



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Faculdade de Educação



JOELSON DE SOUSA MORAIS

**FIOS E TRAMAS EM CONTEXTOS DE *PESQUISA*FORMAÇÃO E SUAS  
IMPLICAÇÕES NA TESSITURA NARRATIVA DE PROFESSORES/AS  
INICIANTES**

Campinas

2022

JOELSON DE SOUSA MORAIS

**FIOS E TRAMAS EM CONTEXTOS DE *PESQUISA*FORMAÇÃO E SUAS  
IMPLICAÇÕES NA TESSITURA NARRATIVA DE PROFESSORES/AS  
INICIANTES**

Texto narrativo de tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração em Educação.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. INÊS FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA.

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO JOELSON DE SOUSA MORAIS E ORIENTADA PELA PROFESSORA DRA. INÊS FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA.

Campinas

2022

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos – CRB 8/5751

M792      Morais, Joelson de Sousa, 1987-  
Fios e tramas em contextos de pesquisa formação e suas implicações na  
tessitura narrativa de professores/as iniciantes / Joelson de Sousa Morais. –  
Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Inês Ferreira de Souza Bragança.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Aprendizagem. 2. Narrativas. 3. Escrita. 4. Autobiografia. 5.  
Experiências. 6. Professores - Formação - Pesquisa. I. Bragança, Inês  
Ferreira de Souza, 1969-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade  
de Educação. III. Título.

Informação para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Threads and weaves in research contexts and their implications on the narrative texture of beginning teachers

**Palavras-chave em inglês:**

Learning

Narratives

Writing

Research training

Autobiography

Experiences

Teachers - Training - Research

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora:**

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Profa. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi

Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Profa. Dra. Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Profa. Dra. Vanessa França Simas

**Data de defesa:** 14-02-2022

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a):**

- ORCID do autor: <http://orcid.org/0000-0003-1893-1316>

- Currículo lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/9184354605461860>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

TESE DE DOUTORADO

**FIOS E TRAMAS EM CONTEXTOS DE *PESQUISA*FORMAÇÃO E SUAS  
IMPLICAÇÕES NA TESSITURA NARRATIVA DE PROFESSORES/AS  
INICIANTES**

Autor: Joelson de Sousa Morais

Orientadora: Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Profa. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi

Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Profa. Dra. Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Profa. Dra. Vanessa França Simas

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

## AGRADECIMENTOS

*Nota: Os meus agradecimentos serão àqueles/as que contribuíram ou me acompanharam de alguma forma durante a minha caminhada, no curso de doutorado em educação, que se deu de 2019 a 2022.*

A minha gratidão, primeiramente, às forças divinas e superiores que têm me protegido, propiciado oportunidades e me dado a dádiva do dom da vida com tudo o que dela eu pudesse usufruir ao longo de minha existência.

Agradeço às mulheres da minha vida que foram o alicerce e fortaleza para eu chegar aonde cheguei e ser o que sou ou estou sendo hoje, minha mãe **Germana** e minhas irmãs **Gilda**, **Socorro** e **Joelma**. Sem elas, a vida não teria sentido. Minha família, amo vocês!

Aos/as meus/minhas sobrinhos/as com quem aprendi muitas pedagogias da vida, para além da formação acadêmica: **Vitória**, **Marcos Vinícius**, **João Henrique**, **Antônio** e **Maria Eduarda**.

A meus cunhados que deram sua parcela de contribuição e viveram muitos momentos comigo, com diálogos e conversas frutíferas: **Elismar**, **Hudson** e **Sinval**.

A meu grande e eterno amigo **Luiz Henrique**, por estar junto comigo nessa caminhada ao longo da vida. A gente tem uma história construída juntos, e essa história não pode ser esquecida. São 17 anos, regados a muitos momentos, alguns delicados e com deslizes, outros em sua maioria constituído de momentos felizes, intensos e prazerosos com fortes emoções. Obrigado pelo afeto, carinho e amor compartilhados reciprocamente. Te amo!

À minha querida amiga e orientadora top colossal, **Inês Bragança**, com quem aprendi muito sobre um pouquinho de cada experiência. Com você Inês, aprendi a ser mais humano, sensível, a ouvir mais e pensar coletivamente de uma forma afetuosa, a compartilhar momentos. A minha gratidão inestimável pelos seus contributos em minha vida, experiência e *pesquisaformação*. Ter convivido contigo todo esse tempo foi um dos melhores acontecimentos e conquistas que eu já tive na coleção de troféus da vida que levo para sempre. Realizei um sonho de ter tido uma orientadora como você e quero sempre continuar a caminhada contigo por outros itinerários e projetos de vida e *pesquisaformação*.

Às queridas amigas de vida e formação **Franc-Lane Nascimento** e **Nadja Magalhães**, em que já nos conhecemos ,há mais de 10 anos, e temos convivido, compartilhando inúmeros momentos de formação acadêmica e experiência, como de vida pessoal, de viagens, lazer e outros tantos encontros. Obrigado amiga Franc-Lane pela pessoa especial que tem sido e é na minha vida. Obrigado, amiga Nadja, por ser tão maravilhosa e juntos trocarmos um pouco da nossa alegria, risos, aprendizados e formação. Vocês são tops! Andressa Brandt querida amiga, que se somou a este grupo de amigos/as, obrigado pela sua amizade.

À querida amiga **Eudeilane**. Ter te conhecido desde quando entrei na Facema, foi um encontro de almas e espíritos que selamos, de forma fluída, uma amizade regada a muitos afetos, conversas de vida pessoal, sobre relacionamentos, encontros de lazer e profunda sintonia e felicidade. Estar e me encontrar com você é um transbordamento. Te amo gata.

Meu carinho especial a duas outras amigas que têm convivido comigo e que tenho compartilhado experiências de vida pessoal, em que conversamos bastante sobre tudo, além de saídas juntos para um lanche, baladas, estudos, etc., **Elyda Cristina**, minha fofa, você faz parte da minha vida, te tenho com muito afeto e carinho .Aprendi muito com você. És extraordinária. **Raylane** meu amor, você se tornou uma das pessoas mais presentes na minha vida, em momentos em que eu mais precisei, te amo gata top. Vocês são demais.

A **Guilherme Prado** que me acolheu no Gepec/Unicamp e que trouxe ensinamentos para vida toda. Com você, aprendi a simplicidade e grandeza de ser uma pessoa que valoriza e olha para o outro, com uma franqueza, afeto e carinho, que somente vivendo junto contigo é possível dimensionar e narrar. Nossa, sua sensibilidade e ser humano que és, me faz dizer que você é extraordinário. Obrigado Gui, o considero meu coorientador de vida, experiência e *pesquisaformação*. Quero continuar caminhando contigo para sempre!

Aos/as queridos/as membros do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (GEPEC/Unicamp-VOZES-FFP/UERJ), de que faço parte, com os quais aprendi muito, e me possibilitaram construir outras ideias, conhecimentos, lições de vida e *pesquisaformação*. A minha gratidão à: **Thaís Motta, Juliana Vieira, Juliana Alvarenga, Líliam Ricarte (Lili), Renata Lúcia, Edna Rutkowski, Itamar Zuqueto, Dayse Fontenelle, Camila Petrucci, Ana Luiza e Luciane Pezzato**. Vocês são tops, minha gente!

Aos/as professores/as da banca, minha gratidão. São referências, para mim, de sensibilidade, conhecimento e de aprendizagens no campo das narrativas (auto)biográficas no Brasil e internacionalmente, fontes de inspiração: **Conceição Passeggi, Inês Petrucci, Antônio Bolívar e Guilherme Prado**. Essa banca simplesmente é incrível, só os tops dos tops! Muito obrigado pelas suas contribuições tão atenciosas, delicadas, super pertinentes e necessárias. Me ajudaram muito desde a banca de qualificação. Que possamos nos encontrar e selar outras parcerias frutíferas juntos, no futuro, de *pesquisaformação*. O meu carinho e abraços afetuosos. Tiro o chapéu para vocês!

Agradeço imensamente a gentileza e disponibilidade das queridas professoras **Bárbara Nakayama e Vanessa Simas** por aceitarem ler a tese e participar de minha banca de defesa.

À querida amiga **Helen Arantes**, doutoranda em educação da FE/Unicamp, que nos conhecemos desde o início do curso de doutorado, quando ficamos juntos hospedados nos hostels, procurando lugares para alugar e morar. Você foi um presente para mim, amiga. Juntos, compartilhamos ideias, fomos uma família, quando estávamos distantes das nossas. As idas ao shopping, bosque, festas, comemorações, almoços e jantares juntos no RU da Unicamp, as ginásticas, fazendo caminhadas dentro do campus e idas à academia, os estudos juntos das disciplinas, encontros com nossas orientadoras, lanches, idas à biblioteca, práticas de acampamento, enfim, foram fundamentais e contribuíram muito para eu ser quem sou hoje e ter vivido momentos marcantes e inesquecíveis no período em que eu estava morando em Campinas. Todos esses acontecimentos estão marcados em minha vida e memória. Obrigado, amiga. Você é incrível. Te amo, boneca.

Aos/as professores/as da FE/Unicamp que contribuíram, em muito, em minha formação: **Sílvio Gallo, Adriana Varani, Inês Petrucci, Inês Bragança, Guilherme Prado e Elizabeth Barolli**. Minha gratidão a vocês, me ensinaram muito!

À **Liana Seródio** e ao Grubakh que muito contribuíram na minha formação. Obrigado Li, você é maravilhosa e andará sempre comigo na minha mente e no meu coração.

Às professoras iniciantes participantes desta *pesquisaformação*, **Arikelma, Ana Patrícia e Fernanda Prudêncio**, com as quais aprendi muito e me permitiram fazer este trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Caxias (SEMECT), por ter apoiado e autorizado a realização da presente pesquisa.

Às escolas participantes desta pesquisa nas quais atuam as docentes iniciantes, escola Lourdes Feitosa e Escola Antenor Viana, a quem agradeço em nome das gestoras que me receberam muito bem e deram total apoio à realização do estudo.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, Código de Financiamento 001, pelo apoio por ter realizado essa pesquisa com uma bolsa para cursar o doutorado. Sem esse incentivo, ficaria muito difícil eu morar em Campinas e realizar o curso.

## **TEMPO PERDIDO (Legião Urbana)**

Composição: Renato Manfredi Júnior (Renato Russo)

*Todos os dias quando acordo  
Não tenho mais  
O tempo que passou  
Mas tenho muito tempo  
Temos todo o tempo do mundo*

*Todos os dias  
Antes de dormir  
Lembro e esqueço  
Como foi o dia  
Sempre em frente  
Não temos tempo a perder*

*Nosso suor sagrado  
É bem mais belo  
Que esse sangue amargo  
É tão sério  
É selvagem! Selvagem!  
Selvagem!*

*Veja o sol  
Dessa manhã tão cinza  
A tempestade que chega  
É da cor dos teus olhos  
Castanhos*

*Então me abraça forte  
E diz mais uma vez  
Que já estamos  
Distantes de tudo  
Temos nosso próprio tempo  
Temos nosso próprio tempo  
Temos nosso próprio tempo*

*Não tenho medo do escuro  
Mas deixe as luzes  
Acesas agora  
O que foi escondido  
É o que se escondeu  
E o que foi prometido  
Ninguém prometeu  
Nem foi tempo perdido  
Somos tão jovens  
Tão jovens! Tão jovens!*

## RESUMO

Esta tese tem como objetivo compreender as implicações dos contextos de *pesquisaformação* na aprendizagem profissional da docência de professores/as iniciantes e caracterizar as aprendizagens narrativas presentes nas trajetórias de iniciação à docência. Trata-se de um estudo com centralidade *teoricometodológica* e epistemológica na *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, com a contribuição de Paul Ricoeur, Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin, Marie-Christine Josso, Ivor Goodson, Conceição Passeggi, Inês Bragança, Inês Petrucci, Guilherme Prado, entre outros. O trabalho foi desenvolvido com a participação de quatro professores/as iniciantes do município de Caxias, Maranhão, sendo o autor da tese, um deles. O desenvolvimento do estudo foi atravessado por um deslocamento, em função da pandemia de Covid-19, que paralisou o mundo, atividades e instituições, tornando-se o isolamento social a alternativa viável para proteção e forma de evitar a contaminação pelo vírus. A pesquisa tomou como dispositivos metodológicos: a imersão nos cotidianos escolares, a escrita narrativa, o diário de pesquisa e as conversas. A imersão nas escolas ocorreu por um curto período de tempo e foi interrompida pela pandemia, o diário, as escritas narrativas e as conversas, estiveram presentes ao longo de todo caminho, sendo que as conversas, inicialmente presenciais, cederam lugar a dispositivos remotos. A tese prima pelo *círculo hermenêutico da temporalidade e narratividade* em Paul Ricoeur, no processo de compreensão e interpretação das fontes narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa, em diálogo com os postulados de Bakhtin e Walter Benjamin. O presente texto da tese foi produzido como narrativa (auto)biográfica, em um entrelaçamento entre teoria, metodologia e experiências as quais atravessam de forma tridimensional toda a escrita do trabalho. A reflexão sobre os caminhos percorridos aponta para um conjunto de *aprendizagens narrativas presentes nas trajetórias de iniciação à docência de professores/as iniciantes* dentre os quais destaca-se a importância da experiência na construção dos saberes profissionais da docência, a organização do trabalho pedagógico / dinâmica dos alunos na sala de aula, a intensificação do trabalho docente, as comunidades de aprendizagem da/na profissão docente e múltiplos desafios e lições colocados pela pandemia, dentre os quais: a preocupação com a aprendizagem das crianças; os impactos das desigualdades sociais agudizadas pela pandemia; o papel da pesquisa na formação e aprendizagem das crianças e professoras atuando remotamente; o lugar da formação no desenvolvimento profissional docente e a relação das docentes iniciantes com a educação das sensibilidades e as afetações emocionais. Quanto às implicações da experiência de *pesquisaformação* para os/as professores/as iniciantes ressalta-se a potencialidade das narrativas e da mediação (auto)biográfica no processo de iniciação à docência. Os/as professores/as iniciantes envolvidos/as no estudo, produziram uma história de si, em partilha, afirmando-se como sujeitos históricos, sociais, culturais e relacionais, produzindo-se pela linguagem em processos de interações com as crianças, outros/as professores/as e profissionais da educação, famílias e com o pesquisador narrador, em situação de acompanhamento pela mediação biográfica.

**Palavras-chave:** Aprendizagem narrativa. Escrita (auto)biográfica. Experiência. *Pesquisaformação*. Professores/as iniciantes.

## ABSTRACT

This thesis aims to understand the implications of research-training contexts in the professional learning of teaching of beginning teachers and to characterize the narrative learning present in the trajectories of initiation to teaching. This is a study with theoretical, methodological and epistemological centrality in (auto)biographical narrative formation research, with the contribution of Paul Ricoeur, Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin, Marie-Christine Josso, Ivor Goodson, Conceição Passeggi, Inês Bragança, Inês Petrucci, Guilherme meadow, among others. The work was developed with the participation of four beginning teachers from the city of Caxias, Maranhão, one of them being the author of the thesis. The development of the study was crossed by a displacement, due to the Covid-19 pandemic, which paralyzed the world, activities and institutions, making social isolation a viable alternative for protection and a way to avoid contamination by the virus. The research took as methodological devices: immersion in school routines, narrative writing, research diary and conversations. Immersion in schools took place for a short period of time and was interrupted by the pandemic, the diary, narrative writings and conversations were present along the way, with conversations, initially in person, giving way to remote devices. The thesis emphasizes the hermeneutic circle of temporality and narrativity in Paul Ricoeur, in the process of understanding and interpreting the narrative sources of the subjects participating in the research, in dialogue with the postulates of Bakhtin and Walter Benjamin. The present text of the thesis was produced as a (auto)biographical narrative, in an intertwining between theory, methodology and experiences which cross in a three-dimensional way all the writing of the work. The reflection on the paths taken points to a set of narrative learning present in the trajectories of initiation to teaching of beginning teachers, among which the importance of experience in the construction of professional teaching knowledge, the organization of pedagogical work / dynamics stands out. of students in the classroom, the intensification of teaching work, the learning communities of/in the teaching profession and multiple challenges and lessons posed by the pandemic, among which: the concern for children's learning; the impacts of social inequalities exacerbated by the pandemic; the role of research in the training and learning of children and teachers working remotely; the place of training in teacher professional development and the relationship of beginning teachers with the education of sensitivities and emotional affectations. As for the implications of the research-training experience for beginning teachers, the potential of narratives and (auto)biographical mediation in the process of initiation to teaching is highlighted. The beginning teachers involved in the study produced a story of themselves, in sharing, affirming themselves as historical, social, cultural and relational subjects, producing themselves through language in processes of interactions with children, others/ teachers and education professionals, families and with the narrator researcher, in a situation of accompaniment by biographical mediation.

**Keywords:** Narrative learning. (auto)biographical writing. Experience. Research training. Beginning teachers.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01:</b> Estudos publicados sobre <i>pesquisaformação</i> na Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB).....	76
<b>Tabela 02:</b> Estudos sobre professoras/es iniciantes publicados na Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB).....	88
<b>Tabela 03:</b> Inventário das teses e dissertações produzidas pelo GEPEC/UNICAMP sobre professores/as iniciantes .....	93
<b>Tabela 04:</b> Perfil dos/as professores/as iniciantes participantes da <i>pesquisaformação</i> .....	124

## SUMÁRIO

<b>Fio 01: Movimentos de composição dos saberes experienciais da <i>pesquisaformação</i> .....</b>	13
Os meus referenciais <i>epistemopolíticos</i> na tessitura do conhecimento científico .....	34
Das artes de <i>saberfazer</i> na <i>pesquisaformação</i> na construção de caminhos metodológicos .....	46
<b>Fio 02: <i>Pesquisaformação</i> narrativa (auto)biográfica e estudos sobre professores/as iniciantes: desvelando o estado do conhecimento .....</b>	59
A <i>pesquisaformação</i> à luz de uma perspectiva histórica e epistemológica.....	61
Os estudos sobre professores/as iniciantes: o que revelam alguns dos meus achados? .....	86
<b>Fio 03: Tecendo os fios da <i>pesquisaformação</i> com professoras iniciantes no cotidiano escolar .....</b>	110
Aproximações das escolas: a riqueza da memória e experiência da professora Nanda .....	113
Quem sou-somos eu-nós? Um sobrevoo pelas histórias de vida dos/as docentes participantes do estudo.....	119
O primeiro contato com a professora iniciante no cotidiano da sala de aula .....	136
A propósito de uma conversa orientada pelo <i>whatsapp</i> : destrinchando outras ideias.....	140
O encontro com duas professoras iniciantes em outra instituição escolar .....	144
<b>Fio 04: Aprendizagens narrativas no desenvolvimento profissional de docentes iniciantes .....</b>	159
Da reflexividade autobiográfica à aprendizagem experiencial formadora.....	168
A potência da pesquisa com registro no cotidiano: reaprendendo a ouvir-olhar-sentir-narrar .....	173
O que emerge nos/dos contextos formativos na aprendizagem da profissão .....	177
Deslocamentos do tempo presente: educação e pesquisa na pandemia e o (re)aprender a ser professor/a-pesquisador/a .....	188
Das dificuldades e complexidades do ofício docente em um cenário de incertezas .....	210
A outra face da moeda da pesquisa científica: as contribuições das emoções e subjetividade na construção do conhecimento científico .....	220
<b>Fio 05: “Nada do que foi será, de novo do jeito que já foi um dia”: das lições construídas às pistas (in)conclusivas .....</b>	225
Ainda uma reflexão (auto)biográfica.....	232
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	237
<b>APÊNDICES .....</b>	249
<b>ANEXOS .....</b>	255

## NOTA DE ORIENTAÇÕES AO/A LEITOR/A

O texto da tese está organizado com diferentes fontes de letras que diferenciam tanto a escrita do texto, como apresentam outros formatos no que concerne às narrativas dos/as professores/as iniciantes participantes da *pesquisaformação*, além do formato de como situo as narrativas do diário de pesquisa e as epígrafes que estão situadas no início de alguns fios (capítulos) ou seções.

O quadro, a seguir, apresenta esses tipos de fonte, a fim de orientar o/a leitor/a, no sentido de compreender os seus usos e finalidades desde o início. Boa leitura com deleite!

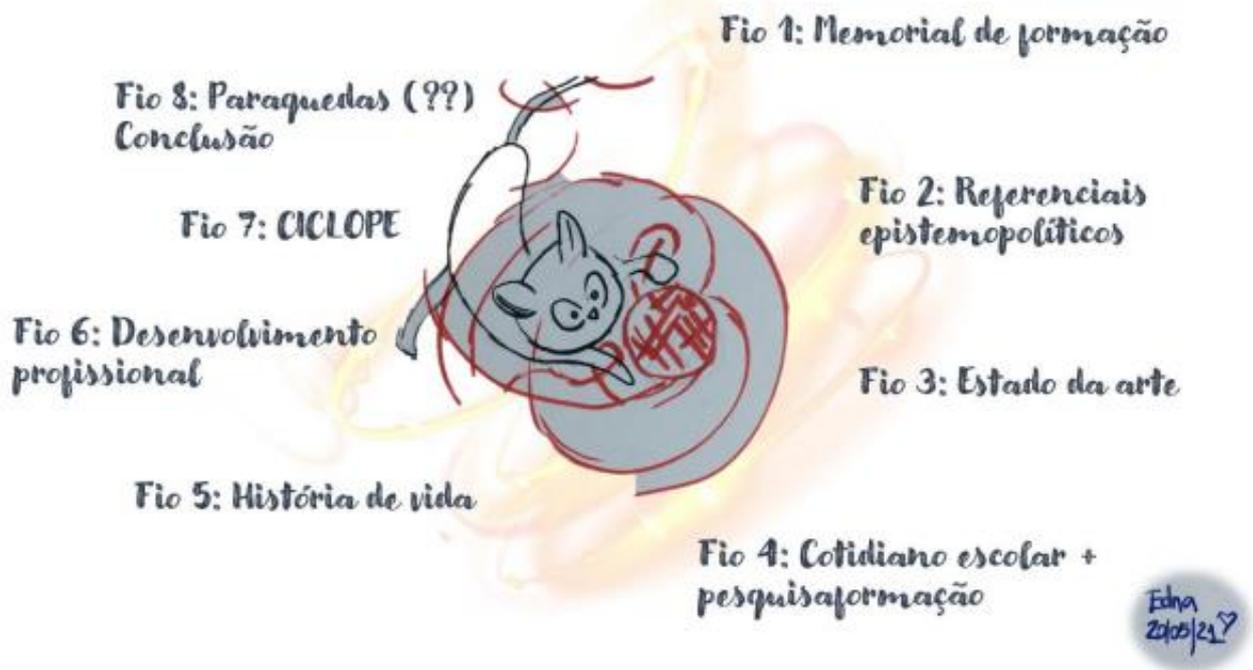
### Quadro orientador do uso das fontes da letra no texto da tese:

<p>A construção do texto de tese com minhas interpretações, ideias e reflexões tecidas estão, em sua maioria, produzidas na fonte Times New Roman, tamanho 12 e espaçamento de 1,5 entrelinhas, tal como a escrita deste texto .</p>	<p><i>As narrativas do meu diário de pesquisa estão posicionadas no texto na fonte: Bradley Hand ITC, tamanho da letra 11, espaçamento simples entrelinhas, e recuado a 4 centímetros da margem esquerda, alinhada à margem direita, tal como se apresenta o presente texto.</i></p>
<p>As narrativas dos/as professores/as iniciantes, que são participantes desta <i>pesquisaformação</i>, encontram-se no texto da tese no formato de letra Consolas, tamanho 11, espaçamento simples entre linhas, e recuo à 2 centímetros da margem esquerda e com recuo da direita para a esquerda de 2 centímetros também, se posicionado no número 14, conforme se apresenta o formato desse texto.</p>	<p><i>Quanto ao uso das epígrafes, no início de alguns fios (capítulos) ou nas seções, estão no formato da fonte de letra Lucida Calligraphy, tamanho 10, e espaçamento simples entr linhas, recuaas a 7 centímetros da margem esquerda, conforme o modelo desse texto.</i></p>

**FIO 01:**  
**MOVIMENTOS DE COMPOSIÇÃO DOS SABERES**  
**EXPERIENCIAIS DA PESQUISA FORMAÇÃO**

**Escrita-presente\_Joelson\_Maio 2021<sup>1</sup>**

(Edna Rutkowski)



<sup>1</sup> A figura acima mostra os fios de como estava organizada a primeira versão desse texto, representando os capítulos, texto que foi submetido à banca de qualificação, realizada no dia 29/abril/2021. Embora, muitos dos fios que estão mostrados na imagem ainda se façam presentes no texto, ressalto que foram modificados e reorganizados, e que passaram a compor não os fios, como capítulos, mas seções que se compuseram dentro desses fios no texto, articulando-se, portanto, às ideias produzidas, enquanto outros foram extintos. Obrigado, Edna, pelo lindo desenho e reflexões que produziu da leitura que fez do meu texto, em 25/maio/2021. Foi um presente para mim.

### **Fio 01: Movimentos de composição dos saberes experienciais da *pesquisaformação***

*[...] Ter “sonhos”, “projetos favoritos” ou “missões” tem fornecido orientação estratégica nos empreendimentos para a construção de uma vida e para conduzi-la cheia de significado e propósito.*

*Sem esses “sonhos”, ao que tudo indica, a vida pode tornar-se banal, episódica, sem foco, sem forma e sem significado predominante ou uma paixão estimulante. (GOODSON, 2019, p.196).*

O presente texto corresponde à versão final do texto narrativo de tese do doutorado em Educação, realizado na Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Início minhas reflexões tomando por base o que me move para cursar um Doutorado em Educação, que é a razão de ser da minha existência como uma capacidade estimulante e motivadora, qual seja: a realização de um sonho.

Sim, são os sonhos que tenho os quais foram, temporalmente, constituindo-se em múltiplas buscas, dedicação e empenho para ser um doutor em educação, mediante um processo de potencialização de minha formação e as possibilidades que poderão se consolidar no desenvolvimento profissional da docência, no âmbito universitário, como venho trilhando, e é meu foco de atuação.

Por isso, Goodson (2019), em *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*, citado na epígrafe acima, me ajuda a refletir, nos sonhos que me movem e no que passei a ser como pessoa e profissional, bem como o porquê trilhei os percursos de *pesquisaformação*, os quais foram se descortinando ao longo do tempo, se transformando nessa escrita narrativa (auto)biográfica que apresento.

Porém, vale ressaltar que, como me vejo, pensando bakhtinianamente (BAKHTIN, 2017), não é um olhar isolado e fechado, mas híbrido, coletivo, maleável e plural, entrelaçado com os olhos de tantos outros que foram me constituindo ao longo do tempo e me dando a ver quem sou, ou melhor, estou sendo. Faz sentido, portanto, situar a ideia da alteridade que vem me tecendo em trocas coletivas de saberes e conhecimentos com quem pesquiso, o que remete à *identidade narrativa* à luz de Ricoeur (2014), ou melhor, em uma *teoria da reflexividade* tramada na enunciação pela linguagem ao escrever as narrativas no contexto da *pesquisaformação*, dando sentido ao que penso, faço e compartilho com o outro e do outro para mim em conversas, me/nos transformando nesse processo. Portanto, um eu refletido, desfeito e refeito dialogicamente. Ou como eu disse no meu diário certa vez:

*O que eu sou é constituído mais do que eu penso que os outros pensam que eu sou, do que eu mesmo penso sobre mim do que eu sou (Narrativa: O que define o que você é? 16/outubro/2019).*

E como “não me separo das raízes ontológicas do existir real. Eu existo no mundo da realidade inelutável, não naquele da possibilidade fortuita” (BAKHTIN, 2017, p.101), vejo-me e contemplo-me como um ser inacabado, em que estou me fazendo, desfazendo e refazendo, continuamente, tecendo outras tantas identidades, em busca de melhoria da vida, existência, experiência e *pesquisaformação*. Tal trecho do diário acima, leva ainda a refletir que “eu não vejo a mim mesmo; eu vivencio de dentro; mesmo quando sonho com os sucessos da minha imagem externa, não preciso imaginá-la, imagino apenas o resultado da impressão produzida por ela sobre os outros” (BAKHTIN, 2011, p.26).

Afinal de contas, somente passei a ter consciência e produzir outros entendimentos e reflexões de não me perceber e me ver como eu sou a partir de mim, e sim com o olhar do que outros que dizem que eu sou, a partir de minha participação no Grupo de Estudos Bakhtinianos (GRUBAKH)<sup>2</sup> e nos encontros do Grupo de Terça do GEPEC<sup>3</sup>, nos quais, os estudos de Bakhtin acenderam uma luz em mim, entre outros tantos grupos e encontros de que participei.

Daí o fato de que o como me vejo foi se materializando no modo como fui tecendo, nos múltiplos encontros na Unicamp, as relações alteritárias com os outros tantos que foram me constituindo, e reflito, com Bakhtin (2011, p. 26) que “[...] não há dúvida, evidentemente, de que minha imagem externa não integra o horizonte real concreto de minha visão, salvo os casos raros em que eu, como Narciso, contemplo meu reflexo na água ou no espelho”.

Do mesmo modo, reforço a potencialidade dos encontros e conversas narrativas que fui estabelecendo com as três professoras iniciantes, participantes da *pesquisaformação*, atuantes na rede pública municipal da cidade de Caxias-MA, as quais contribuíram muito em

---

<sup>2</sup> Trata-se de um subgrupo do GEPEC e que é liderado pela Profa. Dra. Liana Arrais Serodio, pesquisadora colaboradora do GEPEC e profa. Colaboradora do Mestrado Profissional em Educação da Unicamp.

<sup>3</sup> O Grupo de Terça do GEPEC foi assim denominado porque os encontros acontecem sempre nas terças-feiras, à tarde, quinzenalmente, na Faculdade de Educação da Unicamp. Participam desse grupo professores/as da educação básica, gestores/as e coordenadores/as escolares, estudantes da graduação e pós-graduação e docentes da educação superior e pós-graduação em educação, e tem como mediador o prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado em articulação com os/as professores/as pesquisadores do GEPEC. O grupo tem como finalidade promover formação, reflexões, aprendizagens e conhecimentos, tecidos narrativamente, na tematização de pautas do campo educacional relacionadas à formação inicial e continuada de professores/as e outros agentes educacionais, os aspectos atinentes aos currículos e políticas no campo da educação, entre outras inúmeras questões que emergem no cotidiano dos participantes do grupo, além de leituras de teses, dissertações, livros, artigos e outros materiais e que são debatidos nos encontros.

aprendizagens significativas do ser professor/a tecidas no complexo jogo da vida, formação e experiência, provocando mudanças no meu estado de espírito que se reverberaram no meu ser, pensar, fazer e saber diante do mundo, das coisas<sup>4</sup>, da vida e da profissão.

Reforço, portanto, que foram os meus sonhos, como uma pessoa oriunda da classe trabalhadora, humilde, situada no nordeste do Brasil, e no estado do Maranhão, mais precisamente na cidade de Caxias-MA, que foi consolidando minhas escolhas pessoais e profissionais como adulto e alimentaram os desejos e as apostas na área da educação como vida e profissão.

Nesse sentido, apresento três pontos cruciais que perpassam todo o texto da tese:

1) assumo a escrita em primeira pessoa<sup>5</sup> por me autorizar na autoria dos meus escritos, e considero potencialmente implicador para os processos de legitimidade da formação, transformação e emancipação, bem como reforço a autoria, circunscrita pela escrita narrativa de caráter reflexivo.

2) faço escolhas das experiências a serem narradas. As que são partilhadas foram as que se apresentaram de forma muito latentes em minha memória e no plano da consciência, reacendendo-se como dimensões envolventes e caracterizadas como deleite e transbordamento potencial;

3) por vezes, na tessitura narrativa, me situo ora como autor, outrora como narrador, e em outros momentos me apresento como personagem, tendo em vista a própria configuração narrativa tecida pela coerência dos atos experienciais que mais se adéquam a um desses papéis.

Cabe elucidar um aspecto importante no que diz respeito à escrita desse texto de tese doutoral, no que concerne à junção de duas ou mais palavras formando uma só, tanto o termo *pesquisiformação*, como outros.

E já que as palavras é que fazem as pessoas, e tenho a possibilidade de inventá-las e refazê-las, concordo com Bragança (2018, p. 66) ao assinalar que “somos viventes com palavras, elas nos fazem, nós a fazemos e, nesse movimento, (re)construímos o mundo”, bem

---

<sup>4</sup> Deixo essa palavra aqui no texto, de forma proposital, para eu me lembrar e agradecer à querida Edna Rutkowski (doutoranda em educação da FE/Unicamp, membro do Polifonia e orientanda de Inês Bragança), que fez a leitura do meu texto de qualificação, e que apresentou suas interpretações, entendimentos e questionamentos no dia 25 de maio de 2021, no encontro do Seminário de Pesquisa do Gepec/Unicamp. Seu olhar me fez ver o quanto eu tinha usado a palavra “coisas”, das quais não eram explicitadas, e que refleti serem necessárias, serem substituídas ou melhor colocadas as ideias na escrita do texto da tese, entre outros aspectos pertinentes. Muito obrigado, Edna. Você foi muito importante nesse e outros vários momentos, conversas e encontros que tive com você, tanto via e-mail, quanto pelo *whatsapp* por diversas vezes, no privado e nos encontros via Google Meet, além dos presenciais.

<sup>5</sup> Com exceção de algumas partes do texto em que me situo em relações e diálogos com outras pessoas, com as quais fui mantendo contato, sejam as professoras iniciantes participantes dessa pesquisa, como em relação com outros tantos sujeitos e assim, me situo com a escrita na 3ª pessoa do plural.

como reconheço a contribuição de Larrosa (2002, p. 21) ao me fazer refletir que “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco”.

Nesse sentido, o uso da junção de palavras é uma escolha teórica, metodológica e *epistemopolítica* que adotei, em diálogo com as contribuições dos estudos nos/dos/com os cotidianos escolares e que tem a intenção de romper com o modelo clássico e cartesiano de escrita, imposto hegemonicamente na sociedade.

Ressalto, ainda, que a razão de ser dessa escrita acadêmica outra, formativa e pessoal, para além de um formato oficial, tem fortes implicações transformadoras e na produção do conhecimento científico, que com ajuda de Alves (2003) me leva a pensar nessa possibilidade de tessitura da ciência no campo educacional. Segundo a autora, uma das fundadoras dos estudos nos/dos/com os cotidianos na década de 1980 no Brasil:

A escrita conjunta desses termos tem, também, a ver com a busca de superação das marcas que em nós estão devido à formação que tivemos dentro do modo hegemônico de pensar, representado pela ciência moderna, na qual um dos movimentos principais é a dicotomização desses termos, vistos como ‘pares’ mas opondo-se entre si (ALVES, 2003, p.2).

Os atravessamentos indissociáveis entre pesquisa-formar são tributários da *corrente das histórias de vida em formação*, da obra de Marie-Christine Josso, Pierre Dominicé, Gaston Pineau, António Nóvoa, Maria da Conceição Passeggi, Elizeu Clementino de Souza e Maria Helena Menna Barreto Abrahão, sendo grafadas, articuladas por um hífen (BRAGANÇA; MORAIS, 2021). Na presente tese, teço diálogos que aproximam os campos de estudo da referida corrente com os estudos nos/dos/com os cotidianos escolares, no âmbito das experiências narrativas de professoras iniciantes em movimentos de socialização, optando pelo uso do neologismo *pesquisaformação*.<sup>6</sup>

Nesse sentido, é importante destacar que, no grupo Polifonia, assumimos a *pesquisaformação* não apenas em abordagens metodológicas que envolvem grupos. Mesmo quando o trabalho consiste em narrativa (auto)biográfica do/a autor/a ou por meio da participação de narradores/as, em diálogo com o/a pesquisador/a, entendemos que a pesquisa narrativa (auto)biográfica leva a uma perspectiva formadora, tanto para quem está no papel de pesquisador/a narrador/a, quanto para os/as participantes envolvidos/as.

---

<sup>6</sup> No fio 02 da presente tese a discussão será retomada e aprofundada.

Posto isso, reitero a riqueza manifestada pela configuração narrativa em primeira pessoa mediatizada por escolhas do narrador, pelo fato de que:

[...] Experimentar a narração em primeira pessoa é o objeto privilegiado do trabalho de formação através das histórias de vida (LAINÉ, 2004) a fim de captar e apreender suas dimensões concretas, refletindo sobre os efeitos experimentados dentro de um grupo e observado as suas extensões ao longo do tempo (BRETON, 2020, p.1149-1150).

Assim, alguns questionamentos se tornam importantes como disparadores do pensamento ao escrever reflexivamente este texto introdutório, que são: Quais os motivos que me levaram a pensar o que estou pensando no momento? Quais implicações a atividade reflexiva que venho produzindo dos percursos que já trilhei me trouxeram nas experiências de vida, experiência e formação? Como me vejo hoje? O que tenho aprendido e com o que tenho feito com essas aprendizagens? Ainda numa perspectiva de alteridade, me ponho a questionar: Como o outro me fez ver o que ou quem sou ou estou sendo? Que transformações se produziram em processos de encontros partilhados coletivamente com as professoras iniciantes, permitindo a reflexividade narrativa pelas escritas de *pesquisaformação*?

Todos esses questionamentos podem ser respondidos primeiramente com poucas palavras: a prática de narrar-se de si com o outro. Sim, venho narrando-me, fruto dos encontros e conversas coletivas, nos percursos da *pesquisaformação*, junto com as professoras iniciantes participantes da pesquisa, das leituras que venho realizando e de acontecimentos que pulsam de forma latente em mim, os quais não consigo deixar apenas no plano da memória, pois sinto necessidade de escrever narrativamente as experiências significativas que me acontecem e que produzem efeitos formativos e transformadores.

Em vista disso, dois conceitos ou dimensões se configuram como peças chaves potentes na *pesquisaformação*, perpassando toda esta tese: o de *experiência* e o de *mediação biográfica*. E em quais sentidos?

Se a experiência, tomada pela reflexão de Larrosa (2002, p.24) em diálogo com Benjamin (2012) implica a perspectiva de que “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”, eu não poderia esquecer de perceber, sentir e me transformar pela escrita narrativa produzida no bojo de uma reflexividade autobiográfica, envolvida nas conversas e encontros que tenho tido com as professoras iniciantes, tomando consciência e me transformando nesses movimentos de pesquisar e formar em partilha.

E é, nesse jogo de acompanhamento, como um professor formador que é também pesquisador e narrador que me situo provocando-as a pensarem a si e narrarem nas conversas que se produzem ao longo dos encontros, tornando-se, assim, uma mediação biográfica sendo conduzida por propósitos e intencionalidades da *pesquisaformação*. Eis, que cabe explicitar os princípios de mediação biográfica “entendida como os processos envolvidos no acompanhamento de um grupo de pessoas em formação que escrevem e trabalham sobre as suas narrativas com a ajuda de um formador” (PASSEGGI, 2008, p. 44).

Outra experiência significativa que contribuiu em minha formação e nas práticas de narrar-me ao longo do doutoramento foi impulsionada pelo *Ciclo de estudos: pesquisaformação narrativa (auto)biográfica em educação (CICLOPE)*<sup>7</sup>, que coordenei, com a companhia de Inês Bragança no grupo Polifonia, no período da pandemia no ano de 2020 (1ª etapa) e em 2021 (2ª etapa), por meio da reflexão sobre autores voltados para a abordagem narrativa (auto)biográfica e a produção e leitura de narrativas tanto minhas quanto dos participantes desse grupo<sup>8</sup>.

As trajetórias percorridas, como consolidação dos meus sonhos, foram se dando desde a escolha do curso de Pedagogia como área de formação, ampliando-se com o Mestrado em Educação que fiz na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e, agora, no Doutorado em Educação na Unicamp.

Movido pela vontade e o desejo de ser professor universitário, desde o curso de Pedagogia, quando era estudante, sempre soube que demandaria muito esforço, lutas constantes e uma busca implacável e vertiginosa de processos formativos, consolidação da experiência e a construção e um debruçar-me em um tempo que iria contribuir, potencialmente, para eu me tornar quem eu gostaria de ter sido, como venho sendo e como tal me assumo: professor do Ensino Superior no curso de Pedagogia e outras licenciaturas, preocupado e

---

<sup>7</sup> A ideia de criação do CICLOPE se deu quando retornei de Campinas a Caxias, em março de 2020, momento em que chegou a pandemia e paralisou a Unicamp e as escolas em que eu estava realizando a pesquisa. Então, elaborei um projeto para dar continuidade às leituras, estudos e reflexões no que concerne à minha *pesquisaformação* doutoral, articuladas com elaboração de narrativas e promovidos encontros quinzenalmente, pelo *Google Hangouts*, nas tardes de quinta-feira, gestado no contexto do Polifonia/Gepec/Vozes. Inês gostou da ideia e fez a proposição que pudesse se estender a outros/as participantes, assim o Ciclope envolveu professores/as pesquisadores/as de várias outras instituições e estados do Brasil. A ideia foi virtuosa, possibilitando contributos formativos, de construção de aprendizagens e conhecimentos para todos/as os/as envolvidos/as no grupo. A proposta do CICLOPE, encontra-se no APÊNDICE 02.

<sup>8</sup> Duas produções minhas em diálogo com Inês Bragança e outra com Inês e Guilherme Prado trazem a narração da experiência do CICLOPE, publicadas em duas revistas no ano de 2021. A saber: “Encontro consigo e com o outro: tecendo subjetividades em narrativas de uma *pesquisaformação* na pandemia (MORAIS; BRAGANÇA, 2021); e, “Conhecimentos, experiências e afetos em narrativas (auto)biográficas compartilhadas em uma *pesquisaformação* (MORAIS; BRAGANÇA; PRADO, 2021). Ver Referências.

engajado com a melhoria da escola pública brasileira e a formação de professores e professoras para atuar na Educação Básica.

A docência universitária sempre me fez brilhar os olhos, me encantou e seduziu, principalmente, quando escolhi fazer Pedagogia, e que os diferentes momentos e acontecimentos propiciados nos meus itinerários formativos foram me despertando diferentes *gostares*, mostrando-me outras sensações e revelando modos outros de sentir-me parte desse contexto, no qual fui buscando as bases de concretização do campo profissional em educação.

Hoje me vejo e me defino como professor-pesquisador-narrador, inserido na docência do Ensino Superior sempre em diálogo com a escola pública com a qual venho cada vez mais aprendendo com professores e professoras que fazem parte desse segmento, e com as crianças, jovens, adultos e outros/as profissionais atuantes na Educação Básica.

O entrelaçamento com o *status* que me define na tridimensionalidade de ser professor-pesquisador-narrador estão intrinsecamente articulados, tendo em vista que, desde que fui trilhando experiências iniciais no curso de Pedagogia, fui me constituindo, simultaneamente, como um pesquisador, e logo depois, em minha inserção no curso de mestrado em Educação, passei a ter uma maior consciência, conhecimento e ampliação do campo da pesquisa (auto)biográfica, o que contribuiu em muito para me assumir também um narrador. Tal questão foi se delineando a partir das contribuições e implicações da atividade de narrar em minhas trajetórias formativas e itinerários trilhados, sempre com muitos outros conforme indica Josso.

No campo da educação e da formação, a construção de um olhar renovado de si mediante práticas de alteridade tem sido e continua sendo uma abordagem decisiva para evidenciar a epistemologia dos sujeitos para que o próprio caminho de formação seja realizado com plena consciência da própria escolha e dos desafios para eles no presente e no futuro (JOSSO, 2020, p.45).

Tanto é que a concretização desse processo implicador de tomada de consciência pelas escritas narrativas (auto)biográficas presentes em meu diário de pesquisa vem se tornando letra viva e me dando a ver tantos acontecimentos que fui tecendo na Unicamp, nos grupos de orientação e de estudo do GEPEC, como o Polifonia e o Grubakh, e nas conversas e encontros com as professoras iniciantes participantes da *pesquisaformação*, gerando impactos e emoções pelas leituras que faço do narrado em outros *espaçostempos* do passado quando estive engajado nessas experiências.

O que proponho na tematização dessa tese, situando o foco em professores/as iniciantes, é fruto da experiência que tive como professor iniciante de crianças na Educação Infantil, em

uma escola da rede particular de ensino na cidade de Caxias-MA, em que atuei no ano de 2012, no último ano do curso de Pedagogia.

Essa primeira experiência na educação da infância, principalmente, como professor de Educação Musical, me fez viver na pele o que é ser um professor de crianças em início de carreira, me trazendo inúmeras dúvidas, incertezas e questionamentos, que, entre outras, emergiam em um voltar para si, em busca de fazer-me perguntas para as quais eu não tinha respostas, e que somente o percurso iria me revelar e fazer aprender, por meio da experiência.

E se “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” (LARROSA, 2002, p.21), não posso deixar de refletir sobre o que venho aprendendo pela experiência ser professor iniciante quando iniciei na carreira docente, pois “[...] aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulações e soluções teóricas” (JOSSO, 2010, p.35).

O meu interesse por pesquisar a aprendizagem da docência no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental com professores/as iniciantes, se dá por três aspectos, quais sejam:

1) pelo fato de eu ter tido uma *experiência formadora*<sup>9</sup> de aprendizagens expressivas e intensas quando fui aluno na Educação Básica, nessa etapa de ensino, com a identificação em potencial com a didática e o ser pessoa e profissional de duas professoras que tive e que marcaram a minha infância e escolarização<sup>10</sup>;

2) com a realização do Estágio Supervisionado no 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de ensino de Caxias, por ocasião do curso de Pedagogia, marcante em minha formação, pois além de apresentar um caráter conflituoso em relação à dinâmica da turma e a interação com as crianças das classes populares, alguns filhos de pais traficantes, me puseram numa situação delicada pela realidade em que eu estava estagiando em uma escola periférica municipal, e que passei a ressignificar as teorias em movimento do que eu havia

---

<sup>9</sup> Sobre esse conceito de experiência formadora, falo de forma mais precisa e clara no ítem 04, discutindo os postulados de Josso (2010).

<sup>10</sup> Me refiro a duas professoras que significaram muito em minha formação e na minha vida, que foram as professoras Silvana Pereira (na 4ª série) e Ana Maria (na 5ª série), que encontrei em escolas diferentes, a primeira atuando na escola municipal Leôncio Alves de Araújo e a outra na escola estadual Vespasiano Ramos, as quais tiveram um jeito de ser pessoa e profissional em que atuavam com um desejo pulsante pela docência e uma sensibilidade capaz de fazer com que as crianças (seus alunos) sentissem prazer em estudar, em querer estar com elas no cotidiano escolar e que me fizeram também despertar pelo sentido e a razão de aprender, de estudar e de estar na escola. Além de uma riqueza didática, metodológica e competência profissional de admirável referência, com as quais guardo na memória até hoje de forma muito afetuosa e vivamente em minha vida. Narro essa experiência da fase escolar com essas professoras com um pouco mais de detalhes em meu memorial de formação, (ver: MORAIS, 2020).

aprendido na academia, mas que não me bastavam para mobilizar saberes e fazeres que me preocupavam de forma muito acentuada em relação ao ser e fazer professoral<sup>11</sup>;

3) pela minha atuação profissional nos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, na formação de professores/as para a docência, em que me provocavam constantemente o que eu poderia aprender e ensinar, bem como mediar os processos formativos desses/as futuros/as professores/as, estando eu na academia, pensando no cotidiano da escola, buscando, assim, diminuir os distanciamentos e impactos entre a universidade e a escola<sup>12</sup>.

Ser professor/a iniciante, configura-se como uma fase da profissão docente em que, entre outras perspectivas, é manifestada pelas características da *sobrevivência* e *descoberta*, apontadas por Huberman (2007), oscilando em função do momento de vida que se encontra o/a docente, bem como fruto das concepções, representações e reflexões que tem de si, da profissão, de sua didática, do local de trabalho e das múltiplas relações estabelecidas com os seus pares, alunos e demais profissionais atuantes consigo, além das políticas públicas, valorização profissional, do currículo e avaliação, entre outras tantas dimensões que perpassam o campo profissional e se entrelaçam no seu cotidiano.

Em termos mais precisos, a *sobrevivência* é uma característica da primeira fase da docência, em que:

[...] traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didactico inadequado, etc. (HUBERMAN, 2007, p.39).

Como é possível perceber, na primeira fase da profissão docente, a entrada na carreira, acontece inúmeras características que vão refletindo-se em um processo de constituição de si e de afirmação na profissão em início de carreira, os quais podem dar continuidade ou ocasionar

---

<sup>11</sup> Esse caráter conflituoso diz respeito ao fato de que alguns/as alunos/as nessa condição ficavam chamando a atenção nas aulas, rodando os cadernos, deixando-os cair sobre as carteiras de seus colegas, além de ficarem passeando na turma e procurando conversas com os demais colegas, durante o estágio em que estava realizando.

<sup>12</sup> Preocupações essas que, inclusive me faziam constantemente estar em contato com as escolas durante minha prática na docência do Ensino Superior e, assim, minha participação nestas instituições públicas se davam por meio de rodas de conversas com os/as professores/as, gestores e outros profissionais, bem como nos processos de acompanhamento dos meus alunos nos estágios supervisionados e em outras tantas atividades das disciplinas que eu ministrava na universidade e que eram desenvolvidas nas escolas, buscando somar esforços e aprender juntos, tanto eu enquanto professor universitário (pesquisador, narrador), quanto com as professoras no cotidiano escolar.

uma ruptura e abandono da profissão, de acordo com a intensidade dos acontecimentos e das afetações produzidas no/a professor/a e de como encara tudo isso.

Quanto à outra característica – a *descoberta* – que é uma das mais manifestadas nas pesquisas e que emergem nas narrativas (auto)biográficas de professores/as iniciantes, inclusive, dos/as que participaram desta *pesquisaformação* que trago neste texto de tese<sup>13</sup>, revelam que, “o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2007, p.39).

Esta tese, trata-se, portanto, de um estudo com centralidade *teoricometodológica* e epistemológica na *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, com foco nos saberes e fazeres produzidos, criados e recriados por professores/as iniciantes por meio dos contextos de formação, como uma forma de situar as contribuições que a aprendizagem da profissão docente se dá para além das instituições de formação acadêmica desses sujeitos e em que medida essas aprendizagens tecidas à luz das narrativas da experiência, no âmbito da *pesquisaformação*, contribuem para o processo de aprendizagem profissional da profissão.

O aprender que se dá em diferentes contextos formativos e trazem implicações na constituição das identidades narrativas de professores/as iniciantes, caracterizando-se como cruciais na permanência e consolidação da profissão de professor/a. Assim, concebo a tessitura das identidades como marcas que se produzem pelos/as professores/as iniciantes, como as reveladas nas escritas narrativas nesse texto.

Defendo a tese de que os contextos de *pesquisaformação* trilhados e tecidos pelos/as professores/as iniciantes produzem implicações e transformações nos processos de constituição das identidades desses sujeitos mediatizados pela reflexividade autobiográfica, tramadas na linguagem pelas escritas narrativas em movimentos coletivos de conversas e diálogos nos percursos trilhados. Nesse processo, transformam-se pelas narrativas, construindo-se como sujeitos históricos, sociais e culturais pela linguagem, aprendendo a profissão na reflexão.

A ideia de saberes docentes conceituo como um processo de construção de múltiplos referenciais *teoricopráticos* de si, da vida, formação e profissão com vistas a se tornarem dispositivos de desenvolvimento e materialização de conhecimentos em diferentes

---

<sup>13</sup> Discuto um pouco mais acerca dessas características em diálogo com as narrativas dos/as professores/as iniciantes, na quinta seção do fio 03.

*espaçostempos* onde se situa o sujeito, sobretudo, focalizando contextos que se consolidam no cotidiano da prática educativa e/ou pedagógica.

O objeto de estudo desta tese assim se delinea: **as implicações, em contextos de *pesquisaformação*, na tessitura narrativa de professores/as iniciantes.** Desse modo, diante do exposto, me lanço a uma questão problematizadora que me impulsiona a desenvolver o pensamento e a escrita desse texto de tese, qual seja: **Quais implicações são produzidas em contextos de *pesquisaformação* e que são capazes de contribuir no processo de transformação e constituição das identidades docentes mediatizadas pela aprendizagem e tessitura narrativa de professores/as iniciantes?**

A pesquisa tem como objetivo geral: **compreender as implicações dos contextos de *pesquisaformação* na aprendizagem profissional da docência de professores/as iniciantes.** E como objetivos específicos busca: **caracterizar as aprendizagens narrativas presentes nas trajetórias de iniciação à docência de professores/as iniciantes; entender como a *pesquisaformação* contribui para a formação de docentes iniciantes pela reflexividade autobiográfica; bem como refletir acerca das implicações dos contextos formativos no desenvolvimento profissional e na constituição das identidades narrativas de docentes em início de carreira.**

A intenção de querer compreender as narrativas das experiências cotidianas tecidas por professores/as iniciantes se dá pelo fato de que “[...] compreender as trajetórias profissionais desses professores e professoras é relevante para a introdução de mudanças educacionais, assim como para reorientar as ações formativas e de evolução profissional mais adequadas e oportunas” (BOLÍVAR, 2002, p.10).

Do mesmo modo, corroboro com a acepção de que “[...] se queremos elaborar bons modelos de desenvolvimento docente, primeiro precisamos ouvir atentamente a voz do professor” (GOODSON, 2019, p.143), razão pela qual as narrativas (auto)biográficas, minhas e das professoras participantes da *pesquisaformação* serão a base constitutiva das reflexões, aprendizagens, processos formativos e na construção do conhecimento científico mediatizados pela tessitura da tese. Afinal de contas, “[...] o conhecimento da formação fica indissociável das reflexões elaboradas, na ação, pelos autores aos quais ela diretamente diz respeito” (DOMINICÉ, 2012, p. 25).

Nesse sentido, pensar e elaborar conceitos é um modo de dizer que vai se compondo entre um movimento que está em constante caminhar e que foi me acompanhando nos itinerários da *pesquisaformação*, por meio dos múltiplos atravessamentos que foram me dando a ver determinados aspectos para que eu pudesse compreender e interpretar os processos

formativos e de aprendizagem trilhados no percurso, bem como das professoras<sup>14</sup> iniciantes participantes da pesquisa.

No contexto da hermenêutica de Ricoeur (2010), reflito que os processos de compreensão e interpretação do narrado operam uma transformação que situa o narrador, o contexto e a situação vivenciada pela experiência capaz de dar legitimidade a um acontecimento e a construção de saberes e conhecimentos que, anterior a atividade de narrar, poderiam não existir. É uma trama operada pela linguagem no conjunto de uma filosofia reflexiva do sujeito.

A criação conceitual, portanto, não está dada, pronta e acabada, mas se compõe em um movimento de constituição da experiência que vai se desenrolando à medida em que fui perspectivando uma multiplicidade de relações estabelecidas com vários sujeitos, em vários *espaçostempos* e, em determinadas realidades, que foram se descortinando em um universo de possibilidades de forma a ir se consolidando entre a experiência (ação), as reflexões que fui tendo (pensamentos) e a materialização dos meus entendimentos em um plano concreto (composição de narrativas).

Quando digo isso, sou remetido à experiência dos primeiros encontros nas aulas na Unicamp, quando estava cursando a disciplina: *Seminário Avançado: Pesquisa narrativa (auto)biográfica em educação e formação de professores/as*, ministrada por Inês Bragança, e narrei o seguinte:

O hibridismo de culturas, línguas, comportamentos, narrativas, modos de ser, estar e dizer a sua palavra a partir do vivido, experienciado, do que lhe toca, sente e reflete, traz um potencial formativo incrível e de grande poder de transformação para quem narra o seu pensamento, sobretudo, de modo oral, e, principalmente, para o interlocutor que está recebendo, sendo implicado e transformado pela evocação narrativa do outro (Narrativa: *O despertar de uma descoberta emocionante*, 27/março/2019).

O episódio retratado acima, refere-se a um momento em que, encantado e seduzido pela inserção naquele *novo universo* pra mim, já que estava chegando em Campinas e, sobretudo, na Unicamp. No meu diário, cheguei a fazer o relato, fruto das impressões que tive em relação às narrativas (auto)biográficas expressas pelos/as pós-graduandos/as nas aulas.

---

<sup>14</sup> Utilizarei “professoras” no feminino, quando me reportar diretamente a elas, as quais fizeram parte da *pesquisaformação*, e o uso de “professores/as” remetendo, simultaneamente ao gênero masculino e feminino, usarei quando eu estiver me situando dentro desse contexto, juntamente com elas, já que também sou sujeito da pesquisa.

E é nesse processo de pensar a criação conceitual como uma tessitura em composição em contraposição ao dado, fechado e imperscrutável que situo a reflexão de que é nesse pensar filosoficamente a construção do conhecimento científico, que se articula a abordagem da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, dialogando com o campo de possibilidades, fazendo brotar outros tantos conceitos, como enredando-se em perspectivas outras *teoricometodológicas* e epistemológicas como uma ciência outra emergente.

A pertinência da criação conceitual, portanto, que componho nessa tese entrelaça-se e faz emergir, entre outros, com vários conceitos no contexto da abordagem narrativa (auto)biográfica à luz de Marie-Christine Josso, Paul Ricoeur, Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Christine Delory-Momberger, Antonio Bolívar, Walter Benjamin, Ivor Goodson, Bakhtin, Inês Bragança, Conceição Passeggi, Inês Petrucci, Guilherme Prado, entre outros.

Por isso, busco refletir como fui tecendo alguns conceitos em palavras que foram apresentando-se a mim, como cruciais nos percursos da *pesquisaformação*. Assim, ratifico a potência e força das palavras na construção do sentido que se vai dando ao caminhar pela reflexividade gerada nos movimentos entre aprender, pesquisar e se formar. Ou seja:

[...] as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras (LARROSA, 2002, p.21).

Em se tratando do título desta tese: *Fios e tramas em contextos de pesquisaformação e suas implicações na tessitura narrativa de professores/as iniciantes*, foi um conjunto de razões e justificativas que me fizeram elaborá-lo e ir aperfeiçoamento ao longo do curso de doutorado e que exponho a seguir.

A ideia de *fios e tramas* me reporta a perspectiva do Mito de Ariadne: na mitologia grega, Minos foi um rei de Creta semilendário. Ariadne ou Ariane é a filha de Minos, que se apaixonou por Teseu, herói que decidiu livrar Atenas do pesado tributo devido a Creta e, com esse objetivo, foi mandado a essa cidade como sacrifício ao Minotauro que habitava um labirinto construído por Dédalo. O labirinto foi tão bem projetado que quem se aventurasse por ele não conseguiria mais sair e era devorado pelo Minotauro. Ariadne, a fim de ajudar o amado a enfrentar o Minotauro, deu a ele uma espada e um novelo de fios de lã para marcar o caminho

de volta. Assim, Teseu conseguiu matar o monstro e salvar-se com os companheiros (MASCARELLO; BARROS, 2007).

Trago duas imagens para ilustrar essa narrativa e permitir ao leitor criar outras tantas imaginações no que concerne ao desfecho dessa história dos fios de Ariadne concedido a Teseu a partir da Mitologia grega.

**Imagem 01:** O tempo sob o fio de Ariadne



**Fonte:** Taylan Santana Santos (2020).

**Imagem 02:** O fio de Ariadne: o homem e o labirinto incógnito do mundo



**Fonte:** Alberto Luiz (2020)

E por que fios e tramas nessa tese? Ou melhor, a que corresponde e como se configuram essas palavras-conceitos na escrita narrativa (auto)biográfica dessa tese? Para falar de fios, preciso primeiro situar a ideia dos fios de Ariadne, tecendo ideias, compreensões e reflexões das múltiplas experiências de vida, acadêmica, formativas e de desenvolvimento profissional que me envolvem, juntamente com as professoras iniciantes.

Nesse sentido, a ideia dos fios, na perspectiva do mito dos fios de Ariadne, aponta para os caminhos que foram sendo desvelados durante os percursos trilhados (no labirinto que vai se descortinando durante as caminhadas da pesquisa), em situação de acompanhamento (com as três professoras iniciantes participantes do estudo), buscando driblar o Minotauro (os obstáculos, dificuldades e entraves que possam querer impedir ou se mostrar como bloqueios ao seu desenvolvimento), como foi o caso da chegada da pandemia, que deslocou e criou algumas mudanças de percurso do presente estudo.

Foi, portanto, sendo guiado pelos fios do novelo de Ariadne que as professoras/as iniciantes foram me dando, que pude situar esses fios como as suas narrativas (auto)biográficas, para então, perceber e compreender os contributos e potencialidades que a reflexividade autobiográfica nos contextos de *pesquisaformação* poderiam transformar esses sujeitos, em situação de acompanhamento pela mediação biográfica, tecendo outras tantas identidades

profissionais, possibilitadas por uma construção de formação, aprendizagens e de conhecimentos transformando-se, ambos, em partilha.

No âmbito da *pesquisiformação* narrativa (auto)biográfica em educação que venho desenvolvendo, culminando nesse texto da tese doutoral, primo por uma corrente de pensamento *epistemopolítica* que foi se compondo no tecido reflexivo e compreensível do meu pensamento e na construção – de forma plural, híbrida e complexa – de saberes e conhecimentos científicos tramados pelas experiências formativas e profissionais no decurso da existência.

