedagógica. Agora, o próximo passo era o de submeter o estudo ao Comitê de Ética da USF e dar início à produção dos dados.

- 1 Meu projeto anterior tratava-se de realizar um estudo sobre a Matemática na Educação Infantil com os professores da escola; no decorrer do estudo, os professores e eu produzíamos narrativas sobre o processo vivido.
- 2 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Antes de falar da escrita de minhas narrativas, quero ressaltar que meus estudos têm como pressuposto teórico as perspectivas histórico-cultural e dialógica bakhtiniana, nas quais o homem é constituído no social, nas relações com o meio e com o outro, mediadas pela linguagem e, neste caso, também pelo trabalho no cotidiano escolar. É nessas relações que o sujeito constitui a si mesmo, num movimento dialógico que vai permitindo a reflexão, a tomada de consciência e novas aprendizagens (BAKHTIN, 2017; VYGOTSKY, 2009).

Então, considerando essas perspectivas teóricas, no decorrer do ano de 2019, propus-me a escrever narrativas sobre o cotidiano de meu trabalho. Iniciei pensando a cada dia o que havia marcado minha rotina, o que era mais significativo. Então, quando eu decidia escrever sobre determinado acontecimento, na escola mesmo, eu registrava um recadinho para mim em meu diário de campo, por exemplo: “escrever sobre a conversa que tive com as crianças sobre o vaso das mesas.” Ao chegar a minha casa, sentava e já digitava a narrativa e registrava a data.

Parece fácil sentar e escrever o que havia acontecido. Mas passei por muitas dificuldades por conta do cansaço de um longo dia de trabalho.

A coordenação pedagógica exige muito do profissional, e a escola na qual atuava e atuo até hoje não é pequena³, a faixa etária tem suas especificidades, que precisam ser atendidas, e a comunidade apresenta muitos desafios. Ressalto que a tarefa não é nada fácil, o que sustenta meu trabalho é o apoio e a parceria que tenho com a diretora da escola e minha convivência com as crianças.

Diante de um cotidiano tão dinâmico como o da escola, muitas coisas se passam, e é importante atentar para viver as experiências, no sentido proposto por Larrosa (2002) e tomar cuidado para que o

3 Em 2019, tínhamos, em média, 320 crianças, da faixa etária de 3 a 5 anos, 15 turmas e um total de 21 professores.

excesso dessas demandas não sufoque o coordenador, impedindo-o de viver essas experiências e a aprendizagem que vem com elas. Isso também precisa acontecer em relação à escrita das narrativas, porque, diante de tanto trabalho, muitas vezes, a energia que restava para a escrita era pequena. E, no segundo semestre, a situação ficou ainda mais complicada. Decidi, então, falar de minha dificuldade por conta do cansaço com minha orientadora. Ela, mais uma vez, ouviu-me atentamente e sugeriu que eu gravasse as narrativas para, depois, com um tempo maior, fazer a transcrição. Dessa forma, eu não perderia a ideia da escrita nem a narrativa, tão importante para minha pesquisa.

Segui dessa forma nos meses de setembro até dezembro. Em janeiro de 2020, em meu período de férias do trabalho e da Universidade, fiz as transcrições de todas as narrativas gravadas. Ao total, escrevi 83 narrativas.

Ao finalizar a transcrição, reli todas as narrativas e fui acrescentando o que me vinha à memória. Depois, agrupei as narrativas em seis grupos, sendo eles de narrativas que contam minha relação: com os voluntários da escola, com a diretora, com as crianças, com as famílias, com os professores e comigo mesma. Foi um momento de grande emoção, pois estávamos com a escola fechada, trabalhando com ensino remoto, devido à pandemia da Covid-19. Eu relia as narrativas que contavam a vida de uma escola que, no momento, estava fechada.

Foi uma tarefa difícil! Cadê a escola? Senti muita tristeza por ver, a cada dia, o quanto a escola é importante para as crianças e para os profissionais, e não havia nada que eu pudesse fazer para mudar tal situação. Outro fato marcante foi que o cansaço pairou em mim, a carga de trabalho ficou maior, e o melhor de meu trabalho eu não tinha: a convivência com as crianças.

Outro fato importante a destacar é que, nesse processo de releitura das narrativas, sempre conversava com a diretora da escola e dizia a ela o quanto nós trabalhamos e fizemos muitas coisas em 2019.

Foi um momento de tomada de consciência de todo o trabalho realizado, e isso foi importante para mim, no que diz respeito a minha atuação como coordenadora pedagógica e como pesquisadora.

Em relação à coordenação, a tomada de consciência envolveu cada ação formativa, de cada projeto realizado, de cada intervenção feita nos espaços da escola, de minha relação com as crianças, com as professoras e com todos que fazem parte da escola. Na correria do dia a dia, não me dei conta de tudo que havia feito em prol do projeto pedagógico da escola e da aprendizagem das crianças e dos professores. A escrita de nosso cotidiano escolar é fundamental para a documentação do trabalho realizado, para a reflexão e para o planejamento de novas ações. Realmente, a escrita abre novas possibilidades.

Em relação à coordenadora pesquisadora, efetivar a pesquisa da própria prática, com escritas de narrativas do trabalho é formativo. Trata-se da oportunidade de passar, em média, quatro anos estudando e refletindo sobre o trabalho realizado e analisar novas formas de pensar projetos mais efetivos. A investigação permite olhar para a prática entrecruzada com a teoria, refletir com a orientadora, com os demais pesquisadores que comigo estudam e com os professores da Banca de Qualificação e de Defesa. É falar da vida, da vida da escola, da vida da coordenadora pedagógica e de uma aprendizagem com maior sentido.

A escrita de narrativas da própria prática é um dispositivo de formação docente significativo, pois trata de uma “mirada reflexiva sobre a experiência vivida” (PASSEGGI, 2011, p. 154). Por meio dessa escrita, abre-se uma possibilidade de reflexão, de ressignificação e de apropriação de novos conhecimentos e novas práticas. É o saber da experiência sendo valorizado (LARROSA, 2002), e esse processo passa também por crises, porque, “do ponto de vista da subjetividade, as escritas autobiográficas mostram justamente à pessoa que narra essa descontinuidade, as rupturas, a imprevisibilidade, o fortuito e o papel das contingências como aspectos determinantes da experiência humana.” (PASSEGGI, 2011, p. 154).

Não poderia terminar este texto sem dizer que hoje, mesmo diante das dificuldades que encontrei e ainda encontro para cursar o Doutorado tendo uma jornada extensa e intensa de trabalho, realizar uma pesquisa sobre minha prática, sobre o que eu gosto muito de fazer, é um dos pilares que me sustenta na caminhada. A seguir apresento uma das narrativas que compõe minha pesquisa de Doutorado. Trago a narrativa que retrata minha interação com as crianças, confesso que a maior riqueza de meu trabalho está na interação com as crianças.

É prática em nossa escola, quando há um problema mais complicado, os professores encaminham as crianças para conversarem comigo ou com a diretora. E, neste dia, não foi diferente.

Logo no início da manhã, uma professora me procurou com uma agenda na mão e solicitou ajuda para responder a um bilhete. Ao ler o bilhete, percebi que se tratava de uma mãe muito brava, alegando que seu filho não queria mais ir para a escola por conta de um apelido que outros dois meninos haviam colocado nele: “João⁴, cara de chupeta”. Após, ler o bilhete de uma folha da agenda, chamei o João e conversei com ele sobre o ocorrido. Ele afirmou o fato de mais dois meninos o chamarem de “João, cara de chupeta”. Ao narrar o fato, João ficou bem sentido. Realmente, estava muito chateado com o fato.

Então, combinei com João que faria uma reunião com os meninos para resolver o problema. Dirigi-me até a sala dele para chamar os dois meninos envolvidos: Victor e Leonardo. Nesse momento, fui informada de que o Victor havia faltado, então afirmei que conversaria com ele no dia seguinte. Convidei apenas o Leonardo para ir até minha sala, onde o João já aguardava.

Ao entrar, solicitei que João e Leonardo se sentassem e iniciassem a conversa:

- Vocês estão aqui para conversarmos sobre um problema bem sério que ocorreu envolvendo vocês e mais uma criança. Amanhã, assim que eu chegar, farei a mesma reunião com o Victor. Hoje, vou falar com vocês dois. Atenção! Agora, quero que o Leonardo olhe bem para o João, olhe bastante.

4 Todos os nomes são fictícios, conforme consta no projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética. CAAE: 26090619.2.0000.5514

João ficou muito sério, e o Leonardo, aparentemente sem entender, olhou bem firme para o João. Perguntei após algum tempo:

- Leonardo, o João tem cara de chupeta?

- Não, não tem!

- Então, por que você anda o chamando de João, cara de chupeta?

Sério, Leonardo respondeu que era apenas uma brincadeira. Pedi que os dois olhassem para mim e segui dizendo:

- Leonardo, todos nós temos um nome. O meu é Selma, o seu é Leonardo, e o dele é João. Todas as vezes que precisar falar com ele, por favor, chame-o pelo nome dele. Ele está muito triste com esse apelido. Isso não pode acontecer. Entendeu?

Leonardo respondeu:

- Sim, entendi.

- E agora? O que você precisa fazer?

Leonardo olhou para o João e pediu desculpas. João o desculpou! Falei para os dois que eles eram amigos, que o problema estava resolvido e que, a partir daquele momento, ambos seriam chamados apenas pelo nome.

Os dois voltaram para a sala, e liguei para a mãe do João explicando todo o meu procedimento e me coloquei à disposição caso o problema persistisse. Mas a história não termina aqui...

No dia seguinte, assim que cheguei à escola, Leonardo e João vieram correndo até mim:

- Selma, Selma! O Victor veio, e você precisa fazer a reunião com ele!

Respondi que faria a reunião. Rapidamente, João foi até a sala e chamou o Victor. De repente, eis que eu olho na porta da sala da coordenação, e lá estavam os dois: Victor e João.

Então, João disse para o Victor:

- Pode entrar e sentar-se nesta cadeira. Vamos fazer uma reunião para resolver um problema, um problema sério!

Victor, sem pensar, resolveu obedecer e sentou-se na cadeira.

Nesse momento, João disparou a falar:

- Victor, olha bem pra mim! Olha mais, com bastante atenção! Olha bem pra mim!

Victor continuou obedecendo o João!

Após alguns minutos, João disparou a falar novamente:

- Victor, eu tenho cara de chupeta? Não, não tenho! Então, meu nome é João. Eu tenho um nome, João, a Selma é Selma, e você é Victor. Cada um tem um nome e é para ser chamado pelo nome. Você entendeu?! Eu fiquei muito triste, porque você ficou me chamando de “João, cara de chupeta”. Agora, você precisa me pedir desculpas! E não fazer mais isso, entendeu?

Victor olhou bem para mim e para o João e disse:

- Me desculpa!

João respondeu que o desculpava e disse que os dois são amigos. Então, João virou para mim e disse:

- Pronto, Selma, a reunião acabou! Agora, vamos para a aula da professora Denise.

Os dois saíram de minha sala, e eu fiquei abismada com tanta competência do João. Ele conseguiu imitar todos os passos realizados por mim no dia anterior. Impressionante!!! Somos modelos para as crianças para muito além do que possamos imaginar. A forma como resolvemos as questões é observada por elas, e elas tendem a nos imitar quando têm problemas a resolver. Eu só não esperava que a imitação fosse tão real!!! (Eu tenho cara de chupeta? Atenção aos sentimentos das crianças, 7 mar. 2019)

GRUPO HIFOPEM, SEMPRE PRESENTE

A aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 17)

E, por falar no que me sustenta na caminhada, não poderia deixar de registrar a valiosa importância do grupo *Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática* (Hifopem) para meu processo de construção de conhecimento. Como bem destacado Placco e Souza (2006), é na interação com adultos que o adulto aprende.

Conheci o grupo quando ingressei no Mestrado, em 2014, e, a convite da professora Adair, comecei a participar das reuniões quinzenais, que aconteciam em uma das salas da USF. Particpei do grupo nos dois anos em que cursei o Mestrado e no ano seguinte. Depois, por motivos de trabalho, afastei-me por dois anos e retornei em 2019. Já são alguns anos de permanência no grupo, isso porque o grupo também é um dos pilares que sustenta minha caminhada de pesquisadora e de profissional da Educação.

Nossas pautas de estudo teórico são sempre discutidas no grupo. Ao definir o tema e os textos que serão estudados, cada participante realiza a leitura antes do encontro, que é quinzenal, e no dia da reunião realizamos a discussão. Além desse estudo da teoria, há encontros para discutir os textos que estão sendo produzidos para a banca de Mestrado e Doutorado, para a apresentação em congressos e para a composição capítulos de livros. Nesses encontros, todos têm oportunidade de fala e são respeitados como membros integrantes do grupo.

Minha participação no Hifopem possibilitou um estudo mais aprofundado sobre a formação dos professores e sobre a narrativa nesse processo e na pesquisa. Também me proporcionou uma ampliação do referencial teórico e o conhecimento da pesquisa escrita na primeira pessoa. Apesar de nova para mim, esta me é muito valiosa. Minha pesquisa de Mestrado foi escrita assim e a do Doutorado também está guiando-se pelo mesmo caminho.

É importante registrar aqui dois pressupostos fundadores das abordagens biográficas em Educação destacados por Passeggi (2021, p. 02):

O primeiro é o de que a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões. Todas essas opções de temporalidade devem ser consideradas como possibilidades abertas, o que revela ao mesmo tempo a complexidade da narração e seu

poder de auto(trans)formação. O segundo pressuposto é o de que nesse ato de linguagem, a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida.

As discussões dos textos trazem uma maior compreensão da intencionalidade do autor. Ao ler o texto sozinha em minha casa, faço minhas anotações e grifo o que achei mais importante. Na discussão, as ideias do texto vão ficando mais claras, a fala de cada participante vai enriquecendo meu entendimento. Sempre olhamos para a realidade atual, à luz do texto discutido, e isso me ajuda no trabalho e na escrita do texto de minha tese. Enfim, é um aprendizado mais completo e consistente, porque é constituído no grupo.

Outro fator relevante para mim foi a leitura crítica de meu texto da dissertação e da tese antes das bancas. Os integrantes do grupo realizaram uma leitura cuidadosa e criteriosa de meus textos apresentando contribuições importantes para a escrita final. Esse comprometimento do grupo é fundamental para o avanço significativo nos textos de todos os participantes, em especial, no de minha tese, em que faço a pesquisa da própria prática.

A participação em grupo de pesquisas é uma possibilidade importante de formação continuada dos profissionais da Educação. É uma oportunidade única de discussão das práticas e de estudo da teoria. E, para participar, é preciso disposição para aprender e condições para o estudo.

VALE A PENA VIVER O DESAFIO

Encerro minha escrita afirmando que vale a pena viver o desafio de escrever narrativas da própria prática. Afinal, somos professores e, como tais, vivemos inúmeros desafios no decorrer de nossa trajetória e sempre buscamos meios e forças para superá-los. Os desafios já

fazem parte de nossa prática profissional. E temos inúmeras histórias para compartilhar.

Escrever narrativas me mobilizou para pensar na experiência por mim vivida como coordenadora pedagógica da Educação Infantil, e esta parada apontou caminhos mais propícios para meu trabalho e para minha formação profissional. Ao ler minhas narrativas no momento de análise da pesquisa, momento que ainda estou vivendo, pude pensar, até agora, sobre minha prática, refletir sobre a real função do coordenador pedagógico na escola e sobre o que verdadeiramente faz sentido na formação continuada dos professores.

A escrita de narrativas é “um processo que vai muito além de ato mecânico de escrita ou mesmo de leitura, que envolve a distribuição de letras e sílabas num papel, a fim de formar e decifrar palavras e frases restritivamente ou lê-las, codificando-as.” (LUVISON; SILVA, 2018, p. 32). Ao escrever minhas narrativas, trato da vida, da importância do outro, da consideração de um contexto, de uma história vivida, por isso a escrita narrativa produz sentido para quem a escreve e para quem a lê, tendo, assim, um potencial formativo.

Deixo aqui meu convite ao leitor. Produza uma narrativa sobre sua prática profissional!

REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 31, p. 177-197, jan./abr. 2006.

BAKTHIN, Mikael Mikhalovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2017.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LUVISON, Cidinéia da Costa; SILVA, Luzia Batista de Oliveira. As narrativas nas aulas de matemática: um processo de pertença e de responsabilidade. *In*: NACARATO, Adair Mendes (Org.). **Pesquisas (com) narrativas** – A produção de sentidos para experiências discentes e docentes. São Paulo: Livraria da Física, 2018. p. 23-47.

NACARATO, Adair Mendes. Uma caminhada pela pesquisa (com) narrativa: a construção colaborativa de um percurso teórico e metodológico por um grupo de pesquisa. *In*: NACARATO, Adair Mendes (Org.). **Pesquisas (com) narrativas** – A produção de sentidos para experiências discentes e docentes. São Paulo: Livraria da Física, 2018. p. 331-355.

PASSEGGI, Maria Conceição. A experiência em formação. **Revista Eletrônica PUCRS**, Rio Grande do Sul, n. 34, n. 02, p. 147-156, 2011.

PASSEGGI, Maria Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans) formador. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-21, jan./mar. 2021.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história**. Revelações, subversões, superações. Campinas: Alínea, 2007.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SANTOS, Inês Henrique. No centro da formação: professora-formadora em formação ou BABEL: comunidade plural possibilitando formação singular. *In*: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; FARIAS, Maria Natalina de Oliveira; SADALLA, Ana Maria Falcão Aragão; PRADO, Guilherme do Val de TOLEDO (Org.). **Professor-formador** – Histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas: Mercado de letras, 2008. p. 99-107.

SOLIGO, Rosaura; PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado. Quem forma quem, afinal? In: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; FARIAS, Maria Natália de Oliveira; SADALLA, Ana Maria Falcão Aragão; PRADO, Guilherme do Val de TOLEDO (Org.). **Professor-formador** – Histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 17-50.

VIGOTSKI, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.



9

Cleane Aparecida dos Santos

**O HIFOPEM E O CIEMPI:
ECOS E TRAJETÓRIAS EXPERIENCIADAS
POR UMA PESQUISADORA
EM PERMANENTE CONSTITUIÇÃO**

Foto 1 - Ateliê de Reuso Criativo na proposta “Pontes que aproximam¹”

Local: Centro Internacional de Estudos, Memórias e Pesquisas da Infância (Ciempi).



Fonte: acervo da pesquisadora.

Sim, pois se uma ponte nada mais é do que uma ligação entre dois pontos que, a priori, não estão conectados, ligar a pesquisa educacional produzida na universidade com a prática de sala de aula será justamente o objetivo. (MOMETTI, 2020)

1 Acesse: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hi66OGEq7dl>>.

CARTÃO DE MEMÓRIA²

Mesmo diante de tantos desafios que estamos enfrentando continuemos a construir pontes, como citado na epígrafe e na fotografia que abrem este texto. Os efeitos da pandemia da Covid-19 estão marcando nossa história em todo o mundo. O lema que nos persegue é o “Fique em casa”. Com ele, ecoam outras assertivas: “São só 15 dias! Essa semana será decisiva! Use máscara! Use álcool gel! Pavor! Medo de gente, medo de tudo! *Home office*! Plataformas digitais! Controle! Vigilância! Infâncias interrompidas! Vidas ceifadas! Direito de ir e vir suspensos! Corpos marcados e violentados por um vírus! Feche a escola!” Em casa, estamos dividindo tudo, temos pouco espaço e tentamos sobreviver a um cenário jamais imaginado por nós... A fotografia deste tempo tem gosto amargo.

No campo da Educação, por exemplo, demanda-se novas dinâmicas e modelos, que resultaram na suspensão das aulas presenciais. Houve uma transformação: a nova interação por meio de plataformas digitais para a realização de aulas remotas, tanto síncronas como assíncronas. Esse é o cenário da escrita deste texto. Pairam incertezas, que se somam ao esgotamento mental e físico, à corrida contra o tempo e a tantos outros reveses. O que me fortalece é poder escrever, sangrar, quem sabe, estancar a ferida, resistir e estar na universidade por meio de um grupo de pesquisa. Ufa! É deste lugar potente que eu falo, um espaço que ultrapassa as margens da Universidade e que segue comigo em minha trajetória tanto acadêmica quanto profissional.

O presente álbum-texto é composto por um caleidoscópio de fotografias de minha participação no grupo Hifopem bem como pela

2 Sistema utilizado pela maioria das câmeras digitais para armazenar imagens. Ao contrário do cartão de memória para computador, esse cartão preserva os dados mesmo sem eletricidade. Esses objetos têm diversos formatos, capacidades e velocidades de gravação de dados (CARTÃO DE MEMÓRIA, 2011).

retomada da tese já defendida. Pertencer ao grupo contribui para minha constituição enquanto pesquisadora e para o exercício da profissão. Folheando este álbum, ora permeado por fotos, ora não, é evidente que não há como desconsiderar minha inserção como aluna especial de Doutorado e a integração ao grupo Hifopem. Não me recordo de fotos, entendidas como materialidade, dos momentos vividos com o grupo. O que vem à tona é minha tímida participação no grupo, optando por fazer parte dele na posição de quem escuta, no entanto, muito observa e reflete sobre os diálogos tecidos.

Seguindo com o álbum-texto, o primeiro registro fotográfico é a artesanaria de minha tese de Doutorado, a partir do uso de fotografias da escolarização inicial, juntamente com professores da infância. E por que a opção pela fotografia? De onde ela vem? Por que a escolha desse instrumento para me acompanhar há mais de 20 anos em meus estudos? Recorro a minhas memórias de infância, pois é tempo de revisitar o álbum de fotografias!

Para compor as folhas deste álbum-texto, trago um recorte da narrativa de minha infância e do tempo de escola, os contributos de leituras de textos literários e científicos. Em especial, destaco o contato com a obra de Mário de Andrade e com os escritos de Walter Benjamin. Considero-o um entrecruzamento com minha história de vida. Relato também o tornar-me professora, minha aproximação com os estudos sobre a fotografia e minha constituição no grupo como professora-narradora-pesquisadora, com ênfase para as fotografias do tempo de escola como fonte memorialística que atravessaram a tese defendida neste grupo e, por fim, a continuidade do percurso vivido. Essa trajetória evidencia a importância de minha participação no grupo Hifopem, que também tem contribuído no exercício da profissão.

COMPOSIÇÃO³:
JEITOS DE SER CRIANÇA:
MINHA INFÂNCIA ENTRELAÇADA
COM OS ESCRITOS DE MÁRIO
DE ANDRADE E WALTER BENJAMIM

Foto 2 - criança querendo a mãe.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A Foto 2 que abre esta seção tem como referência os anos de 1970. Possuir uma fotografia de infância nessa época, certamente, é motivo de orgulho, tendo em vista que os serviços fotográficos eram

3 É o arranjo dos elementos de uma fotografia, o assunto principal, que inclui primeiro plano, fundo e motivos secundários, correlacionando-os com a luz incidente, além da preocupação de controlar a exposição e o foco para formar a imagem final registrada pela câmera (COMPOSIÇÃO, 2011).

pouco acessíveis e tinham custo elevado. Minha mãe, quando olha para a Foto, recorda-se das economias que precisou fazer para perpetuar essa memória! Ela conta detalhadamente sobre o momento em que o registro foi feito. O fato mais marcante contado por ela é que eu não queria ser retratada e que o fotógrafo, por sua vez, disse para minha mãe que me oferecesse um doce para que eu ficasse quieta e, portanto, o serviço fosse realizado. Observando atentamente a fotografia, percebo que minha mãe aceitou a sugestão do fotógrafo, haja vista que o retrato que ocupa lugar de destaque, ou seja, no conjunto de fotos o que está localizado na parte central do quadro, sugere que eu esteja comendo algo. É evidente que não tenho a pretensão de julgar a postura do fotógrafo para conter meu descontentamento, mas confesso que me intriga tal solução encontrada para “desviar” minha escuta expressa em minha face. Isso também se reflete na outra Foto, em que estou estendendo a mão sugerindo querer minha mãe ou, quem sabe, mais um doce...

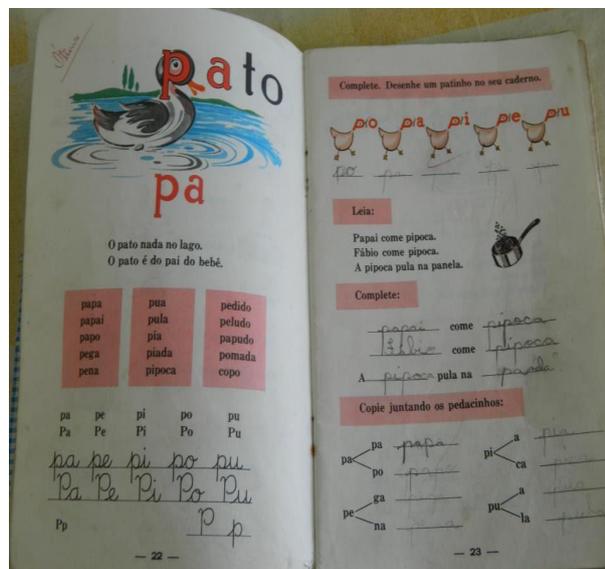
Avançando no tempo cronológico, ingressei na escola! Minha permanência no jardim da infância foi curta. Frequentei por alguns dias a Escola Municipal de Educação Básica (Emeb) *Ramiro de Araújo Filho*⁴, pois, segundo minha mãe, eu apanhava demais das crianças, e ela acabou me tirando da escola. Uma de minhas poucas lembranças dessa vivência é ter caído do gira-gira dentro de uma poça de água, em virtude de, no dia anterior, haver chovido. Sabe aquelas coisas de descer do brinquedo em movimento?

Logo em seguida, entrei para o Grupo Escolar *Antonino Messina* para fazer a primeira série. Tenho até hoje o caderno, a cartilha e o primeiro livro. Minha lancheira sempre tinha muito lanche Mirabel e maçãs, talvez seja por isso que eu não goste muito delas. Adoraria ser chamada para voltar à escola e contar sobre minhas memórias!

4 Pertencente ao sistema municipal de Jundiá. Atende crianças de 4 e 5 anos de idade.

Fui alfabetizada com a cartilha *Caminho Suave*, que, aliás, de suave não tinha nada. Ai de quem não lesse a lição corretamente para a professora, ficava estagnado, pois não passava para a lição seguinte.

Figura 1 - Cartilha *Caminho Suave*.



Fonte: acervo da pesquisadora.

Creio que essa foi uma experiência que marcou muito meu processo de alfabetização, permeado pela repetição das sílabas “pa-pe-pi-po-pu”. “Leia de novo”, falava a professora, “pa-pe-pi-po-pu”, e soletrava as palavras. Confesso que foi uma triste lembrança, pois, muitas vezes, percebia que meus amigos mudavam de lição e eu não! Contudo, a leitura não me proporcionou somente a tristeza, também me transportou para outros universos imaginários, dentre os quais dou destaque para a biblioteca da escola.

Lembro-me até do formato das coleções! Nas prateleiras, os livros pareciam ser muito compridos! Essa sensação se deve provavelmente a minha altura na época. Os livros tinham acabamento

em brochura; as páginas eram bastante coloridas; muitas delas, já estavam soltas de tanto manuseio. Benjamim (2002, p. 113), ao narrar “Livros”, destaca: “[...] a lombada é que devia ter sofrido mais abusos; daí o fato de ambas as capas saírem do lugar e de a borda formar degraus e terraços.”

Cada página, folheada e lida com intenso envolvimento com os personagens das histórias, sempre me despertava uma grande emoção, e o prazer pela leitura aumentava a cada dia! Uma das leituras de que me lembro com saudosismo era da coleção *Vagalume*, o livro *A Ilha Perdida*, uma história de aventuras entre dois meninos, Eduardo e Henrique, numa ilha. A fim de estabelecer uma relação com o contexto, trago um trecho da narrativa “Ampliações – criança lendo”:

Para ela as aventuras do herói são legíveis ainda no redemoinho das letras como figura e mensagem no empuxo dos flocos. Sua respiração está no ar dos acontecimentos e todas as figuras lhe sopram. Ela está misturada entre os personagens muito mais perto que o adulto. É indivisivelmente preocupada pelo acontecer e pelas palavras trocadas e, quando se levanta, está coberta pela neve do lido. (BENJAMIN, 1994b, p. 37)

Assim, a viagem com os livros me atravessa desde minha escolarização inicial e se intensifica na Universidade, como professora de História da Educação I, no Ensino Superior, no curso de Pedagogia, quando entro em contato com a obra de Mário de Andrade e seu legado além da literatura — Mário, escritor de *Macunaíma*, fotógrafo, folclorista e tantos outros Mários. Mário de Andrade, no Departamento de Cultura, é um dos inspiradores para a criação dos Parques Infantis, aqui a paixão pelos livros e por Mário me encarna!

E por que trazer Mário de Andrade para compor a escrita deste álbum-texto? Que jeitos de ser criança se aproximam ou se distanciam da “criança” Mário e de mim? Que papel a leitura exerceu em minha infância e vida escolar? Quais conexões possíveis para pensar “jeitos de ser criança” em minha profissão? Sem a pretensão de dar

respostas a todas essas questões, quero voltar meus “olhos” para o que é ser criança, em especial, para a escuta. Nas próximas linhas, contarei um pouco sobre meu jeito de ser criança. Para fomentar essa discussão, apresento a Foto 3:

Foto 3 - meu vestido azul.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Na Foto, minha expressão facial sugere meu contentamento de estar de posse de um vestido feito sob medida para mim. Segundo o depoimento de minha mãe, ela o havia encomendado para uma data especial e pago com as economias realizadas durante o ano.

Tanto meu olhar quanto meu sorriso na Foto parecem desejar imortalizar aquele momento. Provida de uma imobilidade corporal, sinalizada pela postura firme de meus ombros, aproximo-me dos escritos sobre “o retrato infantil de Kafka”:

O menino de cerca de seis anos é representado numa espécie de paisagem de inverno, vestido com uma roupa de criança, muito apertada, quase humilhante, sobrecarregada com

rendas. No fundo, erguem-se paineiras imóveis. E, como para tornar esse acolchoado ambiente tropical ainda mais abafado e sufocante, o modelo segura na mão esquerda um chapéu extraordinariamente grande, com largas abas, do tipo usado pelos espanhóis (BENJAMIN, 1994 a, p. 98)

Reportando-me ao vestido azul, no auge de meus 8 anos de idade, penso que brincar era o que mais gostava de fazer. Hoje fico pensando como será que consegui dar conta de vestir aquela indumentária que parecia me enrijecer corporalmente.

Na Foto 3, dou destaque para meus cabelos ondulados, disciplinados, enfeitados, compridos e cacheados, os quais eram penteados por meu pai. E eu chorava copiosamente, pois detestava pentear o cabelo, sentia uma dor de cabeça intensa e, portanto, certamente, preferiria ter tido os cabelos curtos, por conta de sua praticidade e da ausência do sofrimento. Onde estava minha escuta? Sem a pretensão de culpabilizar meus pais pela escolha, até porque sobrevivi, aproximo-me de Mário para compartilhar de sua indignação.

No conto “Tempo de camisolinha”⁵, o escritor relata que seus cabelos foram cortados na infância, sem que ele pudesse expressar sua

- 5 O primeiro contato com o referido conto foi na reunião de 2015 do congresso que discute políticas públicas e temáticas sobre a infância, o Congresso Paulista de Educação Infantil (Copedi), realizado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no qual pude participar da mesa de Marcia Gobbi, que iniciou sua apresentação lendo o conto de Mario de Andrade, conforme apresento: “A feiúra dos cabelos cortados me fez mal. Não sei que noção prematura de sordidez dos nossos atos, ou exatamente, da vida, me veio nessa experiência da minha primeira infância. O que não pude esquecer, e é minha recordação mais antiga, foi, dentre as brincadeiras que faziam comigo para me desemburrar da tristeza em que ficara por me terem cortado os cabelos, alguém, não sei mais quem, uma voz masculina falando: ‘Você ficou um homem, assim!’. Ora eu tinha três anos, fui tomado de pavor. Veio um medo lancinante de já ter ficado homem naquele tamanhinho, um medo medonho, e recomencei a chorar. Meus cabelos eram muitos bonitos, dum negro quente, acastanhado nos reflexos. Caíam pelos meus ombros com cachos gordos, com ritmos pesados de molas de espiral. Me lembro de uma fotografia minha desse tempo, que depois destruí por uma espécie de polidez envergonhada...Era já agora bem homem e aqueles cabelos adorados na infância, me pareceram de repente como um engano grave, destruí com rapidez o retrato. Os traços não eram felizes, mas na moldura da cabeleira havia sempre um olhar manso, um rosto sem marcas, franco, promessa de alma sem maldade. De um ano depois do corte dos cabelos ou pouco mais, guardo outro retrato tirado junto com Totó, meu mano. Ele, quatro anos mais velho que eu, vem garboso e completamente infantil numa bonita roupa marinheira; eu, bem menor, inda conservo uma camisolinha de veludo, muito besta, que minha mãe por economia teimava utilizar até o fim.” (ANDRADE, [20--]).

vontade de mantê-los compridos. Isso lhe causou grande frustração, mas, segundo depoimento de seus familiares, era hora de o menino deixar a infância e se tornar homem! Retomando o propósito do título desta seção “sobre jeitos de ser criança”, compartilho do desabafo do escritor ao fazer menção a sua insatisfação com o corte de seu cabelo.

Nestas narrativas aqui tecidas sobre meus cabelos e os de Mário de Andrade nas quais estava em jogo ter cabelos compridos ou curtos, nossas escutas e vozes se fizeram presentes? Essa é uma das indagações de que me dei conta ao retomar minha tese por conta da escrita deste texto.

Ainda sobre “jeitos de ser criança”, lembro-me das memórias de escola. No final do ano, a professora dividia o material escolar que sobrava. Tinha folha de linguagem com dois furinhos, lápis e borracha, aliás, nunca sobrava material legal, por exemplo, canetinhas, elas eram quase que descartáveis. Lembro-me da canetinha *Silvopen*, era um estojo com tampa transparente; nele, vinham seis canetinhas. Em casa, brincava de escolinha imitando as professoras!

Creio que aqui talvez seja o ponto de partida de minha opção por tornar-me professora, embora antes de ingressar definitivamente no Magistério tenha trabalhado em consultório dentário, aliás foi um horror, e, em seguida, em um escritório no setor financeiro. Hoje sou diretora efetiva de escola municipal e atuo como supervisora no Centro Internacional de Estudos, Memórias e Pesquisas da Infância (Ciempi)⁶. Aqui reside uma discussão que trarei mais à frente.

6 O Centro Internacional de Estudos, Memórias e Pesquisas da Infância está vinculado ao Departamento de Formação da Unidade de Gestão de Educação (UGE) da rede municipal de Jundiaí, São Paulo, no Programa Escola Inovadora. Destaco que a criação do Ciempi é resultado da dissertação de Marques (2021) desenvolvida no Mestrado Profissional na Faculdade de Educação da Unicamp, dentro do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP). É destinado a toda a comunidade jundiaense e a todas as pessoas que se interessem pela educação patrimonial, pelos estudos da memória e pelas pesquisas da infância (JUNDIAÍ, [20--]).

FOCO⁷: A FOTOGRAFIA QUE REVELEI: O INGRESSO NO MAGISTÉRIO E A PAIXÃO POR APRENDER

Minha trajetória como professora aconteceu de forma bastante irregular. Iniciei, no ano de 1990, atuando como professora de Matemática (PEB II) em caráter eventual⁸, no estado de São Paulo. De certa forma, não havia pretensão de prosseguir na carreira, embora tudo direcionasse para a continuidade no Magistério, devido ao encantamento provocado por esse trabalho.

Em determinado período, as atribuições de aulas para os professores eventuais foram se complicando, desmotivando-me, pois almejava um emprego efetivo por questões financeiras. Dessa forma, prestei alguns concursos nos chamados quadros de apoio⁹ da Prefeitura do Município de Jundiaí, São Paulo, e acabei passando e ingressando em todos eles, por ordem de ascendência salarial. Tive também a oportunidade de trabalhar na escala rotativa¹⁰ por muitos anos, como professora, até prestar o concurso para docentes e ingressar no ano de 2006 no quadro efetivo da rede municipal de Jundiaí, um sonho alcançado a “duras penas”.

Mas por que o uso de fotografias durante minhas pesquisas e aulas? Meu interesse pela fotografia antecede tudo isso. Minha paixão

7 Ajuste do ponto máximo de nitidez ao fotografar um objeto. As câmeras com foco automático fazem isso automaticamente, mas, ao fotografar em *close up*, frequentemente, é mais rápido e preciso alterar para o foco manual. Tecnicamente, é o estado óptico no qual os raios de luz convergem no filme ou no sensor para produzir a imagem mais nítida possível.

8 Professores em substituição na rede estadual.

9 Nomenclatura utilizada para os cargos de monitor de creche, auxiliar de serviços educacionais e secretário de escola.

10 Termo que designa professores contratados no regime de CLT pela Prefeitura do Município de Jundiaí.

pela fotografia pode ser percebida pelos inúmeros álbuns produzidos sobre o desenvolvimento de minha filha Thaís e de algumas viagens realizadas por ocasião das férias da família.

Lembro-me de que tinha uma máquina analógica, ou melhor, rudimentar, em que os filmes eram colocados para as poses de 12, 24 e 36. Recordo-me do medo de queimar o filme, expressão muito utilizada naquela época para designar a perda de uma fotografia. Ademais, todo o cuidado era necessário para colocar o filme bem como para retirá-lo; isso me trazia uma grande preocupação; portanto, muitas vezes, todo esse processo era realizado em uma loja especializada para que não fossem danificadas e/ou perdidas as fotos dos instantes captados. Na próxima seção, discorro sobre a fotografia em meus estudos.

ZOOM¹¹: A FOTOGRAFIA EM MINHA VIDA ACADÊMICA

A paixão pela fotografia só veio a crescer. Talvez o fato que tenha acabado por realçar esse gosto tenha sido o início de meus estudos, em 2000, no curso de Pedagogia do atual Centro Universitário *Padre Anchieta*. Logo no primeiro ano do curso, tinha o desejo de escrever algo relacionado à fotografia; assim, optei pela realização de um Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) com essa temática, o que constituiu um desafio para a professora orientadora, que não tinha afinidade com o assunto, mas que colaborou incansavelmente com meu desejo, aprendendo junto comigo essa linguagem.

Nesse ínterim, o cenário da creche em que trabalhava, composto de fragmentos do cotidiano, propiciou a execução da

11 Recurso físico que altera a distância focal da câmera, preenchendo uma área maior do quadro com o objeto.

monografia *Fotografia: algumas revelações. Um ponto de partida!? Um ponto de chegada?!* Ela acabou culminando logo depois com a publicação de um artigo científico (SANTOS, 2004) na *Revista Argumento*, da respectiva instituição.

Imagens abrem, fecham, clareiam, escurecem e desnudam silenciosamente o universo escolar, dando-nos pistas e provocando muitas indagações. Acredito que o pesquisador que utiliza a fotografia como forma de registro documental e interpretação não se limite às imagens nem à busca de desvendar seu objeto de pesquisa. À luz dessa reflexão, Andrade (2002, p. 31) escreve: “a fotografia tem um observador participante que escava detalhes e fareja com seu olhar o alvo e o objeto de suas lentes e de sua interpretação.”

Nos últimos anos, a fotografia vem sendo discutida com muita ênfase no campo acadêmico, em virtude de sua ampla gama de múltiplicidades, que permite abrir compreensões e indagações sobre o cotidiano escolar, na possibilidade de ressignificação dessas mesmas pesquisas. Pauto-me nos estudos de Kossoy (2001), Andrade (2002), Barthes (1984) e Sontag (2004).

A intenção é mostrar, nas entrelinhas, na ruptura do visível, as potencialidades do registro fotográfico. Tomo como exemplo disso o que fazemos com os textos que lemos e analisamos cotidianamente. Nesse sentido, a investigação se configura na análise da imagem, não se atendo, portanto, apenas a sua ilustração, por isso, a necessidade de uma escrita reflexiva provocada por indagações.

Apoio-me também no conceito de circularidade apontado por Ginzburg (1989). As fotografias esquecidas nas gavetas e/ou arquivos pulsam para sair dos escombros, ou seja, elas precisam “circular” e dialogar com os professores, pois podem trazer à tona as concepções de ensino, de infância, de tempos, de espaços entre tantas outras questões.

Nesse sentido, o desejo de conhecer mais essa linguagem ficou ainda mais forte, e os estudos sobre a fotografia continuaram de forma ininterrupta. Adquiriti muitos livros sobre o tema, apresentei vários relatos de experiência para professores da rede em que trabalho, realizei muitas leituras de artigos científicos e continuei fotografando os espaços escolares que, a todo momento, inquietavam-me.

Ecurtando um pouco a conversa, cheguei ao Mestrado atuando como professora-pesquisadora com o desafio de pensar como o registro fotográfico pode potencializar o pensamento geométrico com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No Doutorado, realizei uma pesquisa-formação com professores da infância e finquei definitivamente minha inserção no grupo Hifopem, num movimento de idas e vindas dadas as dificuldades em conciliar minha participação com a jornada de trabalho bem como com o cumprimento das disciplinas.

No movimento construído pelo grupo, aprendi muito por meio das leituras de vários pesquisadores. Especialmente, friso a potencialidade do grupo no exercício de ser leitora crítica dos trabalhos em andamento dos mestrandos e doutorandos, assim como de minha resistência e silenciamento no grupo, em que, na maioria do tempo, a escuta se fez presente.

CONTRASTE¹²: OLHOS VOLTADOS PARA O HIFOPEM

Durante a participação no grupo, com o passar do tempo, é perceptível que criamos certo grau de proximidade, imbuídos por nossas histórias coletivas, as quais propiciam o sentimento de pertença e

¹² Diferença entre as partes claras e escuras de uma cena ou fotografia.

fomentam o desejo de rever-nos, como se estivéssemos olhando para dentro e nos projetando, construindo um “saber da experiência”, a partir das ideias de Jorge Larrosa (2002). Ainda, no grupo, os mestrandos e doutorandos se reconhecem em seus modos de ser, sentir, pensar, agir e produzir sentidos por sua circularidade, ver-se e ver o outro, dando a ideia de que todos ali estão juntos com o mesmo objetivo. E, embora cada um tenha desejos e pretensões diferentes, há certamente pelo menos um ponto em comum: a pesquisa.

Trata-se, portanto, do que destaca Bakhtin (2011) como um “olhar estético” que é “fundamentado em valores que acaba por atribuir valor, consciente ou inconscientemente a tudo o que é observado”, conforme afirmam Serodio *et al.* (2015, p. 138). Dessa forma foi possível, no grupo, identificar a busca do sentido e de conhecimento, “num círculo hermenêutico, numa espiral que alarga os significados vividos numa ampliação dos horizontes, dos contextos significativos, e de si mesmo.” (JOSSO, 2004 apud SANCHES, 2010, p. 114).

Gostaria também de destacar minhas aprendizagens no grupo. Percebi o quanto o coletivo pode nos ajudar a compreender o “excedente de visão” de Mikhail Bakhtin, num movimento em que meu olhar transforma o do outro, em que “ele deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro.” (BAKHTIN, 2011, p. 13). Nesse sentido, a participação no grupo me convoca a querer mais.

NITIDEZ¹³: O DESAGUAR DO HIFOPEM E DO CIEMPI

Nesta seção, discorro sobre a potencialidade do Hifopem além muros da Universidade São Francisco (USF). A trajetória vivida impulsionou-me a pensar na possibilidade de levar um pouco do movimento do grupo para minha profissão. O Ciempi tem como objetivos planejar e avaliar a execução das ações, dos serviços e das metas fortalecendo as políticas de formação permanente, em parceria com as equipes escolares, e difundir a infância na cidade coletivamente. As plataformas de gestão dão enfoque para o desenvolvimento de propostas intersetoriais, fomentam a pesquisa e a extensão, a preservação da memória da Educação da rede municipal, colaborando para a melhoria dos processos. A finalidade principal desse espaço é a aprendizagem dos meninos e meninas de nossa cidade. O Centro também tem como meta projetar, de forma colaborativa e democrática, a formação permanente dos profissionais em Educação, em diálogo com as escolas, evidenciando o protagonismo das crianças e dos educadores.

O Ciempi privilegia pensar a escola como um grande ateliê, tendo como referência a abordagem de Reggio Emilia¹⁴. Dessa forma, o ambiente, o tempo, os materiais e as relações são questões que perpassam o cotidiano da escola tendo tanto a criança como o educador como protagonistas. Trago fotografias para situar o leitor do lugar de que falo. No entanto, sem cometer exageros, “*estar lá e viver a*

13 Pode ser definido como a delimitação mensurável dos detalhes de uma imagem, ou seja, uma boa visualização dos contornos de um objeto em um *frame*.

14 A abordagem hoje conhecida como Reggiana ou Malaguzziiana nasceu no norte da Itália, em uma cidade chamada Reggio Emilia. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, devido à devastação que tomou conta da Itália, a comunidade de Reggio Emilia se mobilizou para reconstruir a cidade. Foi assim que Loris Malaguzzi tomou a frente de uma nova experiência educativa, pautado no protagonismo e na valorização do cotidiano. Seu pensamento foi fundamentado empiricamente nos anos de pesquisa que realizou em Reggio Emilia, em teorias de Piaget, John Dewey e Vygotsky, bem como em conceitos da Psicologia Social e da Neurociência.

experiência que passa pelo corpo”, como destaca a gestora da Educação, professora Vasti Ferrari Marques, certamente toma outro sentido.

Foto 4 - Experiências desenvolvidas nos ateliês com os educadores (Oficina de *Amigurumi*, Linguagens da Arte, Investigando a natureza e criatividade respectivamente).



Fonte: acervo da pesquisadora.