Daí, fazer muito sentido a metáfora do mito de Fios de Ariadne, nesse texto de tese, como uma criação ou recriação da experiência pela atividade da narração que se deu pelas múltiplas experiências, das quais se deram: 1) nos grupos de pesquisa que faço parte na Unicamp; 2) em viagens e congressos que participei com apresentação de trabalhos, inclusive versando sobre as caminhadas da *pesquisiformação* do doutorado; 3) das leituras e reflexões que produzi para o texto da tese e de outras; 4) das aulas nas disciplinas na FE/Unicamp; 5) dos encontros e conversas desenvolvidas com as professoras iniciantes participantes da pesquisa no cotidiano escolar, e por meio do *whatsapp* e do *Google hangouts*; 6) das leituras e produção de narrativas no meu diário de pesquisa; 7) dos encontros de orientações coletivas e individuais; 8) dos encontros do CICLOPE, contribuindo com múltiplas reflexões e na materialização de escritas narrativas reflexivas dos percursos trilhados; entre outras tantas experiências, produções e evocações que foram emergindo. O texto da tese, portanto, se tece e se entrelaça de maneiras múltiplas e complexas, engalfinhando-se com o que fiz, produzi e desenvolvi de experiências, bem como do que passei a me tornar quem sou ou estou sendo, e das expectativas que, por vezes, povoam meus pensamentos no momento, para pensar e narrar o que estou narrando.

Tais aspectos foram caracterizando processos de singularização em identidades tecidas em caminhadas e e me permitiram ver e enxergar outros tantos feixes de luz que não pareceriam visíveis até então o que me sinto contemplado com as palavras de Bakhtin (2017, p.97) ao assinalar que “[...] cada pessoa ocupa um lugar singular e irrepetível, cada existir é único”. Venho produzindo minha existência e *pesquisiformação* pelas escritas (auto)biográficas reflexivas, reforçando, então, a singularidade em tramas de subjetivação.

Corroboro com a reflexão de que os fios podem significar as experiências formativas, conhecimentos diversos e aprendizagens plurais que vão se enlaçando na *vidaformaçãoexperiência* a que estão desenvolvendo os/as professores/as iniciantes em seu cotidiano, participantes desse estudo. E esses fios não têm uma cadeia de ligação definida, *a priori*, muito menos não são engessados, fechados em um todo linear, pelo contrário, podem

ser conectados a muitos outros fios, de formas ininterruptas e inesperadas, estabelecendo outras direções e viabilizando sempre novas ligações.

Quanto à palavra-conceito *tramas*, a entendo como um movimento gerado pela ação, na qual se interpõe em jogo as experiências narrativas, entrelaçando-se e o desfecho mobilizado pelos sujeitos em suas atividades cotidianas materializados pelo *saberfazer*. Segundo o significado etimológico de trama, corresponde “o conjunto dos fios passados no sentido transversal do tear, entre os da urdidura. 2. V. tela. 3. Fig. Enredo, intrigam tramóia, trança.” (FERREIRA, 2001, p. 680).

Portanto, a trama no contexto dessa *pesquisiformação* significa o entrelaçamento que é feito de forma plural de inúmeras experiências trilhadas pelos/as professores/as iniciantes, atravessando umas às outras, possibilitando a tessitura de aprendizagens, construção de conhecimentos e modos outros de ser, fazer, saber e tornar-se professor/a, como um tecido que vai sendo produzido no tear, sendo atravessado por múltiplos fios para ser construído.

O termo *tessitura*, apresentado no título da tese reflete duas perspectivas: a primeiro que situo em consonância com a *composição da intriga* em Paul Ricoeur (2010), significando, para mim, um fazer poético na materialização das experiências narrativas instituintes pelos sujeitos em seu cotidiano, passível de compreensão e interpretação, portanto, contrapondo-se a uma perspectiva teórica e abstrata. Assim, “compor a intriga já é fazer surgir o inteligível do acidental, o universal do singular, o necessário ou o verossímil do episódico” (RICOEUR, 2010, p.74). É, de fato, fazer conexões, enlaces e modos outros de fazer emergir, pelas narrativas, o que outrora não existiam anterior à atividade de narrar. Do mesmo modo, ressalto que o conceito de tessitura me remete a refletir como Ricoeur (2010, p.70 que “é só na intriga que a ação tem um contorno, um limite (*hóros*, 51 a 6) e, conseqüentemente, uma extensão”.

E uma segunda ideia de *tessitura* corroboro com os estudiosos nos/dos/com os cotidianos, a exemplo de Nilda Alves (2003), tomando o termo emprestado da linguagem musical e que para mim significa um processo de construção ou produção de saberes ou conhecimentos entremeados com os processos formativos trilhados pelos sujeitos.

A palavra-conceito *contextos*, que trago no título da tese, foi me despertada primeiramente pela leitura do texto de Regina Leite Garcia e Nilda Alves, tematizado *Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares*<sup>15</sup>, e que me foi apresentado pela

---

<sup>15</sup> Texto esse publicado no livro *Temas de Pedagogia: diálogo entre didática e currículo*, organizado por José Carlos Libâneo e Nilda Alves, e publicado em 2012 pela Cortez Editora.

profa. Marisa Narciso Sampaio, minha orientadora do mestrado em educação, na UFRN. Sou levado a formular uma ideia de *contextos formativos* ou *contextos de formação*<sup>16</sup> significando *espaçostempos* de produção de saberes, conhecimentos, valores e experiências pelos quais tecem professores e professoras, nas dinâmicas e itinerários trilhados ao longo de sua *vidaformaçãoexperiencia* em que se engajam.

No livro *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*, encontrei uma importante reflexão etimológica e epistemológica sobre contextos que Roberto Sidnei Macedo (2010) explicita, que vale a pena recuperar:

Etimologicamente o termo *contexto* nasce do latim *contextus*, do verbo *contexture* (entrelaçar, reunir tecendo). O verbo *contexture* já significava “juntar genericamente” em Quintiliano (“compor um discurso, escrever um texto”), e em Plínio, o Antigo, “tratar de um assunto”. Em Cícero, e mais tarde em Isidoro Hispaliense, o advérbio *contexte* significa “continuadamente, sem interrupção”.

Malinowski foi talvez o pioneiro na utilização do conceito de *contexto*, concebido como o conjunto de todos os elementos que formam uma cultura, tecido relacional e conjuntamente (MACEDO, 2010, p.33).

Assim, há uma pluralidade de contextos de formação os quais os/as professores/as vão se entrelaçando em sua existência e que contribuem, potencialmente, para a construção de novos e variados aprendizados, conhecimentos e saberes de si, e de si com o outro, de sua prática pedagógica, da realidade em que estão imersas/os e com as pessoas com as quais estabelecem conexões.

É válido mencionar alguns desses contextos de formação no campo da educação, a que, de forma brilhante, trazem as professoras Regina Leite Garcia e Nilda Alves, em diálogo com a proposta dessa tese, já que os/as professores/as iniciantes foram tecendo sua experiência cotidiana entremeados/as por esses e outros tantos contextos de formação tramados, que são:

[...] o das *prácticasteoriaspráticas* de formação acadêmica; o das *prácticasteoriaspráticas* pedagógicas cotidianas; o das *prácticasteoriaspráticas* das políticas de governo; o das *prácticasteoriaspráticas* coletivas dos movimentos sociais; o das *prácticasteoriaspráticas* das pesquisas em educação; o das *prácticasteoriaspráticas* de produção e “usos” de mídias; o das *prácticasteoriaspráticas* de vivências nas cidades, nos campos, à beira das

---

<sup>16</sup> Desenvolvi um pouco mais essa ideia na minha dissertação de mestrado em educação: *A prática pedagógica do professor iniciante: tramas e desafios do aprender a ensinar* (2015), em que dedico uma seção específica explorando a ideia de contextos de formação ou contextos formativos. Daí a emergência de fazer novas reflexões neste texto da tese, considerando as experiências que foram se produzindo durante a *pesquisiformação*. A dissertação pode ser acessada pelo seguinte endereço: [https://repositorio.ufm.br/bitstream/123456789/20460/1/JoelsonDeSousaMorais\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufm.br/bitstream/123456789/20460/1/JoelsonDeSousaMorais_DISSERT.pdf).

estradas e por todos os *espaçotempos* em que os seres humanos passam deixando suas marcas e deixando-se marcar pelos novos processos de relações com outros seres e artefatos culturais (GARCIA; ALVES, 2012, p.492).

Esses são contextos de formação pudes de significados e potencialmente preponderantes nos processos de formação docente e na constituição de uma profissão fortalecida por uma perspectiva reflexiva, política e emancipatória com vistas à transformação dos sujeitos na tomada de consciência dos percursos trilhados por cada um/a.

Quanto à palavra-conceito *implicações*, a compreendo como um movimento de atribuição de sentidos pelo sujeito em processos formativos, gerada em uma experiência sensível e de afetação de si, em diálogo com o outro. O termo implicação aqui, tem o sentido da “[...] compreensão dos vínculos afetivo-libidinais, políticos, éticos, profissionais, institucionais, culturais, com os quais irremediavelmente, entramos nas experiências curriculares e formativas” (MACEDO, 2009, p. 110).

Porém, devo salientar que o uso do termo implicação nessa tese, não tem o sentido aqui de ser refletido a partir de uma abordagem teórica específica, como a análise de implicações a partir de René Loureau (2004) e sim, o uso no sentido etimológico, como uma palavra que gera um significado pela ação que me leva a empreendê-la como resultado de uma inserção em um determinado contexto. Por isso, convém trazer o seu significado etimológico que, segundo o dicionário, o termo implica condiz com “1. Ato ou efeito de implicar (se); implicância. 2. O que fica implicado ou subentendido. 3. Relação de antecedência e consequência entre fatos ou proposições” (FERREIRA, 2001, p, 376).

Logo, esse efeito de implicar representa o resultado de uma transformação, embaralhamento, imbricamento ou mistura incerta de algo que poderia surtir em efeitos posteriores, mobilizados por uma ação que atravessa, por exemplo, o sujeito dentro de um contexto. Diante do exposto, considero importante, ainda, trazer a etimologia do que significar implicar para poder fazer sentido a ideia de implicação que venho adotando nessa tese, ou seja, implicar é:

1. Tornar confuso; embaraçar. 2. Fazer supor. 3. Trazer como consequência. 4. Demandar, requerer. 5. Comprometer, envolver. 6. Originar. 7. Implicar. 8. Antipatizar. 9. Chatear, amolar; 10, Mostrar-se antipático ou contrário a (fato, coisa, etc.). 11. Ser incompatível. 12. Comprometer-se (FERREIRA, 2001, p, 376).

Sendo assim, é nos contextos de formação que podem emergir as implicações fruto dos diversos movimentos e dinâmicas que se tecem no cotidiano da prática pedagógica e do aprender a ser professor, em meios aos atravessamentos que se imbricam em sua existência.

Ao situar as implicações dos contextos de formação em relação à tessitura narrativa de professores/as iniciantes no cotidiano e em sua existencialidade, a tese aponta para outras formativas e de construção de saberes, conhecimentos e experiências que contribuem potencialmente na tessitura de aprendizagens de si, do meio à sua volta, da vida e do desenvolvimento profissional da docência. Eis que um fio se estabelece produzindo significações dos movimentos gerados nessas dinâmicas do saber, fazer, ser e refletir.

E a narrativa é um conceito-palavra chave dessa tese, uma vez que produzi o presente texto narrativamente, como teoria, metodologia e modo de produção do conhecimento. Essa tese se consolidou, portanto, em uma pesquisa narrativa em três dimensões, nos moldes do que produziu Rosaura Soligo em sua tese de doutorado em educação, desenvolvida de forma articulada, em que se deu: “na produção das fontes, no modo de produzir conhecimento e no registro da tese” (SOLIGO, 2015, p.74).

Assim, reflito conceitualmente que a narrativa é um relato da experiência do sujeito em que se efetua uma reflexão do que pensa (produzindo uma reflexão da reflexão, ou seja, uma metarreflexão), do que faz e tece cotidianamente (em termos das práticas de vida, formação e desenvolvimento profissional), a partir das implicações que o afetam, produzindo significações do vivido, praticado e refletido, e gerando transformações em si e nos contextos à sua volta.

Tal esforço de pensar por esse viés, me leva a invocar o pensamento de Antónío Bolívar; Jesus Domingo e Manuel Fernandez (2001) com os quais corroboro e que entendem:

[...] como *narrativa*, uma experiência expressada como um relato, por outro (como enfoque de investigação), as pautas/formas de construir sentido, a partir de ações temporais pessoais, por meio da descrição e análise de dados biográficos. É uma particular reconstrução da experiência (do plano da ação ao sintagmático da linguagem), pelo que – mediante um processo reflexivo – dá-se significado ao acontecido ou vivido (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001, p.20. Tradução minha).

Portanto, a narrativa é uma elaboração oriunda das experiências trilhadas pelo sujeito, na qual se pratica uma reflexividade tecida pela linguagem em acontecimentos que os afetaram, produzindo um conjunto de sensações, reflexões e transformações de si com o outro, reverberando no estado de ser, estar, pensar e fazer. Assim, “chamamos de narrativa exatamente

aquilo que Aristóteles chama de *mythos*, isto é, o agenciamento dos fatos” (RICOEUR, 2010, p.65).

Trago também um potente conceito de narrativa expressa por Delory-Momberger (2016, p. 138), em que usa a expressão de biográfico em suas escritas. Segundo a autora, “a categoria biográfica poderia ser definida como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar situações e os acontecimentos da experiência”.

No tocante aos/as professores/as iniciantes, estou compreendendo como Huberman (2007) que situa como aqueles/as que se encontram na primeira fase do ciclo de vida profissional da docência, correspondendo a um período de 01 a 03 anos no exercício do magistério.

Diante do contexto refletido e após a breve reflexão sobre cada palavra-conceito que compõe a tese, levanto alguns questionamentos fundamentais: Para quem escrevo essa tese? Que razões tenho para pensar nesse público? E que implicações formativas e reflexivas me situam ao pensar a experiência da *pesquisaformação* que fui desenvolvendo no cotidiano escolar com as professoras iniciantes participantes desse estudo?

São as professoras e professores iniciantes e experientes dos anos iniciais do Ensino Fundamental para quem escrevo esse texto, também para estudantes em formação inicial para docência neste segmento. Com elas e eles, venho dialogando e produzindo múltiplos saberes e conhecimentos, além de tecer constantes aprendizagens ao longo de toda a minha formação acadêmica e no desenvolvimento profissional.

Dessa forma, não estou delimitando público, ou apenas focalizando um pressuposto, o que isso não quer dizer que também essa tese poderá ser de interesse e direcionada a pesquisadores/as, professores/as universitários e de outros âmbitos, gestores públicos e variados outros sujeitos que possam se interessar. Situei professore/as iniciantes, porque tem sido um público que venho diretamente dialogando e produzindo conhecimentos. É um público que faz brilhar meus alunos e tenho empatia por tal.

Além do mais, são com essas/as docentes, tanto iniciantes, quanto experientes na carreira, que venho estabelecendo relações desde meus primeiros contatos, quando fui me inserindo nas escolas nas disciplinas do curso de Pedagogia, em que meus/minhas professores/as da academia me proporcionavam processos de interações e relações com esses/as. E que culminou na minha primeira ideia para pensar em um projeto de dissertação de mestrado na época (2012) e depois me permitiu construir o projeto de doutorado (2018), que está se desvelando nesse texto da tese agora.

Mais uma vez, faço alusão à ideia de *identidade narrativa* que tão bem me ajuda a compreender Paul Ricoeur (2014), em *O Si-mesmo como o outro*, e que se articula, significativamente com a proposta dessa *pesquisaformação*. Ou seja, produzir narrativas nesse processo de pesquisar e se formar em partilhar, praticando uma alteridade ética, solidária e responsável, me leva a compreender que “[...] a narrativa constrói a identidade da personagem, que pode ser chamada de sua identidade narrativa, construindo a identidade da história narrada. É a identidade da história que faz a identidade da personagem” (RICOEUR, 2014, p. 155).

Então, foram as narrativas que construí nos itinerários da *pesquisaformação*, em diálogo com as professoras iniciantes, que pude fazer o que fiz, escrever o que escrevi e refletir a experiência, a pesquisa, a formação, me tornando outros de mim com elas e delas para mim em uma complexa simbiose, pela linguagem da reflexividade narrativa (auto)biográfica.

### **Referenciais *epistemopolíticos* na tessitura do conhecimento científico**

Intenciono nessa tese articular uma corrente *teoricoepistemológica*, política e metodológica que faça sentido pelas escolhas que, no decurso dos caminhos, pude fazer, dialogando com uma multiplicidade de contextos, outras tantas possibilidades de conhecer, aprender, saber, ser e fazer, e em uma perspectiva que alie: literatura, arte, filosofia e ciência.

É com esse propósito que busco tecer saberes e formação, aprendizagens e conhecimentos pautados por uma dimensão *epistemopolítica*, conceito-palavra que Gaston Pineau e Jean-Louis Le Grand (2012) apresentam em *Histórias de vida*, e que aponta para a perspectiva de emancipação da narrativa como ato autopoiético. Em outras palavras, reforçando essa discussão, em texto posterior de Pineau, “procurar construir sentido a partir do vivido coloca problemas não apenas do ponto de vista cognitivo, mas também do ponto de vista ético e político” (PINEAU, 2006, p. 339).

Nesse sentido, o projeto *epistemopolítico* que vem se tornando uma via potencial de formação, transformação e emancipação das consciências:

[...] a pesquisa (auto)biográfica em educação tem, nos movimentos formativos, a especificidade de seu projeto *epistemopolítico*. As experiências vividas vão tecendo, em dinâmicas singulares-plurais, uma figura de si e do nós em permanente devir, e a biografização, nas suas diversas formas de expressão, orais, escritas, imagéticas, favorece uma reflexividade potencialmente formadora. Na pesquisa (auto)biográfica a tessitura e a compreensão das fontes narrativas geram movimentos potencialmente formadores. Nesse sentido, assumimos a radicalidade da *pesquisaformação* (MORAIS; BRAGANÇA, 2021, p. 5)

Assim, busco dar valor e legitimidade a tessitura epistemológica, política e metodológica de um saber e conhecimento plural, complexo e inter, multi e transdisciplinar que seja fruto da própria vida, formação, experiência entretecidas em múltiplas aprendizagens, tecendo em diálogo com muitos sujeitos, contextos e *espaçotempos* existenciais, bem como com o conhecimento do campo educacional.

Logo, a perspectiva multifacetada de aprender, conhecer e tomar consciência das caminhadas mediatizadas por processos formativos e de (auto)formação como concebido pela *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, remete às contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2010), que, entre outras tantas contundentes discussões me leva a refletir que:

[...] assumir a diversidade epistemológica do mundo implica renunciar a uma epistemologia geral. Ou seja, não há apenas conhecimentos muito diversos no mundo sobre a matéria, a vida e a sociedade; há também muitas e muito diversas concepções sobre o que conta como conhecimento e os critérios da sua validade (SANTOS, 2010, p.144).

Tomo esse posicionamento e o assumo como uma escolha política e *teoricoepistemológica*, com a qual vem me constituindo subjetivamente no professor-pesquisador-narrador em múltiplos fios das experiências, produção de conhecimentos e processos formativos que me engajo e que surgem em meu cotidiano existencial.

Diante do exposto, ressalto, inicialmente, que os estudos que tomaram a proposta do método e epistemologia da pesquisa narrativa (auto)biográfica foram desencadeados ainda no século XIX na Alemanha, e desenvolvidos de forma mais sistemática no contexto americano no âmbito da Sociologia entre os anos de 1920 e 1930 (Escola de Chicago), contrapondo-se ao um modelo positivista de pesquisa e formação (NÓVOA; FINGER, 2010; BRAGANÇA, 2012; JOSSO, 2010; ABRAHÃO; 2016; DELORY-MOMBERGER, 2008; PINEAU, 2006).

Uma eminente contribuição de um dos primeiros textos que trouxe profundas implicações reflexivas e transformações na área sociológica do método (auto)biográfico no contexto europeu, pode ser encontrado em Franco Ferrarotti publicado em sua primeira versão em 1979, *Sobre a autonomia do método biográfico*, defendendo a potencialidade desse dispositivo heurístico e formativo no campo das ciências humanas e sociais (FERRAROTTI, 2010).

Assim, a proposta dessa tese se pauta pelas referências *epistemopolíticas* da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, tomando os processos de compreensão das fontes narrativas pelo prisma da *fenomenologia hermenêutica da temporalidade e*

*narratividade* em Paul Ricoeur, entrelaçando-se aos contributos de Bakhtin e com Walter Benjamin pela arte da narração como produtora de sensibilidades e inventividade, e os diálogos estabelecidos com outros.

E por que essas correntes de pensamento se tornaram a base constitutiva da construção da tese? O que elas representam? E qual a relação das mesmas com as trajetórias e experiências formadoras produzidas?

A ideia da epistemologia da *pesquisaformação* se torna pedra angular da tese, tendo em vista que também sou sujeito e fonte da pesquisa na tessitura dos conhecimentos da experiência que foram me constituindo professor-pesquisador-narrador ao longo dos diferentes *espaçotempos* da vida, experiência e formação. Explícito, portanto, a seguir, quais autores/as que me guiaram nesses percursos em que me encontro mergulhado. Com eles/as, a caminhada tem sido possível, fascinante e encantadora, mas também conflituosa, por vezes, e emblemática em outras.

Foi com os pioneiros da corrente de *Histórias de vida em formação*, que eclodiu nos inícios da década de 1980, por meio de seus fundadores, Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso e Matthias Finger (na Universidade de Genebra/Suíça) e com Gaston Pineau (Universidade de Montreal/Canadá) que os processos de formação de adultos, valorizando as histórias de vidas e narrativas (auto)biográficas, consistindo referência no campo acadêmico e educacional, passou a contribuir, significativamente em publicações, pesquisas, eventos e outras atividades da área a nível mundial (JOSSO, 2010; PINEAU; 2006; BRAGANÇA, 2012).

Segundo mostra Gaston Pineau, em um clássico texto publicado, no Brasil, em 2006, esse movimento veio se consubstanciar em:

[...] um movimento socioeducativo de pesquisa-ação-formação que parece inscrever-se na difícil passagem do paradigma da ciência aplicada ao ator reflexivo. E nessa passagem, esse movimento pode pesar muito. Sua aposta biopolítica é a da reapropriação, pelos sujeitos sociais, da legitimidade de seu poder de refletir sobre a construção de sua vida. Essa vida não é completamente pré-construída. E ela é muito complexa para ser construída unicamente pelos outros. Novas artes formadoras da existência são investidas (PINEAU, 2006, p. 336).

Em vista disso, suas reflexões esboçadas mostram a riqueza e pluralidade de movimentos, associações, correntes e grupos de pesquisas e publicações tecidas no âmbito das histórias de vidas e narrativas (auto)biográficas que foram ampliando-se, consideravelmente, no cenário francófono, proliferando-se por várias partes do mundo.

No Brasil, obtivemos uma rica e valorosa contribuição dos estudos (auto)biográficos e das histórias de vida em formação com António Nóvoa e Matthias Finger, com a publicação do livro *O método (auto)biográfico e a formação*, em 1988, em Portugal, e que veio circular cópias no Brasil, na década de 1990, passando a ser reeditado no cenário brasileiro em 2010 e 2014, respectivamente. Outro contributo, trata-se dos trabalhos desenvolvidos pelo *Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero* (DEGOMGE), criado em 1994 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), configurando-se como um marco importante no cenário brasileiro. (PASSEGGI; SOUZA, 2016; PASSEGGI, 2020; CATANI; BUENO; SOUSA; SOUZA, 2003; NÓVOA; FINGER, 2010).

A leitura e releitura constante que fiz e sempre venho fazendo de *Experiências de vida e formação*, de Marie-Christine Josso (2010), obra de cabeceira em minhas produções, reflexões e construção dos textos tanto da tese, como de outras tantas produções científicas, vêm me acompanhando, muito fortemente, desde a minha inserção no curso de doutorado, principalmente. Nessa obra de Josso (2010), reconheço a sua grandeza inestimável para a compreensão dos percursos que venho trilhando de vida, pesquisa e aprendizagem e do potencial reflexivo da formação experiencial, que vem trazendo um hibridismo *teoricoepistemológico* fundamental para quem é pesquisador do campo das histórias de vidas no contexto da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, como sou e me assumo de forma implicada e politicamente.

Com Josso<sup>17</sup>, aprendi muito não somente a me perceber como pessoa e profissional, como a pensar como venho pensando ao longo da temporalidade biográfica que vem me constituindo pelas experiências de escritas narrativas (auto)biográficas dos percursos da pesquisa, me fazendo tomar consciência do que faço, fiz ou idealizo, tanto no que pese à vida, como à pesquisa, formação e às relações estabelecidas com as professoras participantes da pesquisa e outros tantos sujeitos e contextos formativos trilhados.

Faço uma redescoberta em meu diário, quando experienciei um dos encontros de orientações coletivas do grupo de pesquisa Polifonia, em que cada um/a dos participantes foi narrando a sua *pesquisaformação*, a partir do que estava pensando, fazendo e sabendo dos

---

<sup>17</sup> Outras produções de Josso têm me despertado para compreendê-las em leituras de outros textos que publicou em algumas revistas brasileiras, como outras duas produções dela, que foi: *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*, publicada na revista Educação, de Porto Alegre da PUC-RS (2007), e mais recentemente o texto *Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais*, publicada na Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, em Salvador (2020), entre outros.

percursos trilhados, ou que poderia mobilizar em possibilidades por vir. Assim me expressei diante desse contexto naquele momento:

*O olhar para si recobre uma dimensão formativa e transformadora, impulsionada pelo toque narrativo com que cada sujeito vai contando e tecendo os processos da pesquisa e o aprender pela experiência que constrói em suas tessituras singulares e subjetivas que o acompanham e vão dando sentido e inteligibilidade às reflexões e ações que empreende cotidianamente. O que é consubstanciado, significativamente, quando se percebe nesse processo de construção da pesquisa formação em articulação com o outro com o qual amplia e adensa o olhar e o fazer do sujeito implicado nesse movimento.*

*Não há receita e um modo pré-estabelecido de pesquisa formação na construção do conhecimento científico. Ela é um amálgama de saberes, conhecimentos e experiências que vão, paulatinamente, sendo construídas, única e singularmente pelo sujeito, fruto das necessidades que emergem em seu universo existencial, e articuladas com as demandas que se delinham no princípio, e que surgem dos itinerários percorridos, além das múltiplas relações estabelecidas, construídas e transformadas por si, e pelos outros que nos põe a (re)ver e (re)pensar o que estamos pensando, fazendo e nos afetando sensivelmente pelos deslocamentos gerados (Narrativa: Os sentidos da pesquisa formação em movimento, 10/06/2020).*

Tenho assumido, juntamente com o grupo Polifonia, a dimensão política de pesquisar e formar, pautando-nos pelos princípios de Josso (2010) e das experiências que vão desdobrando-se em cada pesquisa formação.

[...] à orientação coletiva que se traduz no acompanhamento, apontando para a “densidade” e a “sensibilidade” como marcas do trabalho de investigação, densidade pelo necessário rigor epistemológico e sensibilidade pela natureza de toda relação significativamente humana. Um acompanhamento que se dá de forma coletiva, por meio da partilha dos caminhos trilhados por cada um em suas pesquisas, pela leitura e discussão dos textos que vão sendo construídos (BRAGANÇA; MORAIS; ALVARENGA; OLIVEIRA, 2020, p.330-331).

Com Paul Ricoeur<sup>18</sup> (2010; 2014), *Tempo e narrativa e O si-mesmo como outro*, pude alargar o campo de compreensão acerca da temporalidade da minha formação em

<sup>18</sup> Embora não seja uma leitura fácil, fiz outras leituras que me ajudaram a compreender o autor de uma forma melhor, como a tese da querida Inês Bragança, em uma seção que se debruça a pensar com o autor de uma forma palatável e compreensível o que ajudou na compreensão dos textos de outros autores lidos. A seção do livro de Bragança (2012) tematiza *A narrativa como tessitura da intriga: contribuições de Paul Ricoeur* (páginas 105 a 110) reflete sobre o pensamento deste autor e foi transformadora de minhas compreensões, tendo sido visitada e relida por mim várias vezes em um processo de ida aos livros de Ricoeur e de volta a esse texto. Ver livro/tese

diálogo com as professoras iniciantes participantes da pesquisa, além de perspectivar os processos de configuração narrativa e suas implicações em diferentes contextos *espaçotemporais* e experienciais. Destaca-se, também, a proposta da reflexividade na constituição da identidade narrativa, fruto da linguagem praticada nos processos de enunciação, compondo alteridades outras possíveis.

No volume 01 de *Tempo e narrativa: a intriga e a narrativa histórica*, uma das principais obras do autor, Ricoeur (2010a) apresenta a narrativa como acontecimento, e os processos de tessitura da intriga, via composição da narrativa entre a *mímeses I* (a pré-compreensão do mundo e da ação), a *mímeses II* (a mediação entre a ação e narrativa) e a *mímeses III* (que vai a mediação entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte ou leitor). Também nessa obra destaca-se a perspectiva da temporalidade e narratividade nos processos de compreensão e interpretação pelo viés da hermenêutica no contexto das narrativas da experiência tramadas e tecidas pelos sujeitos em um tempo histórico de sua existência.

No volume 02 de *Tempo e narrativa: a configuração do tempo na narrativa de ficção*, Ricoeur (2010b) tece suas reflexões contando histórias das leituras que fez de escritores clássicos de ficção (Dostoiévski, Virginia Woolf, Marcel Proust, Walter Benjamin, Bakhtin, etc.), fazendo o leitor viajar em suas percepções do que leu, entre os quais, os estilos narrativos produzidos pelas obras lidas por ele, o caráter axiológico dessas, e o plano da semiótica da narratividade e as características temporais reveladas entre o passado, o presente e o futuro.

Já no volume 03 de *Tempo e narrativa: o tempo narrado*, Ricoeur (2010c) permeia suas reflexões acerca de uma ideia relacionada ao tempo e movimento, buscando esboçar uma fenomenologia da consciência do tempo. Segundo o filósofo francês, neste vol. 3 de *Tempo e narrativa*, pensando a partir de uma configuração narrativa na perspectiva temporalizante, “[...] é certo que não se pode dizer quando um movimenta começa e quando termina se não se tiver marcado (*notare*) o lugar de onde parte e aquele aonde chega o corpo em movimento” (RICOEUR, 2010c, p.17).

Tal citação, penso que se adequaria perfeitamente aos registros narrativos das escritas (auto)biográficas que fui tecendo em meus cadernos e diário de pesquisa, diante das implicações e afetações tramadas pelas experiências que foram marcantes nas trajetórias percorridas ao longo de todo o curso do doutorado e, especialmente, com as professoras. Mas também se deu

na vida cotidiana, e de tudo o que foi me mobilizando a escrever, ainda próximo do acontecimento, para não se distanciar em minha memória.

E se “o movimento pode parar, o tempo não” (RICOEUR, 2010c, p.32), pergunto: seria a narrativa uma forma de dimensionar como o sujeito se percebe, compreende-se e toma atitudes a partir das implicações refletivas que o revelam para si em um determinado tempo que se efetua em um antes e que num depois já não o será mais?

Acredito que sim, pois me vejo hoje de uma forma que não é a mesma pessoa de um passado não muito distante, até porque muitas pessoas passaram e outras chegaram em minha *vidaexperiênciaformação*, além do mais, outras teorias, autores e leituras que descobri e fiz, bem como aprendi. Por outro lado, escolhas da *pesquisaformação* me foram mostrando caminhos em que a narrativa foi demarcando e sendo a base fundante dos processos formativos, tanto da construção da tese, como das compreensões e entendimentos que passei a tecer de mim, e em função dessa forma de narrar os percursos trilhados e produzir conhecimento científico.

Tal movimento explicitado acima, reflete-se significativamente com as palavras de Delory-Momberger (2016), ajudando a pensar que:

[...] Na e pela narrativa, o sujeito executa um *trabalho* de configuração e *interpretação* – de dar forma e sentido – da experiência vivida. A trama narrativa tem então uma dimensão *performativa*: ela age, ela produz a ação, e a ação que ela produz interfere no texto enquanto forma, mas também interfere no agir humano a que se refere no texto (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 141).

Em suma, os meus achados do diário narrativo revelam os percursos de encontros tramados nas leituras e tentativas de compreensões do pensamento de Paul Ricoeur, inclusive, pelas lentes de outros estudiosos dele:

Percebi que esse movimento de ler o texto de Bragança (2012), em articulação com leituras e reflexões de outros textos, me trouxe uma potência criadora.

A narrativa é uma intriga, configurada em uma tessitura em composição de acontecimentos temporais do sujeito que narra.

A intriga é caracterizada por inúmeros fios de uma trama de enredos que busca a inteligibilidade de uma tessitura narrativa de modo assimétrico e não linear.

A intriga é a construção de um enredo, trata-se de uma atuação não linear que é provocada pelo sujeito nas tramas do acontecimento. A intriga, portanto, é a própria construção da narrativa (*Narrativa: A co-construção da tessitura narrativa ricoeuriana por múltiplas combinações do vivido*, 21/maio/2019).

*O si-mesmo como outro*, (RICOEUR, 2014) trouxe profundas implicações reflexivas relacionadas a essa *pesquisaformação*, indicando o processo pelo qual o sujeito, envolvido nos acontecidos da experiência vivida, produz a ação, sobretudo, de narrar pela linguagem, levando em consideração os efeitos e transformações que essa ação se dá operada da relação com o outro (alteridade) e os reflexos desse movimento refletidos (reflexividade), percebidos e modificados em si pela linguagem (escrita narrativa). Essa tessitura se materializa no contexto de uma identidade narrativa.

Ora, a identidade assume delineamento no ato narrativo, nesse sentido uma identidade narrativa, um processo permanente de reflexividade, como diz Paul Ricoeur, de um si mesmo, que não é o eu mesmo, mas um si mesmo que é o eu refletido.

Em outras palavras, é preciso adquirir simultaneamente a ideia de reflexividade e a ideia de alteridade, a fim de passar de uma correlação fraca e facilmente assumida entre alguém e qualquer outro à correlação forte entre de si, no sentido de meu, e de outrem, no sentido de teu (RICOEUR, 2014, p. 17).

Trata-se, portanto, de fazer jus a uma perspectiva de uma *filosofia reflexiva* como Paul Ricoeur falou nos anos 1980. Uma filosofia de reflexividade que vai colocar esse conceito no centro, uma reflexividade humana, como uma disposição para refletir e para se constituir permanentemente.

Cabe elucidar uma perspectiva inteligível dessa trama tecida na identidade narrativa no âmbito da língua em que o sujeito estabelece alteritariamente, tornando-se humano pela narrativa, e que me veio como uma luz da leitura de Fernanda Henriques:

O núcleo da mediação argumentativa centra-se na distinção entre uma identidade *idem* e uma identidade *ipse*, ou seja, entre mesmidade e ipseidade, sendo a *identidade narrativa* um processo jamais acabado [...] no desenvolvimento humano. A identidade *idem* diz respeito a uma abordagem impessoal, estática e atemporal da problemática da identidade. A identidade *ipse* é, pelo contrário, uma perspectiva dinâmica e essencialmente ancorada na temporalidade onde a natureza humana radica (HENRIQUES, 2013, p. 192. Grifos da autora).

Ora, o que significa compreender à luz da hermenêutica ricoeuriana na *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica? Que implicações produz no sujeito que compreende o fenômeno que está mergulhado, estudando e pesquisando? Penso que compreender, envolve o debruçar-se na e com a realidade em que está imerso, dando sentido

ao que vê, pensa e faz com as pessoas envolvidas e nas lógicas e atravessamentos dos acontecimentos, e o que, dos processos envolvidos em vários contextos e *espaçotempos* da existência, possam lhe produzir em uma ação de formação, transformação e aprendizagem, gerada por afetações e marcas que constituem uma experiência transformando-a e sendo transformado por ela.

Em Walter Benjamin (2012), sobretudo, com as leituras das obras *O narrador*, e *Experiência e pobreza*<sup>19</sup>, considerei pertinente a provocação feita pelo autor acerca da arte da narração como produtora de sensibilidade e a necessidade de produzir histórias no tempo presente, contrapondo às lógicas hegemônicas do capital, como aligeiramento da vida pelo tempo frenético e das experiências sensíveis e estéticas da narração.

Vejo em Benjamin (2012) uma luz no fim do túnel, no sentido de alargar o tempo da experiência pela narrativa e o campo da crítica à modernidade avançada que busca invisibilizar potentes histórias narrativas dos sujeitos, ordinários e comuns, com os quais, em muito contribui nas transformações de si e na construção de uma sociedade que dá continuidade a emergências de outras possibilidades formativas, da experiência e da sensibilidade pela arte da narração. Dimensões essas que se tornam importantes, em tempos cada vez mais engolidos pela força do capital e o apagamento da subjetividade e do que é singular.

Ao desenvolver uma *pesquisaformação* que toma como princípio a produção, reflexão e evocação de narrativas de aprendizagem e formação reveladas por professores/as iniciantes no seu cotidiano existencial, penso estar combatendo o desperdício da experiência, na luta e militância contra um esquecimento que se viabiliza como um processo de lembrar e narrar de si, com os outros, os acontecimentos e experiências de mundo a sua volta, do jeito como tece o seu cotidiano e tramadas na própria cultura onde estão inseridos/as os sujeitos, tal como me faz refletir Benjamin (2012).

Ao olhar meu diário narrativo, a propósito de uma potente experiência que tive ao participar de uma palestra/conversa proferida pela profa. Adriana Carvalho Koyama, na Faculdade de Educação da Unicamp, que aconteceu no primeiro semestre de 2019, sobre o tema *Diálogos sobre pesquisa narrativa (auto)biográfica – Encontro 03: Contribuições de Walter Benjamin*, encontro:

*O fato de produzir uma narrativa tomando as reminiscências da memória do passado, é, pois, uma forma de capturar a potência do presente que se*

---

<sup>19</sup> Dei ênfase nas leituras desses textos, mas que se deu também juntamente com as outras publicadas em *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (coleção Obras Escolhidas I) (BENJAMIN, 2012).

*encontra esfacelado pelo tempo do capitalismo, roubando as subjetividades dos sujeitos praticantes do cotidiano, e esvaziando de sentidos e significados o tempo crucial de se produzir uma experiência emancipatória, todavia, transformadora de si, da experiência, da formação e da vida (Narrativa: Diálogos sobre pesquisa (auto)biográficas à luz de Walter Benjamin, 24/04/2019).*

No que se refere aos contributos de Bakhtin (2017), sobretudo, pelas leituras das obras *Para uma filosofia do ato responsável*, bem como com *O homem ao espelho* (2019), *Estética da criação verbal* (2011) e outras<sup>20</sup>, indicam que, quando o sujeito escreve um texto, busca se situar entre a significação da linguagem na interação discursiva articulada ao sentido, que tem uma dimensão potencializadora da construção do conhecimento científico. Do mesmo modo, vejo que o valor axiológico da escrita narrativa na perspectiva bakhtiniana, tem a ver com o posicionamento colocado pelo sujeito ao narrar suas experiências, conhecimentos e saberes. Trata-se de se colocar, se posicionando subjetiva e singularmente.

No transcurso da *pesquisaformação*, o modo como fui dando sentido às narrativas (auto)biográficas, juntamente com as professoras iniciantes, foi caracterizado por uma reflexividade autobiográfica, tecida pelas circunstâncias contextuais no cotidiano escolar e das relações produzidas com docentes e crianças. Assim, o sentido tem a ver com o autor, o leitor e o contexto, com os quais se revelam os processos de compreensão e interpretação da realidade, da narrativa e das histórias contadas pelo narrador (no meu caso), como das docentes (sujeitos participantes da pesquisa) e vice-versa.

Os momentos fundamentais da construção arquitetônica de um mundo real do ato que se dá de forma concreta preconizada por Bakhtin (2017) poderiam representar um modelo tangível de atribuição de sentido, compreensão e reflexão formadora e transformadora da produção do conhecimento e aprendizagens da *pesquisaformação* com as professoras iniciantes na configuração narrativa.

Seria, portanto, uma arquitetônica tramada por um *tom emotivo-volitivo*, qual seja: “eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro”. Todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluídos os éticos e sociais) e, finalmente, religiosos” (BAKHTIN, 2017, p.114. Grifos meus).

---

<sup>20</sup> Tive também as contribuições das leituras de alguns capítulos das obras de Bakhtin: *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1979), bem como de outros textos do círculo bakhtiniano, ao longo dos encontros do GRUBAKH.

Volto ao diário, e reflito sobre minhas narrativas (auto)biográficas, em diálogo com Guilherme Prado e Liana Seródio, por meio da palestra/conversa que proferiram na Faculdade de Educação, trazendo as reflexões de Bakhtin<sup>21</sup>.

*A relação do sujeito com o ato na pesquisa narrativa não permite que seja dito o ato em toda a sua inteireza, e sempre uma narrativa levará em consideração os múltiplos atos que emergirão em função dos acontecimentos que o sujeito se defrontar e estabelecer relações (Narrativa: A pesquisa narrativa (auto)biográfica à luz dos contributos de Bakhtin, 22/maio/2019).*

As correntes *teoricoepistemológicas* que aqui trago me acompanharam (e continuam me acompanhando) nos itinerários formativos que fui trilhando ao longo do tempo, principalmente, ao iniciar no curso de Mestrado em Educação que realizei na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)<sup>22</sup> e fui ampliando o leque de abrangência por outras tantas leituras, estudos e eventos na área da educação.

Essas perspectivas foram se consolidando em potenciais contribuições e aprofundamentos durante as disciplinas cursadas no doutorado na Unicamp<sup>23</sup> e em outras

---

<sup>21</sup> Trata-se de um ciclo de palestras organizado por Inês Bragança, no ano de 2019, na Faculdade de Educação da Unicamp. O 4º encontro tematizou: *Diálogos sobre pesquisa narrativa (auto)biográfica: contribuições de Mikhail Bakhtin*, realizado no dia 22 de maio de 2019, com a participação de Guilherme Prado e Liana Seródio como palestrantes.

<sup>22</sup> Duas grandes professoras são referências que me tornaram conhecedor e apaixonado por essas correntes *epistemopolíticas* durante o curso do Mestrado em Educação na UFRN, quando morei em Natal (RN), e que desde então se tornou letra viva, sempre me acompanhando nos percursos de vida, aprendizagem, experiência e *pesquisaformação* na construção do conhecimento científico, qual seja: uma apresentada pela profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi, através da disciplina por ela ministrada *Seminário: Histórias de vida e formação II*, e a outra compartilhada pela profa. Dra. Maria da Conceição Xavier de Almeida, que ministrou a disciplina *Filosofia das Ciências*. Pessoas e profissionais que marcaram substancialmente a minha *vidaformação* e com as quais tenho grande admiração, afeto e carinho. Estão presentes em mim, na minha memória, desde que as conheci em Natal, no mestrado.

<sup>23</sup> Principalmente pelos contributos dos/as queridos/as que foram meus/minhas professores/as no doutorado: Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança, com a disciplina *Seminário Avançado I: Pesquisa narrativa (auto)biográfica em educação e formação de professores/as* (2019.1); Profa. Dra. Adriana Varani, com a disciplina *Seminário I: Estudos no/do/com o cotidiano escolar* (2019.1); Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, Profa. Dra. M. Inês Petrucci-Rosa e Profa. Dra. Elizabeth Barolli, com a disciplina *Seminário Avançado II: Narrativas e Cotidiano Escolar* (2019.2); Prof. Dr. Sílvio Gallo, com a disciplina *Seminário Avançado I: Foucault (d)e Deleuze: as dobras da subjetivação* (2019.2); e, Profa. Inês Petrucci, com a disciplina *Currículo, Docência e Cotidiano Escolar* (2020.1).

instituições, como na UFSCar<sup>24</sup> e na UFF<sup>25</sup>, e mediada pela minha participação nos grupos de orientação e estudo do GEPEC, Polifonia, Grubakh, e, posteriormente, do NEPEN/UFSCar<sup>26</sup>.

As intenções dessa tese apontam para o estabelecimento de um diálogo e produção de reflexões com a escola pública, porque foi nesse espaço que tive toda a formação escolar construída ao longo da vida, e com a qual fez tornar-me quem eu sou e estou sendo, e passarei a ir constituindo-me, paulatinamente, nas experiências que estão por vir.

O exercício da escrita narrativa reflexiva, nos percursos da *pesquisaformação* doutoral, favoreceu a consciência do que eu vinha fazendo, pensando e construindo *teoricometodológica* e epistemologicamente nos processos de pesquisar, formar em partilha e fazer escolhas que parecessem pertinentes e que estivessem em consonância com as possibilidades demandadas e descortinadas pelos acontecimentos provocados entre um si mesmo em articulação com o outro - as professoras iniciantes participantes do estudo. Nesse caminho foi se tramando pelo “[...] estabelecimento de metodologias dialógicas, principalmente, por compreender que, nesse processo, a formação acontece em partilha, para ambos” (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p.1038).

Assim, foi possível perceber, bakhtinianamente, por meio do *excedente de visão* o que havia aprendido até o momento das experiências formadoras trilhadas da profissão de professor-pesquisador-narrador, ao mesmo tempo efetuando-se de uma forma mais clara no momento atual, no desenvolvimento da pesquisa, com os muitos sujeitos que me fizeram ver o Joelson que eu estava sendo ou tecendo subjetivamente.

Na categoria do *eu*, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do outro, e eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver como elemento de um mundo exterior plástico-pictural e único (BAKHTIN, 2011, p.33).

Ao escrever o que estou escrevendo agora, logo me veio as questões: Como vejo as experiências de vida, profissionais e de *pesquisaformação* as quais venho constituindo nos

---

<sup>24</sup> Aprendi muito com a Profa. Dra. Bárbara Sicardi Nakayama, que foi minha professora e selamos uma bela amizade que perdura atualmente de forma muito sensível e humana. Com ela, cursei a disciplina *Pesquisa (Auto)biográfica e Formação de Professores*, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-SO) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)/Campus Sorocaba, ofertada em 2020 de forma remotamente.

<sup>25</sup> Tive a oportunidade de cursar a disciplina *Memórias e Narrações em Educação*, ministrada pelos professores, Profa. Dra. Carmen Lúcia Vidal Pérez e Prof. Dr. José Valter Pereira (Valter Filé), com a participação da Profa. Dra. Mairce da Silva Araújo (FFP/UERJ), como professora convidada, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), no ano de 2020, de forma remotamente.

<sup>26</sup> Trata-se do Núcleo de Estudos e Pesquisas “Narrativas, Formação e Trabalho Docente” (NEPEN), coordenado pela Profa. Bárbara Nakayama, junto ao PPGEd-So/UFSCAR.

itinerários percorridos? O que essas experiências me dão a ver? E quais implicações formadoras e transformadoras posso perceber e sentir implicado pelos movimentos tramados entre as memórias do passado, as intuições do presente e as expectativas do futuro?

Trazer essa provocação reflexiva, faz pensar no triplo presente invocado por Ricoeur (2010), ao refletir nas ideias da temporalidade narrativa em Santo Agostinho, e com o qual se adequa à proposta da escrita narrativa (auto)biográfica nesse texto de tese, qual seja, a de que existe: um presente do passado (mobilizado pela memória), um presente do presente (mobilizado pela intuição) e um presente do futuro (mobilizado pela expectativa).

Assim, pensava, fazia e refletia a *escritavidaformação* em muitos níveis de profundidade de si, que me passaram a acessar camadas que não imaginaria que pudesse existir enquanto dimensão de uma reflexividade operante e bastante implicada, produtora de transformações conscienciais e com dimensões emancipatórias. Um trecho do diário representa o que estou pensando no momento e com o qual finalizo, por ora:

Eis, portanto, o potencial da narrativa ao falar de si, do que vive e do que faz o sujeito: resgatar as micropartículas do cotidiano em seus múltiplos atravessamentos, permitindo possibilidades de formação, (auto)formação e transformação, como dimensão de uma tessitura emancipatória nesses tempos de uma avassaladora onda de racionalização epistêmica que obscurece a sensibilidade (Narrativa: Processos formativos na aprendizagem da escrita acadêmica na composição de uma ciência outra emergente, 04/abril/2019).

### **Das artes de *saberfazer* na *pesquisaformação* na construção de caminhos metodológicos**

Início essa parte do texto, refletindo o título bem aos moldes de Michel de Certeau (2012), no sentido de trazer a ideia da construção de uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em educação, a partir das *táticas dos praticantes do cotidiano*, no qual se tecem pela inventividade, para além das fronteiras e delimitações de uma ciência clássica e hegemônica.

Desse modo, fazer *pesquisaformação* é fazer arte que se compõe como práticas instituintes que não tem um modo de fazer *a priori*, delimitando um lugar determinado e um roteiro a ser seguido e, sim, uma composição engenhosa, criativa e inventiva, na qual se tece em um devir à luz das “*táticas* desviacionistas [que] não obedecem à lei do lugar” (CERTEAU, 2012, p. 87).

Diante do exposto, recupero uma conversa que tive, com Inês pelo *WhatsApp*, sobre os caminhos que poderiam guiar e orientar na construção do texto da tese, com as dúvidas e incertezas que me povoavam no momento, nas táticas de *saberfazer* com criatividade, deleite e emoção.

Por vezes, me defrontei com um modo de escrita outro que foi rompendo aos poucos com modos hegemônicos de escrever um texto científico, como fora inculcado na graduação, mas que no mestrado desaguou em outras possibilidades de aprender e conhecer a escrita narrativa, e agora no doutorado em um mergulho profundo, produzindo mesmo narrativamente na *vidapesquisiformação* e que está me acompanhando fortemente até o momento. Compartilho, o registro da conversa acerca das dificuldades no processo de organização e produção final do texto de qualificação:

**Joelson Moraes:** Bom Inês, resolvi escrever sobre as minhas dúvidas nesse processo de produção e organização do texto da tese para a qualificação, uma vez que pode servir como registro até da própria tese no futuro, enfim, talvez.... vamos lá! (Mensagem 01)

Bom. Embora, eu tenha algumas experiências na escrita acadêmica tomando por princípio a abordagem narrativa (auto)biográfica, confesso que, por vezes, alguns relances que trouxe do passado da escrita canônica podem se fazer presentes. Isso me incomoda e por outro lado vejo que estou aprendendo com os/as colegas, lendo as teses e dissertações de outros/as do GEPEC/Polifonia, vendo o modo de escrita e fazendo tecer outras tantas reflexões que esgarçam e entrecortam meus pensamentos jogando-me em outras tantas possibilidades de narrar-escrever-refletir e produzir conhecimentos. (Mensagem 02).

Dito isso, lhe digo que fiquei muito na dúvida naquele último material que lhe enviei que trata do que eu chamei de "Estado do conhecimento" da tese, que enviei para o seu e-mail. Olhei, li e reli depois de escrito e pensei em inserir algumas narrativas das professoras iniciantes participantes da pesquisa entremeados com as discussões feitas, e me perguntei: "Será se posso usar as falas das professoras aqui e as minhas registradas no diário de pesquisa?". Acabei não colocando. Também, fique na dúvida, se posso colocar as narrativas minhas e delas na parte que seria a Introdução, do último texto que me enviou, e também em outras tantas partes. Por quê? Pelo fato de que relendo os meus escritos, e por uma nota que fizeste como sugestão, me ajudando a olhar, sinto que o texto da tese realmente precisa trazer mais as narrativas das professoras iniciantes participantes da pesquisa, pois tem poucas, bem como trazer um pouco das histórias de vida delas e seus percursos, enfim, talvez um memorial mesmo, para entendermos toda a conjuntura do que se tornaram ou

passaram a ser, ou estão sendo, conforme fiz esse movimento em meu memorial. (Mensagem 03).

Desculpe tanto texto, mas já alguns dias isso vem mexendo comigo e hoje desabrochou (risos), consegui externar, em função desse mergulho maior e adensado na construção do texto da tese... Enfim, um último ponto: esse exercício de dialogar com a narração, trazer as narrativas da experiência, minha e das professoras iniciantes da pesquisa, já consegui fazer nesse texto que tô concluindo hoje da experiência do CICLOPE, que você já leu, me deu retorno e enviei para aquela revista da UFPel para ser publicado em um dossiê sobre subjetividade e narrativas. Acredito que dessa vez eu consegui fazer-escrever-narrar como eu gostaria, entrelaçando teoria-empíria-metodologia, tal qual penso ser essa vertente no âmbito da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em educação. Me corrige, se eu estiver errado. Mas é isso. Fiquei muito feliz na produção desse último texto que amadureci nesses dias, do qual estou lhe falando. (Mensagem 04).

Um último ponto: gostaria de saber se eu posso te enviar esse texto do CICLOPE que conclui hoje na madrugada, faltando só reler e corrigir pra que você possa fazer a leitura, ou então eu posso juntar com todo o texto final da qualificação e te enviar de uma vez só até o dia 15/03/21? E também se eu posso inserir as narrativas que tenho, minhas e das professoras iniciantes em todos os outros textos que já te enviei, porque eu conto as experiências narrando-as, mas não insiro as narrativas, e talvez seja mais relevante e interessante fazer em diálogo, porque eu tenho esse material, e alguns estou transcrevendo aqui, fruto das conversas que fui tendo com as professoras. É isso. Acho que falei/escrevi muito. Desculpa. Vamos nos falando. Abraço forte minha orientadora-amiga top e maravilhosa que tanto admiro. Ai, fiquei emocionado! Olhos marejados aqui. Uffa! 😊🙏😭😄 (Mensagem 05). (Narrativa de Joelson em conversa com Inês Bragança, dia 12/março/2021).

A narrativa acima mostra as provocações reflexivas que me fizeram despertar sobre o processo de escrita do texto acadêmico-científico como esse da tese. Logo em seguida Inês me responde, em áudio, pelo *whatsapp* e a transcrição de sua fala registro, a seguir:

**Inês Bragança:** Oi Joelson, querido do meu coração, fiquei super feliz de ler seus textos, aqui no zap, ler as suas reflexões nesse momento, e fico feliz Joelson porque esse tempo de escrita da tese é um tempo tão mágico, transformador e a leitura que eu fiz desses seus escritos me mostra isso, como a experiência da *pesquisaformação* vai mexendo com você... é... com suas reflexões, concepções, práticas e modos de escrita. E você começa

dizendo que já chega no doutorado muito familiarizado com a escrita acadêmica, mas uma escrita acadêmica canônica, porque é a escrita que nós aprendemos, não é? É a escrita que circula de forma hegemônica e eu acredito que, sim, a experiência de convivência no grupo, no Polifonia, no GEPEC, vai te permitindo ver outros modos dessa escrita. Compartilho com você, eu já falei algumas vezes no grupo, você já deve ter acompanhado essa fala, isso aconteceu comigo. A minha escrita sempre foi muito marcada pelas etapas canônicas da escrita de uma dissertação e da escrita de uma tese; minha dissertação e minha tese percorreram esses caminhos e os capítulos, as etapas, de uma forma bem delimitada. Foram as experiências ao longo da vida, no Vozes, e depois também, chegando aqui no GEPEC, que foram me desafiando a uma escrita que é entrelaçada: ela traz as nossas experiências, a experiência do autor, traz as leituras em diálogo, os autores em diálogo, as referências, a revisão de literatura e as fontes narrativas... As narrativas produzidas entram num trançado, numa tessitura de intrigas, e aí nós acabamos rompendo com a ordem muito marcada dos textos, agora é introdução, é revisão de literatura, agora é o referencial *teoricometodológico*, porque, mesmo que, sim, os textos tenham uma determinada marca, em um determinado momento do texto, você pode trazer mais elementos *teoricometodológicos*, mas eles estão entrelaçados à sua experiência de leitura e às narrativas. Mas isso Joelson é assim mesmo como você está vivendo, é um processo, e é um processo muito pessoal, que vai se dando para cada um de nós, em um seu tempo. (Narrativa da profa. Inês Bragança, em 12/março/21).

Esse movimento de estranhamento de si pelas escritas narrativas, operado na reflexão que tive de voltar ao texto da tese, (re)construir e tirar lições olhando para o passado e situando-me no presente, é um distanciamento importante para o/a pesquisador/a, sobretudo, para pesquisadores/as narrativos/as e que me faz ecoar o que diz Joaquim Barbosa e Remi Hess, no seguinte:

[...] temos que reconhecer que esse processo de registro, de releitura individual e em conjunto e, portanto, esse processo de reescrita do texto tem a ver com a criação da possibilidade do distanciamento tão necessário para se formar um juízo sobre o tema em questão, mesmo que seja sobre nós mesmos (BARBOSA; HESS, 2010, p. 38).

Partindo dessa perspectiva, ponho em reflexão as artes de *saberfazer*, dando primazia a duas abordagens metodológicas para pensar seus usos, finalidades e contributos na pesquisa científica, que exponho a seguir.

A abordagem de pesquisa formação narrativa (auto)biográfica trabalhada na presente tese alia-se às contribuições da aprendizagem narrativa, tal como desenvolvida por Goodson (ano), tendo Inês Petrucci (ano), uma das grandes representantes, no Brasil, junto com outros/as professores/as pesquisadores/as. A discussão da aprendizagem narrativa me despertou e me conquistou, principalmente, agora no curso de doutorado<sup>27</sup> e vem me acompanhando nas minhas reflexões e produções, desde então (MORAIS; 2021; MORAIS; LIMA, 2021).

O conceito de aprendizagem narrativa apresenta um viés *epistemopolítico* de caráter aludindo à subjetividade em que os/as pesquisadores/as acabam mergulhando no cotidiano, juntamente com os sujeitos participantes da pesquisa, produzindo uma reflexividade autobiográfica com narrativas e histórias de vida, no meio cultural e em contextos e experiências das quais constituem-se numa singularidade partilhada coletivamente, propiciando tomadas de consciência de si pelo vivido tecido na linguagem.

Portanto, não há uma bússola, um manual ou um *modus operandi* em que se possa dizer tal e qual poderiam guiar ou orientar um outro sujeito a desenvolvê-la, pelo contrário, elas se tecem fazendo, no aprender a fazer com as sinuosidades, inventividade, incertezas e descobertas que vão mostrando ao/a próprio/a pesquisador/a os caminhos e procedimentos a tomar, em função da experiência vivida, com o sujeitos partilhados e das interrelações desenvolvidas nos contextos onde estão imersos ou se lançam.

Então, uma forma de aprender como se vive em uma *pesquisa formação* e como se dá uma aprendizagem narrativa, estando envolto e imerso em um contexto em que se possam ouvir, produzir, compartilhar e refletir com os sujeitos, suas histórias de vida e as narrativas, envolvidas em processos de estudo, formação ou pesquisa.

E para que uma outra pessoa – que poderia ser um/a professor/a pesquisador/a ou não – possa saber como foi desenvolvida a *pesquisa formação* ou como se deram as aprendizagens narrativas para os/as professores/as iniciantes, a possibilidade que se coloca é de compartilhar, narrar os caminhos percorridos, já que diz muito de minhas leituras, contextos formativos, experiências de vida, acadêmica, pessoais e profissionais e aspectos subjetivos e singulares que a torna única, irrepetível e intransferível.

---

<sup>27</sup> Esse deslumbre e apaixonamento se deu mobilizado pelo encantamento e modo de compartilhar saberes e conhecimentos com que me despertou a Profa. Inês Petrucci quando cursei a disciplina: *Currículo, docência e cotidiano escolar*, junto a FE/UNICAMP ministrada remotamente no primeiro semestre de 2020, no período da pandemia.

Passo assim, a contar as trilhas percorridas na tessitura das fontes, juntamente com os/as professores/as iniciantes da *pesquisaformação* e em articulação com as orientações da banca de qualificação.

As narrativas que serão aqui apresentadas são frutos de três fontes pelas quais fui produzindo os processos de interpretação, reflexão e construção dos conhecimentos desenvolvidos nesta tese.

Dentre os dispositivos metodológicos, destaco: 1) o diário de pesquisa; 2) as conversas com as professoras iniciantes no *Google Hangouts* que foram gravadas; 3) as conversas em áudio e em texto pelo *whatsapp* com cada uma, em diferentes momentos dos percursos da *pesquisaformação*. O primeiro refere-se aos registros do diário de pesquisa, que foi me acompanhando desde o início do curso de doutorado.

Nesses dispositivos metodológicos foram se materializando os meus registros narrativos em alguns cadernos/diários ao longo dos três anos. Construí inúmeras narrativas que foram se tecendo tanto nas aulas, como nos encontros do Polifonia/Gepec/Grubakh, além de eventos e palestras que assistia e participava, principalmente na FE/Unicamp, e fruto dos encontros de orientações coletivas, dos encontros do CICLOPE, e dos encontros e conversas que tive com as professoras iniciantes e outras tantas atividades.

Vale ressaltar que o diário me acompanhou, de forma especial, quando eu estava presencialmente com as pessoas, *espaçostempos* vivendo a experiência com elas, em diferentes intensidades e dimensões e continuou me acompanhando, a forma de registro, remotamente, só que as relações estabelecidas são muito diferentes. O mergulho nos cotidianos das escolas e das salas de aula das professoras, antes da pandemia, contou com a companhia e registros no diário de pesquisa.

Estar presencialmente, no contexto da *pesquisaformação* implica que os órgãos dos sentidos respondem a uma pluralidade de acontecimentos e estados de espírito que não são possíveis de se efetuar processos de afetações, tessituras de sensibilidades e aprendizagens formativas e conscienciais em se tratando de uma pesquisa feita remotamente.

Sobre o segundo meio de registro das narrativas da *pesquisaformação*, menciono as gravações das conversas realizadas por meio da plataforma digital *Google Hangouts*. Realizei um conjunto de transcrição de três longas conversas narrativas com cada uma das três professoras iniciantes, que ocorreram no ano de 2020, no período da pandemia, entre os meses de julho a setembro, gravadas com a autorização das docentes.

O terceiro recurso de registro das narrativas foi por meio do aplicativo do *Whatsapp*, que me acompanhou durante todo desenvolvimento da pesquisa, e que se deu de forma mais

intensificada no período da pandemia, entre os anos de 2020 e 2021, principalmente, em função do isolamento, levando a continuidade da *pesquisaformação de forma remota*. Em termos de práticas metodológicas que fui tecendo durante a construção da *pesquisaformação*, é válido explicitar os caminhos que trilhei, as decisões e escolhas que fiz e como procedi nas transcrições das narrativas gravadas em processos de conversa, na construção do material e interpretação das fontes narrativas da pesquisa, e que serão apresentadas.

Em relação ao diário, ao todo, produzi narrativas em 08 (oito) cadernos/diários que me acompanharam durante toda a realização do curso de doutorado e o desenvolvimento da *pesquisaformação* que se deu nos anos de 2019, 2020 e 2021, respectivamente.

Porém, devo salientar que desses oito cadernos/diários, quando me voltei para olhá-los, percebi que não continham somente narrativas, mas anotações de aulas, de palestras, congressos e eventos da área educacional, de encontros de orientações coletivas e outros realizados no âmbito do Polifonia/Gepec/Grubakh.

Voltei a olhar novamente os cadernos/diários, na ação de folhear as páginas de cada um, e encontrei alguns que eram constituídos em sua maioria nas narrações de histórias de experiências vividas, mostrando a riqueza de registros muito potentes, em que eu não estava me lembrando, e que serviram muito para a produção dessa tese.

No processo de olhar os meus cadernos/diários confesso que, observando as datas dos registros, e tecendo reflexões aludindo à memória para recordar, chego a conclusão de que os anos em que estive dentro da Unicamp, participando presencialmente dos encontros nos grupos de pesquisa, aulas e diversas experiências trilhadas com vários sujeitos, em diferentes circunstâncias e momentos, mais precisamente durante o ano de 2019, foi a época mais frutífera e rica para mim, contribuindo na minha formação, na construção de aprendizagens e conhecimentos e na elaboração dos registros com narrativas nos meus diários da *pesquisaformação*.

Desse material presente nos diários, passei a ler as narrativas nos oito cadernos, selecionei alguns trechos de narrativas que considerei pertinentes inserir no texto da tese, e depois digitei no computador para ir dialogando na escrita, fruto da articulação com as narrativas das professoras iniciantes e os autores que fundamentavam o texto.

Reflito acerca das contribuições do diário, a partir dos postulados de Zabalza (2004), que tem produzido um conhecimento no campo das narrativas (auto)biográficas extremamente pertinente e que corrobora ser esse um dispositivo potencial de construção de sentidos, conhecimentos e reflexões. Segundo o pesquisador espanhol:

[...] o diário cumpre um papel importante como elemento de expressão de vivências e emoções. Escrever sobre si mesmo traz consigo a realização dos processos a que antes referimos: racionaliza-se a vivência ao escrevê-lo (o que tinha uma natureza emocional ou afetiva passa a ter, além disso, natureza cognitiva, tornando-se assim mais manejável), reconstrói a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise e, no caso de desejá-lo, se facilita a possibilidade de socializar a experiência, compartilhando-a com um assessor pessoal ou com o grupo de colegas (ZABALZA, 2004, p. 18)

Portanto, o diário foi o primeiro dispositivo que produzi para narrar minhas experiências, e que foi dando consciência ao vivido pelas escritas de si na composição de narrativas (auto)biográficas. O seu uso foi reacendido pelo desejo de fazê-lo para registrar os acontecimentos por mim vividos nesse percurso do doutorado, e depois já durante as caminhadas da *pesquisaformação*, pelos ensinamentos e abordagens falando de sua importância por Inês Bragança, durante as aulas na FE/Unicamp e nos encontros do Polifonia.

Em se tratando das conversas que tive com as professoras iniciantes por meio do aplicativo do *whatsapp*, esse foi o dispositivo que possuía maior imediatez e acessibilidade nesse período da pandemia, pois, as tecnologias foram o alicerce e possibilidade de viabilizar meios de comunicação entre as pessoas, em decorrência do isolamento.

Algumas vezes fui conversando com as docentes iniciantes por mensagem de texto que me respondiam quando estavam disponíveis e podiam; outras vezes, a conversa se dava por áudio, e dependendo do teor do assunto discutido, alguns se transformaram em potentes registros de narrativas, que passei a transcrever para o computador digitando as conversas, e depois selecionei as que mais considerei pertinentes para usar no texto da tese.

Vale ressaltar que um outro registro importante do *whatsapp*, foram os prints<sup>28</sup> que realizei de algumas conversas que tive com as professoras iniciantes, pois, Inês, havia me dito que poderia também fazer essa forma de registro para usar no texto da tese. Porém, uso pouco desses registros, pelo fato de que, na linguagem cibernética ou tecida em redes sociais e outros meios digitais, muitas vezes o sujeito passa a abreviar as palavras, criando uma outra linguagem, a fim de facilitar os processos comunicativos, que pode não ser compreendida pelo

---

<sup>28</sup> Quero deixar registrado aqui os meus agradecimentos à minha querida amiga de vida, formação e profissão Eudeilane, a quem, por diversas vezes, durante toda a caminhada do doutorado, foi uma brilhante companhia, com quem sempre contei. E no quesito produção do texto da tese, fiz muitos *prints* das conversas e como eu não tive outro meio mais fácil e rápido para salvar, acabei enviando para o *whatsapp* dela no privado, que depois eu fazia o *download* e passei a salvar no meu computador que estava sendo transmitido o *whatsapp*. Além do mais, enviei muitas fotografias que usei na preparação da apresentação na qualificação e no próprio tese final da tese. Esse apoio foi fundamental e muito necessário para que eu pudesse agregar valor e dá continuidade à escrita e desenvolvimento da tese doutoral. Obrigado querida amiga Eudeilane, com todo o carinho.

outro, no caso, o leitor desse texto, e, portanto, na maioria das vezes, passei mesmo a digitar as conversas dos áudios que eu tinha, trazendo o próprio texto da narrativa nessa tese.

O *whatsapp* representou também o meio privilegiado para ter acesso a outras inúmeras informações importantes relacionadas às mudanças e dinâmicas operadas no contexto de aprender e ensinar na pandemia, e mais que isso, representou também um veículo de construção de conhecimentos e agendamento de conversas e encontros que poderiam ser realizados, posteriormente, via *Google Hangouts*.

Portanto, o *WhatsApp*, transformou-se em um dispositivo pedagógico e didático, indicando possibilidades formativas e potencialmente significativas de produção de conhecimentos na pesquisa científica em educação no período pandêmico.

Já no que se refere às gravações dos vídeos das conversas na plataforma *Google Hangouts*, mobilizei um conjunto de maiores esforços, tendo em vista que envolveu mais tempo e, conseqüentemente, mais atividades em que passei a me debruçar, conforme melhor explicito a seguir.

Cada conversa gravada na plataforma *Google Hangouts* se deu com a seguinte temporalidade: com a professora Arikelma (49 minutos), com a docente Ana Patrícia (1 hora e 8 minutos) e com Fernanda Prudêncio (1 hora e 37 minutos), totalizando um banco de 3 horas e 34 minutos.

Sobre os textos narrados que foram por mim transcritos da gravação das conversas que com elas tive nessa plataforma do *Google Hangouts*, em um único arquivo do word que separei para cada uma das docentes, totalizaram: com a Arikelma 11 páginas, com Ana Patrícia 13, e com Fernanda Prudêncio 18 páginas. Todas correspondem a um total de 42 páginas com as conversas narrativas produzidas durante as conversas.

Como se deu o meu papel ao proceder na organização, reflexão e tratamento do material da *pesquisação*, a saber, as narrativas das conversas com as professoras iniciantes gravadas no *Google Hangouts* remotamente?

Primeiramente, busquei em meu e-mail os registros para identificar as gravações dos encontros. Anotei no meu diário de *pesquisação* as datas das conversas e o nome de cada professora com quem conversei.

No segundo momento, passei a me debruçar sobre o material gravado, dividindo em partes: primeiro, olhei e ouvi a gravação toda diretamente de cada uma das docentes; ao término, produzi uma escrita narrativa (auto)biográfica no meu diário de pesquisa das afetações e experiências que me marcaram ao acompanhar esse processo, e depois, passei para o momento das transcrições, na qual não utilizei nenhum arquivo ou programa para tal, fui mesmo, de modo

manual e pausando o vídeo a cada conjunto de frases e orações, o que era dito na conversa, e ao mesmo tempo digitando no computador as narrativas enunciadas por cada professor/a.

Para produzir essas escritas narrativas, me detive não apenas em ouvir e ver o que estava sendo apresentado anim pela tela do computador, dos vídeos gravados na plataforma *Google Hangouts*, mas em sentir e perceber outras múltiplas linguagens expressas durante as conversas, e das sensações e afetações que pudessem me causar desse movimento para depois narrar.

É nesse entremear de táticas de narrar, ler ou ouvir as narrativas dos sujeitos em processos de *pesquisaformação*, privilegiando os afetos nesse contexto, em vista de uma educação das sensibilidades e de um tempo de alargamento das experiências do vivido, que reside a potencial contribuição, inventividade e criatividade da produção do conhecimento científico.

Assim, observo pertinência nos afetos durante a pesquisa, uma vez que “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (SPINOZA, 2020, p. 99).

Eu me sentia na condição não apenas de um pesquisador que se utiliza dos métodos e procedimentos de pesquisa para produzir as fontes do estudo, mas, ultrapassando essas lógicas do método, lancei-me a (re)viver por implicações, memórias, sentimentos e afetações desses (re)encontros, mesmo que virtualmente. E foi uma aventura e tanto, muito prazerosa e significativa.

É desse modo, que considero relevante e faz sentido uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica: o momento em que o pesquisador se sente parte do processo vivendo a experiência de mergulhar, refletir e se deixar tocar ou afetar pelos movimentos suscitados e provocados na pesquisa, com os meios e dispositivos que possui, com o fazer metodológico o processo, com as pessoas envolvidas participantes do estudo e os resultados surtidos desse contexto de entrelaçamentos praticados e tramados.

A transcrição das conversas narrativas, ênfase que foi um processo trabalhoso e demorado, levando muito tempo para isso, mas significativo empreender tal esforço.

Ao todo, acabei mobilizando um total de 41 horas no ver e ouvir as conversas narrativas frente a tela do computador, que foram produzidas com todas as três professoras iniciantes participantes do estudo, que se deu entre pausas para ir transcrevendo ao digitar no computador, as voltas e repetições por diversas vezes para conseguir ouvir, compreender e captar o que estava sendo dito e outras anotações no diário que pudesse se fazer presentes quando fosse

construir a escrita narrativa, tanto desse texto de tese, quanto da narrativa que eu já havia construído após o primeiro momento em que olhei/vi a gravação de cada docente.

No que se refere à banca de qualificação, tive acesso à gravação que foi realizada pelo setor de Educação à Distância (EaD) da FE/UNICAMP, uma vez que esse episódio aconteceu remotamente. Assim, vi e olhei toda a gravação com os apontamentos e orientações dos/as professores/as participantes da banca de qualificação, que em ordem de fala, foi tecida pelas contribuições dos/as professores/as: António Bolívar, Conceição Passeggi, Inês Petrucci e Guilherme Prado. E, mediante esse reencontro virtual com a gravação, fui transcrevendo a narrativa de cada um dos/as professores/as, inserindo em uma única tabela, dividida em linhas e colunas pela quantidade dos membros da banca (quatro), o que cada um/a havia comentado, dando primazia para os pontos que estivessem relacionados com o texto da tese.

A qualificação aconteceu remotamente no dia 29/abril/2021. Após esse acontecimento, e depois de um tempo, voltei-me para o texto da tese, já depois de transcritas as falas dos professores/as da banca, e assim, passei a fazer três leituras de cada capítulo, separadamente, para que eu pudesse saber quais os aspectos que poderiam ser melhorados.

A primeira leitura foi bem cuidadosa, ao passo que fui fazendo alguns destaques, de vermelho e em negrito e com o realce de amarelo, presentes na barra de tarefas do word, fui também escrevendo algumas palavras ou expressões orientadoras, no final de alguns parágrafos que eu julgasse necessário modificar ou acrescentar, para que eu pudesse olhar na segunda leitura, para então, fazer/modificar/reorganizar.

Do mesmo modo, fui fazendo outras tantas reflexões e interpretações, fundamentando de uma forma melhor, em que eu mencionava quais autores se articulavam com o que eu já havia escrito, ou da necessidade de incluir outras narrativas dos/as professores/as participantes da pesquisa ou mesmo problematizar determinados pontos que, para mim, pareceram ser fundamentais. Além escrever o que considerava pertinente para depois inserir ou retirar.

A segunda leitura foi já para fazer as mudanças e alterações no texto, que já havia apontado ou escrito da primeira leitura e fui deixando destacado de vermelho para saber o que havia modificado, a fim de ter uma visão geral do assunto ou discussão realizada. Nesse processo, senti necessidade de fazer outras leituras complementares de textos e livros, e assim, fui refazendo o texto, para que pudesse se apresentar um pouco mais palatável e fluído no que concerne à leitura e a consonância com os apontamentos da banca de qualificação.

A terceira e última leitura foi para buscar compreender o texto refeito em sua totalidade, para saber se estava fazendo sentido, se tinha coerência e se estava contemplando as orientações da banca, bem como julgar a necessidade de inserir ou retirar mais elementos e partes que

pudessem tornar o texto mais enxuto, denso, buscando tentar deixar agradável a leitura. Busquei me situar como leitor, vendo-me um pouco de fora para concluir essa etapa de reorganização e produção do texto da tese em sua versão final.

Já em relação aos arquivos que continham a transcrição das narrativas dos/as professores/as iniciantes fruto das conversas que tivemos no *Google Hangouts*, passei a proceder em três momentos em cada texto, individualmente: 1) leitura de todo o texto da conversa depois de transcrito; 2) realização de destaques em vermelho e em azul intercalados por eixos de discussões ou assuntos que se diferenciavam uma conversa da outra, em diálogo com os objetivos da tese; 3) construção de uma tabela, inserindo a quantidade de linhas e colunas, conforme a quantidade de professoras com as quais tive a conversa gravada (três), em que passei a inserir as conversas separadamente em cada linha para depois que escolhesse, selecionar as que pudessem ir para o texto final da tese.

No processo de releitura das narrativas das docentes iniciantes que estavam na tabela organizada separadamente por colunas, de cada professora, fiz uma segunda seleção, uma vez que percebi que tinha ainda muitas narrativas. Então, além dos destaques que já estavam de vermelho e azul, intercaladas das narrativas delas, fiz um terceiro tipo de destaque, dessa vez do realce de amarelo. Foram essas narrativas com esse realce de amarelo que copiei e coleí dentro do arquivo do texto da tese, fazendo as discussões e reflexões na escrita do texto final.

A costura e elaboração das discussões do texto em sua versão final, onde tinham presente as narrativas das conversas em diálogo com os/as professores/as iniciantes foi um tanto complexa e atenciosa.

Primeiro inseri todas as narrativas em cada capítulo (individualmente), tematizando-o logo de início, e depois relendo as narrativas separadamente, para interpretar, compreender e refletir o que me diziam escrevendo o texto. Fiz essa construção, por capítulo, e depois voltava de início para fechar as ideias que ficaram ainda soltas. Nesse processo, senti a necessidade de (re)fazer algumas inúmeras outras leituras para entrelaçar teoria, empiria e metodologia na construção do texto da tese, em sua versão final.

De posse da elaboração dessas três etapas: inserção das narrativas no texto, construção das ideias com as narrativas costurando as ideias e uso de citações que pudessem se articular ao já discutido, mobilizei uma quarta etapa: digitar as minhas narrativas que estavam escritas no meu diário que foram produzidas após eu ter visto/ouvido cada uma, em separado. Depois disso, fiz uma seleção do que ia entrar no texto da tese, e assim, ia inserindo aos poucos, nesse texto, intercalando as discussões elaboradas com as narrativas das docentes e as minhas reflexões de todo esse movimento híbrido que fora entrelaçado na escrita final da tese.

O que faço, portanto, e apresento nesse trabalho doutoral é um conjunto de narrativas que foram produzidas de formas imbricadas tridimensionalmente, ou seja, trago entrelaçadas: as minhas narrativas, as narrativas dos/as professores/as iniciantes e as narrativas minhas em diálogo com elas<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Agradeço imensamente a Natalliane (a querida Nati), que me alertou para essa tessitura narrativa a fim de que eu pudesse tecer no meu texto, durante um dos encontros do Seminário do GEPEC (que fora também corroborado por Guilherme), em que meu texto de qualificação foi compartilhado com professores/as orientadores/as e os/as mestrandos/as e doutorandos/as para darem suas contribuições, com o objetivo de melhorar a escrita. Tal prática é recorrente no GEPEC, de compartilhar os projetos ou textos de qualificação de um ou dois membros do grupo, passando pelas contribuições dos/as participantes que se fazem presentes em cada encontro.

## FIO 02:

# PESQUISA FORMAÇÃO NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA E ESTUDOS SOBRE PROFESSORES/AS INICIANTES: DESVELANDO O ESTADO DO CONHECIMENTO<sup>30</sup>



<sup>30</sup> Os desenhos acima referem-se aos *prints* que fiz tanto no site da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (RBPAB), quanto do Portal de Diretórios do Grupos de Pesquisa no Brasil da Plataforma Lattes, os quais realizei as pesquisas que trago nesse fio 02 da tese. A terceira imagem (do canto inferior direito) é da minha mesa de estudos com os livros sobre professores/as iniciantes e minha estante de livros que fica dentro do meu quarto, meios e dispositivos esses que foram bastante usados durante toda a produção da tese e caminhada do doutorado.

**Fio 02: *Pesquisa* formação narrativa (auto)biográfica e estudos sobre professores/as iniciantes: desvelando o estado do conhecimento**

A discussão, aqui desenvolvida, configura-se como um estado do conhecimento e contempla-se em duas áreas ou campos de discussão: a primeira, trata da *pesquisa* formação narrativa (auto)biográfica em educação, tanto pelo viés *teóricoepistemológico* dessa abordagem, quanto de trabalhos publicados na Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica; e a outra, traz estudos que discorrem acerca de professores/as iniciantes, publicados na mesma revista, e fruto dos grupos de pesquisa cadastrados no Portal do Diretório dos Grupos de Pesquisas do Brasil, na Plataforma Lattes do CNPQ que realizei e encontrei, os quais orientam, pesquisam e produzem nessa temática.

O trabalho realizado pelo pesquisador, ao escavar vestígios de produções e estudos acerca da perspectiva *epistemopolítica* com o qual está desenvolvendo, se torna fundamental nas compreensões de si, do percurso trilhado e da produção do conhecimento científico.

Elaborar um estado do conhecimento na pesquisa científica abre possibilidades de compreensão da dimensão potencial e a contribuição dos estudos desenvolvidos, de sua abrangência e alcance atingidos na comunidade do qual faz parte e das necessidades e emergências que se revelam diante do encontrado, possibilitando, assim, maturar o seu pensamento que vai viabilizando processos de construção de outras tantas ideias, saberes e conhecimentos necessários ao desenvolvimento da pesquisa.

Nesse sentido, reflito que a pertinência de tecer um estado do conhecimento no contexto, sobretudo, de uma *pesquisa* formação de doutorado em educação, reflete “como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.155).

O pesquisador, em contato com a literatura já produzida acerca de uma determinada temática ou tema específico, vai aventurando-se nas dinâmicas de se apropriar de reflexões que está focando, conforme o objeto de estudo que está produzindo em sua tese ou dissertação, ampliando o seu olhar, compreendendo as ideias e reflexões trazidas nos materiais publicados, e permitindo outras possibilidades de conceber o seu estudo, dando outras feições e, talvez, novidades. Eis o que compreendo e que se consolida pela construção de um estado do conhecimento em uma pesquisa científica.

Para produzir esse estado do conhecimento, é preciso fazer determinadas escolhas e afunilar alguns elementos de referência que poderão contribuir para aprendizagens e construção de conhecimentos na área pesquisada, como: fontes pesquisadas, local em que será pesquisado, datas, temáticas, palavras-chaves ou expressões que remeterão ao encontro das fontes durante a pesquisa, entre outros pontos. Por isso, a dimensão do tempo se torna crucial nesse processo, já que demanda esforço, comprometimento e responsabilidade, mobilizando buscas essenciais acerca do assunto.

A princípio, elaborei um estado do conhecimento apenas de trabalhos que contemplavam essa segunda área (sobre professores/as iniciantes) e de outras publicações acerca da abordagem (auto)biográfica, privilegiando alguns dossiês que escolhi publicados nos últimos 11 (onze) anos, que compreendia um recorte de 2011 a 2021. Porém, selecionei apenas 04 (quatro) dossiês publicados em (04) revistas que tinham publicações de professores/as pesquisadores/as de reconhecida contribuição e alguns dos quais fundadores dessa abordagem no Brasil, muitos pioneiros, fundadores e membros tanto do CIPA quanto da BIOGRAPH. Por contribuição da banca de qualificação, mais precisamente, pela sugestão da professora Conceição Passeggi, e somando-se com conversas que tive após a qualificação com Inês Bragança, consideramos pertinente realizar um estado do conhecimento da *pesquisaformação*, porque nos pareceu fundamental e traria potentes contributos, agregando muito mais valor ao trabalho de tese e também a outros/as tantos/as pesquisadores/as narrativos.

Faço agora um voo histórico e epistemológico sobre a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, no âmbito mundial, para depois situar as implicações que os trabalhos produzidos e publicados no Brasil têm contribuído a pesquisadores/as narrativos, a mim e a essa tese doutoral.

### ***A pesquisaformação à luz de uma perspectiva histórica e epistemológica***

Esboço alguns marcos do século XX, que permitiram emergir os usos das histórias de vida e as narrativas (auto)biográficas na pesquisa científica no campo acadêmico e na educação, mais precisamente, porém, dou primazia à eclosão dessas epistemologias, a partir da década de 1980, a qual representa o motim fundamental para a proliferação desses modos de fazer pesquisa e uso metodológico dessa modalidade no campo acadêmico e nas áreas humanas e sociais, privilegiando o campo da educação, que mais me interessa refletir.

O surgimento e uso das histórias de vida e das narrativas (auto)biográficas, no âmbito acadêmico, se deu primeiramente pelos usos feitos por antropólogos, no início do século XX,

na forma de autobiografias de chefes americanos. Somando-se a esse esforço entra em cena também os contributos da escola de Chicago, dando proeminência à pesquisa sociológica, os quais transitaram em efervescência entre os anos de 1920 à 1930 (GOODSON, 2020).

Em decorrência das diversas transformações sociais da época, incluindo, nesse contexto, as necessidades e métodos de pesquisa e produção do conhecimento científico, articulados com o declínio da escola de Chicago como centro dominante de pesquisa e a supervalorização de métodos estatísticos e estudos de caso, as histórias de vida e os usos da autobiografia começaram a declinar e foram, aos poucos, desaparecendo dos meios acadêmicos e práticas de pesquisa científica, fruto dos efeitos dessas dinâmicas que reverberaram significativamente e às avessas ao que se propuseram produzir na academia (GOODSON, 2020).

A partir da década de 1970, as histórias de vida e as narrativas (auto)biográficas começam a ressurgir como possibilidades outras de construção de saberes, conhecimentos e como dispositivos potenciais que aludem ao componente da subjetividade e da formação de adultos, como vias alternativas de transformação entrelaçadas com os novos interesses de pesquisa e produção do conhecimento: recolocar o sujeito como centro de aprendizagem, formação e (auto)formação no decurso de sua existência.

Devo enfatizar que as histórias de vida e a emergência do autobiográfico na formação dos sujeitos e nas pesquisas científicas tiveram contundentes contribuições nesse período, sobretudo, dos estudos desenvolvidos por Ivor Goodson, Franco Ferraroti, Philippe Lejeune e Paulo Freire, dentre outros.

O texto *O desenvolvimento de uma pedagogia narrativa no Brasil: as contribuições de Paulo Freire* reflete acerca de como o modo de narrar a experiência com uma implicada reflexividade crítica e (auto)biográfica representou em Paulo Freire, já entre as décadas de 1960 e 1970, o início dessa abordagem no Brasil, refletindo-se no mundo, embora, não era vista sob esse enfoque. Tais percepções também foram empreendidas por Passeggi (2016), Bragança (2018), Dominicé (2010), Josso (2010) e outros/as, o que mostra a riqueza das contribuições freireanas na tessitura de histórias de vida e narrativas (auto)biográficas empreendidas pelo autor em seus escritos (MORAIS; MARTINS; BRAGANÇA, 2021).

Philippe Lejeune, inserido nos estudos literários no cenário francês, coloca-se como um dos proeminentes autores que produz duas clássicas obras na década de 1970, esgarçando as possibilidades de compreensão e de crítica também das narrativas (auto)biográfica no campo acadêmico, rompendo com sua própria forma de escrita com que empreendia antes, movido pelo desejo pelo gênero que adotou. Trata-se da obra *A autobiografia na França* (publicada em

1971), e *O pacto autobiográfico* (publicado em 1975), essa última trata de uma obra publicada e mais conhecida no Brasil.

Esse autor vai dizer que a autobiografia, nos moldes como se constitui atualmente, foi, inicialmente, lançada por Rousseau no século XVIII em *As confissões*, mas que de lá pra cá, as inúmeras transformações impulsionadas no âmbito sociocultural, com o conseqüente advento das tecnologias, deram outras configurações à composição dessas narrativas. Assim, as autobiografias passaram a ser tecidas em inúmeros dispositivos como em diários, correspondência, blogs e etc. Defende ele que as escritas do eu, sem perder seu valor estético, passaram a ser consideradas como uma prática de âmbito não somente privada, mas social, e com os quais o autor vai mudar o curso de sua abordagem, que era teórica, passando a enfatizar uma dimensão histórica, crítica e contextual (LEJEUNE, 2008).

Lejeune (2008) destaca que Rousseau faz uma revolução psicológica, uma revolução literária e uma revolução política, porque o EU não era possível de ser escrito, apesar de Montaigne da obra *Os ensaios*, esse não chamou de (auto)biografia. É a partir de Rousseau que vai se criar, na Alemanha e também na Inglaterra, a noção de autobiografia, ou seja, todo o cidadão tem o direito de falar e escrever sobre si.

Em consonância com essas transformações históricas e epistemológicas no âmbito das ciências humanas e sociais, é válido salientar o que Conceição Passeggi (2020) chama de *giro reflexivo*, no qual se deu pela ressignificação e mudança nos modos de fazer pesquisa e produzir conhecimento, contrário a modelos que invisibilizavam os sujeitos envolvidos nessa trama. Segundo a autora:

*O giro reflexivo [...] começa com as ciências humanas e sociais, que se tornam reflexivas quando olham para si mesmas, seus pressupostos, conceitos, métodos. A hipótese é que essa reflexividade acompanhou o reconhecimento da legitimidade dos movimentos sociais organizados, que explodiu na década de 1960, e que passou, nas décadas seguintes, a operar em prol de rupturas contra paradigmas em crise, em particular o behaviorismo, o construtivismo, que tendia a negligenciar o sujeito, sua capacidade de reflexividade, sua autoconsciência e seu poder de resistência e emancipação, em suma, sua consciência histórica (PASSEGGI, 2020, p. 95).*

Ao chegar na década de 1980, é válido ressaltar o retorno e explosão da abordagem (auto)biográfica no campo acadêmico, trazendo, no seu construto a formação de adultos como dimensão privilegiada, na qual se reflete, principalmente, pelos contributos da corrente de *Histórias de vida em formação*, com Gaston Pineau (no Canadá), Marie-Christine Josso, Pierre Dominicé e Matthias Finger (em Genebra/Suíça), representando, portanto, o marco que veio

deslançar nos anos prospectivos, consideravelmente, a criação de associações, publicações, redes de pesquisa e formação de pesquisadores/as narrativos em todo o mundo (JOSSO, 2010; NÓVOA, FINGER, 2010; BRAGANÇA, 2012; PASSEGGI, 2016; PINEAU, 2006)

A pesquisa-formação veio desse contexto, representando uma abordagem metodológica e epistemológica frutífera, concatenada com as necessidades e mudanças da sociedade e educação da época, na perspectiva de envolver os próprios sujeitos na busca de sentido de si, pela formação, aprendizagem e construção da pesquisa, coletivamente.

Nesse viés teórico e epistemológico, vale salientar também as ricas contribuições que faz Gaston Pineau (2006), mostrando um sobrevoos histórico, destacando o movimento das histórias de vida no campo educacional, em que situa três significativos períodos, que vai de 1980 a 2005: “[...] um período de eclosão (dos anos de 1980), um período de fundação (os anos de 1990) e, finalmente, um período de desenvolvimento diferenciador (os anos de 2000)” (PINEAU, 2006, p. 331).

Afinal de contas, reflito que essas transformações se deram pelo fato de que “a utilização das abordagens (auto)biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico” (NÓVOA, 2007, p. 18).

Diante do exposto, cabe salientar os princípios e pressupostos da pesquisa-formação, com os quais remonta a sua origem, ou seja:

A pesquisa-formação tem sua origem na pesquisa-ação, já que busca um efetivo envolvimento dos pesquisadores na transformação individual e coletiva. Essa perspectiva encontra fundamentação na dialética histórica, no conceito de práxis, tal como proposto por Marx, que perspectiva uma filosofia que não apenas interprete o mundo, mas possa transformá-lo, por meio de uma relação de imbricação entre prática-teoria-prática (BRAGANÇA, 2012, p. 115).

Assim, pesquisar e formar se articulam de tal modo que o sujeito envolvido, nesse processo, seja transformado pela reflexividade que pratica a linguagem, que tece em suas experiências existenciais, formativas e profissionais, entre outras dimensões. Eis, que o princípio da pesquisa-formação, portanto, se consolida, em ações empreendidas pelo sujeito na ação, tramada em uma dialética em que está imerso, surtindo modificações em si, na realidade à sua volta e no contexto em que está envolvido.

A pesquisa-formação emergiu, assim, como um modo de fazer pesquisa rompendo com o modelo clássico que situava, em graus de separabilidade, o pesquisador e os sujeitos

participantes do estudo. Ao contrário, o que preconiza essa abordagem, e com a qual se justifica sua defesa, é a de que as relações horizontais e o diálogo permanente, situando os sujeitos como aprendentes (pesquisador e participantes da pesquisa) configuram-se como elementos disparadores e fundantes para que a pesquisa possa ser desenvolvida no decurso do processo.

Em outras palavras, “o que diferencia a pesquisa-formação da pesquisa tradicional e que se acrescenta ao processo de investigação a pessoa que se forma, legitimada a produzir e não a ingurgitar saberes sobre elas, o que permite democratizar as instâncias produtivas de conhecimento” (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 14).

Vale a pena também elucidar que os aspectos que diferenciam o modelo clássico da pesquisa educacional e o modelo emergente da pesquisa-formação, seriam engendrados pelos seguintes questionamentos: a) quem pesquisa? b) o que se pesquisa? c) como se pesquisa? e, por que se pesquisa? (PASSEGGI, 2016).

Uma das mais importantes e significativas contribuições que tem sido dadas na construção e proliferação da pesquisa (auto)biográfica, trazendo os postulados e estudos no âmbito da *pesquisa-formação* no Brasil, diz respeito à criação do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), criado no ano de 2004, que foi realizado em sua 1ª versão (o I CIPA) na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), o qual, reuniu pesquisadores/as de várias partes do mundo com publicações de textos nos livros do congresso (PASSEGGI; SOUZA, 2016).

No âmbito do CIPA, identificamos uma plausível contribuição em que vem emergindo novos trabalhos e produções de pesquisa-formação, consolidadas por meio de 06 (seis) eixos de pesquisa do evento, dos quais identifico em um deles contribuição bastante significativa, congregando estudos na área, que é o: *eixo I – Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Devo ressaltar o que se propõe esse eixo de pesquisa, pelo qual considero pertinente e que se articula com a proposta da presente tese, dando proeminência à pesquisa-formação. Assim:

[...] esse eixo, congregam-se os estudos preocupados em explorar os referenciais epistemológicos, teóricos e metodológicos do (auto)biográfico como método de investigação científica, **procedimentos de pesquisa-formação**, e que vêm permitindo ampliar as interfaces entre Educação e as demais ciências que investigam o humano em suas relações com o mundo físico e o sensível, a razão e a emoção, o sujeito e seus aspectos históricos e sociais. Nesse eixo, buscam-se a diversidade teórico-conceitual das perspectivas de análises e interpretações das fontes, além de demandas e desafios que se colocam nos domínios e reflexões no interior do campo de pesquisa (auto)biográfica em Educação (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 19. Grifos meus).

É possível perceber quão significativo tem sido o CIPA na minha aprendizagem, na contribuição e circulação de novos e diversos estudos que tematizam a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica na área da educação e outras áreas e sua riqueza inestimável na formação de novos/as pesquisadores/as narrativos.<sup>31</sup>

Outro contributo crucial na ampliação de estudos, pesquisas e parcerias institucionais, bem como redes de pesquisa internacional, impulsionadas pela iniciativa dos/as brasileiros/as, refere-se à criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGRAPH), na qual tem o professor Elizeu Clementino de Souza (UNEB) como seu idealizar e criador em 2008, durante a realização do III CIPA, em Natal, na UFRN.

Somando-se a essas conquistas, em 2016, foi criado o portal da BIOGRAPH e, nesse mesmo ano, por ocasião do VII CIPA, a BIOGRAPH lançou a Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB), um periódico científico para a difusão do conhecimento na área, disponível *on line*<sup>32</sup>, lançando três números anuais (PASSEGGI; SOUZA, 2016).

Convém salientar outro marco que tem contribuído, significativamente, em estudos e produção de pesquisa-formação no Brasil, como encontrei nas leituras dos livros da *Coleção Pesquisa (Auto)biográfica e Educação*, que são publicados pela editora da UFRN, juntamente com a Paulus. Tal coleção tem uma dimensão inestimável e importância gigantesca e está sob a coordenação dos/as professores/as pesquisadores/as: Maria da Conceição Passeggi, Elizeu Clementino de Souza e Christine Delory-Momberger.

Em um dos textos que li dessa coleção *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória* (vol.7), encontrei um relevante estudo realizado por Maria Stephanou (2008), feita com 150 resumos de teses e dissertações produzidas em um recorte de 10 anos, compreendendo de 1997 a 2006, encontradas no portal CAPES acerca de pesquisas de mestrado e doutorado em educação, utilizando os descritores *biografia* e *autobiografia*, apontando que vem ampliando-se, consideravelmente essa abordagem nas pesquisas e produção de teses e dissertações na área. Segundo a autora, as cinco universidades que mais têm produzido estudos

---

<sup>31</sup> Vejo-me contemplado, inteiramente, nesse contexto não tanto novo assim, porque já faço pesquisa narrativa desde o mestrado que fiz de 2013 a 2015, e que venho ampliando conhecimentos na área e adensando novos prismas com leituras e pesquisas, construindo múltiplos aprendizados e formação que me acompanha até os dias atuais. Ressalto que conheci o CIPA através da professora Conceição Passeggi, quando com ela estive cursando uma disciplina no mestrado em educação na UFRN em 2013, e que na ocasião falou da importância desse evento na área da pesquisa (auto)biográfica no Brasil, América Latina e no mundo. Fiquei encantando, fui pesquisar mais ainda sobre o evento e me senti convidado. Na ocasião, acabei produzindo dois trabalhos que foram aceitos e apresentei na época. Minha participação se deu, portanto, na apresentação de trabalhos durante a realização do VI CIPA<sup>#</sup>, realizado na cidade do Rio de Janeiro na UERJ, no ano de 2014.

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

nessa área, conforme pesquisa realizada na época, em ordem de classificação, são: USP, UFRN, PUCSP, UFSM e UMESP. Assim, destaca que duas destas são universidades federais que se deslocam do eixo sudeste, como a UFRN (2º lugar) e a UFSM (4º lugar). E são produções que se vinculam, muitas vezes, aos projetos dos/as pesquisadores/as e orientadores/as, como da consolidação de linhas de pesquisas dos/as mesmos/as. A UNICAMP, nessa pesquisa, ficou com 7ª colocação.

Ainda segundo Stephanou (2008), de acordo com as pesquisas produzidas, alguns aspectos tem se mostrado comuns e pertinentes a serem elucidados nos resumos dos estudos, quais sejam: 1) se ocupam a trazer as “trajetórias autobiográficas ou testemunhos, notadamente as narrativas orais e escritas” (STEPHANOU, 2008, p. 27); 2) há a tematização da identidade ou subjetividade tanto em relação aos sujeitos pesquisados quanto ao próprio pesquisador; 3) as palavras história(s) de vida, autoformação e narrativas evidenciam uma atenção proeminente às expressões do eu; 4) o fato de o pesquisador se configurar como sujeito e objeto de estudo, narrando seja a sua trajetória pessoal, como a sua própria experiência ou formação, dentre outros aspectos.

Articulam-se a essas iniciativas a publicação da série *Clássicos das Histórias de vida*, reunindo obras representativas das Ciências Humanas e Sociais escolhidas pela diversidade de pontos de vista na abordagem dos fundamentos teóricos, históricos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica. Dentre elas, menciono: *O método (auto)biográfico e a formação* (António Nóvoa e Matthias Finger); *Histórias de vida* (Gaston Pineau e Jean-Louis Le Grand); *Histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação* (Christine Delory-Momberger); *Experiência de vida e formação* (Marie-Christine Josso); *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos* (Daniel Bertaux); e, *Experimentos com história de vida Itália/Brasil* (Olga de Moraes Von Simson – Org.)<sup>33</sup>.

Para mim, *Experiências de vida e formação*, de Marie-Christine Josso (2010) é uma das mais significativas e brilhantes obras que discute e reflete sobre pesquisa-formação, com uma sensibilidade e agudeza, apresentando uma linguagem simples, compreensível e palatável aos/às leitores/as, fazendo-se entender os seus postulados, princípios e perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas empreendidas.

---

<sup>33</sup> Adquiri essas obras, a maioria, com a profa. Conceição Passeggi em 2013 (Nóvoa e Finger/Josso/Pineau e Le Grand/Bertaux), no momento em que estava cursando o mestrado na UFRN e morando em Natal. E naquele momento, não tinha consciência da riqueza, contribuição e grandeza dessas obras, todas já se encontram esgotadas no mercado editorial, atualmente. E essas obras me acompanham em constantes leituras e releituras, até hoje, com muito apreço e admiração.

Foi nessa obra de Josso (2010) que mais mergulhei e deixei-me afetar empaticamente, porque foi me fazendo sentir parte desse movimento de construção de uma *pesquisaformação* ao mesmo tempo em que estava praticando essa modalidade durante o curso do doutorado, refletida nesse texto de tese. As inúmeras contribuições desse livro articulam-se com outras discussões e reflexões e outros textos seus, que foram me mobilizando a um conjunto de forças vitais e com uma vontade de potência, aprendendo muito mais do que eu poderia se não tivesse lido tal obra.

Nesse livro, Josso traz uma rica contribuição não só para o Brasil nessa versão publicada aqui, mas para o mundo e que abrange muitas pesquisas que são desenvolvidas na área de humanas e sociais que dela se apropria e dialoga junto, sobretudo, na área da educação, representando, assim, um *divisor de águas*, tanto quanto se fez em minha *pesquisaformação*, bem como na experiência e vida pessoal.

Outras contribuições na produção da pesquisa narrativa (auto)biográfica, se dão pelos grupos de pesquisas inseridos nos programas de pós-graduação em educação, sediados em diferentes instituições do Brasil. Citarei apenas 04 (quatro) desses grupos, uma vez que existem muitos, mas darei primazia para aqueles os quais já conheço, tanto o grupo, como trabalhos produzidos (teses e dissertações) e seus/suas respectivos/as coordenadores/as.

Sobre esses grupos que irei mencionar, recentemente produzi um texto, junto Inês e Guilherme, abordando experiências desses grupos, tematizado *Indícios de reflexividade (auto)biográfica em experiências narrativas de pesquisaformação com professores/as pesquisadores*, material publicado no livro *Escritas de si e desenvolvimento profissional docente: ensaios (auto)biográficos de professores/narradores*<sup>34</sup>.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado e Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão, e é sediado na Faculdade de Educação da Unicamp. Tal grupo é vinculado ao Programa de Pós-Graduação às linhas de pesquisa 7: *Formação de professores, currículo, trabalho docente e avaliação*, e linha 9: *Psicologia e Educação* (tendo Ana Aragão como a representante do GEPEC, nesta linha).

Sobre o GEPEC, Bragança discorre:

O Gepec foi fundado, em 1996, pela Professora Corinta Geraldi na busca de institucionalizar um grupo de pesquisa que faz pesquisa com o cotidiano da escola. [...]

---

<sup>34</sup> Tal obra organizei junto com Guilherme e o Prof. Dr. Francisco Antonio Machado Araújo (o querido Chiquinho) com participação de pesquisadores/as narrativos de diversas instituições do Brasil (MORAIS; PRADO; ARAÚJO, 2021), a qual traz estudos, experiências e pesquisas no campo da abordagem da pesquisa narrativa (auto)biográfica.

Desde o início de sua atuação como professor da Unicamp, Guilherme incorporou as práticas narrativas. Tudo isso foi virando um caldo tendo dois autores: Bakhtin e Walter Benjamin (BRAGANÇA, 2016, p. 207)

Reafirmo que a elaboração e reflexão de narrativas tem sido práticas privilegiadas, contribuindo, potencialmente, na formação, (auto)formação e aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Em conversa com o professor Guilherme Prado, em um dos encontros de orientação coletiva referente ao meu texto de tese, após a qualificação, proposto por Inês, aprendi que um dos principais diferenciais do Gepec foi que, desde o princípio, sempre tomou a escola, valorizando as narrativas e os atores que habitam nesse espaço cotidiano: os/as professores/as, crianças e demais agentes educacionais, como privilegiados para a produção de saberes e conhecimentos.

O GEPEC, portanto, já vem há 26 (vinte e seis) anos contribuindo com a pesquisa narrativa no Brasil, formando novos/as pesquisadores/as *strictu sensu*, em nível de mestrado e doutorado em educação, e eu fui/sou um deles. Aprendi muito com o grupo que transformou meus modos de pensar, fazer pesquisa, escrever narrativas e estabelecer relações interpessoais com professores/as, outros agentes educacionais e pessoas no âmbito da vida pessoal.

Menciono agora 03 (três) grupos que têm produzido, publicado, orientado e contribuído na formação de novos/as pesquisadores/as, sobretudo, a nível *strictu sensu*, com a acentuada dimensão da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em educação.

Um deles é o *Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, AutoBiografia e Representações* (GRIFARS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGE|UFRN) e coordenado pela Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi. Esse grupo foi fundado, no ano de 1999, e dentre suas práticas, reflexões e produções no contexto da pesquisa narrativa, trago uma citação contemplando exemplificações do que o grupo faz, contemplando dois dos seus quatro eixos, que considero pertinente elucidar por privilegiar:

As investigações do GRIFARS organizam-se dinamicamente em torno de quatro eixos: *O adulto em formação*, cuja orientação é identificar e descrever aspectos cognitivos, simbólicos, afetivos e socioculturais, mobilizadores da aprendizagem no adulto. Estudam-se as interações sociais entre formadores e formandos em situações mediadoras da formação nos espaços institucionais e não institucionais. *A pesquisa (auto)biográfica e formação*, esse eixo considera a narrativa como um modo de pensar constitutivo do desenvolvimento humano. Focaliza-se o ato de narrar como mediador da ressignificação de si, das representações sociais, de saberes, crenças e valores.

Trabalha-se com as escritas de si: diários, memoriais, narrativas de formação e ensaios autobiográficos e utiliza-se também como método entrevistas biográficas. **A perspectiva adotada é da pesquisa-ação-formação.** Estudam-se os efeitos (trans)formadores ou conformadores das narrativas, focalizando as relações do narrador com o saber, com o outro e consigo mesmo (SOUZA; PASSEGGI; MOMBARGER; SUÁREZ, 2010, p. 4. Grifos meus).

Percebo que o eixo dois dos trabalhos desenvolvidos pelo GRIFARS, articulam-se, fundamentalmente, com o que estou desenvolvendo nessa tese, que é uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, na qual venho escrevendo as minhas narrativas e as professoras iniciantes também, participantes da pesquisa, tecendo diálogos formativos, tomando por princípio uma reflexividade autobiográfica operada pela linguagem, capaz de tecer uma história de si com dimensões formativas de aprendizagem e construção do conhecimento.

Reflito, ainda, que Conceição Passeggi usa o termo *pesquisa-ação-formação*, situando a interrelação entre os professores de pesquisa em situação prática, ou seja, em que os sujeitos envolvidos estão, no decurso da experiência, desenvolvendo-a e implicados, ao mesmo tempo sinalizando o componente da formação desses sujeitos, o que representa um grande contributo no contexto da pesquisa científica.

Tal uso das palavras expressas anteriormente, juntas e separadas por hífen penso que também está em consonância com o que propõe Pineau (2006), que já traz em seu texto, tanto na forma, quanto no conteúdo, uma explicitação dos processos de pesquisa-ação-formação que se entremeiam no sentido de “articular o que está dividido, juntar e dar sentido a elementos interníveis de trajetos erráticos, caóticos” (PINEAU, 2006, p. 334). Ou seja, são termos-conceitos que estão imbricados na atividade de pesquisar e se formar em movimento, no contexto da prática em que os sujeitos estão mergulhados.

O GRIFARS, portanto, que neste ano de 2022 completa 23 anos de sua existência, vem trazendo ricas e potentes contribuições no contexto da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica no Brasil, e até internacionalmente, criando redes de pesquisadores e formando novos mestres e doutores em educação também, mostrando cada vez mais diferentes modos de pesquisar, produzir conhecimento, aprender e se formar, ampliando o leque de estudos e publicações no que tange à pesquisa-formação.

Dos trabalhos produzidos no GRIFARS, encontrei um deles, que foi a tese de doutorado em educação produzida por Tatyana Mabel Nobre Barbosa e defendida em 2005: *Im.per.feições de um auto.retrato: pesquisa-formação e representações de gênero nas autobiografias de*

*mulheres-professoras*<sup>35</sup>. Neste trabalho, identifiquei aproximações com a minha *pesquisaformação*, uma vez que a própria autora se encontra implicada vendo-se como professora pesquisadora narradora e em diálogo com outras professoras, escrevendo narrativas (auto)biográficas no bojo de sua experiência, refletindo, tomando consciência dos percursos trilhados e permitindo processos de formação e (auto)formação pelas escritas de si em diálogo com outros/as. Vale a pena trazer uma citação da autora

Com isso, vivencio a mesma experiência de escrita e de formação das professoras-participantes da pesquisa, em que as autobiografias, como dispositivos de formação, permitem-nos dar ênfase à reflexão sobre as expectativas formadoras e os pontos que marcaram nossas histórias de vida (BARBOSA, 2005, p. 17)

Portanto, a *pesquisaformação* é um dispositivo potencial que vem transformando os modos de fazer pesquisa e se formar, simultaneamente, com o uso das narrativas (auto)biográficas, trazendo o sujeito para o centro do debate e das discussões, o que tem feito diferença tanto na academia, quanto na sua articulação com outras instâncias socioculturais, sendo a escola uma dessas instituições, dentre outras, que se retroalimentam dando vigor, sentido e significado à vida, aprendizagem, formação e construção do conhecimento científico.

Outro grupo de pesquisa que vem produzindo, publicando e orientando trabalhos com *pesquisaformação*, diz respeito ao *Grupo de Pesquisa Profissionalização Docente e Identidade: narrativas em primeira pessoa* (GRUPRODOCI), coordenado pela profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

O interesse e busca por estudos e produções no campo das narrativas (auto)biográficas empreendidos por Maria Helena iniciaram em 1988, quando a professora entrou no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, sendo despertada o encantamento pela *pesquisaformação* da leitura de Josso, por volta de 2004, ao preparar o Seminário Histórias de Vida com seus alunos mestrands e doutorands da instituição, utilizando escritas de memoriais de formação. A partir de então, o nome de seu grupo passou a ser chamado de GRUPRODOCI, dando primazia à *pesquisa-formação* narrativa (auto)biográfica em educação (BRAGANÇA, 2016).

---

<sup>35</sup> Esta tese de doutorado em educação de Tatyana Mabel está disponível no portal do grupo GRIFARS, no item *Publicações* no seguinte endereço: <http://grifars.ce.ufrn.br/>.

As atividades do GRUPRODOCI são desenvolvidas no processo de formação de professores (inicial e continuada), primando pelas narrativas (auto)biográficas que tomam, especialmente, as dimensões da intencionalidade, reflexividade, experiência, identidade, concebidas como construtos epistemoempíricos na construção de memoriais de formação e outros dispositivos que se colocam na interface com o próprio sujeito, enquanto elementos disparadores para pensar a si próprio em articulação com os movimentos em que tece em sua trajetória formativa, caracterizando-se, assim, como a tessitura de uma reflexividade autobiográfica (ABRAHÃO, 2016).

Em síntese, aponte em outra produção coletiva (MORAIS; BRAGANÇA; PRADO, 2021), que percebo a potencialidade com que se inscreve a prática da reflexividade autobiográfica com que vem empreendendo o GRUPRODOCI coordenado pela profa. Maria Helena, inclusive, com significativos trabalhos e orientações sobre pesquisa-formação, e que têm servido como uma base de formação e (auto)formação para a autora proponente e a formação de novos/as professores/as pesquisadores/as que vem se consolidando em outras partes e grupos de pesquisas em diferentes lugares no Brasil.

Mergulho, agora, nas reflexões que vêm sendo produzidas no Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (GEPEC-UNICAMP/Núcleo Vozes-FFP/UERJ), coordenado pela Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança. Nesse grupo, é tecido um movimento plural de registros da experiência, por meio da escrita narrativa, com dimensões de uma reflexividade autobiográfica, envolvendo os/as professores/as pesquisadores/as do grupo que estão cursando licenciaturas, mestrado e doutorado em Educação na UNICAMP e na FFP/UERJ. O Polifonia é o grupo que faço parte como professor narrador pesquisador e que vem se caracterizando como uma experiência das mais transformadoras e extraordinárias da minha formação acadêmica, de vida, aprendizagem e *pesquisaformação*, desde quando iniciei o curso de doutorado em educação na Unicamp.

Com o Polifonia, tenho aprendido e mergulhado em estudos, leituras e escritas narrativas de uma forma que não tinha experienciado antes: desde um mergulho mais adensado e cuidadoso nas leituras de Josso, o encontro com Paul Ricoeur e Walter Benjamin, os encontros de orientações coletivas, em que participam orientados/as da graduação, mestrado e doutorado, representando um divisor de águas, movimentos que me encantaram e seduziram desde o primeiro momento.

Enfim, nesse grupo, entrelacei-me em muitas práticas, reflexões e tomadas de consciência que perspectivam a vida em primeiro lugar para pensar o acadêmico, formativo e sociocultural, ou seja, são relações interpessoais, de olhar a minha pesquisa e a do outro como

incompletude, como possibilidades de aprendizagem e formação, as quais tenho aprendido, e que têm contribuído muito para eu entender os sentidos e propósitos de uma *pesquisaformação*. Foi no Polifonia que aprendi, de fato, a pensar, fazer e refletir a *pesquisaformação* em movimento, pela experiência de fazê-la com todo o cosmo que carrego e constitui, com a pessoa que eu sou ou estou sendo, e com as possibilidades que estão a descortinar, estando eu no entrelugar do que está por vir.

Um dos princípios fundamentais da escrita narrativa no processo de *pesquisaformação* no Polifonia, diz respeito às contribuições que também temos tido dos estudos de Bakhtin (2017) em nossa participação no Grupo de Estudos Bakhtinianos (GRUBAKH), acerca das afetações produzidas em nós da leitura que fazemos seja de nossas narrativas já elaboradas, anteriormente, como das narrativas que os outros compartilham conosco.

Finalizo as reflexões das contribuições dos grupos de pesquisa, e, sobretudo do Polifonia, na construção, orientação e produção da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica com um fragmento para pensar nesse exercício de reflexividade fruto da experiência em que estou engajado, como participante e membro do respectivo grupo:

Para nós do Polifonia/GEPEC/Vozes, vida, experiência, pesquisa e formação não se separam, mas estão interligadas como uma teia de aranha, em que uma depende da outra para existir, e, portanto, compõem o tecido do ser e fazer do pesquisador/a-pessoa-profissional. São dimensões implicadas que fazem emergir a estética, a sensibilidade e a arte da narração na composição da ciência e conhecimento científico que em uma *pesquisaformação* se consolida de modo potencial (MORAIS; BRAGANÇA; PRADO, 2021, p. 215)

Portanto, ressalto que uma das marcas que tem se produzido em mim no Polifonia, diz respeito à sensibilidade ao aliar vida, formação e profissão em um todo indivisível, sem dissociar o professor da pessoa, o pesquisador do narrador e outros perfis identitários com que se configura cada um/a ou de como se vê ou se sente, o que representa uma riqueza inesgotável na academia, na pesquisa e produção do conhecimento, sobretudo, para quem faz *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em educação.

Assim, os efeitos e reversos implicados pela minha atuação no grupo, têm favorecido para construir o que ainda não tinha me lançado como experiência formadora, consolidando-se nos modos de olhar-me e as interrelações produzidas com os/as demais professores/as pesquisadores/as e com os membros do grupo, com os/as quais entrelaço-me durante a *pesquisaformação*, participantes dos estudos em que estou na mediação e acompanhamento,

bem como entre as escritas narrativas e os efeitos que desses múltiplos movimentos de pesquisar e formar podem resultar, transformando-me.

Passo agora a apresentar e fazer algumas reflexões acerca dos estudos publicados sobre *pesquisaformação*, nas publicações científicas em um periódico destinado a estudos sobre a temática, que é a segunda parte desse texto.

Realizei um estudo na Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB), e dos seus 19 (dezenove) números publicados desde 2016 a 2021, com um recorte temporal de 06 (seis) anos, contando com a publicação de três números a cada ano<sup>36</sup>. Encontrei três textos que discutem sobre a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica no campo da educação, textos esses publicados em anos e números diferentes (2018, 2019 e 2021) e de outros autores e instituições.

Para o processo de pesquisa realizado dos textos, adotei alguns critérios, a fim de facilitar e viabilizar a busca e a produção do conhecimento necessário, quais sejam: 1) priorizar textos que utilizassem o termo pesquisa-formação (separado por hífen) ou *pesquisaformação* (uma palavra só junta); 2) pesquisas que apresentassem nas palavras-chave esse termo/palavra e 3) artigos socializados em português. Desse material encontrado, saliento que encontrei dois textos que utilizam o termo *pesquisa-formação*, separado por hífen, ou seja, com o traço de união seguindo o formato de escrita dos pioneiros das histórias de vida (Josso, Dominicé, Pineau, Finger), e um texto apenas com o uso de *pesquisaformação*, com uma palavra só. Dos/as autores/as e textos encontrados sobre pesquisa-formação ou *pesquisaformação*, em ordem de publicação do mais antigo para o mais atual, cito os textos: 1) o primeiro publicado em 2018: *Visual storytelling e pesquisa-formação na cibercultura*<sup>37</sup>, de autoria de Tania Lucía Maddalena, Carina d'Ávila e Edméa Santos; 2) o segundo texto com o título *Pesquisaformação: uma opção teoricometodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazer dizer os saberes da experiência*<sup>38</sup>, de autoria de Thais da Costa Motta e Inês Ferreira

<sup>36</sup> Em 2020 excepcionalmente a RBPAB publicou quatro números, com um dossiê especial sobre a pandemia.

<sup>37</sup> Esse texto foi publicado no dossiê: *Migrações, pesquisa biográfica e (auto)biográfica*, vol. vol. 3, n. 7, 2018, na RBPAB. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3872/3143>. Quanto às autoras, Tania e Carina foram orientadas de doutorado e mestrado em educação, respectivamente, na UERJ/PROPED sob orientação da Profa. Dra. Edméa Santos, que foi docente junto a essa instituição e neste programa entre 2007 a 2018, e atualmente se encontra como docente da graduação e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É uma professora pesquisadora referência nos estudos de cibercultura articulando à pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica, que vem crescendo, potencialmente no Brasil esses estudos.

<sup>38</sup> Trata-se do primeiro texto publicado na RBPAB utilizando o termo *pesquisaformação* junto, numa só palavra, tanto no seu título, quanto no seu conteúdo e forma. Esse texto está disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191/pdf>, no vol. 04, n. 12, set./dez. 2019. Sobre as autoras, Thais Motta é doutoranda em educação na Faculdade de Formação de Professores (FFP), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UERJ (São Gonçalo), sob orientação da segunda autora,

de Souza Bragança (publicado em 2019); e, 3) o terceiro texto que possui o título *A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente*<sup>39</sup>, com autoria de Giseli Barreto da Cruz, Marilza Maia de Paiva e Viviane Lontra (publicado em 2021, no último volume deste ano).

É notório ressaltar que as publicações dos textos mencionados foram feitas em um recorte cronológico dos últimos 04 (quatro) anos, compreendendo os últimos números/dossiês da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, seja dando sequência de um ano no para outro, como pulando um ano e sendo publicado no outro subsequente.

Outro ponto a salientar é que os três textos foram no âmbito da educação, privilegiando discussões que contemplam a perspectiva das histórias de vida e narrativas (auto)biográficas como dispositivo de aprendizagem, pesquisa, formação e transformação dos sujeitos implicados nos estudos, o que se reflete nos princípios e postulados da *pesquisiformação*.

De modo mais específico, apresento um quadro, a seguir, mostrando alguns elementos dos três textos que foram identificados na revista RBPA, trazendo os seguintes elementos: autores, título, objetivos, metodologia e resultados. Posteriormente aprofundo algumas discussões, retratando cada uma das pesquisas, do que me revelaram.

Após trazer os estudos que discorrem sobre *pesquisiformação* de abordagem narrativa (auto)biográfica, apresento algumas ideias com base no que os respectivos textos revelaram de mais significativo e que destaquei nesse processo, bem como explicitar interpretações e reflexões de cada um deles, após a tabela a seguir.

---

Profa. Dra. Inês Bragança, que é docente colaboradora da FFP/UERJ, e Professora da Faculdade de Educação da Unicamp. É também vice-presidente da BIOGRAPH e uma das pesquisadoras referências na *pesquisiformação* narrativa (auto)biográfica, contribuindo com estudos, pesquisas e orientações na área.

<sup>39</sup> O respectivo texto acabou de ser publicado no final de 2021, referente ao vol.6, n. 19, no dossiê: *Ofício de ensinar, experiência escolar e narrativas de si*, organizado pelos professores pesquisadores argentinos Daniel Suárez e Luís Porta e disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/1266>. Sobre as autoras, a Profa. Dra. Gisele Barreto Cruz, é professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), uma das pesquisadoras que vem ampliando o leque de estudos e pesquisas sobre professores/as iniciantes e indução profissional docente com significativas e potentes reflexões/produções na área. É orientadora do doutorado em educação de Marilza (a segunda autora do texto) e co-orientadora de doutorado de Viviane Lontra, (a terceira autora), nessa instituição.