Vale destacar que a Unidade de Gestão da Educação integra o Centro de Formação *Paulo Freire*, que tem como foco a formação de todos os educadores da rede e oferece cursos e palestras com assuntos vinculados a questões importantes e atuais necessárias ao cotidiano escolar, além de ter o caráter da obrigatoriedade da presença, pois estão dentro da jornada de trabalho. Ademais, esse Centro possui um trabalho bastante qualificado.

O Ciempi, a partir de uma perspectiva aproximada ao Centro de Formação *Paulo Freire*, trabalha com a formação dos profissionais da rede. No entanto, o trinômio *pensar, sentir e fazer* são mais explorados; ou seja, a experiência a partir de Jorge Larrosa é um dos

conceitos-chave presentes no trabalho. Em consonância, destaca-se a presença da poética, especialmente pautada nos estudos de Rubem Alves e de Severino Antônio¹⁵. Dessa forma, o Centro atende os profissionais que buscam a autoformação por meio de adesão voluntária e/ou da escola, que busca apoio do Ciempi para organizar colaborativamente o processo formativo que ocorre na instituição. Destaco que também está prevista na jornada de trabalho das profissionais a formação em lócus organizada pela equipe gestora da escola, ou seja, diretora e coordenadora. Essa formação, devido à pandemia, tem ocorrido por meio de encontros síncronos; e à medida que a vacinação vem sendo ampliada, algumas propostas ocorrem de forma presencial, no prédio do Ciempi, respeitando os protocolos sanitários.

Retomando as propostas de formação presentes no Ciempi, elas são construídas de modo a contribuir para o desenvolvimento profissional do educador¹⁶, estando de acordo com as demandas escolares de curto, médio ou longo prazo. Sendo assim, podem ser desenhadas a partir de vários formatos, como grupos de estudo, intercâmbios, planejamento e organizações coletivas de ambientes e projetos com a finalidade de desenvolvimento profissional de todos os atores que trabalham na escola.

Vale destacar que as inscrições para as formações se dão a partir de dois formatos. Um deles é por meio de um calendário de formação organizado mensalmente pelo Ciempi. Nele, todos os educadores da rede recebem a agenda por *e-mail* e, caso tenham interesse, inscrevem-se por meio de formulário do *Google* para a participação. Vale mencionar que, no início do ano letivo, as equipes escolares recebem uma pesquisa organizada pelo Ciempi para optar por temas

15 Severino Antônio é doutor em Educação, professor e poeta e tem realizado trabalhos voltados à palavra e à escuta da criança.

16 Considero aqui todas as pessoas envolvidas nas atividades da escola, como cozinheiras, agentes operacionais, agente de desenvolvimento infantil, professores e equipe gestora.

de interesse. O outro formato se dá mediante unidades escolares que fazem contato por *e-mail* para organizar um trabalho em colaboração.

Nesse sentido, em que medida o Hifopem e o Ciempi se aproximam? Mello (2008) nos encoraja e até nos convida a pensar outras formas e possibilidades de refletir sobre a formação de professores. Primeiramente, narrar nossas histórias de vida permite entender as particularidades e singularidades de cada um e de seu próprio processo vivido pessoal e profissionalmente. Creio também que compartilhar as experiências que deram certo pode ser um caminho nessa perspectiva, pois possibilita a contribuição de todos, no intuito de garantir a palavra e a escuta, capacidade que, cada vez mais, pela correria frenética deste tempo, fragiliza-se.

Uma discussão também necessária é pensar nos modelos de formação desde a inicial, em que há o predomínio de uma racionalidade técnica em que o tempo, a escuta e o olhar são desconsiderados. Trata-se de um desafio de des(construir) os discursos institucionalizados, trazer à tona as marcas vividas na escola, na vida e na profissão como objetos de investigação e reflexão para, a partir deles, criarmos mecanismos de resistência.

Assim, não me parecem utópicas nem tão distantes essas possibilidades de novos olhares para a formação docente. Dessa forma, pondero que, dadas as peculiaridades presentes no Hifopem, a formação permanente no Ciempi aproxima-se da metodologia presente no grupo, o que vemos, por exemplo, nas escritas de narrativas, nas leituras de textos e diálogos, nos processos reflexivos, no dar voz aos participantes e no escutá-los. O desafio é mobilizar e encontrar sentido para o que se faz, pois, nessa interface, podemos aprender e ensinar levando em consideração nossos des(caminhos). Algo deve ter nos tocado, incomodado, ao ponto de nos tornarmos sujeitos encarnados, despidos de um modelo cartesiano, pois há muitas janelas e muitos olhares que mostraram ser potentes, na medida em que um pouco da

essência do Hifopem vai além dos muros da Universidade, atravessa a formação desenvolvida no Ciempi e pode também chegar à escola, reverberando na aprendizagem das crianças.

REFLEXO DE LUZ¹⁷: O INACABAMENTO

O grupo Hifopem propiciou-me, em vários momentos, revisitar os caminhos por mim percorridos em minha docência e entender a complexidade do exercício da profissão e da pesquisa. Em meio a essas leituras e escritas, fui me enxergando como no reflexo de luz. Dessa forma, não há como desconsiderar minhas opções escolhidas até aqui, minhas experiências de leitura e minhas escritas deste álbum-texto.

Creio que muitas das ideias iniciais que eu tinha, em especial no que se refere à formação docente, foram (des)construídas a partir da possibilidade de estar no grupo. Tenho a clareza de que desvencilhar-me do modelo cartesiano não é uma tarefa fácil, pois, cada vez que a larva quer sair do casulo e se transformar em borboleta, sofre os resquícios e influências da modernidade em que a tentativa de controle sufoca a criatividade, o imaginário e o pensamento.

Assim como acontece no Hifopem, percebi a importância de construir, coletivamente com os educadores, no exercício de suas atividades, um movimento que possibilite colaborar com as demandas do chão da escola e com as aprendizagens das crianças. Dessa forma, trabalho a partir de uma perspectiva holística, na qual a tríade pensar, *fazer* e *sentir* se faça presente.

¹⁷ Reflexo brilhante de luz no objeto fotografado. Os reflexos de luz são importantes principalmente em retratos de rosto e ombros e impressões grandes, dão brilho e vida ao assunto. São facilmente obtidos com um *flash* ou refletor em frente ao objeto.

Dessa forma, ao tomar como norteadora a metodologia presente no grupo, elementos importantes emergem. Listo alguns deles: a parceria e as decisões coletivas como estratégias de gestão, a diversidade de demandas, o funcionamento das instituições e o respeito pelo Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares, optando por instrumentos que apresentam possibilidades de reflexão, e não modelos. Além disso, há a valorização dos profissionais que participam do projeto como sujeitos que têm saberes e muito a contribuir. Esses fatores também são importantes no desenvolvimento do trabalho realizado no Ciempi.

Reitero a potência das histórias de vida que se reverberam a partir do momento em que o sujeito se vê implicado em um contexto, narra todos esses processos vivenciados, experienciados, que lhe tocam numa dimensão de atravessamento. Esse movimento o leva a refletir, com e acerca de suas ações, a pensar sobre como se vê e o que poderá melhorar em seu desenvolvimento profissional. Com isso, geram-se possibilidades de transformação e emancipação pela tomada de consciência que faz ao ler sua narrativa, a história que viveu e experienciou em algum momento de sua existência.

Comungo da ideia de comunidade de profissionais que desejam aprender uns com os outros, constituindo práticas colaborativas, de apoio mútuo e respeito. Minha participação no Hifopem vai além-fronteiras da Universidade, contribuindo para o tornar-me uma pesquisadora em permanente constituição, ou seja, para a ideia do inacabamento e os reflexos de luz que permeiam o exercício de minha profissão. Em construção permanente por aqui, desejo, em forma poética, que possamos ser luz em nossas escolas; onde tiver um foco de luz, haverá esperança. Viva a Ciência! Viva a pesquisa! Viva a conexão da Universidade com o chão da escola!

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mario. Tempo de camisolinha. *In*: REPOSITÓRIO DE LETRAS. [S. l.: s. n., 20--]. Disponível em: http://letras.cabaladada.org/letras/tempo_camisolinha.pdf. Acesso em: 21 abr. 2016.
- ANDRADE, Rosane de. **Fotografia e antropologia**: olhares fora-dentro. São Paulo: Estação Liberdade; Educ, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre fotografia: Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Volume I. São Paulo: Brasiliense, 1994a.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Volume II. SP: Brasiliense, 1994b.
- CARTÃO DE MEMÓRIA. *In*: GLOSSÁRIO DE TERMOS FOTOGRÁFICOS. [S. l.: s.n.], 2011. Disponível em: <https://forum.mundofotografico.com.br/index.php?topic=61500.0>. Acesso em: 3 out. 2021.
- COMPOSIÇÃO. *In*: GLOSSÁRIO DE TERMOS FOTOGRÁFICOS. [S. l.: s.n.], 2011. Disponível em: <https://forum.mundofotografico.com.br/index.php?topic=61500.0>. Acesso em: 3 out. 2021.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- JUNDIAÍ. CIEMPI. **Portal de Educação**. Jundiaí: Prefeitura, [20--]. Disponível em: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/ciempi/>. Acesso em: 20 dez. 2021
- KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- MARQUES, Vasti Ferrari. **Centro Internacional de Estudos, Memórias e Pesquisas da Infância**: uma proposta de política pública para continuidade das ações educacionais da Rede Municipal de Jundiaí. 2021. 172f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2021.

MELLO, Maria José Medeiros Dantas de; PASSEGGI, Maria da Conceição. As narrativas (auto)biográficas na formação do professor de Matemática: território e saberes. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 181-199.

MOMETTI, Carlos. Construindo pontes pedagógicas. **Educação**, São Paulo, jan. 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/01/17/construindo-pontes-universidade-escola/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SANCHES, Roberto. O saber da narração: Paul Ricoeur e Marie-Christine Josso. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. (Pesquisa (Auto)biográfica Educação, v. 8).

SANTOS, Cleane Aparecida. E agora, José, a pesquisa acabou? O espaço-fronteira visto com outros óculos! **Argumento**, Curitiba, ano 16, n. 25, p. 30-41, 2004.

SERODIO, Liana Arrais *et al.* Metanarrativas bakhtinianas: uma etapa dos estudos de GRUBAKH. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo *et al.* **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 129-151.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.



10

Kátia Gabriela Moreira

**TECENDO A PESQUISA
DA PRÓPRIA PRÁTICA:**
O ATO DE NARRAR SOBRE OS FIOS,
AS CORES E OS EMARANHAMENTOS
QUE ME CONSTITUEM
COMO PESQUISADORA

Para contar as histórias deste livro, eu escolhi alguns fios e costurei um bordado. Você já viu um bordado? Tem nó, tem linha pendurada, é uma confusão! Não dá nem para acreditar que aquele lado feioso faz parte do lado direito, todo bonito. Pois é, o avesso da gente é parecido com isso. Tem coisas que às vezes a gente não quer mostrar, só quer esconder. A beleza, porém, está em saber que todo direito da gente tem avesso, ou todo avesso tem seu direito, assim como toda sombra tem sua luz.

(FURNARI, 2010, p. 32)

INÍCIO DO BORDADO: PUXANDO ALGUNS FIOS

Este capítulo tem como pano de fundo uma produção poética constituída a partir do bordar e do narrar de minha pesquisa, que, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF), analisou narrativamente minha própria prática, que buscou desenvolver o Pensamento Algébrico (PA) de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Para isso, tomei como foco de estudo a pesquisa na/da própria prática e minhas aprendizagens — enquanto professora —, entrelaçadas com as aprendizagens de meus alunos a partir de narrativas pedagógicas escritas por mim.

Neste bordado, narro sobre a minha experiência narrativa com a pesquisa da própria prática, evidenciando o quanto a tecitura de meu bordado é constituída por linhas, cores, pontos, arremates e emaranhados, permeados por muitas vozes, sobretudo, as vozes pertencentes ao grupo colaborativo de pesquisa, Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem). Narro sobre pontos que foram laçados a partir do compartilhamento com o “outro”, do olhar crítico de meus pares, bem como de minha tomada de consciência a partir do que apontavam as leituras e as discussões teóricas, as discordâncias, as aproximações ...

Primeiramente apresento excertos de minha trajetória de vida pessoal e profissional — aquilo que me constitui —, do pano de fundo deste bordado, visto que reconheço e valorizo a importância dos aspectos históricos e sociais no processo de desenvolvimento de uma pesquisa, de uma pesquisadora. Na sequência, apresento uma discussão sobre os aspectos teóricos da Pesquisa Narrativa (PN) e da pesquisa na/da própria prática, seguida de algumas reflexões acerca da escrita narrativa e dos processos de análise na PN. Por fim, arremato alguns pontos deste bordado.

UMA LINHA, MUITAS CORES: MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA

Uma das primeiras coisas que aprendi no Hifopem foi a importância e a riqueza das narrativas pessoais, das histórias de vida, dos detalhes, das nuances que percorrem a vida das pessoas e que, quando narradas, são carregadas de intencionalidades, de experiências e de vida – isso porque, ao narrar a sua própria história, o sujeito tem a oportunidade de (re)vivê-las, de sonhar e criar mundos possíveis; de significar histórias ou de (re)significar a sua própria história. Portanto, não há como discutir sobre narrativa e pesquisa da própria prática sem falar de quem sou eu, da minha história! Sem apresentar as minhas lentes, o meu lugar, a minha leitura de mundo:

Em outubro de 1989, nascia a caçula de duas filhas de pais nascidos no sul de Minas Gerais, que, em busca de melhores condições de vida, mudaram-se para Atibaia, interior de São Paulo. O peso das responsabilidades com o trabalho e as dificuldades da época (meados de 1965) impossibilitaram meus pais de frequentar a escola. Apesar disso, sempre incentivaram os meus estudos.

Minhas primeiras relações com a escola se deram pela convivência com minha irmã mais velha. Temos uma diferença de seis anos. Ela contava relatos encantadores daquele lugar, o que aguçava minha vontade de também participar daquele espaço. Quando completei 5 anos, mamãe conseguiu uma vaga em uma escola que ficava em um bairro vizinho ao nosso. Ali frequentei a classe do “Jardim”. Eu era muito agitada e terminava as atividades com facilidade (suponho que não dava sossego na sala de aula) — e, então, minha professora sugeriu que, no ano seguinte, em vez de cursar a “pré-escola”, eu ingressasse na primeira série, que funcionava em uma escola localizada na região central da cidade e que minha irmã frequentava. Além disso, tínhamos a ajuda de custo para o transporte da prefeitura. Foi assim que me despedi da Educação Infantil e passei a frequentar, com 6 anos de idade, a primeira série.

Ao longo desses anos, algumas situações me afastaram da disciplina de Matemática e do sentido que eu dava para a escola. Eu tive muita dificuldade! Não conseguia aprender alguns algoritmos básicos de multiplicação e divisão e, mesmo assim, tinha que sobreviver às chamadas orais e às resoluções de situações-problema na lousa. Minha mãe conseguiu pagar aulas particulares para que eu acompanhasse a turma. Contudo, essas experiências iniciais marcaram todo meu processo de escolarização. Passei a fazer parte do grupo dos alunos que se destacavam pela dificuldade de aprendizagem e/ou pela indisciplina — a turma do “fundão”. Entre altos e baixos finalizei o Ensino Fundamental e ingressei no Ensino Médio.

Ao final de 2006, depois de ter realizado a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), segui a orientação de um professor e fiz a inscrição para o Programa Universidade para todos (Prouni), mesmo sem entender ao certo quais eram as regras e as condições para a participação no programa. No ato dessa inscrição, devia escolher duas opções de curso. Minha primeira opção foi Fisioterapia — assim poderia me envolver com os esportes, que sempre

estiveram no topo de minhas predileções. Como segunda opção, marquei Pedagogia; afinal, gostava muito de criança.

Fui contemplada com uma bolsa de estudos para o curso de Pedagogia. Logo no início do curso, percebi que “gostar de crianças” era insuficiente como um argumento para seguir no curso. Gostar de crianças era o mínimo diante da responsabilidade da profissão. Era preciso acreditar na Educação como uma importante ferramenta de transformação. Sou muito grata pelos ensinamentos e pelas provocações da professora Eliete, que me fizeram enxergar que era preciso ir além — mais tarde, quando me aproximei dos estudos de Paulo Freire, a fala dessa professora se concretizou ainda mais. Recordo-me, como se fosse hoje, daquela roda de conversa do primeiro dia de aula. Por alguns instantes, envergonhei-me por estar ali só porque “gostava de crianças” e porque sonhava em cursar uma faculdade. Aquilo era muito pouco perto de um propósito de vida! Talvez, a professora Eliete nem imaginasse o impacto que causou em minha vida com aquela roda de conversa. Já se passaram 15 anos, e aquela conversa ainda “vibra” dentro de mim.

Contudo, já caminhando para o fim da Graduação, quando cursava a disciplina “Fundamentos e metodologia do ensino da Matemática”, aproximei-me de discussões que envolviam a importância dos aspectos históricos e sociais na aprendizagem dos alunos. A ênfase era dada à metodologia de resolução de problemas, na qual era essencial o trabalho com a circulação de ideias na sala de aula, a aprendizagem colaborativa, a negociação de significações, entre outros aspectos importantes para a elaboração conceitual dos alunos. A partir daí, passei a reconhecer o papel do outro na aprendizagem, a relevância da palavra e da intervenção do professor... Hoje, com um olhar mais apurado, entendo que ali, naquelas aulas envolvendo o ensino da Matemática, deu-se início à minha aproximação com a Perspectiva Histórico-Cultural.

Depois da graduação, comecei a atuar como professora no ensino público e dei continuidade aos meus estudos por meio do Mestrado, investigando como as crianças produziam significados matemáticos quando inseridas em práticas de letramento matemático escolar com foco na resolução de problemas. Além disso, passei a participar de grupos colaborativos de pesquisa: Programa Observatório da Educação (Obeduc) – ao qual minha pesquisa estava vinculada – e Grupo Colaborativo em Matemática (Grucomat).

A partir desses espaços, meus valores foram se constituindo por meio da reflexão sobre minha prática e sobre o olhar teórico e indagador possibilitado pela participação nos grupos. Toda a trajetória narrada aqui — que teve início lá na Educação Infantil, com muita inquietação e vontade de conhecer e entender o mundo que me cercava, passando pelas difíceis experiências com a Matemática que, por um bom tempo, afastaram minha “curiosidade” de aprender e conhecer — foi impulsionadora de minha aproximação com o campo de investigação em Educação Matemática. Logo, essas experiências atuam como propulsoras do desenvolvimento da pesquisa de Doutorado – sobretudo a pesquisa de Mestrado, que colaborou significativamente para que o olhar da professora-pesquisadora lhe permitisse perceber que a sala de aula é dialógica e que, nela, o ambiente de problematização contribui para a elaboração de significados matemáticos.

Portanto, minhas motivações para a realização da pesquisa de Doutorado, bem como as ações tomadas em direção a ela, sempre estiveram pautadas nessa trajetória teórica e metodológica que fez e faz parte de minha formação acadêmica. No entanto, quando, no início de 2017, passei a fazer parte do grupo Hifopem, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Adair Mendes Nacarato, entrei em contato com o livro *Pesquisa narrativa*, de autoria de D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly (2011). Após a leitura e a discussão, mobilizei-me a seguir os caminhos teóricos e metodológicos da Pesquisa Narrativa.

Eis o foco de discussão deste capítulo!

PUXANDO O FIO DA MEADA: UMA PESQUISA DE DOUTORADO¹ BORDADA À LUZ DA PESQUISA NARRATIVA

Pesquisa narrativa, de autoria de D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly (2011). O que me tocou no livro? A experiência! O movimento! A vida..., pulsando no fazer científico! Logo nas primeiras páginas, identifiquei-me com os autores quando falam sobre o professor-pesquisador:

Educadores estão interessados em vida [...]. Educadores estão interessados na aprendizagem e no ensino e como esse processo ocorre; eles estão interessados em saber lidar com vidas diferentes, os valores diferentes, as atitudes diferentes, as crenças [...]. Pesquisadores na área da Educação são, primeiro, educadores e estamos também interessados em pessoas [...]. Essas são as ciências das pessoas. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 22)

Para os autores, a PN tem seu foco na experiência vivida, ou seja, nas vidas e no modo como elas são vividas. Entendo que os momentos vivenciados em minha sala de aula fazem parte de um cenário mais amplo, um cenário contínuo, ligado à história da Educação, pois o que aconteceu em minha sala de aula, embora tivesse características próprias, não constituía um evento isolado, estava conectado a uma narrativa maior. Esse tipo de acontecimento faz parte de uma “dominante e tradicional narrativa da pesquisa em Educação” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 23).

Clandinin e Connelly (2011) se apropriam do conceito de *experiência* dos estudos de John Dewey (1929), que, por sua vez, toma a experiência como palavra-chave para as noções de Educação, nas

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

quais experiência e vida estão inter-relacionadas, tendo como cenário as pessoas, as escolas, os espaços públicos, ou seja, as experiências relacionadas com os seres humanos e suas relações com o ambiente. Para os autores, estudar *Educação* significa estudar a experiência (o movimento, as relações, o vivido).

Minha aproximação com os estudos de Larrosa (2002) e as discussões e as trocas no grupo Hifopem possibilitaram-me uma maior apropriação do sentido de *experiência* relacionada aos pressupostos biográficos e, como consequência, uma maior compreensão do que seria a experiência revelada por meio das narrativas. Experiência não deve ser entendida como um modo de conhecimento inferior, nem considerada apenas como um ponto de partida para um saber; tampouco pode ser tomada como um caminho para “um conhecimento verdadeiro” (LARROSA, 2002, p. 3).

Em busca da legitimação da experiência, Larrosa (2002) aponta para a necessidade de distinção entre experiência e experimento; para ele, é preciso afastá-la de sua conotação empírica, de qualquer intenção de autoridade ou mesmo de padronização. O autor indica que se deve diferenciá-la de “prática”, concebendo-a não a partir da ação, mas sim da “paixão” em que há a reflexão do sujeito sobre si mesmo. Por fim, aponta para o cuidado de não buscar fazer da experiência um conceito, de não tomá-la apenas como “um modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência além da sua própria existência – corporal, finita, encarnada no tempo e no espaço – com outros” (LARROSA, 2002, p. 4). O autor explica ainda que ela é aquilo que acontece com alguém e que, ao acontecer, toca, passa, e, ao passar, forma e transforma! Logo, somente o sujeito da experiência é passível de sua própria transformação.

A partir desse entendimento, é possível afirmar que a experiência pressupõe a transformação naquele que a vivência. É importante salientar que a PN não busca quantificar ou mesmo qualificar as

experiências, sua preocupação está nos detalhes, em sua riqueza e em sua expressão. Não há a intenção de desenvolver um julgamento de valor do outro, do sujeito investigado, a partir de sua narrativa, mas sim uma busca de possíveis caminhos para compreender o que o outro tem a dizer sobre a sua história, sobre sua experiência, sem, no entanto, fixar um contexto definido no qual a história (singular) deve se encaixar.

A narrativa, por sua vez, tornou-se um caminho para o entendimento de minha experiência. Logo, meu interesse pela PN é reflexo de meu interesse pela experiência, pelo vivido, pelo movimento, pelas vidas, pelas relações...

Outro autor apresentado pelo Hifopem que contribui para minha aproximação teórica e metodológica da PN e com o qual me identifico é Antonio Bolívar. Aprecio o modo como ele defende que, “para entender algo humano, pessoal ou coletivo, é necessário contar uma história”² (BOLÍVAR, 2002, p. 2, tradução minha). Evidência, assim, a importância da narrativa como um dispositivo mediador do conhecimento diante da vida humana e de suas relações, diante de minha vida, de meu eu e de toda a dialogicidade que compreende minha relação com o mundo que me cerca. Se, por um lado, entendo “como narrativa a qualidade estruturada da experiência, entendida e vista como uma história”³ (BOLÍVAR, 2002, p. 5, tradução minha), por outro, entendo-a como uma abordagem de pesquisa, ou seja, como uma forma de construir sentidos por meio da descrição e da análise de dados biográficos.

O ato de narrar é, portanto, uma reconstrução (particular) da experiência. Essa reconstrução ocorre por meio de um processo reflexivo que dá significado ao vivido. Assim, quando eu me dedico a “narrativizar” minha vida em uma história pessoal e profissional, estou

2 “Para comprender algo humano, personal, o colectivo, es preciso contar una historia.”

3 “como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia, entendida y vista como un relato.”

imersa em um contexto de construção de meu próprio “eu” — em busca de atribuir uma identidade narrativa a minha experiência. A partir da reflexão, envolvo-me na construção de um projeto de como a vida foi e de como ela será (BOLÍVAR, 2002).

Assim, tomo a PN como um espaço tridimensional sob um movimento contínuo de deslocamento entre passado, presente e futuro, no qual pesquisadora, sujeitos da pesquisa e contextos fazem parte de um todo. Segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 118), “[...] na construção de narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida”. Sendo assim, encontro as motivações para a produção de uma PN, pois, ao narrar minhas práticas de sala de aula, envolvo-me num processo reflexivo tridimensional de retomar as lembranças do passado no presente e, a partir disso, projetar essa reflexão para o futuro, resultando em um movimento contínuo de compreensão de minha constituição como pessoa e como professora. Além disso, a narrativa ultrapassa os limites do individual, pois possibilita uma reflexão sobre a vida das pessoas envolvidas – alunos, pais, colegas de trabalho, gestores, governantes etc. –; sobre os contextos: nossos valores, crenças, entre os muitos aspectos que os constituem, uma vez que as pessoas vivem e se desenvolvem por meio de histórias e, no ato de recontá-las, reafirmam-se como pessoas, tornando-se capazes de modificá-las e, a partir disso, de criar novas histórias (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

A PN envolve uma abordagem específica, com sua própria credibilidade e legitimidade para a construção de conhecimento. Bolívar (2002) aponta que contar sobre suas próprias experiências e “ler” – no sentido de interpretar – os fatos e as ações à luz das histórias que os atores contam converte a PN em uma perspectiva peculiar de investigação. Segundo o autor,

uma abordagem narrativa prioriza um eu dialógico, sua natureza relacional e comunitária, na qual a subjetividade é uma

construção social, intersubjetivamente conformada pelo discurso comunicativo. O jogo de subjetividades, em um processo dialógico, torna-se um modo privilegiado de construir conhecimento. (BOLÍVAR, 2002, p. 4, tradução minha)⁴

Assim, o modo narrativo de produção de conhecimento explica o modo particular e específico da PN por tratar de ações humanas – que são únicas e irrepetíveis e que, portanto, não podem ser apresentadas em definições, categorias ou proposições abstratas. Se, por um lado, o modo tradicional de pesquisa expressa-se em conceitos e busca generalizações, o modo narrativo o faz por descrições subjetivas de casos particulares, na forma de histórias que nos permitem entender como os sujeitos dão sentido ao que fazem; por esse motivo, a investigação não deve ser reduzida a um conjunto de categorias abstratas ou gerais que anulam suas singularidades (BOLÍVAR, 2002).

Para Bolívar (2002, p. 6, tradução minha),

a investigação biográfica e narrativa em educação, em vez de demandar o modo de fazer ciência dominante na modernidade, reivindica outros critérios, superando o contraste estabelecido entre objetividade e subjetividade, para se basear em evidências originárias do mundo da vida. Como modo de conhecimento, a história captura a riqueza e os detalhes dos significados nos assuntos humanos (motivações, sentimentos, desejos ou propósitos) que não podem ser expressos em definições, declarações fatuais ou proposições abstratas, assim como o raciocínio lógico-formal.⁵

- 4 *"un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento."*
- 5 *"La investigación biográfica y narrativa en educación, en lugar del modo de cientificidad dominante en la modernidad, reclama otros criterios, superadora del contraste establecido entre objetividad y subjetividad, para basarse en las evidencias originarias del mundo de la vida. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógicoformal."*

Na PN, não há um arcabouço teórico *a priori*, pois a teoria vai sendo construída no desenrolar das experiências, a partir dos acontecimentos que emergem. Diferentemente de outras pesquisas, a PN parte das explorações do fenômeno da experiência que precisa ser interpretada. Ao me apropriar dos dados, ao produzir meu texto de campo, ao escrever textos para eventos e participar do Hifopem, posicionava minha escrita teoricamente.

Busco, por meio da pesquisa na/da própria, investigar minha sala de aula, investigar meus alunos e investigar a mim mesma, visto que “uma sala de aula é um laboratório de vida, no sentido de experimentar relações de outro modo, se sentir protegida em um lugar seguro de confiança, em que possam pôr palavras ao que acontece e ao que nos acontece. E abrir novos horizontes” (CARRETERO, 2019, p. 920).

Enquanto professora-pesquisadora, tomo minha prática como foco de investigação. Logo, a primeira característica da investigação da/na própria prática é a relação particular que o pesquisador tem com seu objeto de estudo, visto que ele estuda não um objeto qualquer, mas certo aspecto de sua prática profissional (PONTE, 2002). A pesquisa da/na própria prática possibilita a construção de “um saber que vem da prática e a ela se destina, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores, para o desenvolvimento curricular e para a mudança social e escolar” (MORETTO *et al.*, 2017, p. 37). Logo, o conhecimento produzido pelo professor se origina na *práxis*, mediada por estudos e reflexões teóricas (FREIRE, 2019).

Minha pesquisa, ao ser socializada com outros professores, não apenas dá visibilidade àquilo que acontece na (minha) sala de aula, mas também possibilita que os saberes da (minha) ação pedagógica sejam reconhecidos e valorizados. Desenvolver a pesquisa em minha sala de aula é, sobretudo, um ato político! Sou professora, produtora de conhecimento, e minha investigação, realizada

no “chão” da sala de aula, tem valor teórico e pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino! Concordo com Zeichner (1998) quando aponta que o professor engajado, comprometido, dedicado e inovador não busca por respostas fáceis ou receitas; ele procura ser desafiado intelectualmente e reconhecido pelo que sabe e pelo que pode fazer. Logo, tenciono que minha pesquisa gere contribuições, para além de meu desenvolvimento profissional; que ela colabore com a produção de conhecimento educacional a ser analisado e discutido tanto no ambiente acadêmico quanto no âmbito escolar, sem que se perca a credibilidade do saber construído.

Concordo com Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 321) quando concebem a pesquisa da própria prática como “um estudo sistemático e intencionado dos professores sobre seu próprio trabalho na sala de aula e na escola.” O “sistemático” mencionado pelas autoras relaciona-se às formas de registro e de documentação das experiências que ocorrem dentro e fora da sala de aula; e o “intencionado” indica uma atividade que, planejada pelo professor, tem intencionalidade. Utilizo a estrutura “*na própria prática*” (com a preposição *na*), pois tomo minha sala de aula como objeto de estudo. Mas esse “objeto” de estudo não é estático; ele é movimento; ele é interação – eu, meus alunos, nossas intencionalidades, dúvidas, alegrias, tristezas, a teoria e tudo mais que carrego e que se relaciona com a investigação. Meu interesse reside naquilo que é próprio *da* sala de aula, que envolve as propostas de ensino e de aprendizagem, no movimento dos alunos; também volto meu olhar para o que acontece na sala de aula (no percurso da aula, no “acontecer” dos fatos) – nesse ambiente dialógico e complexo, sob a perspectiva de uma professora-pesquisadora que estuda “o objeto”, mas que também faz parte dele. Assumo, dessa forma, a expressão *pesquisa na/da própria prática*; e assumo que minha pesquisa acontece no próprio movimento de minha aula (*na*), mas também na reflexão sobre o que aconteceu em minha aula (*da*).

Portanto, ao realizar a pesquisa *em/de* minha sala de aula e compartilhar seus resultados, não tenho a intenção de que estes sejam tomados como um modelo a ser seguido, não! O que ocorre em minha sala de aula tem uma particularidade própria do contexto construído, de meu olhar, de meus alunos. Por isso, meu estudo não pode ser tomado como “um método” ou mesmo “um texto de instruções”. Minha experiência é narrada como uma possibilidade, como um caminho possível, como uma experiência (narrada) que pode contribuir para novas reflexões, novas perspectivas, novas pesquisas da/na sala de aula e para a melhoria da qualidade de ensino. Logo, entendo que, a partir de minha pesquisa, é possível trilhar caminhos, possibilidades, levantar potencialidades, lacunas.

Assim, enquanto professora-pesquisadora, colaboro para discussões que ultrapassam os limites da sala de aula, dos muros da escola, e que, em contrapartida, propõem a aproximação entre escola e universidade, entre conhecimento educacional e conhecimento acadêmico, que tentam romper com a dicotomia entre a produção do professor-pesquisador e a produção acadêmica, como denunciou Zeichner (1998). Durante muito tempo, o professor recebeu formação ou instrução de forma vertical, é tempo de assumir o protagonismo do desenvolvimento profissional, do desenvolvimento do currículo e de outras questões que emergem de dentro (e de fora) da escola!

A ESCRITA NARRATIVA

Quando estive na sala de aula (em campo), como pesquisadora narrativa, nunca estive ali como mente (sem corpo), registrando a experiência dos alunos. Eu também a vivenciava. Logo, à medida que refletia sobre essas questões, tornava-me (cada vez mais) parte do que estudava. Assim, a posição do pesquisador diante do objeto de sua narração é sempre dual, visto que ele sempre vivencia a experiência e também é parte dela própria (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Ao entrar em contato com os estudos de Clandinin e Connelly (2011), refleti acerca do “apaixonar-se”, que se refere ao envolvimento do pesquisador com o campo de pesquisa, com os participantes – em meu caso, com a (*minha*) sala de aula, com os (*meus*) alunos. Professor tem essa “mania” de posse, de propriedade, mas penso que isso esteja atrelado aos vínculos profundos que se criam no ambiente da sala de aula, na convivência, nas relações, no movimento, na experiência! A esse respeito, os autores apontam para duas tensões: o pesquisador que não se envolve completamente com a experiência estudada jamais poderá compreender, verdadeiramente, as vidas em exploração, mas “também acredita-se que esse envolvimento completo pode gerar a perda de objetividade.” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 120). Tais tensões são bastante comuns no campo da PN, visto que se trata de uma pesquisa relacional, na qual estamos envolvidos com os sujeitos estudados. Assim, nós, pesquisadores narrativos, precisamos nos “apaixonar” por nossos participantes, ao mesmo tempo que há a necessidade de dar um passo para trás, tendo um olhar histórico mais amplo diante de nossa trajetória, dos participantes e do contexto no qual estamos inseridos.

Como visto, na PN, o “apaixonar-se” pelos participantes é necessário. A perda da objetividade, por sua vez, é amparada pela presença dos textos de campo, que são rotineiramente construídos, visitados e revisitados. Por meio deles, até então conhecidos por mim pela denominação *diário de campo*, “somos capazes de escorregar para dentro e para fora da experiência que está sendo estudada, e de escorregar para dentro e para fora da relação de intimidade com os participantes.” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 122). Assim, ao escrever os textos de campo, vou “escorregando” para fora da intimidade, escorregando entre o “apaixonar-me” e a “observação voltada às minúcias”, num movimento (ir e vir) espiralado.

Os textos de campo são registros dos momentos vivenciados, dos sentimentos sobre as condições do lugar, sobre *insights*, sobre eventos, acontecimentos e atitudes. São momentos vivenciados e escolhidos por mim como registros importantes de serem lembrados, registros importantes para a análise da pesquisa. Foram eles que possibilitaram uma observação detalhada dos eventos. É importante salientar que tais textos são sempre interpretativos, partem de escolhas do pesquisador, de seu olhar para as situações do campo; portanto, apresentam uma parte de um todo.

Clandinin e Connelly (2011, p. 125) apontam que

recontamos nossas histórias refazendo o passado sob nossa perspectiva. Isto é inevitável. Além disso, é algo bom. É algo essencial para o crescimento pessoal e social e, [...] reforçar esse crescimento é um dos propósitos da pesquisa narrativa. No entanto, há sempre o perigo de, ao recontarmos nossas histórias, construirmos [...] uma história inadequada e insalubre e, encontrarmo-nos no que Dewey chamou de experiência educativa equivocada. Honrar nossos textos de campo pode nos ajudar a escapar dessas situações.

Assim, os textos de campo são reconstruções seletivas da experiência de campo; desse modo, incluem um processo interpretativo. Meu texto de campo, assim como apontaram os autores ao definir esse gênero como um todo, é construído por meio do movimento de “ir e vir” entre as anotações observadas no campo e as observadas após certo distanciamento do campo. Assim que as aulas destinadas à pesquisa se encerravam, procurava registrar as situações, os sentimentos, os *insights*, alguns pontos notados com relação às tarefas, o envolvimento dos alunos etc. Esses registros seriam revisitados mais tarde, quando seriam incluídas as transcrições de minhas aulas videogravadas. Assim, meu texto de campo foi construído em dois momentos: logo após a experiência de sala de aula e, depois de um tempo de afastamento da experiência, enquanto assistia às videografações e acrescentava informações e transcrições de alguns diálogos.

Além disso, meu texto de campo foi composto com as *produções escritas dos alunos*, que se mostraram como um importante instrumento de análise para observar a produção de conhecimento, as reflexões e as compreensões sobre as tarefas, e as discussões realizadas. Ao ler essas produções foi possível ir além do texto, estabelecendo significações ao que os estudantes vivenciavam e às relações que faziam em seus escritos. Considerando que os alunos envolvidos na pesquisa ainda estavam se apropriando da prática da escrita, essa fonte foi utilizada como complemento dos dados, visto que nosso foco maior era a oralidade.

As *fotografias*, por sua vez, foram outra fonte de produção de dados. A partir delas, foi possível registrar situações de resolução das tarefas realizadas pelos alunos que serviram tanto para a análise e a reflexão em sala de aula quanto para a composição de meu texto de campo, complementando ideias e reflexões que nele anotei. Muitos professores, inclusive do Hifopem (SANTOS, 2014; SANTOS, 2017), lançam mão do uso de fotografias na sala de aula como um importante instrumento que possibilita captar a forma como se deram as produções dos alunos para futuras análises e reflexões que podem contribuir para a resolução das tarefas propostas em sala de aula e podem ser uma fonte importante de análise e avaliação por parte do professor.

Por fim, destaco as reflexões e as provocações possibilitadas pelas discussões e trocas do Hifopem. Assim, em cada encontro, além de um texto teórico, selecionávamos um episódio de sala de aula para ser discutido com o grupo. Além disso, trocávamos, para leitura e discussão coletiva, nossas produções escritas da pesquisa. Esses momentos de trocas e discussões foram fundamentais para o aprofundamento teórico e para o distanciamento da “paixão” pelo campo.

Clandinin e Connelly (2011) chamam a atenção dos pesquisadores narrativos para a responsabilidade de não estarem sozinhos com os participantes na pesquisa. Entendo que os grupos, as trocas,

ou seja, o não isolamento na pesquisa, estão relacionados a essa “responsabilidade” do pesquisador. O quanto a leitura e as trocas com outras pessoas contribuem para a objetividade da pesquisa! É muito comum, no meio acadêmico, o isolamento de pesquisadores, mas, a partir de toda minha base teórica e metodológica, não há como pensar em uma pesquisa solitária. A aprendizagem se dá por meio de processos sociais. Seria, então, minha prática incoerente, se os caminhos de minha pesquisa se dessem por outro viés, o viés do isolamento, uma vez que o outro (colegas, amigos e professores) assume o papel de mediador na apropriação do olhar teórico do pesquisador.

Cada autor, narrador, escritor deve buscar o seu estilo próprio para a escrita de seu texto, de sua narrativa. Se estamos falando de narrar a experiência, a vida, falamos também de um modo muito particular que cada um que narra tem para contar a sua história. Linhas, fios, cores, emaranhados, agulhas, pontos... Estamos falando da poética do texto narrativo. Nele, não cabe o estabelecimento de um padrão único, predefinido, que todos os pesquisadores narrativos devem seguir. O que não significa dizer que a Pesquisa Narrativa não deve atender ao rigor, à coerência e à legitimidade científica!

O compartilhamento, o “dar o texto a ler”, possibilitado pelos encontros do Hifopem, auxiliam no debate, na leitura crítica, e, sobretudo, no encontro do seu estilo próprio de escrita. À medida que meu texto era compartilhado e recebia diferentes interpretações de meus pares, eu ia ampliando a visão sobre minha própria produção. Do mesmo modo, quando entrava em contato com a produção dos meus pares, minhas visões também se ampliavam. O meu texto narrativo foi sendo constituído a partir das trocas, das críticas, do debate, da intencionalidade, dos textos teóricos, do outro.

ARREMATANDO ALGUNS PONTOS

Desde que ingressei no Doutorado, passei a fazer parte do Hifopem. Cheguei ao grupo com a ideia de realizar a pesquisa em minha própria sala de aula. Desde o princípio, meu interesse era pesquisar sobre o desenvolvimento do Pensamento Algébrico, o PA. Portanto, buscava a pesquisa da própria prática, que logo se configurou como pesquisa na/da própria prática, visto que ela aconteceu no próprio movimento de minha aula (na), mas também na reflexão sobre o que acontece em minha aula (da). Com o aprofundamento teórico possibilitado pelo grupo, aproximei-me da PN e percebo que ela tem o foco na experiência vivida, ou seja, na vida e no modo como ela é vivida. Logo, a PN foi um caminho para o entendimento de minha experiência. Tornei-me parte da experiência que estava estudando. Por isso, a experiência narrativa do pesquisador é sempre dual: ao mesmo passo que ele vive a experiência, ele é parte dela.

A partir da análise narrativa de minha própria prática, não só me aproximei dos processos relacionados ao desenvolvimento dos meus alunos, mas também me acerquei de minha autoformação. No decorrer da pesquisa e da experiência, a partir da interação com o outro (teóricos, orientadora, Hifopem, colegas, banca examinadora), fui modificando meu foco de pesquisa. Essas experiências foram fundamentais para que eu tivesse condições de escrever este texto. Confesso que não foi uma tarefa fácil. O texto pressupõe o registro da experiência, do vivido. Logo, como pesquisadora, sentia a necessidade de me atentar aos detalhes, às minúcias. E se eu escrevo sobre aquilo que vivi, envolvo-me em sentimento, em poética, envolvo-me com meu estilo próprio de narrar — eis a resistência na PN: aquele que narra a experiência tem seu estilo próprio de comunicá-la, de dar vida ao texto; por isso, o texto da PN nem sempre atende a um padrão tradicional de escrita acadêmica.

Reconheço a narrativa como um dispositivo de (auto)formação docente. Hoje, não consigo pensar em outra maneira, que não seja pela PN, para escrever e aprender sobre minha experiência como uma professora que busca colaborar com a aprendizagem de seus alunos e aprender com eles. A pesquisa, eu, meus alunos e todos os outros envolvidos em nosso processo, constituímos-nos narrativamente. E, você, querido leitor, querida leitora, também está inserido nesse processo, pois tento, por meio de minha intencionalidade, entrelaçá-lo às linhas, às cores, aos pontos e às formas de meu bordado. Espero que, a partir de minha história, vivida e narrada neste capítulo, eu possa contribuir de algum modo com a tomada de consciência de sua própria história de vida e de formação.

REFERÊNCIAS

- BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- CARRETERO, Asunción L. Ensinar o ofício do ensino: um ofício da alma. **RIAEE: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 917-927, 2019.
- CLANDININ, D. Jean.; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn.; LYTLE, Susan L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, [S. l.], v. 24, p. 249-305, 1999.
- DEWEY, John. **The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action**. New York: Paragon Books, 1929.
- FURNARI, Eva. **Lolo Barnabé**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, n. 19, p. 20-28, 2002.

MORETTO, Milena *et al.* Processos formativos no âmbito do programa Observatório da Educação: ressignificando as práticas de ensino. In: NACARATO, Adair Mendes *et al.* (org.). **Práticas de letramento matemático nos anos iniciais**: experiências, saberes e formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 17-41.

PONTE, João Pedro da. Investigar a nossa prática. In: GTI – Grupo de Trabalho e Investigação. (org.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2002. p. 5-55.

SANTOS, Cleane Ap.dos. **Fotografar, escrever e narrar**: a elaboração conceitual em Geometria por alunos do quinto ano do ensino fundamental. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2014.

SANTOS, Cleane Ap.dos. **Pesquisa-formação com professores da infância**: narrativas e fotografias entrelaçando experiências na/sobre culturas escolares. 2017. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2017.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 201-235.

A dark, textured background featuring a desk scene. In the lower-left, a black pen lies on a piece of paper with a blue grid. Above it, a metal key with a circular head and a handle is visible. The background is a deep blue-grey with a fine, woven texture.

11

Flávia Aparecida Machado Fortes
(in memoriam)

MOSAICO DE MIM

O presente memorial consta da tese de doutorado da autora: FORTES, Flávia Ap. Machado. **Construindo mosaicos da formação docente:** narrativas de graduados em pedagogia EaD em início de carreira. 2020. 176p. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, SP. 2020.

A autora faleceu em 14 de fevereiro de 2021 e, como ela era uma das idealizadoras do livro, optamos por publicar seu memorial.

Figura 1 - Tesselas de um mosaico.



Fonte: Acervo pessoal.

Escolhi os cacos de que mais gosto para fazer o meu mosaico, o meu livro de estórias, a minha sonata, o meu altar à beira do abismo.
(ALVES, 2007, p.17)

INTRODUÇÃO

Quem é você? Muitas vezes fiz essa pergunta a outras pessoas no exercício de minha profissão – tanto no ofício de professora como no de psicóloga. Porém, neste momento, a pergunta ecoa, e é chegada a ocasião de eu própria respondê-la. Tentarei contar um pouco de minha trajetória, das primeiras lembranças escolares até a chegada ao doutorado. Para esta narrativa seguirei uma ordem cronológica, embora faça saltos no tempo, em que construo minhas memórias. São os cacos mais significativos do meu mosaico de vida, e uni-los é a possibilidade de me reencontrar e de compartilhar um pouco de quem eu sou.