**Tabela 01** – Estudos publicados sobre *pesquisaformação* na Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB)

Nº	AUTORES/AS	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
01	-Tania Lucía Mada -Carina d'Ávila -Edméa Santos	Visual <i>storytelling</i> e pesquisa-formação na cibercultura  (Ano de publicação: 2018)	Mostrar como a <i>Storytelling</i> se apresenta com novas características na cibercultura. (p.239)	uma pesquisa-formação desenvolvida no ano 2015, na disciplina Tecnologias na Educação do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, na qual o Visual Storytelling (narração visual de histórias), na rede social Instagram, foi um dos gêneros trabalhados como proposta pedagógica da formação de professores	Mediante a arte de lembrar, as professoras em formação trouxeram suas recordações da escola, materializadas em narrativas e imagens digitais, lançando novos olhares sobre os artefatos tecnológicos da infância (p.290)
02	-Thais da Costa Motta -Inês Ferreira de Souza Bragança	<i>Pesquisaformação</i> : uma opção teoricometodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de <i>dizerfazer</i> dizer os saberes da experiência  (Ano de publicação: 2019)	Refletir sobre os modos como o Grupo Interinstitucional de Pesquisa-Formação Polifonia (UNICAMP/FFP -UERJ) tem pensado a <i>pesquisaformação</i> como uma palavra-conceito que traz princípios dialógicos para <i>pensarfazer</i> ciência, na Educação	Relato de experiência de uma pesquisaformação desenvolvida no contexto do Grupo Interinstitucional de Pesquisa-Formação Polifonia	P <i>esquisaformação</i> é uma palavra-conceito, que não se esgota em uma única definição, mas que desafia constantemente as matrizes científicas modernas, ao estabelecer um modo outro de fazer ciência social, em especial, na Educação (p.1046)
03	-Giseli Barreto da Cruz	A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação	S ituar a contribuição da pesquisa-formação como	Destaca pressupostos histórico-filosófico-	Reafirma-se que a narrativa enquanto atividade

-Marilza Maia de Paiva	na indução profissional docente	dispositivo para a indução profissional docente.	conceituais da pesquisa-formação e, mais especificamente, da perspectiva (auto)biográfica; em seguida, apresenta um desenho investigativo em desenvolvimento, parte de uma pesquisa em rede de caráter interinstitucional apoiada pelo CNPq e pela Faperj, reunindo professores iniciantes de redes públicas de ensino com até cinco anos de experiência profissional	(auto)biográfica produz reflexão e possibilita ao professor iniciante, na condição de narrador, adentrar nas situações e refletir sobre elas, compreendendo a si e ao outro, no diálogo constante entre os acontecimentos vividos em sala de aula, as teorias estudadas e os novos aprendizados possibilitados por essa relação, instituindo, assim, um modo outro de indução profissional docente. (p.969)
-Viviane Lontra	(Ano de publicação: 2021)			

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 15/jan./2022.

O primeiro texto (MADDALENA; D'ÁVILA; SANTOS, 2018) revela resultados de uma pesquisa-formação tomando como princípios uma experiência trabalhada no ensino superior, com estudantes do curso de Pedagogia da UERJ, usando a rede social *Instagram* como uma ferramenta de criação de narrativas pelos alunos na disciplina *Informática na Educação*, no 1º período ministrada pela profa. Edméa Santos, e tendo a participação das outras duas autoras do texto: Tania Maddalena e Carina D'Ávila.

Trata-se de uma proposta baseada na criação de *Visual Storytelling* (narração de histórias) no meio virtual, que foi, portanto, o dispositivo privilegiado de desenvolvimento de uma *ciberpesquisa-formação*, conforme denominado pelas autoras, apresentando histórias narradas mediante fotografias e imagens, postadas pelos/as estudantes da disciplina nas redes virtuais da Internet, com fins formativos e de construção de aprendizagens dos sujeitos envolvidos.

A ideia dessa prática de uma pesquisa-formação, no contexto da formação inicial de professores/as, foi mediatizada, inicialmente, pela orientação para os/as estudantes de

Pedagogia escolherem fotografias que retratassem alguns acontecimentos das experiências escolares, fazendo com o que os sujeitos pudessem despertar suas memórias, quando postassem suas imagens no *Instagram*, tecendo histórias de vida e narrativas, que foram se articulando a uma rede de conversação de narrativas com outros tantos sujeitos no meio virtual.

Daí, emergiram processos de reflexão, tomada de consciência e aspectos outros diversos que contemplaram uma formação que estavam construindo nos itinerários tecidos ao longo do curso, praticando um voltar para si pelas imagens, que identifico como possibilidades de tirar lições e praticar uma reflexividade instituinte, (trans)formadora e emancipatória.

Cabe trazer uma citação do texto que considero potencialmente relevante, retratando a proposta feita pelas autoras, e os resultados que têm surtido nesse contexto de realizar uma pesquisa-formação no meio virtual, proposta fundamental para pensar outras lógicas de pesquisa:

Na pesquisa-formação, é vital entender a prática docente, para além da racionalidade técnica, como uma fonte de conhecimentos e lugar privilegiado para fazer pesquisa. Aqui reside um dos maiores desafios de optar pela *ciberpesquisa-formação*, ou pesquisa-formação na cibercultura. As práticas formativas nos *espaçostempos* da cibercultura articulam-se ao próprio movimento das redes, da mobilidade e ubiquidade dos dispositivos móveis, das experiências de leitura e escrita na hipermídia. Práticas que mudam, que inovam e inspiram novas práticas, essa é a dinâmica que caracteriza nosso tempo. Com esse desafio, lidamos no cotidiano do nosso campo, *fazendopensando* práticas formativas na cibercultura, o que implica a imersão e a utilização das tecnologias digitais como artefatos culturais das práticas. (MADDALENA; D'ÁVILA; SANTOS, 2018, p. 296).

Como se pode perceber, há uma diversificação de modos de fazer *pesquisaformação* que vem se consolidando e sendo criada de diversas formas pelos sujeitos envolvidos e implicados nessa perspectiva epistêmica e metodológica no campo educacional.

Muito significativo é esse formato de fazer *pesquisaformação*, com tanta potência, como pude perceber ao ler esse texto, o que mostra a possibilidade criativa e criadora de outros meios e formatos de produção de narrativas, configurando-se, assim, as redes sociais e quaisquer outros dispositivos cibernéticos como um espaço outro que vem sinalizando possibilidades formativas de construção de conhecimento e transformação dos sujeitos, na tessitura de suas histórias, na exercitação de suas memórias e na conseqüente transformação das consciências em contextos diversos e altamente significativos para a formação.

Para concluir minha reflexão referente a esse texto sobre pesquisa-formação na cibercultura, na contação de histórias na internet com imagens, apresento uma citação do texto das autoras, poética, sensível e que me encantou:

A cada imagem que se toca, o tempo se desconecta do sistema mundial de horas, o corpo transgride a contagem de segundos, e como quem não se quer deixar, as imagens reveladas formam um fio condutor de memórias que se rasgam, exercendo o esforço de lembrar, instigando a conversa com os que (daquela época) ainda estão vivos. E, por fim, escolher, entre tantas, a que, por alguma maneira, é significativa para si mesmo, de uma maneira que é para mais ninguém. (MADDALENA; D'ÁVILA; SANTOS, 2018, p. 299)

Tal citação me leva a pensar o quão sensível e implicado é fazer *pesquisaformação*, engendrando outros estados de ser, pensar e narrar do sujeito em uma determinada temporalidade que se revela tangível para o narrador e significativo para quem participa do processo, dando legitimidade a saberes e conhecimentos tecidos axiologicamente por quem desbrava outros horizontes e possibilidades e é desbravado por outras práticas, sentidos e contextos ainda não habitados e experienciados, como foi o caso da narração de histórias na cibercultura, no meio virtual.

Com base no exposto, reflito com Josso (2020), acerca da multidimensionalidade com que se configura a *pesquisaformação*, descortinando um conjunto plural de descobertas que os/as próprios/as pesquisadores/as vão fazendo brotar em suas atividades de refletir acerca do narrado e que desafia as matrizes clássicas de pesquisa, dando feitura a outras à epistemologia das *histórias de vida em formação*:

Abordagens biográficas e “histórias de vida” parecem ter funcionalidades perenes relacionadas à singularidade e transformações sempre crescentes que afetam as fronteiras geopolíticas, nossas fronteiras mentais e as características dos territórios herdados, construídas ao longo da vida para nos preparar para recompor novas funcionalidades; isso pode ser expresso tanto no mundo do “virtual” quanto no mundo do “real” (JOSSO, 2020, p. 43)

Fazer *pesquisaformação* é, portanto, mergulhar em um contexto em que, muitas vezes, não se sabe o desfecho da história e os resultados a trazer, que, embora tenha uma rigorosidade metódica, princípios e finalidades a alcançar, nem sempre delimitados *a priori*, revela a riqueza e potência de fazer uma pesquisa em que se forma junto, pesquisador/a e sujeitos participantes do estudo, (re)criando *espaçostempos* outros, bem como aprendendo não somente conhecimentos e saberes, mas sensibilidades, emoções e descobertas várias de si, impulsionadas por todo o conjunto de elementos que esses modos de pesquisa desabrocham.

Em relação ao segundo texto, desenvolvido por Thaís Motta e Inês Bragança (MOTTA; BRAGANÇA, 2019), as autoras partilham relevantes discussões acerca do surgimento da *pesquisaformação*, elucidando suas contribuições na tessitura de uma pedagogia narrativa tanto no Brasil, pelos postulados de Paulo Freire, quando à luz dos pioneiros da corrente de histórias de vida em formação, na Europa (Josso, Dominicé, Pineau e Finger). Nesse texto, são explicitados os princípios e finalidades da *pesquisaformação*, trazendo ainda, contribuições de professores/as pesquisadores/as brasileiros e da América Latina, referências nessa epistemologia, que tem ampliado o leque de discussões trazendo profundas implicações formativas e reflexivas na área e para os/as pesquisadores/as narrativos.

O texto organiza-se trazendo, ainda, o relato da experiência de uma *pesquisaformação* desenvolvida pela primeira autora (Thaís Motta) e orientada pela segunda (Inês Bragança), que foi desenvolvida em Itaboraí (RJ), com professoras da Educação Infantil, em diálogo com as crianças, no contexto do grupo de pesquisa Polifonia/GEPEC. Esse pesquisar em partilha, e do qual, não teria esse desfecho se não fosse pela abordagem narrativa (auto)biográfica, mostrou que a “[...] *pesquisaformação* é uma palavra-conceito, que não se esgota em uma única definição, mas que desafia constantemente as matrizes científicas modernas, ao estabelecer um modo outro de fazer ciência social, em especial, na Educação” (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1046).

Além da palavra-conceito *pesquisaformação* ser problematizada no texto, são refletidos outros modos de pensar essa abordagem metodológica inscrita em um conjunto de possibilidades reflexivas, pautando-se em ações dialógicas e alteritárias, capazes de dar outros tantos sentidos no decurso do processo de pesquisa pelos sujeitos envolvidos na trama de tecê-la (MOTTA; BRAGANÇA, 2019)

E o que considero fazer ecoar de uma forma bastante esclarecedora e com dimensões cruciais e formadoras, diz respeito às reflexões produzidas no final do texto, que fazem as autoras, mostrando, assim, a total personificação dessa tese, e que venho discutindo ao longo de todo o trabalho, perpassando a sua construção, ou seja, o fato de que a *pesquisaformação* se apresenta como:

[...] um compromisso epistemológico de comunicar a possibilidade de um modo outro de fazer ciência. Possibilidade esta que não pretende, em absoluto, uma hegemonia, mas, sim, colocar-se no entrelugar, no inacabamento, na copresença, ao lançar-se ao desafio cotidiano de estabelecer um modo de viver, formar-se e pesquisar (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1047).

Eis, que esse estudo representa uma riqueza inestimável para o campo da educação, e, principalmente, no contexto de uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, em que coloca o/a pesquisador/a em face de refletir acerca dos usos do termo/palavra/conceito e suas implicações na atividade de pesquisar, se formando junto e transformando os sentidos e pensamentos do que é pesquisar com os próprios dispositivos metodológicos escolhidos, com a ação de produzir narrativas, coletivamente e com o resultado que poderá surtir desse processo ao interpretar, refletir e compreender a si em diálogo com o outro, aspectos os quais se assentam os princípios e perspectiva da *pesquisaformação*.

Em relação ao terceiro texto (CRUZ; PAIVA; LONTRA, 2021), constata-se que é tecido à luz de um viés dos pressupostos histórico-filosófico-conceituais da pesquisa-formação e, mais especificamente, da perspectiva (auto)biográfica, articulando-se com a apresentação do desenho de uma pesquisa em rede que vem primando pelo uso das narrativas como um dispositivo de indução profissional docente.

Tal como a presente *pesquisaformação* fruto dessa tese doutoral, tal texto retrata uma pesquisa ancorada na mesma abordagem, com a centralidade das narrativas (auto)biográficas com professores/as iniciantes que fora pensado, inicialmente, para ser feita de forma presencial, mas que, no decurso da pesquisa, chegou a pandemia e acabou gerando outros deslocamentos, mudando para o virtual, no caso, com encontros, remotamente, de forma síncrona e assíncrona.

Dentre as lições como aprendizados que ficam dessa pesquisa e que ainda se encontram em pleno desenvolvimento, destacam-se aspectos relevantes de professores/as iniciantes nas aprendizagens, incertezas e (trans)formações da profissão que têm ocorrido no (re)aprender a ser professores/as nesse cenário de pandemia. Ilustro um ponto do texto que reforça essa reflexão:

Um olhar para a pesquisa, em pleno desenvolvimento, nos permite constatar que a pesquisa-formação se confirma como um dispositivo de indução docente e, mais que isso, de (trans) formação no processo de vivê-la coletivamente, posto que a formação por ela engendrada tem se traduzido em um percurso de reflexão intensa acerca dos aspectos facilitadores e dificultadores desse primeiro ciclo profissional, hoje agravado pelas consequências de um tempo pandêmico, que impõe limites severos ao ensino presencial. (CRUZ; PAIVA. LONTRA, 2021, p. 969)

O que se pode perceber é que tal experiência se confirma com a que desenvolvi com os/as professores/as iniciantes participantes desta *pesquisaformação*, no sentido de perceber as contribuições desse estudo, na resignificação de si pelas narrativas, imprimindo outras lógicas e processos instituintes emancipatórios de aprendizagem, tomada de consciência e formação

dos sujeitos envolvidos: professor pesquisador (no meu caso) e professores/as iniciantes (as participantes da pesquisa) em diálogo permanente tecendo uma reflexividade autobiográfica potencialmente significativa e transformadora.

Cabe salientar ainda a grandiosidade da pesquisa com que é retratada nesse texto de Cruz; Paiva; Lontra (2021), que é fruto de um projeto consolidado em uma parceria interinstitucional envolvendo grupos de pesquisa de diferentes instituições de ensino superior sediadas na região Sul, Nordeste e Sudeste do Brasil (UFRJ, UECE E UFSC), sob a coordenação da Profa. Gisele Barreto da Cruz (UFRJ) em parceria com a Profa. Dra. Maria Isabel Sabino de Farias (UECE) e Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold (UFSC).

Tal projeto foi financiado pelo CPNQ e FAPERJ e constitui um ousado projeto significativo e potencialmente relevante, aliando escola/universidade e envolvendo professores/as iniciantes e experientes da Educação Básica de diferentes etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), em articulação com estudantes de mestrado e doutorado em educação no desenvolvimento de suas respectivas *pesquisasformação*, o que tem estreita relação com o que desenvolvi e que se constitui nesse texto de tese.

Sinalizo, ainda, que tal projeto pode representar um meio privilegiado de formação e aprendizagem profissional da docência, com a consequente visibilidade dada a esses sujeitos, diante de suas dificuldades desenvolvidas em sua didática, mostrando ainda ser possível um redirecionamento e possível criação de políticas públicas de acompanhamento, orientação e indução profissional docente para professores/as iniciantes, que poderá servir como subsídios para outras realidades de norte a sul do Brasil.

Não poderia deixar de mencionar uma citação desse texto assentado em uma pesquisa-formação com professores/as iniciantes em situação de indução profissional, que me faz articular, implicadamente, com a minha proposta dessa tese e que se refletiu nos percursos pelos quais fui trilhando em diálogo com as participantes desse estudo, qual seja, a de que:

[...] Há, pois, um rigor metodológico fincado no compromisso ético que sustenta a pesquisa de base narrativa que se assenta em princípios dialógicos os quais preveem os cuidados que visam a respeitar, em interações horizontais, a singularidade de quem é narrado. Assim, pesquisador-autor e participante-narrador da pesquisa, dialogicamente se constituem, uma vez que a narrativa tem esse potencial de, pela palavra narrada, no espaço de confronto de sentidos, nos conduzir a deslocamentos de nós mesmos na direção do outro, num processo de escuta, para retornarmos modificados, transformados. (CRUZ; PAIVA. LONTRA, 2021, p. 962)

O que eu notei, de particularmente potente, é o lugar e relevância dada por Cruz; Paiva; Lontra (2021) à pesquisa-formação no desenvolvimento do estudo que envolve professores/as iniciantes em articulação com um conjunto de outros sujeitos (pesquisadores/as, professores/as experientes, gestores e coordenadores escolares, professores/as formadores/as na academia e outros/as), se formando e (auto)formando e partilhando uns com os outros. As autoras, acabam reforçando, ainda, as contribuições dos autores clássicos da área, professores/as pesquisadores/as narrativos que citam no trabalho, em nível de Brasil e internacional, os quais menciono os/as brasileiros/as Elizeu Clementino de Souza, Inês Ferreira de Souza Bragança, Maria da Conceição Passeggi e Maria Helena Menna Barreto Abração, dentre inúmeros/as outros/as que vêm consolidando reflexões dessa abordagem dentro e fora do território nacional.

E olha que interessante: encontrei uma parte desse texto em que as autoras fazem menção a mim e a Inês, de um texto que juntos produzimos e publicamos no ano passado (2021), na *Educar em Revista*, que é da Universidade Federal do Paraná, que discute acerca da *pesquisaformação* à luz da interpretação hermenêutica<sup>40</sup>. Fiquei supercontente quando vi tal fundamentação e me surpreendi.

Reforço ,ainda, a riqueza da publicação desse texto na Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, como um canal de produção, circulação e divulgação de conhecimentos científicos de pesquisadores/as narrativos, no qual sou um deles, sobretudo, no que tange à *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em educação, representando, dentre os poucos trabalhos publicados na respectiva revista, que tratam dessa abordagem metodológica caracterizada pela *pesquisaformação*, e ,principalmente, com professores/as iniciantes, o que identifiquei como uma necessidade que faltava a uma produção nesse viés, como o publicado no texto de Cruz; Paiva e Lontra (2021) e que poderá impulsionar outras produções e publicações nesse sentido.

Em síntese, o que há de comum entre os três textos apresentados, anteriormente? E que contribuições representam para os/as pesquisadores/as narrativos?

O que há de comum é que todos os textos foram produzidos como pesquisa-formação, apresentando experiências singulares, relevantes e extremamente potentes para os/as pesquisadores/as e professores/as participantes do estudo e para a comunidade científica e novos/as pesquisadores/as na área. E quanto às suas contribuições se refletem na construção de novos referenciais de interpretação, compreensão e modos outros de fazer pesquisa-formação

---

<sup>40</sup> Texto esse publicado em 2021, vol. 37, no Dossiê: *A dimensão biográfica como processo de formação e compreensão de si e do mundo*, organizado pela Profa. Dra. Maria Amália Almeida Cunha (UFMG) e Prof. Dr. Hervé Bretón (Univesidade de Tourns/França).

como possibilidades formativas e (trans)formadoras na abordagem narrativa (auto)biográfica, mostrando suas respectivas novidades e originalidades.

Considero os três textos como referências importantes para os/as pesquisadores/as narrativos, sobretudo, aqueles/as que se debruçam, se interessam e fazem *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, uma vez que trazem outros múltiplos olhares e experiências de como tem se desenvolvido essa abordagem *teoricometodológica* nas pesquisas em educação, à luz também do que os sujeitos envolvidos revelam, mostrando a riqueza e singularidade das respectivas reflexões produzidas.

Devo salientar a proximidade do terceiro artigo apresentado com a presente pesquisa doutoral, pelo fato de trazer, exatamente, experiências instituintes de professores/as iniciantes no processo de inserção, socialização e acompanhamento das aprendizagens narrativas no campo profissional e tecidas à luz da *pesquisaformação*.

O que entendo por essas *experiências instituintes* ou *racionalidade instituinte* da qual faz muito sentido na *pesquisaformação*? Recorro a Bragança :

[...] são trabalhos que buscam uma racionalidade instituinte, a possibilidade de afirmação da pesquisa e da formação com um olhar sobre o sujeito, em uma autoprodução de si mesmo, produção esta profunda e dialeticamente articulada às complexas dinâmicas da vida pessoal e coletiva” (BRAGANÇA, 2012, p. 75).

Portanto, o presente artigo se inscreve potencialmente implicado entre os dois temas – pesquisa-formação e professores/as iniciantes – e contemplado por eles, nas áreas com as quais traz e proponho na tematização da presente tese que representa um achado riquíssimo para a minha tese e as discussões a que venho empreendendo em todo esse trabalho.

Diante dos trabalhos que mencionei anteriormente, encontrei-me num entrelugar, diante de um outro achado que passo a discutir.

Embora não tenha aparecido o termo pesquisa-formação no título e nem nas palavras-chave, não poderia deixar de mencionar um texto extremamente relevante de uma professora pesquisadora, uma das pioneiras da corrente de *Histórias de vida em formação*, que traz contundentes reflexões acerca da pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica, como o publicado por Josso (2020), na revista da RBPAB, com o texto *Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais*<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Vale ressaltar que esse texto foi publicado no ano de 2020, vol.5, n. 13, no dossiê: *Histórias de vida de educadores/as sociais em pesquisa narrativa (auto)biográfica*, organizado pelas professoras pesquisadoras Maria

Nesse texto, Josso (2020), faz uma importante reflexão sobre a expansão em vários contextos de formação, áreas do conhecimento e países acerca da abordagem da pesquisa-formação, aludindo tanto a aspectos históricos e epistemológicos do surgimento do que ela chama de paradigma biográfico, quando suas funcionalidades na pesquisa e formação, trazendo ainda testemunhos com depoimentos e reflexões desse gênero entre emigrantes e em outras populações em situação de transição.

Se faz mister evidenciar o trabalho com as narrativas (auto)biográficas no contexto da pesquisa-formação empreendida por Josso (2020, p. 44), como ela mesma menciona, “surgiu e se desenvolveu desde a década de 1980, nos campos da área social, educação, saúde, recursos humanos e ciências sociais e criações artísticas socialmente engajadas”.

Parto do princípio de que esse pluralismo de campos diversos que tomam o (auto)biográfico como dispositivo privilegiado de *pesquisiformação* com o uso das narrativas e histórias de vida, tem surtido efeitos os mais diversos na construção de processos e programas de formação, pesquisa e de políticas públicas que trazem o sujeito como responsável e coparticipante de suas transformações e mudanças no curso de sua existência e formação, que são fundamentais para a construção de uma educação e sociedade mais humana, justa e saudável, já que o sujeito volta-se para si, buscando dar sentido à vida e que se reflete no político, econômico, social e cultural.

Ressalto, ainda, que uma das potentes ideias com que Josso (2020) traz nesse texto, diz respeito à proliferação do biográfico na composição de histórias de vida e narrativas que situam os/as pesquisadores/as – sejam professores/as ou outros/as profissionais de outras áreas – implicado nos processos de pesquisa-formação com a conseqüente transformação de si, reverberando-se na tessitura de identidades outras pela experiência, transformando-se pela construção de novas aprendizagens. O que no campo da educação e da formação, ela vai atestar que tal abordagem tem se configurado como “a construção de um olhar renovado de si mediante práticas de alteridade” (JOSSO, 2020, p. 45), na tomada de consciência dos itinerários formativos trilhados pelos sujeitos, os quais possam perceber-se, reflexivamente, nas escolhas que faz e nos desafios que enfrenta no presente e no futuro.

Para finalizar essa seção, gostaria de trazer à luz alguns conceitos e concepções de *pesquisiformação*, que representam uma riqueza para este trabalho.

Faço essa explicitação, trazendo para a discussão três mulheres-referência da *pesquisiformação* narrativa (auto)biográfica. Conheci com elas e desenvolvi essa

epistemologia, tanto do ponto de vista de leituras e estudos que fiz por orientações delas: Marie-Christine Josso, Conceição Passeggi e Inês Bragança. Foram e são minhas referências existenciais, teóricas e epistemológicas maiores, e que me ajudaram a conhecer mundo afora dos quais eu não sabia e nem tinha desbravado.

[...] Nós qualificamos esse cenário como “pesquisa-formação” porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual (JOSSO, 2006, p. 421)

[...] Segundo esse novo paradigma, o professor como ser aprendente é capaz de compreender a historicidade de suas aprendizagens, realizadas e por se realizar, ao longo da vida (*life learning*), em todas as circunstâncias (*lifewide learning*), e de produzir teorias e conhecimentos sobre seus modos de fazer, de ser e de aprender (PASSEGGI, 2016, p. 75)

O postulado da pesquisa-formação é, pois, de que a intensidade dessa experiência pode produzir conscientização como processo que não pode ser ensinado, mas que é vivido de maneira muito pessoal pelo sujeito: um movimento que leva à busca de transformação (BRAGANÇA, 2012, p. 115).

Eis, portanto, que o sentido de *polifonia* se materializa, ao juntar em um mesmo tom e discussão concepções substanciais que Josso, Passeggi e Bragança refletem e fazem transbordar no sentido do que vêm contribuindo em minhas aprendizagens, formação e transformação ao longo dos meus itinerários trilhados há alguns anos.

Que esse diálogo seja um banquete de fertilização frutífera com novas sementes que poderão proliferar-se em outros mundos possíveis, provocando novos estados de espírito, de humanidade, sensibilidade, conhecimento e emoções, como tem operado em mim, guardando um lugar significativo em minha vida, existência e formação.

### **Os estudos sobre professores/as iniciantes: o que revelam alguns dos meus achados?**

Em relação à temática de professores/as iniciantes, encontrei dois importantes dossiês publicados em duas revistas científicas da área da educação, sendo um datado do ano de 2019 na revista *Currículo Sem Fronteiras*<sup>42</sup> mantida pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC)

---

<sup>42</sup> Trata-se do dossiê: *Indução Profissional: desafios e experiências entre formação e profissão docente* (número 1, janeiro/abril, 2019), contendo 11 textos, organizados pelas professoras Amanda Oliveira Rabelo (UFF) e Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ). O dossiê é oriundo da pesquisa de pós-doutorado em educação, realizada por essa primeira autora mencionada e sob a supervisão da segunda docente na Faculdade de Educação

e o outro publicado na *Revista Eletrônica de Educação* (REVEDUC)<sup>43</sup> da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) em 2020.

Ainda na esteira de publicações relacionadas à temática de professores/as iniciantes, primei por três fontes de pesquisa: 1) a primeira foi realizada na Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica<sup>44</sup> (RBPAB), na qual de um total de 19 números publicados, entre os anos de 2016 a 2021<sup>45</sup>, em somente um encontrei três estudos<sup>46</sup> (artigos) que discutem e refletem acerca da tematização de professoras/as iniciantes; 2) um estudo realizado na busca de teses e dissertações de mestrado e doutorado em educação produzidas no âmbito do GEPEC/Unicamp, e disponibilizadas no portal da biblioteca da FE da instituição; 3) uma busca ativa no Grupo de Diretórios dos Grupos de Pesquisa do CNPq, em relação aos grupos e aos pesquisadores/as e estudiosos que pesquisam/orientam/produzem trabalhos acerca de professoras/as iniciantes no Brasil.

Passarei, a partir de agora, a explicitar os resultados da pesquisa que realizei nas produções e estudos que trazem as/os professoras/es iniciantes como protagonistas ou foco discutido e refletido nesses estudos.

Em relação a RBPAB, a fonte escolhida foi o dossiê *Pesquisa (auto)biográfica e educação na Ásia*<sup>47</sup>, justamente por apresentar, em um único número, os artigos que versam

da UFRJ, trazendo trabalhos de autores clássicos sobre o assunto, com pesquisadores nacionais e estrangeiros entre os quais: Marcelo Garcia, António Nóvoa, Ken Zeichner, Marli André, Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Pura Lúcia Oliver Martins e outros. Disponível em: <[https://www.curriculosemfronteiras.org/art\\_v19.html](https://www.curriculosemfronteiras.org/art_v19.html)>.

<sup>43</sup> Esse dossiê teve como tema: *Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas*, referente ao volume 14, janeiro/dezembro, 2020, apresentando 15 textos, que foi organizado pelas professoras Marli E. D. Afonso de André (PUC-SP), Laurizete Ferragut Passos (PUC-SP) e Patrícia Cristina Albieri de Almeida (Fundação Carlos Chagas/FCC). Vale ressaltar que a tematização de professores/as iniciantes possui expressivas e imensas contribuições no Brasil através da profa. Marli André, que orientou mestrado, doutorado e supervisionado pós-doutorado em educação com esse assunto, bem como publicações na área, sendo referência para muitos pesquisadores, e que, infelizmente, a pesquisadora recentemente nos deixou pela perda de sua vida no início de 2021 (na primeira semana de janeiro).

<sup>44</sup> A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) é um periódico quadrimestral, publicado pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), que tem por principal objetivo a publicação de artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico, teórico-metodológico, visando a fomentar e promover o intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e de outros países, no âmbito do movimento biográfico internacional, como política de socialização de estudos vinculados à pesquisa (auto)biográfica em Educação. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>.

<sup>45</sup> A revista publica 03 dossiês por ano, com exceção do ano de 2020 que publicou uma seção especial sobre *Narrativas, pandemia e adoecimento social*, em decorrência da excepcionalidade que enfrentamos mundialmente, causado pela pandemia da COVID-19.

<sup>46</sup> Outro texto recentemente publicado no último volume de 2021 da RBPAB, de autoria de Gisele Barreto Cruz; Marilza Paiva e Viviane Lontra, trata sobre pesquisa-formação em situação de indução profissional docente com professores/as iniciantes. Por razões de já ter trazido na primeira parte deste capítulo, resolvi não repeti-lo aqui, pois apresentei uma síntese desse texto na tabela 01, e fiz algumas discussões do mesmo logo em seguida.

<sup>47</sup> Esta publicação da RBPAB corresponde ao vol.4. n.12, de setembro a dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/issue/view/350>.

sobre professores/as iniciantes que foi publicado no último volume do ano de 2019, contendo, além da apresentação produzida pelo pensador francês Hervé Bretón, um total de 22 artigos de pesquisadores/as internacionais e do contexto brasileiro.

As palavras-conceito primadas para identificar e ter acesso aos estudos publicados na RBPAB, configuram-se, assim, como critérios de inclusão e exclusão, a partir do que se apresentava no título do texto, foram os/as seguintes: professoras/es iniciantes; aprendizagem da docência; professoras/es em início de carreira e indução docente, palavras essas que pudessem revelar uma aproximação ou teor com a tematização da proposta do estudo da presente tese.

A ideia de escolher, baixar e ler os textos publicados na presente revista é que as palavras-conceito pudessem remeter, de alguma forma, aos princípios e reflexões acerca do estar constituindo-se professora/e iniciante.

**Tabela 02** – Estudos sobre professoras/es iniciantes publicados na Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB).

<b>Autores/Ano</b>	<b>Título do Trabalho</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Conclusões</b>
Vanessa França Simas, Guilherme do Val Toledo Prado, Jesús Domingo Segovia (2019)	Tornar-se professora: o saber da experiência na pesquisa narrativa	Revelar como ocorreu o processo de construção de saberes da experiência, a partir da prática de uma escrita narrativa reflexiva compartilhada, durante a constituição profissional de uma professora iniciante.	Pesquisa narrativa, primando pela escrita narrativa reflexiva da própria prática da professora iniciante participante da pesquisa.	As narrativas revelaram os saberes construídos na/pela experiência, saberes sempre da alteridade, saberes gerados a partir “de um pensar en relación con lo vivido como modo de ampliar la consciencia de la realidad” (CONTRERAS, 2013, p. 128). A escrita não só os evidenciou, mas era também através dela que eles foram construídos. Assim como esses saberes, o processo pelo qual a professora passou, ao tornar-se professora no e pelo trabalho, não foi

				somente revelado mas, ainda, constituído no ato de narrar reflexivamente.
Vanessa Weber (2019)	Aprendendo a ser professor: uma investigação biográfica-narrativa com instrumentistas	Apresentar e refletir sobre percursos formativos e possíveis caminhos de construção da docência do bacharel em instrumento.	Entrevistas biográficas.	Ao longo da investigação, compreendi que não existe uma única forma de se tornar professor, ou seja, de aprender a docência, de construir-se professor. Cada bacharel em instrumento torna-se docente-bacharel através da construção e da mobilização de saberes, os quais são integrados ao ser professor por meio da formação, das vivências junto a professores e colegas, e da experiência com a prática pedagógica.
Ana Paula Gestoso de Souza, Rosa Maria Moraes Anunciato (2019)	Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD	Analisar as contribuições para a aprendizagem da docência provocadas pelo intercâmbio online, por meio de um diálogo intergeracional em um espaço virtual denominado Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD).	Narrativas escritas produzidas pelos sujeitos da pesquisa em um curso de formação online.	Para docentes iniciantes e licenciandos(as), esse ambiente pode ser favorável à construção de algumas compreensões sobre a docência, como: a) sentir ansiedade e medo diante do novo é comum; b) toda ação docente é passível de críticas, exige lidar com desafios e enfrentar dificuldades; e c)

				não há um modelo de prática a ser seguido.
--	--	--	--	--

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2021.

O que encontro em comum nos três trabalhos que trouxe anteriormente é o fato de terem sido tecidos no contexto da abordagem da pesquisa narrativa (auto)biográfica, refletindo sobre os processos de aprendizagem da profissão de professores/as iniciantes em diferentes perspectivas e com suas respectivas singularidades, especificidades essas que são retratadas a seguir.

O texto de Vanessa Simas, Guilherme Prado e Jesus Domingo (2019) discute acerca do saber da experiência tecido em escritas narrativas reflexivas por uma professora iniciante dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública de ensino de uma cidade do interior de São Paulo. Os autores referenciam-se em literaturas que refletem/discutem acerca de professores/as iniciantes, como: Huberman, Marcelo Garcia, Tardif. Enquanto que a fundamentação no campo das narrativas (auto)biográficas se pautam pelos estudos de: Larrosa; Contreras; Clandinin e Connely; Bolívar, Domingo e Fernandez, e outros. O artigo referencia-se também em Bakhtin e seu círculo para tecer reflexões à luz da linguagem em suas múltiplas interfaces com as narrativas produzidas pela docente.

Dentre as contundentes reflexões tecidas no texto por estes autores que mencionei anteriormente, destaco um trecho fundamental narrado pela professora iniciante participante da pesquisa, de que: “A professora escrevia porque este ato a auxiliava a construir compreensões acerca de como se constituía no e pelo trabalho e com os outros” (SIMAS; PRADO; SEGOVIA, 2019, p. 997). Escritas narrativas que também estou elaborando na relação com as professoras iniciantes no contexto da *pesquisaformação* e vem contribuindo em muito para compreensão dos percursos do estudo, tomando consciência desse processo e permitindo aprendizagens, formação e construção do conhecimento.

Ainda segundo Simas, Prado e Segovia (2019), a medida que a professora-pesquisadora-iniciante se colocava em diferentes lugares, ela ampliava e diferenciava o seu "auditório social", tinha acesso a excedentes de visão e se conscientizava acerca da sua constituição docente. Percebendo o que antes lhe era imperceptível, construía "memórias de futuro" e mudava o presente a fim de alcançá-las. Inventava-se professora junto aos outros, porque na relação estabelecida com as crianças construía a reflexão sobre a sua própria prática. As crianças, em seus "atos responsáveis e responsivos", lhe revelavam a professora que era, lhe ensinando a ser

professora. Foi, portanto, o caminhar compartilhado — junto às crianças e às interlocutoras — que a fez professora-pesquisadora, durante o início da docência.

Já no trabalho desenvolvido por Vanessa Weber (2019) em momento algum aparece o termo *professores/as iniciantes* e sim palavras como *aprendizagem da docência* e *início da docência*, embora não tenham sido desenvolvidas e amplificadas, no estudo em pauta, essas palavras, vislumbro que foram as que mais se aproximaram de palavras-conceito desenvolvidas na construção do presente texto de tese. Uma das discussões fundamentais produzidas do artigo, em que consigo perceber que poderia situar a abordagem da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica que venho realizando nos movimentos da construção desta tese, reflete-se no fato de que:

[...] a construção da docência está relacionada a processos formativos e à aquisição e mobilização de saberes docentes. Assim, para conhecer como ocorre esse processo de construção e aprendizagem docente, o pesquisador precisa conhecer as trajetórias vividas pelos professores, ou seja, precisa compreender as formas como os indivíduos reconstroem de maneira subjetiva os acontecimentos de sua vida que julgam significativos (WEBER, 2019, p.1011).

Eis, pois, o que venho tecendo no cotidiano com os/as professores/as iniciantes, participantes desse estudo e que apresento, no texto de tese: alguns registros de narrativas (auto)biográficas que foram partilhados em processos de conversas, escritas de si em diários e outros dispositivos metodológicos da *pesquisaformação*, trazendo as histórias de vida, formativas e reflexivas em que eu e as demais professoras fomos produzindo.

Nesse trabalho desenvolvido por Vanessa Weber, as reflexões permearam-se pelos processos de construção e aprendizagem profissional da docência de três professores bacharéis instrumentistas de música, na mobilização de saberes e fazeres, que possibilitaram tais tessituras, trazendo os autores: Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Maria da Graça Nicoletti Mizukami e outros. E quanto à pesquisa narrativa, amparou-se, fundamentalmente, em Antonio Bolívar, Jesus Domingo e Manuel Fernández. Já o artigo de Ana Paula Gestoso de Souza e Rosa Maria Moraes Anunciato (2019) usa as expressões *aprendizagem da docência* e *professores iniciantes*, diversas vezes no texto, o que se coaduna com a perspectiva de outros tantos estudos e pesquisas produzidos e publicados na tematização da área, usando esses termos, inclusive, de autores clássicos sobre o assunto como Marcelo Garcia, Huberman, Mizukami e outros.

O diferencial da pesquisa realizada por Souza e Anunciato (2019) diz respeito ao fato de ter sido desenvolvida com três públicos ao mesmo tempo, envolvendo: professores/as iniciantes, experientes e licenciandos com produção de narrativas por esses sujeitos em um curso online. Algo fundamental em cada grupo desses sujeitos é que foram compartilhando experiências narrativas em diálogos uns com os outros, tecendo aprendizagens, formação e construção de conhecimentos.

Os autores em diálogo com Souza e Anunciato (2019) e que discutem o tema de professores/as iniciantes, são: Mizukami, Huberman, Marcelo Garcia, Marcelo e Vaillant, Hargreaves, Veenman. Os teóricos que se amparam no âmbito da pesquisa narrativa contemplados no artigo, foram: Clandinin e Connelly, António Nóvoa e Mathias Finger, Huberman e outros.

Percebo, que as ideias discutidas no texto de Souza e Anunciato (2019), em muitos pontos, aproximam-se da proposta dessa tese, qual seja:

A atuação docente exige um processo de desenvolvimento profissional contínuo, é influenciada pela história de vida pessoal e profissional do sujeito, e marcada por processos formativos formais e informais, visto que o professor não é apenas um aplicador de estratégias e instruções, e a aquisição e a construção de seus conhecimentos não ocorrem por adição nem substituição (SOUZA; ANUNCIATO, 2019, p.1092)

Tal concepção, de certo modo, se reflete nos processos de aprendizagem, construção de conhecimentos e formação tecidos pelos/as professores/as iniciantes participantes dessa *pesquisaformação*, já que têm revelado em suas narrativas essas contribuições de múltiplos contextos e *espaçotempos* de tessituras de si e da sua profissionalização em busca da melhoria da prática pedagógica em sua atuação profissional.

Em relação às teses de doutorado e dissertações de mestrado em educação que pesquisei, junto ao portal *Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp*<sup>48</sup>, dentro da Biblioteca da Faculdade de Educação (FE), produzidas pelo GEPEC/UNICAMP, posso ressaltar 03 (três) trabalhos, de autoria de: Vanessa Simas (2018), Tamara Lopretti (2013) – ambas em nível de Doutorado em Educação – e por Marciene Reis (2013) em nível de dissertação de mestrado em educação.

---

<sup>48</sup> A pesquisa das teses e dissertações no portal específico da Faculdade de Educação (FE/Unicamp), disponível no endereço: < <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250698>>. Acesso em: 09 março, 2021.

No entanto, por uma escolha caracterizada pelos princípios elencados nesse texto, ou seja, de delimitar o alcance dos estudos pesquisados por: contemplar os termos e/ou expressões *professores/as iniciantes, ser ou tornar-se professor/a, e aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência e professores em início de carreira*, resolvi trazer no quadro a seguir apenas os dois trabalhos que considere dialogar mais diretamente com o presente estudo, que foram a tese da Vanessa Simas e a dissertação de Marciene Reis.

Teço algumas reflexões que considere pertinentes acerca da tese da Tâmara Lopretti, a seguir da tabela, uma vez que o foco de discussões em seu trabalho não foi permeado pelos processos de se constituir professora iniciante, mas dialoga com essa fase do ciclo de vida profissional em uma parte do seu texto (que será explicitada a seguir), fundamental para as reflexões que aqui se apresentam.

Na tabela 03, é possível perceber, com maior rigor de detalhes, esses trabalhos os quais mencionei:

**Tabela 03:** Inventário das teses e dissertações produzidas no contexto do GEPEC/UNICAMP sobre professores/as iniciantes.

Autor/Ano	Título e tipo do Trabalho	Objetivo	Metodologia	Resultados
Vanessa França Simas (2018)	A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora (Tese de Doutorado em Educação)	Compreender quais as dificuldades do início da minha profissão e como e em quais espaços-tempos fui construindo (sempre com meus outros e também por causa deles) os saberes necessários à superação dessas dificuldades e ao exercício da prática docente.	Escritas narrativas reflexivas da própria prática da professora iniciante, e compartilhadas via e-mail com um grupo de interlocutoras entre os anos de 2010 a 2012.	Sim, cheguei, ou melhor, chegamos (porque nunca estive sozinha nessa busca) como eu queria: construindo um caminho partilhado com as crianças e meus outros na invenção de ser professora. Nesta tese, alcancei como esse caminho foi construído, produzindo saberes e conhecimentos ao pensar e dizer do percurso, bem

				como ao caminhar.
Marciene Aparecida Santos Reis (2013)	Tecendo os fios do início da docência: a constituição da professora iniciante (Dissertação de Mestrado em Educação).	Contribuir com a discussão do tema a partir de um viés das vivências realizadas pela professora-aprendiz-ensinante que, nas relações com o outro, encontra o caminho da escola.	Cartas sobre o início da docência, textos reflexivos em relação à constituição do professor iniciante no cotidiano da escola e tecidos produzidos em grupo com a temática da docência e portfólios reflexivos.	As narrativas mostram a importância dos aspectos da linguagem, da pluralidade das leituras, do descobrimento de regularidades, da compreensão do significado de uma ação e da reflexão como movimentos constantes na pesquisa, em que os dados não são analisados isoladamente do seu contexto histórico-social de produção – já que buscam o caráter emancipatório da pesquisa: oferecer vias de ação para transformar e melhorar estruturas e práticas cotidianas das vivências dos professores iniciantes.

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2021.

Em relação à tese de doutorado em Educação produzida por Vanessa Simas (2018)<sup>49</sup>, a autoraa toma como ponto de partida suas escritas narrativas reflexivas da própria prática em

<sup>49</sup> A tese de Vanessa Simas iniciou em nível de mestrado em educação e foi proposta pela banca examinadora de qualificação para passar direto para o doutorado em educação, dada a qualidade do texto, o rigor e a consistência *teoricometodológica* desenvolvida. Foi orientada pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, entre os anos de 2012 a 2018, no GEPEC. A autora realizou uma cocutela do doutorado na Universidade de Granada (Espanha) com o prof. Dr. Jesus Domingo Segovia, que foi também seu orientador. O texto da tese está disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/331679/1/Simas\\_VanessaFranca\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/331679/1/Simas_VanessaFranca_D.pdf)>. Acesso em: 09 março, 2021.

diálogo com as crianças que são seus alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública em uma cidade do interior do estado de São Paulo e com outras professoras colaboradoras da pesquisa, compartilhando no meio virtual, entre os anos de 2010 a 2012.

Um dos aspectos que considero cruciais da pesquisa desenvolvida por Vanessa, correlacionados com essa minha tese, refere-se ao fato de tomar o aporte bakhtiniano para produzir suas reflexões, como também que o trabalho está pautado na tridimensionalidade entre as fontes produzidas, os registros da escrita da tese e a produção do conhecimento científico pela abordagem narrativa, em diálogo com Rosaura Soligo (2015), em sua tese doutoral sobre a pesquisa narrativa em três dimensões, conforme já apresentado .

Na dissertação de Marciane Reis (2013)<sup>50</sup>, encontro fundamentos e perspectivas que em muito se aproximam com essa proposta da tese, dentre os quais, a explicitação de termos ou conceitos-palavras adotados nesse texto, como *fiões*, *professor/a iniciante*, *tramas*, *tessituras narrativas* refletidos à luz da metáfora do tecido como um processo de constituição subjetiva, singular e irrepetível de experiências, formação e construção de conhecimentos com os outros (crianças e outros/as professores/as iniciantes) partilhados no cotidiano da escola e da sala de aula.

Marciane (2013) ousa em processos de criação e recriação de outras tantas palavras-conceito, que considero importante no contexto de uma pesquisa narrativa em educação, sobretudo, para os princípios que adoto nessa tese ancorada em uma *pesquisaformação* entremeados pelos estudos nos/dos/com os cotidianos, dentre os quais, destaco a expressão usada por ela de *professora-aprendiz-ensinante* como uma dimensão que revela o universo formativo e profissional da docente, e que se reflete atravessando todo o seu texto de dissertação. Considero isso também como um diferencial discutido pela autora.

Vejo-me não indiferente à Marciane, a partir de uma perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2017), diante dos desafios, dificuldades e o universo multifacetado e plural pelo qual experienciou quando foi professora iniciante, revelando tais achados nas caminhadas trilhadas no contexto de sua pesquisa, aprendizagem e formação experiencial, tanto que o trecho, a seguir, me despertou e me sensibilizou demais, pois ao ler, me senti inteiramente contemplado:

---

<sup>50</sup> A dissertação de Marciane foi produzida entre os anos de 2011 a 2013, sob orientação da profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão no GEPEC/UNICAMP. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250815/1/Reis\\_MarcianeAparecidaSantos\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250815/1/Reis_MarcianeAparecidaSantos_M.pdf)>. Acesso em: 09 março, 2021.

Vejo-me tecendo caminhos que possam contribuir e orientar-me em relação à constituição do professor iniciante que entra na escola e se depara imerso e pertencente a uma trama de relações compostas por fios de diferentes composições e sendo carregados também por indivíduos que ocupam posições distintas dentro da escola – todos estes em constante movimento neste mesmo espaço de (in)formação (REIS, 2013, p.32).

Essa experiência de iniciar na profissão docente, revela-se ao mesmo tempo desafiadora, e se constitui de uma multiplicidade de incertezas, conflitos, dúvidas e ambiguidades, que muitas vezes, enquanto professor iniciante, enfrentei, sem saber bem o que fazer, mas que, em articulação com o que via as outras professoras iniciantes fazendo, e em processos de conversas quando iniciei na docência, foi possibilitando outras compreensões para saber fazer e mobilizar os saberes da prática pedagógica.

Vale ressaltar o que traz a tese de Doutorado em Educação de Tamara Lopretti (2013)<sup>51</sup>, em relação a algumas reflexões, contextualizando a prática de ter sido professora iniciante na rede pública estadual e municipal de Campinas (SP) quando iniciou na carreira docente. Embora, não apresente no título da tese, nem contemple nos objetivos e problema de pesquisa, o termo *professora iniciante*, dedica um dos capítulos<sup>52</sup> trazendo importantes discussões da inserção profissional docente, as quais considere pertinentes trazer para esse texto.

Considero relevante elucidar a reflexão (auto)biográfica que faz Tamara Lopretti (2013), em uma de suas narrativas na tese que compôs, a partir do seguinte trecho, situando-se como professora iniciante nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Conhecemo-nos, minha primeira turma e eu, num início de ano letivo bastante conturbado, principalmente para mim, uma professora iniciante que não tinha a menor ideia da organização da rotina da escola, sendo tão estrangeira naquele espaço-tempo quanto as próprias crianças que vinham da Educação Infantil de uma outra escola, para aprenderem, nessa instituição, junto com essa professora, ler e escrever convencionalmente (LOPRETTI, 2013, p.48).

Parece ser uma característica pelo que passam os/as professores/as iniciantes, a de se ver um espaço do qual não possui muito acompanhamento e orientação para desenvolver o seu

---

<sup>51</sup> Essa tese foi produzida no contexto do GEPEC e orientada pela Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão, entre os anos de 2009 a 2013. Está disponível em: < <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253918>>. Acesso em: 09 março, 2021.

<sup>52</sup> Trata-se do capítulo II de sua tese, tematizado: *Horizonte 2: A primeira vez que fui professora*, em que se debruça fazer uma reflexão de quando foi professora iniciante na primeira série dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de Campinas (SP), em anos anteriores quando teve essa experiência. Turma essa constituída de 30 alunos, em que atuou como concursada por quatro anos, iniciando no ano de 2006, até pedir sua exoneração.

trabalho, e que, nos primeiros dias e meses, é constituído de conflitos que oscilam entre o que saber fazer, como, de que forma e quais as repercussões do trabalho mobilizado.

Tal situação, enfrentada na prática pedagógica de Tâmara Lopretti, expressa em sua narrativa anterior, parece bem acentuar-se com o que elucida Teresa Sarmiento sobre a constituição de sua identidade no processo de socialização em que está se inserindo em uma nova realidade os/as professores/as. Nesse sentido, “a identidade profissional é produto de sucessivas socializações, valorizando a importância da interação social dos actores sociais nos contextos que habitam” (SARMENTO, 2014, p. 308),

É esse sentir-se estrangeiro de si mesma como narra Tâmara Lopretti, que parece ser algo semelhante acontecer com outros/as professores/as iniciantes, como também aconteceu comigo no início de carreira, pois, embora o sujeito fale a mesma língua, viva no mesmo cenário, ainda encontra dificuldades para se situar, não se encontrando e enfrentando modos outros de dificuldades de saber, fazer e ser. Assim, mesmo tendo uma formação em um curso de licenciatura, como a Pedagogia, no caso da docente, a aprendizagem da profissão tecida pela experiência, no estar imerso no cotidiano com o universo de culturas e modos de *saberfazer* que vão emergindo pela ação, reflexão e trocas com outros tantos pares, crianças e etc.

Muitas vezes, nesse início de carreira na docência, o professor/a não registra essa experiência, como eu, por exemplo, não cheguei a fazer, diferente da Tamara, que construiu uma carta narrativa bem elucidativa e potente para futuros/as professores/as e aos/as que estavam em formação, como declara em sua tese, nesse segundo capítulo, fazendo importantes discussões sobre como é ser professor/a iniciante.

Diante dos trabalhos até o momento apresentados, pergunto: O que o meu texto de tese apresenta de diferencial em relação a esses trabalhos mencionados? Quais suas contribuições para pensar outras possibilidades de refletir e situar a primeira etapa do ciclo de vida profissional de professores/as, que são os/as iniciantes na carreira?

Consigo vislumbrar como diferencial em minha tese, os seguintes pontos: 1) faço o desenvolvimento das reflexões tecidas na perspectiva *epistemopolítica* da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em educação; 2) o uso dos dispositivos metodológicos: da imersão no cotidiano escolar<sup>53</sup> – em diálogo com as professoras iniciantes participantes da pesquisa – o uso das conversas nesse processo, e o diário de pesquisa como registros dos percursos trilhados; 3) primo pelo *círculo hermenêutico da temporalidade e narratividade* em Paul Ricoeur no

---

<sup>53</sup> Ressalto que esse dispositivo metodológico foi interrompido no período da pandemia, devido ao isolamento que se apresentou como um imperativo nesse contexto. Assim, reformulei o trajeto da *pesquisaformação*, como explicitarei no fio 01 dessa tese, passando a dar lugar ao *whatsApp* e *Google Hangouts*

processo de compreensão e interpretação das narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa, em diálogo com os postulados de Bakhtin e Walter Benjamin; 4) realizo uma *pesquisaformação* em pleno no contexto da pandemia, e, assim, os encontros se dão em outros tantos formatos e meios, como por *whatsapp*, outras redes sociais e plataformas digitais que os/as professores/as iniciantes descobrem e vão aprendendo a usar..

De todos os trabalhos de teses e dissertações na área da educação que apresentei nesse estado de conhecimento, das leituras que realizei, em nenhum desses encontrei correntes e abordagens que pudessem fazer esse imbricamento no processo de produção do conhecimento, aprendizagens e formação preconizadas pela *pesquisaformação* em diálogo com as demais perspectivas, pelas quais possibilitaram ousar empreender na tese. Como também, não vislumbrei os processos de compreensão e interpretação das narrativas à luz desse imbricamento feito com Ricoeur, Bakhtin e Benjamin.

Já nos trabalhos publicados na revista da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGRAPH), a RBPAB, encontrei significativas reflexões todas no âmbito da abordagem da pesquisa narrativa (auto)biográfica, conforme já salientado, mas não com todos os elementos que mencionei no parágrafo anterior.

Já em relação a terceira fonte de pesquisa, referente às buscas que realizei no Grupo de Diretórios dos Grupos de Pesquisa do CNPq, de grupos, pesquisadores/as e estudiosos que pesquisam/orientam/produzem trabalhos acerca de professoras/as iniciantes no Brasil, cheguei aos resultados que exponho a seguir.

No cenário brasileiro, tenho acompanhado algumas pesquisadoras e grupos de pesquisas que vêm desenvolvendo, já há um certo tempo, estudos e pesquisas que tematizam a aprendizagem profissional da docência no contexto de professores/as iniciantes, das quais, muitas delas, na culminância de orientações de teses de doutorado e dissertações de mestrado em educação, em várias instituições públicas e privadas brasileira, no contexto de Programas de Pós-Graduação em Educação, as quais discorro a seguir algumas delas.

Como cheguei aos resultados que apresento a seguir? E o que me fez buscar evidenciar esses estudos? E desde quando tenho tido conhecimento dessas produções e pesquisas?

Primeiramente, enfatizo que já tive contato presencial com a maioria das pesquisadoras que apresento, seja por meio de palestras as quais assisti em eventos, congressos de educação e formações em várias partes do Brasil, e que tenho contato até os dias atuais, pois existem eventos que acontecem bianualmente em que essas pesquisadoras sempre participam. Por outro lado, reforço que tive contato por meio de leituras que realizei ao longo de minha formação, e

das quais, de muitas dessas professoras pesquisadoras possui livros ou capítulos de livros em que trazem suas reflexões e discussões e que utilizo frequentemente.

Segundo ponto, e metodologicamente explicitando o que fiz de um modo mais sistemático e trata-se de um estudo baseado numa pesquisa documental e na internet baseado em 05 procedimentos: 1) acesso ao portal do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, na base do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na Plataforma Lattes para identificar quais os grupos de pesquisas que participam e/ou coordenam; 2) acesso ao currículo lattes de cada uma das pesquisadoras; 3) acesso ao site dos Programas de Pós-Graduação da qual estão vinculadas as professoras pesquisadoras; 4) realização de novas leituras de algumas produções suas, tematizando o que pesquisam e seus interesses de estudos; 5) leituras dos resumos e algumas partes das teses e dissertações que orientaram acerca do tema que tenha relação com professores/as iniciantes, inserção profissional, ou aprendizagem profissional da docência.

Trago essas professoras pesquisadores e discorro acerca de suas produções e pesquisas, porque têm me mostrado valiosas contribuições no campo da formação de pesquisadores/as no Brasil e que têm permitido avançar nas produções, pesquisas, estudos e publicações no tema de professores/as iniciantes e o que se relaciona a essa dimensão.

Além do fato de que venho participando de muitos encontros científicos e congressos na área da Educação em todo o território brasileiro, ao longo de meu processo formativo, desde o curso de graduação em Pedagogia, e tenho me encontrado e debatido, em um mesmo *espaçotempo*, com os estudos que envolvem a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professores/as iniciantes em diferentes perspectivas, presentes nesses contextos, orientandos/as dessas pesquisadoras.

Os grupos de estudos e as pesquisas que vêm sendo produzidas no Brasil, nesse texto, fazem parte de 07 (sete) estados brasileiros, oriundos de 04 (quatro) regiões do Brasil, com exceção da região Norte, uma vez que não encontrei nenhum grupo de pesquisa ou pesquisadores/as que têm construído uma trajetória, focalizando os estudos que venho discorrendo acerca de professores/as iniciantes.

Assim, os estados que possuem esses grupos de pesquisa e as pesquisadoras são de: São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso e Ceará. Nesse sentido, 06 (seis) grupos de pesquisas, contendo uma maior quantidade de pesquisadoras fazem parte da Região Sudeste (SP), sendo dois oriundos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), três na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e um na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); na região que congrega o Sul do país, um grupo de pesquisa situa-

se no Paraná, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-SP); outro grupo de pesquisa está localizado em Santa Catarina na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); na região Centro Oeste, existe o grupo de pesquisa em Mato Grosso, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); e outro grupo de pesquisa nessa mesma região situa-se na Universidade de Brasília (UNB), em Brasília; enquanto que na região Nordeste, encontrei um grupo de pesquisa no Ceará, na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

As primeiras pesquisas desenvolvidas no Brasil, acerca de professores/as iniciantes no contexto de estudos pós-graduados, foram realizadas na Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, no Programa de Pós-Graduação e Educação, na década de 1990 por iniciativa da profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami<sup>54</sup>. Essas pesquisas têm desempenhado importante papel na produção do conhecimento científico no cenário nacional, em que seus interesses de estudos têm contemplado o desenvolvimento e a aprendizagem profissional da docência, com ênfase para professores/as iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, primando pela abordagem qualitativa de pesquisa e um hibridismo de dispositivos metodológicos, tais como: estudos de casos, pesquisa narrativa, entrevistas e outros.

As duas primeiras teses de doutorado em educação orientadas por Mizukami, ambas defendidas no ano de 1996, e que serviram também de base para alavancar outros tantos estudos e pesquisas nesta área de professores/as iniciantes no Brasil, foi da profa. Dra. Maria Regina Guarnieri<sup>55</sup> e da profa. Dra. Emília Freitas de Lima<sup>56</sup>, versaram exatamente de estudos levando em consideração professores/as iniciantes na aprendizagem da profissão.

A UFSCar tem um grupo muito fortalecido no Brasil de pesquisas e estudos acerca da aprendizagem, desenvolvimento profissional e narrativas (auto)biográficas em educação que privilegiam professores/as iniciantes nos processos de tornar-se docente, mediado pelos múltiplos contextos onde vão se socializando e que passam da transição de estudantes a professores/as.

---

<sup>54</sup> Professora aposentada da UFSCar, e atualmente, professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie na cidade de São Paulo, orientando teses e dissertações de mestrado neste programa, e supervisionando pós-doutorado.

<sup>55</sup> Hoje a profa. Regina Guarnieri é professora aposentada (e docente voluntária da mesma instituição) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (campus Araraquara) e sua tese de doutorado em educação teve como tema: *Começando a ensinar e a aprendizagem na profissão: o caso de professores iniciantes*, da qual resultou no livro: *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*, com os resultados de sua pesquisa e com a participação de outros pesquisadores, trazendo outros capítulos na obra (GUARNIERI, 2005).

<sup>56</sup> Hoje a docente Emília Lima é professora (Sênior) do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, onde orienta teses e dissertações, inclusive, com foco em pesquisas que tematizam acerca de professores/as iniciantes. Sua tese de doutorado teve como tema: *Começando a ensinar: começando a aprender?*

Diante do exposto, reforço e pontuo que, atualmente, outras professoras pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, que, embora não tendo sido orientadas por Mizukami, também vêm desenvolvendo e mediando orientações de teses, dissertações e supervisionando pós-doutorados em educação, além de projetos e publicações que tomam a temática de professores/as iniciantes e a aprendizagem profissional da docência como foco de seus interesses. É o caso da profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato, profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, e a profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro.

Os estudos e produções realizadas no PPGE da UFSCar, por exemplo, vêm sendo mediatizados nos seguintes grupos de pesquisa: *Estudos sobre a docência: teorias e práticas*, coordenado pela profa. Rosa Anunciato; grupo *HORIZONTE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens*, da qual a profa. Iolanda Monteiro é participante; grupo de pesquisa *Formação Básica e Continuada de Professores*, coordenado pela profa. Aline Reali e Maria da Graça Mizukami.

Essas professoras vêm potencializando e dando legitimidade a seus estudos, pesquisas e orientações, tomando como perspectiva científica os dispositivos *teoricometodológicos* e epistemológicos da pesquisa narrativa (auto)biográfica e as histórias de vida, o que vem contribuindo, enormemente, para a formação de novos pesquisadores de várias partes do Brasil.

Parto da reflexão, portanto, de que minha *pesquisaformação* tem muitas aproximações *teoricometodológicas*, políticas e epistemológicas com os grupos de pesquisas dessas professoras que mencionei da UFSCar, pois estão ancoradas na base de conhecimento da pesquisa narrativa (auto)biográfica que venho pesquisando e desenvolvendo no Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (UNICAMP/UERJ) .

Já na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a profa. Dra. Marli André<sup>57</sup>, vinha nos últimos anos, no grupo de pesquisa do qual liderava junto com a profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, o *Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente*, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, desenvolvendo pesquisas, projetos e orientações de teses, dissertações e pós-doutorado dentro da abordagem qualitativa de pesquisa com dispositivos metodológicos de entrevistas semiestruturadas, estado da arte e pesquisa documental, que tematizam a indução profissional de professores/as iniciantes e aspectos relacionados à aprendizagem nos processos de inserção e socialização profissional desses sujeitos no cotidiano do trabalho pedagógico.

---

<sup>57</sup> Embora sendo professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), a profa. Marli André, nas últimas duas décadas vinha voltando seus interesses para pesquisas e orientações pós-graduadas, tematizando aprendizagem, desenvolvimento e indução profissional à docência de professores/as iniciantes.