Apesar de ser um memorial, o que remete a uma escrita solitária, esta não é. Halbwachs (1990, p.26) ensina-nos que “nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros,

mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos e com objetos que só nós vimos”. Estamos sempre cercados pelos outros, e narrar é trazer o outro para fazer parte da história. Assim, não caminhei sozinha, muitos outros me ajudaram na construção de meus mosaicos. Alguns permaneceram mais tempo, outros fizeram breves passagens, mas todos com sua importância em meu processo formativo.

Acredito no valor da família na constituição de uma pessoa; assim, não poderia escolher outro ponto para iniciar esta narrativa que não fosse a história de minha família. Venho de uma família simples e numerosa do interior de São Paulo, moradores de uma pequena cidade do Vale do Paraíba, chamada Santa Branca. Meus avós eram trabalhadores rurais, arrendatários de uma pequena propriedade e criaram seus 11 filhos a partir do que conseguiam na “lida da roça”. Por volta de 1960, à procura de uma vida melhor, investiram tudo o que tinham em um comércio na cidade e deixaram para trás a pecuária leiteira para trabalhar com panificação. Dessa pequena padaria fizeram o sustento da família.

As características próprias da cidade de interior possibilitaram uma infância de autonomia e liberdade. Sair de casa sozinha, andar pela cidade, fazer compras e ir para a escola era algo muito natural na minha infância. Como dito por Halbwachs (1990), na memória do grupo destacam-se as lembranças dos acontecimentos e das experiências e a relação com os grupos. E essa liberdade de andar pela cidade e ir à escola sozinha proporcionou encontros com os espaços, com pessoas e com acontecimentos que me deram autonomia.

As histórias de uma família fazem parte da constituição da identidade de quem narra sua história. São histórias significativas e, ao narrá-las, organizo meus pensamentos sobre quem sou. Da Educação Infantil ao Ensino Médio, sempre estudei em escola pública; contudo, minha primeira lembrança educacional não vem do ambiente escolar,

mas de minha família. Passava muito tempo com minhas oito tias, e brincar de estudar era algo frequente. Talvez fosse a única forma de fazer diversas crianças ficarem quietas, uma vez que a casa da minha avó sempre foi o ponto de referência de toda a família.

Em 1978, aos 5 anos de idade, minha brincadeira preferida era copiar trechos de jornal. Minhas tias contam que eu realizava essas cópias por horas. Uma memória coletiva que traz imagens em que me vejo sentada em uma grande mesa, que ficava na padaria dos meus avós: sobre a mesa, uma máquina de calcular antiga e os papéis de “embrulhar pão”, utilizados por mim para desenhar e escrever. Hoje, ao voltar à padaria, a escrivaninha (apesar de antiga) não é a mesma, os papéis não são mais pardos, agora são brancos, mas a máquina de calcular continua lá, em seu canto, com toda a representação do trabalho da família.

Figura 2 - A escrivaninha da padaria.



Fonte: acervo pessoal.

Recordo-me de um dos primeiros dias de aula. A escola era na mesma rua da casa dos meus avós, e eu estava feliz, porque estudaria em uma escola nova, a primeira turma a estudar nesse prédio. O que na época eu via como uma linda escola, era um grande salão sem

cadeiras, sem lousa, sem divisórias, e em cada canto da sala uma professora conduzia atividades com sua turma. Sentávamos em círculo, no chão. Escrever e desenhar eram atividades que fazíamos deitados no chão. Lembro-me de a professora ter falado para minha mãe que eu teria problemas para aprender a escrever em letra cursiva, pois eu queria copiar tudo em “letras de forma”. Penso que mais difíceis do que meu aprendizado da letra cursiva foram os desafios enfrentados pelas professoras dessa escola, ao conduzir um processo educacional sem recursos pedagógicos e estruturais básicos.

O ingresso na 1.^a série (atual 2^o ano) foi algo muito esperado. Era início de 1980 e eu, aos 6 anos e meio, estava ansiosa, pois estudaria na escola onde meus tios estudaram. Para minha surpresa, ao lá chegar para o primeiro dia de aula, uma fila foi formada com todas as crianças da primeira série, e iniciamos uma longa caminhada até a nova escola. Ou seja, não estudaria na tão sonhada escola, mas em outro prédio. Durante o primeiro ano, nossas aulas aconteceram no corredor, enquanto trabalhadores reformavam as futuras salas de aula. Essa escola passou a ser extensão de minha casa. A direção estimulava pais e alunos a participarem ativamente das melhorias de estrutura. Os pais se revezavam na preparação do lanche, e as crianças preparavam os enfeites que seriam utilizados na decoração da escola. Ali estudei até a 7.^a série do Ensino Fundamental (atual 8.^o ano).

Gostava de estudar e de realizar exercícios; isso não era um sacrifício, era algo prazeroso. Todavia, na 3.^a série, aos 9 anos, durante a realização de um ditado, errei mais de uma vez a escrita da palavra “havia”. Como castigo, a professora pegou meu caderno, dobrou dez páginas em forma de uma sanfona (para marcar colunas, como um quadro) e me deu como tarefa, para o dia seguinte, escrever em todas as linhas, de todas as colunas, a palavra “havia”. Senti-me humilhada. Sempre fui uma aluna dedicada e, ao errar, recebi uma tarefa bastante pesada. No final da tarde, percebi que não conseguiria concluir a tarefa. Fiquei desesperada e em prantos. O medo passou a fazer parte do

processo de aprendizado. Lembro-me de que essa foi a única vez que vi meu pai intervir no processo de aprendizagem, visto que a criança que amava cadernos não queria mais estudar. Minhas tias voltaram a me acompanhar e ajudavam no desenvolvimento das tarefas escolares.

Um salto no tempo leva-me às lembranças do Ensino Fundamental I. Lembro-me claramente de minhas aulas de Língua Portuguesa. A professora era rígida, fazia chamada oral de verbos, o que deixava muitos alunos apavorados. Eu preferia me preparar, pois todos os dias havia sorteio dos alunos que responderiam uma chamada oral. A professora tirava de sua bolsa um saquinho azul, daqueles de jogos de bingo, com pedrinhas com números que correspondiam a cada aluno na lista de chamada. Eu gostava da atividade e geralmente me saía bem. Quando errávamos, não éramos castigados, mas sim estimulados a estudar com o colega que tinha obtido bons resultados. As lembranças das aulas de matemática são as de uma lousa muito bem organizada, um cuidado com a letra, com os desenhos, com as cores utilizadas, uma lousa digna de ser fotografada. Penso que, por isso, tenho-a registrada tão fortemente em minha memória.

Na série final do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, já em outra escola pública na mesma cidade, lembro-me principalmente dos trabalhos e das atividades em grupo. Éramos estimulados a estudar em grupo, tanto na escola quanto fora do horário de aula. Nas reuniões extraclasse, cada integrante do grupo explicava o conteúdo de uma disciplina. Minha tarefa era organizar o encontro do grupo, reunir os colegas, definir o local da reunião, quem seria o colega responsável por explicar os conteúdos, além de manter o foco na atividade. Nunca fui a melhor aluna, mas me destacava pela dedicação e pela organização de meu material de estudos. Conseguia bons resultados e me esforçava para fazer sempre o melhor. Com o hábito de estudar com os colegas, desenvolvi tolerância e paciência para lidar com conflitos.

Por questões familiares, entre a saída do Ensino Médio e o ingresso na Universidade, precisei fazer um intervalo de três anos. Ao recordar o passado, percebi que meu primeiro contato com a Educação a Distância deu-se justamente nesse período, entre 1991 e 1993, isto é, final do Ensino Médio e o começo da graduação. Eu me preparei sozinha para o vestibular, porque não possuía dinheiro para investir em um cursinho. Assim, comecei a assistir diariamente a um programa da TV Cultura chamado *Vestibulando*, que tinha por objetivo preparar para o vestibular, com aulas dadas por professores de grandes cursinhos de São Paulo. Foi muito bom; com essas aulas, consegui realizar o vestibular e ingressar na faculdade.

Essa reconstrução do passado só é possível com os olhares do que sou no presente, como diz Halbwachs (1990). Nesse processo de recordar histórias da escola, dos professores, a professora que sou hoje se faz presente e lança, para esse passado vivido, olhares que só são possíveis no agora e que possibilitam analisar e refletir sobre as experiências e sobre a forma como marcaram minha formação. No exercício de recordar o que vivi, os acontecimentos parecem tornar-se muito vivos, mas não tenho o mesmo olhar da época em que eles aconteceram, nem mais a mesma idade ou relação com o mundo, e é esse olhar do hoje que me possibilita novas análises e percepções que só o tempo é capaz de ajudar a construir.

A professora de hoje não começou a ser formada na graduação – toda a história vivida, as brincadeiras da infância, as interações sociais com a família, com a comunidade e com a escola, as descobertas e percepções do mundo, acumularam-se e formaram o alicerce de minha formação profissional. Como aponta Diniz-Pereira (2015), a formação do professor inicia-se muito antes da graduação, visto que já convivemos com o ambiente escolar e assim construímos uma concepção do que seja “ser professor”, do que seja “uma aula”, do que seja “ensinar”.

Nas próximas seções, exponho um pouco do que vivi como aluna no Ensino Superior e os primeiros passos como professora.

MEMÓRIAS DA GRADUAÇÃO AO *LATO SENSU*

Figura 3 - Minha tessela – parte 1.



Fonte: acervo pessoal.

Em 1993, ingressei no curso de Psicologia da Universidade Braz Cubas (UBC), um curso escolhido pela imagem que eu fazia do que era ser um psicólogo e pelo desejo de ajudar outras pessoas. Foi no decorrer do curso que compreendi o trabalho do psicólogo, as possibilidades de trabalho e me dei a oportunidade de fazer terapia e entrar em contato comigo. Foi um período de muita dedicação para concluir a graduação. Estudava no período matutino e trabalhava à tarde e parte da noite na padaria da família. Sonhava em deixar o trabalho com a família e ingressar em um estágio, mas isso só foi possível no último ano da faculdade.

No final do curso, consegui um estágio em uma clínica de recuperação de dependentes químicos na cidade de São José dos Campos e iniciei minha carreira profissional na área de Psicologia. Esse primeiro contato com o exercício da profissão e o atendimento de

peças em momento de crise foi marcante, e meu primeiro desafio como professora começou ali. Lembro-me de que, certa vez, o diretor da clínica foi convidado a realizar uma palestra na cidade de Mogi das Cruzes, porém, alguns dias antes da palestra um problema na clínica não lhe permitiu participar do evento. Fui designada a substituí-lo. Inocentemente, preparei-me para falar para cerca de 40 pessoas, o que considerava um público enorme, porém, para minha surpresa, no momento de iniciar minha fala, fui informada de que cerca de 400 jovens me esperavam. Lá estava eu, pela primeira vez em um palco, com um microfone em mãos para falar com jovens sobre prevenção às drogas. Passado o temor inicial, descobri que era isso que queria para mim. Nesse momento a consciência de meus professores do passado e o ato de me deixar ser, ali, naquele instante, fundiram-se em um professor que começava a se constituir. Nóvoa (2017) aponta que cada professor deve encontrar sua própria maneira de ser professor, em um processo coletivo, que se faz com os outros.

No ano 2000, fui convidada a trabalhar como psicóloga na Unidade Básica de Saúde do município em que resido. Tive a oportunidade de conviver com outras psicólogas com muitos anos de carreira e ser supervisionada por elas, o que me auxiliou em minha formação profissional. Desenvolvíamos trabalhos comunitários em diversos setores, e as palestras estavam sempre presentes em minha rotina. Ao final de uma palestra realizada em uma indústria da cidade, fui convidada para participar de uma aula-teste na escola Senai Luiz Simon, em Jacareí. Lecionei nessa escola por cinco anos, em disciplinas com foco em desenvolvimento humano e na profissão.

Em 2003, mudei totalmente minha área de atuação, para uma Consultoria de Recursos Humanos, em que desenvolvia processos de recrutamento, seleção e treinamento motivacional. Fiz vários cursos de extensão nesse período. Em 2004, decidi que precisava aprofundar meus conhecimentos na área de Recursos Humanos e iniciei uma pós-graduação *lato sensu* em Administração de Recursos Humanos

e Desenvolvimento Organizacional, na Universidade de Taubaté (UNI-TAU). Foi gratificante. Além de me qualificar, em 2006, quando faltavam poucos meses para concluir o curso, recebi a ligação de um coordenador de uma faculdade que se instalava na cidade de Taubaté, e que me convidava para participar de um processo seletivo para professores. Fui aprovada e, como um sonho distante que se realizava, eu me tornei professora universitária.

OS PRIMEIROS PASSOS COMO PROFESSORA NO ENSINO SUPERIOR

Figura 4 - Minha tessela – parte 2.



Fonte: acervo pessoal.

Como relatei anteriormente, em 2006 fui convidada para participar de uma aula-teste em uma faculdade que se instalava na cidade de Taubaté. Um misto de felicidade e “frio na barriga” acompanhou-me do momento que recebi a ligação até o dia da aula-teste. Cheguei para a entrevista e, depois de uma longa conversa e apresentação de uma aula para o coordenador do curso, para outros dois coordenadores e para a profissional de Recursos Humanos, recebi o convite para começar a lecionar nos cursos de Engenharia.

Em 2006 e 2007, conciliei os trabalhos na Consultoria em Recursos Humanos com as aulas na faculdade. Lecionei para os cursos de Engenharia as disciplinas: “Desenvolvimento Pessoal e Profissional” e “Desenvolvimento Organizacional”. Nessas disciplinas relacionava as teorias do desenvolvimento humano e as competências profissionais.

Lembro-me do primeiro dia em sala de aula como professora do Ensino Superior. Passei o dia ansiosa pelo momento de entrar em sala para começar esse novo trabalho. Lecionar não era uma novidade, já tinha a experiência da escola técnica, mas lecionar para adultos, em um curso de graduação, trazia orgulho e medo para essa experiência. Final da tarde e lá fui eu, rumo à cidade de Taubaté, para meu primeiro dia como professora universitária. A sala de professores cheia, o espaço desconhecido, sentia minhas bochechas quentes e coradas. A pergunta que ecoava em minha mente era: o que estou fazendo aqui? Pode parecer estranho dizer isso, mas, ao pisar na sala, olhar para aqueles alunos, a vontade de fazer o melhor foi mais forte que qualquer medo.

Nóvoa (2017, p.127) defende que “a entrada de um professor imprevisto na sala de aula coloca-o perante uma série de relações externas, marcadas pelo comportamento dos seus alunos e por reações involuntárias”. Estar preparado para o exercício da profissão docente não envolve apenas o saber técnico, científico e pedagógico; é necessário dominar o ritmo da sala, estabelecer relações com alunos e com a comunidade acadêmica.

Foi no dia a dia da sala de aula que meus conhecimentos técnicos e a forma de conduzir a aula se vincularam e descobri que deveria respeitar as características e a necessidade de cada turma. A professora do ensino técnico teve que aprender a ser professora do Ensino Superior. Nesse processo, a experiência de outros professores, as dicas, as ajudas diárias, a forma como me apoiaram, foram de grande valia.

A partir de meu exercício profissional na área de recrutamento e seleção de pessoas, uma questão sobre a formação universitária e o ingresso no mundo de trabalho começou a chamar minha atenção nas salas de aula em que lecionava: Por que tantas pessoas acima dos 30 anos estavam em sala de aula, se na consultoria de recursos humanos eu encontrava outro cenário, em que as empresas, para contratar pessoas nessa faixa etária, exigiam experiência na área em que o profissional iria atuar? Todavia, ainda não era o momento para buscar respostas para essa dúvida, visto que estava focada em consolidar minha experiência como professora; assim, continuei a observar apenas informalmente as questões relacionadas à empregabilidade e à formação universitária.

Em 2008, fui transferida para a faculdade de Jacareí, recém-adquirida na época. Além de continuar como professora das disciplinas anteriormente citadas, recebi uma nova função e comecei a atuar como coordenadora de pós-graduação e extensão na faculdade. Em 2010, tive a oportunidade, nessa mesma Instituição de Ensino Superior, de acompanhar os projetos de implantação dos cursos de Pós-Graduação na modalidade de Educação a Distância e atuar como Tutora no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* MBA em Gestão de Pessoas. Acompanhei a implantação desse projeto, os problemas iniciais com o *Moodle*, as dificuldades dos alunos no uso da tecnologia e outras questões que envolviam a EaD. Dediquei-me para que esse projeto fosse concretizado e para que o núcleo de pós-graduação se consolidasse. Acredito que consegui, uma vez que, no período de minha gestão, o número de alunos ingressantes semestralmente nos cursos de pós-graduação da unidade chegou a ser cinco vezes maior do que o anterior.

Foi nesse período que senti a necessidade de continuar minha trajetória acadêmica e ingressei no mestrado, movida por questões como a progressão na carreira, propostas de promoção e oportunidades de assumir novos desafios.

O MESTRADO

Figura 5 - Minha tessela – parte 3.



Fonte: acervo pessoal.

Ter feito um curso *lato sensu* abriu-me as portas para atuar no Ensino Superior. Por não conseguir me imaginar atuando em outros segmentos, senti a necessidade de aprimorar meu perfil acadêmico. Comecei a pesquisar cursos na área de educação e cheguei ao programa de mestrado da Universidade Braz Cubas, um programa interdisciplinar na área de Educação, Tecnologias da Informação e Educação. Entrei em contato para obter informações e fui informada que conseguiria ingressar como aluna especial. No primeiro semestre de 2010, iniciei duas disciplinas do programa de mestrado e organizei meus horários para me dedicar à pesquisa.

Ao olhar para os anos de trabalho na área de recursos humanos e educação, considerei oportuno voltar a pensar nos motivos que levavam o adulto para a sala de aula e nas transformações ocorridas na vida desse sujeito. Esse foi meu objeto de pesquisa. Tratar esse tema em um programa interdisciplinar proporcionou-me uma visão global desse sujeito, suas necessidades e expectativas de vida. O título de minha dissertação de mestrado foi “Formação tecnológica e inserção no mundo de trabalho: histórias de vida e expectativas profissionais de egressos do Curso Superior de Tecnologia em Logística”. Concluí o Mestrado em 2012. Com ele, o reconhecimento pelos trabalhos que já

desenvolveu-se consolidou e algumas oportunidades no plano de carreira docente foram possíveis a partir da obtenção do título, mas vejo que não foi apenas isso – a professora começou a ter um outro olhar para a sala de aula, com percepções mais claras sobre seu papel na formação dos alunos e mais reflexividade sobre as práticas docentes.

CAMINHOS PÓS-MESTRADO

Figura 6 - Minha tessela – parte 4.



Fonte: acervo pessoal.

Após o término do mestrado, em 2012, continuei na Faculdade de Jacareí, como coordenadora de pós-graduação *lato sensu* e professora. Nesse período, ministrei as disciplinas de Recrutamento e Seleção e Comportamento Organizacional. Nessa instituição de ensino atuei até dezembro de 2013, desligando-me das atividades de coordenação e, posteriormente, da docência.

Logo após minha saída, precisei reduzir minha atuação profissional, por ter descoberto um câncer de mama. Assim, os anos de 2014 e 2015 foram dedicados ao meu tratamento e a alguns trabalhos informais em outra IES, de pequeno porte, em que atuo até hoje, na cidade de Jacareí. Em 2015, mesmo em tratamento quimioterápico,

recebi o convite para retornar à primeira IES, para atuar como Tutora *Online* dos cursos de MBA em Gestão de Pessoas. Esse convite veio em um ótimo momento, visto que seria um trabalho exclusivamente em *home office*. Atuei nesse projeto até o final de 2018. Desenvolvia atividades de suporte aos alunos para esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos do curso e os procedimentos acadêmicos. Realizava correções de trabalhos das disciplinas e Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), além de participação em Bancas de defesa de TCC que ocorriam por meio de webconferência.

Em fevereiro de 2015, assumi a coordenação de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* da Faculdade Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INESP) de Jacareí. Esse projeto também proporcionou que o trabalho ocorresse, em sua maior parte, no modelo *home office*. Posso dizer que nessa instituição minha atuação é muito mais pedagógica do que era na faculdade anterior, pois, enquanto na primeira IES, o principal trabalho era de captação e coordenação administrativa, nessa instituição o foco é o acompanhamento pedagógico.

Foi também no início do ano de 2015 que resolvi fazer uma segunda graduação e escolhi o curso de Pedagogia EaD, por perceber, em minha prática profissional, que a Psicologia Educacional já era meu maior foco de trabalho e, com o curso, poderia ampliar meu olhar a partir dos estudos da Pedagogia. Como ficaria mais tempo em casa em função do tratamento ao qual seria submetida, ocupei meu tempo com o trabalho e o estudo. Foi a melhor escolha que fiz, já que o pensamento que me acompanhava não envolvia doença, mas sim os temas que estudava. Inicialmente optei por fazer o curso de Pedagogia EaD completo, sem aproveitamento de matérias da outra graduação ou dispensa de disciplinas; porém, fui direcionada pela coordenação do curso a realizar, também na modalidade EaD, uma complementação pedagógica, a chamada R2, um programa de formação de professores com base na Resolução CNE/CEB n.º 02/97. Foi uma oportunidade interessante, pois recebia os conteúdos em casa, apostilas, indicação

de livros, sugestão de vídeos e, um sábado por mês, havia aulas das 8h às 18h, em que realizávamos debates e exercícios.

Com o câncer em remissão, o que me acalentava era que havia deixado a doença no passado; melhor, saía dessa experiência com mais uma formação.

No início de 2018, fui convidada pela Faculdade INESP para assumir a coordenação do curso de Pedagogia (modalidade Presencial), que na época abria sua primeira turma. Um desafio que me interessou, por entender que seria a oportunidade de ajudar um curso a nascer, de trabalhar a identidade desse curso, ser responsável pela revisão do projeto pedagógico e acompanhar sua implantação. Esse é um projeto que tem me proporcionado muitos aprendizados.

O DOUTORADO

Figura 7 – Minha tessela – parte 5.



Fonte: acervo pessoal.

Em uma consulta com o oncologista que me acompanha, fui questionada sobre novos projetos em minha vida. Contei-lhe que, antes do diagnóstico, o projeto era ingressar no doutorado, mas que, no momento, esse sonho não estava mais ativo. Conversamos bastante e saí de lá decidida a participar de processos seletivos para ingressar

no doutorado. Foi quando vi que estavam abertas as inscrições para o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Doutorado em Educação da Universidade São Francisco - USF. Inscrevi-me sem muita certeza se seria aceita, mas na expectativa de êxito. Felizmente, fui aprovada.

O contato com a instituição surpreendeu-me desde os primeiros momentos em que, mesmo antes de iniciar as aulas, minha orientadora já entrava em contato e me dava dicas sobre os procedimentos da universidade. Minha primeira participação no programa foi em um encontro do Grupo Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPEM), com leitura e debate de um capítulo do livro de Mikhail Bakhtin/Volochinov, *Marxismo e filosofia da linguagem*. Confesso que foi um susto, mas a recepção dos alunos veteranos do programa ajudou-me não só na compreensão da leitura, mas também na minha adaptação.

Minhas primeiras disciplinas foram Pesquisas no e do Cotidiano Escolar, com a Prof.^a Dr.^a Adair Mendes Nacarato (minha orientadora), e Epistemologia e Educação, também com a professora Adair, juntamente com a Prof.^a Dr.^a Ana Paula Freitas. Foi um período enriquecedor, em que pude conhecer o trabalho de autores como Agnes Heller, Michel Certeau, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, Alexei Leontiev, Mikhail Bakhtin e tantos outros que até então não conhecia. Momentos de troca e crescimento que me fizeram refletir sobre minha prática profissional e como mudar algumas formas de trabalhar com meus alunos. Como professora, comecei a me preocupar ainda mais com a qualidade dos textos que apresentava a eles, para que não fossem apenas descrições de práticas, mas que proporcionassem a avaliação do papel de cada profissional a partir de um olhar reflexivo. Como coordenadora do curso de Pedagogia, iniciei uma conversa com os professores de minha equipe sobre a importância da prática, mas aliada a uma base sólida de teoria, sem a qual essas práticas seriam superficiais. É interessante observar que essas conversas e esses posicionamentos me aproximaram da equipe, que passou a me procurar para discutirmos estratégias de aula.

No segundo semestre do doutorado as disciplinas que cursei foram: Seminários de Pesquisa, com as Professoras Dr.^a Adair Mendes Nacarato e Dr.^a Milena Moretto, e a disciplina Circulação de Saberes: experiências e processos formativos, com a Prof.^a Dr.^a Luzia Batista de Oliveira Silva e o Prof. Dr. Nilo Agostini. A disciplina Seminários de Pesquisa trouxe a oportunidade de repensar meu projeto de pesquisa, entender como se realiza uma pesquisa que utiliza a narrativa como dispositivo metodológico, além da possibilidade de conhecer o trabalho desenvolvido pelos colegas. Sem essas disciplinas teria sido impossível chegar à visão que tenho de meu objeto de pesquisa.

Para Passeggi (2011, p. 147), “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”. Narrar minha história trouxe-me a consciência do que é pensar o passado e apresentá-lo no presente através da narrativa pessoal. São tantos detalhes, tantos momentos, que é difícil dizer o que é mais importante. Esse processo pessoal fortalece a valorização e o respeito dados à narrativa dos participantes desta pesquisa, que gentilmente nos contaram suas histórias e seu percurso formativo da carreira de professores.

Destaco a importância do Hifopem, em que pude realizar, com os colegas, leitura e discussões de textos que utilizei na fundamentação teórica da pesquisa. No grupo, tive a oportunidade de colocar meu texto à leitura crítica, o que possibilitou que novos olhares e outras vozes se juntassem ao meu trabalho, propiciando-me o que Bakhtin (2013) chamou de polifonia.

Ainda na construção da polifonia desta pesquisa¹, contar com dois Exames de Qualificação, propostos no Programa *Stricto Sensu* Doutorado em Educação da USF, foi muito significativo. Na primeira Qualificação, realizada em dezembro de 2018, apresentei a primeira

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

versão de meu texto, com sugestão dos capítulos-artigos e as transcrições das entrevistas narrativas realizadas. Na Qualificação II, que aconteceu em dezembro de 2019, expus uma versão mais completa dos capítulos-artigos e um texto aprimorado a partir das sugestões propostas pela banca de Qualificação I. As contribuições e as sugestões de leitura me ajudaram a chegar à versão atual deste texto e do relatório de pesquisa.

Após conclusão dos créditos obrigatórios das disciplinas do programa e enquanto me preparava para participar de eventos acadêmicos externos e para a Qualificação II, fui surpreendida com a notícia de que teria que reiniciar o tratamento quimioterápico. O medo que eu tinha ao iniciar o doutorado se apresentou e me vi frente a dois desafios: lutar pela vida e concluir o doutorado. Não foram momentos fáceis. Os medicamentos quimioterápicos trouxeram episódios de desconcentração que dificultaram a produção da pesquisa, mas com a ajuda de diversas pessoas, consegui, aos poucos, fechar este projeto.

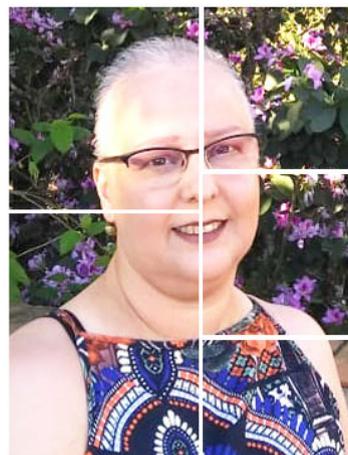
Tenho a certeza de que ainda há muita vida pela frente. Lembro-me de um trecho do livro *Em busca de sentido*, de Victor Frankl (1987), que traz à tona que é preciso orientar-se para o futuro, pois é a crença de que existe esse futuro que nos faz caminhar e permanecer fortes para enfrentar os desafios.

E eles não são poucos. Em março de 2020, o mundo começou a enfrentar a Pandemia do COVID-19. As faculdades precisaram se adaptar às novas regras de afastamento social e as aulas vieram a acontecer de forma remota, com o apoio das tecnologias da informação e comunicação. Como estou ocupando o cargo de vice-diretora acadêmica da faculdade em que trabalho, precisei coordenar todas as ações de migração para as aulas remotas, orientação de professores para o uso da tecnologia e acompanhamento de todo o trabalho realizado. Diariamente dúvidas se misturavam a angústias e frustrações, e então, mais do que suporte acadêmico, tive que dar suporte técnico e, por vezes, emocional.

Não sou uma pessoa que foca nos problemas, mas que busca formas de enfrentar a vida de forma leve, mas realista. Se os problemas acontecem, criamos estratégias para superar da forma que for possível naquele momento.

Assim, chego aqui em um movimento de quebras e colagens constantes. Por vezes, precisei parar para olhar de longe como meu mosaico estava; retomar o trabalho era preciso, e outros elementos e olhares foram inseridos para completar meu quadro, tesselas foram unidas para completar o mosaico que me representa.

Figura 8 - Mosaico de mim.



Fonte: acervo pessoal.

Essa sou eu hoje, aos 47 anos de idade². Em alguns momentos produzo tesselas e, em outros, junto os cacos. Como no mosaico, as marcas estão presentes, as emendas são visíveis, mas isso não torna a obra menos interessante. Se tenho marcas, que essas marcas possam me ajudar a contar minha história, meus momentos de colagens e quebras, como quem faz um mosaico. O mosaico não é a arte de

² Memorial produzido em 2020.

construir, é a arte de desconstruir para reconstruir e dar novos sentidos aos materiais. Como na construção de mosaicos, reconstruo minhas ideias, aceito o diferente e deixo-o fazer parte de todo o contexto.

Antes de finalizar meu memorial, quero registrar o quão importante foi poder contar com a Bolsa CAPES, pois, sem ela, não conseguiria reduzir minha jornada de trabalho para assumir os compromissos referentes à pesquisa. Em maio de 2019, a CAPES anunciou a suspensão de novas bolsas de mestrado e doutorado, o que interferiu em muitos projetos de pesquisa no País. Entristece-me saber que, após o término de meu doutorado, esta bolsa que utilizo poderá não ser repassada a outros alunos do programa. Desejo que novos horizontes se abram e a ciência no País possa ser valorizada e retomada.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução e prefácio de Paulo Bezerra. 5 ed. Forense Universitária, 2013.

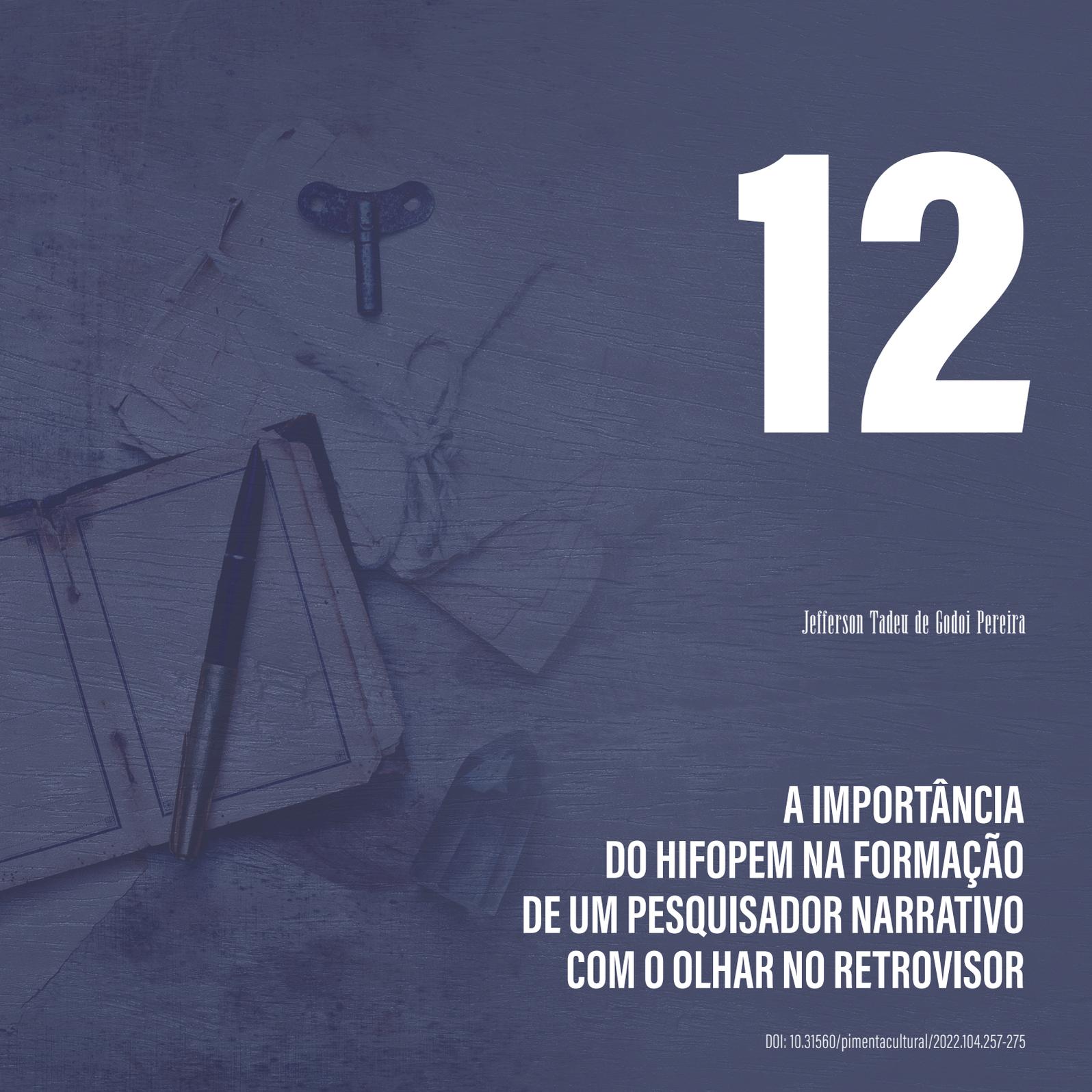
DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p.143-152, set./dez. 2015. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9457/6750>. Acesso em: 15 nov. 2019.

FRANKL, Victor E. **Em busca de sentido**: Um psicólogo no Campo de Concentração. Porto Alegre: Sulina, 1987.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. Dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**. PUCRS. Online, v. 34, p. 147-156, 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/8697/6351>. Acesso em: 02 ago. 2019.



12

Jefferson Tadeu de Godoi Pereira

**A IMPORTÂNCIA
DO HIFOPEM NA FORMAÇÃO
DE UM PESQUISADOR NARRATIVO
COM O OLHAR NO RETROVISOR**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.104.257-275

*Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*
Raul Seixas¹

INTRODUÇÃO

Os presentes escritos se apresentam como uma forma de compartilhar as significações produzidas, no processo de formação de um pesquisador narrativo, por meio das experiências no grupo de pesquisa “Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática” (Hifopem). Para isso, eu, um sujeito em constante formação, escrevo este memorial, com um olhar para o retrovisor de minha história, e materializo por meio destas palavras a experiência de narrá-la e relatar meu processo de constituição enquanto pesquisador narrativo. O texto está subdividido nas seguintes seções: 1. Apropriando-se do ato de contar histórias; 2. O ingresso no Hifopem: reconhecendo a potencialidade da pesquisa narrativa; e Conclusão.

APROPRIANDO-ME DO ATO DE CONTAR HISTÓRIAS

Uma metamorfose ambulante. Nada mais acertado que a figura utilizada pelo poeta Raul Seixas, para descrever o processo de formação do humano. Somos seres históricos. O tempo nos modifica, outros seres nos modificam. Logo, compreender todo o dinamismo da constituição humana se apresenta como um grande desafio a todos os estudiosos das ciências humanas que se preocupam com tal questão.

¹ Fragmento da música “Metamorfose Ambulante” escrita por Raul Seixas.

Frente a este desafio, o ato de contar histórias se faz fundamental, pois, através da representação das experiências por meio da palavra, possibilitamos que o outro tenha acesso à nossa experiência, única e intransferível, mas pela palavra construímos um objeto formado a partir das significações que o sujeito detentor da experiência produziu, o que possibilita a análise deste fenômeno. Para tanto a pesquisa biográfica permite que sejam construídas explicações de toda uma trama de experiências, a qual leva à formação de um sujeito. Neste ponto, nos alinhamos a Ferrarotti (2010, p. 35), quando nos traz que

[...] a biografia que se torna um instrumento sociológico parece poder vir a assegurar essa mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social. A biografia parece implicar a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, de ação social.

A partir desse olhar, que relaciona a história individual à história social, o presente capítulo tem por objetivo contar um pouco da minha história, a fim de criar uma representação possível dos elementos que deram início ao meu processo de formação enquanto pesquisador narrativo, um contador de histórias.

O processo de me tornar um pesquisador narrativo não se deu da noite para o dia e, neste momento, ao refletir sobre ele, vejo que toda esta história começou muito antes do contato com o mundo acadêmico. Já no início da escolarização, meu interesse por contar histórias se despertou. Adorava escrever histórias, sempre foi uma paixão, a qual foi só aflorando cada vez mais.

O interesse pelo contar histórias foi se moldando com o passar do tempo. Inicialmente, era apenas um gosto de criar histórias em torno de personagens fictícios, mas sempre retratando episódios do cotidiano das pessoas. Nesses momentos, o olhar para a ação do ser humano já se fazia presente. Como me parecia formidável a ideia de retratar coisas simples do dia a dia!

E foi assim até o final do Ensino Médio. É interessante observar que, ao ingressar no Ensino Superior, acabei me afastando um pouco desta prática. Acredito que muito por conta de outras demandas oriundas do novo ambiente educacional que estava a frequentar. Ao cursar a licenciatura em Matemática, a atenção acabou por ficar muito mais para o desenvolvimento de habilidades voltadas às áreas específicas dessa área do conhecimento, deixando de lado assim a prática do narrar histórias. Esse foi um período bastante desafiador, muito mesmo.

O ingresso no Ensino Superior foi uma grande conquista, mas a conclusão do curso ainda se fazia como um grande desafio a ser enfrentado. Havia diversas dificuldades a serem superadas, desde questões relativas aos déficits de conceitos, os quais deveriam ter sido apropriados durante a escolarização básica, até questões voltadas ao âmbito sociofinanceiro, pois, embora eu tenha cursado a graduação a partir de uma bolsa integral Pronuni², a manutenção dos estudos trazia consigo outras demandas financeiras.

Ao final dessa etapa, iniciei minha trajetória como professor em uma escola da rede pública estadual. Nesse início, confesso que imperava a ideia de que a ação de um professor deveria ser apenas a de apresentar os conceitos matemáticos previstos em cada ano/série. Apenas com alguns meses imerso no trabalho de professor, percebi que tudo era muito mais complexo do que imaginava. A ação do professor não era simplesmente ensinar determinados conceitos presentes em um documento curricular, mas sim colaborar para a formação humana de diversos seres, que ali se apresentavam na figura de meus alunos. Tardif (2000) nos ajuda a compreender o saber docente necessário ao exercício do magistério, contradizendo um modelo de conhecimento profissional docente que partiria de uma chamada “perícia profissional”, baseada nas ciências aplicadas. O autor afirma que

2 O Programa Universidade para Todos (Pronuni) do Ministério da Educação é um programa que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior a estudantes que realizaram a educação básica em instituição pública ou em privada com bolsa de estudo.

a perícia profissional perdeu progressivamente sua aura de ciência aplicada para aproximar-se de um saber muito mais ambíguo, de um saber socialmente situado e localmente construído. [...] O conhecimento profissional possui também dimensões éticas (valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais, etc.). (TARDIF, 2000, p. 04)

Naquele início de carreira, me recorro de questionar esta visão do trabalho docente que permeava meus pensamentos: qual seria a real função de um professor em uma sala de aula? Acredito que aí se iniciava o afloramento do desejo de investigar os processos de formação dos sujeitos participantes do ambiente escolar.

Mas, por outro lado, uma visão de pesquisa positivista ainda se fazia muito presente. Desenvolvendo este olhar retrospectivo, vejo que tal visão foi se consolidando com o contato com áreas do conhecimento mais voltadas aos estudos pautados na pesquisa quantitativa, como é o caso das engenharias e da economia. Esta era a minha visão de pesquisa naquele momento. Se algo precisava ser investigado, uma variável quantitativa deveria ser medida, em uma amostra significativa de observações, para assim traçar relações de causa e efeito, buscando propor algum tipo de melhoria para o processo que se estava investigando.

Por outro lado, em minha prática docente percebia que utilizar metodologias pautadas apenas em parâmetros quantitativos era ineficiente para compreender os diversos processos humanos que se dão em uma escola. E esta inquietação me levou a buscar a continuidade em minha formação acadêmica. Surge aí o interesse por um programa de Pós-Graduação em Educação.

Naquele momento de minha carreira estava atuando tanto na educação básica na rede estadual de Ensino de São Paulo, como no Ensino Superior, na Universidade São Francisco. E quanto mais exercia o trabalho docente, mais a vontade de investigar toda a dinâmica de participação dos sujeitos presentes em uma sala de aula se intensificava em meus desejos. Acredito que naquela circunstância,

além dos saberes técnicos específicos das áreas do conhecimento nas quais estava a lecionar, via em minhas reflexões a necessidade de compreender melhor a minha prática docente e também os outros atores participantes dessa dinâmica.

Ao me aproximar da possibilidade de ingressar no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF, fui percebendo a multiplicidade de caminhos possíveis de serem adotados nas investigações nesta área do conhecimento, mas sempre o meu olhar se voltava para a sala de aula, especificamente para os sujeitos ali presentes.

Novamente, olhando para o retrovisor, recorde-me do primeiro projeto de intenção de pesquisa que escrevi para participar do processo seletivo desse programa. Embora estivesse presente, o olhar para esses sujeitos, nesse projeto especificamente para os alunos, muitas marcas de uma pesquisa mais focada em uma visão positivista também aí estavam.

Ao ingressar no Programa de Pós-graduação, tive a felicidade de contar com a orientação da Prof.^a Adair Nacarato, também coordenadora do Hifopem. Desta forma se iniciava a minha trajetória como, verdadeiramente, um pesquisador da educação. Aos poucos, fui percebendo que aquela dualidade se instaurava em meus pensamentos: a ineficácia da pesquisa quantitativa para compreender os fenômenos presentes na educação fazia todo sentido. À medida que fui cursando as disciplinas do mestrado, bem como contando com as orientações da Prof.^a Adair, fui percebendo que muitas das minhas inquietações poderiam ser investigadas a partir de uma nova visão de pesquisa, a pesquisa qualitativa. Tal abordagem de pesquisa produz possíveis caminhos metodológicos que possibilitam o desenvolvimento de estudos que, de acordo com Flick (2009), favorecem estudos em cenários de controle, tais como laboratórios. A pesquisa qualitativa não é somente uma oposição à pesquisa quantitativa, mas constitui a estrada que possibilita o acesso ao mundo “lá fora”.

Minha pesquisa de mestrado buscou observar os indícios da produção de significações quanto ao pensamento algébrico em alunos do Ensino Fundamental. Embora ela não tenha se caracterizado como uma pesquisa narrativa, de alguma forma estava a contar uma história.

No início dos processos relacionados à pesquisa de mestrado fica marcada minha inserção verdadeira na pesquisa qualitativa: adotei como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural, por meio de uma abordagem microgenética. Esse foi o início de uma produção científica, a qual compreende que estabelecer relações de causa e efeito se apresenta como ineficiente para conduzir investigações voltadas à educação, assim como podemos observar no texto de Flick (2009).

Logo no início da escrita da dissertação de mestrado, foi solicitada por minha orientadora a escrita de um memorial de formação, o qual teria por objetivo contar toda a história que havia me levado a ingressar no Programa de Pós-Graduação. Recordo-me de que, de início, não compreendi muito bem o porquê da necessidade de escrever sobre minha história, se o enfoque o qual havíamos definido no projeto de pesquisa está sobre os alunos. Qual seria a verdadeira função de um texto desta natureza em uma dissertação de mestrado?

É interessante observar que, embora o enfoque da pesquisa estivesse muito mais sobre os alunos do que sobre minha figura, pois desempenhava o papel de pesquisador-professor, aos poucos fui percebendo o quanto compreender o meu processo formativo se fazia necessário para refletir sobre minhas práticas docentes, visando assim familiarizar-me com os processos de elaboração de significações, os quais a pesquisa elegia como principal objeto de investigação.

A escrita deste memorial me possibilitou identificar quais foram as experiências que me atravessaram, me modificaram e fizeram com que minha trajetória se direcionasse para o interesse pela pesquisa em

educação. Para compreender melhor este conceito de experiência, é interessante recorrermos a Larrosa (2011, p. 05), que afirma:

A experiência é “isso que me passa”. Vamos primeiro com esse isso. A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade.

Ao utilizar a expressão “isso que me passa”, o autor traz a necessidade da ocorrência de um acontecimento, o qual se dá fora de mim, que não é fruto da minha ação, e que me atravessa, me modifica. Ou seja, não é qualquer vivência que pode ser chamada de experiência. Para que um acontecimento possa ser chamado de experiência ele deve desencadear transformações no sujeito.

A partir desta questão, posso afirmar que durante todo o processo de minha formação, em especial durante a trajetória no Programa de Pós-Graduação em Educação, foram diversas as experiências que se concretizaram e foram transformando o meu modo de pensar a respeito da ação humana e, mais especificamente, da forma de condução de uma pesquisa acadêmica.

Desse modo, o ato de escrever o memorial de formação se consolidou como uma grande experiência, proposta por um sujeito externo, minha orientadora. Assim, por meio do processo reflexivo que tal prática nos traz, pude produzir uma representação de outras experiências que me atravessaram durante este percurso, pois, ao contar esta história, foram relatadas as novas significações geradas por essa reflexão. E desencadeou uma nova experiência, por meio da tomada de consciência desse processo.