Ainda na PUC-SP, a profa. Dra. Alda Junqueira Marin<sup>58</sup> tem se debruçado, nos últimos dez anos, em seu grupo de pesquisa *Docência em suas múltiplas dimensões*, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, para pesquisar, orientar e publicar trabalhos que foquem a socialização profissional de professores/as iniciantes e os que são ingressantes em múltiplos contextos, em que se defrontam e exercem a sua experiência cotidiana. Alguns de seus projetos, inclusive, envolveram propostas colaborativas com as professoras Dra. Maria Regina Guarnieri e com a profa. Dra. Luciana Maria Giovanni (esta com a qual coordena o grupo de pesquisa), que até resultou no livro *Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos* (GIOVANNI; MARIN, 2014), envolvendo outros pesquisadores e seus orientandos/as da pós-graduação. Tais pesquisas, buscam, fazer, também, um mapeamento e estudos bibliográficos, em que, de acordo com os resultados a que chegaram esses estudos, dão pistas para orientarem outras possibilidades *teoricometodológicas* e epistemológicas na área do conhecimento.

No que se refere ao Rio de Janeiro, posso citar o *Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED)*, liderado pela Profa. Dra. Gisele Barreto Cruz<sup>59</sup>, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nesse grupo, os estudos, pesquisas e orientações têm focado temáticas como: aprendizagem profissional da docência, indução profissional e professores/as iniciantes, dando proeminência à pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica em educação.

Esse grupo coordenado pela profa. Gisele, em suas pesquisas e publicações, tem estreitas aproximações com o que venho desenvolvendo nessa tese, uma vez que se tece na articulação, de forma implicada, da *pesquisaformação* com professores/as iniciantes, o que identifiquei no grupo que mais se entrelaça com o que temos feito no Polifonia, além de diálogos que, juntos, GEPED e Polifonia já têm estabelecido recentemente na pandemia (entre os anos de 2020 e 2021) com palestras e participação dos membros compartilhando as experiências do que se tem produzido no âmbito da pesquisa narrativa com essa epistemologia em cada grupo.

---

<sup>58</sup> Docente aposentada da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e, atualmente, professora pesquisadora da PUC-SP no Departamento de Fundamentos de Educação.

<sup>59</sup> Gisele Cruz é professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, e fez pós-doutorado supervisionado pela profa. Marli André, na PUCSP. Suas pesquisas, orientações e projetos vem nos últimos anos girando em torno de professores/as iniciantes, orientando, inclusive, teses e dissertações na área e pós-doutorado. Vale ainda salientar que atualmente é coordenadora de projetos de pesquisa financiados pelo CNPq (Universal 2018): *Pesquisa com Professores Iniciantes: Um estudo sobre indução profissional* - iniciativa interinstitucional entre UFRJ, UFSC e UECE; e pela FAPERJ (Grupos Emergentes do RJ) - *Universidade, escola e formação na inserção profissional docente: perspectivas de indução* - iniciativa envolvendo 4 IES e 6 redes de ensino.

Ressalto, também, a riqueza do GEPED/UFRJ na proliferação e acentuada valorização de estudos e pesquisas que tomam a temática de professores/as iniciantes e a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em educação no Brasil e América Latina, tornando-se, assim, um grupo fundamental, privilegiando a tematização desses estudos, enriquecendo o campo educacional e contribuindo na formação de novos/as pesquisadores/as para a pluralidade de contextos e realidades onde poderão atuar, levando seus ensinamentos e aprendizados.

Ainda na região Sudeste, nessa última década, algumas pesquisas vêm emergindo intermediadas pelas orientações de mestrado e doutorado em educação pela profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, coordenadora do *Grupo de Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe)*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UNB). A perspectiva científica que embasa seus trabalhos e orientações é amparada no método dialético, implicando uma revisão e reflexão crítica acerca das pesquisas a serem realizadas nessa temática de professores/as iniciantes. Alguns dos resultados de seus estudos junto com seus orientandos/as e demais pesquisadores/as, comungam com essa vertente epistemológica e foi materializado no livro *O professor iniciante: sentidos e significado do trabalho docente*, organizado pela professora e teve co-autoria da profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz, com quem lidera também o grupo de pesquisa. (SILVA; CRUZ, 2017).

Na região Sul do território brasileiro, vale destacar também como andam as pesquisas que vêm dando primazia para professores/as iniciantes como foco de interesses pelas pesquisadoras. Assim, ultimamente, vêm crescendo, de modo acentuado, pesquisas, publicações e orientações de teses e dissertações na área da educação, mediadas pela profa. Dra. Joana Paulin Romanowski, que lidera, junto com a profa. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins o *Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: dimensões e processos*, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).

Um dos fatores que acredito ter fortalecido esse crescimento, relaciona-se com sua aproximação com o prof. Dr. Carlos Marcelo Garcia, da Universidade de Sevilha (Espanha), inclusive, com a inserção de Romanowski no grupo de pesquisa do professor espanhol e sua participação da *Red de Inducción a la Docência*, uma rede internacional que congrega pesquisadores de várias partes do mundo que discutem, pesquisam e se interessam pelos processos de inserção profissional de professores/as iniciantes e a aprendizagem desses profissionais, dentre outras inúmeras questões focalizando docentes em início de carreira.

Vale ressaltar a importância dessa Rede, na qual realiza bianualmente, o *Congresso Internacional sobre Professores Iniciantes e Indução a Docência*, entre os quais, sua primeira

edição ocorreu em Sevilha (Espanha) em 2008, o segundo aconteceu em Buenos Aires (Argentina) em 2010, a terceira edição foi sediada em Santiago do Chile (Chile) em 2012, o quarto evento aconteceu em Curitiba (Brasil) em 2014, e em Santo Domingo (República Dominicana) no ano de 2016 foi promovido o quinto encontro. Quanto ao sexto congresso foi realizado no ano de 2019 de forma virtual.

Tal evento é de grande magnitude e foi idealizado por Carlos Marcelo Garcia, um dos pesquisadores -referência no assunto, tematizando professores/as iniciantes e indução profissional à docência no mundo, com grandes contribuições em expansão em várias partes do planeta, agregando um enorme quantitativo de novos pesquisadores interessados pelo assunto, trazendo produções qualitativas e uma diversidade de temáticas.

Ainda, subjacente ao que venho desenvolvendo em meus estudos, constato as produções e pesquisas produzidas na região Sul do Brasil, como um campo exponencial na temática de professores/as iniciantes e com uma grande potencialidade. É o caso do estado de Santa Catarina (SC) de percursos do que vêm orientando teses e dissertações, bem como fruto de publicações e pesquisas, pela profa. Dra. Márcia de Souza Hobold<sup>60</sup>, coordenadora do *Grupo de Estudos e Pesquisa: Formação de professores e Prática de Ensino (FOPPE)*, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Sua perspectiva *teórica/metodológica* e epistemológica é consoante às propostas da profa. Marli André, já que também foi orientada/supervisionada por ela no doutorado e pós-doutorado em educação realizado na PUC-SP, ou seja, orienta e desenvolve pesquisas de abordagem qualitativa, de cunho metodológico de entrevistas semiestruturadas, bibliográfica, estado da arte, e pesquisa documental, que, entre as temáticas, se interessame pelo início da docência, profissionalidade, identidade e saberes docentes.

Vale ressaltar, ainda, que, o entrelaçamento da profa. Márcia Hobold e seu grupo de pesquisa FOPPE, junto a outros grupos, como da profa. Gisele Cruz (GEPED/UFRJ) e Isabel Sabino (EDUCAS/UECE) tem ampliado o foco de estudos, pesquisas e orientações, trazendo, assim, seus interesses com a pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica, o que representa um ganho significativo para ampliar o leque dessa abordagem em Santa Catarina, na região Sul e em todo o território nacional brasileiro.

---

<sup>60</sup> A profa. Márcia Hobold, atuava, anteriormente, na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), no estado de Santa Catarina (SC), na qual orientava dissertações, tematizando acerca de professores/as iniciantes e desenvolvimento profissional da docência. Desde 2017, prestou concurso para a UFSC, passando a assumir suas funções como docente nesta Instituição de Ensino Superior (IES) para o Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Ciências da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC).

No que se refere à região Centro Oeste, se faz mister elucidar as contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), por meio da iniciativa do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente (GEPForDoc)*, liderado pela profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro<sup>61</sup>, com pesquisas e orientações de teses e dissertações voltadas para temáticas de: desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência, professores/as iniciantes e pesquisa narrativa. A abordagem da pesquisa narrativa (auto)biográfica, portanto, é o foco maior dessa pesquisadora, tanto pela sua formação, quanto pelos seus interesses de pesquisas e publicações, caracterizando-se, assim, com fortes estudos desenvolvidos por Monteiro e os demais pesquisadores que fazem parte do seu grupo de pesquisa na região Centro Oeste.

E por fim, na região Nordeste do Brasil, destaco as contribuições da profa. Dra. Maria Isabel Sabino de Farias, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), e que, junto ao grupo que lidera, o grupo de pesquisa *Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS)*, vem contemplando importantes pesquisas de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado orientado/supervisionado pela pesquisadora, com ênfase em temáticas acerca do desenvolvimento profissional docente e sobre professores/as iniciantes. A perspectiva *teoricometodológica* e epistemológica que embasa os trabalhos da profa. Isabel Farias está fundamentada na abordagem narrativa (auto)biográfica, o que, também, acaba se aproximando com o que venho desenvolvendo e me apropriando nos grupos de pesquisa dos quais faço parte na Unicamp, o Polifonia/GEPEC.

Feitas essas considerações, acerca de uma visão mais ampla das pesquisas e estudos de professores/as iniciantes e os contextos de aprendizagem, socialização e desenvolvimento profissional docente, volto o meu olhar agora, para um diálogo com essas produções, buscando tirar lições do aprendido nesse movimento de pesquisar e se formar reciprocamente.

Entre outras questões, a aprendizagem profissional da docência no cotidiano dos/as professores/as iniciantes, fruto das pesquisas nesse estudo que fiz, foram elucidadas em suas narrativas, a partir dos seguintes aspectos, em linhas gerais: 1) a relação com os alunos; 2) os modos de organização do trabalho pedagógico; 3) a operacionalização e seleção dos conteúdos a ensinar; e, 4) a aprendizagem das crianças. Aspectos esses que representaram motivos de

---

<sup>61.</sup> A profa. Filomena Monteiro foi orientada no doutorado em educação pela profa. Maria da Graça Nicoletti Mizukami, na UFCAR, e fez seu pós-doutorado nesta mesma instituição, supervisionada pela profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato. A pesquisadora já vem há algumas décadas desenvolvendo estudos e pesquisas na abordagem narrativa (auto)biográfica, foi a vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGRAPH) entre 2015-2016, e atualmente é representante desta associação na região Centro Oeste. Foi também presidente do VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) realizado em Cuiabá, na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) de 17 a 20 de julho de 2016.

preocupação e de busca constante de saberes e outras tantas aprendizagens que pudessem ser tecidas pelos/as professores/as iniciantes para contribuir em sua prática pedagógica.

Constato, portanto, que algumas pesquisadoras brasileiras, vem já há alguns anos, desenvolvendo estudos que contemplam a aprendizagem da docência e processos formativos de professoras iniciantes. Alguns dos resultados mostram que:

Os iniciantes e re-iniciantes chegam aos locais de trabalho tendo muito do que aprender: entorno da escola, regras, normas, horários, com quem obter informações, quais turmas assumir, quem são os alunos e suas diferenças, quais condutas adotar... enquanto na sala de aula enfrentam a difícil tarefa de ensinar (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014, p. 37).

A pesquisa ainda permitiu apreender que cada professor/a iniciante possui um perfil, postura e modo de conceber o ensino e a aprendizagem da profissão, que se diferencia de um/a para outro/a, além da resolução das problemáticas que enfrenta e de como encara para si as inúmeras questões que perpassam o seu cotidiano.

Outro aspecto que encontrei com os/as professoras iniciantes participantes desse estudo, parece confirmar o que também outra pesquisadora brasileira revelou com professoras, nessa fase de início de carreira, a de que:

Trata-se de um período de sobrevivência e descoberta, no qual os professores buscam ajustar suas expectativas e ideais sobre a profissão às condições reais de trabalho que encontram, procurando lidar com uma série de limitações que atuam diretamente sobre seu trabalho, tentando permanecer na profissão e manter certo equilíbrio diante dos sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira (NONO<sup>62</sup>, 2011, p. 166).

A socialização profissional docente é um momento particularmente sensível na vida dos/as professores/as iniciantes, pois, os primeiros contatos com essa realidade de imersão e mergulho em um universo *novo* para eles/as, constitui-se de uma carga muito complexa e desafiante, tendo em vista que assumir responsabilidade como docente em que existem muitos que estão à espera dos resultados do seu trabalho – alunos, equipe gestora da escola, pais de alunos, sistema escolar, sociedade entre outros – traz um misto de sensações, afetos, tensões e conflitos entre o que se espera, o que faz e o que gostaria de fazer e que se fazem presentes as características de *sobrevivência* e *descoberta*, entre tantas outras no cotidiano da profissão.

---

<sup>62</sup> A profa. Dra. Maévi Anabel Nonó atualmente é docente da UNESP (campus São José do Rio Preto) e também fez graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação, sob orientação da profa. Mizukami na UFSCAR. Sua dissertação e tese versaram acerca de casos de ensino com professoras iniciantes, resultando no livro *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. (NONO, 2011).

Essa reflexão tem um peso muito forte, sob o qual retrata muito bem o que os espanhóis Sancho Gil e Hernández-Hernández (2016, p. 6) enfatizam em narrativas produzidas, refletidas e evocadas por professores/as do ensino fundamental ao aprenderem a ser docentes, de que “todos os problemas e necessidades da sociedade são colocados sobre seus ombros e lhes é atribuída a responsabilidade de oferecer soluções para eles”.

Do mesmo modo, foi possível perceber que “a aprendizagem profissional ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, o contexto escolar e a prática docente” (GUARNIERI, 2005, p. 13).

Indício desse movimento, foi corroborado pelo conjunto de narrativas que enunciaram os/as professores/as iniciantes participantes da presente *pesquisaformação*, bem como pela minha participação em suas aulas que pude constatar, consubstanciadas pelos meus registros no diário de pesquisa. O que me faz refletir que ser professor/a não é fácil, pois, há um conjunto de questões, preparação e demandas que a profissão exige, da qual preciso ter tempo para pensar, fazer e obter resultados qualitativos do processo de ensinar e aprender, sobretudo, do desenvolvimento das crianças em suas aprendizagens não somente de conhecimentos, mas de comportamentos, valores, formação ética, científica, moral e social.

Tal complexidade do trabalho docente situa a escola, da qual foi, historicamente, sendo delegada um conjunto de responsabilidades, tendo o/a professor/a que *dar conta do recado*, impulsionando-a a ter que *se virar* assumindo múltiplos compromissos para além do seu trabalho, e que, muitas vezes, esses/as professores/as não conseguiram refletir, aprender e mesmo ver todas essas questões e abordagens numa perspectiva prática nos cursos de formação inicial, mas que precisa responder à altura e saber conduzir os processos formativos no contexto da sala de aula e da escola, por meio de sua atuação como pessoa e profissional.

Em suma, as narrativas e as histórias formativas acerca da aprendizagem profissional da docência que emergiram na voz dos/as professores/as iniciantes durante as conversas cotidianas na *pesquisaformação*, dão legitimidade aos saberes, reflexões e práticas que contribuem nos processos de aprender e ensinar dos/as docentes ,em início de carreira, o que reforça a dimensão transformadora e emancipatória das narrativas que tornam os/as professores/as protagonistas de suas próprias histórias e vidas profissionais.

Além do mais, narrar a experiência é um modo outro de resgatar a legitimidade do conhecimento, das compreensões, aprendizagens e reflexões de si e das inúmeras possibilidades éticas, estéticas e artísticas da narração, recuperando o seu valor inestimável para a formação humana nos tempos do capital que engole as possibilidades potenciais e sensíveis do saber da experiência, conforme me faz compreender Walter Benjamin (2012).

Para finalizar, uma questão: O que pode então produzir os/as professores/as iniciantes por meio de suas narrativas nos cotidianos da aprendizagem profissional da docência? Acredito que sejam conhecimentos e saberes *histórico-sociais*, políticos, pedagógicos e culturais dos quais contribuem na melhoria e potencialização dos processos formativos, da aprendizagem e desenvolvimento profissional da profissão, constituindo múltiplas, legítimas e enriquecidas experiências e modos outros de ensinar e de praticar o cotidiano de mil e umas formas capazes de transformar a si e aos outros que lhes constituem e que são constituídas por eles/as em suas relações estabelecidas em múltiplos contextos.

Urge, portanto, pesquisas e experiências formativas que possam colocar em evidência os saberes e fazeres contemplando a aprendizagem profissional da docência, sobretudo, de professores/as iniciantes, uma vez que contribuem para reorientar e servir como subsídios para inúmeros profissionais ou futuros professores e professoras que escolhem a docência como carreira, vida e profissão, uma área tão necessária, sensível e importante na formação cidadã, democrática e que busca a transformação e emancipação das consciências na sociedade.

Portanto, produzir e pensar um trabalho dessa envergadura por meio da corrente *epistemopolítica* da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica pode representar potencialidades nos processos formativos e de reflexividade propiciados no decurso da pesquisa, dando primazia para professores/as iniciantes, tendo em vista que ser professor/a no mundo atual, se constitui por uma pluralidade de contextos, demanda uma diversidade de desafios e o sujeito se produz em função dos aspectos históricos e sociais, mas também entremeados pelas políticas, a cultura, as incertezas, instabilidades e complexidades que emanam da dimensão macro e que se reflete pelo pessoal, das histórias de si, do subjetivo, singular e, então, se reflete no social e educacional.

Essa discussão me faz lembrar Goodson (2019) que traz uma importante reflexão acerca desse ponto, quando declara que passamos no século XX das grandes narrativas, para o cenário das políticas de vida individualizada, que segundo o autor, diz que “para forjar uma conexão entre o multinacional e o pessoal, precisamos entender o tema da vida de cada pessoa” (p.127).

Ao considerar a pesquisa que realizei de trabalhos e publicações, contemplando a tematização de professores/as iniciantes, seja em livros, como em revistas científicas e dossiês voltados para essa área, considero a necessidade de que sejam produzidos mais trabalhos, tendo em vista ser uma fase do ciclo de vida profissional em que muitos que escolhem a docência como vida e profissional, podem passar, por esta etapa em processos de inserção na carreira.

Assim, quanto mais publicações tiver na área, mais é possível contar com orientadores, subsídios teóricos, práticos, criação de políticas, currículos e dispositivos metodológicos para

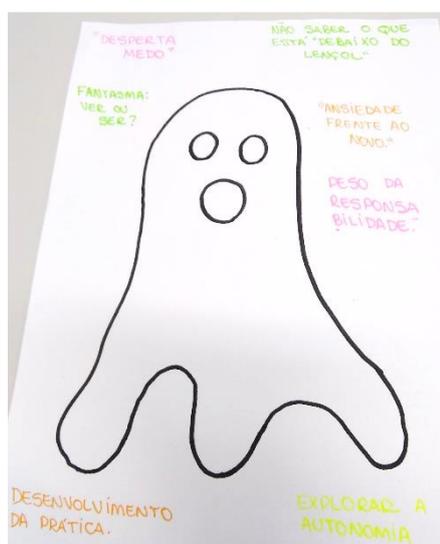
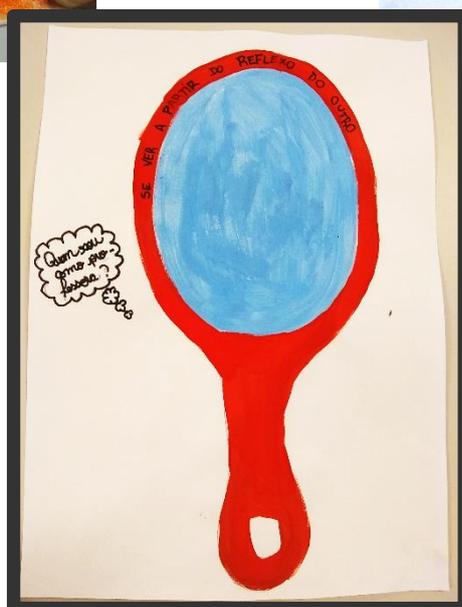
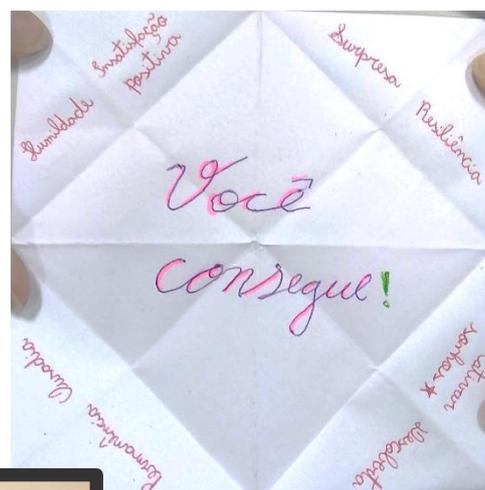
os/as novos/as professores/as que passam a se inserir no contexto do desenvolvimento profissional da docência, representando, assim, potencial contribuição na área da formação de professores/as, inclusive, para os/as formadores/as de professores/as.

Embora, tenha produzido e publicado alguns trabalhos sobre o tema de professores/as iniciantes<sup>63</sup>, desde quando entrei no curso de doutorado em Educação na Unicamp, alguns dos quais com a minha orientadora, querida Inês Bragança, identifico que a produção dessa tese pode significar um contributo que possa se juntar a alguns outros trabalhos já produzidos sobre o assunto, como emergentes e necessários para o campo educacional, e, principalmente, no âmbito da formação docente.

---

<sup>63</sup> Posso mencionar, por exemplo, os seguintes textos, em autoria individual: 1) *Ser professor/a iniciante diante das políticas curriculares atuais* (Revista Teias, v.20, n.57, 2019, da UERJ-Rio de Janeiro-RJ); 2) *A aprendizagem da docência de professores iniciantes em um cenário de incertezas* (Revista Contemporânea de Educação, v. 14, n. 31, set/dez. 2019, da UFRJ – Rio de Janeiro-RJ). 3) Produzido em parceria com Inês Bragança, os textos: *As histórias de vida de professoras iniciantes no processo de constituição da docência* (Publicado na Revista da FAEEBA – Educ. e contemp., Salvador, v.29, n.57, 2020). E, 4) *Implicações das narrativas de professoras iniciantes no cotidiano do aprender e ensinar* (Capítulo de um livro que estou como organizador com outras pesquisadoras. (MORAIS; BRAGANÇA, 2019. In.: NASCIMENTO; BRANDT; MAGALHÃES; MORAIS, 2019) e recentemente: *Experiências narrativas de professoras iniciantes: movimentos de socialização no cotidiano escolar* (MORAIS; BRAGANÇA, 2021), Revista Espaço Pedagógico. Ver referências.

## FIO 03: TECENDO OS FIOS DA PESQUISA FORMAÇÃO COM PROFESSORAS INICIANTES NO COTIDIANO ESCOLAR<sup>64</sup>



<sup>64</sup> As imagens acima foram produzidas e cedidas pelos/as alunos/as do curso de Pedagogia e outras licenciaturas que cursaram (em turmas diferentes) disciplinas pedagógicas na FE/UNICAMP, nas turmas das professoras Inês Bragança, Adriana Varani e Juliana Rink, por ocasião do convite que me fizeram para fazer uma fala/palestra sobre professores/as iniciantes, e na ocasião propus aos alunos que expressassem por desenhos o que compreenderam e narrassem. Experiência realizada no segundo semestre de 2019, presencial, quando morei em Campinas.

### **Fio 03: Tecendo os fios de uma *pesquisaformação* com professores/as iniciantes no cotidiano escolar**

O processo de composição de uma *pesquisaformação* se dá por meio de um entrelaçar de saberes, práticas e reflexões que colocam em movimento o/a pesquisador/a com os participantes, ampliando-se com o contexto em que se tece o estudo e as reflexões que vão emergindo na elaboração, escolha e direcionamento dos dispositivos *teoricometodológicos* e epistemológicos da pesquisa.

Diante da pesquisa na tessitura dessa tese, reflito que não há um modelo pronto e acabado *a priori* que faça determinados enquadramentos e delimitação de questões ou dispositivos metodológicos que delineiam o processo da *pesquisaformação*, pelo contrário, o/a pesquisador/a professor/a iniciante, juntamente com ao/as professores/as participantes, no *espaçotempo* do campo e da produção do material escrito, vão ressignificando os elementos que condizem com o contexto pesquisado em função do que é tecido nas próprias lógicas do acontecimento, e que atenda às demandas e necessidades tanto da pesquisa, quanto do que poderá eticamente ser palatável para o/a pesquisador/a e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Trata-se, pois, de um processo que “[...] considerando a implicação do/a investigador/a, a construção do conhecimento não se dá de forma linear, mas envolve escolhas, cortes, determinado foco do olhar, e a reflexividade crítica...” (BRAGANÇA, 2012, p. 97).

De acordo com o levantamento que a Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia (SEMECT) de Caxias-MA apresentou<sup>65</sup> sobre a presença dos/as professores/as iniciantes nas escolas públicas municipais, encontrei algumas dessas docentes em conversas que tive com elas nas escolas quando fui a campo.

Em conversa com a secretaria municipal de educação, profa. Ana Célia Pereira Damasceno de Macedo, que me recebeu na SEMECT (em julho de 2019), deixei uma cópia do projeto do doutorado com ela, o mesmo que foi aprovado na seleção na Unicamp, e fomos conversando em sua sala acerca de várias questões que perpassavam tanto a minha *pesquisaformação* do doutorado, quanto as inúmeras iniciativas e políticas que a secretária foi narrando, em sua gestão de 2017 a 2019, na gestão do então prefeito Fábio Gentil. A narrativa

---

<sup>65</sup> Por intermédio de um encontro que tive com a Secretária de Educação profa. Ana Célia, no início do mês de julho do ano de 2019, por ocasião das minhas primeiras férias do doutorado, quando retornei a Caxias, momento em que essa me recebeu, falei sobre pesquisa do Doutorado em Educação e que se daria com professores/as iniciantes que estão atuando na rede municipal de Caxias e enfatizei o recorte cronológico de exercício da docência de até 05 anos no máximo, de professores/as que estão atuando no magistério, segundo a literatura na perspectiva de Marcelo Garcia (1999). (Ver o levantamento de professores/as iniciantes da SEMECT que está no anexo 01).

da Secretária de Educação, em nosso encontro, foi relevante no sentido de indicar quais projetos e políticas já foram desenvolvidos e estavam em curso, bem como as diferentes questões que estavam sendo empreendidas em sua gestão, uma vez que muitas das ações que relatou eu não sabia que estavam acontecendo na rede municipal de educação de Caxias, considerando que não faço parte do quadro de profissionais da educação que atuam no município e, por outro lado, também pelo fato de naquele momento estar distante de Caxias, morando em Campinas, cursando as disciplinas do Doutorado por um período de dois anos entre 2019 a 2020.

A professora Ana Célia deixou de modo bem acentuado em sua fala, como uma das preocupações, o novo cenário político que se redesenha, nesse momento, por meio da gestão do então presidente Jair Bolsonaro que tem impactado muito na educação de Caxias, pois, alguns investimentos e programas que eram viabilizados direto da esfera federal foram cessados, repercutindo significativamente na educação caxiense como um todo. Houve, assim, uma ruptura com iniciativas que já estavam sendo desenvolvidas no município e que estavam melhorando, de modo potencial, os indicadores de qualidade da educação municipal e outros tantos desenvolvimentos para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, etc.

Há, portanto, um sentido de formação que vai se modificando ao longo do tempo, em função do que acontece no cenário político-econômico do país e que faz mediação com a realidade experienciada pelos sujeitos que estão na esfera pública, como as questões pontuadas pela secretária de Educação professora Ana Célia. Nesse sentido, reflito com Dominicé (2012, p. 25) que “[...] a compreensão do sentido da formação modifica-se de acordo com as mudanças políticas e os contextos econômicos”. Caso esse que fortemente tem sido enfrentado na conjuntura política e econômica do Brasil, sobretudo, após o golpe parlamentar de 2016, com agravamento nos últimos três anos de 2019, 2020 e 2021 com a transição governamental de um partido de esquerda com ideias populares democráticas para um partido de extrema direita conservadora, com fundamentos religiosos e de cunho cívico-militar segregacionista.

Conforme levantamento que a professora Ana Célia apresentou, na Secretaria de Educação<sup>66</sup> constava um total de 08 (oito) professoras que estavam distribuídas em 06 (seis) escolas municipais de Caxias. Professoras essas que, segundo o setor de Recursos Humanos da SEMECT, seriam iniciantes, conforme havia assinalado e encaminhado um ofício,<sup>67</sup> prestando todas as informações necessárias de que precisaria para realizar a pesquisa do Doutorado.

---

<sup>66</sup> Ver anexo 01.

<sup>67</sup> Ver apêndice 01.

Cabe destacar que fui entrando em contato com algumas das professoras que já conhecia, dentre as quais uma que estudou comigo no curso de Pedagogia e outra que foi minha aluna no curso de Pedagogia da mesma instituição particular em Caxias, onde atuei como coordenador e professor do curso. Fiz o contato inicial por meio do *facebook* e tive acesso à informação de que a professora que estudou comigo já não era iniciante<sup>68</sup>, uma vez que já tinha cerca de 10 a 11 anos como docente, enquanto a segunda professora, a que foi minha aluna, era, de fato, professora iniciante, pois estava atuando na educação, exercendo a função de docente há cerca de 02 (dois) anos, a professora Fernanda Prudêncio.

Foi, então, que no período de minhas segundas férias do doutorado, mais precisamente no mês de fevereiro de 2020, quando teve início o período letivo na rede municipal das escolas de Caxias, iniciei meus primeiros contatos com algumas das escolas que estavam listadas no relatório da SEMECT e para além desse relatório. Fiz contato com outra amiga que estudou comigo no curso de Pedagogia (a professora Arikelma) que é professora iniciante. Vez por outra, quando nos encontrávamos nas horas de lazer, e isso se dá até os dias atuais, ela narrava a sua experiência como professora iniciante, e eu me envolvia com suas histórias de ser professora, do saber e fazer a prática pedagógica acontecer em seu início de carreira. Só não sabia e nem imaginava que, um dia, ela poderia se tornar uma das professoras participantes da *pesquisaformação* do doutorado.

### **Aproximações das escolas: a riqueza da memória e da experiência da professora Nanda**

A equipe gestora da Unidade Escolar Municipal Lourdes Feitosa, uma das que fazem parte da *pesquisaformação*, é composta pelas professoras Maria José Pereira Trindade (Gestora Geral), Osmarina dos Reis Costa (Gestora Adjunta), Elenilde Fernandes de Sousa (Gestora Adjunta) e Raimunda Costa Bezerra, que é o *Apoio Pedagógico*<sup>69</sup> da Escola, chamada e conhecida carinhosamente de Nanda, todos a conhecem por esse nome na educação de Caxias.

---

<sup>68</sup> Trata-se da professora Rosário Nogueira, que já estava atuando há mais de 10 (dez) anos na docência.

<sup>69</sup> Esse tipo de cargo de Apoio Pedagógico, como narraram a gestora adjunta profa. Elenilde e a profa. Nanda, é uma política educacional que se faz presente também em outras escolas do município de Caxias-Ma, tendo em vista que busca auxiliar e contribuir potencialmente para com a equipe gestora das instituições escolares, de modo a focalizar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Além do mais, existem escolas que ainda não possuem coordenação, sendo o cargo de Apoio Pedagógico, configurando-se como tal. Vale ressaltar que Nanda é o Apoio Pedagógico; sendo seu nome Raimunda Costa Bezerra. Percebi, ainda, que as profissionais que ocupam esse cargo de Apoio Pedagógico já possuem uma larga experiência na educação e na docência, o que pode contribuir para orientar os/as demais atuantes nesse contexto, em como conduzir as dinâmicas que se processam no cotidiano escolar, buscando, inclusive, resolver problemáticas e conflitos que possam surgir. Como tenho percebido acontecer com a prática da profa. Nanda, fazendo parte da equipe de gestão da escola.

Ela possui uma larga experiência em todas as funções no contexto da educação, como: professora, coordenadora, gestora e, atualmente, exercendo esse cargo na escola.

Primeiro fui à escola Unidade Escolar Municipal Lourdes Feitosa, situada no bairro Cangalheiro, bairro vizinho ao Centro da cidade. Nessa escola, fui pela manhã e fui muito bem recepcionado pela professora Nanda, que como Apoio Pedagógico, cuida da escola como um todo, perpassando gestão, planejamento, coordenação, trabalho docente e relação com todos os profissionais da escola e também da relação com os alunos e pais de alunos. É como se fosse uma função que *faz de tudo um pouco* na escola, conforme narrou a própria professora. Cargo esse que foi criado, pelo fato de que a professora Nanda foi uma das idealizadoras e fundadoras dessa escola, por meio de um Clube de Mães, idealizado para ajudar as mães das crianças que estavam no processo de escolarização, no sentido de que essas mães pudessem ajudar seus filhos no acompanhamento e melhoria do processo de ensino e aprendizagem das crianças. Mães que não tinham estudo e que moravam no Bairro Cangalheiro e, assim, a ideia foi que essas mães pudessem aprender a ler e a escrever, enfim, que fossem alfabetizadas. Depois o projeto foi sendo ampliado, passando a receber também as crianças, que eram os filhos das mães que frequentavam o projeto.

Importante, ainda, pontuar que a profa. Nanda possui 47 anos como professora, e 33 (trinta e três) anos como professora e gestora de uma escola do estado (exercendo a função de gestora dessa escola por um período de 23 anos), e 66 (sessenta e seis) anos de idade no momento da conversa. A mesma informou que já se aposentou dessa escola da rede estadual do Maranhão, situada na cidade de Caxias (MA), escola muito conhecida na cidade e teve (tem) grande contribuição na formação de jovens e na educação caxiense, Escola Centro de Ensino Odolfo Medeiros, que atende a etapa do Ensino Médio, situada no mesmo bairro e próximo da Escola Lourdes Feitosa, onde está atualmente.

No município de Caxias, Nanda atuou no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) na alfabetização de adultos e entrou no município por meio deste programa. Curso esse que realizou em Brasília, em um formato de especialização. Em 1972 entrou no município e estava ainda no 2º ano, realizando o magistério, na Escola Normal Caxiense, em regime de gratuidade, pois era da rede particular de ensino, muito procurada pelas pessoas, e concluiu esse curso em 1973, passando, então, a atuar no município de Caxias, totalizando, atualmente, 48 anos como docente, exercendo várias outras funções, seja na pré-escola, como na alfabetização, em todas as áreas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio também desde o ano de 1998, período que prestou concurso para se efetivar na rede estadual de ensino.

Vale ressaltar, ainda, com base na narrativa da profa. Nanda<sup>70</sup> que, em uma das conversas que teve com um dos secretários de educação da Secretaria de Educação de Caxias na época, o professor Raimundo Nonato Palhano percebeu a viabilidade e possibilidade de que o Clube de Mães Marly Sarney (no Bairro Cangalheiro) poderia se tornar uma escola da rede pública de ensino, foi então que iniciou o 1º ano do Ensino Fundamental e cada ano, subsequentemente, ofertando as demais séries. Somente depois a professora Nanda conseguiu transferir sua escola para a rede pública municipal de Caxias, que adotou a ideia, pois a mesma disse que já não conseguia mais arcar com as despesas, com investimentos, lanches, material didático, enfim, com toda a conjuntura e processos que demandavam e necessitavam uma escola, incluindo o espaço físico também que era insuficiente para a demanda.

Ainda foi preciso, em um momento de sua vida, que Nanda se candidatasse como vereadora do município de Caxias, com a ideia, de fato, não de se eleger, como declarou quando conversou comigo, mas, com o intuito de que conseguisse a construção da escola, já que para ela tudo tem um viés político, sobretudo, na educação.

Assim, a ideia de construção do prédio da escola, seria uma forma que acabou permitindo que se configurasse como autônoma e tivesse o seu próprio espaço físico, pois no Clube de Mães, o espaço era muito pequeno e não conseguia mais comportar todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, muito menos desenvolver as atividades necessárias que a escola pudesse empreender durante o ano letivo. Todo esse processo envolveu muitas lutas, conversas com secretários de educação, ao longo de diferentes gestões e proposições feitas com prefeitos e candidatos a prefeitos, durante décadas. Finalmente, conseguiu a construção da escola, concluída no ano de 2010, passando a funcionar nesse ano no próprio prédio da escola nova.

É, portanto, hoje a escola Unidade Escolar Municipal Lourdes Feitosa. Daí, a sua grande importância, pois conhece toda a sua história e foi uma das fundadoras. Antes de se tornar a escola constituída no seu próprio espaço institucional físico, teve uma contribuição na comunidade para com as famílias, mais precisamente com as mães das crianças e as próprias crianças que passaram a fazer parte do seu quadro de estudantes e tornar possível essa concretização.

O conhecimento da história da escola se torna relevante na pesquisa científica, a partir dos/as professores/as e profissionais que nela atuam, tendo em vista que entrelaça as mudanças

---

<sup>70</sup> Em conversa que tive com a professora quando nos encontramos na escola, no momento em que se deu a busca de informações sobre professores/as iniciantes que pudessem fazer parte da pesquisa do doutorado.

ocorridas e os projetos de *vidapesquisaformação*, aprendizagem e transformações ocorridas ao longo do tempo para o/a pesquisador/a e os/as narradores/as, bem como para que os leitores do estudo possam contextualizar a *pesquisaformação*.

Esses aspectos – do estudo da história e memória escolar – vêm sendo realizados pelo grupo de pesquisa *Vozes da Educação* na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), trazendo a memória dos sujeitos praticantes dos cotidianos escolares, como memória viva, como forma de compreensão da realidade circundante. A Professora Mairce Araújo fala do significado de tecer narrativas acerca da memória dos sujeitos no cotidiano escolar, sinalizando para uma “potência de um caminho metodológico, inspirado pelas narrativas dos sujeitos escolares, para compreender melhor a dimensão sócio histórica do processo educacional escolarizado” (ARAÚJO, 2016, p.25), como vem fazendo no *Vozes* (FFP/UERJ) com os núcleos de memórias nas escolas em São Gonçalo-RJ.

Diante do exposto, as narrativas com a professora Nanda remetem ao que Benjamin (2012, p. 136-137) declara “[...] o lugar do intelectual na luta de classes só pode ser determinado, ou melhor, escolhido, em função de sua posição no processo produtivo”. E como Nanda sempre exerceu uma posição de liderança, é muito conhecida na educação de Caxias. Certamente, sua visibilidade a partir do trabalho realizado, a levou figurar entre a história e memória das experiências de constituição do campo educacional caxiense, tornando-se uma das profissionais da educação de referência e que tem liderado decisões, acontecimentos e condução da escola Lourdes Feitosa, cargo concedido a ela, pelo grau de importância que já exerceu e exerce na educação caxiense e pela larga experiência como educadora e professora que possui.

“Um baú cheio de histórias pra contar”... É assim que sinto e vejo a professora Nanda quando sento com ela e passo a conversar e começa a contar várias histórias muito encantadoras e marcantes sobre educação. Começo a ouvir uma por uma, deixando-me levar por um universo gigantesco de saberes, experiências e reflexões que me ajudam bastante em meu processo formacional e no aprender a ser professor.

Vejo que através das narrativas da experiência da professora Nanda, foi possível desvelar, entre outros aspectos:

- 1) algumas polêmicas impactantes sobre a educação brasileira;
- 2) os entraves políticos que atravessaram e até hoje atravessam e deslocam a educação de Caxias;

3) os/as diferentes secretários/as de educação de Caxias que já exerceram o seu mandato e estão exercendo, no momento, com informações sobre o trabalho que cada um desenvolveu, desde quando passou a atuar como professora da rede municipal, e também esteve atuando diretamente dentro da Secretaria Municipal de Educação em cargos de liderança, seja em coordenação e/ou condução de projetos educativos, pedagógicos e de formação docente;

4) as políticas educacionais que estavam em curso, aquelas que foram interrompidas e as que nem saíram do papel;

5) a prática de professores/as bons e marcantes que encontrou durante o seu percurso profissional, e com os quais teve contato e/ou tem;

6) acerca de perspectivas que alguns professores/as e/ou coordenadores/as que idealizam na escola e em outras escolas, mas que não possuem um cunho prático, de planejamento e organização baseados, de fato, em uma operacionalização que possa atender a realidade como o próprio contexto se apresenta para se efetivar no plano da prática e ficam mais nas ideias do que no da concretização, sem um direcionamento devido. Dentre outras inúmeras experiências narradas, busquei sintetizar algumas, pois são muitas histórias.

Passei horas ouvindo a professora Nanda e trocando miudinhos, e ela tem muito mais a me ensinar, acabei, algumas vezes, esquecendo do horário, nem em relógio eu olhava, simplesmente vivi e experienciei cada segundo de forma motivada e envolvente, bem no tempo benjaminiano de deixar acontecer e se deixar levar. Assim, deleito-me com o compartilhamento de suas narrativas orais acerca das múltiplas experiências que já teve ao longo de sua carreira de vida e profissão, e tudo isso acaba parecendo ser um filme que se passa por uma infinidade de acontecimentos, saberes e experiências do ser e fazer-se professora.

A conversa com ela se deu, muitas vezes, no início quando chego à escola ou no final da tarde, quando as turmas já foram liberadas, e boa parte dos alunos e professores/as já saíram da instituição. Então, aproveitei o tempo disponível e ela também, para irmos dialogando, ora no corredor da escola, por vezes no pátio, na porta da escola ao ficar esperando os pais das crianças. Nesse momento, após o término das aulas, a professora Nanda vai chamando os pequeninos um por um pelo nome, enquanto brincam esperando seus pais virem buscá-los, depois do horário em que cessaram as aulas ou em alguns outros espaços formativos no cotidiano escolar.

A conversa como dispositivo metodológico na pesquisa científica, tornou-se, portanto, um meio privilegiado de produção de conhecimentos, permitindo a consolidação de aprendizagens e saberes de si, do outro, do contexto e das múltiplas questões e assuntos que vão emergindo no processo conversacional estabelecido. Trata-se de fazer brotar outros

sentidos e potencialidades que na conversa se tecem em práticas de alteridade fundamentais ao desenvolvimento do pensamento dos sujeitos envolvidos na trama conversada. Assim, a “estética da presença, do olhar no olho, do versar com, vinculada a uma práxis vital e uma ética que nos levam a criar e habitar novos territórios existenciais, a experimentar o mundo de novas formas, de construí-lo compartilhadamente, nas interações e a partir de indagações” (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p.173).

No contexto dessa *pesquisaformação* foram muitas vezes tecidas conversas informais com os/as professores/as que participaram do estudo, como as que aconteceram com a professora Nanda, e que fui registrando no diário de pesquisa no decurso da conversa.

Sobre todo esse universo de saberes, experiências e narrativas tecidas e evocadas pela professora Nanda, Paul Ricoeur em *A memória, a história, o esquecimento* que (2007) traz duas cruciais características da memória narrativa, quais sejam: a *memória-paixão* e *recordação-ação*. A primeira, muitas vezes, leva ao acontecimento da segunda, pois, à medida em que as experiências marcantes trouxeram um teor de implicação na vida da pessoa-professora, ela passa a lembrar de forma impulsionadora para ser disparada a narrativa, passando a evocar para um outro em situação de diálogo, quando se sente estimulada para tal. Assim, a *memória-paixão*, consolida-se no plano dos desejos pulsantes, das fortes emoções e da empatia com as experiências do vivido e, quando o sujeito se vê, numa situação de compartilhamento, passa a exercer a *recordação-ação* da narrativa, evocando, assim, o que tem guardado no seu baú de memórias que lhe constituiu e lhe constitui.

Entendo, ainda, que “[...] a recordação bem-sucedida é uma das figuras daquilo que chamaremos de memória ‘feliz’” (RICOEUR, 2007, p. 46). Portanto, trata-se de uma narrativa implicada de emoção, sentimento e paixão, quando a professora Nanda compartilha o que já experienciou e viveu. Tanto é que, ao narrar, ela se sente muito à vontade, e vai compondo histórias do se fazer professora ao longo do tempo, sem que eu nem mesmo tivesse perguntado, e o faz rindo, sem nenhuma pausa, porque sabe o que está falando e com propriedade, segurança e leveza. Assim, recordar pela memória é um modo outro de combater o esquecimento e tornar viva a experiência que o sujeito tece e já teve ao longo do tempo de vida e profissão que trilhou.

A professora Nanda partilhou, ainda, que nas escolas da zona rural está muito presente a questão de política, porque está sob jurisdição dos proprietários de terra que querem monopolizar seus respectivos territórios, no sentido de afirmar uma via de ideologia dominante para eleições, no contexto das políticas partidárias, para que possam se eleger na região e, assim,

dominar seus espaços. Dessa forma, acabam controlando as escolas que situam em seus territórios, como também querem manipular o trabalho docente em várias circunstâncias.

Além do contato que com a professora Nanda<sup>71</sup>, tive também uma recepção muito bem acalorada e atenciosa da gestora adjunta da escola, a professora Elenilde Fernandes de Sousa, momento em que foi falando de suas experiências, do trabalho de gestão e de sua efetiva participação e envolvimento com a academia, no caso da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), participando de um grupo de estudos e pesquisas desta instituição, pois disse que gosta muito de valorizar e investir em sua formação continuada. Além do mais, Elenilde sempre participa de eventos em outras cidades e estados no cenário brasileiro, na sua área e de outras áreas também, já que declarou que é uma empreendedora e tem espírito de liderança, fruto das experiências que teve em outros contextos socioprofissionais.

A professora Elenilde foi, então, partilhando inúmeras experiências pelas quais já teve em se tratando do seu perfil de educadora, professora e gestora, e que é muito proativa, debruçando-se acerca de tudo o que envolve na escola e que dela seja oriundo. Percebi essas características, quando passou a conversar comigo, demonstrando, assim, clareza, segurança e propriedade no seu diálogo e um grande envolvimento, comprometimento e responsabilidade com a escola, a educação e a formação dos sujeitos que habitam essa instituição.

### **Quem sou-somos eu-nós? Um sobrevoo pelas histórias de vida dos/as docentes iniciantes participantes do estudo**

Essa parte do texto apresenta um pouco do perfil formativo, pessoal e profissional dos/as professores/as iniciantes participantes da *pesquisaformação*, trazendo alguns indícios de suas histórias de vida que foram compartilhadas em conversas via *whatsapp*, por meio de gravação em áudio, mediadas pela minha solicitação, no período da pandemia.

Faço uma reflexão acerca das histórias de vida pautando-me pelos referenciais *epistemopolíticos* da pesquisa narrativa, aludindo nesse texto, no primeiro momento, algumas discussões históricas desse método e suas funcionalidades e usos na pesquisa científica. No segundo momento, trago as histórias de vida dos/as professores/as iniciantes. Encontro fértil em fazer essas discussões à luz de: Goodson (2020), Josso (2006), Pineau (2006),

---

<sup>71</sup> Uma vez que ela conversou mais comigo, quase todas as vezes em que estive na escola, pois tenho apreço e admiração pela mesma, e ela também já me conhecia de experiências e contatos anteriores, mas que foram bem poucos, no contexto da *pesquisaformação* do Doutorado, tivemos um maior contato e aproximação.

Dominicé (2012), Delory-Momberger (2008; 2011), Benjamin (2012), Bragança (2012) e outros/as.

Primeiramente, retomei o texto de qualificação, e fruto também de alguns momentos pelos quais tive orientação individual com Inês Bragança, percebi e senti a necessidade que as professoras iniciantes pudessem aparecer mais no texto da tese em diálogo comigo. E uma das dimensões que notei ser de grande importância seria trazer lampejos de suas histórias de vida. Narrei, então, para cada uma das professoras a minha história de vida e, a partir daí, elas enviaram o *feedback* com sua história, logo depois transcrevi, passando para o computador, socializando no presente texto.

Esse processo, pelo qual fiz o acompanhamento na mediação biográfica com as professoras iniciantes, é chamado de *heterobiografia* por Christine Delory-Momberger (2008), consistindo no fato de que para que eu possa compreender a narrativa do outro, preciso elaborar a minha narrativa e viver a experiência de saber os acontecimentos, afetações e aprendizagens que me causam e, assim, poderei compreender o outro que dialoga comigo narrativamente.

Justifico o uso das histórias de vida em uma *pesquisaformação* no campo da educação, pela legitimidade para conhecer os sujeitos participantes da pesquisa não somente do contexto atual de sua experiência na realidade presente, mas, sobretudo, pelo mergulho no passado para compreender suas escolhas e o que seus itinerários formativos significaram para chegar aonde chegaram permeados por aspectos pessoais, culturais, políticos, acadêmicos, formativos e existenciais tramados no meio social. Assim:

Jamais atingimos diretamente o vivido. Só temos acesso a ele pela mediação das histórias. Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. O único meio de termos acesso a nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da *escrita* de uma história (ou de uma multiplicidade de histórias): de certo modo, só *vivemos* nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 36. Grifos da autora).

Portanto, é voltando para si por meio da memória e narrando as experiências que mais se tornaram significativas que as histórias de vida ganham centralidade, enredo, desfecho e emoção, proporcionando tomadas de consciência que levam o sujeito à construção de aprendizagens, formação e conhecimento.

Antes de apresentar as histórias de vida dos/as professores/as iniciantes participantes da *pesquisaformação*, considero pertinente explicitar alguns aspectos epistemológicos das histórias de vida como método de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais, conforme teço a seguir, fazendo uma síntese.

Um sobrevoos inicial pode ser identificado na reflexão tecida por Bragança (2012), na qual elucida:

A história de vida apresenta-se, em primeiro lugar, como prática social e aparece na transmissão/recriação da cultura, por meio das narrativas de pais para filhos, das histórias da família e da comunidade – são as práticas intergeracionais de comunicação do testamento construído pela comunidade (BRAGANÇA, 2012, p. 37).

Depreendo, assim, que tal acepção vem se consolidando ao longo da história da humanidade como forma de compartilhar os saberes e conhecimentos de mundo, existência e convivência entre as pessoas para a continuidade da vida em sociedade, na transmissão e reconstrução da cultura e dos saberes da tradição humana. Esse processo de contar história pelos sujeitos no cotidiano, é discutido por Benjamin (2012), alertando para a riqueza do narrar que circula nas comunidades, entre narradores que possuem um *talento narrativo* capaz de tocar e levar o outro a um estado de mergulho na história, que constitui sensibilidade, criatividade, imaginação e emoção.

Convém ainda apresentar as razões e os porquês do uso do termo história de vida, ou seja, a que vem o uso desse termo em sua finalidade e significação? E quais elementos são constitutivos para entender essa expressão? Conforme Delory-Momberger:

A própria expressão história de vida e os contextos em que é utilizada (fazer a história de sua vida, reapropriar-se de sua história) se prestam à crença de que as coisas estão “atrás de si”, que os acontecimentos passados da vida têm uma forma e um sentido em si mesmos, isto é, que eles fazem história, e que bastaria reconstituir essa história para ter acesso à realidade e à verdade de um vivido cujo sentido permaneceu oculto, alienado, recalcado (de acordo com as referências teóricas que escolhemos) (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.41-42).

Tal reflexão poderia situar-se como que o sujeito olhando para o retrovisor e vendo-se em outras fases de sua vida e existência por um caleidoscópio de acontecimentos do vivido que tenha passado, praticado e se deixado influenciar em múltiplos movimentos nos quais se engajou. E nesse olhar para si, percebe nuances, diferenças e transformações que, talvez, não se façam mais presentes na figura atual de si, fazendo articulações com projeções que o levam a outros tantos sonhos, desejos e realizações. É assim que me vejo em meio às metamorfoses, rupturas e (des)continuidades, em outros contextos de vida, experiência e formação.

Um relevante estudo desenvolvido por Goodson (2020), no capítulo 12 do seu livro *Aprendizagem, currículo e política de vida*, lançado recentemente no Brasil, traz um voo histórico e epistemológico acerca das histórias de vida, o que é fundamental para compreender seus pressupostos e princípios no contexto da pesquisa científica. Tal capítulo foi intitulado pelo autor de *A estória da história de vida*, o qual chama a atenção e despertou fortes interesses para compreender tais movimentos e transformações desse método de pesquisa.

Conforme já apresentado, segundo esse pesquisador inglês, as origens do método das histórias de vida encontra-se na forma de autobiografias de chefes americanos com a mediação de antropólogos no início do século XX. A abordagem teve o seu apogeu e declínio no contexto da escola de Chicago, embebida do campo sociológico, entrando em decadência no ápice dos anos 1930, em decorrência da supervalorização de métodos quantitativos e estatísticos de pesquisas que pudessem compreender o comportamento humano. Sua emergência e ressurgimento só veio se dá em meados dos anos de 1980, acompanhando diferentes abordagens e correntes científicas, como a pós-modernidade e o pós-estruturalismo, proliferando-se, potencialmente, nos anos subsequentes e com grande efervescência até os dias atuais (GOODSON, 2020).

Esse retorno *a todo o vapor* das histórias de vida no campo acadêmico e educacional, na formação de adultos nos anos de 1980, principalmente, pode ser retratado por um dos pioneiros da corrente de *histórias de vida em formação*, o qual salienta:

Tendo entrado de ‘contrabando’ no campo das ciências humanas e da formação no início dos anos de 1980, as histórias de vida estão hoje na encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção onde se entrecruzam outras correntes tentando refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir sentido (PINEAU, 2006, p. 338).

Ressalto que a importância de utilizar as histórias de vida como dispositivo metodológico em uma *pesquisaformação* se dá pelo fato de que “ao desenvolverem histórias de vida, os professores podem se envolver num trabalho que iluminaria e daria um *feedback* às condições e compreensões das suas vidas de trabalho” (GOODSON, 2020, p. 242).

Realizar uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em educação utilizando-se das histórias de vida, reflete-se no seu poder de formação, tomada de consciência e, conseqüente transformação nos quais os sujeitos conseguem configurar essa dinâmica, a partir do momento em que se veem por diferentes prismas ao longo do tempo e como veio dando forma a si temporalmente em decorrência dos itinerários trilhados, passando a redirecionar seus percursos, fazendo escolhas e tomando decisões no que tange à sua vida, experiência e formação. Por isso,

concordo com Dominicé (2012, p. 26) ao assinalar que, “a formação seria produzida no curso da história de uma vida e se tornaria seu ponto culminante no momento de seu relato. Em outros termos, a formação se daria a conhecer na história biográfica, considerada ao mesmo tempo como processo e como produto”.

Fruto de sua tese de doutorado em Ciências da Educação, cursada na Universidade de Évora (Portugal) e transformada em livro, Bragança (2012) vem elucidar que as histórias de vida, como metodologia, têm sido utilizadas ao longo do tempo em diferentes correntes de pesquisa, permeando-se por áreas do saber diversas e tomando como princípio variadas abordagens que se dão no campo da: Filosofia, História, Antropologia e Sociologia. Tal fato mostra a riqueza desse método, o interesse dos pesquisadores pelo seu uso e potencial contribuição na construção das Ciências Humanas e Sociais, privilegiando o humano a partir das narrativas de si, como meio de formação, transformação e emancipação dos sujeitos.

Em vista de ampliar o leque de compreensões do humano em suas múltiplas dimensões históricas e sociais, relacionais e culturais, e na interface com a diversidade de atravessamentos que os deslocam continuamente, é que o método das histórias de vida, utilizado no âmbito das pesquisas humanas e sociais, revela-se dispositivo fértil e primordial para a composição de uma ciência outra contra hegemônica e que dialogue com a subjetividade e diversidade de acontecimentos que se processam na vida do sujeito. A esse respeito, recupero uma citação que representa a sua riqueza inestimável na pesquisa científica:

A incorporação das histórias de vida como caminho metodológico expõe, para as ciências humanas e sociais, o desafio de trabalhar fora do quadro lógico-formal e positivista, reenviando o olhar para uma perspectiva aberta à incorporação da subjetividade como elemento fundamental da constituição epistemológica do saber nesse campo do conhecimento, já que fundada na interação social, no olhar do sujeito (BRAGANÇA, 2012, p. 38).

Nesse sentido, essa *pesquisaformação* ganha muito mais em termos de riqueza e densidade, ao trazer as histórias de vida dos/as professores/as iniciantes participantes do estudo, uma vez que o conjunto de narrativas aqui apresentado, poderá levar o leitor a inúmeras reflexões que põem em articulação o passado, o presente e o futuro, os quais emergirão nas enunciações apresentadas a seguir.

Demonstro, na tabela, a seguir, o perfil dos/as professores/as iniciantes, trazendo a sua formação inicial, pós-graduação que possuem e a etapa/nível de ensino que atuam como docentes.

**Tabela 04:** Perfil dos/as professores/as iniciantes participantes da *pesquisaformação*

N	Nome do/a professor/a	Formação Inicial	Pós-Graduação	Atuação profissional
01	Ana Patrícia de Souza Costa	Pedagogia	---	Escola Antenor Viana
02	Arikelma Oliveira de Assunção	Pedagogia	Especialização em Supervisão, Gestão e Planejamento Escolar	Escola Antenor Viana
03	Fernanda de Sousa Prudêncio	Pedagogia	Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Escola Lourdes Feitosa
04	Joelson de Sousa Morais	Pedagogia	Especialização em Psicologia da Educação e Mestrado em Educação	UFMA (Campus Codó-MA).

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 20/03/2021.

Conforme apresentado na tabela 04, todos/as os/as professores/as possuem formação inicial no curso de Pedagogia e curso de especialização na área da educação, com exceção da profa. Ana Patrícia, que ainda não fez uma pós-graduação *lato sensu*, mas, em conversas que tivemos, manifestou interesse, porém, o desejo de algo que pudesse fazer sentido para ela, que estivesse articulado com sua prática pedagógica.

Vale ressaltar que os cursos de Pedagogia realizados pelos/as quatro docentes apresentados, foram todos realizados em instituições da rede privada de ensino, situadas na cidade de Caxias (MA), onde residem. Partilharei lampejos de suas histórias de vida, como forma de favorecer a compreensão do que compartilharam narrativamente acerca de si, em vista das experiências e processos formativos pelos quais foram tecendo ao longo do tempo na *vidaformaçãoprofissão*.

Busco, assim, ao trazer as histórias de vida de professores/as, no contexto de uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, combater o *desperdício da experiência*, conforme menciona Boaventura de Sousa Santos (2010) e que tanto criticou Benjamin (2012), no sentido de valorizar o que pensam, sabem e narram os/as docentes, com o mundo que carregam e as dinâmicas as quais estão imersos/as. Histórias que ultrapassam as lógicas e apagamentos forjados pelo capitalismo e aligeiramento das vidas humanas na sociedade neoliberal.

Cabe destacar que depois do ingresso no curso de doutorado em Educação, mergulhado nos grupos de pesquisa, nos encontros de orientações coletivas e em muitas atividades que estavam envoltas em um mundo de práticas narrativas, passei a dar muito mais valor às histórias das pessoas. Aquelas contadas de boca a boca, a quem tão brilhantemente valoriza Benjamin, e

que me fazem brilhar os olhos, deixando-me atônito e encantado, seduzido pelo teor e o nível de profundidade capaz de efetuar-se em mim e da admiração que tenho de quem as conta, quando percebo, na contação, de quem assim o faz, o envolvimento, a disposição e o talento engenhoso de contar de uma forma que eu jamais conseguiria fazer. São histórias de vida, histórias das experiências de quem já viveu mais do que eu com muitos acontecimentos para narrar, fazer lembrar, pois fazem muito sentido, trazem alento, vigor, vida e propicia magia, encanto e sedução. É sobre esse combate do desperdício da experiência que vislumbro a possibilidade de que “[...] contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história” (BENJAMIN, 2012, p. 221).

Busco, assim, trazer mais especificamente, as histórias de vida dos/as professores/as iniciantes participantes da *pesquisaformação*. No primeiro momento, vou narrando essas histórias que elas me contaram em momentos de conversas presenciais nas escolas, dialogando no cotidiano escolar, em seus contextos de trabalho antes da pandemia e, no segundo momento, trago as próprias narrativas delas, compartilhadas via áudio pelo *whatsapp*, já no período da pandemia, em março de 2021.

A professora iniciante Arikelma Oliveira de Assunção, nasceu em 20/03/1989 e, atualmente, possui 32 anos de idade, tem dois filhos, sendo um menino e uma menina, que já estão na fase inicial de escolarização, um, na Educação Infantil e a, no Ensino Fundamental, e a professora também é casada.

Suas experiências profissionais na escola se deram da seguinte forma: trabalhou por seis meses como professora de Terço da Jornada<sup>72</sup> no ano de 2017 e, no ano seguinte, em 2018, assumiu uma turma só sua, devido à experiência anterior e por se destacar foi convidada pela gestão da escola a assumir uma turma. Sequencialmente, nos anos posteriores, assumiu a turma

---

<sup>72</sup> O Terço da Jornada foi uma política educacional organizada pela rede municipal de educação de Caxias-Ma (SEMECT) para fazer com que alguns profissionais professores/as pudessem realizar atividades pedagógicas e o desenvolvimento de conteúdos de ensino na sala de aula, no tempo em que os/as professores/as concursados/as gozavam do tempo disponível por lei para estudos e formação em outros espaços e contextos socioeducativos. Vale ressaltar que esse Terço da Jornada não se configura como vínculo empregatício e nem coloca os/as professores/as na condição de contratados/as, mas, sim, como *desenvolvedores* de atividades na continuidade do que já estavam fazendo os/as professores/as concursados/as. Há também uma grande rotatividade dos/as docentes em várias escolas e em muitas turmas, como acontecia com as professoras iniciantes participantes desta pesquisa, que começaram a profissão cumprindo esse Terço da Jornada, para somente depois conseguirem um contrato de trabalho por validade de um ano, sujeito a renovação no ano subsequente, o que significava uma conquista e uma maior segurança, do ponto de vista de estar atuando na docência como um cargo de um *status* melhor, conforme narraram as docentes nas conversas ao longo da *pesquisaformação*.

do 3º ano do Ensino Fundamental, novamente, no ano de 2019, e seu trabalho a permitiu ficar no 5º ano, em 2020, devido, também à sua postura e desenvolvimento profissional.

Narrou a professora Arikelma, ainda, que antes de cursar Pedagogia, fez o Magistério, curso normal, formação docente em nível médio, antes do ano de 2009, e iniciou o curso de Pedagogia nesse período e o concluiu em 2012. Acompanhei de perto a formação inicial da professora, pois estudamos juntos no curso de Pedagogia de uma instituição da rede privada de ensino em Caxias-MA.

Conforme narrativa oral da docente Arikelma, em um áudio do whatsapp:

Olá, meu nome é Arikelma Assunção de Oliveira, sou casada, moro com meu esposo e meus dois filhos. Sou filha de um casal que teve três filhas contando comigo, e eu sou a caçula. Das três filhas, uma faleceu e a outra mora com minha mãe, pois meu pai também já faleceu. Tenho 31 anos, vou fazer 32 agora no dia 20. Sou pedagoga e especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Escolar. Sou professora iniciante, leciono no 1º ano dos anos iniciais [...]. Eu estou amando até agora, e me considero uma pessoa divertida; gosto de brincar, mas tenho minhas responsabilidades, boto o meu trabalho e meus filhos em primeiro lugar.

Escolhi o curso de pedagogia, na verdade, não por afeição, no início, é lógico, porque não tinha nenhuma afinidade, mas como eu tinha uma amiga que ia fazer pedagogia, entrei por influência de algumas amigas e acabei me apaixonando por esse curso lindo, maravilhoso, no qual a gente cada dia mais aprende uma coisa diferente e estamos aí, né?

Na verdade eu nunca gostei e não suporto ver sangue, então, tipo assim, na Facema não tinha muitas opções e aí eu não ia fazer enfermagem, porque eu não gosto de sangue, e, então, daí, eu fui pra pedagogia. Tipo assim, eu nunca fui dessas pessoas que desde pequeno: “ah, eu quero ser isso, eu quero ser aquilo”, nunca tive esses sonhos e, daí, eu peguei e fui pra pedagogia, não por gostar na época, porque realmente eu não tinha outra opção, não me encaixava em outra coisa, onde eu achei que eu mais me encaixei foi na pedagogia e realmente. Mas, assim, não tenho pedagogo na família, que eu me lembre não. Tenho vizinho e tudo, mas a gente nunca foi de conversar muito sobre isso não, e também por conta do Magistério, que eu fiz assim que terminei o Ensino Médio, na escola, e daí eu estagiei no Magistério e despertou uma coisinha, entendeu? Aí eu peguei e fiz pedagogia (**Narrativa da professora Arikelma, 14/março/2021**).

De acordo com a narrativa de história de vida da professora Arikelma, a escolha do curso que pudesse fazer trouxe incertezas, narrativa recorrente entre os estudantes de

Pedagogia. No meu caso também se deu da mesma forma, fui me aventurando e depois veio o envolvimento com o curso, como narrou a docente. Muito bom ouvir a história de Arikelma e ver-se, olhando para trás, percebendo as contribuições que o curso está dando hoje em seu desenvolvimento profissional, já que está atuando na área.

Ressalto, ainda, que as escolhas profissionais estão articuladas, muitas vezes, por influência de algo ou alguém. No caso da professora Arikelma, as amigas representaram um porto seguro para fazer suas escolhas e entrar no curso de Pedagogia para ser professora. Hoje como docente, percebo o seu comprometimento e responsabilidade, que foi corroborado tanto nos encontros presenciais, quanto em vários outros momentos e conversas, de forma remota.

Na narrativa expressa pela docente Arikelma, pensando com Bakhtin (2017), *vejo-me não indiferente a ela*, e muitos fios se conectam com minhas histórias formativas também, quais sejam: a de que entrei no curso sem saber muito como era e acabei me apaixonando; a que sou divertido, gosto de brincar e que coloco o meu trabalho em primeiro lugar também. Então, a Pedagogia, para nós, veio como uma opção construída no caminho. É relevante como a professora Arikelma consegue perceber a presença do outro capaz de impulsionar suas escolhas para fazer Pedagogia, influenciando-a. Nesse entrelaçamento, é notória a reflexão que retrata esse dinamismo de uma linguagem que acaba produzindo-se em alteridades, a partir do que menciona Bakhtin (2011, p. 341) “eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro”.

Como o sujeito se faz pela língua em processos de enunciação narrativa de sua existência e cotidiano, produzindo sua historicidade, vejo-me na história que a docente Arikelma compartilhou, conforme indica Ricoeur (2014, p. 171) ao dizer que “pedaços inteiros de minha vida fazem parte da história de vida dos outros, de meus pais, meus amigos, meus companheiros de trabalho e lazer”.

A docente Ana Patrícia de Souza Costa, possui 34 anos, é casada e tem dois filhos (sendo um menino e uma menina) que se encontram no processo de escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental. Já passou por algumas outras experiências como docente em escolas de reforço, e em escolas particulares, sendo esta atuação, no momento, a primeira experiência na escola pública.

Acerca das histórias formativas e do desenvolvimento profissional, Ana Patrícia iniciou seus trabalhos na escola Antenor Viana, em maio de 2018, como professora do Terço da Jornada, e continuou a exercer esse cargo durante o ano de 2019, passando a assumir uma turma somente sua, no ano de 2020, no 5º ano do Ensino Fundamental na própria escola.

Segundo narrou a profa. Ana Patrícia, ela trabalhou por 04 anos numa escola de reforço particular, ajudando crianças que tinham dificuldades de aprendizagem em matérias na escola regular de ensino. A professora trabalhou 01 (um) ano numa escola da rede particular de ensino e depois engravidou, parando de trabalhar como professora por um período de 02 (anos), após sua gravidez. Mas depois desse tempo fora da escola, retornou à docência atuando por 01 ano e meio em outra escola particular e, posteriormente, iniciou suas atividades profissionais na rede pública de ensino no ano de 2018, propriamente.

De acordo com o que me narrou a docente Ana Patrícia:

Eu sou Ana Patrícia, professora do Ensino Fundamental, pedagoga formada pela Faculdade do Vale do Itapecuru (FAI). Nasci na cidade de Caxias-MA, em 21/06/1988. Sou filha adotiva caçula da dona Ana Raimunda e de seu Francisco (*in memorian*). Possuo 09 (nove) irmãos, destes, 07 (sete) são homens e duas são mulheres. Atualmente, eu leciono na escola Antenor Gomes Viana Júnior, em Caxias-MA, no 5º ano do Ensino Fundamental. **Neste momento, eu vivo uma transformação pessoal, uma descoberta da minha identidade, descoberta de quem eu sou, do que quero, do que gosto, porque desse processo todo da minha vida eu nunca parei pra me identificar.** Então, estou nesse momento da minha vida de descoberta dessa profissão, de olhar para essa profissão com outros olhos, a partir do momento em que estou vivendo e o que eu tenho aprendido com esse momento. Graças ao Senhor Jesus, que vem me mostrando quem sou e o valor que tenho e a missão que ele tem para mim, na vida de outras pessoas, no cuidar e no amar a outras pessoas. Esse processo que eu estou vivendo de descoberta dessa profissão também é advindo das minhas experiências, de tudo o que passei, de tudo o que vivi em todos esses anos.

Eu já leciono desde 2009, pois comecei em uma escola de reforço, quando eu ainda estava cursando a faculdade. Passei por duas escolas particulares, e há três anos comecei a dar aulas na escola pública. Não gostava da profissão, a escola pública foi um choque de realidade com o que eu vivi na escola particular, mas, passando por altos e baixos, descobri o valor de ser professor. Quando eu percebi o lado humano e a realidade por trás dos alunos, quando em meio às reflexões, me dei conta que a educação me transformou e o quanto eu sempre gostei de estudar, e que um dia, um professor do Ensino Médio me disse que eu era capaz e que me mostrou as minhas qualidades que eu era capaz de prosseguir. Acredito no poder de influência que um mestre tem na vida de seus alunos, que, para além do conhecimento formal pode inspirar e transformar o destino de seus alunos, levando-os através do amor ao conhecimento, do despertar neles a

importância do saber e também do estímulo da sua autoestima, pode mudar realidades em cada cantinho desse país, em cada escola, em cada realidade, pois, eu creio, que os professores marcam histórias para o sucesso ou para o fracasso, por isso, é uma responsabilidade muito grande, é mais que uma profissão, é uma missão, que, muitas vezes, é árdua e suga sua vida pessoal, mas, é regada a lembranças de rostinhos de esperanças e sorrisos de gratidão: são as crianças que passam pelas nossas vidas, e, até aquelas que dão mais trabalho, nos marcam mais, e sempre trazem a sua inocência, por trazerem das suas rebeldias advindas de sua realidade. **(Narrativa da História de vida da professora Ana Patrícia, 14/março/2021).**

Observo, na narrativa de Ana Patrícia, uma riqueza inestimável para a compreensão do ser humano, além da profissional que se apresenta e das *múltiplas maneiras de fazer ocasionais como praticante do cotidiano* (CERTEAU, 2012), com que vem empreendendo em sua iniciação à docência, bem como das experiências que já teve como professora.

A docente se vê no tempo presente, ao olhar-se para o passado, e percebe transformações significativas em seu processo identitário. Essa identificação de si, em processo permanente de mudanças e incompletudes, representa uma reflexão potencial provocada pela tomada de consciência que teve Ana, remetendo à perspectiva de identidade narrativa proposta por Ricoeur, em que a linguagem foi mediando a consciência da pessoa que passou a se tornar, sentindo-se afetada em relações alteritárias de um conjunto de experiências que fizeram-na ser o que está sendo hoje. Em consonância com a narrativa da professora Ana Patrícia, “a identidade narrativa mantém unidas as duas pontas da cadeia: a permanência do caráter no tempo e a permanência da manutenção de si” (RICOEUR, 2014, p. 178).

A narrativa da professora é de um brilhantismo inesgotável de sensibilidade, humanidade e emoção. Simplesmente não aguentei, as lágrimas rolaram à solta, principalmente no trecho em que destaquei anteriormente, das descobertas de si constituindo outras tantas identidades. Sinto que tomei maior consciência e grandeza dessa narrativa ao fazer a leitura, nesse momento em que escrevo esse texto, situando-a em um contexto mais alargado da existência humana e da dimensão potencial que foi capaz de revelar-me de muitas outras formas, mostrando a beleza de narrar. As possibilidades de conhecer-se pela narrativa é uma das riquezas desse dispositivo metodológico no contexto de uma *pesquisaformação*. E tal acepção me leva a invocar a máxima grega do *Conhece-te a ti mesmo*, do Oráculo de Delfos, forjada no contexto de uma filosofia reflexiva, no sentido de impulsionar o sujeito a uma busca do conhecimento, a uma busca de si para saber a verdade e conhecer-se, a fim de se transformar

e dar sentido à vida, tanto quanto propõe a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica. Nesse sentido, para conhecer o mundo, os seres e as matérias presentes no universo, o que está externo, primeiro implica situar o sujeito antes a uma prática de um conhecimento de si e só assim, depois, dar forma ao estabelecer possibilidades inteligíveis em outras dimensões da existência humana.

Refletir sobre o vivido e experienciado, passando a se materializar em uma narrativa, traz a contribuição da tessitura histórica do sujeito no tempo presente, articulando-se com sua volta ao passado invocado pela memória e as buscas de sentido que o levam criar expectativas de um futuro melhor que está por vir. Eis o que consegui perceber na narrativa da professora Ana Patrícia. Desse movimento, a citação a seguir, também traz clareza para enriquecer a discussão:

A reflexão autobiográfica sobre a experiência vivida é o que nos permitiria ir além do imediatismo do presente, para compreender as implicações do passado e as projeções do futuro. Em suma, compreender o mundo por meio do conhecimento de nós mesmos é a base da consciência histórica. (PASSEGGI, 2020, p. 104)

Então, o processo de narrar invocando a história de vida, implica posicionamentos históricos e existenciais que aparecem com uma profundidade de si, dos quais depois de narrada a história, leva o sujeito a perceber-se numa trama de profundas implicações críticas, reflexivas e (auto)formadoras no decurso da compreensão e interpretação narrativa. Eis o que faz um maior sentido nesse processo de construção de histórias de si.

Em relação às histórias formativas do constituir-se como pessoal e profissional, Fernanda de Sousa Prudêncio, possui 37 anos, é casada e não possui filhos. Seu primeiro contato com atividades pedagógicas e educativas ocorreu em sua atuação com crianças e adolescentes em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)<sup>73</sup>, órgão que faz parte da Secretaria

---

<sup>73</sup> Segundo Brasil (2015), O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é a porta de entrada da Assistência Social. É um local público, localizado prioritariamente em áreas de maior vulnerabilidade social, onde são oferecidos os serviços de Assistência Social, com o objetivo de fortalecer a convivência com a família e com a comunidade. A partir do adequado conhecimento do território, o CRAS promove a organização e articulação das unidades da rede socioassistencial e de outras políticas. Assim, possibilita o acesso da população aos serviços, benefícios e projetos de assistência social, tornando-se uma referência para a população local e para os serviços setoriais. Conhecendo o território, a equipe do CRAS pode apoiar ações comunitárias, por meio de palestras, campanhas e eventos, atuando junto à comunidade na construção de soluções para o enfrentamento de problemas comuns, como falta de acessibilidade, violência no bairro, trabalho infantil, falta de transporte, baixa qualidade na oferta de serviços, ausência de espaços de lazer, cultura, dentre outros.

Municipal de Assistência Social de Caxias-MA, na qual foi contratada e atuou por um período de 09 (nove) anos, abordando temas transversais com orientações para jovens em situação de vulnerabilidade social, e contemplavam temáticas como: sexualidade, religião, comportamento, gravidez na adolescência, violência, drogas, meio ambiente, entre outros/as.

Fernanda enfatizou que, embora não se tratasse de uma atuação específica, focando o processo de ensino e aprendizagem, foi essa experiência que a despertou para o mundo da docência e da educação, fazendo-a escolher o curso de Pedagogia como campo profissional e de vida.

Trago a narrativa da história de vida da profa. Fernanda, primeiro escrita pela docente em seu caderno/diário e, depois, gravado para enviar:

Meu nome é Fernanda de Sousa Prudêncio, nasci no dia 26/06/1984, sou natural da cidade de Caxias-MA, sou filha primogênita de uma família composta por quatro pessoas, que no caso é minha mãe, eu, irmã e irmão. E então, para falar um pouco da minha pessoa daria até um livro não é? Mas, vou ser breve. Quando criança tive que assumir muitas responsabilidades precocemente, pois, tendo em vista que tinha que trabalhar e estudar para ajudar no sustento da casa, mais tarde, na adolescência, já foi despertado um desejo de encontrar uma outra forma de ganhar dinheiro pra custear as minhas necessidades de adolescente, foi aí que eu tive uma brilhante ideia de montar uma escolinha de reforço na casa da minha própria mãe e aí, neste momento, pedi cadeira numa escola que tinha na frente, e aí, enfim, terminei montando uma escolinha, e era referência no bairro onde eu morava, onde todo mundo falava da minha pessoa, e na época, como eu era assim adolescente, estava terminando o ensino médio, mesmo assim eu consegui um grande número de alunos. E, a partir da minha escolinha, foi surgindo outras escolinhas lá no bairro onde eu morava, mas, graças a Deus a minha sempre foi referência. Então, os esforços continuavam. Logo quando me tornei adulta, terminei o ensino médio, aí consegui um contrato. Na verdade, esse contato que estou me referindo, era um programa que tinha antigamente para alfabetizar idosos, aí, nós professores tínhamos que procurar uns alunos, preencher umas fichas e entregar em determinado local aqui, aí nós era que formalizávamos a nossa turma, e aí a noite, por volta de umas seis horas [18:00h], a gente ia na casa dos alunos chamar até a nossa residência pra gente poder trabalhar [alfabetizar]. Na época, o nome desse programa era Brasil Alfabetizado e aí a gente ganhava um valorzinho simbólico, mas já era uma ajuda muito grande. Aí, logo depois dessa experiência, passou-se um tempo, aí eu tive a oportunidade de trabalhar, de conseguir um contrato como funcionária

pública, um contrato também temporário, e foi com o programa Pró-Jovem, na qual eu exercia as funções de Orientadora Social e trabalhava com programas diversificados com esses alunos, como: saúde, meio ambiente, e entre outros assuntos. Ai, foi a partir dessas experiências que eu estava lecionando, que eu senti a necessidade de fazer um curso superior. Aí, lógico, o único curso que cabia na época no meu orçamento, era pedagogia, e na verdade eu fiz esse curso, eu não pagava, eu fiz pelo FIES, e eu ainda hoje estou pagando. E aí eu escolhi o curso de pedagogia, pois já nasci com o DNA de uma professora, e aos 33 anos ingressei no curso superior, na Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão (FACEMA). Na verdade, eu gosto muito dessa minha profissão, e foi nessa profissão que veio me ajudar a custear a minha família e também me manter, não é? Eu agradeço muito a Deus pela minha dedicação e meu esforço e hoje estar exercendo a minha função. Sempre eu pretendo fazer as minhas atividades, o meu trabalho da melhor maneira possível, porque realmente eu sei o que é ser um professor, e eu sei o que é um sofrimento, certo? Então, hoje no meu pensamento, vejo que só através da educação é capaz de transformar vidas e também sonhos em realidade, isso é o que eu penso: que nós só podemos mudar a nossa vida, a partir do momento em que nós estudamos que nossos sonhos serão possíveis. Então, concluí o curso de licenciatura no ano de 2013, logo em seguida após a defesa do meu TCC, eu fui contratada para trabalhar como professora do Ensino Fundamental menor de 1º ao 5º ano na Escola Lourdes Feitosa, na cidade de Caxias-MA. Então, comecei a exercer a minha profissão de professora, logo depois fiz uma pós-graduação pelo Instituto Athenas, hoje sou especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE), e, apesar de não ter, conseguido chegar aonde pretendo, mas ainda estou em busca e vejo que sou capaz de vencer (**Narrativa da História de vida da professora Fernanda Prudêncio, 15/março/2021**).

De acordo com a narrativa de história de vida da professora Fernanda, a mesma fez um mergulho bem aprofundado no seu passado, rememorando acontecimentos que foram permeados pelas condições materiais de existência, caracterizando-se como uma necessidade para sobreviver, daí, suas variadas experiências com a educação. O relevante desse conjunto de experiências é que Fernanda foi fazendo inúmeras práticas no âmbito da ciência, desde o início de suas primeiras práticas em escola de reforço, e de lá pra cá, foi se envolvendo em outras mais que situavam práticas pedagógicas e educativas em espaços não escolares (CRAS) e escolares, como a que atua hoje na docência.

São múltiplos os interesses que levam a professora iniciante Fernanda à escolha da docência, o que se dá em diferentes momentos e com variadas intensidades ao longo dos seus

itinerários formativos: primeiro, como uma necessidade de sobrevivência ao montar uma escola de reforço; depois, como uma inserção profissional mais sistemática em outro contexto de práticas educativas em espaços não escolares; e finalmente, após uma formação superior na área, uma necessidade de trabalhar com os saberes e conhecimentos que construiu acerca da docência que despertou um outro foco de atenção, desejo e realização pessoal e profissional.

Daí, depreendo como as histórias de vida revelam diferentes interesses, desejos e necessidades que variam de uma pessoa para outra, mobilizada pelos seus projetos de vida e existência. É o que torna esse dispositivo metodológico não apenas relevante, como enriquecedor, desvelando um conjunto de significados importantes para a formação e (auto)formação de professores/as em processo de desenvolvimento profissional da docência, como aconteceu com a professora Fernanda Prudêncio. A esse respeito, corroboro com o pensamento de que:

Os relatos de história de vida permitem confirmar uma constatação importante para legitimar a importância das práticas de explicitação e de desenvolvimento de projetos de formação: o caráter extremamente heterogêneo das motivações, necessidades e desejos que dinamizam o investimento de estudantes adultos e profissionais em formação contínua (JOSSO, 2006, p. 27).

Eis o que se torna uma aventura prazerosa e contagiante para o/a pesquisador/a narrativo/a diante do processo de mergulho na história do outro, no que pese a heterogeneidade das histórias narradas: o caráter de novidade, diferença e singularidade que as narrativas apresentam, não tendo a possibilidade de repetição de um sujeito para outro, já que cada um produz uma história de si, compondo-se da memória que possui e conseguiu evocar e das experiências que passou e se sentiu afetado/a para narrar. E no que tange aos/as professores/as iniciantes, esses aspectos podem se tornar vias criativas, originais e com caráter de novidade, evidenciando o potencial artístico, sensível e estético do início da docência, com relatos experienciais vivenciados por cada um/a das descobertas da profissão em movimentos de aprendizagem e formação.

Em vista da história narrada pela professora Fernanda Prudêncio, no processo de uma interpretação hermenêutica da narrativa, baseada nos princípios de Ricoeur (2010), compreendo que a maior legitimidade não é a ação de narrar, e sim, o resultado que é capaz de produzir da ação narrada, refletindo-se no sujeito em transformações intensivas que envolvem razão, emoção, sensibilidade e transformação, geradas pela experiência da narrativa do acontecimento.

Por isso, constato pertinência na reflexividade narrativa do entendimento que a linguagem é capaz de produzir no sujeito em um conjunto de sentidos e sensações que aliam o

perceber-se diante da ação mobilizada, da volta aos acontecimentos vividos pela história tecida e das relações estabelecidas consigo e com o outro, constituindo uma alteridade e uma identidade própria que o diferencia dos demais e a narrativa produzida, mostrando, assim, a riqueza de que “[...] entender a história é entender como e por que os sucessivos episódios conduziram a essa conclusão, que, longe de ser previsível, deve ser finalmente aceitável, como sendo congruente com os episódios reunidos” (RICOEUR, 2010, p. 116-117).

É válido ainda elucidar, consoante as ideias de Goodson (2020, p.212), e fruto do que percebi de um conjunto de experiências e acontecimentos pelos quais passou a professora Fernanda que “[...] a história de vida penetra na consciência do sujeito individual e tenta também mapear as mudanças naquela consciência durante o ciclo de vida”. Tanto que a docente consegue refletir sobre si mesma, tirando lições e aprendizados que foram fundamentais para trilhar seus percursos formativos da docência em vários *espaçostempos* do vivido.

Em relação à minha narrativa de história de vida<sup>74</sup>, compartilhada com cada uma das professoras iniciantes durante as conversas pelo *whastapp*, e enviadas por áudio, assim expressei um pouco de minhas trajetórias formativas ao longo dos percursos históricos pelos quais passei:

Eu, sou Joelson de Sousa Morais, tenho 34 anos, sou solteiro e moro com minha mãe na cidade de Caxias (MA). Filho de um casal que teve quatro filhos/as, sendo eu o único do sexo masculino e o mais novo, e as outras minhas três irmãs já são casadas e possuem filhos.

Minha primeira experiência como professor iniciante se deu na Educação Infantil, por um período de 01 (um) ano, com ênfase para a Educação Musical, em uma escola da rede particular de ensino de Caxias-MA, no ano de 2012. Logo depois, passei no mestrado em educação na UFRN, e acabei me mudando para Natal (RN), em decorrência do curso. E no meu retorno do mestrado, já comecei logo a atuar como professor na Educação Superior no curso de Pedagogia e em outras licenciaturas na UEMA. Portanto, tenho poucas experiências na Educação Básica, o que me torna professor iniciante.

Escolhi fazer Pedagogia na época sem saber muito bem o que era o curso, seus princípios, finalidades e a base de atuação profissional, mas no 3º período fiquei tão seduzido e apaixonado que fui mergulhando tanto, que fiquei apaixonado e até os dias atuais essa sintonia vem me acompanhando, e com o qual a área tem me realizado em vários aspectos da vida pessoal, profissional, social, acadêmica e formativa, entre outros aspectos (**Narrativa**

---

<sup>74</sup> Outros aspectos de minha história encontram-se no memorial de formação, publicado no livro coletivo do grupo Polifonia (MORAIS, 2020).

**da História de vida do professor Joelson Morais,  
14/março/2021).**

Embora, eu tenha narrado primeiro a minha história de vida às professoras pelo *whatsapp*, em conversa por áudio, vale ressaltar que cada uma narrou suas experiências, as quais são irrepetíveis e singulares, trazendo a potência de percepções, evocando suas memórias do passado e de uma confluência de acontecimentos que foram e lembrando para narrar. Sobre esse aspecto, da originalidade da história de vida do sujeito, porque não pode ser igual à do outro, convém salientar, nas palavras de Goodson (2020, p. 255) que “o interesse do trabalho com histórias de vida é o modo pelo qual as pessoas realmente narram a própria vida, não no modo pelo qual devem fazê-lo”.

Ao me situar, no momento presente, o que reflito da leitura que (re)fiz da minha história narrativa, vejo que percorri várias etapas da minha vida, formação e experiência em um espaço curto de tempo, pois, antes mesmo de concluir o curso de Pedagogia, já havia iniciado profissionalmente como professor iniciante na Educação Infantil, passando ao mestrado, logo em seguida, ainda no final do curso, e depois, antes de concluir o mestrado, atuando na Educação Superior, como professor substituto no curso de Pedagogia da UEMA.

Segui o percurso que se diferenciou de vários de meus/minhas amigos/as e colegas, pois, enquanto muitos/as foram construindo família, ou passando em concursos públicos, ou mesmo optando logo por trabalhar na área ou em outras áreas e permanecer nessa condição, resolvi investir na minha formação acadêmica, científica, cultural e pessoal, fazendo escolhas que me levaram a buscá-las em outros cenários (cidades e estados), o que eu não encontrava na minha cidade/região.

Por meio dessa reflexão, reconstruo meu horizonte biográfico, dando outras feições e compondo outras histórias minhas e de mim, o que vejo pertinência no fato de que “[...] A reconstrução do horizonte biográfico necessita de um trabalho de formação, que não se reduz a um único registro psicológico de desenvolvimento pessoal. Ela aponta para uma globalidade, feita da aliança de saberes múltiplos e de aprendizagens complementares” (DOMINICÉ, 2006, p. 350).

Buscando situar-se agora um pouco de fora da minha história – se é que isso possa acontecer –, para depreender outras interpretações, percebo que se situam na minha narrativa três contextos formativos de aprendizagem e formação que fizeram muito sentido na minha existência e trilhada nesse percurso a que faço alusão, que foi o trânsito entrelaçado entre: 1) a vida familiar (ser o único com formação superior da família); 2) o investimento na formação

acadêmica (ter feito o curso de Pedagogia e o Mestrado em Educação, e agora o doutorado em Educação);, 3) o desenvolvimento profissional docente (ser professor iniciante de crianças na Educação Infantil e depois na Educação Superior).É desse movimento de olhar, narrar e ler a sua história narrativa que emergem outras tantas histórias de si, já que o sujeito vai compondo outras tantas histórias que não se fecham em apenas uma. Todavia, “[...] narrar, acompanhar, entender histórias é apenas a ‘continuação’ dessas histórias não ditas” (RICOEUR, 2010, p. 129).

Diante dessa trama narrativa, questiono: Com que olhos me vejo? com que saberes me narro? E com que interpretações me faço, ou faço da minha história narrativa?

Busco responder a essas questões em uma citação que integra o conjunto de linguagens capazes de expressá-las à luz de Bakhtin (2011, p. 58), ou seja, “o que se expressa não é algo objetivamente significativo (valor objetivo), mas a vida interior do próprio objeto que exprime a si mesmo, seu estado volitivo-emocional e sua tendência; isso só na medida em que se possa falar de vivenciamento empático”.

### **O primeiro contato com a professora iniciante no cotidiano da sala de aula**

Ao produzir esse texto, utilizei dois artefatos: um, foi a minha *memória* para lembrar do que aconteceu nas escolas e as interações que estabeleci com as professoras, com os agentes e profissionais escolares que tive contato ao longo dos encontros; e o segundo artefato, que denomino propriamente de dispositivo metodológico, foi o meu *diário de pesquisa*, onde passei a registrar fruto da minha participação no cotidiano da prática pedagógica das professoras iniciantes, e fruto do que me diziam em conversas e rodas de conversas que tive com elas e outros agentes escolares.

Um dos aspectos preponderantes da memória, enquanto potência que ganha legitimidade pela evocação narrativa, é a capacidade de circunscrever uma dimensão reflexiva e formadora acerca da evocação do acontecimento, tornando-se palatável e produtora de histórias outras das experiências do vivido, capaz de ser compartilhada com outros sujeitos, para não ficar no esquecimento. Tal compartilhamento que se dá para diferentes ocasiões e com variados propósitos e sujeitos. Assim, “através da memória o indivíduo capta e compreende continuamente o mundo, manifesta suas intenções a esse respeito, estrutura-o e coloca-o em ordem (tanto no tempo como no espaço), conferindo-lhe sentido” (CANDAU, 2012, p 61).

O fato de reler o narrado, foi me trazendo outros elementos de referência para ir recompondo essa minha narrativa, pois, fui depurando a experiência narrada, fazendo uma lapidação da narrativa e tornando-a mais inteligível para mim mesmo, pensando no leitor que possa se apropriar desse texto. Vejo essa prática relevante, porque, me põe a refletir acerca da escrita narrativa e ao mesmo tempo acadêmica, já que ao voltar aos meus escritos, passo a materializar com mais concretude, aquilo que porventura não tenha se apresentado compreensível quando passei a ler o que escrevi. Ao mesmo tempo, fui acrescentando outras palavras, expressões e ideias que julguei necessárias para trazer um maior entendimento do desfecho das experiências que ganham vida na narrativa.

A propósito desse constante fazimento, desfazimento e refazimento da narrativa é o que se constitui em uma identidade narrativa, uma vez que se tece em meio aos processos de identificação pelos quais me sinto atravessado por vontades, desejos e estados de espírito na hora de narrar e ler o narrado e refletir *a posteriori* da história narrada e o que de afetação é capaz de produzir em mim esse processo. Trata-se do que Ricoeur (2010, p.) afirma, “das variações imaginativas que desestabilizam a identidade narrativa. Nesse sentido, a identidade narrativa não cessa de se fazer e se desfazer”.

Desse movimento de produzir e refletir acerca da narrativa que vou produzindo na *pesquisaformação* em meu diário, afirmo:

*A força da narrativa na formação e reflexão do sujeito da experiência, vívida no momento em que passa a ser materializada e tomada no âmbito de sua consciência, cria mecanismos potentes de transformação de si, pois o sujeito passa a olhar, viver e muitas vezes refletir com e acerca do que o mesmo narrou de si, viveu e experienciou, trazendo um outro universo do qual ainda não tinha habitado ou pensado, e, também, se dando conta do que tudo o que acontece, poderia acontecer e possibilitar as mudanças geradas nos movimentos deslocados entre o ser, estar ou estar sendo, ou ainda pensar o que e como narrou o que narrou, o que está narrando ou poderia narrar (Narrativa: Encontro do Grupo de Terça do GEPEC, 03/março/2019).*

À medida que fui refletindo acerca dos meus registros narrativos, fui selecionando os materiais *teoricoepistemológicos* que fui me lembrando para dialogar com as narrativas da experiência tecidas no meu diário de pesquisa. E nesse processo, senti a necessidade de reler alguns autores, bem como aprofundar leituras as quais ainda não tinha feito e percebi que eram fundamentais à composição do texto da tese, pois tinham muita relação com algumas partes que narrei no meu diário.

Acerca do registro narrativo configurado no plano da escrita, Josso partilha que :

A narrativa escrita apresenta-se, então, como uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente (mesmo quando há defasagens temporais) para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertenças etc. (JOSSO, 2010, p. 217).

Dessa forma, entendo o diário de pesquisa como uma forma de materializar a experiência de uma forma mais elaborada, organizada e racionalizada acerca dos encontros, diálogos, participação do pesquisador e demais outros modos de contato com o contexto da *pesquisaformação*.

O diário tem, assim, uma dimensão subjetiva, na qual mergulha o/a pesquisador/a, buscando refletir sobre si, e com os elementos envolvidos no processo, os sujeitos, os acontecimentos em uma determinada temporalidade, o contexto e as afetações produzidas em si e das relações com o outro, podendo gerar inteligibilidade e outras tantas compreensões e entendimentos do que está fazendo, pensando e intencionando fazer. Tal como reflete Joaquim Gonçalves Barbosa sobre o diário de pesquisa, em que o autor prefere chamar de *Jornal de Pesquisa*, postulando ser esse um dispositivo que além de expressar a intimidade do sujeito, também se tornar público, o mesmo tem a ideia de:

[...] mediante ele, aprender a lidar, a expor, a desdobrar, a jogar com nossas implicações, para que aquilo que produzimos seja uma extensão nossa e vice-versa. Para que tenha sentido. Assim, aprenderíamos a nos ver naquilo que fazemos e poderíamos também exercitar sobre a aprendizagem prazerosa da novidade que é nos vermos no que fazemos, e o que fazemos ser extensão do que somos (BARBOSA; HESS, 2010, p. 36-37).

Em relação ao contato, propriamente com as professoras iniciantes no contexto escolar, a primeira com que conversei, foi a professora Fernanda Prudêncio, minha ex-aluna no curso de Pedagogia e hoje está atuando na escola, desde o 2º semestre de 2017 até o presente momento, como professora contratada.

O primeiro contato, portanto, com a professora Fernanda. Aconteceu na tarde do dia 18/fevereiro/2020 na própria sala de aula, onde é regente, no 5º ano do Ensino Fundamental. Ocasão em que fui direcionado pela gestora da escola, que me acompanhou até a sala da docente. Fernanda ficou surpresa ao me ver, mas já havia conversado com ela anteriormente pelo chat do *facebook*, quando estava em Campinas, cursando as disciplinas do doutorado, e

havia informado que quando eu estivesse de férias em Caxias, iria fazer uma visita e conversar com ela sobre a *pesquisaformação* do Doutorado.

Foi, então, que mostrei o meu projeto de pesquisa para a professora, dialoguei acerca de como se dava o processo de *pesquisaformação*, e que gostaria de participar de suas aulas e, assim, poderíamos ir conversando e desenvolvendo outras formas de contribuição durante nossos encontros. Os registros foram realizados no diário de pesquisa que construí exclusivamente com esse objetivo para que eu pudesse fazer ao longo dos movimentos e caminhadas da *pesquisaformação* doutoral.

Em relação ao início da carreira docente, a professora Fernanda Prudêncio narrou que sua experiência inicial como docente iniciante foi na Escola Lourdes Feitosa, onde está atuando e iniciou suas atividades profissionais. Porém, começou como professora do “Terço da Jornada”<sup>75</sup> no 2º semestre de 2017 e deu continuidade ao seu trabalho nos anos subsequentes na escola.

Assim, declarou a professora Fernanda Prudêncio que esse trabalho de desenvolver atividades nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, quando os/as professores/as concursados efetivos participavam do tempo que era de direito para estudo e formação, segundo a professora, não criava vínculo com a turma, e, conseqüentemente, com os alunos, o que dificultava desenvolver um trabalho mais minucioso e específico no que concerne às dificuldades de aprendizagem e comportamentais das turmas, já que não era possível conhecer o perfil dos alunos de modo mais aprofundado como gostaria.

Essa forma de atuação profissional do Terço da Jornada, ainda é vigente na escola Lourdes Feitosa, e nas demais escolas também da rede municipal de Caxias, porém a professora Fernanda Prudêncio não estava mais nesse processo de rotatividade trabalhando como docente na escola e, sim, já se encontra contratada oficialmente como professora de uma única turma, no caso é o 5º ano do Ensino Fundamental.

Cronologicamente, e buscando situar o que já fora mencionado nesse texto, é válido salientar que o primeiro contato que a professora Fernanda Prudêncio teve com a escola foi no 2º semestre do ano de 2017 e no ano de 2018, período que iniciou suas práticas pedagógicas como professora iniciante a partir do Terço da Jornada. Como se destacou profissionalmente, segundo ela, assumiu, de fato, uma turma somente sua no 5º ano do Ensino Fundamental, no

---

<sup>75</sup> Ser professora no Terço da Jornada consiste em ser professora temporária em várias turmas para “preencher” o tempo ocioso das turmas, quando os/as professores/as regentes concursados da mesma tinham tempo de estudo e formação, que se dava uma vez por semana para cada docente, conforme já explicitado na nota 72. Assim, cada dia a profa. Fernanda Prudência assumia uma turma diferente, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

ano de 2019, permanecendo, neste ano, como professora iniciante. Assim, em 2021, já estava no terceiro ano como docente propriamente regente de uma turma e já adentrando o 2º ano como professora iniciante nessa escola.

### **A propósito de uma conversa orientada pelo *whatsapp*: destrinchando outras ideias**

Após ter os primeiros contatos com as duas escolas e com as professoras iniciantes entrevistadas, narrei essa experiência para a querida Inês Bragança, no dia 20 de fevereiro de 2020. Assim, foi o teor de minha narrativa naquele momento:

*Inês querida. Bom dia! Já iniciei nesta semana o contato com algumas escolas e professoras iniciantes, para definir onde vou fazer a pesquisa e com quem. Visitei 04 escolas e encontrei 01 professora iniciante em uma escola e 02 professoras iniciantes em outra escola. Então, estou visitando , conversando com essas professoras e acompanhando o trabalho em sala desde terça-feira desta semana. Estou fazendo registros no meu diário de pesquisa formação do que participo e do que elas me falam, etc. Além de algumas fotos que estou registrando do que elas compartilham comigo ou do que acho interessante e pertinente para a pesquisa. Enfim, vou lhe mandar um áudio explicando melhor e com calma sobre o que estou vivendo e experienciando aqui. (Narrativa em diálogo com Inês pelo whatsapp, 20/fevereiro/2020).*

A partir desse contato, focalizando o que já tinha vivido presencialmente com as professoras iniciantes no cotidiano das escolas, Inês Bragança deu retorno por áudio, fazendo o convite para eu narrar oralmente, também, via áudio, o que tinha acontecido durante os encontros que tive nas escolas e com as professoras. Foi, então, que passei a dialogar com ela, explicitando o desfecho dos acontecimentos.

O encontro com Inês pelo *whatsapp*, foi no dia 22 de fevereiro de 2020, domingo de carnaval, e me ajudou bastante no olhar acerca dos percursos da *pesquisa formação* que iniciei com as professoras iniciantes, participantes do estudo do doutorado, com ênfase no *feedback* que me deu a propósito do que mencionei por escrito, contando sobre a pesquisa.

Até então, não sabia como proceder, e por isso, fui registrando tudo o que fui considerando pertinente no meu diário narrativo, e Inês me sugeriu que a nossa própria conversa pelo *whatsapp* pudesse se tornar um registro também da *pesquisa formação* e que eu ficasse à vontade para proceder a esse registro, conforme considerasse pertinente. Considerei essa ideia brilhante e consegui compreender que, em um trabalho científico, a materialização das ideias, dos saberes e das reflexões tecidas em diferentes modos e *espaçostempos* da caminhada e dos

registros de que faz o/a pesquisador/a, pode se tornar uma via de produção científica, de aprendizagem e (auto)formação como me fez dar a ver essa possibilidade pelo dispositivo do *whatsapp*.

Aos poucos, fui me apropriando de elementos fundamentais, tanto metodológicos quanto de dispositivos de registros narrativos, na tessitura do texto da tese e das inúmeras formas de composição da narrativa dos percursos tecidos por mim com as professoras. Foi, então, que passeia ouvir, por diversas vezes, os áudios do nosso diálogo estabelecido para transformar minhas reflexões e compreensões que tive do que Inês me disse, a fim de registrar o que até então não tinha percebido de modo algum, tornando, portanto, esse texto a materialização dos áudios das conversas. Faz muito sentido esse pensamento, a seguir, que dialoga com essa dinâmica pela qual fui operando no contexto da *pesquisaformação*, ou seja:

Questionar e refletir mais profundamente sobre as formas de narrativas parece-me igualmente uma pista a manter, tanto para compreender melhor os processos de formação – particularmente em relação ao tempo – como o processo de conhecimento, em particular as origens dos registros na sua forma de contar ou de interpretar (JOSSO, 2010, p. 171).

Os movimentos de *pesquisaformação* se dão num complexo jogo de interações em que tanto eu, quanto as professoras, vamos juntos tecendo as aprendizagens e construção do conhecimento da experiência. Tal fato se evidenciou quando a professora Fernanda se aproximou, já que estava sentado no fundo da sala de aula, para dialogar sobre suas experiências narrativas comigo.

Aproveitei a ocasião para partilhar os registros realizados de outros encontros passados que com ela tive em sua sala de aula, tramados na minha relação com ela e as crianças no cotidiano escolar. E, então, li para ela, e fui perguntando se o que narrei era, de fato, o que condizia com a realidade ou não, e professora foi confirmando que sim, já que foi fruto de conversas que já tinha estabelecido com ela, participando no cotidiano de sua prática. A professora acrescentou outras experiências que antecediam meu encontro com ela na sala de aula e que fazia todo o sentido da continuidade das atividades que estava desenvolvendo com as crianças, fruto de aulas anteriores. E, portanto, acrescentei essas outras experiências desconhecidas.

No movimento de narrar, interpretar e compreender as narrativas em diálogo com o contexto, os sujeitos e o texto narrado, pude perceber que:

Existem sim outros caminhos interpretativos, que por serem outros, nos permitem ver no que está escrito o que não está, pois apresenta o que acontece na vida, com as palavras ditas. E não só na vida das personagens “principais”, pois o próprio “contexto” e a “paisagem” são afigurações verbais do vivido (SERODIO; PRADO, 2020, p. 104).

O registro narrativo vai, portanto, sendo tecido em redes de colaboração e compartilhamento de ideias, reflexões tecidas em conversas, coletivamente, dando múltiplos significados, interpretações e entendimentos acerca da experiência que está sendo desenvolvida pela docente, consubstanciada com o olhar e reflexão do/a pesquisador e que juntos geram aprendizagens outras do ensino e acerca da *pesquisaformação*.

Foi na e pela conversa que os saberes e conhecimentos foram produzidos pela reflexividade narrativa entre nós, o professor e as professoras iniciantes nesse trabalho. Acerca desse dispositivo metodológico, convém salientar sua riqueza na pesquisa científica, uma vez que “uma conversa, enfim, abre uma brecha no tempo, perfura-o, detém-no, cria uma pausa necessária. É a única matéria da qual é feita a possibilidade de ausentar-se da urgência e da pressa” (SKLIAR, 2018, p. 12).

Em um registro narrativo no meu diário, reflito em relação à prática pedagógica desenvolvida por Fernanda, em diálogo com as crianças no processo de ensino e aprendizagem, que me chamou a atenção a consistência e o *traquejo* mobilizados pela docente na condução do seu fazer professoral.

*É absolutamente incrível a seriedade do trabalho realizado pela profa. Fernanda Prudêncio. Ela se debruça, com uma rigorosidade metódica e de uma consciência crítica acerca do realizado e das circunstâncias que enfrenta e se defronta em sala de aula, de modo a não deixar passar nada em branco, ou seja, toda situação, busca problematizar e refletir, pondo as crianças numa situação mesmo de pensamentos e reflexão do que estão fazendo ou falando durante o processo de ensino e aprendizagem. Uma das suas práticas e atitudes que corroboram para esses aspectos mencionados, refere-se à sua postura frente às correções das atividades que as crianças realizam, em que a professora Fernanda busca interpelar as crianças, frente às situações de ensino e aprendizagem, sobretudo, nas atividades realizadas na sala de aula e, no processo de indagação que faz aos pequenos, induz a pensá-los se é correto ou não, o que estão fazendo ou o que já fizeram, para que eles próprios tirem suas respectivas conclusões.*

*Ao, por exemplo, se posicionar individualmente com cada criança ou coletivamente, ela dá ênfase no que está abordando e franze a testa como sinal de interrogação diante dos contextos que são apresentados no plano do erro ou das incertezas praticadas pelas crianças, no sentido de dizer: *É isso mesmo? Tem certeza?* As crianças, respeitosa e, entendem a sua linguagem gestual, condiz com a situação enfrentada e buscam, de modo conivente descobrir o erro existente ou mesmo reformular seus*

*pensamentos em função do que está acontecendo (Narrativa: Encontro com a profa. Fernanda Prudêncio, 03/março/2020).*

Considero, portanto, esse pensar e fazer o registro narrativo coletivo por mim e pela professora Fernanda, pensando bakhtinianamente, a produção de um ato que se tece de modo irrepetível e que busca valorizar eticamente e de modo *volitivo-responsivo* esse outro que me constitui e faz parte do processo da *pesquisaformação*, afinal de contas, a minha singularidade de pensar e registrar a experiência do vivido, muitas vezes, precisa do olhar do outro, que está junto comigo produzindo a realidade, sem o qual não deixaria de existir para produzir o que aqui está tecido narrativamente. Desse modo, “[...] o mundo como conteúdo do pensamento científico é um mundo particular, autônomo, mas não separado, e sim integrado no evento singular e único do existir através de uma consciência responsável em um ato-ação real” (BAKHTIN, 2017, p. 58).

Ainda acerca da conversa orientada que tive com Inês Bragança, me foi lançada uma proposição da qual era exatamente o que estava precisando compreender e pensar para propor às professoras iniciantes: um convite para a estabelecer um diálogo por meio de registros narrativos. Assim, foram lançadas algumas ideias de como se daria esse processo de diálogo, por meio de alguns desses dispositivos, conforme a possibilidade: cartas, e-mail, web-conferência, *pipocas pedagógicas*<sup>76</sup> e/ou mesmo um diário narrativo, que eu pudesse levar um caderno para presentear cada uma para então narrar suas experiências cotidianas.

Uma pesquisa que vai se fazendo aos poucos, no entretecer de inúmeras experiências, narrativas, relatos e reflexões que são tecidas em diferentes dispositivos e com variadas práticas empreendidas entre pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa, eis, pois, um dos princípios da *pesquisaformação*. Uma pesquisa se faz no caminho, caminhando, dando um passo de cada vez.

Esse aspecto enfatizado pela Inês me fez enxergar acerca de uma das dimensões da *pesquisaformação* que é registrar narrativamente durante os itinerários formativos o que o/a pesquisador/a passa e experiência que constitui um dos princípios da pesquisa narrativa em três dimensões desenvolvidas pelo GEPEC/Unicamp, como tão bem salientou Rosaura Soligo (2015) em sua tese doutoral e já mencionado nesse texto. Portanto, enquanto a pesquisa vai se

---

<sup>76</sup> As pipocas pedagógicas “[...] são narrativas escritas que, pela sua natureza discursiva, fazem um chamamento ao outro para uma conversa” (PRADO et al, 2017, p.11). Trata-se de um gênero de escrita narrativa produzida no GEPEC/UNICAMP, a qual é curta, mas preñhe de significados oriundas de experiências pedagógicas desenvolvidas por professores/as no cotidiano escolar em diálogo com o outro.

movimentando desde o princípio, o/a pesquisador/a vai tecendo suas narrativas das implicações que lhe tocam no percurso.

### **O encontro com duas professoras iniciantes em outra instituição escolar**

O meu contato com as outras duas professoras iniciantes, se deu por intermédio da gestora da Escola Municipal Antenor Gomes Viana Júnior, professora Maria Almeida, que me recebeu e chamou as duas professoras iniciantes atuantes na escola, após a apresentação do meu projeto de *pesquisaformação*. A escola fica localizada no Bairro Teso Duro, em uma região periférica, territorialmente afastada do centro da cidade de Caxias e atende alunos das comunidades carentes do entorno e do próprio bairro.

Fiquei na sala dos/as professores/as aguardando as duas docentes iniciantes chegarem e então o diálogo se deu por meio da roda de conversa. Apresentei a cada uma também o projeto de doutorado, informando que eu gostaria da colaboração de ambas e então foram narrando suas experiências iniciais da docência, quanto tempo estavam atuando e as mudanças operadas nesse curto espaço de tempo em que estavam na escola trabalhando como professora.

As professoras com quem estabeleci diálogo foram a Arikelma, que atua no 5º ano “A”, e a Ana Patrícia que leciona no 5º ano “B”, no turno matutino da escola. E essas duas turmas ficam uma de frente para outra. Como a primeira professora eu já conhecia, porque estudei Pedagogia com ela, depois que saímos da sala dos/as professores/as, do diálogo que juntos tivemos, decidi ir primeiro à sala da docente Ana Patrícia, apresentei-me à turma dizendo o que eu estava fazendo e iria continuar ali com eles e me propus a sentar no final da sala para acompanhar/vivenciar a dinâmica de suas aulas e depois passar a me entrosar um pouco mais ao longo do tempo, quando já estivesse mais familiarizado. Logo me defrontei com alguns alunos inquietos e agitados que estavam chamando a atenção em sala de aula. sala A professora., furiosa, e passou a reclamar com alguns que não estavam muito bem comportados.

É nesse processo de acompanhar e mediar os/as professoras/as iniciantes em seu cotidiano escolar que recupero a ideia e potencialidade da *mediação biográfica*, em que “[...] a atividade reflexiva no grupo volta-se para a busca de sentido de experiências existenciais e para a compreensão de si pela mediação do outro” (PASSEGGI, 2008, p.44).

Isso foi se refletindo, à proporção que fui juntamente com as docentes iniciantes, acompanhando suas trajetórias formativas, de aprendizagem e construção do conhecimento no cotidiano escolar, mediando outras tantas reflexões narrativas que iam se tecendo pelas

conversas e participação em suas aulas e ,em outros momentos e *espaçostempos* da escola, que fui estabelecendo durante os encontros da *pesquisaformação*.

A professora Ana Patrícia disse-me que sofreu um *choque* quando passou de uma transição como professora da Educação Infantil que só tinha 11 alunos e entrou nessa escola da rede pública do Ensino Fundamental com uma turma de 35 alunos. Em uma outra narrativa, assim se posicionou acerca de sua experiência em relação à quantidade de alunos que tinha e sobre a experiência de sua transição entre ser professora do Terço da Jornada e de ter uma turma sob sua responsabilidade sozinha:

Ano passado foi muito difícil, pensei até em desistir. A turma que eu peguei eram 15 alunos no Terço da Jornada, porque eram repetentes. Então, tinha dias que eu chorava em casa e chorava, porque eu parava e pensava na situação deles [alunos] de não querer nada com a vida (**Narrativa da profa. Ana Patrícia, 20/02/2020**).

Segundo a professora, em outra conversa que tive, depois da leitura da narrativa para ela, afirmou que tal experiência foi apenas em uma das turmas em que atuou e, então, sofreu um choque, embora, tivesse experiência em outras escolas e com outras turmas, mas nesse caso teve muitas dificuldades e sofreu uma *crise de sentido* como ela pontuou, já que o perfil dos alunos era completamente diferente. Consegui, entretanto dar a volta por cima, atuando em três escolas no Terço da Jornada, com diferentes turmas. Assim, a professora ficava dois dias da semana em uma escola, dois em outra e um dia em outra escola, em salas diferentes e escolas situadas em bairros diferentes, ministrando as disciplinas de História e Geografia nessas instituições.

As outras turmas que a professora Ana atuou eram com crianças mais precoces, então, era, basicamente o que ela já esperava, como se fosse normal, mas essa turma era de enfrentamento, pois fugiu do que esperava, gastava mais tempo com as questões de (in)disciplina das crianças e, então, passou a conhecer quem eles eram, e assim, compreender o que poderia fazer.

A narrativa, acerca do *choque de realidade* enfrentado, ao sair da Educação Infantil de uma escola particular e adentrar nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública, revela que:

Esse choque e as dificuldades que enfrentei, elas contribuem, porque você precisa enfrentar essa prova de fogo, porque senão você não está preparado para essas

situações, porque você aprende, pois, **passar pela experiência te fortalece**, porque aí você aprende e depois já está preparado para enfrentar outras situações.

Aí fico pensando: mas será se outro professor enfrentar essa situação estaria preparando para lidar com a situação?

Porque aí aprende a ser provado nas situações para poder dar conta do recado, então prepara os armamentos para entrar na guerra. “Não, não vou desistir”. Aí você tem que procurar um jeito. Aí procurei um jeito para poder lidar com as situações. As minhas aulas eu não sou só de estar copiando, mas eu gosto de conversar, e comecei a cativá-los mais, aí começou a melhorar mais...

Aí esse choque foi uma forma de eu refletir para saber o que vou fazer (Narrativa da profa. Ana Patrícia, 03/março/2020. Grifos meus).

É possível notar o teor de implicação de sua narrativa, em relação às dificuldades da profissão docente para quem está em início de carreira. O que pode impactar, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional docente. Diante da narrativa expressa anteriormente da professora Ana Patrícia, identifiquei uma implicação no aprender da profissão. Qual seria essa implicação,? **O poder da experiência na construção dos saberes profissionais da docência.**

Quando a professora diz “passar pela experiência te fortalece”, parte-se do pressuposto que quanto mais tempo no exercício da profissão, melhor para o sujeito, porque o/a professor/a passa a construir os *macetes da profissão*, já diminuindo possíveis lacunas, obstáculos ou conflitos que poderiam enfrentar quando ainda não tinha experiência na área de atuação.

Do mesmo modo e pensando como Larrosa (2002), constato que a experiência é algo que passa, marca e fica no sujeito, efetuando-se em dimensão do sensível, possível, imaginável e que se transmuta em desejos, práticas, reflexões e outros estados de ser, pensar e fazer, mobilizando forças vitais do corpo, mente e espírito. Ao assinalar a força da experiência, a professora Ana Patrícia mostra o quão significativo é saber algo sobre a profissão, os conhecimentos construídos durante suas trajetórias pessoais, profissionais e formativas e o peso que apresenta nos processos educativos e pedagógicos da relação que se possa empreender didaticamente com os sujeitos que fazem parte da escola.

Por isso, a importância do sujeito da experiência no processo de iniciação à docência, de que tanto Ana Patrícia reconhece o valor e os contributos no que tange ao desenvolvimento profissional docente. Assim, é notório mencionar que “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” (LARROSA, 2002, p. 24)

Em um brilhante texto *Experiência e pobreza*, Benjamin (2012) já havia sinalizado o fato de que ficamos pobres, pois deixamos de viver experiências cotidianas que valorizam os saberes e fazeres que circulam nas culturas. Assim, as narrações de boca a boca do que cada sujeito já viveu, se tornam cada vez mais raras e vias indispensáveis para disparar uma reflexão sobre o vivido e das artes que se produzem em meio a um tempo não programado da experiência. Essas são capazes de tocar, afetar, emocionar e transformar, ou seja, trazer sentido para a vida, a formação e a aprendizagem experiencial em múltiplas interfaces. É o que faz falta nos dias de hoje! São experiências escassas. Estão sucumbindo aos projetos do capital neoliberal, infelizmente.

Com base na reflexão de Benjamin (2012) e percebendo a condição da professora Ana Patrícia, a partir do que narrou acerca do que está designando por alunos indisciplinados, questiono: Ouvir as narrativas das crianças, dos pais e mães, ou dos seus responsáveis, em conversas do cotidiano, não seria uma possibilidade crucial para saber o que se passa em suas vidas, a fim de compreender seus universos e fazerem-nas criarem desejos, vontades e ações que valorizassem o que é feito pela docente, ou outras práticas metodológicas que pudessem ser significativas na sala de aula? Talvez esse contexto de indisciplina pudesse ser reconfigurado em função das ações a serem tomadas e de outras artes da existência praticadas no contexto da escola e da sala de aula, de forma horizontal, envolvendo todos, e se transformando em possíveis experiências de vida, aprendizagem, profissão e formação.

Sobre esse *choque de realidade* no exercício da docência para professores/as, em início de carreira, recorro a um importante estudo desenvolvido por Estrela (2010) ao assinalar que:

O choque representa “o colapso dos ideais missionários” que a formação inicial fortaleceu e que são postos em causa pelas dificuldades experimentadas (de manutenção da disciplina, de planificação didáctica, de gestão do tempo de aula, de relação com os alunos, pais, colegas e escola). A descoberta de uma realidade bem diferente da idealizada provoca sentimentos de perda de autoconfiança, desânimo e desejo de abandono (ESTRELA, 2010, p. 24).

Dessa forma, iniciar na profissão docente é um momento particularmente sensível e constituído de muitas ideias sobre o aprender e ensinar, que só se consolidam no desenvolvimento da prática pedagógica, onde os/as professores/as irão aprender como se processa a realidade que, muitas vezes, não foram contempladas discussões em sua formação

inicial, mas que a própria prática se revela como desafiadora e com inúmeros sentidos, saberes e experiências a aprender e a ensinar.

Existem saberes que só se aprendem mesmo na ação docente e no emaranhado de situações que se revelam continuamente no cotidiano da escola e da sala de aula, no enfrentamento às múltiplas diversidades da cultura escolar, sobretudo, nas instituições que fazem parte da rede pública, constituídas de suas inúmeras fragilidades, relações de poder, interações interpessoais estabelecidas com diferentes atores e a comunidade de seu entorno.

Ser professor/a, demanda responsabilidade, construção coletiva e individual de sua singular experiência e as tessituras subjetivas que caracterizam o perfil do/a profissional, regadas de bastante reflexão crítica sobre a prática e a realidade que experiencia, de modo a exercer uma consciência de seu papel político e social que demanda a profissão docente.

É válido, ainda, ressaltar que o *choque de realidade* é uma das características que mais impactam a continuidade ou o abandono da profissão docente, dependendo das circunstâncias que possam acontecer na vida da pessoa-professor/a. Então, vem o questionamento: o que mesmo é que causa esse *choque de realidade* com os professores/as em início de carreira?

[...] O choque depende de vários factores, entre os quais avultam factores pessoais (capacidade de resiliência, autoconfiança, combatividade...) e factores institucionais (formação inicial recebida, acolhimento da instituição, apoio, indiferença ou menosprezo dos colegas mais velhos...). (ESTRELA, 2010, p. 24).

Retratar esse quadro de situações, que no início da profissão docente é possível experienciar, trouxe a lembrança de quando fui professor iniciante, entre algumas dificuldades e *choques de realidades*, pude enfrentar o fardo de preocupações que me levavam a questionar: que conteúdos ensinar, como desenvolvê-lo metodologicamente e como seria minha relação interpessoal com as crianças e os pais delas na Educação Infantil. Tais situações, me deixaram noites acordado, em busca continuamente de materiais e orientações que, muitas vezes, senti falta na formação inicial, em relação a uma dimensão mesmo prática e metodológica do como fazer a aula funcionar e acontecer.

Ainda, em se tratando da roda de conversa que tive com as professoras Ana Patrícia e Arikelma, na sala dos/as professores/as, durante mais ou menos uns 10 a 15 minutos, fiquei preocupado com elas, uma vez que a gestora as chamou para eu ter esse primeiro diálogo e elas deixaram as suas respectivas turmas sozinhas só com as crianças, foi, então, que resolvi cessar ali aquela conversa para acompanhá-las até sua sala e participar com elas do cotidiano para que pudessem emergir nos diálogos que fossem propiciados pelas conversas entre nós.

Uma das questões que percebi que se configuraram como dificuldades enfrentadas pela professora Ana Patrícia, diz respeito a gestão da sala, uma vez que as crianças se dispersavam muito, e algumas eram *indisciplinadas*, palavra essa que mencionava constantemente em sua narrativa. Isso acabava atrapalhando a professora, já que passava uma boa parte da aula chamando a atenção dos alunos para se comportarem, deixando, assim, os conteúdos em segundo plano, já que não dava para continuar no quadro escrevendo as atividades propostas para o dia, dividindo, portanto, os *espaçostempos* do ensinar e organizar a aula.

Diante dessa reflexão tecida acerca da prática pedagógica da docente, vem uma provocação a questionar: Mas o que seria um aluno indisciplinado para a professora iniciante Ana Patrícia? E por quais razões as crianças (seus alunos) se comportavam desse modo em sua aula? Volto a dialogar com ela, dessa vez pelo *whatsapp*, e exploro esse contexto para entender melhor o que significa isso, principalmente, a ideia de aluno indisciplinado de que fala a docente.

- **Joelson:** Oi, Ana Patrícia, querida. Bom dia. Tudo bem?

- **Ana Patrícia:** Bom dia! Sim, tudo bem graças a Deus.

- **Joelson:** Que bom. Amém. Tudo bem por aqui também.