Diante de toda essa dinâmica, podemos refletir sobre o papel do sujeito para a produção da experiência. Para isso, farei uso novamente dos dizeres de Larrosa (2002, p. 24), que traz a representação do sujeito como um lugar de passagem:

Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

Observamos nos dizeres do autor três diferentes concepções sobre o papel do sujeito na experiência: o sujeito como território de passagem, como lugar a que chegam as coisas, e por último, como o sujeito para quem a experiência é aquilo que nos acontece. Embora visualizemos diferenças entre estas três concepções, também podemos observar a convergência entre elas, atribuindo ao sujeito uma posição de passividade. Esta passividade se materializa não por um não agir, mas sim por uma postura que possibilite que o acontecimento possa realmente atravessar o sujeito, gerando, assim, transformação. Portanto, podemos concluir que a experiência só se dá se o sujeito estiver aberto para que ela ocorra.

Hoje, olhando para a prática da escrita do memorial de formação, vejo o quão fundamental ela foi para meu processo de constituição de pesquisador, pois esse momento se caracterizou com uma grande experiência – por meio do processo reflexivo proposto por essa atividade, pude adotar uma postura passiva, no sentido de

permitir que as experiências advindas do processo de pesquisar pudessem me atravessar.

Durante o processo de elaborar minha dissertação de mestrado houve uma intensa aprendizagem quanto ao objeto principal de pesquisa, a elaboração do pensamento algébrico, mas com essa investigação, outras possíveis áreas de investigação foram se consolidando. Em especial, durante a minha banca de defesa, uma questão muito apontada pelos professores participantes estava relacionada à importância da ação docente para a consolidação de uma aula que tenha por objetivo possibilitar ao sujeito apropriar-se dos conceitos que estão sendo trabalhados. Ficava aí plantada a semente para o desenvolvimento de uma pesquisa voltada à compreensão da formação docente.

Também, em meio a todo o processo de elaboração da pesquisa de mestrado, participei de um grupo de estudos³, formado pela Prof.^a Adair, tendo como outros participantes Kátia e Íris (também integrantes do Hifopem). Esse grupo de estudos tinha por objetivo investigar questões específicas relacionadas ao pensamento algébrico. Participar desse grupo de estudos se revelou uma importante experiência, que pôde me mostrar o quão produtivo pode ser um espaço acadêmico que promova estudos colaborativos. Posso afirmar que a participação neste grupo foi fundamental para as considerações apresentadas na dissertação.

3 Grupo de estudos temporário, criado especificamente para desenvolver estudos voltados ao pensamento algébrico.

O INGRESSO NO HIFOPEM: RECONHECENDO A POTENCIALIDADE DA PESQUISA NARRATIVA

Finalizando o mestrado, ficava a questão: qual seria a proposta de pesquisa para doutorado? Logo de início, a ideia era continuar as investigações iniciadas no mestrado, tendo como foco a observação do processo de elaboração do pensamento algébrico. Assim, ao ingressar no doutorado, iniciei minha participação do Hifopem. Dava-se aí o primeiro contato com a pesquisa narrativa de uma forma mais intensa. Embora já tivesse conhecido pesquisa deste gênero, pois diversos colegas do programa já desenvolviam estudos a partir dessa abordagem, aquele seria o primeiro momento em que me dedicaria a estudos específicos relacionados ao tema.

Logo de início percebi a potencialidade que a participação neste grupo poderia representar para minha formação enquanto pesquisador, mas ainda não havia relacionado o objeto de estudo do grupo com o objeto de minha pesquisa de doutorado.

Recordo-me de que, nos primeiros encontros de que participei, estávamos a estudar questões relacionadas à identidade docente, de que modo ela se forma. Tal objeto de estudo me chamou muito a atenção, pois se relacionava de forma muito aderente aos questionamentos advindos da defesa da dissertação de mestrado: que professor é este, que é capaz de promover uma sala de aula capaz de possibilitar a produção de significações a partir do conhecimento escolar? Ademais, era preciso compreender se a identidade docente se apresentava como um fator mais que fundamental para a investigação dessa questão.

Mas aí havia um impasse: este não era o objeto de pesquisa que havia sido definido no início da trajetória. Ocorre que, de meados de 2020 a meados de 2021, estávamos a passar por uma das maiores crises sanitárias já vivenciadas pela humanidade, a pandemia causada pela COVID-19. Durante esse período, em alguns momentos, as aulas foram suspensas nas escolas públicas estaduais (cenário onde a pesquisa seria realizada) e, em alguns casos, as aulas se davam em ambiente remoto, o que se apresentava como um grande elemento dificultador para realizar uma pesquisa que tinha por objeto observar a interação entre os sujeitos participantes de uma sala de aula.

A partir desse grande impasse, em conjunto com minha orientadora, decidimos por levantar possíveis novos objetos de pesquisa para desenvolver a tese de doutorado. Dentre as possibilidades encontradas, surgiu a questão da investigação da identidade docente de professores de Matemática. Ao refletir sobre esta possibilidade, percebi que a construção de um estudo voltado a tal temática iria ao encontro dos questionamentos já citados aqui neste texto. Não hesitei em aderir a essa nova proposta de pesquisa, pois, por meio dela, poderia elaborar novas concepções a respeito do processo de formação docente, em especial, daqueles professores que lecionam matemática.

E qual seria a metodologia de pesquisa adotada? Surgiu aí a necessidade de realizarmos uma pesquisa narrativa. Se temos como objetivo a observação da identidade docente, é preciso saber que esta só se torna visível pela representação por meio da palavra do sujeito dessa identidade, pois o ser humano é capaz de interpretar as forças formativas individuais e sociais. Para consolidar esta concepção de identidade, apoiamos-nos em Bolivar (2006, p. 32, tradução nossa⁴), que afirma: “A identidade é, portanto, caracterizada por uma sensação subjetiva de igualdade e continuidade, a ser experimentada como uma

4 Texto original: “La identidad se caracteriza, pues, por ‘un sentido subjetivo de mismidad y continuidad’, que vivenciarse como persona individual. Es la autopercepción de una unidad a lo largo de un pasado asumido, presente y proyección en el futuro”.

pessoa individual. É a autopercepção de uma unidade ao longo de um passado assumido, presente e projeção no futuro”. Portanto, podemos afirmar que o processo de formação da identidade se faz em uma relação entre social e individual, na qual o próprio sujeito interpreta a realidade que visualiza em seu meio e produz assim sua representação, que se revela em sua identidade.

Dessa forma, conforme Larrosa (2004, p. 12, tradução nossa⁵) nos traz:

O ser humano é um ser que se interpreta e, para essa autointerpretação, utiliza fundamentalmente formas narrativas. A partir daí, pode-se pensar a relação entre essa misteriosa entidade que é o sujeito (o sujeito da autoconsciência, mas também o sujeito da intersubjetividade, o sujeito pessoal, mas também o sujeito social, o sujeito histórico, o sujeito cultural, etc.) e esse particular e quase onipresente gênero discursivo que é a narrativa.

É por meio da narrativa que podemos ter acesso a essa representação de identidade do sujeito. Por isso, o desenvolvimento de uma pesquisa narrativa se mostra necessário para compreender tal questão. Além disso, a pesquisa narrativa provoca um movimento de ruptura com os modelos clássicos de pesquisa, pautados puramente na lógica cartesiana de observação de variáveis quantitativas. Vejamos o que nos fala Bolivar (2002, p. 04, tradução nossa⁶) sobre esta questão:

A pesquisa biográfica e narrativa em educação fundamenta-se, portanto, na “virada hermenêutica” produzida nos anos setenta nas ciências sociais. Da instância positivista, passa-se a uma

- 5 Texto original: “El ser humano es un ser que se interpreta y, para esa auto interpretación, utiliza fundamentalmente formas narrativas. A partir de ahí, se puede pensar la relación entre esa misteriosa entidad que es el sujeto (el sujeto histórico, el sujeto cultural, etc.) y ese particular y casi omnipresente género discursivo que es la narrativa”.
- 6 Texto original: “La investigación biográfica y narrativa en educación se asienta, pues, dentro del ‘giro hermenéutico’ producido en los años setenta en las ciencias sociales. De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como ‘textos’, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la auto interpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central”.

perspectiva interpretativa, na qual o significado dos atores passa a ser o foco central da investigação. Os fenômenos sociais (e, neles, a educação) serão entendidos como “textos”, cujo valor e sentido, primordialmente, se dão pela autointerpretação que os sujeitos se relacionam na primeira pessoa, e, portanto, a dimensão temporal e biográfica ocupa um lugar central.

A pesquisa que estamos a desenvolver para o doutorado faz exatamente o que Bolivar (2002) nos indica: coloca como objeto central da investigação os significados produzidos pelos atores do processo – em nosso caso, docentes de Matemática –, a partir de sua autointerpretação.

Para isto, o gênero textual narrativo se apresenta como plausível, pois naturalmente, ao narrarmos uma história, a dimensão temporal se faz presente. Não há como contarmos uma história sem seríamos os acontecimentos por meio de uma linha temporal, pois é com a sequência dos acontecimentos que ocorrem as experiências que acabam por transformar o sujeito, direcionando-o para os caminhos que trilha.

Noto que, à medida que fui participando dos encontros do Hifopem, cada vez mais a pesquisa narrativa foi fazendo sentido à minha prática investigativa, e o ato de contar histórias foi se incorporando às minhas metodologias de pesquisa. Compreendo que uma pesquisa narrativa deve considerar as vozes dos diferentes atores que integram o processo social que se está observando, para assim podermos olhar para este sujeito que se interpreta, em sua narrativa, levando em conta sua autoconsciência, assim como a intersubjetividade presente no meio social em que ele está inserido.

Essas vozes ecoam e fazem com que novas significações sejam produzidas. Tal afirmação remete em muito aos encontros realizados no Hifopem. A cada encontro, histórias são contadas, representações são construídas, interpretações são traçadas, e assim nossos estudos se desenvolvem. Compreendo que objeto de pesquisa e pesquisador se fundem. Não há como separarmos estes dois, pois a simples

interação, por mínima que seja, do pesquisador com o sujeito da pesquisa modifica sua fala e, conseqüentemente, modifica a representação que este fará em seu discurso.

Tal situação, que a partir de uma visão positivista de pesquisa poderia ser visualizada como um problema a ser superado, apresenta-se como uma grande potencialidade para a pesquisa narrativa, pois esta tem como objetivo não a elaboração de conceitos incontestáveis e generalizáveis, mas a produção de um saber da experiência, que possa identificar intencionalidades, significados e indícios de elaboração, os quais são intransferíveis, ou seja, únicos a cada sujeito, e não passíveis de generalização.

É nessa dinâmica, entre as produções individuais e coletivas, que o grupo Hifopem se faz fundamental para minha constituição enquanto pesquisador narrativo. Cada elemento do grupo, com sua história, com suas experiências, com suas significações, colabora para a elaboração da pesquisa dos outros integrantes.

Partimos da ideia de que, ao produzirmos narrativas sobre o nosso processo de constituição, estamos a criar o que Josso (2007) chama de “invenção de si”. Para tanto, segundo a autora, o texto narrativo é repleto de sinais, marcas e símbolos, os quais representam o autor da narrativa em um determinado papel social, considerando assim que todo sujeito é polissêmico. A autora ainda prossegue:

Aliás, como sabemos que “o mapa não é o território”, essa polissemia nos leva a partir em busca de nossos seres-no-mundo potenciais e, da mesma maneira, a nos inventarmos através de nossos projetos. É assim que nossos fragmentos de memória individual e coletiva se transmutam em recursos, em fertilizantes, em inspiração para que nosso imaginário de nós-mesmos possa inventar essa indispensável continuidade entre o presente e o futuro, graças a um olhar retrospectivo sobre nós-mesmos. Não será demais comentar que o trabalho biográfico não é repetir histórias do passado, mas sua retomada parcial, na colocação em perspectiva do presente e do futuro, graças a esse olhar retrospectivo, por um lado e, por outro, devido ao fato de

que cada acontecimento ou contexto singular remete imediatamente a referenciais coletivos (socioculturais e sócio-históricos), estejamos ou não conscientes disso. (JOSSO, 2007, p. 435)

Esse retomar de histórias possibilita o desenvolvimento de um olhar voltado às experiências passadas, com o objetivo de produzir novas significações a partir dessas, pois é com a reunião e a organização dos fragmentos de memória por meio de uma narrativa que se materializa uma representação identitária.

Esse processo de “invenção de si” se compõe pelas relações que se estabelecem entre o social e o individual. Como Bolivar (2006) afirma, toda trajetória biográfica se dá por atualizações singulares dos modelos sociais, cujas normas e representações são internalizadas de uma maneira particular pelo sujeito. Em especial, quando trata da identidade profissional, como é o caso da identidade docente, o mesmo autor afirma que

as identidades sociais e profissionais, nessa perspectiva, não são expressões psicológicas de personalidades individuais, nem são – por outro lado – produtos de estruturas econômicas ou políticas, são construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de formação e emprego. A identidade do professor (o próprio professor) é construída e reconstruída por meio das interações sociais que os professores têm nos contextos particulares em que atuam. (BOLIVAR, 2006, p. 30, tradução nossa⁷)

Certamente, a minha participação no Hifopem se apresenta como variável que exerce influência na formação de minha identidade docente, pois, em razão da natureza do grupo, a qual se dá a partir do contar histórias, as trajetórias individuais de todos os seus elementos

7 Texto original: “Las identidades sociales y profesionales, desde esta perspectiva, no son expresiones psicológicas de personalidades individuales, ni tampoco - por el otro lado - productos de estructuras económicas o políticas, son construcciones sociales que implican la interacción entre las trayectorias individuales y los sistemas de formación y trabajo. La identidad docente (teacher self) se construye y reconstruye mediante las interacciones sociales que los profesores tienen en los contextos particulares en que actúan”.

acabam por se entrecruzar, contribuindo para a formação de identidade profissional de todos os elementos que se inserem nessa prática social.

Outro ponto a destacar na importância do Hifopem para minha formação enquanto pesquisador é a multiplicidade de pesquisadores participantes dos encontros. O fato de podermos contar com pesquisadores em diferentes fases de suas carreiras acadêmicas possibilita uma intensa troca de olhares sobre a pesquisa de todos, o que colabora muito para o desenvolvimento do grupo.

Embora cada sujeito do grupo possua identidade de pesquisador individual, o grupo possui sua identidade própria, que se faz pela mistura das identidades individuais de cada elemento. Nessa dinâmica entre a identidade individual e social é que o grupo Hifopem se molda e é moldado, influencia e é influenciado.

Nesse processo de constituição enquanto pesquisador narrativo, reforço a prática do grupo que vem se apresentando como de grande valia: a leitura crítica das pesquisas dos integrantes. Ao entrar em contato direto com o que cada sujeito participante está produzindo, nosso universo de possibilidades de pesquisa se expande, pois, apesar de todos estarmos produzindo pesquisas com narrativas, os contextos abordados são muito diversos. Por meio desta prática ocorre também o aprimoramento de nossas vivências, uma vez que, por meio da atenta leitura e análise dos colegas, podemos identificar potencialidades ou fragilidades no conhecimento que se está produzindo, reforçando mais uma vez o ambiente de produção de conhecimento colaborativo que se instaura no Hifopem.

E, até o presente momento, esta é a minha trajetória enquanto pesquisador narrativo, participante do Hifopem. Estou certo de que muita aprendizagem ainda está por vir, de que muitas histórias ainda precisam ser contadas. Desejo, em especial, que as histórias de professores possam ser contadas, visando assim à compreensão do processo de formação de identidade docente, para que possamos compreender um pouco melhor esta complexa práxis.

CONCLUSÃO

Neste momento, a escrever este memorial, percebo o quanto minha constituição enquanto pesquisador narrativo se deu a partir das experiências que foram me atravessando durante minha trajetória. É fato que minha história possibilitou este processo de formação, mas tal dinâmica só se desencadeou com o desenvolvimento de um olhar sistemático para os estudos realizados no programa de Pós-graduação.

Destaco que a reflexividade necessária para constituir uma experiência só se dá com a tomada de consciência desses processos, situação esta que, nos trabalhos do Hifopem, destacamos como de grande potencialidade para as investigações relacionadas à educação.

Dentre as diversas possibilidades de uma abordagem de pesquisa qualitativa, a pesquisa narrativa apresenta sua potência ao considerar as singularidades dos sujeitos, assim como as relações que este estabelece com o meio social. É por meio deste olhar que me constituo como pesquisador, certo de que muitos conhecimentos podem advir das experiências, com a pesquisa narrativa.

REFERÊNCIAS

BOLIVAR, Antonio B. *¿De nobis ipsis silemus?*: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Eletrônica de Investigação Educativa**, Granada, v. 04, n. 01, p. 01-26, 2002.

BOLIVAR, Antonio B. **La identidad profesional del profesorado de secundaria**: crisis y reconstrucción. Archidona: Aljibe, 2006.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

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

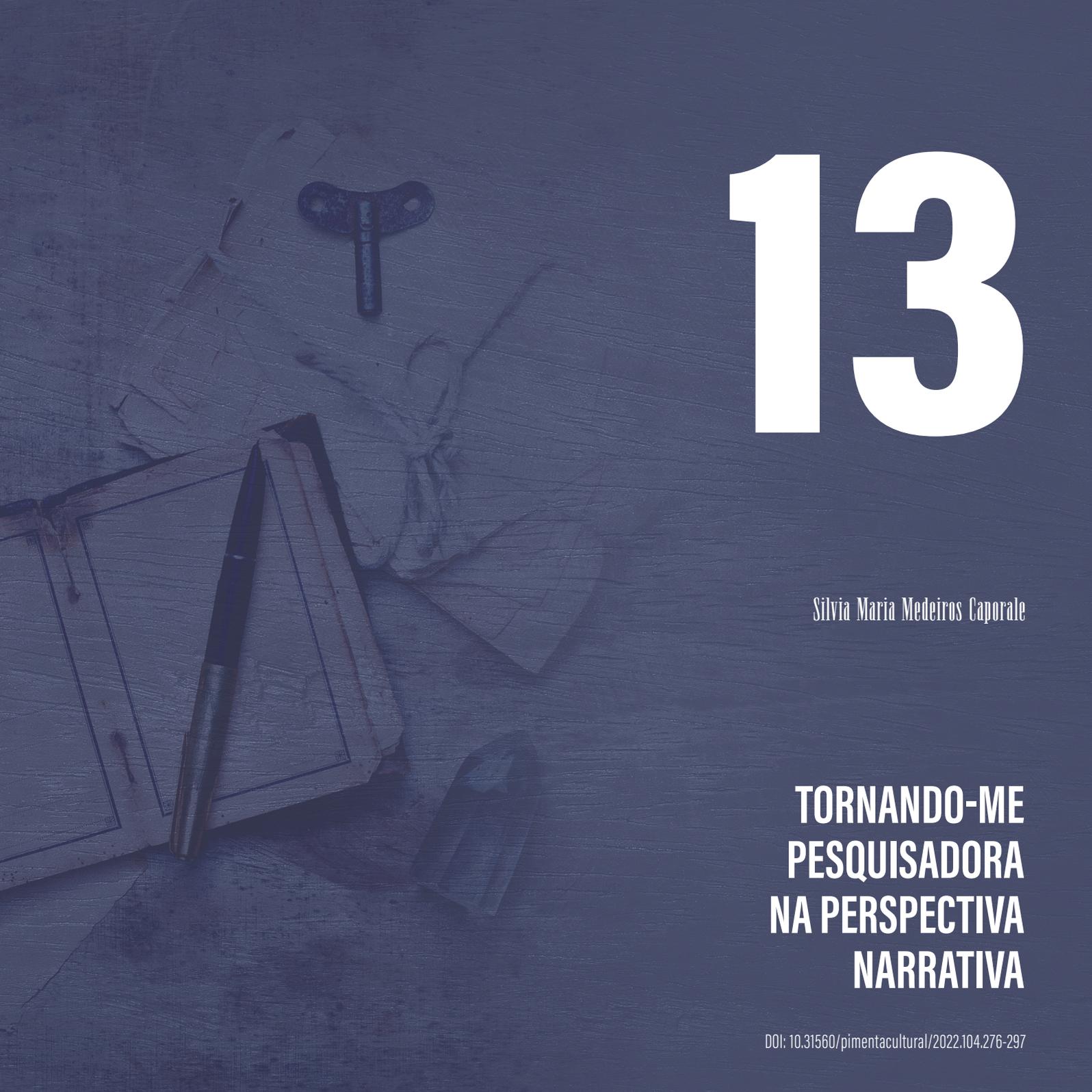
JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, RS, ano XXX, n. 3 (63), 2007. p. 413-438.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade (A modo de presentación). *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004. p.11-22.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 13, p. 05-24, 2000.



13

Silvia Maria Medeiros Caporale

**TORNANDO-ME
PESQUISADORA
NA PERSPECTIVA
NARRATIVA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.104.276-297

É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.
(FREIRE, 1997, p. 79)

Permitindo-me fazer uma analogia com o pensamento de Paulo Freire, utilizo o pesquisar com o sentido que ele atribuiu ao caminhar: entendo que ninguém pesquisa sem aprender a pesquisar, sem aprender a fazer a pesquisa pesquisando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a pesquisar. Na sequência de uma história, fatos se sucedem como se fossem fios com vários nós, entrelaçados a outros fios, outras histórias. Neste relato, compartilho momentos de minha história de vida e de formação, inclusive aqueles entrelaçados à história do grupo Hifopem, que foram me constituindo pesquisadora na abordagem (auto)biográfica.

Inicialmente, apresento um breve relato sobre meu ingresso na docência. Em seguida, relato as experiências marcantes no mestrado. Depois, narro como conheci o método (auto)biográfico e destaco algumas tensões que vivenciei no desenvolvimento da pesquisa narrativa, no doutorado em Educação. Finalizo com algumas reflexões sobre o processo vivido.

CAMINHOS QUE ME LEVARAM À DOCÊNCIA

Em 1989, aos 28 anos de idade, concluí a Licenciatura em Matemática, que cursei no período noturno de uma faculdade particular na cidade de São Paulo. Isso só foi possível porque, na época, pude recorrer ao Programa de Crédito Educativo¹. Embora trabalhasse em uma empresa multinacional durante o dia, não conseguia arcar com o

¹ Programa de Crédito Educativo (Creduc), criado em 1975 pelo governo federal, que tinha por objetivo conceder empréstimos a estudantes para cursarem o Ensino Superior (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, [201-]).

valor das mensalidades. Poder contar com esse financiamento foi fundamental para que eu concluísse a graduação, um objetivo que já havia sido postergado por muitos anos devido às condições financeiras.

A sensação de satisfação pela conquista da graduação era imensa, a caminhada não havia sido fácil, porém também havia um sentimento de ansiedade, de insegurança pelo dever. Definitivamente, não havia escolhido o curso pensando em ser professora de Matemática e terminei-o sem me sentir nessa condição. A escolha do curso ocorreu devido a minha vontade de atuar na área de Informática da empresa em que trabalhava, naquela época, o curso de Matemática poderia ser um dos caminhos. Por outro lado, ao concluí-lo, sentia-me preparada para atuar como professora do Ensino Superior e não da Educação Básica.

No início do ano seguinte, 1990, retornei à faculdade para solicitar o certificado de conclusão de curso. Na praça localizada no *campus* da instituição, encontrei o professor Cravo, que havia ministrado a disciplina de Estatística durante o curso. Ele veio ao meu encontro e disse que estava tentando entrar em contato comigo, pois a escola estadual em que ele trabalhava precisava de professor de Matemática, eram 10 aulas no período noturno. Sem conceber essa possibilidade, respondi de imediato que não, pois não me sentia preparada para ser professora. Depois de alguns minutos de conversa, o professor convenceu-me a, pelo menos, conhecer a escola. No dia combinado, lá estávamos no portão de entrada da instituição de ensino².

Ela era localizada na periferia da capital de São Paulo, tinha condições bem precárias, estávamos ainda colhendo os frutos da ditadura militar. Infelizmente, embora tenha mais de 30 anos transcorridos, ainda encontramos escolas públicas nas mesmas condições. Enfim, rememorando aquele momento para a escrita da primeira versão de

2 Esses momentos estão narrados com mais detalhes no memorial de formação de minha tese de doutorado, incluída na bibliografia (CAPORALE, 2016).

meu memorial, em 2010, refleti sobre o motivo que me levou a aceitar a oferta de trabalho na escola, uma vez que não pensava em trabalhar com a docência. Se fosse pela estrutura física, cujo panorama era desanimador, com certeza, eu não teria ficado. Afinal, estava acostumada a trabalhar em uma empresa multinacional, com uma estrutura oposta a tudo aquilo. A resposta que encontrei consta no excerto a seguir:

Ao voltar meu pensamento para aquele momento, consigo visualizar toda a cena: era início do período noturno, por volta de 19h, a entrada da escola dava direto no pátio, os alunos (jovens e adultos) em fila pegavam a merenda, uma rala sopa de soja; os professores estavam na sala comum a eles.

Mas, afinal, quem eram aqueles alunos, aqueles professores, aquelas pessoas em geral? O grupo de alunos era constituído por senhoras e senhores da suplência e jovens do curso regular, a maioria com defasagem idade/série, mal-vestidos, alguns necessitando de tratamento dentário. Estavam se dedicando a sua formação, alguns por gostar e outros por entender que a escola era uma tábua de salvação para sair daquela situação difícil. Por sua vez, os professores eram responsáveis, comprometidos, com conhecimentos profissionais dentro das possibilidades de um docente da época.

Quando paro para refletir sobre o porquê de ter resolvido aceitar o convite do professor Cravo e iniciar a carreira docente, fica evidente para mim que não foi pela profissão, que eu mal conhecia. Então, penso no que aconteceu naqueles breves instantes que mudaram toda a minha trajetória pessoal e profissional. A resposta que consigo de mim mesma é que me identifiquei com aquelas pessoas e envolvi-me emocionalmente com todo aquele contexto, de imediato. Foi isso. (CAPORALE, 2016, p. 24)

As experiências constituídas no ambiente escolar influenciaram minha identificação e permanência na nova profissão. No segundo ano de atuação profissional, estava totalmente envolvida e motivada, assim decidi que mudaria a direção de minha trajetória de vida: depois de aproximadamente 13 anos trabalhando na mesma empresa, solicitei meu desligamento e, a partir de janeiro de 1992, dediquei-me exclusivamente à docência.

Acredito não ser possível identificar o início da constituição da identidade profissional docente, mas, como esclarece Vaillant (2007), ela é uma construção individual referente a nossa história como docente, em relação com nossas características sociais, e uma construção coletiva vinculada ao contexto em que atuamos. A autora afirma que se trata de uma estruturação dinâmica e contínua, que ocorre tanto no campo social como no individual e tem como base a socialização, entendidos como processos biográficos e relacionais, vinculados a determinado contexto. Isso posto, por meio da escrita de minha história de vida e formação, de todo o contexto e das relações estabelecidas ao longo dos anos, consigo perceber como fui constituindo minha identidade profissional.

Nos 10 anos que se seguiram, a socialização profissional foi intensificando-se, a partir dos diferentes contextos em que atuei, nas escolas de Educação Básica, no Ensino Superior, nos cursos de formação, entre outros. Neste percurso, várias necessidades de conhecimentos docentes foram se evidenciando, muitos temas relacionados à Educação preocupavam-me e interessavam-me.

Conforme fui me apropriando de conhecimentos relativos à formação docente, principalmente ao cursar o mestrado, ficou evidente que o investimento em formação continuada que havia realizado até aquele momento se sustentava nas concepções de formação da própria licenciatura que cursara, baseada no modelo da racionalidade técnica. Nesse sentido, fiz duas especializações, uma em Didática do Ensino Superior e outra em Álgebra e Geometria, além de diversos cursos e oficinas com foco em conteúdos matemáticos e metodologias de ensino. Entendia que, para ser uma boa professora de Matemática, bastava ser especialista nessas duas áreas para, depois, aplicá-las na prática pedagógica (DINIZ-PEREIRA, 2014). Mas, como o desenvolvimento profissional relaciona-se com a mudança, principalmente ao cursar o mestrado, essas concepções foram ressignificadas e adquiriram outros sentidos, ocorrendo um considerável deslocamento em minha forma de pensar e agir na profissão.

Destaco que, mesmo tendo me dedicado a ações de formação continuada, meu conhecimento profissional era limitado e fragmentado, mais prático do que teórico. No ano 2000, resolvi me preparar para ingressar no mestrado, sentia falta de novos desafios e conhecimentos profissionais. Na próxima seção, relatarei as vivências no mestrado em Educação.

O MESTRADO EM EDUCAÇÃO: UM DIVISOR DE ÁGUAS

Como a maioria das pessoas, superei muitos obstáculos pessoais e profissionais para alcançar alguns objetivos. Um deles foi a entrada no mestrado, em 2000. Na época, atuava como coordenadora pedagógica de uma escola estadual e, como professora de Matemática em uma faculdade particular, a profissão impunha situações desafiadoras. Além disso, sempre gostei de estudar, o que me faltava era orientação e foco, os acontecimentos e dilemas profissionais me levaram a ingressar na pós-graduação. Após duas tentativas frustradas em duas universidades em São Paulo, ingressei em dezembro de 2002 no programa de pós-graduação da Universidade São Francisco (USF), em Itatiba, São Paulo. Esse foi mais um momento charneira (JOSSO, 2010) em minha caminhada, ou seja, o mestrado foi o acontecimento de articulação, de passagem, entre os momentos de minha vida, um divisor de águas no âmbito pessoal e profissional.

A partir desse acontecimento, nada seria como antes, sofri um intenso deslocamento, coloquei em xeque certezas, verdades, saberes etc. Como relatei em meu memorial,

os colegas, as professoras, os debates, os textos, os congressos, enfim, tudo o que vivi a partir de 2003 mudou novamente a minha trajetória de vida.

Finalmente, consegui um caminho inicial para juntar, como em um quebra-cabeça, minha pulverizada formação. A minha mente se “abriu” e eu, que já era receptiva a mudanças e inovações, passei por inúmeras experiências que foram catalisadoras do meu desenvolvimento profissional e pessoal. Sei que me empenhei muito para vencer minhas limitações, mas, sem dúvida, encontrei pessoas que me auxiliaram muito, às quais sou muito grata. (CAPORALE, 2016, p. 35)

A professora Adair Mendes Nacarato, orientadora da pesquisa de mestrado, foi fundamental nessa caminhada, e em muitos outros acontecimentos de minha história. Nossas discussões e seus puxões de orelha foram decisivos para meu futuro profissional, foi um período de aprendizagens e de reflexões intensas. As professoras, principalmente Adair e Regina Célia Grando, eram atuantes na área acadêmica, sempre problematizavam situações que me ajudavam a refletir sobre minhas experiências, meus conhecimentos e minhas atitudes, entre outros aspectos.

Até aquele momento nunca havia realizado uma pesquisa, nem como Trabalho de Conclusão de Curso na graduação, pois não havia essa exigência na instituição em que concluí a Licenciatura em Matemática. Para desenvolver a pesquisa de mestrado, tive que pedir licença não remunerada do cargo da escola estadual, ficando com poucas aulas na faculdade. A situação ficou bem complicada. Mas, sem que eu estivesse esperando, a professora Adair indicou-me para concorrer a uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) oferecida pela USF. Esse acontecimento foi muito importante para mim, pois, sem essa possibilidade, não sei se teria conseguido concluir o mestrado. Sou imensamente agradecida pela indicação e pela concessão da bolsa. Meus sentimentos em relação a essa fase ficam evidentes no excerto a seguir:

Quando “penso” no ontem, tento lembrar tudo o que me aconteceu, tudo o que aprendi; percebo a pessoa e a profissional que eu era e a que passei a ser. E fico, no mínimo, surpresa e ao mesmo tempo preocupada, pois, quanto mais estudo, mais

percebo que ainda falta um longo caminho a percorrer. Porém, pensar assim também é motivador para seguir em frente. Foram tantas as “primeiras vezes”, durante os créditos e ao longo do desenvolvimento da pesquisa, que seria impossível enumerá-las. (CAPORALE, 2016, p. 36)

Os dois anos no mestrado foram intensos e (trans)formadores. Nos anos que se seguiram, tive novas oportunidades, que estão relatadas no memorial da tese que já mencionei. Vamos ao ano de 2010, em que um novo campo de conhecimento me foi revelado.

MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO? O QUE A ADAIR ESTÁ INVENTANDO AGORA?

Naqueles anos que se passaram entre o mestrado e meu retorno à pós-graduação, em 2010, Adair Mendes Nacarato estava envolvida em muitas novidades, dentre elas, o método (auto)biográfico. Ao retornar à USF, como aluna especial, cursei uma disciplina do doutorado em Educação, Pesquisas em Formação Docente, cujo eixo central eram as narrativas (auto)biográficas como prática de formação e abordagem de pesquisa. De início, a disciplina causou-me estranhamento, esse campo de pesquisa e sua base teórica eram diferentes de tudo o que havia estudado e pesquisado para a dissertação de mestrado. Eu pensava: *Narrar histórias da própria vida ou de outra pessoa como método de pesquisa ou como prática de (auto) formação, como assim? Qual o sentido de relatar a própria história de vida? Uma pesquisa com esse foco tem validade?*

No entanto, à medida que estudávamos e discutíamos, no grupo Hifopem, os autores dessa abordagem — como António Nóvoa, Christine Delory-Momberger, Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso e Matthias Finger —, minha compreensão e minha adesão ao método se intensificavam. No

grupo, tínhamos a oportunidade de aprofundar conhecimentos teóricos, compartilhar escritas e experiências, produzir pesquisas e escrever livros coletivamente, entre outras possibilidades.

O método (auto)biográfico, como prática de (auto)formação, foi utilizado na própria disciplina, com a escrita do memorial de formação e relatos reflexivos. A participação em práticas reflexivas mediadas pela escrita da própria história constitui-se em experiência biográfica, pois, naquele momento, avivou-se a compreensão que tinha de minha história, de escolhas, tomadas de decisões, e do modo como fui tornando-me a pessoa e profissional que eu era. De acordo com Passeggi (2011), entre um acontecimento e sua significação, estabelece-se o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo; dessa forma “a experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz diante do ato de narrar, (re)interpretar.” (PASSEGGI, 2011, p. 149).

Assim, iniciava-se a composição de minha própria história, lembrei-me de acontecimentos que estavam adormecidos, esquecidos, e que, pela escrita das palavras, vieram a minha mente e passaram a fazer parte de minha história presente, muitos com sentidos diferentes dos atribuídos no passado. Como esclarece Larrosa (2002, p. 20-21), as palavras “produzem sentido, criam realidades, e às vezes, funcionam como mecanismos de subjetivação.” Elas têm força, têm poder e definem nosso pensamento, uma vez que pensamos com palavras e pensar é dar “sentido ao que somos e ao que nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 20).

Em 2011, ingressei como docente na Universidade Federal de Lavras (Ufla)³, foi mais um momento transformador, pois tive a possibilidade de atuar na formação acadêmica de futuros professores de Matemática. Na bagagem, levei os conhecimentos profissionais

3 A UFLA está situada na cidade de Lavras, em Minas Gerais.

adquiridos em anos de atuação na Educação Básica, no Ensino Superior e na vida acadêmica. Ao trabalhar com as disciplinas de Estágio Supervisionado, que os futuros professores cursavam nos últimos quatro semestres do curso, propus aos demais docentes da área da Educação Matemática que adotássemos o memorial de formação como uma prática de (auto)formação⁴. Embora já tivesse experimentado em mim mesma a potencialidade da escrita de si, foi a partir da inserção dos memoriais na formação acadêmica docente que as narrativas (auto)biográficas foram sendo (re)significadas e adquirindo novos sentidos, pois pude acompanhar o processo de escrita dos graduandos e ampliar minhas aprendizagens profissionais sobre as possibilidades dessa prática de formação.

Sem dúvida, constituiu-se em um instigante desafio aos futuros professores e aos professores formadores, o processo de escrita do memorial. Para os licenciandos, revelou-se a dificuldade de escrever sobre a própria vida, pois, ao serem desafiados a elaborar seu memorial, muitos questionamentos surgiram, como: “O que escrever?”; “Minha vida não tem nada de importante!”; “Posso escrever sobre a minha família?”

No papel de formadora de professores de matemática, tive que aprender a mediar a escrita de suas narrativas, no sentido proposto por Passeggi (2006). Quando o memorial de formação é instituído como prática reflexiva na formação de futuros professores, o papel do orientador/formador configura-se na sensível tarefa de ajudá-los na elaboração de suas histórias de vida e de formação.

O processo de acompanhamento instaura, de acordo com Araújo, Gaspar e Passeggi (2011, p. 8), “a dinâmica dialógica de co-construção de sentido [...] é uma ação com o outro”, uma vez que a ação de acompanhar o futuro professor tem por objetivo ajudá-lo a

4 A prática de (auto)formação, com o uso de parênteses, ao mesmo tempo, trata-se de uma prática de escrita reflexiva de formação docente e tem a dimensão autoformativa do aprender com a própria história ao contá-la e escrevê-la.

superar os obstáculos da escrita, relatar suas vivências, refletir sobre as experiências e explicitá-las quando nem mesmo ele parou para refletir sobre um ou outro fato⁵. Os memoriais de formação de seis futuros professores da Licenciatura em Matemática constituíram-se em textos de campo da pesquisa de doutorado, que passarei a relatar.

DA GÊNESE À MATERIALIZAÇÃO: A TESE DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Ao ingressar no doutorado⁶, em 2012, novamente sendo orientada pela professora Adair Mendes Nacarato, já havia definido que investigaria a formação acadêmica dos futuros professores de Matemática, na abordagem (auto)biográfica. Na ocasião, um trabalho que me inspirou foi a tese de doutorado de Maria Teresa Menezes Freitas (2006), desenvolvida na perspectiva da pesquisa narrativa: *A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática*. A autora analisa o movimento de desenvolvimento profissional de um grupo de graduandos em Matemática ao produzirem escritas discursivas ao longo de uma disciplina de Geometria e do Estágio Supervisionado.

Interessei-me em procurar conhecer e compreender mais sobre esse tipo de abordagem. A partir de algumas pesquisas sobre o tema, encontrei o livro *Pesquisa narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa*, de D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly (2011), uma tradução do Grupo de Pesquisas Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU, editado pela Editora da Universidade Federal de Uberlândia, em 2011. Na época, fiz um estudo individual do livro e algumas

5 Relato, com detalhes, o processo de mediação biográfica que desenvolvo com os alunos da graduação no artigo intitulado "O processo de elaboração do memorial de formação de futuros professores de matemática" (CAPORALE, 2018).

6 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

discussões com a orientadora. Em 2014, o livro foi lido e discutido no grupo Hifopem, no período em que estive no estágio de bolsa “sanduíche” na Universidade do Minho em Braga, Portugal.

No aprofundamento teórico sobre essa abordagem, percebi

a consonância entre a pesquisa narrativa e o trabalho que pretendia desenvolver, dentre outros motivos, porque ela “baseia-se na experiência compartilhada entre pesquisador e participantes, na qual ambos são ouvidos em suas interpretações e reflexões sobre o processo” (FREITAS, 2006, p. 89). A possibilidade de dar voz aos participantes da pesquisa e a mim mesma dá visibilidade a nossa forma de ser e de pensar sobre a vida em geral e sobre a nossa vida em particular. (CAPORALE, 2016, p. 60)

Os fatores que me levaram a escolher a pesquisa narrativa como abordagem de investigação foram muitos; quanto mais procurava compreender os pressupostos teóricos que a embasava, mais instigada ficava em desenvolver a pesquisa de doutorado nessa perspectiva. Com formação na área de Exatas, somente no mestrado tive contato mais amplo e aprofundado com a escrita acadêmica, com a produção de texto de pesquisa tradicional e, depois, experiências com a composição de relatos reflexivos, memorial de formação, capítulos de livros e acompanhamento da escrita dos futuros professores na Ufla; tinha consciência de que minha escrita não era fluida nem criativa. Mas, como sempre fui ousada, aceitei mais esse desafio.

Para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado, as definições que eu tinha até aquele momento eram as seguintes: 1º) a abordagem teórico-metodológica, a pesquisa narrativa; 2º) o objeto, a formação inicial do professor de Matemática na abordagem (auto)biográfica. 3º) os objetivos, compreender a constituição das identidades docentes dos sujeitos a partir das histórias de vida e identificar os elementos que contribuíram para a constituição da identidade docente dos sujeitos ao participar de diferentes contextos e práticas (auto)formativas; 4º) os sujeitos da pesquisa, participantes do grupo de trabalho do Programa

de Iniciação de Bolsa à Docência (Pibid), do qual eu era coordenadora, constituído por seis futuros professores e uma professora de matemática do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade; 5º) os textos de campo, o memorial de formação, as narrativas produzidas nos encontros de mediação biográfica no grupo de discussão-reflexão, constituído para a pesquisa e o diário de campo; 6º) algumas teorias para a escrita do texto de pesquisa.

Com essas escolhas, restava-me investir na escrita do texto de pesquisa. Foi nesse momento que os dilemas e conflitos que já não eram poucos se multiplicaram: qual a forma do texto, terá capítulo teórico ou não? Como narrar as histórias evidenciando o singular e o coletivo dos sujeitos? Como escrever sobre a história dos futuros professores se momentos de nossa história se entrelaçavam? Como escrever narrativamente, entrelaçando histórias e teorias? Que outras teorias serão necessárias? Como devo nomear aqueles que compartilharam suas narrativas: sujeitos, participantes, colaboradores? Gostaria de manter os nomes dos sujeitos, é possível? Essas e outras questões estavam presentes naquele momento, uma gama de dilemas e incertezas, como relatei no texto da pesquisa de doutorado:

O ato de pesquisar não é simples – da definição do objeto de pesquisa ao associar/relacionar teorias, dados, análise, até a escrita do texto de pesquisa, há um longo caminho a ser percorrido. Um caminho rico de possibilidades de aprendizagens múltiplas, que vai desde aprender a lidar com os próprios sentimentos, o que inclui a ansiedade, a aflição, o medo de não conseguir, até o desenvolvimento de um processo de construção da pesquisa que precisa ser internalizado, para que, depois de algum tempo, seja possível criar e produzir o texto. (CAPORALE, 2016, p. 50)

Além dessas e de outras questões, havia dúvidas sobre a compreensão do campo conceitual que envolvia a pesquisa narrativa. Eu tinha consciência de que era fundamental compreender os pressupostos teóricos de Clandinin e Connelly (2011) ao conceber a abordagem narrativa.

Na seção seguinte, relatarei as tensões e as tomadas de decisão ao longo da pesquisa. Para isso, trarei uma discussão baseada em um recorte do percurso metodológico da pesquisa de doutorado e algumas outras questões, que foram lembradas ou emergiram de reflexões no momento dessa escrita.

A PESQUISA NARRATIVA: TENSÕES E TOMADA DE DECISÃO...

O que Clandinin e Connelly (2011) entendem por narrativa está intrinsecamente relacionado ao conceito de experiência. Ao se apoiar em Dewey, esclarecem que “a pesquisa narrativa é o estudo da experiência” e que “[...] experiências são as histórias que as pessoas vivem.” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 18). Nesse sentido, a pesquisa narrativa constitui-se de histórias que se vivem e que se contam, uma vez que ocorre num movimento colaborativo entre o pesquisador e os participantes, “ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus*”⁷. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 51).

Para Clandinin e Connelly (2011, p. 17), “as histórias ilustram a importância de aprender a pensar de forma narrativa, quando se desenham o problema de pesquisa, quando se compõem os textos de campo e os textos de pesquisa.” Em qualquer investigação sobre a experiência, como pesquisadora na abordagem narrativa, ao mesmo tempo em que as investigo, também as experiencio a partir de direções e caminhos a serem seguidos. Com essas ideias iniciais, procurei compreender o espaço tridimensional da pesquisa em que atuaria como pesquisadora narrativa.

7 *Milieus*, em francês, significa bem no meio, o meio-termo; em alemão, significa ambiente.

No campo das interações, para investigar as condições internas ou pessoais de cada um de nós, sujeitos, devo realizar um movimento introspectivo para captar sentimentos, esperanças, desejos, disposições morais, entre outros. E também, um movimento extrospectivo, considerando as nossas condições existenciais, que se encontram no meio ambiente e que constituem os nossos contextos de vida e de formação.

No campo da temporalidade, para que possa compreender a história presente de cada um, será necessário considerar as experiências do passado (movimento retrospectivo) e as que estão por vir (movimento prospectivo) (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Diante disso, esses autores, tendo como base as ideias de Dewey sobre a experiência, constroem a metáfora do espaço tridimensional da pesquisa narrativa: temporalidade (passado, presente e futuro), na primeira dimensão; interação (o pessoal e o social), na segunda dimensão; e situação (lugar), na terceira. Como pesquisadora narrativa, trabalho no espaço não somente com os sete sujeitos, mas também comigo mesma: “Trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas” (CLANDININ; CONNELLY, 2010, p. 98). (CAPORALE, 2016, p. 68)

A partir das reflexões mobilizadas por essas discussões teóricas pude situar-me e incorporar novos conhecimentos para continuar a mobilizar o pensar narrativamente. As experiências vividas com o trabalho de investigação, a partir das histórias de vida e de pesquisa narrativa, constituíram-me pesquisadora narrativa. Para chegar à compreensão que tenho neste momento, tive que romper com diversos paradigmas, nos campos profissionais, acadêmicos, educacionais, pessoais, entre outros. Tive que me mobilizar, ser, até certo ponto, ousada, aceitar desafios. Como pesquisadora, tive que acertar o foco, aprender a olhar, como sugerem Clandinin e Connelly (2011), para dentro e para fora, procurando “enxergar” bem mais do que a visão e a percepção permitiam, para frente e para trás no tempo, na expectativa de conseguir compreender como nos tornamos o que somos.

O conceito de fronteiras também é relevante para a compreensão das tensões que vivenciei no desenvolvimento da pesquisa de doutorado. Clandinin e Connelly (2011) relatam que fronteiras são lugares específicos em que o pensamento, na pesquisa narrativa, encontra-se no território intelectual de outras formas de pensamento. As fronteiras podem ser um campo propício ao surgimento de tensões entre outras formas de pensamento e o pensamento narrativo.

Assim, surge a primeira tensão entre a forma de pensar da pesquisa narrativa e das outras descritas, uma vez que a experiência é o conceito-chave da narrativa. Na verdade, essa tensão gerada na fronteira entre a pesquisa narrativa e a formalista refere-se ao lugar da teoria. O pesquisador formalista inicia a pesquisa geralmente pela teoria. O pesquisador narrativo tem a tendência de iniciá-la por sua autobiografia associada à questão de pesquisa. A tensão vincula-se ao seguinte fato: um capítulo se tornará relevante por si próprio, independentemente de conter ou não, a princípio, uma revisão teórica.

Na elaboração de um texto de abordagem narrativa, é possível escrevê-lo sem um capítulo típico de fundamentação teórica; em vez disso, a teoria permeia todo o texto, com o objetivo de possibilitar uma associação contínua entre a teoria e a prática. A tensão reside no entendimento que se tem da revisão teórica: como base de estruturação da pesquisa ou como um tipo de diálogo entre a teoria e as histórias que compõem a pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Vivenciei com intensidade essa tensão: escrever ou não um capítulo teórico, pois tinha receio de que se não o incluísse no texto de pesquisa, ele ficaria sem consistência teórica. Além disso, pairava a dúvida se conseguiria escrever o texto na forma de um diálogo entre as histórias de vida e as teorias. Após muito pensar, optei por incluir um capítulo teórico e procurei, ao longo do texto, construir momentos de diálogos entre a teoria e as narrativas. Naquele momento, senti-me segura com essa tomada de decisão.

A vontade de tornar-me pesquisadora narrativa, por todas as congruências estabelecidas entre a abordagem e o que pretendia desenvolver na pesquisa de doutorado, contribuiu para que eu superasse, pelo menos em parte, minhas inseguranças e angústias e conseguisse seguir em frente. Apresento, no próximo excerto, os sentimentos e reflexões mobilizados naquele momento:

Diante dessas colocações, tenho que admitir que fazer a passagem da fronteira, ou melhor, mudar meu lugar de Parada, da pesquisa formalista para a pesquisa narrativa, gerou minhas próprias tensões. Embora Clandinin e Connelly (2011) ressaltem que, para uma pesquisadora narrativa iniciante, é comum sofrer certo abalo, diria que de início o efeito foi devastador, pois eu não conseguia mudar de posição. Durante esse evento, meu pensamento fervilhava, refletia sobre tudo que conhecia sobre forma e conteúdo de pesquisa e que parecia estar ameaçado: Como entrelaçar a teoria ao longo do texto ou escrever um capítulo teórico sem quebrar a sequência de ideias da narrativa? E a forma do texto: depois da autobiografia o que viria? Nesse momento, senti que o meu suposto pensamento narrativo estava em xeque-mate.

Acho que essa foi, de fato, uma das maiores tensões que vivi durante todo o processo de apropriação e construção da pesquisa. Em meio a todo esse tumulto reflexivo, fui me deparando com o que realmente estava acontecendo: o meu conhecimento sobre pesquisas tinha a ver com o lugar que ocupava na Parada e, ao mudar de posição e atravessar a fronteira, o conhecimento também estava mudando, se transformando. (CAPORALE, 2016, p. 70)

Outra tensão que vivenciei se referiu ao resultado esperado com a pesquisa, a contribuição de uma pesquisa narrativa está relacionada a “apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico de pesquisa, do que no de divulgar um conjunto de declarações teóricas que venham somar ao conhecimento da área” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 75). De minha parte, esperava que minha pesquisa se tornasse relevante à medida que conseguisse escrever um bom texto, que pudesse oferecer ao leitor a oportunidade de usar a imaginação e que percebesse a melhor maneira de aproveitá-lo.

Mais uma tensão foi considerar a tridimensionalidade da pesquisa, as dimensões temporais, sociais, pessoais e espaciais (CLANDININ; CONNELLY, 2011), para realizar a complexa tarefa de transição dos textos de campo para o de pesquisa, dada a complexidade que foi compreender narrativamente as experiências dos sujeitos e as minhas próprias. Recorri a diversos autores, além dos já citados, como Ely, Viz, Downing e Anzul (2001 apud MELLO, 2004), e compreendi que seria mais produtivo compor significados a partir do entendimento que tivesse dos dados, do que ver significados nos dados.

O número de sujeitos configurou-se em mais uma tensão. Dessa forma, recorri à estratégia metodológica proposta por Bolívar, Domingo e Fernandez (2001 apud CAPORALE, 2016) para o caso em que há interesse em investigar a trajetória de um grupo profissional, que equivale a

colocar as histórias em paralelo, de maneira que possibilitem uma visão complementar ou de modo semelhante, compondo uma estrutura polifônica, na qual as histórias não sejam sobrepostas, mas que se combinem. Ou, ao contrário, buscar os casos mais divergentes. (CAPORALE, 2016, p. 81)

Apoiando-me nesses autores, relatei, no texto de pesquisa,

a interpretação dos dados, [que] pode ser realizada por meio da composição de sentidos, que envolve as diversas leituras dos dados; a escrita e reescrita do texto; o pensar e repensar sobre os dados; a apresentação do que foi escrito em um grupo, para que possa receber sugestões/críticas; entre outras possibilidades. Durante o processo de composição de significados, é preciso fazer escolhas e refletir profunda e continuamente sobre as histórias de vida dos sujeitos. Trata-se de um trabalho artesanal e único.

[...]

Para compor o texto de pesquisa, era preciso interagir com os textos de campo compostos pelos memoriais, pelas transcrições das reuniões do grupo de socialização e pelo diário de campo. Procurei ter um olhar em todas as direções, retrospecti-

va e prospectivamente, procurando perceber cada sujeito, seus sentimentos, suas indignações e indícios de sua construção identitária, entre outras possibilidades. Procurei conhecer e compreender introspectiva e extrospectivamente os contextos de vida e de formação nos quais ocorreram as experiências de vida e situá-los num lugar. Nesses momentos, também não pude perder de vista que escrevia sobre pessoas e lugares em constante transformação. Era necessário tentar captar as múltiplas vozes, as explícitas e as implícitas, contidas nas histórias contadas por Zilda, Vitor, Andreia, Iris, Nilvana, Paola e Maria; e recontar essas histórias a partir de intensas reflexões e interpretações das experiências. (CAPORALE, 2016, p. 80-81)

Apesar das tensões vividas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, o texto foi concluído. O que demonstra aos novos pesquisadores narrativos que todas as tensões vividas fazem parte do processo de (trans)formação, de (re)construção, de constituição identitária, de deslocamentos na Parada. Nesse sentido,

Clifford Geertz, contribuiu com as ideias de provisório e de metáfora da Parada. Ele afirma que não é possível “olhar para o evento ou período aninhado no todo de sua Parada metafórica” (GEERTZ, 1995 apud CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 47), que remete a uma forma de capturar a transformação ocorrida.

O que somos, o que sabemos estão relacionados com a posição que ocupamos na Parada; o fato de mudarmos de posição na Parada altera o nosso conhecimento. O pesquisador alerta para o fato de que o provisório acontece porque, “se a parada se transforma, nossos lugares relativos nela também mudam. O que sabíamos em um determinado ponto no tempo muda quando a Parada muda temporalmente para um outro ponto no tempo” (p. 47). (CAPORALE, 2016, p. 61)

Ao longo do texto procurei evidenciar algumas das tensões que vivenciei no desenvolvimento da pesquisa narrativa de doutorado e que provocaram meus deslocamentos em todos os sentidos, social, pessoal e profissional. O que eu sabia, em determinado ponto no tempo, mudou quando a Parada se alterou temporalmente para outro ponto, a partir de minhas tensões, buscas e constituição profissional.

Ao finalizar o doutorado, em fevereiro de 2016, acabei me afastando durante quatro anos do grupo Hifopem, pois, ao retomar a intensa vida profissional, não encontrei, naquele momento, espaço para viajar de Lavras/MG a Itatiba/SP para frequentar as reuniões do grupo. Com a chegada da pandemia da Covid-19, em 2020, várias relações estabelecidas presencialmente passaram a ocorrer de forma virtual. Dessa forma, retornei ao grupo, com reuniões quinzenais pela plataforma de videoconferência *Google Meet*. Esse retorno está sendo edificante e repleto de novas aprendizagens, por meio de leituras, discussões, reflexões, indignações, produções escritas e amigos.

HIFOPEM: ONDE TUDO COMEÇOU

Porque, não há boa árvore que dê mau fruto, nem má árvore que dê bom fruto. Porque cada árvore se conhece pelo seu próprio fruto; pois não se colhem figos dos espinheiros, nem se vindimam uvas dos abrolhos.
(*Bíblia Online, Lucas, cap. 6, 43-44*)

Para concluir esta narrativa, ressalto que minha inserção no campo da pesquisa (auto)biográfica começou por meio da Adair Mendes Nacarato, que, em algum momento de sua trajetória como pesquisadora, conheceu e compreendeu a potencialidade dessa abordagem para o desenvolvimento de diferentes pesquisas: formação docente, práticas pedagógicas, própria prática, entre outras. Dessa forma, ao ingressar no Hifopem, transitei na fronteira do estranhamento e da adesão às narrativas. O resultado disso é que mudei meu lugar de parada de tal forma que, atualmente, não saberia como fazer pesquisa ou investir na formação crítica reflexiva dos futuros professores e professores de Matemática senão por esse caminho.

Meu retorno ao Hifopem me fez rememorar minha trajetória de 11 anos de estudos e pesquisas na perspectiva (auto)biográfica, buscar novos sentidos para as experiências com as narrativas e tornar-me consciente de como fui me constituindo pesquisadora nessa perspectiva. Além de ter me tornado sujeito de minha própria história, foi possível abrir caminho para que professores em formação acadêmica e formação continuada também tivessem as mesmas oportunidades.

Se é pelos frutos que se conhece a árvore, posso dizer por analogia que as pesquisas (com) narrativas são como as boas árvores que dão bons frutos, pois possibilitam explicitar, para nós mesmos, a historicidade de nossas vidas e, para os outros, os processos reflexivos, subjetivos, como meios de promover a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de forma consciente e emancipadora. Método (auto)biográfico, pesquisa (com) narrativa, narrativas são algumas das direções que segui para me tornar pesquisadora na perspectiva narrativa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria de Fátima; GASPAR, Mônica Maria Gadêlha de Souza; PASSEGI, Maria da Conceição. Memorial – Gênero textual (Auto) biográfico. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 6., 2011, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2011. p. 1-13.

BÍBLIA ONLINE. Lucas 6. *In*: **Bíblia Online**. [S. l., 20--]. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/lc/6/43-49>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CAPORALE, Silvia Maria Medeiros Caporale. O processo de elaboração do memorial de formação de futuros professores de matemática. *In*: NACARATO, Adair Mendes. (Org.). **Pesquisas (com) narrativas**: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. p. 177-200.

CAPORALE, Silvia Maria Medeiros. **Escrever e compartilhar histórias de vida como práticas de (auto)formação de futuros professores e professores de matemática**. 2016. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2016.

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

DINIZ-PEREIRA, Julio E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Maria Teresa Menezes. **A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática**. 2006. 250 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Histórico**. Brasília, DF: Fundeb, [201-]. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/4752-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 08 dez. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

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

MELLO, Dilma Maria de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de letras. 2004. 225 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 203-218.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011.

VAILLANT, Denise. La identidad docente. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL. NUEVAS TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO, 1., 2007, Barcelona. **Actas...** Barcelona: Universitat de Barcelona, 2007. p. 1-15.



14

Iris Aparecida Custódio

**UMA PEÇA TECIDA
POR VÁRIAS MÃOS:
AS CONTRIBUIÇÕES
DE UM GRUPO DE PESQUISA
NA CONSTITUIÇÃO DE UMA
PESQUISADORA-NARRADORA**

Lo que somos es la elaboración narrativa (particular, contingente, abierta, interminable) de la historia de nuestras vidas, de quién somos en relación con lo que nos pasa. Esa interpretación tiene su lugar en un constante movimiento en el que nuestra historia se pone en relación significativa con otras historias. El proceso por el que ganamos y modificamos la autoconciencia, no se parece entonces a un proceso de progresivo “descubrimiento”, a un proceso en el que el verdadero yo iría alcanzando progresivamente encuentro, sino que es más bien algo que fabrico, que invento, y que construyo en el interior de los recursos semióticos de que dispongo, del diccionario y las formas de composición que obtengo de las historias que oigo y que leo, de la gramática, en suma, que aprendo y modifico en esa gigantesca y polifónica conversación de narrativas que es la vida.

(LARROSA, 2004, p. 20)

INICIANDO A CONVERSA: COMO TUDO COMEÇOU...

Meu encontro com a pesquisa na modalidade narrativa ocorreu em meados de 2011, quando, ainda na graduação, fui apresentada ao memorial de formação e apoiei-me nesse gênero textual para narrar, compreender e (re)significar minhas experiências formativas. Naquela época, não compreendia com clareza como o rememorar de experiências poderia se caracterizar como método de pesquisa, mas começava a compreender o quanto a narrativa era potente para auxiliar-me a refletir e a compreender fatos que marcaram minha história de vida e de formação. Então, aceitei o desafio de compor meu memorial de formação como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob a orientação da Professora Doutora Silvia Maria Medeiros Caporale.

De 2011 a 2013, meu texto passou por seis versões, até chegar à apresentada como TCC. Ao longo dessas escritas e reescritas, fui tomando consciência: dos motivos que me conduziram à profissão

docente; das crenças que permeavam minha formação e constituição identitária; dos conhecimentos teórico, didático e metodológico entrelaçados para que uma aula de Matemática promova aprendizagens e um possível desenvolvimento.

Os anos se passaram, formei-me e comecei a atuar como professora da Educação Básica. A sensação de solidão, que envolveu os primeiros anos de carreira docente, foi rompida pela escrita de minhas memórias. Relatar e refletir sobre meu dia a dia na escola, os desafios da profissão, os amores e os dissabores que ensinar e aprender proporcionam, passou a ser meu ponto de apoio e de diálogo. Não era um diálogo solitário, já que, quando escrevo sobre minhas histórias, não sou apenas narradora, mas a autora-narradora-personagem do enredo criado. Posso olhar para minha vida de um lugar exotópico (BAKHTIN, 2011), pois já não sou mais aquela que experienciou certos acontecimentos, fui tocada e modificada por mim mesma, *a partir das* relações estabelecidas com os outros que me cercam, *por meio delas* e pelas reflexões que fiz ou faço acerca do que me passa, toca-me e me transforma.

Algumas versões de meu memorial foram produzidas para reflexão pessoal, outras compuseram parte da pesquisa de doutorado da professora Sílvia, minha orientadora na graduação. Portanto, algumas de minhas narrações tiveram interlocutores para além da autora-narradora-personagem que vos escreve. Foram esses outros interlocutores que permitiram que eu conhecesse o Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, *campus* Itatiba, São Paulo, e a professora doutora Adair Mendes Nacarato, que me orientou durante o mestrado e o doutorado, formação iniciada em 2015, quando passei a integrar o grupo *Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática* (Hifopem), espaço formativo que mediou minha constituição como pesquisadora narrativa.

Com este texto, pretendo apresentar meu processo com a produção e a documentação dos dados da tese de doutorado, explicando o papel do grupo de pesquisa para: minha constituição como pesquisadora-narradora; a delimitação dos rumos da investigação; a compreensão sobre a importância dos textos de campo e sobre o modo como sua produção é parte constitutiva do texto de pesquisa e de uma análise narrativa. Na seção “O eu permeado por muitos outros: o grupo de pesquisa como espaço de constituição do pesquisador”, apresento o grupo de pesquisa e seu papel para minha constituição como pesquisadora-narradora. Em seguida, na seção “Tecendo fios e histórias: contribuições das discussões e práticas do grupo de pesquisa para a definição de um objeto de investigação”, apresento como as discussões nas reuniões do Hifopem foram fundamentais para que, mesmo com os dados da pesquisa produzidos, eu pudesse mudar os rumos da investigação. Na seção “A produção e a documentação dos dados na pesquisa narrativa: a peça sendo tecida após várias reformulações”, descrevo minhas breves concepções sobre a pesquisa narrativa e a composição dos textos de campo e de pesquisa para que você, caro leitor, compreenda de que forma foi possível reformular o objeto de investigação, tomar os dados produzidos como textos de campo e depois estruturá-los em texto de pesquisa, objeto de discussão da seção “A tessitura do texto de pesquisa”. Finalizo este capítulo discorrendo sobre a importância da participação em grupos de pesquisa, lócus da produção de *lugares comuns*, e seu papel para a constituição do pesquisador-narrador.

O EU PERMEADO POR MUITOS OUTROS: O GRUPO DE PESQUISA COMO ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DO PESQUISADOR

A essa altura do texto, você, caro leitor, já deve ter notado que optei pela escrita na primeira pessoa do singular. Tal opção não exclui todos os *nós* e *eles* que compõem a minha voz. “Conforme escrevemos ‘Eu’, precisamos transmitir sentido de relevância social. Devemos estar seguros da relação de que quando dizemos ‘Eu’, entendemos que o ‘Eu’ está diretamente conectado com ‘Eles’.” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 167).

O *eu* que vos escreve está diretamente interligado a muitos *nós* e *eles*, provenientes de diferentes espaços formativos, nos quais, *a partir da relação com o outro e por meio dela*, fui constituindo-me pesquisadora narrativa. O Hifopem é um desses espaços que, ao longo dos anos, tornou-se um lugar de pensar a pesquisa narrativa ou com narrativas a partir das histórias de formação de professores que ensinam Matemática.

Com o grupo, compreendi que a formação é um processo relacional em que precisamos do outro para constituir-nos, para dar um sentido a nossa prática. Além disso, entendi que a biografia educativa é considerada prática de (auto)formação, pois, no ato de narrar, o sujeito se apropria e toma consciência de seu movimento educativo.

De Daniel Bertaux (2010), o Hifopem se apropriou do conceito de *narrativa de vida*; e da obra de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), da compreensão de que as narrativas podem servir como: fonte de dados, metodologia de pesquisa e pesquisa narrativa. Foi por meio dessas leituras que os integrantes do grupo buscaram compreender a pesquisa narrativa na perspectiva de Clandinin e Connelly (2015). Outros autores tangenciam as pesquisas desenvolvidas:

Maria da Conceição Passeggi; Elizeu Clementino de Souza; Guilherme Val Toledo do Prado; Christine Delory-Momberger; Ecléa Bosi; Fritz Schütze; Jorge Larrosa; Martin Bauer; Maurice Halbwachs; Mikhail Bakhtin; Paul Ricoeur; Sandra Jovchelovitch; Walter Benjamin; Domingo Contreras; Lev S. Vigotski.

Paralelamente aos estudos, o grupo passou a participar do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (Cipa). Assim, socializa e dialoga com outros pesquisadores sobre as produções do Hifopem.

Destaco também, como prática formativa do grupo, a socialização das pesquisas que estão sendo desenvolvidas por meio de pré-bancas, em que as dissertações e teses são compartilhadas e passam pela apreciação dos integrantes. Dois desses são eleitos leitores críticos e fazem uma leitura mais cuidadosa dos trabalhos. A dinâmica é formativa para todas as partes: o pesquisador, que tem seu trabalho avaliado; os pares, que avaliam as investigações; e o grupo, que pode compreender de que forma as construções colaborativas, produzidas ao longo das reuniões, estão sendo apropriadas em cada uma das pesquisas desenvolvidas pelos integrantes. Desde meu ingresso no grupo, realizei, ao todo, seis leituras críticas; cada uma delas contribuiu para a construção de minha tese de doutorado (CUSTÓDIO, 2020).

Embora minha pesquisa de mestrado (CUSTÓDIO, 2016)¹ não tenha sido pautada metodologicamente em pressupostos da pesquisa narrativa, a participação nas reuniões, a reflexão, a discussão e a análise dos textos, além da leitura crítica das pesquisas desenvolvidas no grupo, foram constituindo meu arcabouço teórico. Moldaram-me pesquisadora-narradora e delinearam meu estilo de escrita.

1 Para a investigação de mestrado, pautei-me na escrita narrativa para apresentar todo o percurso da pesquisa — da constituição à análise dos dados — bem como para explicitar os caminhos que foram percorridos até o objeto de investigação, mas não desenvolvi uma pesquisa narrativa.

Nos anos de 2015 e 2016, as leituras durante as reuniões do Hifopem pautaram-se na pesquisa narrativa, com o objetivo de delimitar nossa compreensão sobre essa abordagem. Permearam as discussões leituras como: *Biografia e Educação: figuras do indivíduo projeto*, de Christine Delory-Momberger (2008); *Do texto à acção: ensaios de hermenêutica II*, de Paul Ricoeur (1990); *Memória e Sociedade*, de Ecléa Bosi (1994); e *Metodologia narrativa de pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana*, livro organizado por Guilherme do Val Toledo Prado, Liana Arrais Serodio, Heloísa Helena Dias Martins Proença e Nara Caetano Rodrigues (2015).

A partir de 2017, outros textos ganharam espaço nas reuniões: *Estética da criação verbal*, de Mikhail Bakhtin (2011); e *Marxismo e filosofia da linguagem - problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, de Valentin Volóchinov (2017)². Apenas em 2018, o grupo identificou a necessidade de retomar as discussões a respeito da pesquisa na modalidade narrativa, pois outros integrantes ingressavam e novas investigações se iniciavam, daí a sugestão da releitura e discussão do livro *Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa*, de D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly (2015). A releitura me mobilizou de tal maneira que acabou me conduzindo à reformulação do objeto inicial da pesquisa de doutorado, iniciada em 2017 e com os dados já produzidos. Na seção a seguir, apresento como as discussões nas reuniões do Hifopem foram fundamentais para que, mesmo com os dados da investigação já produzidos, pudesse mudar a modalidade de pesquisa e o objeto de investigação.

2 Círculo de Bakhtin.

TECENDO FIOS E HISTÓRIAS: CONTRIBUIÇÕES DAS DISCUSSÕES E PRÁTICAS DO GRUPO DE PESQUISA PARA A DEFINIÇÃO DE UM OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Sou crocheteira, filha de crocheteira, e compreendo que tecer fios, por meio da técnica do crochê, assemelha-se à tessitura de uma pesquisa. Quando um artesão opta por dar início a um novo projeto, algumas decisões precisam ser tomadas. É necessário elaborar um gráfico, esboçando a(s) forma(s) e simetrias que se deseja criar na peça. Passada essa etapa, é hora de selecionar o tipo de fio: lã, fio de algodão, barbante, fio sintético ou fio de malha? Mais fino, mais grosso, qual a espessura? E as cores, vibrantes, opacas, na mesma cartela de tons? Escolhidos os fios, suas espessuras e suas cores, é hora de selecionar a agulha com a qual o trabalho será realizado. Escolhas realizadas, os rituais de tessitura das peças se iniciam...

A tessitura de uma peça de crochê foi tomada, na tese de doutorado (CUSTÓDIO, 2020), como metáfora para compreender a da investigação. A escolha de uma metáfora para a construção do texto de pesquisa é uma prática adotada por grande parte dos pesquisadores do Hifopem. Em meu caso, a metáfora surgiu de duas maneiras no texto de pesquisa:

[...] quando comparo a escrita do texto de pesquisa ao processo de tecer uma peça e quando relaciono o movimento de desenvolver as tarefas em sala de aula ao processo de tessitura, em que os interlocutores foram os artesãos que compuseram a tecelagem comigo e seus discursos os fios que se entrelaçaram. (CUSTÓDIO, 2020, p. 17)

Creio que não seja diferente com o processo de pensar em um objeto de pesquisa e traçar seus objetivos. Antes de iniciar a peça da pesquisa, é preciso planejar, criar, rascunhar o que se pretende fazer. É necessária a escolha dos instrumentos para a produção dos dados. Além disso, é imprescindível um aporte teórico, pois não se pode ir a campo sem antes definir quais serão as lentes teóricas que direcionarão as primeiras tomadas de decisão. Mudanças podem ocorrer por conta: das demandas surgidas em campo; da riqueza dos dados produzidos; da inserção de novas lentes teóricas; ou mesmo das experiências que modificam as intenções do pesquisador. Como no crochê, se um ponto for tecido de forma errônea ou de modo que não agrade o artesão ou, ainda, se surgirem novas inspirações, é possível desmanchar as carreiras elaboradas e recomeçar a partir de um novo objetivo. Quando a modalidade de investigação é do tipo *narrativa*, a possibilidade de desmanchar pontos, carreiras inteiras ou reformular o gráfico inicial é ainda mais dinâmica, porque “a pesquisa narrativa relaciona-se mais com o senso de reformulação contínua em nossa investigação e isso está muito além de tentar apenas definir um problema e uma solução.” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 169).

Meu processo com a investigação de doutorado³ aconteceu de forma muito similar ao ritual de preparação para a tessitura de uma nova peça de crochê, no que diz respeito à escolha dos fios, quando o gráfico já se encontra pronto. Parece que a vibração das cores, a textura dos fios e suas espessuras vão se entremeando, e novas inspirações emergem. O gráfico é, então, alterado! Pontos ou carreiras inteiras são modificados e, quando nos damos conta, já temos outro gráfico, mas ele só existe porque partiu daquele inicialmente planejado, que foi a inspiração para as alterações necessárias.

3 O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado em 2017 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco (USF): Projeto de n.º 69595717.2.0000.5514.

Isso acontece porque a transformação — ao longo da investigação — atinge a todos, desde os participantes até o próprio pesquisador, que se constitui enquanto tal, (re)significa conceitos, transforma-se e desenvolve-se. Esse processo ocorre de forma mais latente quando o pesquisador pode dialogar com seus pares; nessas conversas, suas elaborações provisórias são colocadas em discussão e reflexão, seja de forma colaborativa, em diálogo com os colegas de grupo, seja de modo subjetivo, quando a fala do outro provoca e promove reflexões e/ou (re)significações.

Com o grupo, compreendi que a pesquisa é “[...] um espaço educativo, no qual ocorrem processos de comunicação que constituem os sujeitos que dele participam.” (FREITAS, 2009, p. 1). O pesquisador integra a situação de pesquisa, sendo que seus atos provocam efeitos nos sujeitos envolvidos, não havendo, portanto, neutralidade. O movimento de transformação é dialético, transformam-se pesquisador, pesquisados, parceiros e ambiente. Além do mais, as próprias opções tomadas desde o princípio, a partir da escolha do objeto de pesquisa, estão atravessadas pela subjetividade e intencionalidade do pesquisador, que, ao optar por certos caminhos, ao selecionar determinado fio e escolher os pontos, lança seu olhar para a realidade. Este é como um filtro metodológico, que, no percurso da investigação, será refinado (ZANELLA *et al.*, 2007).

Compreender que a pesquisa pode se adequar ao movimento do pesquisador — que também vai se modificando, transformando-se — e ser replanejada e que é primordial a possibilidade de alterações e reformulações no decorrer do percurso, pois o foco está no processo — pautado na observação, na descrição, na explicação e na compreensão das minúcias, das especificidades e dos indícios —, foi fundamental para que eu me sentisse segura para realizar as modificações necessárias ao longo da investigação. Precisei apagar alguns pontos, ora carreiras inteiras de pontos; e, quando me dei conta, o gráfico da pesquisa e a pesquisadora já não eram mais os mesmos...

Inicialmente, minha pesquisa de doutorado visava a analisar indícios de elaboração conceitual sobre noções espaciais de crianças de um terceiro ano do Ensino Fundamental, partindo da aprendizagem e do ensino de noções espaciais nos anos iniciais de escolarização, por meio da parceria estabelecida entre pesquisadora e professora. O processo seria interpretado a partir do desenvolvimento de uma sequência de tarefas, elaborada em parceria com uma professora dos anos iniciais, que visava à exploração de noções espaciais: lateralidade, construção e interpretação de mapas, referencial etc. No entanto, tendo em vista a riqueza dos dados produzidos, entendi, em diálogo com o grupo Hifopem, com a professora orientadora da pesquisa e com os membros da banca de qualificação, que era necessário analisar minha experiência ao estabelecer uma parceria com uma professora dos anos iniciais para o trabalho com as noções espaciais. Foi então que compreendi que, pela forma como produzi meus dados, conseguiria tomá-los como textos de campo e futuramente estruturá-los em texto de pesquisa⁴.

A decisão de mudar o objeto e objetivos da investigação, só foi possível, pois ao longo de cada discussão do grupo Hifopem, fui apropriando-me do fazer pesquisa na modalidade narrativa. Então, assumi-me como pesquisadora-narradora.

Na seção a seguir, apresento minhas breves concepções sobre a pesquisa narrativa e a composição dos textos de campo e de pesquisa. Assim você, caro leitor, pode compreender de que forma foi possível tomar os dados produzidos como textos de campo e depois estruturá-los em texto de pesquisa.

4 Para Clandinin e Connelly (2015), os textos de campo são nossa forma de falar e compor os dados da investigação; e os textos de pesquisa constituem o olhar analítico-interpretativo para os textos de campo. Posteriormente, irei me aprofundar nas características dessas modalidades de textos e naqueles que foram os utilizados nesta pesquisa.

A PRODUÇÃO E A DOCUMENTAÇÃO DOS DADOS NA PESQUISA NARRATIVA: A PEÇA SENDO TECIDA APÓS VÁRIAS REFORMULAÇÕES

Quando, em 2018, o grupo sentiu a necessidade de retomar o estudo sobre a pesquisa narrativa, eu já havia finalizado a pesquisa de campo e possuía: várias horas de videogravações de aulas e audiogravações de momentos de (re)planejamento de tarefas e análises de registros ou vídeos; registros pictóricos e escritos que revelavam indícios do movimento de elaboração de conceitos alusivos às noções espaciais; e diversas anotações em meu diário reflexivo. Naquele momento, busquei auxílio em discussões e construções anteriores do grupo e, pautada nas novas reflexões, tentei compreender o que seria produzir uma pesquisa na modalidade narrativa. Isso possibilitou (re)significar algumas das concepções iniciais que tinha sobre esse tipo de investigação e compreender que “educação e estudos em educação são formas de experiência. [...] Que a] experiência acontece narrativamente. [E a] pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa. Portanto, [a] experiência educacional deveria ser estudada narrativamente.” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 48-49).

Os autores Clandinin e Connelly (2015) conduziram-me a refletir sobre tal modalidade de pesquisa como um meio para representar e compreender a experiência, já que “[...] a Pesquisa Narrativa é um processo de aprendizagem para se pensar narrativamente.” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 164). Dessa forma, nada seria mais profícuo que representar a partir da narrativa e buscar por meio dela rememorar e compreender as experiências dos processos de aprendizagem e de ensino de noções espaciais⁵.

5 Digo aprendizagem e ensino, nesta ordem, pois primeiro precisamos (professora parceira e eu) aprender a ensinar tais noções. Mais adiante, aprofundarei a discussão sobre a relação com a professora parceira.

Uma das grandes preocupações que me inquietava, desde o início da investigação, centrava-se em sua documentação, pois, nos primeiros meses de inserção no grupo de pesquisa, identifiquei o quanto a construção dos dados de uma pesquisa é fator determinante para o desenvolvimento de uma investigação de qualidade. Compreendo que ter clareza dos objetivos facilita na escolha dos instrumentos de produção e documentação dos dados que melhor se adéquem a nossas intencionalidades, já que a “pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação [...]” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 51). Na pesquisa narrativa, a documentação da investigação é construída por meio da composição de textos de campo; e esse já é um processo interpretativo, uma vez que esses textos são nossa forma de falar sobre os dados da pesquisa.

Quando passamos para nossa pesquisa de campo, já estamos contando para nós mesmos e para os outros as histórias sobre as razões de nossa pesquisa. [...] Portanto, a forma como adentramos ao campo de pesquisa influencia o que pretendemos. Deliberadamente selecionamos alguns aspectos que aparecem nos textos de campo. Outros aspectos, menos conscientes e deliberadamente selecionados, também aparecem nos textos de campo. Para entender o que os pesquisadores narrativos fazem ao escreverem os textos de campo é importante estar ciente que não só a seletividade ocorre, mas que a valorização de um ou outro aspecto pode tornar outros aspectos menos visíveis ou até invisíveis. Os textos de campo, de forma bem relevante, também dizem muito sobre o que não é dito e nem notado. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 51)

Por isso, a centralidade da constituição dos textos de campo está na possibilidade de registrar as experiências que emergem nas e das relações entre pesquisador e participantes, ou seja, na forma como os pontos e as carreiras vão sendo tecidos no decorrer de todo o processo.

Embora, inicialmente, eu não pretendesse realizar uma pesquisa narrativa, optei por produzir os dados de forma que, além de videogravações das aulas desenvolvidas com os alunos, audiogravações de momentos de (re)planejamento de tarefas, análises de vídeos e registros pictóricos e escritos, produzisse meu diário reflexivo⁶, com narrativas dos momentos experienciados com a pesquisa de campo. Por isso, eu sempre levava para a sala de aula: uma câmera para as videogravações; um gravador de áudio; o celular para fotografar o movimento dos alunos e dos registros por eles produzidos; *tablets* (um da professora e outro disponibilizado pela escola); e um computador para edição das imagens dos registros e posterior projeção na lousa. O *Datashow* era disponibilizado pela escola.

Como utilizamos diversos meios para o desenvolvimento das tarefas, vários foram os instrumentos que possibilitaram a produção e a documentação dos dados; contei com muitos recursos, a partir dos quais produzi meus textos de campo. A principal ferramenta foi a videogravação. No mestrado, percebi que as audiogravações eram limitadas, pois não possibilitavam captar o movimento da sala de aula — as interações não verbais, como linguagem gestual, imagens e expressões faciais —, que diz muito sobre a interação entre os sujeitos.

As audiogravações foram utilizadas para documentar os momentos de planejamentos, de análises de registros e de vídeos, e de discussão e de estudos entre professora e pesquisadora. Nosso horário de *feedback*, de trocas de ideias, acontecia durante a viagem até a cidade onde a escola se localiza e nos horários em que as aulas eram de responsabilidade de professores especialistas. Esses

6 Desde 2017, com a pesquisa de Luvison (2016), o grupo Hifopem tem expandido a concepção de diário de campo e o designado como diário reflexivo. Essa opção se deve a ele apresentar “[...] uma construção teórica do pesquisador sobre o momento vivido. Muitas vezes escrito na forma de narrativas, o diário reflexivo é um instrumento de produção de dados utilizado principalmente por pesquisas realizadas na prática docente, as quais exigem do pesquisador que, além dos materiais produzidos pelos alunos, registre também a produção do professor.” (GRUPO DE PESQUISA HIFOPEM, 2018, p.7).

períodos foram muito frutíferos; para que os conhecimentos que produzíamos a partir dos diálogos estabelecidos por meio das discussões sobre as tarefas que propúnhamos fossem registrados, optei por audiografar tais momentos.

As audiografações não aconteceram desde o início da produção dos dados, mas sim depois que tomei consciência — a partir de uma conversa com a professora Silvia (minha orientadora da Graduação) — de como a professora parceira e eu produzíamos reflexões enquanto discutíamos sobre os conceitos que seriam trabalhados e analisávamos os registros, os vídeos e as demais produções das crianças. Excertos dessas audiografações foram utilizados no decorrer do texto da tese para explicitar o movimento de (re)planejamento, reflexão e discussão entre professora e pesquisadora.

Para a composição do texto de pesquisa, as vídeo e as audiografações foram transcritas e transformadas em enunciados escritos; posteriormente, a partir delas, selecionei episódios para discussão. Denomino como episódio⁷, um momento de interação em que conceitos referentes às noções espaciais estavam em discussão. Os episódios foram complementados pelos seguintes textos de campo: produções escritas das crianças e outras formas de registros (desenhos, fotografias, prints das telas do computador, vídeos etc.), além de observações anotadas em meu diário reflexivo.

Para a produção das narrativas pedagógicas (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011) que compuseram a investigação, os diferentes textos de campo foram entrelaçados, assim como na tessitura de uma peça de crochê, em que os fios vão se entremecendo, laçada após laçada, formando carreiras e, posteriormente, formas bem delimitadas.

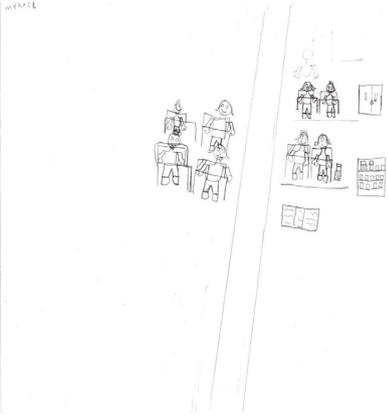
7 Um episódio deve compor-se por início, meio e fim, não sendo relevante a duração dos momentos de interação. Eles foram organizados em turnos (T) e numerados em ordem crescente (01, 02, 03...) para facilitar a identificação das interações verbais, que aparecerão com a fonte em itálico. As explicações ou indicações de que o diálogo foi recortado serão redigidas entre colchetes e com a fonte sem itálico.

No Quadro 1, apresento uma síntese dos textos de campo que utilizei para a composição da tese de doutorado.

Quadro 1 – Síntese dos textos de campo.

Texto de campo	Exemplo desta modalidade de texto de campo
<p>Transcrições de audiograções (episódios)</p>	<p>Episódio: Replanejando a tarefa do mapa da sala de aula T01 Professora: <i>Da localização de algumas crianças e, principalmente, também a questão dos corredores para que eles não se percam de trocar a criança de lugar.</i> T02 Pesquisadora: <i>Uhum...</i> T03 Professora: <i>Porque foi uma coisa apareceu! Não esquecer de me colocar.</i> T04 Pesquisadora: <i>Sim!</i> T05 Professora: <i>E o que mais?</i> T06 Pesquisadora: <i>Eu acho que seria interessante aqui, na hora de criar um problema, fixar alguém que esteja no corredor.</i> T07 Professora: <i>Isso! Alguém que esteja no corredor. E nas laterais!</i> T08 Pesquisadora: <i>Sim! Porque, daí, a gente[acaba] fixando quem tá, né?!</i> T09 Professora: <i>Uhum...</i> T10 Pesquisadora: <i>Aí, a gente fixa nas duas laterais e no corredor!</i> T11 Pesquisadora: <i>Sim... A minha presença, não esquecer de colocar!</i> T12 Pesquisadora: <i>Uhum... E é bom que dá pra fazer o quadradinho menor...</i> T13 Professora: <i>Dá!</i> [...] (Excerto do replanejamento da tarefa sobre o mapa da sala de aula na malha quadriculada).</p>
<p>Transcrições de videograções (episódios)</p>	<p>Episódio: Brincadeira <i>Chefinho mandou</i> T01 Professora: <i>Agora o chefinho mandou...</i> T02 Alunos: <i>Fazer o quê?</i> T03 Professora: <i>Levantar a mão direita!</i> [Nicolly levanta a mão esquerda; e os demais colegas, a mão direita. Incomodada, ela olha para a placa indicativa da Secretaria e afirma:] T04 Nicolly: <i>Tá certo! Essa é a direita mesmo.</i> T05 Márcio: [Com a mão direita levantada, aponta para a mão esquerda de Nicolly]. <i>Essa é a esquerda!</i> T06 Nicolly: <i>Essa é a direita!</i> (Excerto de um episódio sobre a brincadeira <i>Chefinho mandou</i>)</p>

<p>Diário Reflexivo</p>	<p>3 de abril de 2017, Hoje estavam presentes 24 alunos. Na aula passada, solicitamos a eles que representassem, em forma de desenho, quais eram seus vizinhos na sala de aula. Analisando as produções, percebemos a riqueza de elementos usados para a composição dos registros. Por isso, optamos por explorá-los hoje, socializando algumas produções. Selecionamos alguns desenhos (aqueles que poderiam gerar maiores discussões), escaneamos; e a ideia era projetar, utilizando o Datashow, para a análise coletiva. No entanto, a escola estava sem energia elétrica, e, de última hora, precisamos reelaborar a proposta. Decidimos que organizaríamos os registros na lousa; e para que todos pudessem enxergar os desenhos, solicitamos que os alunos se sentassem no chão, bem próximos da lousa. (Diário Reflexivo, 3 de abril de 2017)</p>
<p>Fotografias produzidas pelos alunos e/ou pela pesquisadora</p>	 <p>(Fotografia produzida por um grupo para representar a vista lateral da cerca).</p>

<p>Registros escritos e/ou pictóricos</p>	 <p>(Registro de Mykael para representar seus vizinhos em sala de aula)</p>
<p>Mensagens de texto e/ou e-mails</p>	<p>Professora: <i>Escolhi pela questão da representação da lousa, pequena a sua frente e a forma como desenhou os armários, de frente, já que, do lugar que ele senta, é essa visão que ele tem. Olha que interessante.</i></p> <p>Pesquisadora: <i>Outra questão interessante para discussão é a dimensão do corredor; se comparado aos outros elementos do desenho, o corredor está enorme!</i></p>

Fonte: adaptado de Custódio (2020).

Com o entrelaçamento entre esses diferentes textos de campo, destacados no Quadro 1, fui tecendo o texto de pesquisa, composto por cinco narrativas que os entrecruzam. Esse é o objeto de discussão da seção seguinte.

A TESSITURA DO TEXTO DE PESQUISA

As reflexões apresentadas no decorrer de minha tese⁸ foram tecidas a partir de narrativas que, por meio dos fios teóricos, entrecruzam os textos de campo buscando rememorar as experiências e dar sentido a elas. Mas compreendo que elas são provisórias, na medida em que, se eu mudar minha *Parada*⁹, meu conhecimento também será modificado. Por outro lado, a *Parada* também se transforma; por consequência, meu lugar nela também não será sempre o mesmo. Se a *Parada* se transforma, nossas interpretações e reflexões são provisórias, tendo em vista que representam um movimento analítico de determinado momento, em dado lugar na *Parada*. Na arte de tecer os fios por meio da técnica do crochê, a *Parada* pode ser compreendida como a diversidade de possibilidades de produção de peças usando os mesmos fios e agulhas, os mesmos tipos de ponto e a mesma quantidade de carreiras de pontos, mas compondo-os de forma distinta.

Mas essa dinâmica advinda da *Parada* é propulsora de tensões na composição do texto de pesquisa. Para Clandinin e Connelly (2015, p.186),

há, de um lado, uma tensão associada com o deixar o campo e imaginar o que fazer com o conjunto de textos de campo. Há ainda, por outro lado, tensões como considerarmos ou não nossa audiência ou de que forma nossos textos podem falar

- 8 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
- 9 “Geertz, em sua retrospectiva, olha para a Antropologia, e para seu lugar nesses quarenta anos, e oferece uma metáfora, a da Parada, que é o seu jeito de capturar a transformação ocorrida no todo do período analisado. [...] Ele introduz o provisório em nosso pensamento, como pesquisadores narrativos, em pelo menos duas formas. A primeira, o senso de provisório, relata a forma em que alguém se posiciona na Parada. Sabemos o que sabemos por causa do lugar que nos posicionamos na Parada. Se mudarmos de posição na Parada, nosso conhecimento muda. O segundo é o senso de que o provisório acontece, diz Geertz, porque, se a Parada se transforma, nossos lugares relativos nela também mudam. O que sabíamos em determinado ponto no tempo muda quando a Parada muda temporalmente para um outro ponto no tempo.” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 47).

aos nossos leitores. Há também, uma tensão quando olhamos introspectivamente a respeito de questões de voz e se seremos capazes de capturar e representar as histórias compartilhadas por nós mesmos e por nossos participantes. Há uma tensão, ainda, quando nos voltamos extrospectivamente, para pensar a respeito de questões de audiência e de forma. E há, também, uma tensão quando consideramos em como representar a situacionalidade da pesquisa dentro de um lugar.

Assim como para os demais pesquisadores narrativos, para mim, a transição dos textos de campo ao texto de pesquisa foi marcada por tensões: os fios, às vezes, pareciam se entremear, criando nós que fugiam das simetrias e formas harmoniosas. Em alguns momentos, houve a necessidade de desfazer carreiras inteiras, porque percebi que faltavam pontos, sem os quais a peça não teria a forma desejada. Como diria João Guimarães Rosa (2006), “contar é muito difícil”; é um processo atravessado e composto por muitos fios, não há linearidade, avançamos e retrocedemos, na tentativa de dar sentido a nossa experiência e fazê-la compreensível a nosso interlocutor.

Meus procedimentos analítico-interpretativos foram pautados na escrita de narrativas pedagógicas¹⁰ que articularam: o movimento de planejamento da tarefa; o desenvolvimento dela em sala de aula e a análise desse movimento presente nas audiografações dos momentos de discussão (entre a professora parceira e eu); as transcrições das videografações das aulas; e os registros produzidos a partir da proposição das tarefas. Esse olhar vai ao encontro da análise narrativa, em que o foco está na perspectiva interpretativa, na qual as significações produzidas pelos atores da investigação são o centro, como afirma Bolívar (2002). Para esse autor,

[...] el modo narrativo de conocimiento parte de que las acciones humanas son únicas y no replicables, dirigiéndose a sus características distintivas. Su riqueza de matices no puede,

10 Pela limitação de páginas deste texto, não será possível apresentar uma narrativa, mas elas estão disponíveis na íntegra em Custódio (2020).

entonces, ser exhibida em definiciones, categorías o proposiciones abstractas. Si el pensamiento paradigmático se expresa em conceptos, el narrativo lo hace por descripciones anecdóticas de incidentes particulares, em forma de relatos, que permiten comprender como los humanos dan sentido a lo que hacen. Por ello mismo no debe, riesgo de estrangularlo, ser reducido a un conjunto de categorías abstractas o generales que anulen su singularidad. (BOLÍVAR, 2002, p. 43)

Nesse tipo de análise, o foco é a experiência, a singularidade encontrada nela e o conhecimento que possibilita sua compreensão, por isso

este conocimiento organiza los acontecimientos em *unidades integradas de significado*, los hechos son dispuestos em secuencias, em lugar de categorías. El conocimiento narrativo, em contraste con el científico de la tradición positivista, se preocupa más por las intenciones humanas y significados que por los sucesos o hechos discretos, más por la coherencia que por la lógica, la comprensión em lugar de la predicción y control. (BOLÍVAR, 2002, p.44, grifos meus)

Para a construção da análise narrativa, entrecruzei os diversos textos de campo com o objetivo de rememorar a história da tessitura de cada etapa em sala de aula e fora dela. Esse movimento se deu por meio dos fios teóricos que me auxiliaram na reflexão, na interpretação, na compressão e na (re)significação das experiências vividas ao longo da investigação. Mas “a resignificação da experiência, que se faz no retorno sobre si mesmo, implica o distanciamento de nós mesmos e a possibilidade de nos vermos como os outros nos veem, o que também implica contradições, crises, rejeição, desejos de reconhecimento, dilemas...” (PASSEGGI, 2011, p. 154).