Bom. Estou olhando os resultados já de algumas escritas que fiz na minha tese doutoral, e me veio algumas reflexões que eu gostaria de pensar com você, se possível, a partir das relações que estabelecemos quando estive em contato pessoalmente contigo em sala de aula no ano passado, em 2020, antes da pandemia.

Vamos refletir juntos acerca dessa minha escrita narrativa em diálogo com você? Questiono: o que seria um aluno indisciplinado para você? E por que as crianças se comportavam desse jeito, de formas agitadas, muitas vezes deslocando você em sua prática pedagógica “atrapalhando-a” no processo de saber e fazer, enfim, em sua didática?

- **Ana Patrícia:** Sim, vamos, só me dá um tempinho, vou ajeitar minhas crianças aqui, dar o almoço.

- **Joelson:** Fique tranquila. De boas. No seu tempo querida. Vamos conversando então. Abraço e obrigado pela sua disponibilidade. És muito prestativa e generosa. **(Conversa com a profa. Ana Patrícia, 16/março/2021).**

Ainda chego a pensar se seria possível modos outros de fazer com que os sujeitos do processo de escolarização possam ser orientados a permanecer em determinadas formas de ser, estar e se portar em sala de aula, quando, na verdade, o ser criança, sua postura correlaciona-se com princípios que habitam a infância, característica dessa fase da vida humana, que, geralmente, assim se reflete no sujeito.

A ideia inicial foi impulsionar uma discussão que me fizesse refletir mesmo como forma de aprendizagem o que seria um aluno indisciplinado, porque é uma pauta que geralmente habita os discursos e narrativas dos/as professores/as no cotidiano escolar. Assim, em outro horário, a docente Ana Patrícia me enviou um áudio que narra seus entendimentos sobre o que significa para ela um aluno indisciplinado.

Pra mim, um aluno indisciplinado é um aluno que não está acostumado a seguir regras, a ter uma rotina, a obedecer, a que não tenha esse hábito de ter uma organização, de ter um tempo reservado para fazer alguma coisa. Então, como ele não está acostumado a isso, ele acaba não sabendo como fazer isso, não é? E ele tem dificuldade de obedecer, tem dificuldade de entender porque ele precisa obedecer e seguir as regras porque crianças são agitadas, crianças são curiosas, gostam de conversar. Nós adultos gostamos (risos). Então, o problema não é esse, não é? O jeito de cada criança, a dificuldade que eles têm, que a gente tem com isso. São certos alunos que não querem, obedecer a autoridade do professor, as regras da escola, então pra mim, isso é um aluno indisciplinado, que ele não sabe obedecer a regras, não tem interesse. Eu digo até que não sabe aprender, isso que eu coloco, não sabe aproveitar o momento da escola, e não está acostumado com disciplina, e, por isso, é indisciplinado, porque tem aqueles que são agitados, que são hiperativos, mas, eles procuram obedecer, procuram entender que na escola tem regras, que tem as obrigações, que tem os seus deveres, então, fica mais fácil lidar do que aqueles que não gostam de obedecer, e esses são os indisciplinados, não sabem a hora de fazer cada coisa (Narrativa da profa. Ana Patrícia, 16/março/2021).

Com essa narrativa da docente Ana, identifico um conjunto de fatores que a incitam a produzir essa reflexão, dentre os quais as que podem referir-se à sua experiência como mãe de dois filhos, as relações que as crianças possuem em casa em sua família como fruto do que enfrenta no cotidiano de sua sala de aula.

Diante da narrativa de Ana Patrícia, emerge uma outra implicação da aprendizagem da docência em sua prática pedagógica: **a indisciplina dos alunos na sala de aula**. Um dos aspectos que tem sido muito marcantes no processo de iniciação à docência e mesmo com professores/as até mais experientes. Tanto que uma pesquisa envolvendo professores/as recém-formados, atuantes na área, mostra que um dos problemas mais usuais, apontada em primeiro lugar por Imbernón (2016, p. 103) é “manter a disciplina em sala de aula”.

Assim, é possível problematizar dois pontos da narrativa da docente Ana. O primeiro correlaciona-se ao registro de que o aluno “não sabe aproveitar o momento da escola, e não está acostumado com disciplina”. Reflito que, talvez, a condição em que se encontra a professora é uma e a do aluno outra. Por exemplo: enquanto o trabalho do professor pode girar algumas vezes em torno do ensinar os conteúdos de ensino e outros aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, as crianças (os alunos) vão adequando-se a essas lógicas, mas ultrapassam-nas, uma vez que a escola é o espaço também de socialização, de compartilhamento de amizades, de brincadeiras ou outros aspectos que muitas vezes os pequeninos não encontram em casa e, às vezes, nem na rua. Então, alguns comportamentos das crianças, podem parecer dispersos ou indisciplinados pelo fato de estarem usufruindo da condição da escola não somente de ser espaço de aprendizagem, mas de diversão, alimentação, de trocas de experiências, culturas, conversas e outras dinâmicas que envolve o ser criança. Daí, o fato da docente expressar que as crianças não sabem aproveitar o tempo da escola. Elas vivem o tempo e do jeito delas, muitas vezes diferindo das nossas concepções, propósitos e intenções como docentes.

Mediante o exposto, reflito à luz da literatura que discute a indisciplina a partir do prisma foucaultiano que “a indisciplina é, muitas vezes, um grito de socorro; assim, deve ser ponto de partida para a criação de espaços de diálogo” (NAIFF, 2009, p. 113). O que, talvez, pudesse, de forma plausível, ser mobilizado pela docente em buscar ouvir as narrativas e conhecer as histórias de vida das crianças, a fim de amenizar as relações e construir outras possibilidades que o controle dos corpos fosse algo menos colocado como uma tônica do comportamento delas no contexto da sala de aula.

O segundo ponto a problematizar está no final dessa mesma narrativa, em que o aluno “não está acostumado com disciplina”. Talvez isso se deva a alguma influência do seu âmbito familiar, uma vez que as regras, rotinas, orientações e comportamentos poderiam já ser orientados na família, a fim de que possam conviver em sociedade de forma a estabelecerem relações harmoniosas, inclusive, na escola. Quanto a isso, é um processo de construção que envolve família, escola, cultura e sociedade também, no imbricamento de diferentes sujeitos e instituições

Por isso, no que concerne à prática pedagógica dos/as professores/as, vejo que “a utilização de dispositivos disciplinadores acaba criando um desgaste nas relações e transformando atos de desobediência em violência ou exclusão” (NAIFF, 2009, p. 110-112), um aspecto que percebo que pode ser evitado e trabalhado na sala de aula, de forma a dar

atenção para os alunos e ouvi-los quanto às suas necessidades, e o que pensam, querem e fazem no seu cotidiano escolar, familiar e sociocultural.

Em se tratando do meu diálogo com a professora Arikelma e buscando desvelar o que resultou da conversa, a profissional narrou sobre suas histórias formativas e de desenvolvimento profissional em início de carreira. Partilhou que estava atuando na escola desde junho de 2018, onde iniciou também no Terço da Jornada nesta mesma escola Antenor Viana, a primeira escola onde trabalhou como professora, não tendo outras experiências anteriores como docente.

No momento em que tivemos uma roda de conversa com as professoras Arikelma e Ana Patrícia na sala dos/as professores/as, aquela enunciou uma narrativa bastante implicada dos movimentos de aprendizagem de constituir-se professora que aconteceu com ela no ano de 2019. Assim proferiu a docente e fui registrando no meu diário de *pesquisaformação* à medida que ia narrando e gravando em áudio no meu celular, ao mesmo tempo:

Ano passado teve a situação de um aluno que começou a chorar porque foi retirado de uma turma e veio para a minha. Então, eu cheguei pra ele e disse: “meu amor se você quiser chorar vai se abrir com a diretora pra tentar resolver teu problema, porque tua sala é aqui e você não vai mudar [de sala]”. Aí, depois a Soraia [diretora adjunta] veio falar comigo e me disse que o problema de ele está chorando era eu, aí eu disse que não ia mudar a minha metodologia e expliquei tudinho como eu fazia para a diretora, porque se eu deixar os alunos, eles sobem em cima da gente, e eu não deixo de jeito nenhum (**Narrativa da profa. Arikelma, 20/02/2020**).

Com base no exposto, na narrativa da professora Arikelma, contando um caso de ensino, reforçou que não brincava em sala de aula, e colocava *moral* com as crianças, porque tem muitos que querem fazer qualquer ação na sala, disse também que tem pulso para se defrontar de frente com eles sem que eles queiram praticar baderna ou violência na sala de aula e deixar evidenciar maus comportamentos. Por isso, reforçou ela, que foi chamada para ser professora oficial da escola, porque sempre se esforçou para realizar o seu trabalho como professora, e ainda chega a tirar dinheiro do seu próprio salário para ajudar no desenvolvimento de materiais didáticos e metodológicos para ensinar. Ela própria elabora esses materiais porque diz que é importante levar “*algumas coisas diferentes*” para a sala de aula para inovar, conforme narra a docente.

Senti um ar de preocupação da professora Arikelma em sempre querer desenvolver um bom trabalho e já há um certo tempo vem se esforçando, como observei em fotografias que ela

compartilha num grupo de *whatsapp* que participo<sup>77</sup>, como também no *facebook* quando está desenvolvendo sua prática pedagógica e registra por meio de fotografias. Além do mais, já me narrou, em outras vezes, suas experiências como professora iniciante, em encontros que já tivemos ao longo desse tempo em que iniciou o seu trabalho como docente na escola.

Essa experiência no início da carreira docente, com base nas narrativas já expressas, me faz lembrar as duas características da 1ª fase do ciclo de vida profissional docente, aludido por Huberman (2007) que é a *sobrevivência* e a *descoberta*. Então, quando a professora Arikelma relata que não vai mudar a metodologia, considerando que o aluno está com medo de seu modo sério, comprometido e de enfrentamento aos alunos, fazendo com que se adéquem ao perfil da docente, é um modo de sobrevivência da profissão, já que, como está no início de carreira, precisa mostrar que sabe, e que tem condições de gerir uma turma, de ensinar e fazer com que as crianças tenham comportamentos plausíveis, à altura do que se espera.

Por outro lado, a *descoberta* é uma das características do início da profissão, também discutido por Huberman (2007) e que tem relação com o que aprende, elabora e desenvolve a professora Arikelma, ou (re)inventa outras possibilidades metodológicas, focando o aprender e ensinar, para que as crianças tenham um bom desempenho. Como afirma, certa vez, levou uma caixa de chocolates bis, para que as crianças pudessem se motivar mais ainda para participar das aulas e responder às atividades propostas, estimulando-os.

Mediante o exposto, vem a questão: por que percebo que a professora Arikelma mobiliza determinados saberes e fazeres para que as crianças tenham um bom desempenho, como ela também já chegou a me revelar em conversas reforçando essa perspectiva? O que está por trás disso e como a docente revela narrativamente essa experiência? Quais as implicações formativas e reflexivas de expressar esse modo de saber fazer a prática pedagógica em diálogo com as crianças na educação escolar? O que seria, portanto, um bom desempenho?

Algumas vezes, considerando o olhar que fui tendo das conversas e narrativas produzidas no decurso da *pesquisaformação*, senti necessidade de ir estabelecendo outros processos dialógicos mediatizados pelas conversas com os/as professores/as iniciantes. Tanto que voltei a contatar a docente.

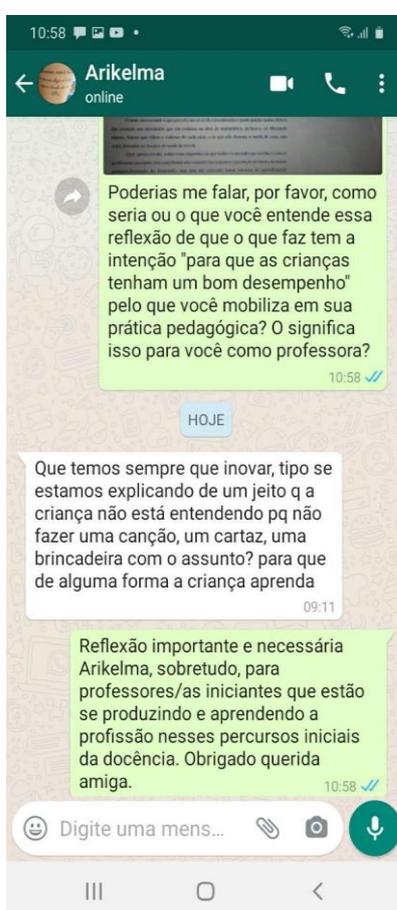
---

<sup>77</sup> Grupo esse constituído de seis pessoas, pedagogos/as contando comigo e que estudaram juntos a Pedagogia em uma mesma instituição de ensino superior e até hoje temos uma ligação próxima e constantes contatos. O nome do grupo de *whatsapp* é OS PLENOS. Foi o grupo em que a amizade permaneceu até os dias atuais, em que marcamos encontros e saídas de papos e de lazer, que se dá para, entre outras ações: comer uma pizza, ir a um aniversário de um/a da equipe, ir ao shopping, tomar umas cervejas ou ir para um churrasco na casa de um dos membros e outras festividades e comemorações. É constituído por mim e: Simone, Arikelma, Carla Kelma, Conceição e Neta.

A conversa estabelecida até então com a docente, transparece um modo de preocupação voltado para a aprendizagem das crianças, no sentido de contribuir para que consigam se desenvolver, mobilizando outros tantos dispositivos metodológicos em sua didática.

O mais interessante é que percebi um nível de concentração e participação muito efetiva das crianças nas atividades que ela realizou na área de Matemática, inclusive, só liberando alguns, depois que olhou o caderno de cada aluno/a, e os/as que não fizeram a tarefa de casa, não eram liberados no horário de saída da escola. Olha só o que narrou a profa. Arikelma disso:

**Figura 03:** Conversa com a profa. Arikelma sobre o desempenho com os alunos.



**Fonte:** Registro do autor, 16/03/21.

Quer queira ou não, todas essas experiências vivenciado nas escolas com as professoras iniciantes têm contribuído não somente nos registros e produção de fontes da *pesquisaformação*, mas tem me colocado numa situação de aprendizagem também do ser professor e como mediar diversos contextos e aprendizagem profissional da docência, como: a postura ao se relacionar com os alunos; as metodologias utilizadas; os tempos e espaços de divisão das áreas do conhecimento no transcurso das aulas; os afetos produzidos pelas

professoras na relação com os alunos; os momentos inusitados e não previstos no cotidiano da sala de aula, entre outras sensações, características e dimensões da profissão docente.

É nesse movimento, entre o que fui e fiz, e o como me vejo hoje e faço, em diálogo com as professoras iniciantes e tantos outros que me constituem, operado pela reflexividade narrativa, que percebo fazer coro e sentido a dialética da ipseidade com a alteridade preconizada por Ricoeur (2010) no contexto de uma identidade narrativa. Em outras palavras, esse dinamismo se daria em um caráter ontológico, em que chego a me perceber no modo de ser de si, de mim, como sujeito histórico, social e cultural produzido na e pela linguagem. Tal perspectiva está em consonância com a proposição feita por Passeggi (2020) que vai defender a reflexividade autobiográfica como um ato que acontece na linguagem no ato de enunciação.

Assim, compreendo que as relações pelas quais tenho estabelecido com as professoras participantes da *pesquisaformação* vem se configurando como uma via de mão dupla, em que aprendo com elas como se constitui o ser professor em início de carreira pelos tateamentos e incertezas da prática pedagógica, e elas aprendem também comigo outros tantos saberes e conhecimentos, e que tem se dado em minhas compreensões que com elas partilho das minhas narrativas escritas que tenho registrado no meu diário.

Eis no que reside a radicalidade desta *pesquisaformação* e representa um modo outro de pesquisar e se formar com uma determinada inventividade e criação, qual seja: a de que produzir narrativas com as professoras iniciantes, em que as escrevo e as leio para elas que também acabem ressignificando e permitindo ver outras possibilidades, reconstruindo as narrativas, e permitindo escrever e oralizar outras tantas nesse processo dialógico. É, assim, que se reflete a dimensão (per)formativa da pesquisa.

À luz da interpretação hermenêutica, reflito a significação dessa assertiva quando situo que “é tarefa da hermenêutica reconstruir o conjunto das operações pelas quais uma obra se destaca do fundo opaco do viver, do agir e do sofrer para ser dada por um autor a um leitor que a recebe e assim muda seu agir” (RICOEUR, 2010, p. 94-95). Tal movimento é como tem se dado entre mim e as professoras iniciantes no processo de reconstrução narrativa na *pesquisaformação*.

Fiquei refletindo acerca de quais diferenças e em que pontos se assemelham o perfil, modos de ser e estar e a prática pedagógica das três professoras iniciantes com as quais compartilhei diálogos, encontros e experiências no seu cotidiano profissional na escola e na sala de aula, trocando com as profissionais, remotamente, nesse período da pandemia, pelo *whatsApp* e pelo *Google Hangouts*.

No que pese às aproximações entre as professoras iniciantes participantes da pesquisa, alguns pontos em comum as situam em pé de igualdade, quais sejam: 1) todas as três professoras iniciantes são contratadas<sup>78</sup>, estando sob tutela de renovação contratual a cada ano; 2) atuam no mesmo ano, ou seja, exercem a docência no 5º ano do Ensino Fundamental; 3) as três professoras se encontram quase que em um mesmo recorte cronológico de exercício da profissão docente, variando entre três a quatro anos, no máximo; 4) as docentes atuam em escolas da rede pública de ensino de Caxias-MA 5) são professoras que possuem formação inicial no curso de Pedagogia.

Em relação às respectivas singularidades que estão constituindo o modo como elas estão sendo, no que concerne ao seu perfil de pessoa-professora e de dimensões comportamentais, cabe pontuar como vejo cada professora iniciante, com quem tenho estabelecido relações no cotidiano da *pesquisaformação*.

A professora iniciante Fernanda Prudêncio tem uma seriedade no que faz, sobretudo, em sala de aula, e quando as crianças querem se dispersar, conversar ou, por vezes, demonstrar alguma resistência ao desenvolver as atividades ou não querem fazer, a professora fala sério e fecha o rosto, evidenciando um olhar de reprovação e de negatividade. Fernanda ainda fica parada olhando para quem não se adéqua aos princípios e acordos firmados com ela no início do ano letivo, para que as aulas aconteçam sem nenhuma interferência.

Diante da postura da docente Fernanda, as crianças percebem logo que a professora não gostou e mudam seu comportamento, em decorrência dos erros que estão cometendo e que percebem pelo que a professora demonstra. Esse fato foi reforçado em um momento quando disse que ia sair da sala para resolver algo pontual com rapidez e deu ênfase para a turma: “*Eu vou sair viu? Estão ouvindo?*”, dando um olhar para todas as crianças numa visão panorâmica, que mesmo com a ausência dela na sala, permaneceram em seus lugares e evitando conversas paralelas, embora, essa acontecesse com pouca frequência.

---

<sup>78</sup> Desde o último concurso público realizado pelo município de Caxias(MA) no ano de 2018, ainda não foram convocados todos/as os/as profissionais da educação para atuarem na rede pública de ensino, sobretudo, os/as professores/as, ficando, portanto, o município, refém de contratações, caso este que ainda não aconteceu a contento, pois, as escolas que fazem parte da pesquisa me informaram, por meio da gestão, que tiveram que juntar algumas turmas, por exemplo, que ofertam o mesmo ano, para que as aulas acontecessem e as crianças não ficassem sem aulas, pois, ainda está faltando professores/as no quadro de docentes da escola e do município. E, portanto, tive que optar pelas professoras iniciantes contratadas, já que não existem, na rede pública municipal de educação de Caxias, outros sujeitos que se enquadrem nesse perfil e que sejam efetivos, pois anterior a este concurso, o tempo de exercício profissional docente ultrapassaria ao recorte cronológico de exercício da profissão docente como iniciantes, segundo a literatura que é de até 05 anos, no máximo. Os demais docentes já possuem mais de 05 ou 10 anos, quando não mais anos no exercício profissional da docência, pois anterior a esse último concurso, o outro foi realizado no ano de 2013, e aqueles/as que foram aprovados agora em 2018, a maioria já possuem experiências na docência, e, portanto, alguns já não são mais professores/as iniciantes.

A professora iniciante Ana Patrícia desenvolve o seu trabalho se esforçando para que as crianças consigam aprender, embora, entre as três turmas que estou participando e conversando com as professoras iniciantes, percebi que o perfil dos alunos de sua turma, são os que apresentam mais dificuldades de aprendizagem, sobretudo, com dificuldades em relação aos conteúdos e atividades com foco na leitura, escrita e na linguagem matemática.

Além do mais, na turma de Ana, as crianças possuem um pouco mais de dispersão e agitação, com comportamentos que, vez por outra, incomodam a docente e atrapalham os outros colegas de turma. Assim, Ana briga com as crianças quando vê que perdem muito tempo praticando outras ações: andando na sala, procurando conversas com os colegas e mais brincando do que se concentrando no que é proposto por ela nas aulas. Então, a docente retruca quase sempre com os pequenos para que deem conta do que está sendo desenvolvido por ela em sala de aula.

Talvez tenha percebido um pouco mais de dificuldades da professora Ana Patrícia no exercício de sua aula nos encontros que tive com ela, mas, são inúmeros aspectos que pesam na balança no final do jogo, no tocante ao ser professora daquela turma específica, daquela escola, das histórias de vida e do meio sociocultural e familiar das crianças e do entorno da comunidade em que se situa a instituição, entre outras questões. Mediante o exposto, declara Marcelo Garcia (1999, p. 113) que “[...] os professores principiantes se diferenciam entre si em função dos contextos em que ensinam”, bem como, “[...] os problemas dos professores se referem principalmente a aspectos didáticos por oposição a pessoais e organizacionais”.

Com relação à professora iniciante Arikelma, senti que imputa responsabilidades para as crianças para que possam assumir seus compromissos, sabendo que cada um/a poderá arcar com o não cumprimento, como ela mesmo narrou em uma das experiências que com ela teve. Seu modo de conduzir as aulas e as relações estabelecidas com as crianças, de modo sério, usando de sua autoridade em sua postura e conduzindo os processos pedagógicos de forma bem cautelosa, metodologicamente organizada e cobrando sempre atenção dos pequeninos.

Arikelma estimula as crianças a participarem das aulas e quaisquer situações que queiram atrapalhar o andamento das atividades, ela se mantém com seriedade e chama a atenção com sua voz forte e segura do que fala, fazendo com que as crianças a respeitem e obedeçam ao conduzido, adequando-se ao que, de fato, está sendo desenvolvido. E como ela mesmo falou *não deixo ninguém subir em cima de mim*, no sentido de evitar dar muita liberdade para as crianças e ainda bate de frente com algumas que queiram contestar a sua autoridade. Isso ficou visível nos encontros que tive com ela em sala de aula.

Sem contar que presenciei bons desenvolvimentos no perfil e participação efetiva dos alunos da professora Arikelma que ficavam apreensivos e queriam ir ao quadro sempre responder às atividades de Matemática e Português que a docente tinha passado anteriormente.

Enfim, cada professora iniciante, tem um perfil singular e uma identidade profissional em movimento, porque, também, existem inúmeros fatores que contribuem no ser pessoa e professora que cada uma vai sendo, variando em função da formação inicial que recebeu, como do perfil das crianças em sala de aula, a postura que apresenta a professora e as dimensões afetuosas, de crítica, reflexão e de valorização profissional que enfrenta e concebe em sua vida, profissão e experiência.

Sem contar que a fase em que se encontram no exercício da carreira docente como iniciantes, ao apresentar um modo específico de racionalizar e desenvolver a prática pedagógica e como encaram isso e outras demais questões no plano da subjetividade e da consciência do seu papel, do que faz e do que reflete no cotidiano do trabalho docente.

Trata-se, pois, de uma fase do ciclo de vida profissional em que “[...] no segundo e terceiro anos podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 113). E, portanto, esse cenário específico faz oscilar o modo como pensa, faz a sua prática e se relaciona com as crianças, seus pares, equipe gestora e os dispositivos didáticos e metodológicos que mobiliza cotidianamente.

**FIO 04:**

**APRENDIZAGENS NARRATIVAS NO  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES  
INICIANTES<sup>79</sup>**



---

<sup>79</sup> Agradeço a João Daniel, meu aluno do 3º período do curso de Pedagogia da UFMA, que fez os desenhos acima em conversa que tive com ele sobre a minha proposta da tese do doutorado. Descobri esse seu talento durante as aulas que realizei nesse período de pandemia, utilizando metodologias com desenhos, escritas narrativas e modos outros de expressão do vivido nesse contexto. As imagens tem a intenção de representar cada um/a dos/das professores/as participantes da *pesquisaformação*, nos quais me incluo, juntamente com as outras três docentes.

#### **Fio 04: Aprendizagens narrativas no desenvolvimento profissional de docentes iniciantes**

*[...] Embora estejamos malfeitos, ainda não estamos terminados; e é a aventura de mudar e de mudarmos que faz com que valha a pena esta piscadela que somos na história do universo, este fugaz calorzinho entre dois gelos (EDUARDO GALEANO, 2018, p.336-337).*

Aprender pelas narrativas de experiência e formação no contexto da educação e mais precisamente no desenvolvimento profissional docente, é, pois, uma das práticas que vem sendo esquecidas nessa sociedade caracterizada pela racionalidade técnica e instrumental que inviabiliza outras tantas formas plausíveis e contundentes para tecê-la em múltiplas interfaces.

Em se tratando da aprendizagem, em uma perspectiva ampla, entendo como um processo que vai, paulatinamente, sendo tecido pelas experiências de vida e formação pelas quais estabelecem os sujeitos em toda a sua existencialidade, rompendo, assim, com a ideia de uma visão inatista de aprendizagem, em que não se configura como herdada geneticamente, e sim, se constrói na cultura, na relação com os outros, consigo, o mundo e os acontecimentos.

Posto isso, parto da compreensão de que “a aprendizagem consiste na aquisição, por um ser vivo, de comportamentos novos que não fazem parte do repertório do poder-fazer ou habilidades herdadas, geneticamente programadas, ou dependentes da epigênese cortical” (RICOEUR, 2007, p.73). Assim, a proposta desse texto toma como princípio, a ideia de aprendizagem narrativa, como um aprender que se dá na tessitura de histórias e narrativas de si, em diálogo com o outro, tramadas pelas experiências do ser, fazer e refletir do/a professor/a em múltiplos contextos formativos por onde estabelece relações.

Logo, corroboro com a proposta da aprendizagem narrativa à luz de Goodson (2019, p.282) e que está “[...] presente na elaboração e manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade”. Gosto muito de uma concepção palatável que esboçam Ivor Goodson e Inês Petrucci acerca da aprendizagem narrativa. Ou seja, esses estudiosos refletem que:

A aprendizagem narrativa pode ser vista como fundamental para a compreensão de um modo diferente de produção de conhecimento. Se a escola passasse a exercer esse papel no âmbito da cultura e da política, não restaria espaço para um currículo previamente estruturado e definido sem diálogo com as histórias de vida. uma saída possível é o favorecimento da aprendizagem narrativa, definida como o aprender a ser um ser social, aprender sobre si mesmo e sobre o mundo (GOODSON e PETRUCCI-ROSA, 2020, p. 100).

Do mesmo modo, entendo com Bolívar (2014, p. 720) as potencialidades que se refletem pela aprendizagem narrativa tecidas pelos sujeitos em seus contextos trilhados, de que “[...] quando uma vida é narrada, não apenas o que foi aprendido é coletado nela, mas no próprio ato da narração ocorre um aprendizado, ou seja, contar histórias é aprender em ação”. E por que trazer o conceito de aprendizagem narrativa no contexto dessa *pesquisaformação*? Que sentidos fazem refletir e vislumbrar possibilidades de conceber a aprendizagem narrativa no decurso do desenvolvimento profissional de professores/as iniciantes?

Primeiramente, pelo fato de que como professor-pesquisador-narrador, venho aprendendo potencialmente pelas escritas narrativas (auto)biográficas ao longo da *pesquisaformação*. Ao voltar para os meus cadernos/diários tomei um susto, e fui percebendo a riqueza de narrativas que eu havia produzido durante o percurso do doutorado. As conversas que tive com as professoras iniciantes, as inúmeras reflexões que foram se produzindo, fazendo emergir nesse processo conversacional suas aprendizagens construídas e dando a ver outras tantas possibilidades de reflexão desse aprender, como algo relevante para a formação de si, em diálogo com o outro, foi me constituindo ao longo do tempo.

Assim, a professora Ana Patrícia narrou acerca de suas aprendizagens com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental, ainda no começo do ano de 2020, em uma conversa que tivemos, quando a interpelei sobre o porquê seus alunos estavam agitados e inquietos, trazendo o tema do comportamento das crianças na discussão. Tal conversa já aconteceu um ano depois (2021) via *whatsapp*, após eu olhar os meus registros do diário de pesquisa, mas, a professora consegue se lembrar e resgatar no plano da memória, uma vez que são momentos marcantes do início da carreira. A seguir, a docente partilha sobre **o aprender pela experiência em diálogo comigo**, eis que aí se torna uma implicação da *pesquisaformação*:

Então, eu estava em um processo de tentar fazê-los [os alunos] entender isso, eu chegava, aí eu lia uma história, aí eu perguntava, na hora de perguntar para estimulá-los a conversar, era mais difícil porque eles estão acostumados a ficar calados, a não pensar, a não ter opinião, a não saber, eles estavam acostumados a não saber das coisas, é tipo assim: “a professora que sabe e a gente não sabe”. Então, eu estava querendo estimular isso neles, que eles podem aprender, que eles podem ter opinião, que eles podem falar, que eles têm que pensar sobre a vida, sobre a realidade que eles vivem, sobre o futuro, a curto, médio e longo prazo, era isso que eu estava tentando, por isso que eu comecei, beeeemmm. Infelizmente, esse processo foi interrompido, mas, essa questão me atrapalhava, não é? Essa questão de eles serem

indisciplinados, essa questão de eles não estarem acostumados a respeitar o espaço do outro, não estarem acostumados a esperar para ter atenção, ou naquele processo de rotina, de uma maneira diferente, uma rotina diferente que eu estava tentando fazer, **mas também eu estava querendo aprender a fazer melhor, porque minha prática é pouca**, como eu te falei, eu dava aula numa escola de reforço, depois eu fui pra escola particular, Educação Infantil, que é totalmente diferente, aí, quando eu entrei na escola pública, já foi para o Ensino Fundamental, só que eu era professora do Terço da Jornada, eu não tinha minha sala, então, era a primeira vez que eu ia pegar uma turma pra mim<sup>80</sup>, uma turma para eu conhecer, uma turma pra levar o ensino do começo ao fim do ano, de tudo aquilo, para construir uma relação com eles. Então essa relação estava bem no início. Justamente por isso, é que estava tendo aquelas dificuldades, mas, frente a outras dificuldades que eu já tinha vivenciado, eu estava gostando do que eu estava conseguindo progredir ali, apesar de tudo, não é? eu estava conseguindo pouco a pouco ir colocando ordem, digamos assim, e fazendo eles verem como é que eu queria que fosse, como é que eu queria que eles se comportassem, o que que eu esperava deles, e estava ali tentando construir um relacionamento, eu creio também nisso, que ali, eu ainda estava construindo um relacionamento com eles, para eles me conhecerem, e eu conhecê-los, da gente poder desenvolver **(Narrativa da profa. Ana Patrícia, 16/março/2021. Grifos meus)**.

Ao rever e reler essa narrativa da professora Ana Patrícia, retomo as reflexões de Paulo Freire, no sentido de que a docente estava buscando praticar uma *curiosidade epistemológica* (FREIRE, 1996) com as crianças, como forma de fazê-las compreender não apenas os conteúdos de ensino e a educação escolar, mas o saber viver consigo e com os outros na sociedade. Uma reflexão crítica que pudesse superar a ingenuidade, conforme os princípios freireanos, pautada na narração das experiências de vida, educativas e pedagógicas, possibilitando, assim, construção de conhecimentos, formação e emancipação das consciências.

A ideia de uma educação dialógica ficou muito latente pela narrativa expressa pela docente Ana, tanto que deu bastante ênfase em estimular as crianças para a conversa. Bem na perspectiva freireana, reflito que a docente parte do princípio de “[...] que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 2013, p.89).

---

<sup>80</sup> Nessa parte de dizer da turma para mim, a professora deu uma ênfase e destacou, como se ainda não tivesse tido essa experiência, como de fato ela reforçou em outros momentos pelas conversas que com ela tive.

Ainda assim, consigo perceber a mobilização de esforços da professora em busca da melhoria de seu trabalho, e que a faz estar aprendendo pelo que pensa, faz e sabe ou não sabe, diante das incertezas da prática pedagógica. Afinal, todo início de carreira é conflituoso, difícil e ambíguo, pois, o sujeito passa a entrar em um território profissional, do qual não estava acostumado, jogando algumas cartas do baralho que tem como perspectiva em seus percursos.

Observo, que ouvir as histórias formativas e narrativas da aprendizagem cotidiana de professores/as iniciantes abre uma possibilidade outra de “revalorizar a profissão e devolver aos professores o protagonismo e o reconhecimento que merecem” (MORGADO, 2011, p. 796), já que, infelizmente, o tempo do presente, se mostra com outra faceta contraditória aos princípios de valorizar as experiências e aprendizados narrativos em que tecem os/as professores/as. Ou seja, os/as mesmos/as são invisibilizados/as e destituídos/as de saberes e conhecimentos pela visão ainda grosseiramente presente de uma perspectiva mercadológica e capitalista que habita a sociedade, e, sobretudo, a ciência hegemônica, que cria políticas que buscam, a qualquer custo, uma imposição no cotidiano das escolas, sem precedentes.

Certa vez, em um dos Seminários de Pesquisa do GEPEC, com os/as professores/as orientadores/as da FE/UNICAMP e seus orientandos/as do grupo, fiz uma reflexão nessa mesma direção em meu diário de pesquisa:

*A ciência que existe atualmente se alimenta dos cânones baseados numa epistemologia moderna que busca invisibilizar o discurso e a escrita amparando-se numa ideologia dominante, como modo operante e impositivo de protagonizar-se aniquilando outras formas de pesquisa e produção do conhecimento científico (Narrativa: Encontro de pesquisa do GEPEC, 30/abril/2020).*

Contrário a essa perspectiva e como pesquisador narrativo que sou, dou primazia às pequenas histórias narrativas, aquelas que são contadas nos miúdos e pequenos momentos e acontecimentos que se revelam de formas não programadas e prenes de significado para a produção de saberes, conhecimentos e promotores de uma emancipação social.

Busco ampliar essa discussão com o que me faz perceber Walter Benjamin (2012, p. 213) em *O narrador*, de que “é a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção”, porque a hegemonia do capital está aligeirando os fazeres dos sujeitos numa velocidade tão vertiginosa que os colocam numa situação de racionalizar tudo o que fazem, não deixando tempo do sensível que se implica no campo ético, estético e artístico fazê-los emergir, mediadas por grandes e potentes narrativas do cotidiano, que engendra uma outra cultura e perspectiva epistemológica e formativa na vida e experiência do sujeito.

Tais aspectos percebi pelas relações que tive com as professoras iniciantes participantes da pesquisa. Uma vez em que eu estava na escola com a professora Fernanda, experienciando com ela as dinâmicas do ser e fazer-se professor/a, escrevi essa reflexão no meu diário de pesquisa:

*Na pesquisa narrativa, o pesquisador muitas vezes não está só... ele tece, por uma infinidade de acontecimentos, experiências e registros, os caminhos trilhados na tessitura teórica epistemológica e metodológica dos dispositivos que se adequam ao contexto e respondam às necessidades da pesquisa formação. (Narrativa: Encontro na escola municipal Lourdes Feitosa, Joelson, 02/março/2020).*

Alguns questionamentos se fazem mister invocar como uma busca provocativa: Como as narrativas e histórias formativas de professores/as iniciantes contribuem na aprendizagem profissional da docência? Quais saberes e experiências são tecidas no contexto do desenvolvimento profissional? E como a prática de narrar contribui para desencadear processos formativos, reflexivos e de transformação de si, no contexto do desenvolvimento profissional docente?

Convém elucidar alguns conceitos importantes mediatizados pelos questionamentos que expus anteriormente que são caros e essenciais no contexto de uma *pesquisa formação* narrativa (auto)biográfica em Educação.

Nesse sentido, compreendo por **narrativas** a tessitura de experiências do vivido que se reflete pela materialização de uma reflexividade produzida pelo sujeito a partir de implicações que lhes afetam e efetuam marcas e sentidos outros em si, nas suas memórias. Tal concepção remete ao conceito explicitado por Bolívar, Domingo e Segovia (2001, p.24. Tradução minha) que elucidam que “uma narrativa é um encadeamento de acontecimentos, cujo significado vem dado por seu lugar na configuração total da sequência (trama, fábula ou argumento)”. A ideia de **histórias formativas** remete para compreendê-la como um relato de experiências significativas e substanciais que trazem marcas durante o decurso da vida, experiência e formação dos/as professores/as, aludindo ao seu caráter de transformação pelos quais passaram e são reacendidos pela memória que evocam desses percursos em uma temporalidade.

Essas histórias formativas logo remetem à aproximação do conceito de *experiência formadora* tecido por Josso (2010) com uma significação pautada pelo que sabe, pensa e tece o sujeito em seus registros de si e do meio à sua volta. Ou como melhor pontua a autora:

[...] *a experiência formadora* é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: o saber-fazer e os 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 (JOSSO, 2010, p.36).

Quanto à ideia de **desenvolvimento profissional docente**, entendo como um processo de construção de saberes, experiências e conhecimentos tecidos no cotidiano da prática pedagógica e do trabalho docente, articulando-se com outras instâncias e contextos, que se relacionam com a profissão docente, produzidos ou que chegam na vida do/a professor/a em múltiplas interfaces e que se voltam para o cotidiano experiencial. Enfim, são variados os desafios da aprendizagem no cotidiano de professores/as iniciantes e fundamentais para a consolidação do campo de trabalho, acompanhando todo o seu desenvolvimento profissional.

Ressalto a importância de alguns clássicos autores que discutem sobre desenvolvimento profissional docente, trazendo relevantes conceitos e sentidos no campo científico, entre os quais posso destacar: António Nóvoa, Maurice Tardif, Francisco Imbernón, José Gimeno Sacristán e Carlos Marcelo Garcia. Partilho as reflexões deste último, no que concerne ao conceito desse termo, que traz com bastante precisão e que vale a pena mencionar:

[...] o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito de “**desenvolvimento profissional dos professores**” pressupõe [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientação para a mudança (MARCELO GARCIA, 1999, p. 137. Grifos do autor).

Assim, reflito que os vários usos de termos relacionados aos/as professores/as como: formação docente, formação continuada ou formação contínua, formação em serviço, aperfeiçoamento ou outros, têm-se acoplado em um só no qual engloba todo o conjunto de processos formativos, da experiência e aprendizagem do ser, fazer e saber dos/as professores/as, os quais são representados pelo uso do conceito de *desenvolvimento profissional docente* ou *desenvolvimento profissional de professores/as*.

Relato agora uma experiência narrativa relevante na discussão desse capítulo. Estava certa tarde em meu quarto, totalmente compenetrado e mergulhado na produção e organização do texto da tese (na primeira versão que foi o texto para a qualificação na época), alguns dias antes de enviar para Inês, quando meu celular deu um bip. Olho imediatamente, e o que vejo: um *print* de uma pequena carta narrativa e de um áudio compartilhado de um outro contato

*whatsaap* para o meu. Quem estava conversando comigo? E que tipo de desfecho teve a conversa? Era a professora Arikelma que, mobilizada pelo acontecimento, resolveu compartilhar comigo uma experiência sua, ampliando-a por outras reflexões narrativas. Trata-se de um caso de uma aluna especial que a docente tinha acabado de receber, por meio de um áudio que a diretora havia enviado no seu *whatsapp*, seguido de uma carta da professora anterior, da Educação Infantil, já que a criança estava mudando de escola e entrando no 1º ano do Ensino Fundamental, passando por uma transição escolar.

O diálogo, a seguir, apresenta as narrativas que emergiram a partir do momento em que a diretora enviou um áudio orientando a professora e, em seguida, um *print* de uma carta narrativa denominada *Parecer* pela professora precedente e que a diretora chamou de *relatório*, apresentando os percursos trilhados pela pequenina no ano escolar, mostrando ainda suas dificuldades, o que já conseguiu desenvolver e o que precisaria melhorar, no plano da aprendizagem, entre outros aspectos como dizia esse parecer, possivelmente, para orientar e dar subsídios para a condução do/a professor/a que recebesse a criança nos anos escolares subsequentes.

- **Joelson:** Eita amiga Arikelma. E aí, o que q você acha disso???

- **Arikelma:** Na verdade estou adorando esses desafios e a vontade só aumenta de estar presencialmente. Como te falei, novas experiências. Tudo conta como aprendizado.

- **Joelson:** nossa que legal essa sua revelação, bem diferente de outras professoras que já me relataram outras experiências desse tipo. Bom saber.

- **Arikelma:** Recebi essa mensagem hoje da diretora e já estava pesquisando umas atividades diferenciadas para autista baseado no relato da professora dela do ano passado.

- **Joelson:** Hum. Fiquei curioso para saber um pouco mais o que você pensa desse novo desafio, encarando essa nova experiência em sua prática pedagógica como professora iniciante, mesmo em se tratando de atividades remotas nesse período de pandemia...???? 😞 Se quiseres compartilhar algo mais, seria ótimo pra irmos conversando sobre esse tema.

- **Arikelma:** Como te falei tudo é novo pra mim tanto o 1º ano que nunca tinha lecionado e agora uma criança autista, e na verdade o que despertou em mim foi só a vontade de aprender mais, a gente pensa que sabe, mas, nunca é o suficiente sempre tem novidades nesta área 😊.

- **Joelson:** ótima reflexão querida amiga Arikelma. Isso reflete a abertura a novas possibilidades, aprendizagem e formação que você vai construindo em sua profissão, além de contar com outros processos de construção de

conhecimento que são fundamentais para potencializar o ser e ir constituindo-se professora diante da diversidade de situações e demandas que emergem em sua realidade. Estar na docência é isso... se aventurar, aprender, se (trans)formar constante e permanentemente. 🤗🤗🤗📚📖📝📄📑📁👏👏👏 Parabéns pela atitude e flexibilidade como pessoa e profissional. (Conversa com a profa. Arikelma, 13/março/2021).

Ao ouvir o áudio e ver/ler a carta, elaborei algumas interpelações à professora Arikelma, que diz estar disposta a novas aprendizagens. O fato de ter ficado surpreso, é que já tive experiência com docentes, em situação de pesquisa em outros anos passados, e percebi não terem gostado de ter recebido alunos/as especiais por se sentirem despreparadas e alegarem não ter formação para tal. Com Arikelma aconteceu diferente, lançou-se e ficou animada com essa novidade em sua profissão.

Diante da narrativa da docente Arikelma já expressa identifico uma implicação do aprender a ser professora, qual seja: **os desafios da prática docente na educação especial.**

Esses desafios podem ser apontados por professores/as iniciantes em vista de inúmeras perspectivas, que se dão, entre outros aspectos, relacionados: às dificuldades da prática docente; às surpresas que surgem em sua profissão; às novidades que se defronta, por um lado, e outras que surgem em decorrência do seu saber e fazer; à organização do trabalho pedagógico, dentre outros.

No que tange à docente Arikelma, ressaltou as implicações dos desafios enfrentados em sua prática pedagógica como uma *novidade e surpresa* ao mesmo tempo, ao receber uma criança autista que seria sua aluna, e que significou a oportunidade de aprendizagem para a docente, conforme narrou, anteriormente. E o interessante é que ela reflete, narrativamente, como é que esse processo poderá subsidiar sua didática, no futuro, a partir do presente que está acontecendo, ou seja, temporalmente.

Um relevante pensamento está articulado com a narrativa da docente Arikelma, em se tratando desses profundos desafios do aprender e ensinar, que está enfrentando na pandemia. Tal dinamismo, as novidades que emergem e as mutações do processo de escolarização requerem compreender “a existência de possibilidades educativas em muitos outros espaços de cultura, de conhecimento e de criação. A inclusão a diversidade e a cooperação são marcas centrais da metamorfose da escola” (NÓVOA, 2020, p. 9).

Com a professora Arikelma, percebi a abertura e disponibilidade para aprender, que, mesmo se lançando nas águas das incertezas, prontificou-se a ir fazendo descobertas, como demonstrou a docente em ir pesquisando para desenvolver seu trabalho pedagógico, nesse novo

contexto de ensinar uma criança especial. Para ela tudo é novo, logo a mesma entrou, nesse ano de 2021, em uma nova experiência também, que é ser professora no 1º ano do Ensino Fundamental, na qual ainda não tinha atuado antes em sua carreira como iniciante.

Apreendi também com a docente, por meio dessa conversa narrativa expressa anteriormente, essa possibilidade de abertura e flexibilidade, gerando aprendizagens, das quais é crucial para potencializar o desenvolvimento profissional docente. E estar na condição de professor/a numa escola pública, nos anos iniciais, é desbravar horizontes que vão mostrando o que sei, o que posso saber e para onde mais posso ir, fazer, saber e ser.

Diante das reflexões até então discutidas, novamente questiono: qual a importância da aprendizagem narrativa na tessitura de uma *pesquisa-formação* de abordagem (auto)biográfica? Penso que sua potencialidade reside no fato de que:

[...] consideramos esse tipo de aprendizagem narrativa como basilar para a maneira pela qual as pessoas aprendem ao longo da vida, e necessitamos de uma forma diferente de pesquisa e de elaboração para compreender esse tipo de aprendizagem como oposto aos modos mais tradicionais de aprendizagem formal e informal (GOODSON, 2019, p.282).

Assim, tomar como princípio as implicações da aprendizagem narrativa em uma pesquisa científica dessa envergadura é dar primazia a um processo de tomada de consciência que se reflete em transformações substanciais dos processos formativo s e de construção do conhecimento científico, pelos quais se materializam por meio da tessitura de uma reflexividade autobiográfica, assunto que será discutido na próxima seção.

### **Da reflexividade autobiográfica à aprendizagem experiencial formadora**

O exercício de uma reflexividade no processo de formação de professores/as e aprendizagem profissional da docência em uma pesquisa científica se revela absolutamente necessário e emergente, tendo em vista que são duas instâncias articuladoras entre si fundamentais para a produção do conhecimento, a tessitura de aprendizagens no contexto experiencial e as contribuições que o refletir impulsiona na (re)elaboração dos saberes da prática pedagógica dos/as professores/as.

Corroboro com Abrahão (2016, p.42) que entende ser a reflexividade autobiográfica um processo em que “[...] cada sujeito possibilita expressar as próprias vivências em termos de experiências de vida e de formação, com a inclusive construção identitária”.

Nesse sentido, a ideia de reflexividade autobiográfica nesse texto parte do princípio de uma reflexão da reflexão, que o sujeito faz de si a partir das implicações e afetações geradas nos movimentos e percursos trilhados ao longo dos seus itinerários formativos, caracterizando-se como um voltar para si, gerando transformações, tomada de consciência e (auto)formação. Logo, adoto também a compreensão de reflexividade autobiográfica “entendida como probabilidade de o indivíduo (criança, jovem, adulto) voltar-se sobre si mesmo para tentar explicitar o que sente ou até mesmo perceber que fracassa nessa difícil tarefa de (re)elaboração da experiência vivida” (PASSEGGI, 2016, p.82).

Lanço duas questões que se revelam como disparadoras de meu pensamento: Como se constitui a reflexividade autobiográfica de professores/as iniciantes nas experiências narrativas de *pesquisaformação*? Quais aprendizados e conhecimentos são possíveis construir por meio de uma reflexividade primando pela tessitura narrativa (auto)biográfica?

Início a resposta a essas questões com um registro de conversa que tive com a professora Ana Patrícia, em que ela própria começa a desenvolver uma reflexão:

- **Ana Patrícia:** Essas conversas são interessantes, muitas coisas a gente não digere, não resolve porque não reflete...

- **Joelson:** Exatamente Ana Patrícia. Reflexão potente e super cara para a profissão docente. Eu aprendo muito com você. Porque ainda também me considero um professor iniciante, que embora eu esteja atuando na Educação Superior que iniciei em 2014, portanto, fazendo já quase 7 anos no magistério esse ano de 2021, não tenho experiências na Educação Básica, sobretudo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Só tenho uma curta experiência de 01 ano como professor de Educação Infantil. São ótimas essas reflexões que fazemos de nossa própria prática. É formativa, aprendemos e é transformadora também (**Conversa com Ana Patrícia sobre a prática da reflexão/a reflexão da prática, 16/Março/2021**).

No processo de refletir, o sujeito fabrica uma identidade narrativa que vai se compondo por uma multiplicidade de valores, saberes e entendimentos de si, do mundo a sua volta, dos acontecimentos com as quais lida na cultura, bem como das trajetórias formativas trilhadas e da experiência construída que pode emergir em suas narrativas (auto)biográficas quando elaboradas e evocadas em algum momento na linguagem que passa a expressar, seja ela oral, escrita, poética, musical, imagética, gestual ou por meio de outras linguagens a expressar.

Convém, então, confirmar essa assertiva do sujeito constituir-se na linguagem, produzindo sua historicidade no meio cultural em relações coletivas, sob o prisma de Ricoeur (2010c), a quem é cara a ideia de *identidade narrativa*:

A noção de identidade narrativa mostra também sua fecundidade no fato de poder ser aplicada tanto à comunidade como ao indivíduo. Pode-se falar da ipseidade de uma comunidade, assim como [...] de um sujeito individual: indivíduo e comunidade se constituem em uma identidade recebendo narrativas que se tornam, tanto para um como para a outra, sua história efetiva (RICOEUR, 2010c, p. 419-420)

Mediante a conversa, após um conjunto de narrativas anteriores, observo que a docente passou a experimentar uma reflexão em um movimento não dado, mas elaborado em meio a uma construção subjetiva e singular que permitiu revelar para si própria em diálogo comigo, o que porventura ainda não tinha percebido, e que tal percepção pôde suscitar mudanças do que está sendo, passando a se tornar, ou a se transformar em função do plano da consciência construído entre um acontecimento antes, um agora e um depois.

Ampliando o diálogo, a professora Ana Patrícia foi mostrando outras tantas facetas de uma reflexividade que me pôs a pensar na sua potencialidade formativa e de aprendizagem consciencial, percebendo os reflexos de sua experiência. Como mostra abaixo:

Claro que todo processo passa por essas adequações, pelos erros e acertos, e ali era isso que eu estava tentando fazer, porque o que eu percebo, o que eu venho percebendo na minha prática ali no Antenor Viana [escola], mas graças a Deus eu te digo que isso tenha mudado, mas os alunos daquela escola, de gestões anteriores, eles estavam muito acostumados assim: “vai pra escola, senta na cadeira”; e se o professor for aquele professor mais durão, bota a atividade e deixa ele ocupado, ou mesmo que não fosse, mas tá muito acostumado assim: chegou, sentou, copiou, respondeu, vai embora. É isso. E eu não gosto muito assim, só disso, eu acho que, pelo menos depois que eu tive experiências melhores de ser levada à reflexão por parte dos meus professores, ser levada a saber o que que eu estou fazendo na escola, ser levada a pensar, não é? a ser estimulada, saber das minhas capacidades, isso fez muita diferença na minha vida, saber que eu tenho uma opinião, saber que eu sei de alguma coisa que muitas vezes o professor não sabe, é, fazer eles [alunos] entenderem que um aprende com o outro, por mais que você não seja bom em leitura, não seja bom em matemática, você traz alguma coisa com você e ser levado a pensar, ser levado a tirar, extrair o que você tem de bom, porque isso ajuda

na (auto)estima, isso vai animar você (Narrativa da profa. Ana Patrícia, 16/março/2021).

Como se pode perceber, as configurações e transformações da cultura e aprendizagem profissional da docência, na narrativa da professora Ana Patrícia, foram imprimindo diferentes possibilidades e modos outros de se colocar em uma atitude disparadora de questionamento de si, entre os quais, suscitou modos de pensar a si, o seu meio, o que faz e o que poderá fazer diante das experiências que está a descortinar e outras mais que poderão emergir em sua vida, experiência e formação.

E essa narrativa foi pensada e produzida em uma temporalidade, aquela na qual o sujeito reflete a si próprio, buscando dar sentido ao seu fazer, pensar e ser, em um cenário pandêmico como enfrenta a professora Ana Patrícia. Por isso, se faz importante elucidar que “[...] o fazer narrativo re-significa o mundo em sua dimensão temporal, na medida em que narrar, recitar, é refazer a ação conforme a instigação do poema” (RICOEUR, 2010, p. 133)

Pensar a ideia da reflexividade no contexto de uma *pesquisaformação* com professores/as iniciantes, implica pensar o dinamismo da sociedade, que, entre outras características, se deriva “[...] da *ordenação e reordenação reflexiva* das relações sociais à luz das contínuas entradas (*inputs*) de conhecimento afetando as ações de indivíduos e grupos” (GIDDENS, 1991, p.1991, p.26-27. Grifos do autor).

Em decorrência dos inúmeros acontecimentos que são forjados, no contexto das transformações do capital e do neoliberalismo<sup>81</sup>, ouvir as narrativas dos/as professores/as, torna-se uma via indispensável para não apenas saber o que se passa nas escolas, mas, sobretudo, para refletir e compreender a potência de suas histórias narrativas na articulação com outros vários níveis de reflexões acerca da cultura escolar, experiência e formação. Articulações essas que se dão também: 1) das suas implicações que se entretecem na relação com os alunos; 2) na aprendizagem da profissão, em processos que as confrontam com o jogo político; 3) de lutas e embates que se defrontam e que constituem dimensões cruciais para a compreensão da profissão de professor/a nos dias atuais.

---

<sup>81</sup> Entendo que os impactos do neoliberalismo se refletem em muito na formação e desenvolvimento profissional docente, cobrando dos/as docentes uma atuação que seja pautada pelos ditames do capital, com a primazia de alcance de resultados e um *saberfazer* que leve em consideração entre outras ações, a articulação entre currículo, avaliação e trabalho docente em tempos e espaços que nem sempre se pautem pela realidade de histórias de vida e de mundo dos educandos e dos/as próprios/as professores/as. Talvez o conceito de *performatividade* se adéque a essa reflexão, proposto por Stephen Ball (2014, p.66) na qual esta “é aplicada por meio de medidas e metas contra as quais se espera que nos posicionemos, mas, muitas vezes, de maneira que produzem incertezas quanto à forma de como deveríamos nos organizar em nosso trabalho”.

Além do mais, interessa saber como os/as docentes se constituem como pessoas e profissionais, e qual o valor representa para si e para a profissão “[...] e as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 2007, p. 17).

Uma vez que o processo de se constituir professor/a é mediado por uma multiplicidade de acontecimentos que atravessam as suas vidas, o desenvolvimento profissional e os múltiplos contextos que o ser pessoa e profissional o/a levam a tecer, em função do praticado, vivido e refletido. Em outras palavras:

Ser-se professor é uma circunstância que se constrói através de uma infinita variedade de percursos vitais, em que encontramos diferentes perplexidades: a vocação ou a sua aparente, inexistência; a formação inicial e contínua e suas diferentes intensidades e modalidades; os episódios vitais edificantes de uma identidade profissional ou iniciadores de uma procura vocacional; o despertar de um ideal e o respectivo reforço; o quotidiano do exercício profissional e respectivas vitórias e derrotas; os dilemas e as suas relações (BRAVO NICO, *apud* BRAGANÇA, 2012, p.17).

Por isso, tematizo a aprendizagem profissional da docência nesse texto como uma forma de protagonizar os/as docentes, a partir de seu próprio universo de saberes e fazeres que está sendo tecido cotidianamente com as táticas e dispositivos com que dispõem e permitem desenvolver a sua prática pedagógica, de seus diversos modos de aprender e ensinar e de suas constituições singulares e identitárias.

Desse modo, compreendo a *aprendizagem profissional da docência* como:

[...] uma aprendizagem plural e complexa, formada pelo conjunto de conhecimentos, crenças, valores, provenientes de vários contextos e circunstâncias entrelaçados às diversas experiências e interações vividas pelos sujeitos nas suas histórias pessoais e profissionais que se prolonga por toda a vida profissional (MONTEIRO, 2008, p. 239).

Trata-se, pois, de uma aprendizagem que articula o pessoal ao político-pedagógico de professores/as que acaba perpassando as dimensões formativas da vida e da profissão que abarca as experiências micro e macro da realidade, envolvendo aspectos sociais, culturais e educacionais e de outros tantos contextos dos quais fazem parte e se lançam os/as docentes.

## **A potência da pesquisa com registro no cotidiano: reaprendendo a ouvir-olhar-sentir-narrar**

Olhei com calma meus diários e cadernos, li e reli algumas escritas, principalmente, nesse processo de produção e organização do texto da tese, e fiquei refletindo o quanto são importantes os registros que o pesquisador faz em diálogo com as experiências que tece com os sujeitos participantes da pesquisa, e outros tantos contextos que cria e outros aparecem, os quais somam-se e amplificam-se em saberes, conhecimentos e aprendizagens de diversas dimensões e facetas do vivido.

A esse respeito, registrei em meu diário em um dos encontros de orientações coletivas do grupo de pesquisa Polifonia:

*Os registros que faço narrativamente no plano da escrita me fazem repensar a todo o momento se o que narrei me pareceu inteligível quando volto a eles, pois me dão a ver outros tantos elementos e características das quais muitas vezes não consegui perceber quando eu estava materializando meu pensamento no contexto da ação de narrar (Narrativa: Encontro de orientações coletivas, 25/março/2020).*

A força do registro é fundamental na compreensão e reflexão do que se faz nos itinerários da *pesquisaformação*, sobretudo, porque põe o/a pesquisador/a a se ver pelo que fez e pensou em um determinado *espaçotempo* e que consta registrado, bem como alude para as tramas das experiências com os sujeitos com os quais teceu relações e se refletem em construção de saberes, aprendizados e conhecimentos de si, do que fez e dos percursos trilhados.

Fui, então, como pesquisador registrando, durante as conversas com as professoras iniciantes, a escrita narrativa em meu diário de pesquisa, no momento em que a conversa ia acontecendo, depois transcrevendo, fazendo a leitura do meu registro ao fim dos encontros para elas, o que ia ganhando outros formatos e composições na tessitura da intriga narrativa pelo que as docentes me diziam de outras experiências, reflexões, saberes, fatos ou acontecimentos *não ditos* me fazendo ver o que eu ainda não tinha visto e nem contemplado no registro narrativo no diário de pesquisa.

Comecei a ler para as professoras iniciantes as narrativas que consegui produzir no diário, primando, então, pela perspectiva ética e responsável da pesquisa científica. Assim, quando a professora veio conversar comigo, me senti na responsabilidade e dever ético de compartilhar o que continha na minha escrita narrativa, experiência essa que demonstro a seguir:

[...] ao chegar na escola e me direcionar para a sala de aula da profa. Fernanda Prudêncio, senti a necessidade de socializar a narrativa que produzi em semanas anteriores, acerca do que pude viver, construir e me envolver na escola com todos. [...]

Foi até um exercício de aprendizagem e formação bastante salutar, que nós mesmos refletimos juntos no momento e enfatizamos, cada um, o potencial enriquecedor das histórias e narrativas na construção da experiência do sujeito que trilha múltiplos itinerários formativos e com diferentes significações e contextos, como os trilhados pela professora e por mim. (Narrativa: Encontro na Escola Municipal Lourdes Feitosa, 02/março/2020).

Em *O homem ao espelho*, Bakhtin (2019) apresenta pistas esclarecedoras para pensar o eu, não visto por mim, mas pelo outro que me constitui, permitindo uma tessitura que só se dá em seu acabamento no plano da *exotopia*. Isso foi reforçado, quando em conversa com a professora Fernanda Prudêncio, pude narrar os registros que fiz de minhas relações que com ela estabeleci no cotidiano da escola, em maior proporção na sala de aula, durante a *pesquisaformação*.

Outro aspecto importante, refere-se à constituição da minha identidade narrativa pela linguagem em processos alteritários que me faz tecer uma reflexividade do vivido nas trocas que estabeleci com as docentes iniciantes, como me faz pensar Ricoeur (2014).

Considero, particularmente importante, a contribuição do *excedente de visão*, com o qual venho refletindo na tessitura da *pesquisaformação* e que o autor traz em outra obra de forma contundente:

[...] o excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se (BAKHTIN, 2011, p.22-23)

No transcurso das leituras que realizava do meu diário para a docente Fernanda, ela ficava surpresa com o que eu narrava e demonstrava isso em gestos (franzindo a testa, ou afirmando de forma positiva com a cabeça, e mesmo no plano da linguagem oral nas conversas), corroborando, assim, com as características e questões da personalidade e professoralidade que eu pude perceber dela, com ela e para ela, narrando, assim, essas percepções, visões e reflexões tecidas com base na experiência. “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” (PRADO; SERÓDIO, 2015, p. 60).

Diante desse contexto, é fundamental, no transcurso da pesquisa, registrar os acontecimentos que se processam no cotidiano escolar e com as pessoas com quem compartilho a *pesquisaformação*, tendo em vista que, muitas vezes, acabo esquecendo depois, o que se passou se for levar em consideração apenas o plano da memória.