Para que fosse possível esse tipo de análise, apoiei-me no conceito bakhtiniano de exotopia. Assim, enquanto pesquisadora-narradora, localizei-me em dois lugares que geraram tensões: o de personagem da narrativa, aquela que experienciou o movimento das relações de ensino de noções espaciais em uma sala de aula do

terceiro ano do Ensino Fundamental; e o de pesquisadora-narradora, em que interpretei as experiências vivenciadas e refleti sobre elas por meio dessas relações de ensino. Mas, distanciada da experiência, do contexto das enunciações, do tempo e do espaço, tentei enquadrar ou mostrar o que via e partir do olhar do outro, uma vez que esse outro era a professora parceira, as crianças e a pesquisadora imersa no campo de pesquisa.

Em meu olhar para esses episódios, além de uma descrição minuciosa dos momentos de interação, em que conceitos estavam em discussão, fiz uma interpretação explicativa dos processos em questão. Nela, o que se fez importante foi observar as minúcias, os indícios, e “[...] examinar os pormenores mais negligenciáveis [...].” (GINZBURG, 1989, p. 144). É por meio deles que se fez possível um estudo dos processos (VIGOTSKI, 2007). Nessa concepção, a explicação é atravessada pela compreensão da gênese dos processos.

Cabe ressaltar que, ao transcrever as áudio e videogravações, ao realizar o recorte de episódios, ao tecer as narrativas pedagógicas para a composição da tese, criei enunciados novos, pois estes estavam fora do contexto de sua produção e integraram o texto de pesquisa. Isso porque

[...] devemos admitir que qualquer oração, inclusive a mais complexa, no fluxo ilimitado da fala pode repetir-se um número ilimitado de vezes em forma absolutamente idêntica, mas como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação). (BAKHTIN, 2011, p. 313)

Portanto, ao selecionar os textos de campo, reorganizá-los em uma narrativa que refletiu sobre a experiência vivenciada, já realizei parte do movimento analítico, endossado pelos fios teóricos e autores que convidei para tecerem comigo.

Finalizo este texto com algumas considerações sobre o grupo de pesquisa. Considero este último lócus da produção de *lugares comuns* que nos constituem como pesquisadores.

O GRUPO DE PESQUISA E A PRODUÇÃO DE *LUGARES COMUNS* QUE NOS CONSTITUEM COMO PESQUISADORES

Podemos hoje conceber um *lugar comum* emergindo e configurando-se a partir de palavras, imagens, crenças, valores, argumentos, partilhados por grupos de pessoas em diversas esferas de atividade prática e que sustentam narrativas, pressupostos, conhecimentos, (pré)conceitos, teorias, historicamente produzidos. (SMOLKA, 2006, p. 101, grifos da autora)

Para Smolka (2006), os *lugares comuns* atravessam as práticas discursivas. Portanto, compreendo um grupo de pesquisa como *lócus* da produção de *lugares comuns*, uma vez que, *a partir* da relação com o outro e *por meio dela*, produzimos: reflexões inter e intrassubjetivas moduladas pelos sentidos e significados destacados pelo grupo como necessários (IBIAPINA, 2008), e pelas ideias e (re)significações partilhadas.

Os *lugares comuns* podem partir: de textos teóricos, que articulam conhecimentos, provenientes de outros espaços formativos, e mobilizam ou ainda conduzem à sua reelaboração; da leitura de pesquisas (finalizadas ou em andamento), produzidas pelos próprios integrantes do grupo; ou, ainda, da fala de algum colega, pois, em termos bakhtinianos, é na alteridade que os discursos afetam e são afetados. Dessa forma, os pesquisadores vão se apropriando de práticas de pesquisa e dos discursos de seus pares, o que resulta em práticas e discursos próprios daquele grupo.

Destaco como alguns dos *lugares comuns* do Hifopem: a composição de textos de pesquisa na primeira pessoa do singular; o emprego de metáforas que auxiliam a composição do texto de pesquisa, criando um estilo do autor, mas que carrega a identidade do grupo; os memoriais de formação como parte constituinte das pesquisas que objetivam apresentar de que forma nossas histórias de vida e de formação nos conduziram a nosso objeto de investigação; e o processo de (auto)formação atravessado por muitos “*eus*”, *nós* e *eles* que se relacionam inter e intrasubjetivamente.

Após seis anos integrando o grupo, meu discurso é atravessado por muitos *lugares comuns* criados ou (re)significados pelo Hifopem. Compreendo que também faço parte da constituição desses *lugares comuns*, assim como cada pesquisador integrante, pois, à medida que somos atravessados e mobilizados por nossos pares, pelas discussões e teorias, (re)significamos nossas crenças, concepções e discursos sobre Educação e Educação Matemática, e nossos movimentos, dialética e dialogicamente, afetam e são afetados pelo grupo como um todo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução: Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2. ed. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, v. 4, n. 1, p. 40-65, 2002.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e educação de professores do ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUSTÓDIO, Iris A. **O movimento de significações no processo de ensino e de aprendizagem de geometria nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2016.

CUSTÓDIO, Iris A. **Tecendo narrativas a partir das experiências de aprender e de ensinar noções espaciais nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Prefácio: Pierre Dominicé. Tradução: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n.19, p. 1-12, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRUPO DE PESQUISA HIFOPEM. As narrativas como metodologia e fonte de dados na pesquisa em Educação Matemática. *In*: OLIVEIRA, Andréia M.P.; ORTIGÃO, Maria Isabel R. (org.). **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em educação matemática**. Brasília, DF: SBEM, 2018. p. 90-112.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade (A modo de presentación). *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto) biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004. p. 11-22.

PASSEGGI, Maria da C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PRADO, Guilherme do Val T.; FERREIRA, Cláudia R.; FERNANDES, Carla H. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011.

PRADO, Guilherme do Val T.; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloísa Dias Martins; RODRIGUES, Nara Caetano (Org.). **Metodologia narrativa de pesquisa em Educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João, 2015.

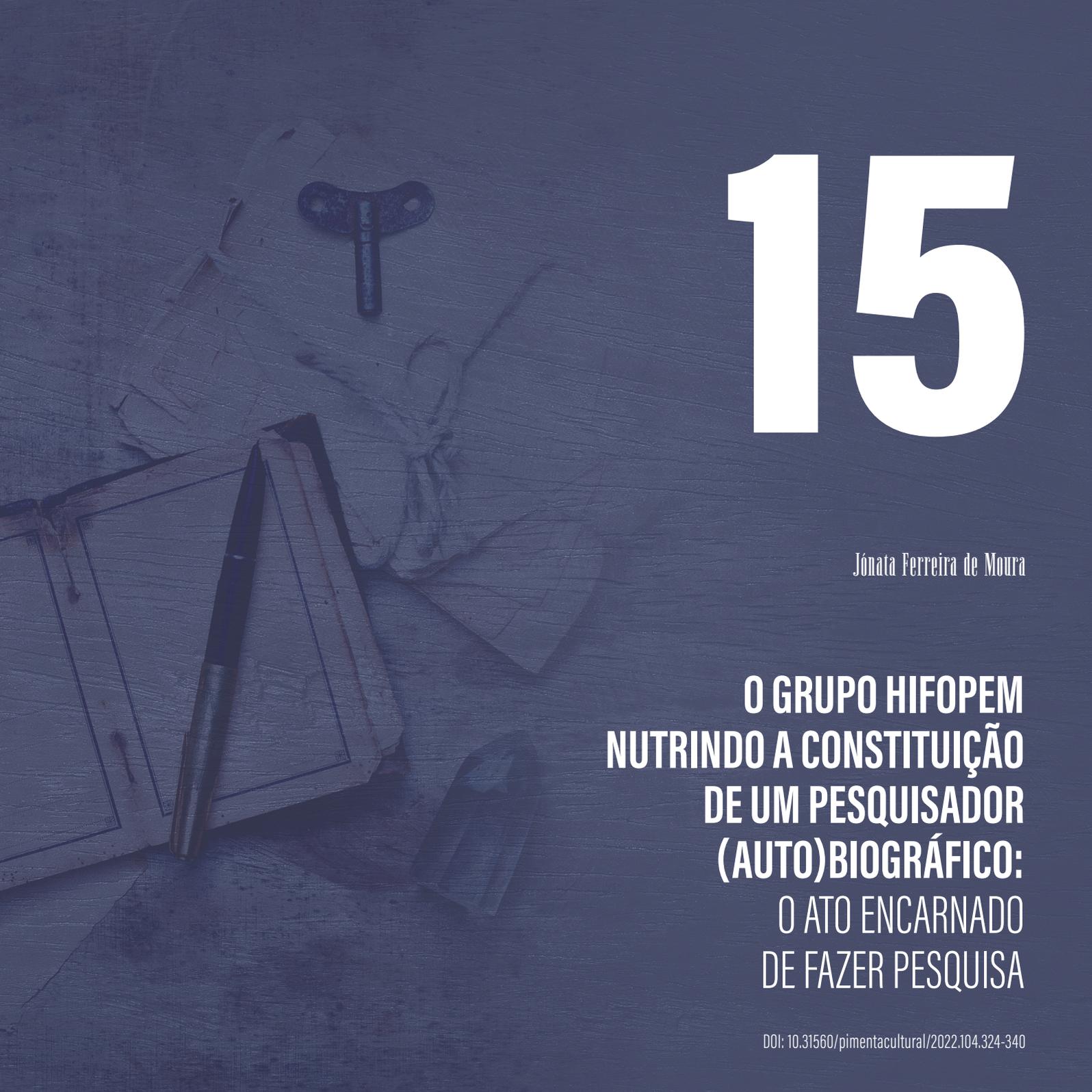
ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

RICOUER, Paul. **Do texto à acção**: ensaios de hermenêutica II. Porto: Rés, 1990.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2 (50), p. 99-118, maio/ago. 2006.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANELLA, Andréa Vieira *et al.* Questões de método em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.



15

Jónata Ferreira de Moura

**O GRUPO HIFOPEM
NUTRINDO A CONSTITUIÇÃO
DE UM PESQUISADOR
(AUTO)BIOGRÁFICO:
O ATO ENCARNADO
DE FAZER PESQUISA**

De modo que nós não pegamos a agulha e a linha para bordar nossa história, nós somos a agulha, a linha e o bordado que fazemos sobre o tecido da vida.
(PASSEGGI, 2021, p. 19)

INTRODUÇÃO

Quando alguém resolve realizar algum trabalho de pesquisa, imagina-se que algo está lhe motivando a fazer isso, algo está lhe impulsionando a investigar esta ou aquela temática, e tudo isso parte, primeiramente, de seus desejos e vontades pessoais, fazendo sentido para si com impactos em suas decisões e trajetória de vida e formação, mesmo sabendo que não para por aí. Desse modo, fazer pesquisa é, antes de tudo, fazer algo consigo mesmo.

No processo de pesquisar, ainda mais nas investigações (auto)biográficas¹, o sujeito não caminha solitário, ou, pelo menos, não seria plausível realizar seus estudos e desenvolver suas maneiras de pesquisar desabitado de outros sujeitos, daí surge a importância dos grupos de investigação. Estes podem ser um espaço² da

- 1 Passeggi (2010) nos explica que, desde os anos 2000, no Brasil, tem-se observado um movimento que contribui para o crescimento das pesquisas envolvendo narrativas (orais, escritas, pictóricas e gestuais), por isso há uma multiplicidade de nomeações relativas ao uso de fontes (auto)biográficas, como: escritas de si, abordagem autobiográfica ou biográfica, método (auto)biográfico... Para este texto, adotarei a terminologia *(auto)biográfica*, exceto nas referências bibliográficas, por respeito ao texto original.
- 2 Diferente de lugar, caracterizado por pontos fixos e fronteiras delimitadas e conhecidas, “o espaço é pensado como o lugar praticado”, como reflete Certeau (1998, p. 202), operando em múltiplas direções e sentidos, velocidades e variável de tempo. São as pessoas que transformam o lugar em espaço a partir das movimentações cotidianas, dos trânsitos, de suas subjetividades e trajetividades, dando significados e sentidos, mesmo que transitórios, ao lugar. Sendo um espaço em que há (re)criação, penso o grupo como uma janela que se abre.

experiência³ que ajuda, nutre, faz pensar e fortalece o pesquisador, também auxiliam no refinamento de seu olhar para o fenômeno pesquisado, porque o caminhar solitário não ajuda no fortalecimento de ideias, nos esclarecimentos e na ampliação do conhecimento.

O grupo também pode ajudar, em meu caso ele foi fundante, no fazer pesquisa como um ato encarnado (NAJMANOVICH, 2001). Nesse sentido, o sujeito (auto)biográfico — aquele que é a agulha, a linha e o bordado que faz sobre o tecido de sua vida, como sugere Passeggi (2021) na epígrafe que abre este artigo — assume o cenário do ato de fazer pesquisa, pois ele é “indissociável do sujeito empírico (autor, de carne e osso) e do sujeito epistêmico (racional, lógico).” (PASSEGGI, 2021, p. 17).

Este texto tem como objetivo narrar minha trajetória no grupo de pesquisa *História de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem⁴)*, mostrando seu caráter formativo e potente no processo de tornar-me pesquisador (auto)biográfico. Isso será realizado nas seções que seguem, em que, inicialmente, apresento o grupo, sua dinâmica de trabalho e seu caráter formativo; depois, narro dois momentos fundantes para a construção de meu modo de pensar e fazer pesquisa: a investigação do mestrado e a do doutorado. Ao final, apresento uma síntese de minha trajetória como pesquisador (auto)biográfico constituído no/pelo grupo *Hifopem*.

- 3 Entendo o grupo de pesquisa como um espaço da experiência por perceber seu potencial em colocar seus membros no movimento de pensar, refletir e deslocar-se... É um espaço da experiência que vai se compondo como marcas que nos constituem e nos fazem ser o que somos e, assim, produz o saber da experiência, que “é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.” (LARROSA, 2002, p. 27).
- 4 O grupo foi criado em 2010 e é certificado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, congrega estudantes de Pós-Graduação, de Pós-Doutoramento e pesquisadores egressos que ainda mantêm vínculo com o grupo. Desde sua criação, tem como foco o método (auto)biográfico, dedicando-se a estudar e analisar pesquisas que tomam as narrativas em suas múltiplas perspectivas: narrativas pedagógicas, narrativas de vida e formação e pesquisa narrativa.

O HIFOPEM NA CONSTITUIÇÃO DE UM PESQUISADOR (AUTO)BIOGRÁFICO

A ideia de participar de um grupo de pesquisa, para mim, foi uma novidade ao ingressar no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 2013. Durante a graduação em Matemática e Pedagogia, não participei de nenhum grupo de pesquisa; na verdade, nem entendia o que era, tampouco como se constituía um grupo dessa natureza, por isso, na pós-graduação, foi uma novidade ingressar nesse espaço da experiência, de partilha, de aprendizagem coletiva e de formação.

Desde 2013, tenho aprendido com meus colegas do grupo *Hifopem* que fazer pesquisa é fazer algo consigo mesmo, é vigilar o olhar ingênuo, não folclorizando, tampouco romantizando as narrativas fontes de investigações, é ter cuidado ético com a narrativa do outro. É, também, assumir o processo de fazer pesquisa como um aproximar-se do universo dos tipos e maneiras de pesquisar, um processo constante de aprendizagem e de consciência de que somos sujeitos incompletos, como já nos alertou Paulo Freire (1921–1997).

Vigilar o olhar ingênuo, não folclorizando nem romantizando as narrativas fontes de investigações é uma das marcas do grupo *Hifopem*, que tem nos ajudado em nossas produções de investigações (auto)biográficas. Para tanto, temos recorrido a alguns clássicos da literatura do método biográfico, como Franco Ferrarotti. Suas críticas são árduas sobre afirmativas que querem descaracterizar as narrativas e colocá-las no interior de um quadro tradicional teórico-metodológico.

Para Ferrarotti (2010), alguns sociólogos realizaram um empobrecimento epistemológico da (auto)biografia, pois a reduziram a um conjunto de materiais justapostos. Ela se traduziu, assim, em uma série de informações fragmentárias ou parciais. Foi classificada como um suporte concentrado de informações sem qualquer valor nem

significado em si mesmo. Para muitos desses profissionais, as narrativas são vistas como um exemplo ou uma ilustração dentro de um quadro interpretativo mais amplo. Eles usam-nas como uma representatividade numérica; com isso, a qualidade do material narrativo cede lugar para uma representação estatística.

Para combater esses usos indevidos das fontes (auto)biográficas, Ferrarotti (2010, p. 43) conclama: “[...] Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários [as narrativas ou relatos (auto)biográficos recolhidos por um pesquisador, em geral, por meio de entrevistas realizadas em situação face a face] e sua subjetividade explosiva [...].” No que diz respeito ao campo educacional, o chamado de Franco Ferrarotti também se aplica:

Os desafios lançados para a consolidação da pesquisa (auto)biográfica no campo educacional brasileiro são, portanto, múltiplos, principalmente quando se considera a diversificação de abordagens, a amplitude de suas temáticas e as possibilidades de entradas oferecidas pelo trabalho com as escritas de si na contemporaneidade, nas Ciências Humanas e Sociais. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 382)

Com a crescente utilização das narrativas nas pesquisas em Educação, há uma valorização das produções discentes e do resgate da dimensão pessoal do trabalho docente, dá-se voz e espaço para ouvir os professores dizerem o que sentem, como trabalham, quais suas dificuldades e limitações e como poderiam, pela experiência coletiva, melhorar sua atividade docente. Nessa perspectiva, o estudante e o professor deixam de ser sujeitos em formação e passam a ser sujeitos da formação, como defende Josso (2010a).

Para Ferrarotti (2010), o uso crescente de dados provenientes dessa abordagem teórico-investigativa responde a uma dupla exigência: uma renovação metodológica e uma ciência das mediações. E o uso de narrativas (auto)biográficas pode assegurar a mediação entre uma história individual e a social. “Toda a vida humana se revela, até

nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social.” (FERRAROTTI, 2010, p. 44).

As defesas de Franco Ferrarotti e de outros pesquisadores que utilizam a abordagem (auto)biográfica em suas investigações e/ou orientações vêm crescendo devido às coletâneas organizadas por António Nóvoa e Matthias Finger, em 1988, pelo Ministério da Saúde de Lisboa. Assim, emergiu, no cenário brasileiro, outra maneira de conceber a formação nas pesquisas educacionais, uma formação que concebe o ser humano como sujeito da formação, sujeito singular-plural; uma formação fundada na relação adulto-adulto, ou seja, “uma relação de maior horizontalidade, fundada na ‘co-operação’ entre profissionais, ou futuros profissionais da educação, em permanente formação” (PASSEGGI, 2016, p. 69), assim temos entendido no *Hifopem*.

No entender de Josso (2010a, 2010b), um sujeito singular-plural é aquele que está sempre se vendo a partir de si e dos outros, com os outros e na interação com os outros. Com isso, constitui-se um movimento em que as narrativas alinham e revelam os enunciados e sentidos que o narrador dá para sua história de vida e formação. Compreender esse movimento é o exercício que temos feito no grupo *Hifopem*, e essa prática tem me ajudado em minha estruturação como pesquisador (auto)biográfico.

Outra prática recorrente do grupo é a pré-banca de qualificação dos estudantes de pós-graduação da instituição na linha de pesquisa *Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas*. A orientadora e líder deste grupo, professora Adair Mendes Nacarato, não só nos ajuda na maneira própria que cada um vai criando para ler e revisar o texto do outro, mas também nos ensina a ter cuidado com as narrativas do outro bem como com nossas próprias escritas. Essa prática é um dispositivo de formação.

Todo colega que submete seu trabalho de pesquisa à banca de qualificação, seja de mestrado, seja de doutorado, antes entrega seu texto para dois membros do grupo, selecionados para a leitura crítica do material, realizarem questionamentos e sugestões, na tentativa de ajudar o colega a pensar um pouco mais sobre seu texto e sobre suas afirmações antes de enviar o texto para a qualificação. Os demais membros do grupo também fazem esse exercício no texto do colega, podendo contribuir com indicações e críticas.

Antes de qualquer coisa, acredito que assumir o papel de leitor crítico fortalece o grupo para o encorajamento à troca de ideias, ao diálogo, respeitando o ritmo de cada um e suas ideias. Isso possibilita que os membros do grupo criem autoconfiança e atuem de maneira crítica e produtiva nas deliberações coletivas e na melhoria do texto do outro bem como de suas escritas.

Esse exercício fortalece o vínculo com o grupo, estimula-nos a continuarmos em estudo e em pesquisa, ajuda na constituição de um professor pesquisador que tem, entre tantas tarefas, a de revisar textos de estudantes e de orientandos assim como a de emitir pareceres para eventos e/ou periódicos. Na verdade, venho entendendo esse exercício como uma atividade formativa, a qual tem sustentação na Teoria da Atividade proposta pelo psicólogo soviético Alexei N. Leontiev (1903–1979). Segundo Leontiev (1983), para uma atividade se configurar como humana, é essencial que seja movida por uma intencionalidade, tendo sentido para quem a realiza. Atividades são “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige [seu objeto], coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.” (LEONTIEV, 2006, p. 68). Para o autor, o que distingue uma atividade de outra é seu objeto, ou seja, seu motivo real, uma vez que ambos necessariamente devem coincidir dentro da atividade.

Pelo exposto, vejo a prática da pré-banca como uma atividade formativa. Ela tem me ajudado em minha constituição como pesquisador (auto)biográfico, principalmente quando me deparo com as narrativas dos outros e tenho a difícil responsabilidade de ler, analisar e escrever sobre elas. Sobre isso, tratarei na próxima seção.

AS INVESTIGAÇÕES REALIZADAS NOS QUASE 10 ANOS DE HIFOPEM: O ATO ENCARNADO DE FAZER PESQUISA

Em meus quase 10 anos como participante do grupo *Hifopem*, realizei, com a ajuda de Adair, querida orientadora, 2 investigações: uma de mestrado e outra de doutorado. Essas pesquisas também tiveram a ajuda de meus colegas de grupo durante nossos momentos de estudos, discussões, principalmente em minhas pré-bancas de qualificação.

Nessa minha trajetória no grupo, percebo que os direcionamentos, as inquietações e as reflexões que tenho realizado, impulsionado pelo *Hifopem*, têm me ajudado a pensar a pesquisa como ato encarnado, fazendo alusão a Najmanovich (2001), distante não só da perspectiva linear e matematizada de investigar, mas também do objetivismo que separa corpo e mente.

Para Najmanovich (2001, p. 24), “na contemporaneidade começamos a poder pensar em um corpo multidimensional”, que produz conhecimento, é afetado pelo conhecimento e, ainda, está totalmente ligado com a mente. Ou seja, a relação *corpo e mente* é aceitável e necessária para o desenvolvimento do sujeito, que agora não é mais nem sujeito empírico nem sujeito epistêmico, mas sim sujeito autobiográfico, como sugere Passeggi (2016, 2021).

O sujeito autobiográfico é indissociável do empírico — o qual “vive a experiência da vida enquanto sujeito de carne e osso, que tem nome, idade, etnia, gênero, a quem se pode imputar a autoria do texto narrativo” (PASSEGGI, 2021, p. 17) — e do sujeito epistêmico, o qual “vive a experiência da racionalidade na busca de coerência, explicações para dar sentido à vida. Essa atividade é a que lhe permite objetivar, compreender o que acontece e o que lhe acontece no mundo da vida e no mundo do texto.” (PASSEGGI, 2021, p. 17).

Nesse interim, fazer pesquisa é um ato “emancipatório de conscientização e autonomização, que levará incondicionalmente em conta as experiências individuais de aprendizagem do sujeito da formação.” (PASSEGGI, 2016, p. 75). É um ato encarnado, que, para Najmanovich (2001, p. 28), “emerge ao focar a multiplicidade experiencial corporalizada e está atravessada pelos múltiplos territórios que são criados através de nosso tornar-se vital.” Assim, tenho me constituído nas e pelas pesquisas que narrarei a seguir.

No mestrado (MOURA, 2015)⁵, investiguei as trajetórias de formação inicial⁶ de professoras que ensinam Matemática na Educação Infantil e suas relações com a Matemática escolar, tomando como fonte suas narrativas orais. A pesquisa foi realizada com seis professoras que atuavam, algumas ainda atuam, em uma pré-escola da rede pública municipal de Imperatriz, Maranhão, cidade onde nasci, moro e trabalho.

Na investigação (MOURA, 2015), meu maior desafio foi entender o método biográfico como dispositivo de pesquisa e torná-lo vivo na materialidade da escrita da dissertação. Por isso, foi-me

5 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

6 Concebo a formação inicial como uma etapa da formação do sujeito, aquela que acontece no interior das instituições escolares, por exemplo, quando as pessoas, neste caso as professoras, eram crianças, adolescentes e jovens. Em meu entendimento, a formação inicial não está no ingresso do sujeito em um curso acadêmico; para mim, a formação é um processo que acontece desde a inserção do humano no mundo e nos primórdios de sua escolarização até a finitude do ser. Então, tudo o que vem antes de um curso acadêmico é formação inicial (MOURA, 2019).

fundamental participar do grupo *Hifopem* para escutar os colegas que já haviam experienciado trajetória do fazer pesquisa semelhante a minha, dedicar-me à leitura atenta das narrativas orais produzidas pelas professoras entrevistadas e por mim transcritas, ir a fundo nos estudos de Fritz Schütze e seus comentadores sobre a entrevista narrativa e a maneira de analisá-la.

Em decorrência das ajudas do grupo *Hifopem*, entendi que, na escrita de uma pesquisa que possui sustentação nos estudos (auto)biográficos, o autor precisa ter consciência de seu ato encarnado de fazer pesquisa, escrevendo não porque deve satisfação ao programa de pós-graduação, mas, acima de tudo, porque se comprometeu com os sujeitos que compartilharam suas histórias de vida e formação e, agora, tem a incumbência de torná-las públicas, na garantia da valorização do trabalho docente e da profissão do professor. Para isso, dialoga com outras experiências, as citações: “que são a forma mais honesta de dar o devido valor aos que disseram o que gostaríamos de ter dito de um modo melhor do que poderíamos no momento.” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 46).

Penso, assim como Bosi (1994), que uma pesquisa, em particular de caráter (auto)biográfica como a que venho desenvolvendo no mestrado, “é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa”. Considero também, a partir de Gatti (2010), que se pode entender pesquisa por dois aspectos. Em um sentido amplo, pesquisar é procurar obter conhecimento sobre alguma coisa. Em um sentido restrito, o pesquisador visa criar um corpo de conhecimento sobre certo assunto, dialogando com ele, refutando, ampliando ou até mesmo confirmando outros estudos, deve, assim, apresentar características específicas. (MOURA, 2015, p. 54)

O exercício de (re)visitar os estudos biográficos, dialogar com pesquisas sobre Educação Matemática e formar professores foi exigindo de mim habilidades em organizar as entrevistas narrativas de modo que elas não fossem (e não são) um conjunto de materiais sobrepostos, tampouco uma série de informações fragmentárias ou parciais,

sem qualquer valor nem significado em si mesmo. Acima de tudo, busquei não tomar as narrativas como exemplo ou uma ilustração dentro de um quadro interpretativo maior.

Para tanto, dediquei-me, sobretudo, à metodologia. Com a ajuda de Adair, fui construindo um percurso metodológico em que os estudos de Fritz Schütze e seus comentadores pudessem me auxiliar em meu modo de ver e analisar as entrevistas narrativas das professoras que fizeram parte da pesquisa. Foi fundamental tomar a entrevista narrativa como dispositivo de produção de dados para minha investigação de mestrado, porque

[...] nelas o sujeito se expressa, demonstrando em sua voz o tom de outras vozes, pensando a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe social, momento histórico, social e cultural. Essa técnica de entrevista se constitui em uma maneira específica de produção de dados, proposta por Schütze (2011), por meio da reconstrução dos acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos de uma investigação, em meu caso, das professoras que ensinam matemática na Educação Infantil da rede municipal de Imperatriz-MA [...]. (MOURA, 2015, p. 58)

Fui conseguindo entender o que escrevi acima nas discussões empreendidas no e pelo *Hifopem* durante o período em que produzia os dados da pesquisa e a escrita da dissertação. As contribuições dos colegas do grupo quanto à generalização de definições e análises das narrativas povoavam minha solidão da escrita da dissertação. Isso me fortalecia e me amparava, sabia que, mesmo sozinho, eu não estava solitário na escrita do relatório da pesquisa.

O esmero na produção do caminho metodológico e na dissertação, no geral, rendeu alguns frutos após a defesa do trabalho final. Um deles foi, após revisitar toda a metodologia construída e fazer as sínteses necessárias, a publicação do artigo “A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras”⁷, em

7 O texto pode ser encontrado em: <http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/17580>

2017, com Adair. Ele é resultado de um compromisso que assumimos com nossos pares, quando o produzimos, colocamo-nos à disposição das participantes e dos leitores para esclarecimentos possíveis.

Na pesquisa de doutorado (MOURA, 2019)⁸, assumi um compromisso com os estudantes do curso de Pedagogia da universidade onde trabalho. Realizei uma pesquisa-formação que evidenciou que a escrita dos estudantes potencializou o processo de (auto)formação acadêmica deles, revelando suas marcas, suas resistências e suas apropriações quanto à Matemática escolar.

Toda a investigação se desenrolou com o rigor teórico-metodológico dos estudos (auto)biográficos, tomando o memorial de formação, as narrativas pedagógicas, as transcrições das reuniões do grupo de discussão-reflexão e meu diário de campo como dispositivos de produção dos dados da pesquisa. Isso foi possível devido à intensa discussão teórica dos estudos (auto)biográficos no *Hifopem*, ajudando-me na construção de minha maneira própria de analisar os dados, porque uma das habilidades do pesquisador gira em torno de sua autenticidade. Esta carece de “vigilância epistemológica, recheada de sensibilidade, disciplina, respeito e ética às narrativas dos narradores que aceitaram fazer parte de uma pesquisa.” (MOURA, 2019, p. 114).

Mas por que a autenticidade do pesquisador é fundamental para a produção de sua narrativa quando ele realiza uma pesquisa-formação? Porque esse tipo de pesquisa é uma via de mão dupla: favorece a formação dos estudantes, assim como a do professor que pesquisa. Isso foi ficando claro para mim ao passo que a investigação se desenrolava, que as conversas de corredores com os colegas do grupo se teciam e que as discussões teóricas eram empreendidas no *Hifopem*.

8 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Na pesquisa-formação, o pesquisador, que também é o formador, relaciona-se com o adulto em formação, e não com o aluno em formação, como nos alerta Passeggi (2016). Nessa relação, surge o desafio “biográfico de falar de si, de refletir sobre si mesmo, de ‘fabricar uma história de si’.” (PASSEGGI, 2016, p. 71). Entretanto, ao transpor esse desafio, a “potencialidade formadora de fazer experiências, refletir sobre elas para aprender sobre nós mesmos e o mundo, torna inseparável o sujeito e o objeto de conhecimento.” (PASSEGGI, 2016, p. 76). Por isso, em meu entendimento, é necessário se expor, mostrar-se sem medo de ser impelido pela experiência ou de padecer por seu impacto para poder dela tirar lições para a vida e aprender com ela sobre nós mesmos. Esse é o movimento que as investigações de cunho (auto)biográfico promovem, ainda mais uma pesquisa-formação.

Os debates cultivados no grupo me ajudaram a pensar a análise narrativa. Esta “dialoga com pesquisas (auto)biográficas, pois o trabalho do pesquisador é configurar os elementos dos dados em uma história que unifica os dados, dá significado e sentido a eles, com o objetivo de expressar de modo autêntico a vida individual, sem manipular a voz dos sujeitos da investigação (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001).” (MOURA, 2019, p. 115).

A construção de uma história com as narrativas das histórias de vida e formação dos estudantes foi o foco da análise narrativa que realizei na pesquisa de doutorado. Nela, construí unidades temáticas de significado, revelando o modo autêntico da vida individual, sem distorcer ou manipular a voz de cada narrador a favor de uma versão pré-estabelecida por mim. Fui entendendo isso porque o grupo voltou a alguns clássicos dos estudos (auto)biográficos, como Jerome Bruner, descrevendo algumas características de uma narrativa, e dei prosseguimento com outros estudos, como Daniel Bertaux, Antonio Bolívar e Franco Ferrarotti, para compreender a essência de uma análise narrativa. Este último me ajudou a entender que,

a partir da especificidade irreduzível de uma *práxis* individual, podemos conhecer o social. Desse modo, podemos passar das narrativas naturais (narrativas de cada um dos estudantes) para a narrativa do grupo primário (narrativa do grupo de estudantes do curso de Pedagogia do CCSST/UFMA) como unidade básica heurística. (MOURA, 2019, p. 116, grifo do autor)

Os debates empreendidos no *Hifopem* me ajudaram a ter clareza de que, na análise narrativa, o interesse está “em ver as pertinências dos relatos dentro do espaço-tempo e do meio sociocultural dos quais fazem parte para então criar uma narrativa do grupo.” (MOURA, 2019, p. 116). Isso decorre de os estudantes de minha pesquisa pertencerem a um grupo com condições sociais específicas: acadêmicos do curso de Pedagogia da universidade onde trabalho.

Assim, estreei no *Hifopem* uma nova maneira de analisar narrativas: a análise narrativa. Ou seja, por sugestão de Antonio Bolívar, organizei os acontecimentos narrados pelos estudantes nos memoriais de formação e nas narrativas pedagógicas em unidades integradas de significado, dispondo as ações deles em sequências a partir de um sentido que havia sido indicado por eles. Demorou para que eu entendesse isso. Foi nos debates empreendidos no grupo *Hifopem* que as ideias foram fazendo sentido para mim. E nos momentos de solidão da escrita da tese, a lembrança disso foi me fortalecendo e amparando; mais uma vez, mesmo sozinho, eu não estava solitário na escrita do relatório da pesquisa.

Essas duas pesquisas associadas à maneira própria do *Hifopem* de ser um grupo desencadearam outras escritas, modo próprio de orientar estudantes em trabalho de final de curso, alteridade em revisar textos para eventos e periódicos, bem como a certeza de que estamos sempre em aprendizagem, de que, a cada nova pesquisa iniciada, é um universo novo que conhecemos e nos defrontamos. Afinal de contas, nas pesquisas (auto)biográficas, as ações humanas são encaradas como únicas; e sua riqueza de matizes não pode ser reduzida a definições agrupadas taxonomicamente em categorias ou proposições abstratas que anulem suas singularidades.

Pelo exposto, tenho entendido que o ato encarnado (NAJMANOVICH, 2001) de fazer pesquisa tem constituído minha trajetória de pesquisador. Isso acontece com a ajuda dos membros do espaço chamado *Hifopem*.

UMA SÍNTESE DA NARRATIVA

Voltando à epígrafe do texto, posso dizer que o ato de fazer pesquisa de um investigador (auto)biográfico muito se assemelha à ideia da escrita do tecido da vida, de que fala Passeggi (2021), pois ser a agulha, a linha e o bordado que fazemos de nossa história dialoga com a perspectiva do ato encarnado do fazer pesquisa, à ideia de sujeito autobiográfico, aquele que agrega o sujeito empírico e o sujeito epistêmico dialeticamente.

Como assumi o compromisso de narrar minha trajetória no grupo *Hifopem*, mostrando seu caráter formativo e potente no processo de tornar-me pesquisador (auto)biográfico. Penso que a história contada para você, caro leitor, tenha mostrado o caráter formativo e potente do grupo, os quais nutriram minha constituição de sujeito (auto)biográfico, com as discussões no/pelo *Hifopem*, ajudando-me em minha formação como pesquisador (auto)biográfico.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer. Revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. Revisão científica Maria da Conceição Passeggi e Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. e ampl. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010b.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2013.

LEONTIEV, Alexei N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1983.

LEONTIEV, Alexei N. Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev S. *et al.* (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-83.

MOURA, Jónata Ferreira. **Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente**: as marcas e as ausências da matemática escolar. 2015. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

MOURA, Jónata Ferreira. **Pesquisa-formação**: marcas, resistências e apropriações reveladas pela escrita de si no processo de formação acadêmica do estudante de Pedagogia que ensina(rá) Matemática. 2019. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2019.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/ do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf> . Acesso em: 20 jul. 2013.

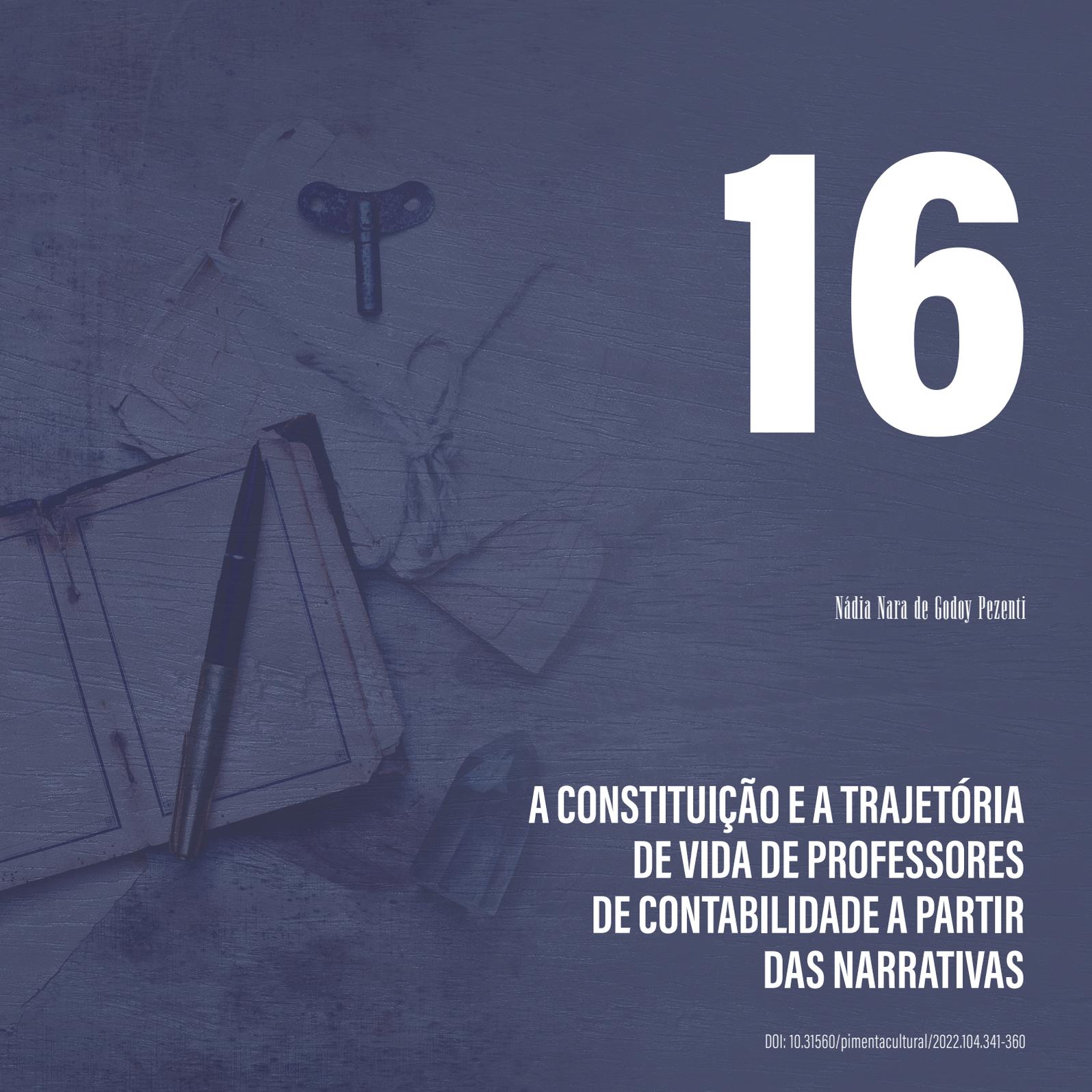
PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Org.) **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41,

n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 25 ago. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans) formador. **Revista Práxis Educacional**, [S. l.], v.17, n. 44, p. 1-21, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 25 ago. 2021.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas: Alínea, 2007. p. 45-59.

The background is a dark, textured blue-grey color. Overlaid on this is a faint, high-angle photograph of a desk. On the desk, there is an open notebook with a dark cover and a pen resting on it. To the right of the notebook is a crumpled piece of white paper. Above the notebook is a small, dark, T-shaped object, possibly a key or a small tool. The overall lighting is soft and moody, creating a professional and academic atmosphere.

16

Nádia Nara de Godoy Pezenti

A CONSTITUIÇÃO E A TRAJETÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES DE CONTABILIDADE A PARTIR DAS NARRATIVAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.104.341-360

As boas lembranças são um retrato daquilo que juntamos ao longo da vida.
(ARANTES, 2021, p. 93)

Desde os seus primeiros indícios históricos, datados de quatro mil anos a.C., a Contabilidade vem se desenvolvendo conforme o desenvolvimento humano. Seus registros fornecem evidências de que ela seja tão antiga quanto a origem do ser humano, mas, no entanto, apesar de ser uma Ciência Social, sua apropriação numérica, especialmente com a matemática e a estatística, ainda é motivo de muitos debates no que se refere aos tipos de pesquisa.

Dessa forma, realizar pesquisa qualitativa no âmbito da Contabilidade só passou a fazer parte da minha vida quando eu ingressei no Mestrado¹ em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade São Francisco (USF), especialmente como integrante do Grupo de Pesquisas Hifopem² no ano de 2019.

No início pareceu estranho contemporizar a pesquisa qualitativa com professores de Contabilidade, mas, após leituras e debates realizados no/pelo grupo, pude perceber que era, sim, este tipo de abordagem que melhor se adequava aos objetivos pretendidos na minha pesquisa (PEZENTI, 2021). Com efeito, enfatiza Flick (2009, p. 20) que a relevância da abordagem qualitativa em pesquisas que envolvem as relações sociais se concretiza “devido à pluralização das esferas da vida.”

A motivação para a realização deste estudo está diretamente relacionada à minha história de vida, que também sou formada em Ciências Contábeis e atuei como docente no Ensino Superior; por isso,

- 1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
- 2 Grupo de Pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática, constituído em 2010, certificado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a liderança da professora Dr.^a Adair Mendes Nacarato. É formado por pesquisadores e pós-graduandos que elaboram pesquisas centradas em narrativas (auto) biográficas de professor, em relatos de formação e em histórias de formação docente.

em alguns momentos do texto minha trajetória se cruza com as dos depoentes. Assim, iniciei a pesquisa no segundo semestre de 2019, com quatro docentes-contadores³ atuantes no curso de Contabilidade em uma Universidade Comunitária do interior de São Paulo, utilizando como instrumento de produção de dados as entrevistas narrativas (auto)biográficas. De acordo com Nóvoa e Finger (1988 apud IBIAPINA, 2008, p. 84), pesquisas desta natureza “têm favorecido a construção de nova epistemologia da formação, capaz de fazer repensar as questões de formação e acentuar a riqueza das histórias narradas para o trabalho de reflexão sobre o ser e tornar-se professor.”

A decisão pelas narrativas teve como base o modelo sugerido por Fritz Schütze, em um manuscrito cuja publicação não ocorreu. De acordo com Schütze (1977 apud JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 93), sua “ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível.”

Assim, o objetivo deste estudo é conhecer a trajetória profissional de docentes-contadores que atuam num curso de Ciências Contábeis, em uma Universidade Comunitária do interior do estado de São Paulo.

A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE CONTABILIDADE: SEMELHANÇAS NA NOSSA TRAJETÓRIA

Para entender a constituição do professor universitário do curso de Ciências Contábeis, é preciso ter claro que, no campo da formação de professores, não existem soluções simples, mágicas, nem atalhos (NÓVOA, 2017), e é necessário mergulhar profundamente nas narra-

3 Foram usados pseudônimos do universo contábil para preservar a identidade dos professores.

tivas e ter um olhar atento ao percurso de vida de cada entrevistado. Esse processo ocorre de forma precoce, ainda na adolescência, quando somos instigados pela necessidade de escolher uma profissão. Tal exigência se configura pela construção da identidade pessoal, composta não só por escolhas particulares inerentes às peculiaridades que permeiam nossa vida, mas também por elementos que nos rodeiam ao longo do trajeto. Para Dubar (2006, p. 170), “a identidade pessoal dos sujeitos em aprendizagem não é adquirida, tal e qual, à nascença. Ela constrói-se durante toda a vida.”

Assim, ao saber que nossos esforços “são insuficientes e incapazes de traduzir a complexidade da profissão docente e dos seus processos de formação” (NÓVOA, 2017, p. 13), iniciei a análise pela formação escolar inicial dos entrevistados, por considerar que essa é uma etapa importante para o início da compreensão da trajetória dos docentes-contadores. O percurso escolar desses professores, assim como o meu, partiu das políticas públicas, das escolas municipais e estaduais da localidade. Nelas, iniciamos nossa constituição: “[...] *Eu sempre estudei no mesmo colégio público [...].*” (PEZENTI, 2021, p. 24). Essas minhas lembranças se cruzam com as dos professores depoentes:

[...] eu fiz escola pública [...]. No começo, acho que na primeira série, eu estudei na escola particular [...]. Depois, os meus pais não tinham mais condições e eu fui para escola pública. (Razão)

Eu sempre estudei em escola pública. (Diário)

Eu estudei em escola pública! (Crédito)

A gente era muito pobre [...], não tinha recurso nenhum. Então, a gente estudava [...] em escola pública, em escola estadual. (Ábaco)

A importância das políticas públicas na formação escolar aparece na fala de todos os professores. Esse relato, dentro do contexto educacional brasileiro, é essencial para reforçar que a viabilização do acesso à educação é, sem dúvida, fundamental para que milhares de

jovens consigam uma formação que os oriente ao longo da vida. Sua relevância se evidencia, ao considerarmos que, apesar da falta de recursos financeiros elencada pelos professores Razão e Ábaco, foi possível ter uma formação escolar.

Contudo, os professores Crédito e Débito não mencionaram tal dificuldade. Isso faz com que reflitamos sobre essa perspectiva, já que a ausência na fala pode se dar pela inexistência desse obstáculo, pela possibilidade de se tratar de algo de que não se queira lembrar ou pela irrelevância da questão para os entrevistados, pois educação pública de qualidade é direito de qualquer cidadão.

Durante a pesquisa com os docentes-contadores, também me interessou conhecer como foi a passagem da Educação Básica para o Ensino Superior. Tencionamos compreender quais as motivações que levaram os entrevistados a optar pela graduação em Contabilidade, visto que, como acontece com os demais cursos, a escolha pela formação em Ciências Contábeis também ocorre precocemente, e, na maioria das vezes, quando ingressam no Ensino Superior, os futuros contadores se sentem inseguros com a escolha feita.

Pinheiro e Santos (2010) ponderam que o interesse pela carreira transita pela maturidade e pelo desenvolvimento do ser humano, com valores desenvolvidos ao longo dos anos, o que torna complexas as escolhas profissionais de cada indivíduo. Os autores destacam também que, “além de os fatores externos na sociedade onde o indivíduo vive o influenciarem, há também concepções internas da própria pessoa, decorrentes de seus sonhos e de sua própria identidade e valores que variam para cada adolescente.” (PINHEIRO; SANTOS, 2010, p. 6).

O enunciado de cada professor depoente revela o início de sua trajetória de vida e sua aproximação com a Contabilidade:

Eu nem imaginava fazer um curso de graduação. Eu pensava em fazer um curso, ter uma profissão [...]. Gostava de fotografia [...]. Depois, pensei fazer Veterinária [...], Biologia [...]. Mas aí, quando você vai crescendo, você fala: “Não! Não, não é bem isto que

eu quero.” Eu gosto de mexer com papel [...], mas eu também queria fazer Economia [...]. Então, eu fiquei muito indecisa se eu faria Contabilidade, Administração ou Economia [...]. (Razão)

[...] Ciências da Computação. Era, na verdade, o que eu queria cursar naquele momento [...], fiz o vestibular, passei. Fiz a matrícula, mas eu não tinha o dinheiro para pagar o curso superior. O meu pai até tinha um salário razoável e se propôs a pagar, mas eu não quis, queria eu mesmo pagar. Não dava para eu arcar, com o salário que eu ganhava na época. (Diário)

O que eu gostaria de ter estudado, na verdade, era Engenharia Civil. Esta era Engenharia Civil. [...] Mas não tive condições financeiras na época. Nesta época, financiamento estudantil era bem mais difícil conseguir. E eu não tinha condições de pagar. (Crédito)

Na realidade [...], juntou o útil ao agradável. Porque, na cidade aonde eu morava, era o único curso que a gente tinha depois que terminava o primário, certo?, que a gente tinha possibilidade de fazer. Tinha o pessoal que fazia o ginásio, que hoje é o Ensino Médio, naquele tempo se chamava ginásio, mas aquilo era de dia, e meu pai não tinha, a gente tinha que trabalhar, não tinha dinheiro para fazer. E à noite, tinha o curso de ginásio comercial e técnico em Contabilidade⁴. Então, era o que sobrou. Mas eu já tinha uma certa vocação, porque eu gostava de mexer com números e nota fiscal, de levar no escritório. Então, quer dizer, uniu o útil ao agradável [pausa]. E foi embora [pausa]. Me identifiquei muito! (Ábaco)

Identifico nessas falas indícios que dão sentido à inquietação na construção da identidade dos professores e que vão ao encontro do que Saboya (2015, p. 3) enfatiza: “a saída do sistema escolar e o confronto com o mercado de trabalho constituem, atualmente, um momento essencial na construção da identidade autônoma do indivíduo”. Os anseios presentes nas narrativas revelam que, com exceção do

4 Os cursos técnicos em Contabilidade no Brasil garantiram, por muitos anos, a formação de milhares de profissionais da área contábil. No entanto, apesar de o curso superior ser reconhecido desde 1945, foi somente entre os anos de 1960 e 1970, com a criação do Conselho Federal de Contabilidade – CFC –, após a definição de diretrizes que regulamentariam o curso superior de Ciências Contábeis, que ele se transformaria em curso superior, formando Bacharéis em Ciências Contábeis.

Professor Ábaco, nenhum dos outros tinha como pretensão inicial cursar Ciências Contábeis – foram levados pelas contingências da vida.

Ao ouvi-los, fui tomada por sentimentos novos – afinal, alguém mais narrava seus desejos para além da Contabilidade. As questões que moveram os professores se aproximavam de minha trajetória e da escolha pelo curso de Contabilidade, pois *“Eu queria ter cursado Educação Física, mas era longe, o curso era nas férias de julho e uma semana por mês. Como meus pais não tinham condições financeiras e eu trabalhava, decidi que faria o curso que abrisse naquele ano no campus de minha cidade.”* (PEZENTI, 2021, p. 26).

Esses depoimentos nos remetem novamente às políticas públicas, agora em relação ao Ensino Superior. Todos nós tivemos que cursar Ensino Superior privado, por não haver universidade pública e ser a instituição privada a única opção. Na maioria das vezes, não era possível escolher o curso desejado, havia apenas o que podíamos custear ou o que existia na região. Essa é a realidade para grande parte da população; entretanto, vale destacar a importância do Programa Universidade para Todos (Prouni), que garante o acesso ao Ensino Superior em instituições privadas para muitos jovens brasileiros, e a bolsa de mestrado fornecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para a pós-graduação, que se fez presente em meu percurso como aluna do Programa de Pós-Graduação da Universidade São Francisco. Não pude usufruir de programas de política pública na graduação, mas foi possível na pós-graduação. Esse contexto sofreu algumas transformações, em decorrência de políticas que buscaram a interiorização do Ensino Superior público em diferentes regiões do País, por exemplo, com a criação dos Institutos Federais de Educação (IF)⁵ — em 2008 —, mas que, no atual momento, vêm sofrendo descontinuidade.

5 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conhecidos como Institutos Federais, são instituições de Ensino Superior, Básica e Profissional espalhadas por todos os estados do Brasil. Foram criadas em 2008 pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, pelo Projeto de Lei 3775/2008.

Na trajetória de formação, outros elementos se destacam. A Professora Razão disse: “*Fiz alguns cursinhos [...], alguns cursinhos de Contabilidade, de Administração, de Auxiliar de Escritório, de Informática, estas coisas que os pais querem ocupar o tempo do filho à tarde [...]*”. Essa fala esbarra em mim, relembro que meu pai fazia algo semelhante: “[...] *quando eu tinha uns 12 ou 13 anos de idade, eu atravessava a cidade, em minha bicicleta azul, para ‘aprender a trabalhar em escritório’, como dizia meu pai [...]*.” (PEZENTI, 2021, p. 25).

Esse processo, além de possibilitar a construção das várias identidades pessoais, permite o entendimento de que a personalidade individual se organiza primeiro por seu grupo social, ou seja, por seu papel profissional e, a partir dessas formas de identificação, as pessoas constroem e desenvolvem identidades para si (DUBAR, 2006). É assim que os docentes-contadores, por pertencerem a um coletivo comum, buscam especializações para exercer suas atividades profissionais. Ou seja, primeiro se identificaram com outras atividades profissionais ligadas à Contabilidade e somente depois se especializaram na área desejada.

Ampliando a discussão sobre a formação inicial e a escolha do curso de Ciências Contábeis, analiso a trajetória profissional de cada entrevistado, entrelaçada com a formação da identidade docente. Para compreender o trabalho do professor, é preciso considerar o contexto em que ocorreu seu desenvolvimento, ou seja, “[...] em certos aspectos do seu desenvolvimento, cada professor é único e só pode ser entendido a partir de sua própria trajetória biográfica.” (BOLÍVAR; DOMINGOS; FERNANDEZ, 2001, p. 45, tradução minha⁶).

6 “[...] *en ciertos aspectos de su desarrollo, cada profesor es único y sólo se puede comprender desde su propia trayectoria biográfica individual [...]*”

A ESCOLHA DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

A escolha profissional configura-se em um processo de tomada de decisões que tem início ainda na adolescência e nos acompanha ao longo da vida adulta. Quando se é jovem, essa escolha é propulsora de conflitos internos inerentes ao momento, mas suas consequências atingem uma vida pela frente. A decisão pelo curso de Contabilidade, em detrimento de outros, é, para Pinheiro e Santos (2010), motivada pelos fatores econômicos e pela maior oferta de emprego. No entanto, a rapidez dos acontecimentos faz com que as conjunturas mudem durante todo o caminho. Assim sendo, comungamos do mesmo entendimento de Dubar (2006, p. 178), ao afirmar que a identidade pessoal é “um processo, uma história, uma aventura e nada permite que ela se fixe num qualquer momento da biografia.”

Em outras palavras, nada é estático nem dura para sempre. Isso revela que, quando pensamos sobre nossa formação e a construção da identidade docente, tomamos consciência de que esse processo é muito mais dinâmico. Ocorre no campo da família, do trabalho, na esfera política e religiosa (DUBAR, 2006).

Nessa perspectiva, Saboya (2015, p. 1) ressalta:

Quando encaramos a identidade como a síntese provisória de um processo dinâmico e sempre inacabado de construção social do indivíduo, devemos imaginar que essa ação apenas se torna possível a partir do complexo movimento que constitui o processo de socialização.

Esse processo de socialização e construção da identidade vai se configurando na formação no Ensino Superior. Como nos alerta Dubar (2006, p. 175), “a identidade pessoal só se torna narrativa se for relatada”. Ao narrar suas trajetórias, os professores, provavelmente,

refletiram sobre a própria constituição profissional e sobre o caminho trilhado, as escolhas que fizeram e a forma como chegaram a ser os profissionais que são hoje.

É interessante notar, com relação ao trabalho, que a Professora Razão, apesar de indecisa, expressou veementemente o desejo de “*ter uma profissão*”, encontrando na Contabilidade os caminhos para essa realização: “*Agora eu quero fazer Contabilidade [...] pra me especializar em alguma área.*”. Embora desejasse ter uma profissão, ficou surpresa quando ingressou na docência: “*Eu não esperava, mas aí foi acontecendo aos poucos sem eu esperar [...]. Eu comecei como professora auxiliar.*” (Razão).

Outro aspecto relevante é que, mesmo tendo cursado Administração, a Professora Razão não se arrepende. Ela afirmou: “*Eu deveria ter feito o curso de Contabilidade [...], não que eu tenha me arrependido, porque foi um curso muito bom para mim, mas realmente eu me identifico muito mais com o curso de Contabilidade do que com o curso de Administração.*” (Razão).

Na fala da professora, podemos identificar um processo que só ocorreria anos mais tarde, quando ela iniciou na carreira docente, encontrando ali sua profissão. Rindo, ela disse: “*Eu nem me imaginava fazer um curso de graduação assim. Eu pensava em fazer um curso [...], ter uma profissão.*” Também afirmou: “[...] *Mas foi uma coisa que, pela vivência, assim, por eu estar lá dentro, eu acabei que me caminhando por ter professores em volta, o trabalho deles que acaba envolvendo o meu trabalho, por admiração, e eu acabei indo por esta área.*” (Razão). Isso nos revela o quanto o outro é importante em nossa constituição profissional. Ser professora não estava em suas metas profissionais, mas a oportunidade surgiu, e Razão se identificou com a docência.

Sua fala aproxima-se desta afirmação de Dubar (2012, p. 8):

[...] a vida de trabalho é feita, ao mesmo tempo, de relações com parceiros (patrões, colegas, clientes, público, etc.) inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos.

Ao terminar sua segunda graduação, a Professora Razão iniciou o mestrado:

Terminei o curso de Contabilidade e comecei a fazer o mestrado em Contabilidade. Porque aí eu já estava lá dentro da instituição, eu comecei a trabalhar no mestrado [...], e o coordenador do curso me chamou para ser professor auxiliar da casa. Então, eu comecei como professora auxiliar. (Razão)

Já o Professor Crédito enfatizou diversas vezes: “[...] foram muitas coincidências que me levaram [...]”. A todo momento, é possível encontrar indícios de quão significativa foi a socialização em sua trajetória de vida. Mas, como tudo na vida, dentro da trajetória do depoente, essa prática não teve início no acaso. A relação do professor com a Contabilidade é fruto de seu primeiro emprego: “*Eu comecei a trabalhar no escritório com 13 anos [...], e me interessei por isso [...], acabei gostando [...]. O gerente do escritório na época me falou o seguinte: [...] ‘Por que você não faz o técnico em Contabilidade?’ [...]. E eu resolvi fazer!*” (Crédito). Esse depoimento nos reporta aos resultados da pesquisa de Peleias e Nunes (2015, p. 198): “os fatores mais influentes para a escolha do curso de Ciências Contábeis foram o prévio conhecimento do aluno sobre a teoria ou prática da Contabilidade, a visão de empregabilidade que possuem sobre a atuação do contador e a área de trabalho atual dos entrevistados.”

A inserção docente do Professor Crédito no Ensino Superior pode ser entendida em virtude de sua vasta vivência profissional, como o próprio entrevistado disse: “*Eu nunca pensei em dar aula e nunca pensei em ter escritório, a vida vai levando a gente.*”. Percebemos que

as condições socioculturais desse depoente, como a participação em uma associação de contadores, foram determinantes para que seu nome chegasse até a universidade:

E ela [a coordenadora] me chamou. Ela falou: “Eu preciso realmente de professor de Auditoria e Perícia... já conversei com alguns professores aqui e eles não querem dar estas duas disciplinas, não têm conhecimento.” Para mim, não tem problema. O meu problema é a questão acadêmica! Não é a questão prática do dia a dia que eu faço, isto não vejo problema! (Crédito)

Ao pensar em minha trajetória, enquanto analiso a fala dos professores, percebo que o conhecimento da técnica prevalece sobre a didática e vai ao encontro da preocupação levantada por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104, grifos das autoras) sobre o início da carreira docente no Ensino Superior, uma vez que “as instituições que os [os professores] recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para *torná-los*”. Outros autores, como Andere e Araújo (2008), também afirmam que a preparação para o Ensino Superior é incipiente, já que requer formação prática, técnico-científica, pedagógica, social e política. Tal evidência ganha mais força, ao analisar a grade curricular do curso de Ciências Contábeis, pois existe ali uma demanda reprimida de disciplinas voltadas para a formação pedagógica.

No entanto, essa ausência deveria ser contemplada nas diretrizes curriculares dos programas de pós-graduação *lato e stricto sensu* como um diferencial perante aquilo que já existe, contribuindo na formação dos futuros profissionais, professores do Ensino Superior. Nesse ponto, com base no que dizem os docentes-contadores, reforçamos o quão importante é estreitar a lacuna existente — técnica e didática — e criar iniciativas que favoreçam a formação do professor universitário.

É possível perceber que o Professor Crédito iniciou como docente para cobrir uma falta de domínio de outros professores; assumiu a docência sem que tivesse uma formação didática para isso. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104) descrevem que os professores, muitas vezes,

adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados [...], trazem consigo imensa bagagem de conhecimento nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor.

Assim, a disposição do Professor Crédito para partilhar seus conhecimentos técnicos prevaleceu, a despeito da falta de um saber didático-pedagógico. Confiante, ele assumiu as aulas levando isto em consideração: *“Para mim, não tem problema. O meu problema é a questão acadêmica! [...] Nunca fiz isto, mas se vocês me derem a chance eu aceito sim.”* E ela falou: *“Eu realmente preciso [...] Eu acabei sendo contratado [...] E foi assim que eu acabei vindo para cá dar aula.”*

Já as preocupações do Professor Diário giravam em torno de sua timidez:

O primeiro emprego foi como professor de Inglês [...]. Quando eu tinha 16 anos [...]. Eu gostava muito de idioma [...], um convite surgiu por um professor da rede pública que era meu professor de Inglês, e estava abrindo um curso [...]. Então, ele chamou primeiro como monitor e depois eu acabei meio que caindo de paraquedas para começar a lecionar [...]. Mas eu sempre me considerei muito tímido, e tinha muita vergonha de falar em público. [...] Não tinha outro professor! Acabei tendo que assumir. Para mim, foi difícil, principalmente para quebrar aquele impacto de falar em público, não estava habituado. Mas comecei a tomar gosto.

Iniciava-se ali a trajetória de Diário como professor, que mais tarde contribuiria para sua atuação no Ensino Superior. Rodeado de papéis, Professor Diário relatou: *“Eu senti que estava muito envolvido com a área. [...] Como eu estava trabalhando como auxiliar de escritório,*

eu resolvi então fazer o curso de Administração. Na época, não tinha mais o curso superior de Ciências Contábeis aqui na IES.” Assim, a escolha do curso de Ciências Contábeis “acabou sendo uma opção natural”. A aproximação com a Contabilidade remeteu a algo que estava intrinsecamente ligado com a profissão que ele exercia: “Em função da minha trajetória profissional [...], acabou sendo uma tendência natural para o meu desenvolvimento profissional [...]. Eu senti que estava muito envolvido com a área” (Diário).

O então professor de Inglês, na época já formado em Administração, lembrou com entusiasmo o convite para lecionar as disciplinas de sua formação:

[...] depois que eu terminei minha graduação e comecei o MBA [Master in Business Administration] em Controladoria, eu fui convidado a lecionar em uma escola técnica de Administração [...]. Abriu aqui um edital para seleção de professor que era voltado para as disciplinas de Teoria Geral da Administração para o curso de Ciências Contábeis, e Empreendedorismo e Franquia e Licenciamento para o curso de Tecnólogo em Gestão Empresarial. Eu participei do processo seletivo e comecei a lecionar aqui. (Diário)

Além da paixão pela área de Tecnologias e Gestão, as especializações e os cursos profissionalizantes se somam a suas vivências na área da Contabilidade:

Comecei Administração [...], no ano seguinte, um MBA em Gestão Financeira e Controladoria [...], seis meses, e eu iniciei um outro MBA, aí em Gestão Tributária [...]. Eu senti que, profissionalmente, eu estava pendente de alguma coisa. [...] Aí eu cursei Ciências Contábeis, porque eu já trabalhava como gestor de área, que tramitava informações contábeis [...]. Cheguei depois a fazer alguns outros cursos pontuais, tanto na área contábil como na de Gestão. [...] Eu penso em fazer um Mestrado, voltado para a área de Controladoria. (Diário)

Quando o Professor Diário relatou sua vontade de fazer um curso de Mestrado, ficou evidente a importância que ele dá para a formação continuada, que, como enfatiza Cunha (2013, p. 612), “constitui todo o período que acompanha o tempo profissional dos professores”. Contudo, como a autora destaca, essa iniciativa pode partir tanto dos próprios professores como dos programas das IES em que estão inseridos.

Em sua narrativa, o Professor Diário dá indícios da prioridade de expandir seu conhecimento, aprimorando-se tanto pessoal quanto profissionalmente. No entanto, percebemos que a falta de registro no Conselho Regional de Contabilidade – CRC –7, para atuar como contador, foi o principal motivo que o levou a escolher o curso de Contabilidade, além, claro, da necessidade de melhorar suas condições profissionais, já que ele mesmo afirmou: “*Eu me identifiquei muito*”.

Com o Professor Ábaco, a história é semelhante. Podemos identificar isso em sua entrevista quando, sorrindo e entusiasmado, contou seu sonho de garoto: “*Eu vou fazer isso aí [trabalhar com Contabilidade] um dia.*” E, gesticulando com as mãos, como se estivesse arrumando a gravata, expressou alegremente: “*o pessoal trabalhava no escritório de camisa branca e aquela gravatinha preta, todo mundo uniformizado [...], eu ficava admirado*”.

Entusiasmado, ele disse: “*E eu acabei arrumando um trabalho lá para carimbar documentos*”. Mas, apesar disso, sua trajetória sempre esteve cercada de desafios:

Eu me formei, e a cidade na época era muito pequena [...]. Então, eu decidi ir embora [...] e arrumei emprego em uma loja [...] para poder me sustentar [...]. Depois de um cinco ou seis meses, eu [...] consegui entrar na área contábil. Fui trabalhar como assistente

7 Para atuar como contador é necessário ser aprovado no Exame de Suficiência, exigido pelo CRC, que é o órgão regulador dos profissionais da classe contábil.

do assistente do assistente de Contabilidade [risos] para começar. E então começou a carreira na área contábil. (Ábaco)

Ábaco destacou pessoas que marcaram sua vida: *“Tem duas pessoas que eu devo muito [...] que foram me dando oportunidade, e eu estudando [...]”*. Aqui, encontramos a socialização profissional, que, de forma genérica, conecta situações e percursos nas relações consigo e com os outros, consistindo em uma permanente construção (DUBAR, 2012). O docente nos contou: *“[...] o foco principal era profissional [...], mas, paralelo, eu sempre trabalhei em Universidade”*. Ou seja, a convivência com outros professores, o diálogo e a criação de redes coletivas de trabalho são peças fundamentais na consolidação dos saberes da prática profissional, como afirma Nóvoa (1995).

De jovem dedicado e obstinado por boas notas, tornou-se professor assim que concluiu a graduação: *“Um dia, conversando com o coordenador, eu falei: ‘Eu gostaria de dar aula’. E ele falou: ‘Você não quer vir dar aula aqui?’. ‘Oh! Eu quero!’”* Sorrindo, (re)lembrou o início da carreira docente e a superação dos primeiros dias de aula: *“Eu nunca fiz nenhum um curso de Didática, entende? Eu sei, porque eu aprendi tudo sozinho, aprendi a dar aula sozinho. Eu apanhei sozinho [...] Eu sempre admirei professor. Gostava de estudar. Eu sempre fui assim... Muito... Cobrado”*. (Ábaco)

Percebo, neste momento, que minha história esbarra diversas vezes com a constituição do Professor Ábaco: *“Peguei meu diploma de bacharel em Ciências Contábeis. Era muito jovem [...], com o desejo de ser professora. Os motivos ao certo, nem eu sei. Tive bons professores durante a graduação.”* (PEZENTI, 2021, p. 27). Ele, assim como eu, adorava ser cobrado pelos professores: *“Aprendi a admirar a postura de vários professores por sua pontualidade, pela rigidez, pelas cobranças. Eu adorava ser cobrada [...]”* (PEZENTI, 2021, p. 25).

Além de elevar a questão que remete à identificação com seus ex-professores, as considerações do Professor Ábaco esbarram na árdua tarefa que é ser um professor universitário, no trabalho solitário, enfatizado por Pimenta e Anastasiou (2010, p. 104), que, como já indicado, também frisam que os docentes acadêmicos “na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor”. Ele relembrou os primeiros dias de aula: *“Foi assim, nossa, uma dificuldade. Eu conversei muito com o coordenador do curso na época, eu não tinha experiência em dar aula. Eu tinha era de ex-aluno... Mas a gente observava o que o professor fazia, aquele negócio todo.”* (Ábaco). O início solitário na carreira docente vai ao encontro das palavras de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 63), que afirmam que professores “aprenderam a ensinar com a sua experiência e mirando-se em seus próprios professores”. No entanto, o Professor Ábaco nunca deixou de aperfeiçoar-se. A formação contínua pode ser vista em sua larga vivência e em sua busca pelo conhecimento, já que ele mesmo disse: *“E fui fazendo um monte de cursos. Fiz pós de Finanças, depois fiz o mestrado, e isto sempre paralelo ao trabalho nas empresas. Eu nunca deixei de trabalhar nas empresas”*.

Simpático e muito disposto, o já aposentado professor se transformou ao longo dos anos, e afirmou: *“Então a gente sempre estudou muito também, eu estudo até hoje, né?”* (Ábaco). Ele encontrou na docência uma forma de ensinar, de se realizar. Tal afirmação vai ao encontro do que Dubar (2012, p. 364) defende, ao sinalizar que a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura por toda a vida, e enfatizar que “a formação continuada, ligada ao trabalho, deve se tornar tão importante quanto a formação inicial”. Ou seja, Ábaco é um sábio conhecedor da Contabilidade, que, muito alegre, disse: *“Eu continuo lecionando aqui até o dia em que a universidade me quiser”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final deste capítulo, entendo que a profissão docente e as demandas suscitadas ao longo da formação docente requerem, inicialmente, um olhar singular para as histórias de vida. Analisar o percurso do professor universitário que ensina Contabilidade implica respeito e compreensão, visto que, na maioria dos casos, ele aprende sozinho a exercer a função de professor, levando consigo uma bagagem robusta da técnica acumulada nos anos de vivência profissional.

Nessa perspectiva, a análise buscou ressaltar o quão urgente é a questão da *constituição do professor de Ciências Contábeis*, pois, apesar de os participantes estarem revestidos dessa formação técnica, nenhum deles possui formação para a multiplicidade de saberes que a “profissão do professor” engloba, ou seja, aprenderam a ser professores ensinando. Enfim, a partir das reflexões proporcionadas pela análise das narrativas, entendo que as marcas deixadas pelos ex-professores influenciaram a prática dos docentes em questão, e, sem o conhecimento prévio do que seria uma sala de aula, eles “dormiram profissionais” e “acordaram professores”, como destacaram Pimenta e Anastasiou (2002).

Assim, é preciso considerar também que a Contabilidade, tida como segunda opção para os entrevistados, proporcionou realizações para os anseios pessoais e profissionais. O que era uma preparação para a vida, na busca por uma profissão, tornou-se a identificação da vida em si.

As narrativas dos professores atravessam minha história. Assim como eles, fui abraçada pela área da Contabilidade e, quando me enxergo contadora e professora, não me vejo fazendo outra coisa. Neste momento, tomo consciência de que, apesar de esse processo ser constituído ao longo da vida e de forma plural, “a identidade pessoal

[...] não é *determinada* pelas suas condições sociais. Ela é construída a partir de recursos da trajetória social que é também uma história subjetiva”. (DUBAR, 2006, p. 168, grifo do autor). Ou seja, as condições de cada época nos conduzem a um processo contínuo de transformação, que nos acompanha durante toda a vida. Dubar (2012) destaca que a conformação identitária não envolve a acumulação de conhecimento, mas sim a incorporação de uma definição de si e de uma projeção, no futuro, do compartilhamento de uma cultura do trabalho profissional e da exigência do trabalho bem feito.

Em suma, a trajetória de vida dos docentes-contadores é marcada pela formação escolar pública, seguida da busca por uma profissão e dos desafios vencidos ao longo do exercício das atividades profissionais. Mesmo cercados de desafios ao longo da vida, pude perceber a importância do círculo de pessoas nas escolhas e nas coincidências que permearam a vida de cada um. Assim, continuam no processo inacabado que é ser professor universitário. E, dessa forma, enquanto pesquisadora, minha história se entrelaçou com a de cada professor e com as leituras, (re)construindo-me.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Ana Claudia Quintana. **Para toda vida valer a pena**: pequeno manual para envelhecer com alegria. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

ANDERE, Maira Assaf; ARAUJO, Adriana Maria Procópio de. Aspectos da formação do professor de Ensino Superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de Pós-Graduação. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 19, p. 91-102, 2008.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, p. 609-626, 2013.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-157420120002000003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2020.

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

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2020.

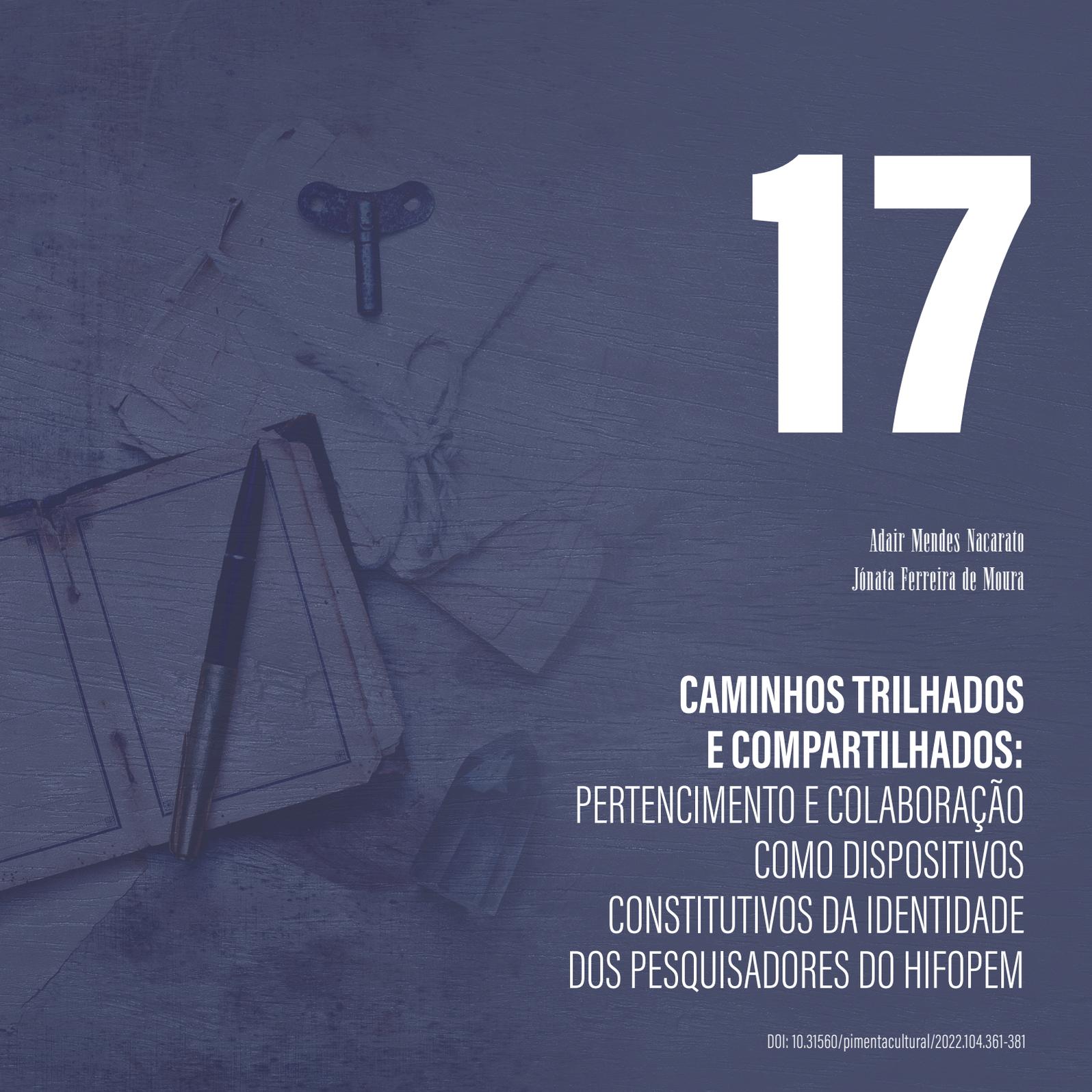
PELEIAS, Ivam R.; NUNES, Caroline do Amaral. Fatores que influenciam a decisão de escolha pelo Curso de Ciências Contábeis por alunos de IES na cidade de São Paulo. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 184-203, nov. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/33873>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PEZENTI, Nádia Nara de Godoy. **O professor do curso de ciências contábeis**: constituição na docência e uso das TDIC. 2021. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Raul Gomes; SANTOS, Mario Roberto dos. Fatores de escolha pelo curso de Ciências Contábeis – uma pesquisa com os graduandos na Capital e Grande São Paulo. *In*: Seminários em Administração, 13., São Paulo. **Anais** São Paulo: Semead, 2010. 1 CD-ROM.

SABOYA, Maria Clara Lopes. Socialização e qualificação para o trabalho: construção de identidades sociais e profissionais de professores. **Educação, Gestão e Sociedade**: Revista da Faculdade Eça de Queirós, Jandira, ano 4, n. 18, jun. 2015.



17

Adair Mendes Nacarato
Jónata Ferreira de Moura

**CAMINHOS TRILHADOS
E COMPARTILHADOS:
PERTENCIMENTO E COLABORAÇÃO
COMO DISPOSITIVOS
CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE
DOS PESQUISADORES DO HIFOPEM**

É possível caminhar sozinho. Mas o bom viajor sabe que a grande caminhada é a vida e esta supõe companheiros [...] Feliz de quem se sente em perene caminhada e de quem vê no próximo um eventual e desejável companheiro.
(CÂMARA, 1976, p. 27-28)

Como nos sugere Dom Hélder Câmara na epígrafe acima, esta obra revelou o quanto estudar e produzir conhecimento em colaboração, tendo companheiros para compartilhar tristezas e alegrias, conquistas e desafios, torna o processo de constituir-se como pesquisador carregado de sentido singular-plural. Caminhar sozinho, amparado nas experiências encarnadas em si, sempre revela o desafio de quem se coloca em um trajeto de pesquisa; mas caminhar com companheiros torna os passos menos pesados, o trajeto menos exaustivo, uma vez que, nesse percurso, precisamos de fôlego para continuar, e, muitas vezes, ou quase sempre, os colegas do grupo nos ajudam na respiração que falta.

Nos 16 capítulos que compõem esta coletânea, o leitor conheceu diferentes histórias de vida. São histórias de professores e professoras que ensinam matemática, mas também de outros profissionais que se aventuraram pela pós-graduação em Educação. Cada pesquisador-narrador, ao produzir sua história, também a teorizou, sistematizou sua própria experiência; houve a “produção do conhecimento incorporado, na e pela escrita.” (PASSEGGI, 2016, p. 81).

Nas singularidades das histórias narradas, há um ponto de convergência: o pertencimento ao grupo *Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática* (Hifopem), lugar também único e singular, construído de modo colaborativo. Desse lugar, de onde falamos, apresentamos alguns indícios de como a colaboração existente no grupo tem possibilitado a constituição de seus participantes. Inicialmente, abordamos a importância da produção do memorial. Em todas as seções, expomos excertos de reflexões dos autores em seus capítulos.

DESAFIOS PARA A ESCRITA DO MEMORIAL ACADÊMICO

Escrever memoriais não é uma tarefa simples; muitas vezes, é um processo sofrido, perpassado por lembranças que deixaram marcas, mas também é um momento de fortalecimento. Parafraseando Passeggi (2016), o professor-pesquisador sai fortalecido pelo processo de autoria.

Na escritura de seus textos, cada pesquisador-narrador fez escolhas e selecionou experiências a serem compartilhadas em seu modo singular de ser, viver e escrever; cada um exerceu seu espaço único de existência, sua singularidade obrigatória, no movimento alteritário, na arquitetura do mundo real: “eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro.” (BAKHTIN, 2010, p. 114). No início do processo, sempre paira a dúvida: o que escrever? O que narrar ao leitor? Alguns já tinham elaborado seus memoriais para as dissertações ou teses, outros iniciavam a pós-graduação em Educação. Há uma tradição nas pesquisas (com) narrativas de que o memorial do pesquisador faça parte do texto do relatório. Para alguns pós-graduandos, o gênero memorial não produzia sentidos, como afirma Miguel Gomes Arbelaez Castaño Silva¹:

A primeira vez que ouvi a palavra “Memorial” no curso de Pós-Graduação em Educação estranhei de imediato: “Pessoal, cada um de vocês terá que produzir seu memorial e entregá-lo antes do término da disciplina”, pois o que veio à mente deste discente foi uma planilha de dados e cálculos que é conhecida também como memorial na esfera da engenharia. Só pelo nome memorial, não foi possível eu criar uma relação com a Educação².

- 1 Ver capítulo neste livro: Narrativa pessoal da transformação de identidade no trajeto profissional: a busca da razão e do sentido de ser professor no ensino prisional.
- 2 Deixamos os nossos destaques no texto em itálico como forma de corroborar nossas interpretações.

Para outros, o exercício de escrever e fazer uso de memoriais em pesquisas é algo carregado de sentidos. Dois colegas do grupo já tinham forte inserção na escrita de memoriais, pois os utilizam nos cursos de licenciatura nos quais atuam: Sílvia Maria Medeiros Caporale, no curso de Licenciatura em Matemática da Ufla, e Jónata Ferreira de Moura, no curso de Pedagogia da Ufma, Imperatriz. Ambos tomaram memoriais dos graduandos em suas pesquisas de doutorado. Sílvia³ relata:

Embora já tivesse experimentado em mim mesma a potencialidade da escrita de si, foi a partir da inserção dos memoriais na formação acadêmica docente que as narrativas (auto)biográficas foram sendo (re)significadas e adquirindo novos sentidos, pois pude acompanhar o processo de escrita dos graduandos e ampliar minhas aprendizagens profissionais sobre as possibilidades dessa prática de formação.

Como esses dois docentes são participantes do grupo há mais tempo, eles já se apropriaram do gênero memorial como dispositivo de (auto)formação. Para o pós-graduando que ingressa no grupo, tudo é muito novo, como foi o caso de Miguel. A fim de contribuir para o processo de escrita, diferentes memoriais são disponibilizados aos estudantes para que eles compreendam o gênero bem como entendam que não é um simples relato de fatos vividos e lembrados, mas é a busca de significação para o vivido. Nas palavras de Bosi (2015, p. 20), “[...] lembrar não é reviver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora, é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição.” É situar-se no tempo-espaço desses fatos, promovendo reflexões críticas, o encontro do sujeito epistêmico com o sujeito empírico por meio da autobiografização, como nos diz Passeggi (2016, p. 80): “É nesse esforço de dar sentido ao que também lhes acontece no processo de biografização que se dá o encontro do sujeito epistêmico com o sujeito empírico, mediante a ação do sujeito biográfico, que busca em suas aprendizagens, razões, emoções, inflexões.”

3 Ver capítulo neste livro: Tornando-me pesquisadora na perspectiva narrativa.

Outro conflito vivido na elaboração do memorial é a escrita do texto na primeira pessoa do singular. Principalmente para quem vem de uma área de Exatas, soa muito estranha a produção do texto assumindo o “eu” em sua autoria. Isso decorre do apagamento do “eu” que tanto marcou os trabalhos científicos. No processo da escrita do memorial, o “eu” é desvelado, e o ato de escrever leva ao ato de se escrever, mostrando, como sugere Dahlet (2008), a manifestação do eu enunciador (aquele que, à medida que a redação avança, toma forma, vê-se e ouve-se, descobre-se), do eu enunciado (aquele manifestado na escrita pela reflexão do enunciador no ato do registro de suas experiências) e do eu informador (aquele cujo papel é informar, talvez também orientar, o eu enunciador e o eu enunciado).

A escrita do memorial é uma escrita autobiográfica; no ato singular de narrar e refletir sobre suas experiências, segundo Passeggi (2021, p. 5), há a “possibilidade de desdobramento da pessoa que narra em três instâncias narrativas: a de narradora, a de protagonista e a de autora da história narrada.” É um movimento no “qual presente, passado e devir se entrelaçam.” Kátia Gabriela Moreira⁴ reflete sobre esse movimento em seu texto:

O ato de narrar é, portanto, uma reconstrução (particular) da experiência. Essa reconstrução ocorre por meio de um processo reflexivo que dá significado ao vivido. Assim, quando eu me dedico a “narrativizar” minha vida em uma história pessoal e profissional, estou imersa em um contexto de *construção de meu próprio “eu”* — em busca de atribuir uma identidade narrativa a minha experiência. A partir da reflexão, envolvo-me na construção de um projeto de como a vida foi e de como ela será.

A temporalidade também se fez presente em outros textos, como o de Débora Meyhofer Ferreira⁵:

4 Ver capítulo neste livro: Tecendo a pesquisa da própria prática: o ato de narrar sobre os fios, as cores e os emaranhamentos que me constituem como pesquisadora.

5 Ver capítulo neste livro: A semente da docência em uma horta de Engenharia.

relembrando algumas de minhas experiências, na tentativa de *reconstruir esta história e entender o presente* a partir das escolhas feitas em outros presentes, uma verdadeira jornada, resultante de um processo iniciado quando nem imaginava ainda falar um dia ...

A escrita do memorial não pode ser um ato solitário; ele precisa passar por um processo de mediação biográfica e ser compartilhado e lido pelos pares. Num relatório de pesquisa, ele é lido pelo orientador, pelos pares do grupo de pesquisa e pelos participantes das bancas de avaliação; assim, esses leitores, com suas sugestões, atuam como mediadores biográficos. O texto de Hellen Cassia Cruz dos Santos⁶ faz referência ao papel do grupo nessa mediação:

O grupo Hifopem possibilita a nós participantes *pensarmos mais profundamente sobre a pesquisa, mas também sobre nós mesmos*. E esse pensar é um movimento que inicialmente me incomodou bastante. Eu não queria pensar nas razões que me levaram até ali, no motivo real de minha pesquisa, mas foi necessária essa reflexão, e foi por causa desse movimento do grupo que foi possível tratar algumas feridas das minhas memórias.

Pelo excerto acima, fica evidente que a mediação biográfica não significa ingerência nem interferência, tampouco ação não diretiva. É um dispositivo formativo que pressupõe intenção de formar e formar-se pela noção de cuidado e de respeito recíproco. Na mediação biográfica, o caminho de coinvestimento dialógico entre a pessoa que narra e o grupo, entre os participantes e quem os acompanha, é fundante, esse exercício faz parte do *métier* do Hifopem. Nesse sentido,

o processo da mediação biográfica é entendido como o envolvimento de muitas atitudes e pensamentos no acompanhamento de um grupo de pessoas em formação. Trata-se de um grupo que assume o caráter reflexivo porque reconhece seu engajamento num projeto comum de [estudos e/ou de pesquisa, voltando-se para a busca de sentido de experiências existenciais]. (MOURA, 2019, p. 87)

6 Ver capítulo neste livro: Os movimentos de uma pesquisadora que (re)significa sua história pessoal e profissional por meio da escrita de narrativas.

A mediação biográfica é potente no Hifopem, pois todo pesquisador, ao apresentar seu texto de pesquisa com o memorial inserido, recebe muitas contribuições dos colegas, que apontam possíveis reflexões teóricas, maior ênfase e detalhamento de alguns fatos narrados. Trata-se de uma dinâmica dialógica, de produção colaborativa de conhecimento e de sentidos para as experiências vividas.

A mediação biográfica também ocorreu na produção deste livro, pois cada capítulo foi lido e discutido com dois leitores críticos que fizeram apontamentos nos textos. Posteriormente, os textos passaram por nossa leitura, com novas sugestões de complementações, ampliações ou teorizações. Ou seja, houve um investimento dialógico de formação e escrita entre os autores.

No compartilhamento dos memoriais, evidencia-se a colaboração que existe no grupo. Esse é o tema da próxima seção.

A COLABORAÇÃO COMO DISPOSITIVO PARA A CONSTITUIÇÃO DO PESQUISADOR

Colaborar vai além de trabalhar junto, de cooperar. É importante que, no grupo, todos tenham voz e sejam ouvidos. A colaboração se constrói nas interações entre seus participantes, em situações dialógicas. Não se trata de um movimento sem conflitos, sem contradições, mas o diálogo, o respeito mútuo e a confiança são essenciais para manter o equilíbrio do grupo e a coprodução de conhecimentos. Concordamos com Ibiapina (2008, p. 49), que, apoiada em Bakhtin, ao analisar a colaboração, afirma: “são as enunciações que tornam o pensamento acessível aos processos sociais, isto é, acessível à colaboração [...] é por meio da alteridade que os indivíduos vão se apropriando das palavras dos outros e adaptando-as aos seus propósitos.”

No Hifopem, a colaboração se manifesta em diferentes momentos. Além das decisões sobre as leituras que faremos e da organização do cronograma do semestre, um momento essencial é a leitura crítica dos textos de pesquisas dos colegas (dissertações e teses); todos os pesquisadores, antes de irem para o Exame de Qualificação, apresentam o trabalho no grupo, num evento que chamamos de pré-banca; todos do grupo fazem a leitura, mas sempre há dois colegas indicados que fazem a leitura crítica, agindo como se estivessem numa banca. Entendemos que esse é o movimento de constituição do pesquisador: aprender a avaliar o trabalho do colega, apresentando sugestões e revisões no texto. Como afirma Adriana Aparecida Molina Gomes⁷ em seu texto, “as pré-bancas foram-se consolidando com uma prática e uma cultura do grupo. Essa prática necessitou de paciência e de certa intencionalidade flexível para ser desenvolvida.” Esse tipo de contribuição também foi destacado no texto de Selma Nascimento Vilas Boas⁸:

Outro fator relevante para mim foi a leitura crítica de meu texto da dissertação e da tese antes das bancas. Os integrantes do grupo realizaram uma leitura *cuidadosa e criteriosa de meus textos apresentando contribuições importantes para a escrita final*. Esse comprometimento do grupo é fundamental para o avanço significativo nos textos de todos os participantes, em especial, no de minha tese, em que faço a pesquisa da própria prática.

Essa cultura do grupo se materializa na colaboração e nas decisões coletivas que tomamos. Ela evidencia que o ato de pesquisar não é isolado, mas necessita do outro; o outro que lê, discute, sugere, discorda e aprende junto. Parafraseando Dom Hélder Câmara, a grande caminhada (a pesquisa) é a vida, e esta supõe companheiros (o outro que nos ajuda a enxergar aquilo que até aquele momento não havíamos visto). No texto de Kátia, encontramos reflexões sobre o compartilhamento na produção das pesquisas:

7 Ver capítulo neste livro: “A vida desse meu lugar” como integrante do Hifopem.

8 Ver capítulo neste livro: Os desafios da escrita de narrativas e sua relevância para a pesquisa e para o desenvolvimento profissional da professora-coordenadora.

Clandinin e Connelly (2011) chamam a atenção dos pesquisadores narrativos para a *responsabilidade de não estarem sozinhos* com os participantes na pesquisa. Entendo que os grupos, as trocas, ou seja, o não isolamento na pesquisa, estão relacionados a essa “responsabilidade” do pesquisador. *O quanto a leitura e as trocas com outras pessoas contribuem para a objetividade da pesquisa!* É muito comum, no meio acadêmico, o isolamento de pesquisadores, mas, a partir de toda minha base teórica e metodológica, não há como pensar em uma pesquisa solitária. A aprendizagem se dá por meio de processos sociais. Seria, então, minha prática incoerente, se os caminhos de minha pesquisa se dessem por outro viés, o viés do isolamento, uma vez que o *outro (colegas, amigos e professores) assume o papel de mediador na apropriação do olhar teórico do pesquisador.*

Jónata Ferreira de Moura⁹ também traz a importância da colaboração na elaboração da pesquisa:

No processo de pesquisar, ainda mais nas investigações (auto)biográficas, *o sujeito não caminha solitário*, ou, pelo menos, não seria plausível realizar seus estudos e desenvolver suas maneiras de pesquisar desabitado de outros sujeitos, daí surge a importância dos grupos de investigação. Estes podem ser um espaço da experiência que ajuda, nutre, faz pensar e fortalece o pesquisador, também auxiliam no refinamento de seu olhar para o fenômeno pesquisado, porque *o caminhar solitário não ajuda no fortalecimento de ideias, nos esclarecimentos e na ampliação do conhecimento.*

Um dos grandes questionamentos e ataques à pesquisa (com) narrativa refere-se à objetividade. Assim como afirma Kátia, os pares no grupo, nos estranhamentos com o texto do outro, nas sugestões apresentadas, contribuem para que o relatório de pesquisa apresente coerência, objetividade e aderências às ideias discutidas e apropriadas. Um movimento interno que nasce de quem escreve seu relatório de pesquisa e é impactado pelos amigos críticos que leem o texto,

9 Ver capítulo neste livro: O grupo Hifopem nutrido a constituição de um pesquisador (auto) biográfico: o ato encarnado de fazer pesquisa.

pelos pares do Hifopem. Esse exercício é uma das atitudes que tensiona e desqualifica os questionamentos sobre a objetividade nas pesquisas (com) narrativas.

Na organização de pré-bancas, há uma intencionalidade explícita: a construção conjunta de saberes sobre os modos de produção da pesquisa (com)narrativas. Iris Aparecida Custódio¹⁰ também destaca a relevância desses momentos de pré-banca:

A dinâmica é formativa para todas as partes: o pesquisador, que tem seu trabalho avaliado; os pares, que avaliam as investigações; e o grupo, que pode compreender de que forma as construções colaborativas, produzidas ao longo das reuniões, estão sendo apropriadas em cada uma das pesquisas desenvolvidas pelos integrantes. Desde meu ingresso no grupo, realizei, ao todo, seis leituras críticas; cada uma delas contribuiu para a construção de minha tese de doutorado.

Como destacado por Iris, todos se beneficiam dessa troca, desse excedente de visão. Na concepção de Bakhtin, como expresso por Prado e Serodio (2015, p. 60-61),

esse sujeito não pode se ver completamente, portanto ele depende do outro para lhe dizer a seu respeito o que de seu lugar não pode ver. E o outro, por sua vez, também depende incondicionalmente dele. Ao mesmo tempo, ambos se dão, um ao outro, suas identidades, permitindo-lhes conviver na alteridade – sempre sou o que vejo enquanto me vejo no outro de mim mesmo e respondo a essa visão com meus atos-pensamentos, narrativas-sentimentos.

A partir desse excedente de visão, cada um vai se constituindo pesquisador, apropriando-se das ideias que circulam no grupo e validando práticas próprias do grupo, construídas e aperfeiçoadas pelo/no Hifopem.

¹⁰ Ver capítulo neste livro: Uma peça tecida por várias mãos: as contribuições de um grupo de pesquisa na constituição de uma pesquisadora-narradora.

Outro momento de colaboração é na submissão de trabalhos para eventos ou para publicações. Os pesquisadores do grupo participam das edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (Cipa), e os textos que serão submetidos passam pela leitura de dois amigos críticos, que contribuem para a melhoria da redação. Tanto para o primeiro livro do grupo quanto para este, cada capítulo passou pela leitura crítica de dois colegas.

Esse movimento tem possibilitado a circularidade das pesquisas desenvolvidas no Hifopem, o que contribui para os pesquisadores ingressantes. Apresentamos excertos dos textos de pesquisadores que destacam esse movimento no grupo:

Lembro-me da primeira vez que minha pesquisa foi discutida. *Os colegas foram muito cuidadosos com o texto apresentado e foram me indagando sobre as razões que me levaram até ali, e isso fez toda a diferença! Assim que entrei no campo de pesquisa, dimensionei a importância da narrativa na vida daqueles que narram e do outro, daquele que escuta as narrativas. A aproximação com a narrativa do outro nos propicia conhecer o lugar que o outro ocupa, tentando, muitas vezes, compreender seu pensamento diante dos fatos vividos, lembrando que a narrativa é única e singular.* (Hellen)

É nessa dinâmica, entre as produções individuais e coletivas, que o grupo Hifopem se faz fundamental para minha constituição enquanto pesquisador narrativo. Cada elemento do grupo, com sua história, com suas experiências, com suas significações, *colabora para a elaboração da pesquisa dos outros integrantes.* Partimos da ideia de que, ao produzirmos narrativas sobre o nosso processo de constituição, *estamos a criar o que Josso (2007) chama de “invenção de si”.* Para tanto, segundo a autora, o texto narrativo é repleto de sinais, marcas e símbolos, os quais representam o autor da narrativa em um determinado papel social, considerando assim que todo sujeito é polissêmico. (Jefferson¹¹)

11 Ver capítulo neste livro: A importância do Hifopem na formação de um pesquisador narrativo com o olhar no retrovisor.

A participação no Hifopem me ajuda a compor a minha pesquisa com narrativa, pois ali compartilhamos saberes, e a experiência do outro sempre nos faz refletir. *Todas as leituras que o grupo desenvolve nos mobilizam em nossa própria pesquisa.* Nesse sentido, eu afirmo a importância da participação nos grupos de pesquisa. (Adriana Alvarez¹²)

O grupo, nesse sentido, tem me levado a ver que *nas relações com o outro eu construo meu conhecimento*; que um texto pode me apresentar várias reflexões, dependendo do tempo e do espaço em que estou vivendo e com que lentes e objetivos eu busquei respostas em uma determinada leitura. E esta é a minha nova tensão: compreender que nem sempre terei respostas prontas e concretas para todas as minhas inquietações em relação à minha profissão. Porém agora compreendo que esse ir e vir faz parte do meu desenvolvimento profissional e que não há uma linearidade durante esse processo, como eu acreditava antes de iniciar o doutorado em educação. (Natalia¹³)

Cada integrante do grupo e suas histórias de formação me motivam a esperar na construção de um caminho de muito aprendizado, necessário para o prosseguimento de minha pesquisa, somado ao restante da demanda do curso. (Gisele¹⁴)

Esses excertos exemplificam o respeito que os pesquisadores do grupo têm pelo colega que chega e, de forma insegura, apresenta seu trabalho, dá-se a conhecer, mas também conhece o outro, do lugar que ele ocupa. Há momentos de teorização da própria trajetória em que o pesquisador se identifica com autores tomados como referência, reconhecendo sua própria invenção de si, a partir do papel social que ocupa. Os estudos e discussões existentes no Hifopem fortalecem cada pesquisador em particular.

12 Ver capítulo neste livro: As potencialidades da pesquisa com narrativas: reminiscências a partir da narração do outro.

13 Ver capítulo neste livro: Ressignificações da profissão docente: trajetória de uma professora de matemática.

14 Ver capítulo neste livro: O encontro com o tempo vivido e (re)vivido: Trajetória de uma professora alfabetizadora.

O excerto a seguir, do texto de Sílvia, mostra que, mesmo com todo o apoio do grupo, o processo requer tomadas de decisão, nem sempre tão simples.

Vivenciei com intensidade essa tensão: escrever ou não um capítulo teórico, pois tinha receio de que se não o incluísse no texto de pesquisa, ele ficaria sem consistência teórica. Além disso, pairava a dúvida se conseguiria escrever o texto na forma de um diálogo entre as histórias de vida e as teorias. Após muito pensar, optei por incluir um capítulo teórico e procurei, ao longo do texto, construir momentos de diálogos entre a teoria e as narrativas. Naquele momento, senti-me segura com essa tomada de decisão.

Esse ainda é o desafio da maioria dos pesquisadores: a elaboração do relatório final da pesquisa. Qual é o lugar da teoria? Como romper com os modos canônicos de produção de relatórios de pesquisa? A tese de doutorado de Sílvia foi a primeira pesquisa narrativa do grupo e contribuiu para que outras investigações fossem realizadas, como a de Carlos André Bogéa Pereira, Iris e Kátia. As dúvidas, as inseguranças, os não acertos de um trabalho podem contribuir para a elaboração de outros. E, nesse movimento, há a construção conjunta de uma identidade coletiva do Hifopem que reverbera nas identidades de seus participantes. A seguir, discutiremos a construção colaborativa de uma identidade do grupo.

A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO E A PARTIR DO HIFOPEM

Na maioria das pesquisas, dada a dimensão narrativa e (auto) biográfica que as compõem, perpassa o conceito de identidade profissional. O texto de Nádia Nara de Godoy Pezenti¹⁵ centra-se nessa ideia e o excerto abaixo mostra uma das perspectivas com as quais discutimos a identidade:

¹⁵ Ver capítulo neste livro: A constituição e a trajetória de vida de professores de Contabilidade a partir das narrativas.

“a identidade pessoal [...] não é *determinada* pelas suas condições sociais. Ela é construída a partir de recursos da trajetória social que é também uma história subjetiva”. (DUBAR, 2006, p. 168, grifo do autor). Ou seja, as condições de cada época nos conduzem a um processo contínuo de transformação, que nos acompanha durante toda a vida. Dubar (2012) destaca que a conformação identitária não envolve a acumulação de conhecimento, mas sim a *incorporação de uma definição de si e de uma projeção, no futuro*, do compartilhamento de uma cultura do trabalho profissional e da exigência do trabalho bem feito.

A identidade é singular de cada um, mas ela é constituída nas relações sociais que vivenciamos. Por isso, é tão importante entendê-la como uma realidade que se desenvolve tanto pessoal como coletivamente. “A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional.” (MARCELO, 2009, p. 112).

Nessas relações, construímos uma memória coletiva relativa aos contextos pelos quais percorremos. No ato de elaboração do memorial, as lembranças que evocamos vêm sempre marcadas pelos eventos que vivemos e as pessoas que deles fizeram parte. Como nos diz Halbwachs (2003), mesmo sozinhos, nossa lembrança é social. O excerto do memorial de Flávia Aparecida Machado Fortes¹⁶ apresenta esse movimento:

Apesar de ser um memorial, o que remete a uma escrita solitária, esta não é. Halbwachs (1990, p.26) ensina-nos que “*nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros*, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos e com objetos que só nós vimos”. Estamos sempre cercados pelos outros, e narrar é trazer o outro para fazer parte da história. Assim, não caminhei sozinha, muitos outros me ajudaram na construção de meus mosaicos. Alguns permaneceram mais tempo, outros fizeram breves passagens, mas todos com sua importância em meu processo formativo.

16 Ver capítulo neste livro: Mosaico de mim.

Nas lembranças narradas, sempre trazemos aquelas pessoas que foram importantes, que contribuíram para que sejamos o que somos hoje, seja nas relações familiares, seja nas profissionais: professores ou professoras marcantes, familiares determinantes em nossas (não)escolhas, amigos, colegas de profissão. Recordamo-nos de todos aqueles que foram importantes em nossa formação.

A formação é feita da presença de outrem, daqueles de que foi preciso distanciarmo-nos, dos que acompanham os momentos-charneira¹⁷, dos que ajudam a descobrir o que é importante aprendermos para nos tornarmos competentes e darmos sentido ao nosso trabalho. (DOMINICÉ, 2010, p. 94)

A narrativa de Hellen apresenta exemplos de momentos-charneira. É o que vemos quando ela reflete sobre as marcas de preconceito racial trazidas do início de escolarização: “O processo de ‘libertação’ dessa experiência ruim que tive só foi acontecer quando fui fazer o meu mestrado em Educação, iniciado em 2018.” Essa libertação, de que trata Hellen, podemos chamar de momento de reorientação, pois, articulada com situações de conflito e/ou com relações humanas particularmente intensas, como foi sua entrada no mestrado em Educação na USF e no Hifopem, proporcionou-lhe olhar para si e expurgar o que lhe machucava, o que lhe paralisava, a ponto de não acreditar em seu potencial.

Para Dominicé (2010), a identidade é a forma que damos a nossa vida. No ato da escrita, pensamos nessas pessoas e refletimos sobre o vivido; com isso, apropriamo-nos de nossa própria história, a

17 Josso (2010, p. 70) apresenta o conceito de “momentos-charneira”: “Tomada na sua globalidade, a narrativa articula períodos da existência que reúnem vários ‘fatos’ considerados formadores. A articulação entre esses períodos efetua-se em torno de ‘momentos-charneira’, designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos).”

qual está sendo construída no existir-evento. “Todavia é suficiente para nós encarnar plenamente e de maneira responsável o próprio ato do nosso pensamento, subscrevendo-o, para nos tornarmos realmente participantes do ser-evento a partir do nosso lugar único.” (BAKHTIN, 2010, p. 111). Adriana Molina mostra-nos em seu texto esse movimento do singular-coletivo-singular:

uma vez que a história coletiva do Hifopem se entretetece com a história de cada indivíduo que participa desse grupo, vemos que o outro, enquanto um ouvinte-leitor atento e responsável, também possibilita o repensar do narrador sobre si próprio, pois, ao narrar, o sujeito, a pessoa, dá e tem um olhar para si e de si que lhe permite repensar sobre si mesmo a partir das suas relações com o outro e do olhar do outro

Esse modo de conceber a identidade aproxima-se do conceito de identidade narrativa, conceito discutido por Paul Ricoeur, Antonio Bolívar, entre outros. “É, então, relatando nossa própria história que damos a nós mesmos uma identidade, porque nos reconhecemos nas histórias que (nos) contamos.” (BOLÍVAR, 2006, p. 35, tradução nossa). No ato de narrar, produzimos sentidos a nossa existência, vamos nos percebendo como gente e nos fazendo no processo singular-plural de ser mais, de conhecer-nos e dar-nos a conhecer. É uma reconstrução do passado no presente, perspectivando o futuro, num movimento temporal. Como afirma Nacarato (2020, p. 146),

o tempo na narrativa não é o tempo cronológico, ou o tempo do relógio, mas o tempo vivido. Para Ricoeur (2014), a identidade narrativa é entendida como a identidade da personagem, que se constrói em ligação com a do enredo, entre o tempo cronológico e o tempo vivido – o tempo narrativo. Para ele, essa identidade se constrói na dialética entre a identidade-idem (mesmidade, ser idêntico a si e imutável no tempo) e a identidade-ipse (ipseidade, identidade pessoal e reflexiva, talhada pela alteridade). Assim, não há como abordar a identidade sem discutir a alteridade; sem colocar-se no lugar do outro; refletir sobre si mesmo como um outro. A identidade se constrói e reconstrói na narrativa, na constituição de uma personagem –

a personagem de si. Ao produzirmos uma narrativa, estamos construindo uma personagem.

Nossas narrativas são sempre inacabadas, pois elas podem ser reescritas, reinterpretadas. Portanto, a identidade não é fixa, é mutável. Como já afirmamos, sustentados em Marcelo (2009), ela é um fenômeno relacional; assim, não é um atributo fixo para uma pessoa, mas está em movimento. Podemos sempre construir outros personagens de nós mesmos.

Em todos os capítulos, os autores, cada um com seu estilo singular, narram como suas identidades foram se construindo, entrelaçando suas histórias com a própria história do grupo, como afirma Débora em seu texto: “As narrativas, utilizadas em quase todas as pesquisas do grupo e integradas às pesquisas (auto)biográficas, permitem-nos dar voz e espaço a cada professor participante, ao mesmo tempo que *acabam sendo uma história social, uma história que passa a todos*”. O que nos une é a produção da pesquisa, o processo de pensar a metodologia a ser usada para a produção dos dados, a escolha do caminho para sua análise, como Cleane Aparecida dos Santos¹⁸ narra:

no grupo, os mestrandos e doutorandos se reconhecem em seus modos de ser, sentir, pensar, agir e produzir sentidos por sua circularidade, ver-se e ver o outro, dando a ideia de que todos ali estão juntos com o mesmo objetivo. E, embora cada um tenha desejos e pretensões diferentes, há certamente pelo menos um ponto em comum: a pesquisa.

Somos atravessados pelas histórias que circulam no grupo e, ao mesmo tempo, construímos a história do grupo, sua identidade, de forma colaborativa, como caracterizado por Iris em seu texto:

Os lugares comuns podem partir: de textos teóricos, que articulam conhecimentos, provenientes de outros espaços

18 Ver capítulo neste livro: O Hifopem e o Ciempi: ecos e trajetórias experienciadas por uma pesquisadora em permanente constituição.

formativos, e mobilizam ou ainda conduzem à sua reelaboração; da leitura de pesquisas (finalizadas ou em andamento), produzidas pelos próprios integrantes do grupo; ou, ainda, da fala de algum colega, pois, em termos bakhtinianos, é na alteridade que os discursos afetam e são afetados. Dessa forma, os pesquisadores vão se apropriando de práticas de pesquisa e dos discursos de seus pares, o que resulta em práticas e discursos próprios daquele grupo. Destaco como alguns dos *lugares comuns* do Hifopem: a composição de textos de pesquisa na primeira pessoa do singular; o emprego de metáforas que auxiliam a composição do texto de pesquisa, criando um estilo do autor, mas que carrega a identidade do grupo; os memoriais de formação como parte constituinte das pesquisas que objetivam apresentar de que forma nossas histórias de vida e de formação nos conduziram a nosso objeto de investigação; e o processo de (auto)formação atravessado por muitos “*eus*”, *nós* e *eles* que se relacionam inter e intrasubjetivamente.

O grupo tem uma identidade, mas cada pesquisador se apropria daquilo que lhe faz sentido, daquilo que lhe mobiliza a pesquisar, num movimento de produção da memória coletiva. Como afirma Halbwachs (2003, p. 69),

contudo, se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não são as mesmas que aparecerão com maior intensidade a cada um deles. De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes.

Esse é o Hifopem, no momento da escrita deste texto e desta coletânea. Como o grupo é dinâmico e novos integrantes passam a fazer parte dele a cada ano, outras identidades serão construídas. E cada integrante construirá sua memória de modo singular a partir da participação no grupo.

PARA CONCLUIR

Chegamos ao final deste texto assim como deste livro com a sensação de que as ideias de autobiografização e de heterobiografização, articuladas com a reflexividade narrativa e suas incidências sobre a formação humana, discutidas por Passeggi (2021), perpassam a constituição da identidade do Hifopem e de seus membros. Nossas narrativas, expressas nos textos que compõem esta coletânea, revelam o potencial que é caminhar com companheiros, com amigos e pares que nos ajudam na empreitada do fazer pesquisa e do produzir conhecimento. Por isso entendemos que vamos nos formando, constituindo-nos como pesquisadores narrativos, “tanto pelas atividades de autobiografização, quanto pela escuta, leitura, de experiências alheias, nos processos de heterobiografização.” (PASSEGGI, 2021, p. 8). Isso se dá no constante processo de invenção de si, mediado pelas narrativas autobiográficas.

O exercício da reflexividade narrativa (PASSEGGI, 2021) é uma das marcas dos textos que compõem esta coletânea. E os sentimentos de pertencimento e colaboração que constituem a identidade dos pesquisadores do Hifopem são revelados ao longo dos textos, os quais recorrem às narrativas de si para fortalecer a ideia da vitalidade do sujeito e do poder auto(trans)formado delas, em especial, com grandes potencialidades para a construção identitária.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Vladimir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: João e Pedro, 2010.

BOLÍVAR, Antonio. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2006.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 18. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CÂMARA, Dom Hélder. **O deserto é fértil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

DAHLET, Véronique Marie Braun. O memorial e a formação da memória. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, Memoriais**: pesquisa e formação docentes. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 267-276. (Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica ∞ Educação).

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução de Cristina Antunes. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MOURA, Jónata Ferreira. **Pesquisa-formação**: marcas, resistências e apropriações reveladas pela escrita de si no processo de formação acadêmica do estudante de Pedagogia que ensina(rá) Matemática. 2019. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2019.

NACARATO, Adair Mendes. Narrar-se e constituir-se profissionalmente como professor que ensina matemática. *In*: PAULA, Enio Freire; CYRILINO, Maria Cristina (Org) **Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 140-158.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 15 nov. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans) formador. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 44, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 15 nov. 2021.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais. Ato responsável e alteridade: problematizando narrativas docentes em um contexto investigativo. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo *et al.* (Org.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 51-73.

SOBRE A ORGANIZADORA E O ORGANIZADOR

Adair Mendes Nacarato

A vida passa rápido demais; nem sempre temos tempo para falar de nós mesmos.

Da infância, lembro da vida simples na roça, rodeada pelos irmãos e pais batalhadores.

A escola e os estudos foram as portas que se abriram para meu futuro.

Inquieta e sempre em busca de novos conhecimentos, tornei-me doutora em Educação.

Realizo-me como professora formadora de professores e pesquisadora-narradora.

E-mail: ada.nacarato@gmail.com

Jónata Ferreira de Moura

Confiante e atento ao que me passa e ao que me causa inquietação. Professor e sempre aprendiz da vida, das coisas e, em especial, dos momentos que vão me constituindo como gente de carne e osso, que senti, que repeli... que busca sentido no que faz. Esse sou eu, que concluí o doutorado em Educação na Universidade São Francisco, sentindo a dor e os (dis)sabores do que é fazer pesquisa na modalidade (auto)biográfica. Professor da Universidade Federal do Maranhão, na cidade de Imperatriz, lugar onde nasci e cresci e, voltando do doutorado, tenho o compromisso de contribuir com a formação de estudantes do curso de Pedagogia. Sou um sonhador e busco realizar todos os meus sonhos.

E-mail: jonatamoura@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adriana Aparecida de Faria Alvarez

Nascida em zona rural, meus brinquedos estavam voltados à própria natureza, vivia em cima de uma árvore. Quando pequena, não via a hora de aprender a ler, mas nunca pensei em avançar muito nos estudos, a preocupação era trabalhar! Mas o destino prega peças inimagináveis em nossas vidas e foi na vida profissional, na Universidade São Francisco, que surgiu o interesse na continuidade aos estudos. Me graduei em Análise de Sistemas em 1997 e em Ciências Contábeis em 2015; me especializei em Administração de Empresas com ênfase em Finanças em 2001 e atualmente no mestrado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.

E-mail: dricarez@gmail.com

Adriana Aparecida Molina Gomes

Meu nome é Adriana, sou muitas... filha de trabalhadores, mulher, mãe, esposa, professora, estudante,... Vivi minha infância na zona rural, onde adquiri os gostos pela leitura junto a minha vó e na escola, pela escrita. Trabalhei nos ensinos fundamental e médio, bem como na educação de jovens e adultos e hoje leciono no ensino superior em cursos de licenciatura em matemática. Posso dizer que escrever a narrativa deste livro foi um prazer, pura diversão, foi um jogo em que joguei comigo mesma, com o outro e com minhas lembranças.

E-mail: adrianaapmolina@yahoo.com.br

Cleane Aparecida dos Santos

Confidências de uma professora-narradora -pesquisadora

Quero ser semente

Quero germinar

Quero ver o Sol na cidade

Quero florescer

Quero ser semente

Quero germinar

Quero ser Girassol

Quero ser melhor

Quero sorrir

Quero chorar

Quero inspirar

Quero aprender

Quero ser Girassol

Quero ser semente por onde passar.

Por Cleane A. Santos, amante da fotografia, estudante, Professora, pesquisadora, servidora pública, filha de Altamiro e Helena, mãe da Thais e avó da Lala e da Duda.

E-mail: cleane.santos@bol.com.br

Débora Meyhofer Ferreira

Uma horta só pode ser considerada assim, quando existe uma diversidade de espécies plantadas nela. E assim sou eu! Profissionalmente, recebi uma semente de técnica em eletrônica no ensino médio cursado na Fundação Bradesco. Essa semente acabou florescendo em um curso de Engenharia Elétrica na Universidade São Francisco e um mestrado na Unicamp feito na área de Telecomunicações. Mas, como toda horta, a terra teve que ser diversas vezes trabalhada: estágio do técnico feito na IBM, iniciação científica na própria universidade e no Centro Nacional de Pesquisa em Energia e Materiais (CNPEM), estágio da faculdade feito na Bosch. Finalmente uma semente que ocuparia quase toda a horta foi plantada: a docência em engenharia iniciada após a faculdade. Por causa dessa semente, foi necessário o acréscimo de diversos nutrientes nessa plantação: licenciatura em matemática, especialização na docência do ensino superior e, finalmente, o doutorado na educação. Essa última, florescendo e frutificando, tem gerado outras sementes: a participação no grupo de pesquisa História de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem), artigos sobre a constituição pedagógica do engenheiro-professor e até um capítulo de livro, como o que consta neste.

E-mail: de.ferreira@gmail.com

Flávia Aparecida Machado Fortes

Psicóloga de formação, pedagoga por opção. Seu maior sonho: concluir o doutorado. Mesmo sofrendo os efeitos perversos de um tratamento quimioterápico, concluiu seu doutorado em agosto de 2020. Deixou-nos em fevereiro de 2021. Saudades dos amigos do Hifopem.

Gisele Adriana Bassi

Olá! Sou a Gisele, pedagoga, mas gosto mesmo de ser chamada de PROFESSORA. Hoje narro com alegria a minha trajetória de professora alfabetizadora, que vê força e esperança no ensino público de qualidade e, então, volta aos bancos universitários para aprimorar os estudos no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, nível Mestrado, da Universidade São Francisco. Soma-se a isso, a minha participação concomitante no Hifopem - Potente grupo de pesquisa com grande aporte teórico ao trabalho que venho desenvolvendo. Sigo resistindo e persistindo em tempos difíceis. A Educação não pode parar.

E-mail: gibassi2001@yahoo.com.br

Hellen Cassia Cruz dos Santos

Hellen é uma menina sonhadora desde criança! Preta, protestante e lutadora, que nasceu em Itapira, uma cidade pequena do interior de São Paulo. Vem de uma família forte e humilde, que a incentivava a sonhar grande. Desde cedo foi apresentada às letras e se encantou com a leitura. O sonho de sua mãe se entrelaçou com o seu, e gostou tanto da escola que escolheu ser professora e estar em uma todos os dias. Travou algumas batalhas para cursar e terminar a faculdade de pedagogia, fazer pós-graduação *lato sensu* e enfrentou alguns gigantes para fazer o mestrado em educação na Universidade São Francisco. Sempre acredita que é possível vencer, mesmo com as dificuldades dizendo o contrário. Apesar de viver um momento tão pesado no nosso país, acredita que bons tempos virão!

E-mail: hellencsed@gmail.com

Iris Aparecida Custódio

Sou a filha mais velha de trabalhadores rurais mineiros, que entre as pausas nas atividades rurais, uma fornada de pães de queijo e uma boa xícara de café, ensinavam minha irmã e eu a tecer os fios, ora os das histórias, ora os fios que, entrelaçados, criavam peças de crochê. Com as palavras eu não era muito boa, mas adorava ouvir os causos com muita atenção. Já com os fios que teciam o crochê, ah esses me encantavam! Aprendi muito cedo a tecer... acredito que meu interesse pela Matemática tenha nascido ali, naquele contexto. O desejo de compreender mais sobre simetrias e formas geométricas, provenientes do contato com o crochê, conduziram-me à Licenciatura em Matemática (2009). Surpreendentemente, foi lá que também voltei a ter contato com as histórias, por meio da escrita do meu memorial de formação. Mas foi apenas na pós-graduação, com o ingresso no Mestrado (2015), posteriormente, no Doutorado (2017) e a participação nos grupos de pesquisa Hifopem e Grucomat, que fui de fato me constituindo pesquisadora narrativa. Descobri que ouvir as histórias e os causos mineiros foi essencial para que eu constituísse meu estilo de escrita e sentisse segurança para escrever.

E-mail: irisapcustodio@gmail.com

Jefferson Tadeu de Godoi Pereira

Jefferson, professor por escolha, apaixonado pela docência. Sua história se inicia na pequena Pinhalzinho, interior de São Paulo. Desde cedo descobre o grande interesse pela música (a qual tem como *hobby*) e pela matemática. Cursou licenciatura em matemática, pela Universidade São Francisco. Atualmente é professor da rede pública do estado de São Paulo e da USF, doutorando no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF e participante do Grupo HIFOPEM.

E-mail: jefferson.tadeu1@gmail.com

Kátia Gabriela Moreira

Nascida e criada em Atibaia, uma pequena cidade do interior de São Paulo, desde pequena sempre fui muito curiosa, agitada e um tanto teimosa. Tive sérios problemas com a Matemática, ou foi a Matemática que teve sérios problemas comigo. Sou ex-aluna da escola pública; pedagoga; docente da escola pública; hoje, uma professora-pesquisadora que busca se aproximar do campo de investigação da Educação Matemática; que aprende ao refletir sobre sua própria prática; que aspira resistência; que tem a investigação como ato de insubordinação criativa diante do cenário distópico imposto pelo desgoverno atual; uma professora-pesquisadora que tem esperança! E sua esperança vem do verbo “esperançar”, sem espera, que busca, vai atrás, acredita, e que, acima de tudo, junta-se a outros (alunos, amigos, colegas, pesquisadores, professores, teóricos...) para fazer de outro modo, para “esperançar” novos saberes, novas possibilidades...

E-mail: ktiagmoreira@gmail.com

Miguel Gomes Arbelaez Castaño Silva

Fui uma criança feliz, criado em uma comunidade com traços rurais, onde nadar, montar em um cavalo, subir em uma árvore para colher frutas, brincar com amigos e irmãos até escurecer, reunir-se para ouvir alguém contar histórias ou tocar um instrumento eram coisas normais. O centro urbano estava logo ali, uns 30 minutos de corrida. Quando fui para a escola, no centro urbano, já era letrado pela família. Logo, adaptar-me à pedagogia da escola foi uma barra. Os estudos só começaram a fazer sentido para mim quando ingressei na escola técnica. Por isso sou solidário com os alunos do ensino fundamental II. Sonhei ser professor, mas segui na área das máquinas, sob influência familiar. Formei-me engenheiro e construí o meu trajeto por meio das decisões, muitas não assertivas, que impactaram minha vida. Tudo isso chamo de experiência. Nas horas vagas corria maratona, trajeto de pura superação física e emocional. E o tempo voa... Duas décadas depois, despertou em mim o desejo de realizar o que eu pensei fazer: lecionar. Esta aventura e essa experiência estão só no início.

E-mail: silvamgac@gmail.com

Nádia Nara de Godoy Pezenti

Andar de bicicleta sempre foi um dos meus passatempos favoritos, assim como o desejo de me tornar professora. Porém, com algumas voltas da vida e o nascimento do meu filho, tenho andado mais de bicicleta! Mas nem sempre foi assim! Quando terminei o colegial, fui cursar Ciências Contábeis, atravessava a cidade em minha bicicleta azul! Quantas subidas, quantas decidas,

aquela sensação de sentir o vento no rosto. Quanta saudade. No entanto, o percurso ficou extenso e exigiu mais resistência: precisei deixar a bicicleta de lado. Fiz Pós-graduação em Gestão empresarial, Formação Didático- Pedagógica Metodológica e Pós em Educação a Distância, Gestão e Tutoria. Foram muitos caminhos até começar a lecionar, em 2009, para cursos técnicos, depois na graduação e Pós-Graduação. Quantas vezes minha vida deu enquanto minha bicicleta ficou parada junto ao sonho de fazer mestrado que ficou para trás, lá em 2012. Mas, da corrente ao pedal, todo movimento me impulsionava para frente: saí de Santa Catarina e me mudei para Bragança Paulista – SP. Defendi o mestrado em Educação, conheci outras pessoas e ganhei uma bicicleta nova. Com sensibilidade como a de quem tenta se manter em equilíbrio, eu respeito a minha trajetória de vida e compreendo que tudo tem um tempo para se concretizar. Pretendo andar menos de bicicleta!

E-mail: nadia_nara@hotmail.com

Natália Raquel Brisolla Oliveira

Natália, professora de química e matemática. No primeiro ano do Ensino Médio me apaixonei pela disciplina de química e tive a certeza que era isso que eu queria estudar em minha vida. Desde que entrei na graduação em química, vivi uma dicotomia: seria eu uma professora ou uma pesquisadora ou uma professora-pesquisadora? Os desfechos dessas inquietações são em partes respondidos em meu memorial.

E-mail: natalia.brisolla@yahoo.com.br

Selma Nascimento Vilas Boas

Nasci numa cidade do interior de São Paulo e tive a oportunidade de estudar até o 3.º ano do Ensino Fundamental numa escola na fazenda. Escola simples, mas o amor da minha professora reinava naquele lugar. Eu era apaixonada pela escola e por minha professora. Minha infância teve a presença forte da natureza e da escola. E, já nesta época, brotou a semente da minha profissão... Desde pequena dizia para meus pais; “*Vou ser professora*”, e eles, sempre muito orgulhosos da minha decisão, me apoiaram. Então, ao terminar o Ensino Fundamental, não tive dúvidas, me inscrevi no Magistério. Quando me formei, já comecei a dar aulas na rede pública, depois na rede privada e, ao ser aprovada no concurso público da minha cidade, retornei para a rede pública, onde estou até hoje. Com 27 anos de atuação profissional, já trabalhei em diferentes cargos e funções: estagiária, professora, diretora de escola, diretora de departamento, supervisora e, hoje, atuo na função de coordenadora pedagógica. Nesta caminhada, o estudo esteve sempre presente. Não parei de estudar! Fiz

vários cursos de pequena e longa duração, faculdade de Pedagogia, depois algumas Pós-graduações *lato sensu*. Não parei ..., porque tinha o sonho de fazer Mestrado e Doutorado. Com muito esforço e apoio da minha orientadora, Prof.a Dr.a Adair Mendes Nacarato, consegui finalizar o Mestrado e, agora, estou no caminho do Doutorado, realizando uma pesquisa da própria prática. Mais um sonho realizado! A carreira do Magistério é carregada de desafios, alguns fáceis e outros bem difíceis, mas não me arrependo da escolha que fiz quando era apenas uma criança.

E-mail: s.boas070176@gmail.com

Silvia Maria Medeiros Caporale

Cursei a Licenciatura em Matemática na Organização Santamarense de Educação e Cultura (OSEC). Ao iniciar a docência em 1990, identifiquei-me totalmente com a profissão, atuando na educação básica e no Ensino Superior. Desenvolvi as pesquisas de mestrado e doutorado em educação, no campo da formação docente, na Universidade São Francisco (USF). Desde 2011 atuo na formação de professores de matemática, na graduação e na pós-graduação, na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Participo de projetos e programas de iniciação à docência e formação continuada. Sou membro do grupo de Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem).

E-mail: silviammcaporale@hotmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

alfabetização 144, 152, 154, 197
alfabetizadora 21, 141, 372, 384
aprendizagem 18, 24, 30, 37, 43, 48,
83, 100, 102, 134, 136, 138, 146, 153,
156, 158, 163, 169, 172, 175, 177, 181,
182, 185, 207, 211, 218, 219, 221, 227,
232, 234, 241, 266, 273, 296, 308, 309,
322, 327, 332, 337, 339, 344, 357, 369
aprimorado 20, 116
autobiográficas 182, 379
autonomia 66, 68, 78, 86, 234, 238,
274, 338

C

comunicação 34, 47, 89, 108, 137,
163, 254, 307
comunidade 13, 90, 111, 112, 157,
180, 189, 201, 207, 212, 242, 246, 386
conflitos 30, 34, 63, 66, 67, 169, 241,
288, 297, 349, 367
constituição 13, 18, 19, 20, 21, 22, 23,
24, 25, 26, 27, 32, 87, 97, 122, 137,
139, 142, 151, 153, 158, 160, 168,
191, 194, 212, 224, 238, 258, 265, 271,
273, 274, 280, 287, 294, 298, 300, 301,
303, 310, 321, 322, 324, 330, 331, 338,
339, 341, 343, 344, 350, 356, 358, 360,
362, 368, 369, 370, 371, 373, 376,
377, 379, 384
contabilidade 129, 131, 341
cotidiano escolar 62, 179, 180, 182,
204, 208
Covid-19 14, 109, 154, 181, 193, 295
criatividade 108, 145, 208, 211

cultura 37, 40, 52, 53, 58, 59, 60, 61,
63, 64, 65, 74, 75, 93, 94, 108, 139,
359, 368, 374

D

deficiência 101, 102
desenvolvimento profissional 18, 22,
57, 58, 59, 63, 67, 86, 174, 175, 209,
212, 226, 227, 228, 280, 282, 286, 296,
300, 354, 368, 372
disciplinas 19, 35, 39, 42, 56, 59, 62,
86, 109, 121, 132, 133, 134, 135, 147,
156, 166, 171, 205, 244, 246, 247, 248,
249, 250, 252, 253, 254, 262, 285,
352, 354
docente 15, 19, 20, 25, 26, 38, 43, 46,
52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 66,
68, 70, 72, 78, 80, 81, 84, 86, 87, 103,
134, 135, 137, 144, 145, 146, 149, 151,
156, 157, 158, 160, 169, 178, 182, 210,
211, 214, 234, 235, 236, 246, 249, 256,
260, 261, 262, 266, 267, 268, 272, 273,
279, 280, 284, 285, 287, 295, 297, 300,
311, 328, 333, 339, 342, 344, 348, 349,
350, 351, 352, 353, 356, 357, 358, 360,
364, 372, 380, 386, 388

E

educação básica 20, 43, 56, 127, 130,
137, 260, 261, 388
educação prisional 90, 104, 105,
106, 114
EJA 34, 90, 103, 108, 109, 124,
128, 149

ensino fundamental 23, 35, 86, 96, 146, 235, 322, 386
 ensino médio 35, 86, 384
 ensino prisional 20, 88, 103, 104, 363
 ensino remoto 108, 154, 181
 ensino superior 23, 45, 70, 81, 86, 87, 353, 383, 384
 escolarização 62, 84, 122, 142, 194, 198, 218, 259, 260, 308, 332, 375
 escrita de narrativas 22, 162, 175, 176, 178, 182, 188, 317, 366, 368
 exotopia 45, 53, 318

F

fotografia 23, 193, 194, 195, 196, 200, 202, 203, 204, 205, 213, 214, 345, 384

H

Hifopem 11, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 57, 65, 66, 67, 84, 104, 121, 133, 135, 136, 157, 158, 160, 163, 166, 170, 171, 172, 185, 186, 191, 193, 194, 205, 207, 210, 211, 212, 216, 217, 220, 222, 223, 226, 231, 232, 233, 253, 257, 258, 262, 266, 267, 270, 271, 272, 273, 274, 277, 283, 287, 295, 296, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 308, 311, 321, 324, 326, 327, 329, 331, 333, 334, 335, 337, 338, 342, 361, 362, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 375, 376, 377, 378, 379, 384, 385, 388
 história pessoal 22, 149, 162, 163, 223, 365, 366

I

identidade 16, 18, 19, 20, 27, 43, 52, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 65, 66, 78, 82,

88, 103, 110, 115, 116, 136, 137, 138, 142, 149, 150, 151, 153, 159, 161, 224, 238, 251, 267, 268, 269, 272, 273, 280, 287, 321, 322, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 358, 361, 363, 365, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380
 inclusão 103, 104, 130
 infância 22, 153, 164, 165, 173, 194, 195, 196, 198, 200, 201, 204, 205, 207, 235, 238, 242, 382, 383, 387
 intervenção 182, 219
 investigação 18, 25, 26, 66, 118, 136, 137, 138, 157, 158, 179, 182, 204, 210, 220, 224, 225, 226, 227, 263, 266, 267, 268, 270, 287, 289, 290, 301, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 312, 317, 318, 321, 322, 325, 326, 332, 334, 335, 336, 360, 369, 378, 386

L

leitor 13, 28, 41, 45, 49, 50, 51, 52, 61, 104, 107, 175, 176, 188, 207, 234, 292, 301, 302, 308, 330, 338, 362, 363, 376
 leitura 11, 12, 13, 14, 17, 28, 61, 67, 73, 74, 112, 145, 167, 172, 186, 187, 188, 197, 198, 211, 217, 220, 231, 232, 252, 253, 254, 273, 303, 320, 330, 333, 367, 368, 369, 371, 372, 378, 379, 383, 385
 liberdade 52, 94, 106, 109, 115, 238
 linguagem 34, 89, 95, 96, 97, 134, 137, 140, 153, 180, 187, 190, 201, 203, 205, 252, 304, 311

M

mediação 15, 169, 170, 172, 177, 259, 286, 288, 328, 366, 367

N

narrativas 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 26, 27, 31, 32, 37, 39, 42, 46, 47, 48, 50, 53, 62, 66, 70, 85, 86, 100, 116, 117, 119, 121, 125, 127, 129, 133, 134, 137, 138, 142, 158, 162, 163, 166, 168, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 187, 188, 189, 201, 210, 214, 216, 217, 222, 224, 235, 236, 254, 269, 271, 273, 283, 285, 288, 291, 295, 296, 297, 299, 302, 311, 312, 315, 316, 317, 319, 320, 322, 325, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 341, 342, 343, 346, 358, 363, 364, 365, 366, 368, 370, 371, 372, 373, 377, 379, 381

P

pandemia 17, 43, 71, 108, 135, 154, 155, 156, 160, 181, 193, 209, 268, 295
 perspectiva narrativa 25, 276, 296, 364
 pesquisa 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 33, 35, 36, 37, 38, 44, 45, 53, 54, 57, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 70, 77, 78, 80, 82, 84, 85, 86, 102, 103, 104, 110, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 124, 125, 126, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 166, 167, 170, 171, 172, 174, 175, 178, 179, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 204, 205, 206, 207, 209, 211, 212, 214, 216, 217, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 248, 253, 254, 256, 258, 259, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 277, 282, 283, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294,

295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 315, 316, 317, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 342, 343, 345, 351, 353, 359, 360, 362, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 384, 385, 388

pesquisadores 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 26, 27, 28, 33, 42, 48, 67, 78, 156, 171, 182, 205, 229, 231, 232, 273, 294, 303, 305, 310, 316, 317, 320, 326, 329, 342, 361, 368, 369, 371, 372, 373, 378, 379, 386

prisão 94, 95, 105, 106, 107, 110, 113, 114, 115, 116

processo de escrita 22, 118, 285, 364
 processo de formação 20, 258, 259, 268, 269, 273, 274, 286, 297, 339, 380
 professora-coordenadora 22, 174, 368
 professora de matemática 19, 20, 55, 58, 139, 288, 372

R

razão 20, 39, 88, 134, 272, 363
 reminiscências 21, 22, 117, 372

S

sentido 20, 28, 31, 38, 40, 43, 45, 48, 49, 50, 61, 67, 88, 89, 91, 93, 96, 97, 103, 104, 113, 119, 120, 121, 122, 131, 132, 133, 135, 139, 142, 149, 158, 159, 163, 165, 169, 171, 175, 176, 177, 180, 182, 183, 188, 204, 205, 206, 208, 210, 218, 222, 224, 225, 226, 253, 254, 256, 262, 265, 268, 270, 277, 280, 283, 284, 285, 289, 292, 294, 302, 316, 317, 318,

325, 326, 330, 332, 333, 336, 337, 346,
362, 363, 364, 366, 372, 375, 378,
382, 386
sistema carcerário 105, 110, 113,
114, 115
sistema prisional 20, 21, 104, 105, 106,
107, 108, 110, 113, 114
socialização 101, 102, 103, 104, 137,
280, 293, 303, 349, 351, 356, 360
sociedade 14, 53, 89, 99, 104, 105,
107, 108, 110, 111, 113, 114, 126, 127,
167, 322, 345, 380

T

trajeto profissional 20, 88, 90, 363
trajetória 11, 12, 13, 19, 20, 21, 22, 24,
26, 30, 55, 56, 57, 58, 67, 89, 92, 93,
94, 96, 103, 112, 113, 115, 121, 122,
125, 127, 132, 142, 153, 161, 163, 167,
168, 171, 172, 187, 193, 194, 202, 207,
217, 220, 229, 237, 247, 260, 262, 263,
264, 268, 272, 273, 274, 279, 281, 293,
295, 296, 325, 326, 331, 333, 338, 341,
343, 344, 345, 347, 348, 351, 352, 353,
354, 355, 359, 372, 373, 384, 387

www.pimentacultural.com

COMO NOS TORNAMOS PESQUISADORES NARRATIVOS