Assim, a participação no cotidiano escolar com registro representa uma possibilidade de tecer as experiências que mais se tornaram marcantes pra mim e que foram registradas narrativamente de forma escrita, passando a servir como sustentáculo para minhas articulações, reflexões e mesmo a escrita científica, resultando na produção da tese.

Eis que, nesse exercício de escritas reflexivas, fui tecendo no diário e compartilhando com as professoras iniciantes participantes da pesquisa, passando assim a reconstruir o narrado, percebendo e tecendo o meu aprendizado narrativo, o que, de certo modo, representa a radicalidade dessa *pesquisaformação*, conforme já elucidei nesse texto de tese.

Por isso, a importância do registro na *pesquisaformação*, dando condições de o pesquisador se guiar pelos caminhos que o levarão a produzir os saberes e conhecimentos pertinentes à escrita da tese, como venho fazendo, reacendendo memórias, entendimentos outros e reflexões que no escrito é possível fazer emergir dando consciência ao sujeito. Assim, reforço que “[...] a escrita expande o nível de distanciamento tempo-espaco e cria uma perspectiva de passado, presente e futuro onde a apropriação reflexiva do conhecimento pode ser destacada da tradição designada” (GIDDENS, 1991, p.48).

Percebo, assim, nas narrativas *espaçostempos* para os/as professores/as refletirem sobre os acontecimentos que são tecidos no seu cotidiano e que servem de subsídios para repensar a sua postura, suas aprendizagens e necessidades de construção de (outros) saberes, dispositivos metodológicos e fazeres que poderão ser desenvolvidos em momentos futuros de sua prática pedagógica.

Quando fui fazendo a leitura das narrativas que compartilham comigo e registrei no meu diário de pesquisa, as docentes refletiam acerca do tipo de escrita que eu estava fazendo, bem como, se percebiam pelo olhar do outro, por meio do meu olhar como pesquisador naquele contexto de desenvolvimento profissional da docência, partilhando com elas, experiências de vida, formação e aprendizagens. Além do mais, narravam outros tantos acontecimentos do passado que já tiveram, do que estava acontecendo diariamente e do que idealizavam, acreditavam ou pensavam numa perspectiva futura.

Diante desse contexto, recorro Josso (2010, p. 163) ao esclarecer que “a tomada de consciência dos registros presentes na narração permite conhecer as sensibilidades e os saberes que cada um de nós tem à disposição na leitura de si mesmo e do seu meio”.

Nesse sentido, ouvir as vozes dos/as professores/as iniciantes representa um profícuo contexto de reflexão na aprendizagem profissional da docência, que é reforçado por Goodson (2019), ao mostrar a legitimidade da potência das histórias narrativas na compreensão do sujeito nas dimensões micro, em se tratando de sua identidade e subjetividade, bem como no plano macroestrutural em que se situa. Em outras palavras, reforço as ideias do autor:

Narrativas propiciam e criam espaço para “momentos pedagógicos” nos quais as pessoas podem se conectar consigo mesmas, umas com as outras, com suas próprias cultura e tradição, com suas esperanças e aspirações e, em última instância, com uma construção de conhecimento intencional e orientada, que serve a suas trajetórias pessoais e públicas (GOODSON, 2019, p. 114).

Tal especificidade essa que configura a narrativa como um meio pelo qual é possível acessar, compreender e refletir acerca das histórias de vida dos/as docentes, de suas micro realidades e que levam a outras possibilidades de compreensão mais amplas, em um contexto macroestrutural de seu entorno, da profissão docente, do currículo e das políticas hegemônicas e contra hegemônicas que se defrontam, burlam e estão tecendo cotidianamente.

O registro das experiências cotidianas acerca da prática pedagógica dos/as professores/as iniciantes é um meio privilegiado de formação, reflexão e transformação dos seus saberes e outros que aprendem, das compreensões de si e das dinâmicas com as quais poderá subsidiar o seu trabalho futuro no decurso do desenvolvimento profissional.

Em uma pesquisa realizada pelo professor Guilherme Prado (2017), acerca das *Aprendizagens e possibilidades em narrativas de professoras iniciantes*, destaca que:

[...] o hábito de escrever narrativas no/do/com o cotidiano escolar possibilita a compreensão pessoal e profissional docente, permite a inscrição e a socialização dos saberes, conhecimentos e fazeres dos professores, registra o percurso do trabalho pedagógico, possibilita a avaliação e a autoavaliação das práticas de ensino e se constitui como um poderoso instrumento formativo e de aprendizagem profissional (PRADO, 2017, p. 246-247).

Trata-se, pois, de operar no plano da escrita a materialização de uma consciência que vai se constituindo quando o sujeito narra a sua experiência à sua comunidade narrativa, e que, nesse exercitar a escrita, consegue se perceber dando forma a si e constituindo perfis de ser,

pensar e delinear seus percursos por meio de outros tantos itinerários que, por vezes, não o habitavam antes de uma escrita narrativa, por exemplo.

É nesse jogo dialético da identidade narrativa em que os processos de construção da historicidade do sujeito se tecem mediada pela “reflexividade da enunciação e a alteridade implicada na estrutura dialógica da troca de intenções” (RICOEUR, 2014, p. 24), pelos quais foi possível tornar inteligível e construtora de sentidos do aprender, se formar e modificar-se, partilhadamente.

### **O que emerge nos/dos contextos formativos na aprendizagem da profissão**

Muito do que narraram os/as professores/as iniciantes são fruto de suas implicações e atravessamentos que, vez por outra, aconteciam no seu cotidiano e que, durante processos de conversa, iam partilhando. Narravam o que mais lhes parecia significativo e que os/as tocaram de algum modo, durante suas experiências na escola, e sobretudo, na sala de aula e com as crianças, com os pais das crianças, com os acontecimentos que iam surgindo em seu cotidiano profissional. Enfim, múltiplas aprendizagens narrativas, conforme evidenciam as narrativas de uma conversa que tive com a professora Fernanda, explicitada abaixo:

**Joelson:** Fernanda querida. Boa tarde. Como vai?

**Fernanda:** Boa noite. Desculpa a demora para responder. Ando muito ocupada, agora estou trabalhando no matutino e vespertino.

**Joelson:** Eita. Nossa. E aí, como anda sua vida, a sua prática, formação, etc.?

**Fernanda:** A vida graças a Deus, estou bem. As aulas continuamos em meio a muitos desafios. Porém, tentando reinventar a cada dia.

**Joelson:** Hum, interessante... Vamos marcar pra conversar algum dia dessa semana? É possível pra você?

**Fernanda:** Sim. Muitas tarefas, cobranças, etc. vida de professor. Na minha humilde opinião, deveríamos receber o melhor salário. Por vários motivos. Estou trabalhando agora os três turnos e aos finais de semana.

**Joelson:** Nossa. Sério???

**Fernanda:** Sim. Tem alguns pais que por algum motivo, é... não participam da aula, ou não fazem a atividade no horário determinado, aí às vezes mandam mensagem 10:00h, 11:00h da noite, e aí a gente termina às vezes respondendo, né? E final de semana porque como a gente tá trabalhando dessa forma aí a gente tem que organizar o material, pelo menos eu tenho que fazer isso, né? Eu organizo o meu material todinho, vou fazer as atividades, faço um cronograma de atividades, pra na segunda-feira eu

estar enviando essas atividades para os alunos, aí algumas disciplinas que não tem o livro didático, a gente tem que procurar algumas atividades na internet referente a alguns conteúdos que a gente trabalha, e aí se torna muito mais difícil, entendeu? E como eu estava trabalhando só lá no Lourdes Feitosa [escola] tudo bem, eu não me preocupava tanto porque dava pra eu fazer no contraturno, aí eu organizava tudo. Agora como eu falei pra você que eu estou trabalhando em outra escola, aí as atividades dobraram, então a responsabilidade é maior, não que quando eu estava em uma só escola era menor, é porque eu digo assim porque o trabalho aumentou e aí fica muito mais atarefado, é muita coisa e também muita cobrança, principalmente alguns pais que nem acompanham os seus filhos às vezes ficam cobrando, é complicado, tá complicado...

**Joelson:** Fernanda querida adorei você mandar o áudio, fiquei muito contente viu? Realmente, é... são múltiplas experiências que às vezes a gente vai pensando e refletindo o quanto isso vai se transformando ao longo do tempo. E interessante como você consegue perceber essas mudanças, né? principalmente nesse novo contexto aí de ser professora, é... [pausa] numa situação da qual você nem havia pensado, né? Nem havia se programado e não imaginaria que estaria nessas novas experiências, e agora três turnos. Nossa... me conta mais um pouco sobre isso se você puder! Fica bem puxado, né? Como é que você se vê diante disso? Muito legal, gostei muito dessa experiência, fiquei muito curioso agora, no sentido de aprendizado, sabe? No sentido de eu ver como é que você se sente diante dessas novas mudanças, justamente agora em período de pandemia assumindo novas responsabilidades e se vendo como professora nessa nova conjuntura de trabalhar, de ensinar, enfim, de educar (**Conversa do prof. Joelson com a profa. Fernanda, 01/setembro/2020**).

Em vista da valorização das experiências profissionais das professoras e da consolidação de aprendizagens e de um campo de saberes relacionados ao ofício docente, reforço que, infelizmente, para ter uma vida melhor e digna, o/a professor/a, geralmente, assume duas ou mais funções, que, embora lhe tragam inúmeras aprendizagens, redobra os esforços de trabalho.

A implicação subjacente à narrativa da docente Fernanda é exatamente essa: **a intensificação do trabalho docente**. É o que tem mobilizado muitos esforços por ela, e que perpassa toda a sua narrativa expressa anteriormente.

Sobre essa implicação, é conivente elucidar uma pesquisa realizada por Dalila Andrade Oliveira (2021), mostrando que a intensificação do trabalho docente nesse período da pandemia, tem levado em consideração alguns fatores intervenientes nesse processo, que tem constituído de sobrecarga de trabalho para os/as professores/as.

Alguns dos fatores apontados pela autora dessa intensificação do trabalho docente podem ser ressaltados: o fato de uma formação insuficiente para o uso das tecnologias educacionais e os ambientes virtuais de aprendizagem; a falta de suporte aos mesmos no período em que as aulas estavam suspensas e o fato de os/as docentes estarem realizando as aulas remotas por conta própria, sem orientações para tal. Esses fatores vêm ampliando as horas de planejamento e organização das atividades e/ou aulas, intensificando sua jornada de trabalho, contudo, ampliando e trazendo tensões, desgastes e conflitos diversos. O que não é saudável nem para o/a professor/a, muito menos para os/as alunos/as e os processos educativos e pedagógicos desenvolvidos nesse contexto de incertezas (OLIVEIRA, 2021).

Mas, sei, que não existem contextos lineares e nem turmas homogêneas, e as situações enfrentadas são fruto das condições sociopolíticas, históricas, econômicas e sociais de que faz parte a escola e seu entorno, os/as docentes, a própria cultura específica da instituição, a realidade dos/as alunos/as e a cidade em suas diferentes perspectivas que atravessam esses contextos e se reverberam na sala de aula e no trabalho dos/as professores/as iniciantes.

A comprovação de tal realidade foi reforçada pela professora Ana Patrícia, já em outros momentos, fazendo uma comparação do ano anterior (2019) com o ano em que se encontrava durante a conversa (2020). Revelou, assim, em sua narrativa a situação em que se encontrava no momento e que não condizia com as mesmas dificuldades que teve outrora, ou seja:

Mas como eu te falei, eu tô aqui é no céu, porque no ano passado eu passei aperreio, eu tô gostando agora [da turma em que está sendo professora]... **(Narrativa da profa. Ana Patrícia, 03/03/2020)**.

Revela-se, assim, por meio dessa narrativa, um certo alívio, que foi consubstanciado com gestos e comportamentos de tranquilidade (respirando fundo e dando ênfase no seu olhar fixo pra mim ao narrar), contando que a turma que se encontra sob sua responsabilidade como docente, no ano de 2020, apesar das dificuldades que tem, não se compara a anterior. No entanto, vale ressaltar que, no momento em que narrou essa experiência, estava iniciando o ano letivo com uma turma somente sua, aspecto esse que não tinha acontecido no ano anterior, daí, as especificidades em relação a um maior envolvimento e modos de se debruçar na realização e organização do trabalho pedagógico, já que tem mais tempo com as crianças e passou a entender seus perfis, dificuldades e histórias de vida, entre outros aspectos importantes.

Ainda, que talvez os ideais com que a professora Ana Patrícia concebe estejam em conformidade com um modelo preestabelecido e de comportamentos desejados, acreditando

numa homogeneidade que não existe no cotidiano escolar, pois a pluralidade de culturas e mundos se cruzam nesse *espaçotempo* formativo, que justamente por assim se apresentar, tem muito mais possibilidades de riquezas que possam contribuir na formação e na aprendizagem da docente, em se tratando, por exemplo, da relação com os pequenos, e ao mesmo tempo, o desenvolvimento do trabalho pedagógico com toda a sua carga de complexidade, subjetividade e acontecimentos que possam emergir nesse contexto.

Esse fato de idealizar uma sala de aula em conformidade com o que se deseja, parece ser um aspecto que acompanha professores/as iniciantes em suas representações, valores e expectativas. Tal experiência também encontrei quando realizei a pesquisa de mestrado em educação, envolvendo docentes em início de carreira, em uma outra temporalidade (MORAIS, 2015). Isso tem estreita relação com o que José Carlos Morgado (2011) enfatiza acerca de alguns impactos que enfrentam as docentes em seu trabalho cotidiano.

[...] um dos problemas que continua a afectar a vida das escolas, e consequentemente a organização e os modos de trabalho docente que vai concretizarem, bem como a própria formação de professores, tem a ver com a persistência de uma lógica profissional norteadas por **princípios de homogeneidade, conformismo e segmentação**, e que tem concorrido para perpetuar a tendência de transmissão de saberes, a fidelidade às normas oficiais e ao currículo prescrito e o trabalho individual dos docentes (MORGADO, 2011, p. 804. Grifos meus).

Infelizmente, são aspectos esses que, possivelmente, a docente pode ter percebido, enquanto representação, devido à formação que teve, e mesmo quando foi aluna no processo de escolarização, da qual pode se lembrar, em se tratando de um modelo de classe e de alunos que se adequam sempre as diretrizes preconizadas pelas normas escolares e do que possa ser empreendido nas regras e regimentos estabelecidos pela professora. Sem levar em conta, que os tempos e espaços formativos e da experiência são outros, bem como o currículo e a escola atendem e se desenvolvem por meio de outras diretrizes, finalidades e objetivos.

Ressalto ainda que os/as alunos/as são outros, a série em que está atuando a docente também é uma nova experiência e as condições propiciadas e as experiências tecidas apresentam outras configurações, desfechos e acontecimentos. Diante desses fatos, convém recuperar as implicações que o conceito de experiência possibilita nos movimentos de tecer a sua prática pedagógica e tecer-se nas dinâmicas pelas quais vão produzindo os/as professores/as iniciantes. Isto é:

[...] a experiência é sempre experiência de alguém ou, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio.

[...] 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 (LARROSA, 2011, p.7).

Pela experiência da história narrativa enunciada pela professora iniciante Ana Patrícia, anteriormente, compreendo ainda que tem relação com a “dialética da expectativa, da memória e da atenção” discorrida por Ricoeur (2010). Assim, buscando situar as ideias desse autor no contexto de vida e aprendizagem profissional da docente, percebe-se que os processos formativos se entrelaçam nos contextos experienciais da professora, ao pensar como poderá agir e se organizar em relação ao seu planejamento para desenvolver a sua prática pedagógica (expectativa), às marcas da temporalidade narrativa em que são reveladas na história de vida e acerca da profissão (memória) e dos acontecimentos que enfrenta cotidianamente para que possa direcionar suas ações, buscando evitar possíveis lacunas e atravessamentos que põem em cheque os aspectos qualitativos do trabalho docente (atenção).

A narrativa de outra professora iniciante, agora a Fernanda Prudêncio, tem um outro teor. Até porque, as experiências diferenciam-se de uma docente para outra, tanto em postura, como em relação aos aspectos de enfrentamento que tem com as crianças e a gestão de sua turma. Outros aspectos que diferenciam o ser professor/a, o saber e fazer professoral condizem com as políticas desenvolvidas pela equipe de gestão da escola, que lhe dá uma certa liberdade para exercer seus saberes e práticas, como tenho percebido no cotidiano do trabalho desenvolvido pela docente Fernanda.

Nesse aspecto, faz sentido invocar a literatura acerca dos múltiplos desafios enfrentados no início da docência, que se constitui de uma diversidade de experiências, estados de ser e modos de situar no início da profissão professor/a, ou seja:

[...] a iniciação ao ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizados intensivos em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimentos profissionais além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal (MARCELO GARCIA, 1999, p. 113).

Algumas de suas narrativas, numa conversa mais ampla direcionada a toda a turma, e que também foi corroborado pela professora Fernanda em conversas pessoalmente comigo, durante o processo de *pesquisaformação*, mostram sua preocupação na organização do trabalho

pedagógico e na construção de um campo profissional que possa deixar bem definido quais são os papéis de cada um (alunos e professora) naquele contexto institucional, como evidencia em sua narrativa compartilhando com as crianças na sala de aula:

Eu gosto do meu trabalho, de ser professora. Às vezes sou chata, mas eu falo com bravura porque gosto de vocês e quero que sejam os melhores, por isso eu cobro, mas faço o meu trabalho com amor (Narrativa da profa. Fernanda Prudêncio, 02/03/2020).

Essa narrativa foi pronunciada em um momento em que a professora Fernanda Prudêncio estava trabalhando os conteúdos da área de Ensino Religioso, abordando o conteúdo sobre “Valores” na formação dos pequeninos e colocou como direcionamento para que as crianças pudessem fazer a atividade: “Citem 05 coisas que deixam vocês felizes, e 05 coisas que deixam infelizes?”, e, logo em seguida, quando alguns participaram, interpelaram a professora sobre o que a deixava feliz, e ela assim se posicionou, situação que a pegou de surpresa a fez falar o que lhe veio à mente, sem ter muito tempo para pensar, mas de modo muito implicado e envolvente, como demonstrado em sua narrativa.

A problematização e reflexões outras que foram geradas por essa atividade mediada pela docente deixou as crianças estimuladas e, durante esse debate, foi conduzido a um outro conteúdo, induzida por uma das crianças, levando as outras a se moverem e se voltarem para o tema *Por que vida de criança é fácil? Por que vida de criança é difícil?*

Tal questão foi disparadora e se caracterizou como uma motivação a mais, levando a um nível maior de envolvimento e movimentação pelas crianças, despertando seus interesses, participação e envolvimento de todas no assunto e, é claro, da professora, que foi levada a outra extremidade de discussão, reflexão e desdobramentos da aula, mostrando, uma constante curiosidade que estava contribuindo em sua aprendizagem ali naquele contexto, como chegou a relatar em outras conversas posteriores ao momento. No diário consegui enxergar:

*A proposta da atividade, percebo ainda que gerou um eixo de dimensão dialógica e problematizadora, pois, curiosamente nos tomou e nos envolveu, sintomaticamente, e de modo muito implicado, tanto é que fomos levados por um movimento espontâneo, participativo e produtivo. (Narrativa: Aula da profa. Fernanda Prudêncio, 02/Março/2020).*

Com base nas experiências tecidas, percebi que, em uma aula, não acontece apenas o programado e os conteúdos não são somente o que estão explícitos no currículo prescrito e

planejado *a priori*, mas há atravessamentos, que, justamente por assim acontecer, criam uma zona de oscilação e deslocamento do ensinado que leva a tantas outras aprendizagens, tanto para a professora iniciante, quanto para os alunos. Isso é potente e transformador, já que tira, muitas vezes, da *zona de conforto* toda a aula, mobilizando alunos/as e professor/a a ressignificarem seus entendimentos, reflexões, e a instituir outros saberes e fazeres no cotidiano da prática pedagógica que está sendo tecida por múltiplos fios no trabalho docente.

Pensando com Michel de Certeau (2012), os alunos da docente, como um grupo, fizeram emergir outras práticas cotidianas, no contexto da cultura escolar, e acabaram fazendo a professora coletivamente com as crianças “multiplicar as astúcias que permitem ou refreiam uma circulação numa rede de poderes” (CERTEAU, 2012, p. 65). Ou seja, a professora usou de *táticas* para além do que estava sendo conduzido curricularmente, passando de um saber atendendo à lógica do planejamento e do projeto pedagógico da escola – rompendo com o linear e comum – dando lugar ao surgimento de uma aula que fluiu e foi potencializada por interesses, motivações e saberes experienciais e de mundo de todos que fizeram esse cotidiano pulsar, resultando em novas e outras tantas aprendizagens para alunos, professora e para mim.

Convém elucidar, portanto, com base na experiência vivida pela professora iniciante Fernanda Prudêncio, acerca de outras perspectivas de conceber o ensino e (re)aprender possibilidades didáticas da aula, criando um saber curricular que foi permitido, graças às suas interações com seus alunos.

É acerca desse aspecto que os/as professores/as iniciantes vão moldando e construindo outros tantos saberes e fazeres que condizem com o seu contexto e que respondam aos anseios e necessidades da cultura escolar e, mais especificamente, da realidade da sala de aula. No sentido do que Goodson (2019) chama de *aprendizado narrativo*, que é operado nos processos de tessitura de uma narrativa ou história de vida em que constitui inúmeras reflexões, valores, crenças e saberes de mundo, dos contextos pessoais, sociais, políticos e culturais dos quais fazem parte os/as docentes em suas tramas e fios cotidianos.

Desse modo, reafirmo a potência da aprendizagem narrativa pelo fato de que “[...] a emergência e a consolidação de práticas curriculares voltadas para a aprendizagem narrativa, que ao romper com as estórias e firmar as histórias, estabelecem os processos colaborativos como eixo de uma educação estética apoiada numa cultura ética” (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020, p. 103). No transcurso das aulas, como tinha sido um conteúdo que despertou as crianças, a professora e a mim, pois todos começaram a disparar narrativas do que lhes moviam, compreendiam e faziam parte do universo de vida e existencial, percebi as contribuições que as crianças davam na aprendizagem profissional da docente.

Assim, fui notando que as crianças se tornam um grupo de sujeitos que ensinam muito e contribuem na aprendizagem profissional da professora iniciante, já que vivem em uma outra geração que lidam com mudanças contemporâneas, muitas das quais aprendidas e compartilhadas por meio do mundo tecnológico, muitas vezes mais rapidamente que a docente. Esse fato consubstanciado pela experiência das crianças em narrar a prática de jogos virtuais estrangeiros que possuem toda uma linguagem em inglês e que os/as alunos/as conseguiam pronunciar corretamente o nome do jogo, com seus princípios e suas *táticas* utilizadas, fornecendo outras aprendizagens para a docente, que não sabia do que se tratava, mas que fez uma transposição didática do assunto e adequação ao conteúdo para exemplificar o que estava ensinando.

Uma experiência que se mostrou bastante pertinente e interrompeu novamente a condução e desenvolvimento das atividades pedagógicas pela professora Fernanda Prudêncio, diz respeito ao nível de agitação da turma, quando em um momento, percebeu que as crianças estavam se dispersando para conversarem, atrapalhando, portanto, a aula. A professora retrucou e repreendeu a turma, conforme enunciado abaixo:

Agora eu vou mudar a metodologia, vou passar a escrever um monte de atividades aqui no quadro pra vocês [e foi apontando num movimento com a mãos para o quadro de uma extremidade a outra] porque não respeitam o colega quando está falando e não escutam, porque é tão bom dialogar (Narrativa da profa. Fernanda Prudêncio, 02/03/2020).

Parece que a professora iniciante conseguiu aprender alguns *macetes da profissão* que fazem com que as coisas possam fluir no contexto de uma sala de aula. Então, escrever muito no quadro ou trazer várias atividades representa uma forma de fazer com que as crianças participem das atividades propostas e busquem não atrapalhar o andamento do que possa ser desenvolvido pela docente.

Vale ainda reforçar, que, a atividade proposta pela docente<sup>82</sup> parecia ter despertado o desejo e a motivação da professora, potencializadas pelas reflexões que estavam sendo produzidas pelos diálogos dos/as pequeninos/as, já que isso estava se mostrando como um dispositivo potente de formação e aprendizagem da profissão.

Além do mais, tal experiência permitiu compartilhar saberes de mundo e reflexões das crianças, que mostravam vários indícios de compreensão e reorganização dos saberes e fazeres

---

<sup>82</sup> Atividade essa como estava acontecendo na aula acerca das provocações colocadas pelas crianças sobre o que deixava elas felizes ou infelizes, e o que era coisa de criança ou não, já mencionada anteriormente.

da prática pedagógica da professora iniciante, como demonstrou essa contribuição vinda das crianças e partilhou em suas narrativas em conversas comigo, além de evidenciar também no plano de sua prática, ao desenvolver a aula no momento.

A aula da professora Fernanda foi me mostrando outros modos como se produz conhecimento, sua legitimidade e o que conta ou não como saber na sociedade ao longo de seus itinerários trilhados, já que múltiplas identidades, culturas e modos outros de compreender e interpretar o mundo, a ciência e as relações homem/natureza/sociedade foram se descortinando e dando outras possibilidades concretas de responder a realidade multifacetada em que está imersa *socioculturalmente* (SANTOS, 2010).

Outro contexto de aprendizagem profissional da docência nas histórias narradas pela professora iniciante Ana Patrícia, revelou as contribuições que os materiais didáticos que seu filho utilizou, quando estava cursando a série em que está atuando, pode lhe trazer no momento atual de sua prática pedagógica. Assim narra a docente:

Esse conteúdo aqui eu não vi quando eu estudava, eu estou pegando do livro do meu filho pra ensinar esses conteúdos aqui na turma, porque está bem mais organizado e estruturado, pois eles não receberam ainda o livro didático (Narrativa da profa. Ana Patrícia, 03/03/2020).

A aprendizagem de outros conteúdos e fontes para ensinar a sua turma, foi, portanto, o que a despertou para buscar os livros didáticos que seu filho já não usa mais, pois, se encontra em outros anos mais à frente no desenvolvimento acadêmico-escolar. Mediante a narrativa de Ana Patrícia, percebo se fazer presente outra implicação na prática pedagógica da professora iniciante e que precisa ser problematizada: **o saber fazer docente atrelado ao livro didático.**

Diante da diversidade e pluralismo teórico e metodológico na educação acerca das práticas de ensino, não poderia a docente utilizar das experiências, conteúdos e histórias que se pautam primeiramente da própria realidade das crianças em suas narrativas do cotidiano, vida e cultura para depois articular-se a outros dispositivos hegemônicos do currículo escolar?

Parece ser a supremacia do currículo escolar caracterizada mais por prescrição do que como criação ou narração de histórias como possibilidades de construção de saberes e conhecimentos na educação escolar, que pudessem ser legítimos e contribuir para a aprendizagem dos sujeitos. Sua narrativa confirma isso e pode ser também uma narrativa recorrente nas enunciações de muitos/as professores/as iniciantes e experientes, tendo em vista ser uma questão influenciada do processo de formação inicial da docente e fruto da própria dinâmica com que é configurada na escola, circulada nas mídias e na sociedade em discursos

dominantes do modelo de educação cobradas pelos sistemas educacionais, colocando o livro didático como única alternativa significativa para guiar a didática dos/as professores/as na educação escolar.

Sobre essas implicações do currículo escolar em que o livro didático representa um maior significado nas práticas pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem, trago uma crítica relevante esboçada por Goodson (2019) situando que:

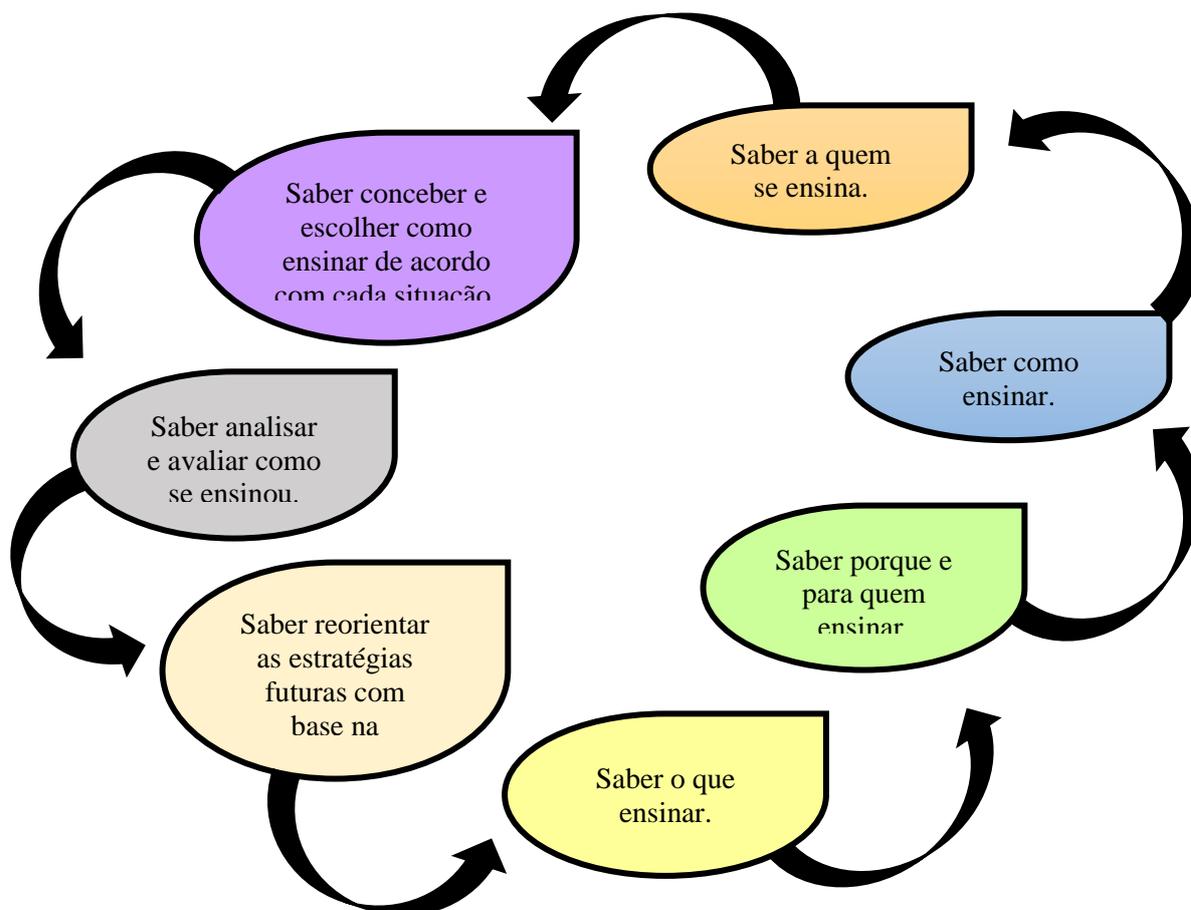
[...] Experimentações contemporâneas com a aprendizagem baseada em investigação buscam engajar o aprendiz em um processo formativo de formulação e solução de problemas, mas necessariamente faz isso em um contexto no qual a metáfora dominante é o currículo como prescrição – e não do currículo como narrativa –, no qual o processo de aprendizagem é predeterminado pelo currículo e pelos requisitos de avaliações e o conhecimento é pré-embalado em áreas disciplinares particulares, ou disciplinas (GOODSON, 2019, p. 90).

A professora narrou essa experiência em conversas comigo, pelo fato de ter pontuado as dificuldades de aprendizagem que, segundo a docente, atrasavam o desenvolvimento dos/as alunos/as em outros conteúdos que poderiam ser ensinados no 5º ano, mas que não tinham condições, pelo perfil e nível de aprendizagem em que se encontravam as crianças, então, ela reforçou que tinha conteúdos de anos anteriores que ainda estava trabalhando com sua turma, para que as crianças pudessem conseguir compreender e, assim, aprenderem os conteúdos mais complexos posteriormente.

A esse respeito, do peso da didática para o/a professor/a iniciante, isso era algo que incomodava frequentemente a professora iniciante Ana Patrícia, deixando bem claro em suas narrativas as questões importantes de desenvolver o seu trabalho pedagógico e a organização da aula de forma que o ensino e a aprendizagem acontecessem.

Em suma, reflito, com a figura 04, alguns dos eixos que considero fundamentais de tessituras de saberes e fazeres relacionados às aprendizagens – narrativas dos/as professores/as iniciantes que se articulam e que fazem parte da prática pedagógica mediatizados nos processos formativos de aprender e ensinar, conforme elucidado a seguir:

**Figura 04:** Eixos de conhecimentos da função de ensinar.



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2020), com base em Roldão (2010, p.29-30).

A proposta da figura anterior, apesar de os princípios não estarem explícitos em Roldão (2010), mostram-se como dimensões potenciais do ensino e da ação de ensinar que se tornam relevantes no cotidiano da prática pedagógica e nos processos de aprendizagem profissional da docência. Por isso, ousou fazer os comentários, a seguir, pois os considero significativos por se evidenciarem presentes na prática pedagógica dos/as professores/as iniciantes, participantes dessa *pesquisa formação*.

Embora sejam princípios do trabalho docente, na perspectiva do ensinar, compreendo que, de baixo para cima: *o saber ensinar* relaciona-se com a didática; *o saber porque e para quem ensinar* refere-se às finalidades e objetivos da educação, com foco na visão de ser humano, mundo e sociedade que pode ter a professora de forma bem consciente, para que possa, assim, conceber em suas ações e reflexões da prática pedagógica; *o saber como ensinar*, condiz com os dispositivos *teoricometodológicos* e organizativos do trabalho pedagógico a serem utilizados; em relação ao *saber a quem se ensina* é o perfil de aluno no conhecimento de sua história de vida que a professora poderia ter e com os princípios que poderá elencar em sua

prática para que consiga contribuir no seu desenvolvimento intelectual, crítico, moral e *sociopolítico*, na formação para a cidadania.

Em que pese ao *saber conceber e escolher como ensinar de acordo com cada situação*, relaciona-se com a contextualização e desenvolvimento de princípios e atividades que estejam de acordo com a realidade do/a aluno/a, da escola e da sala de aula, bem como dos saberes de mundo, aspectos linguísticos, culturais, econômicos e sociais que apresentam seus/suas educandos/as; o *saber analisar e avaliar como se ensinou* permite apreender os processos de construção de saberes e conhecimentos e acompanhar o seu desenvolvimento, ou seja, saber até que ponto os/as alunos/as conseguiram aprender ou não para que avancem outras etapas, conteúdos e assuntos de sua formação.

E o último princípio, que é *saber reorientar as estratégias futuras com base na avaliação feita* e tem uma importante configuração, já que por meio desse princípio, penso retratar os meios pelos quais o trabalho docente poderá ser (re)significado ou aconteça a (re)elaboração da prática pedagógica em função das experiências tecidas no cotidianas dos/as professores/as iniciantes.

Portanto, a aprendizagem profissional de professores/as iniciantes é consubstanciada por uma pluralidade de saberes, experiências e práticas que perpassam seus contextos de vida, de interações tecidas com as crianças e seus outros pares, bem como, fruto das buscas constantes que faz e compreende acerca do conhecimento, dos dispositivos metodológicos que primam para desenvolvê-los e dos contextos familiares dos quais participam, entre outras realidades que vão surgindo em seu universo existencial e outros tantos contextos formativos.

### **Deslocamentos do tempo presente: educação e pesquisa na pandemia e o (re)aprender a ser professor/a-pesquisador/a**

*No início de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia do Covid-19. De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias (NÓVOA, 2020, 10).*

Destaco a citação do educador português António Nóvoa, como forma de retratar as dinâmicas de vida, formação, pesquisa e trabalho na pandemia que têm impulsionado a ressignificação tanto do meu pensamento, saberes, fazeres e construção do conhecimento nesse contexto de crise sanitária e de muitos sujeitos nesse período, quanto à possibilidade de criar outros meios para atender as demandas e necessidades do momento, em que fui mergulhando.

Assim, na pandemia, aprendi não apenas a ser professor/a diante das incertezas, complexidades e desafios impostos, como passei a pensar, pesquisar, formar-me *diferente* e saber outros tantos modos de tecer essas dimensões por uma infinidade de outras composições possíveis, buscando dar sentido à vida, experiência e *pesquisaformação*.

A proposta desse texto é explicitar os caminhos e descaminhos que foram gerados temporalmente na construção da *pesquisaformação*, sobretudo, de como foi iniciada presencialmente, e depois, passou a ser desenvolvida de forma remota, em decorrência dos acontecimentos da pandemia de Covid-19, iniciada no ano de 2020 e que acompanhou todo o processo da pesquisa.

Entendo que uma pesquisa narrativa (auto)biográfica não se tece apenas e tão somente no plano de uma objetividade de um descrever técnica e instrumentalmente, assim opto por me expor, trazendo o componente da subjetividade como motor de construção de saberes e conhecimentos que dão legitimidade à produção da ciência. Como tão bem defendeu Nóvoa (2007), o sucesso das abordagens (auto)biográficas e histórias de vida se devem ao seu cruzamento de campos disciplinares diversos, fertilizadas por práticas, experiências e reflexões estimulantes e formativas que tomam a subjetividade como primazia nessa tessitura, reconhecendo o/a professor/a como pessoa, e assim produzindo um conhecimento mais próximo da realidade destes sujeitos em seu próprio cotidiano.

Em vista disso, apresento inicialmente, de forma narrativa, experiências pessoais que se deram de formas presencial, tanto no contexto da *pesquisaformação* com as professoras iniciantes participantes do estudo, como das experiências marcantes que tive quando na Unicamp, e, principalmente, na Faculdade de Educação (FE), em múltiplos contextos de formação e com várias pessoas que contribuíram muito nesse processo formativo.

Dessa forma, ao me expor, reflito quais efeitos têm surtido em mim esses imbricamentos de contextos e experiências diversas que trilhei, o que me fizeram, que reflexões me puseram a pensar, e quais reflexos e afetações se produziram em mim desse movimento, tal como se tece uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, o que me leva a pensar que “o indivíduo narra a si próprio, tanto na sua exterioridade, bem como nos seus impulsos e suas dúvidas interiores” (DOMINICÉ, 2012, p. 23).

Antes de passar a narrar os acontecimentos desses deslocamentos gerados no processo de *pesquisaformação*, não posso esquecer uma palavra-conceito principal com o qual perpassa todo esse texto: *experiência*. Foi por meio das vivências durante os itinerários trilhados na/da pesquisa que consegui produzir esse texto narrativo, e que ressoa implicadamente como uma possibilidade de uma constituição reflexiva de si de caráter ontológico, e assim expresse que:

[...] A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser (LARROSA, 2014, p. 74).

Compreendo, assim, que uma experiência não se tece descolada dos afetos que se implicam no sujeito, criando possibilidades de englobar as dimensões psicoafetivas, socioculturais, formativas e conscienciais que se confluem em seu corpo, mente e espírito.

Há, portanto, que se pensar no conceito de afetos que permeiam muitas reflexões que venho produzindo nesse texto, pois as emoções envolvem e produzem transbordamentos, construção de conhecimentos e aprendizagens que se fazem no âmbito de uma reflexividade narrativa. Fazer essa *pesquisaformação*, com a carga vital e afetiva em que estou vivendo a experiência seria como um deleite, como sempre gosto de dizer.

Por isso, recorro a Spinoza (2020) que em *Ética*, a partir da terceira parte dessa obra - *A origem e natureza dos afetos*, traz uma potente reflexão que faz jus intrinsecamente à *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica sobre os afetos, ou seja, ele vai dizer que “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções (SPINOZA, 2020, p. 98).

Eis que a potência dos afetos entrelaça e mergulha no modo como reflito e produzo narrativamente o texto dessa tese, produzindo ciência com a subjetividade e fazendo toda a diferença nos processos de compreensão e interpretação hermenêutica pelos quais são produzidos.

O início da presente *pesquisaformação* no cotidiano propriamente da escola com as professoras iniciantes se deram com os primeiros contatos, ainda tímidos, no segundo semestre de 2019 e fruto de um mergulho mais aprofundado no começo do ano de 2020, mais precisamente no mês de fevereiro, e que se estendeu até março. Foi um período em que estive presente nas duas escolas e nas três salas de aulas com as três docentes, vivendo a experiência de ser professor/a, lançando-me nas dinâmicas tecidas nesses contextos e as múltiplas

conversas realizadas com elas, com as crianças e outros agentes educacionais nessas instituições.

Mergulhado nesse contexto, com todos os acontecimentos que lhe foram inerentes, as relações estabelecidas e os afetamentos, sensações e sentimentos percebidos, sentidos e provocados em mim e com quem estive, ainda era possível acontecer presencialmente; o vírus do Covid-19 ainda não tinha se espalhado no Brasil e as atividades profissionais no âmbito da escola e outras instituições diversas não tinham paralisado.

Consegui, ainda, presencialmente, estar no cotidiano das escolas com as professoras iniciantes participantes da *pesquisaformação*, entre os meses de fevereiro a março de 2020, em encontros em que se davam duas a três vezes por semana, tanto no turno matutino (na escola Antenor Viana com as docentes Ana Patrícia e Arikelma), quanto no vespertino (na escola Lourdes Feitosa com a docente Fernanda Prudêncio).

Nesse período, pude compartilhar emoções, aprendizados e conhecimentos com crianças e professoras, bem como também acontecia reciprocamente, desses sujeitos para comigo. É nesse entrelaçar de experiências que reforço a potência e enriquecimento que o presencial legítima e proporciona aos sujeitos no contexto de interações humanas e sociais que só são possíveis de concretizar pessoalmente, estando, de fato presente praticando os sentidos com cheiros, toques, visualidades, sonoridades e linguagens verbais e outras tantas diversas capazes de fazer muita diferença na constituição e transformação de si com o outro.

Em consonância com o exposto, ressalto que os melhores aprendizados e as mais potentes experiências que me foram marcantes, movendo forças vitais do corpo, alma e espírito com uma profunda realização, leveza e transbordamento no âmbito do curso do doutorado, deram-se quando estive vivendo presencialmente o cotidiano de estar dentro da Unicamp, tanto em toda a instituição, circulando e usufruindo fluidamente em seus múltiplos espaços, principalmente, no contato com a biblioteca, os/as professores/as, as aulas, encontros, atividades e passeios pelos corredores e outros espaços da FE/Unicamp.

Foram encontros, momentos e experiências que significaram muito pra mim, deixando marcas e se tornando uma história que para sempre vai ficar em minha memória, e que me deixa emocionado demais ao narrar agora esse texto, pois toda vez que me lembro, me vem, de forma muito afetiva, com a sensação de saudade, vontade e desejo de ter vivido um pouco mais essas experiências, tudo o que passei, aprendi e me formei. Mas a pandemia não deixou, infelizmente, ter concretizado o que eu havia pensado e planejado antes, passar os dois anos (2019 e 2020) morando em Campinas e vivendo, em plenitude, o curso de doutorado na Unicamp. Fiquei, então, somente o ano de 2019, e tive pouquíssimos encontros ainda no início de 2020, pois,

retornei para Caxias, imediatamente, na segunda semana de março de 2020, tendo em vista, o agravamento da pandemia que estava se alastrando cada vez mais.

Experiências essas que ,entre outras, foram consubstanciadas: desde uma conversa nos corredores do prédio principal, quanto os almoços no Restaurante Universitário (RU), muitos dos quais estive ladeado com minha amiga Helen Arantes<sup>83</sup> e com outras pessoas; das conversas e lanches na cantina com Inês e os membros do Polifonia e outras pessoas; do compartilhamento com Guilherme, Liana e as muitas pessoas queridas dos encontros do Grupo de Terça do GEPEC e do Grubakh, nesses momentos e em conversas também na cantina; da partilha e aprendizagem de construção de narrativas nesses grupos; das idas até as escolas públicas de Educação Básica de Campinas, junto com Inês e Guilherme e outras pessoas, no carro conversando, compartilhando e aprendendo com professores/as, coordenadores/as pedagógicos, gestores escolares, crianças e jovens nas escolas, junto com os/as estagiários, fruto dos encontros formativos, enfim, tudo isso, leva-me a pensar o quão potente, formativo e transformador são os encontros e as possibilidades de se fazer *pesquisaformação* presencialmente!

Portanto, minha pesquisa sofreu os abalos de uma ruptura que trouxe muitas tensões, conflitos e incertezas, e me pus a questionar: E, agora, como vou fazer uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica remotamente? Como ressignificar um processo de pesquisa que antes era presencial e passou a ser virtualmente? O que vou levar em consideração para produzir saberes, conhecimentos e me sentir implicado em movimentos de afetações, emoções e produção de sentidos das experiências vividas? Como pode uma pesquisa narrativa que se tece pela sensibilidade, estética e afetação ser produzida sem a presença, o contato e os sentidos dos sujeitos em processos de interações humanas presenciais?

Foram e são questões que mexeram muito comigo e me deixaram meses um pouco perdido e sem saber o que fazer. A pandemia estava instalada e os agravamentos apenas se intensificavam ao longo dos dias, fazendo-me pensar sobre muitos usos dos dispositivos metodológicos até então pensados e adotados para uma pesquisa presencial, mas que mudou o curso da história.

---

<sup>83</sup> Doutoranda em educação na FE/UNICAMP, a qual conheci, primeiramente no Hostel da avenida 01, que dá acesso ao campus da Unicamp, onde ficamos hospedado primeiramente quando chegamos em Campinas. Desde então, selamos uma forte e afetuosa amizade, compartilhando experiências de vida, *pesquisaformação* e prática cotidianas na Unicamp. Ela de Rondônia e eu do Maranhão, estados diferentes, somando culturas, linguagens e aprendizados outros em partilha. Juntos fizemos muitas ações, reflexões e vivemos fortes emoções: ir pra academia, fazer corrida no campus da Unicamp, fazer acampamentos dentro da instituição, ir ao shopping assistir um filme e fazer compras, ir para algumas festas e baladas se divertir, tomar umas cervejas e dançar, almoçar ou jantar juntos, enfim, vários acontecimentos foram praticados, muito felizes e potentes. O meu agradecimento por ter chegado nesse momento e permanecido como minha amiga de vida, aprendizagem e formação.

Fiquei preocupado, chorei por algumas vezes, sofri e senti profundas angústias, solidão e as incertezas só se ampliavam sem saber como pesquisar remotamente, nas dúvidas quanto às sensações, sentidos e emoções se poderiam produzir nesse formato, e o que foi mais tocante e sentido por mim: a ausência do contato com as pessoas e a sensação de perda de que não poderia viver mais, por tempo indeterminado, o mergulho no cotidiano (da Unicamp, das escolas e da vida mundana), com todos os acontecimentos, sensações, estados de espírito e as sensibilidades, aprendizagens e formação que pudessem ser construídas nesse processo<sup>84</sup>.

Sobre esses estados emocionais e os múltiplos afetamentos que mexeram comigo, provocando várias sensações, recordo-me de uma conversa que tive com a professora Fernanda Prudêncio, em que narro o quanto de impacto gerou esse fato de ter cessado as relações pelas quais eu estava tendo tanto dos encontros na FE/Unicamp, quanto do contato presencial com ela e as outras docentes nas escolas. Assim, me posicionei no momento:

- **Joelson Moraes:** [...] na verdade, eu tomei um choque muito grande porque quando aconteceu isso [a pandemia], eu fui pra São Paulo [Campinas], passei uma semana lá, e aí depois a minha orientadora, que é a profa. Inês Bragança, junto com os outros professores se reuniram e disseram, “não, nós orientamos, nas reuniões que tivemos, que vocês poderiam voltar, os nossos orientandos de outras cidades e estados, pra não corrermos os riscos e perigos”, aí eu voltei e fiquei muito desanimado, não é? Porque aí a gente parou de ter as aulas lá, e eu não podia entrar em contato com vocês, porque vocês já estavam não indo para as escolas, então, passou, relativamente um tempo longo pra poder estabelecer um contato, e até, então, as aulas não iniciaram logo aqui em Caxias, então é um outro agravante, até cair a ficha pra dizer assim “bom, as aulas não vão acontecer no formato presencial, mas online”, mas eu vejo que a prefeitura não teve assim uma orientação ou uma base de apoio para os professores e as escolas, eles só tomaram uma decisão que vocês pudessem “fazer acontecer”, pelo menos é a leitura que eu acabei fazendo agora, não é isso?

- **Fernanda Prudêncio:** Com certeza (**Narrativa da conversa que tive com a Profa. Fernanda Prudêncio, 01/07/20**).

Com o passar do tempo, como a pandemia apenas oscilava entre o aumento e diminuição de casos e mortes, representando incertezas cada vez mais presentes, fui pensando e buscando

---

<sup>84</sup> Escrever esse parágrafo foi doloroso pra mim, pois fui me lembrando desses fatos e acontecimentos, escrevendo e chorando ao mesmo tempo a cada vez mais que eu mergulhava nas memórias que me reacendiam as experiências, momentos e contextos pelos quais passei, que ficaram em mim e que muito me transformou e contribuiu na minha formação e aprendizagem, durante os encontros presenciais.

alternativas e possibilidades de continuar desenvolvendo a *pesquisaformação* em outros formatos. Os encontros individuais de orientação com Inês, realizados remotamente foram cruciais e determinantes para fazer determinadas escolhas e tomar outras decisões desse processo, coletivamente. O que me deixou um pouco mais tranquilo e situado no tempo e espaço, diminuindo um pouco mais as minhas preocupações e tensões.

Uma proposta tecida na pandemia foi o CICLOPE, planejado em um momento em que eu não imaginava que iria repercutir de forma tão significativa para minha aprendizagem e formação, dando-me condições de erigir outras zonas de encontro comigo próprio e com os outros na produção de (inter)subjetividades, afetos e emoções que me aproximaram dos outros, mesmo que virtualmente. Uma das narrativas (auto)biográficas que produzi, no meu diário acerca do CICLOPE, mostra os princípios e propósitos da criação desse ciclo de estudos no período da pandemia:

*A criação desse pequeno, porém, ousado e complexo projeto que chamo de CICLOPE, que é o Ciclo de Estudos: pesquisaformação narrativa (auto)biográfica em tempos de coronavírus, se insere dentro do contexto desse confinamento, como uma possibilidade outra dialógica de estabelecer aproximações e reflexões que põem em articulação não apenas os processos humanos e circunscritos ao acontecimento acidental dessa pandemia, mas, sobretudo, uma forma de fazer um convite à vida, a um sentirpensarfazer em que, coletivamente, possa esgarçar as portas de um universo restrito pelo isolamento, gerando potência e transformações promovidas por sensibilidade, envolvimento e a construção de saberes, experiências e conhecimentos de variados âmbitos e contextos, dando primazia a um leque de outros tantas reflexões propiciadas pela abordagem narrativa da pesquisaformação no campo da educação (Narrativa: Das causas de um tempo prolongado à uma expectativa desejante, 23/abril/2020).*

Desse modo, fui articulando leituras para a tese, produzindo textos, participando de aulas e encontros da FE/Unicamp e desenvolvendo a *pesquisaformação* junto com os/as professores/as iniciantes, no caminhar da pesquisa no período da pandemia, numa multiplicidade de contextos formativos os quais fui me engajando, construindo experiências potentes, me formando e aprendendo.

E, nesse movimento, de desenvolver a pesquisa, foi, então, que fiz a proposição com as professoras iniciantes participantes do estudo para que pudéssemos nos encontrar remotamente pelo *Google Hangouts*, algumas vezes, de acordo com as disponibilidades delas e minha também. Elas aceitaram, e, assim, as conversas foram acontecendo e fluindo, gravadas com a autorização delas.

Diante da crise sanitária imposta pela pandemia, tudo mudou. E o fato de eu estar na condição de professor pesquisador, justamente nesse período, produzindo uma *pesquisaformação*, requereu de mim a resignificação dos processos de pesquisa, com a conseqüente mudança dos dispositivos metodológicos, das discussões realizadas na (re)construção do texto, bem como as perguntas que fiz às docentes e o teor da conversa.

Inclusive, este capítulo, principalmente, é fruto dessas mudanças que foram suscitados pela pandemia, posterior à qualificação, mas que, em consonância com os resultados que obtive das conversas que tive com as professoras iniciantes, resolvi criar, pois poderia ficar incompleto, na minha visão, para contar e narrar o contexto que enfrentei ao fazer uma *pesquisaformação* nesse cenário de incertezas.

Passo agora, a explicitar de modo mais sistemático como fui procedendo metodologicamente quanto às ações que empreendi na tessitura desse texto de tese doutoral, especificamente, relativos a essa seção, buscando elucidar os percursos que se deram, principalmente, após a banca de qualificação, de posse das gravações com os apontamentos dos/as professores/as da banca e do material com as fontes narrativas em processos de conversas com os/as professores/as iniciantes participantes do estudo. Tais movimentos de (re)construção do texto da tese pós qualificação, do voltar às gravações durante a pesquisa e transcrevê-las, entre outras ações, reflexões e mudanças nesse percurso, é o que trago na seção a seguir.

Apresento, assim, um conjunto de narrativas oriundas das conversas que tive com os/as professoras/as iniciantes durante o desenvolvimento da *pesquisaformação*, no período do ano de 2020, e que foram gravadas na plataforma do *Google Hangouts* e transcritas para o computador, no período da pandemia.

As conversas aconteceram individualmente com cada docente, em horários e dias diferentes, de acordo com a disponibilidade manifestada por elas e acordadas comigo. E os encontros se deram em outros turnos diferentes dos que estavam atuando como professoras/as durante suas atividades realizadas com as crianças remotamente.

Reforço, mais uma vez, a potencialidade da conversa como dispositivo metodológico no contexto da pesquisa científica, tendo em vista que foi com ela que passei a produzir as fontes da pesquisa e com as quais foi possível fluir os assuntos e temáticas circulados no processo de conversação, emergindo, assim, as narrativas. Por isso, a definição dos dispositivos metodológicos é feita pelo/a pesquisador/a em função das necessidades elencadas, do objeto de estudo visado e dos interesses e demandas que se articulam a vários elementos construídos, seja *à priori* (como os objetivos, objeto de estudo, problema de pesquisa), como durante o desenvolvimento da pesquisa, decorrente dos acontecimentos que se processam e das mudanças

ou (re)direcionamentos que são tomados. Inicialmente, a ideia de usar o *Google Hangouts* e o *whatsapp* como dispositivos da presente pesquisa não foram pensados para uso no estudo, mas, em decorrência da pandemia, acabei adotando-os, para que pudesse realizar a pesquisa.

Como a *pesquisaformação* foi realizada, praticamente, toda no período da pandemia entre os anos de 2020 a 2021, do contato que tive com as professoras iniciantes, seja em conversas escritas e em áudio pelo *whatsapp*, como também pelas conversas gravadas na plataforma do *Google Hangouts*, muito do teor das narrativas nessa tese é permeado por reflexões que situam o aprender, ensinar e mobilizar conhecimentos e saberes do ser professor/a nesse contexto pandêmico.

Assim, as narrativas em processos de conversa com os/as professores/as iniciantes participantes da *pesquisaformação* abordam vários assuntos: desde as aprendizagens da profissão do ser professor/a na pandemia; o uso de recursos tecnológicos e as redes sociais e plataformas digitais remotamente; atividades práticas que foram aprendidas pelos/as docentes/as e compartilhadas com as crianças; as relações com os pais das crianças e outros agentes educacionais; as incertezas e despreparo metodológico e didático para ser professor/a nesse cenário de incertezas; as lições aprendidas na/da pandemia; as expectativas e desejos pensados e idealizados para o retorno às aulas; as tensões, conflitos e afetações emocionais nesse cenário pandêmico; as aprendizagens e descobertas do ser, saber e fazer professoral, entre outros inúmeros aspectos que foram configurados narrativamente pelos/as docentes.

Nesse sentido, antes de trazer algumas narrativas dos/as professores/as iniciantes nessa parte do texto, cabe problematizar: Como se dá o processo de (re)aprender a ser professor/a na pandemia? Que aprendizagens e formação são possíveis construir na docência em um cenário de incertezas e instabilidades do magistério? E quais desafios, obstáculos e possibilidades são enfrentados por professores/as iniciantes nos processos de aprender, ensinar e se formar no período da pandemia? Penso que, talvez, tais questionamentos podem representar um banquete recheado para situar as discussões que emergiram das conversas que tive com os/as professores/as iniciantes durante a *pesquisaformação* e serão apresentadas a seguir.

Antes de partilhar uma narrativa da professora Arikelma, trago um trecho de uma narrativa do diário da pesquisa que produzi após ter visto/ouvido a gravação na plataforma *Google Hangouts* da conversa que com ela tive, e, então, fui narrando, lembrando-me do que tinha implicado e ficado em mim, utilizando a interpretação hermenêutica nesse processo, o que considero de uma relevância inestimável na pesquisa científica.

Enfim, percebi que da conversa, muitos assuntos surgiram, uns mais implicados e geradores de afetações, outros que tratavam de outros acontecimentos da vida que extrapolavam o ser professor, o estar na pandemia e o enfrentar as incertezas de uma prática pedagógica remota, os quais reforçam a ideia de inseparabilidade da pessoa e profissional, como tão bem salienta António Nóvoa.

É isso! Às vezes as conversas são importantes e necessárias, pois passei a compreender e entender um universo de saberes e aprendizados do ser gente, professor e acima de tudo, de compartilhar experiências, aprendizados, formação, emoções e afetos cruciais para fortalecer os laços e a dimensão da *pesquisaformação* que vem cada vez mais ganhando sentido e solidez em acompanhamento das experiências formadoras coletivas (*Diário de Pesquisa: Deslocamentos de outros tempos (trans)formativos, 16/10/21*).

Diante do exposto, cabe salientar uma das narrativas da professora Arikelma, de uma conversa com a gestora da escola em que trabalha, cobrando suas ações diante da pandemia para apresentar um relatório à SEMECT do que está sendo feito pelos/as professores/as da instituição. E a docente buscou formas de fazer suas atividades com as crianças:

- **Arikelma:** Pois é, a gente não tava fazendo rotina; o nosso plano anual a gente não tinha feito ainda, e agora quando começou a partir de agosto elas pediram [as gestoras da escola]. Falaram que queriam nossas rotinas, eu até tava fazendo na semana passada; pediram nossos planos anuais, [nessa hora a docente pega os planos e me mostra], esse aqui olha, do terceiro e do quatro bimestre, não sei se tu tá vendo direitinho...

- **Joelson:** Ah, lembro. Eu sei...

- **Arikelma:** Eles pediram o plano anual de todas as matérias, pra gente entregar. “Gente, mas o que a gente vai colocar nesses planos anuais?”. A gente não tá dando assunto, não é? Mas elas [as gestoras]: “não, mas coloca pelo menos alguma coisa aí, porque a Secretaria [de educação] tá é cobrando isso da gente, coloca pra gente entregar pra eles”. “Não, pois tá bom, tudo bem”. Plano anual e PEGE<sup>85</sup> também. As aulas no PEGE que a gente tava registrando, somente as duas aulas que a gente tava dando por semana, que é dia de terça-feira e quinta. Aí é pra gente registrar todos os dias da semana, “mas como é que a gente vai colocar?”, “inventa, faz alguma coisa relacionado; um assunto que você tá dando de português, você pode modificar ele pra colocar lá em Geografia, se em Português tem algum animalzinho, coloca lá em Ciências”. Entendeu? Aí a gente tá aqui. Tipo assim, eu

---

<sup>85</sup> O PEGE é uma plataforma digital, ofertada e disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Caxias, para que gestores/as escolares, professores/as, alunos/as e pais de alunos/as postem atividades, registro de aulas, notas, preenchimento de diário, etc., e acompanhem durante o processo educacional.

mando uma atividade... agora a gente tá trabalhando lendas, aí teve o dia do Folclore, e tudo; aí, alguma coisinha de animais, eu coloquei lá em Ciências, já coloquei alguma coisa de Geografia, em História, alguma coisa assim de histórico, a gente foi separando. Brincadeiras, eu já coloquei em Educação Física, as brincadeiras folclóricas, porque elas pediram assim... Duas semanas atrás a gente não mandou atividades, aí elas [as gestoras] disseram que tinha que ter atividades complementares, aí o que foi que eu fiz: como eu tava trabalhando o Folclore o mês todinho de Agosto, aí eu disse [para os alunos] “não eu quero brincadeiras folclóricas” “eu quero que vocês gravem brincadeiras folclóricas”, as lendas que eu mandei pra eles, só foram as lendas brasileiras, “agora eu quero que vocês pesquisem as lendas de Caxias, e contem”. Infelizmente, só teve uma aluna minha, a Helen, aquela que usa óculos super inteligente, ela foi lá pra praça Gonçalves Dias, e contou a lenda, das palmeiras lá, pois ela contou, ela pegou e virou assim [a professora demonstrou com um gesto virando para o lado e olhando para cima movimentando as mãos como um recitar de poesia], depois que ela terminou de contar, e eu achei muito lindo: “será quem foi que plantou essas palmeiras”? toda... Ai, as brincadeiras, eu peguei e fiz uma amarelinha, pulei a amarelinha para eles, aí eu disse “olha a professora já tá pulando amarelinha, agora eu quero ver vocês”. Porque eu mandei e passou uns três dias e ninguém se mobilizava, eu ainda consegui dois alunos, um jogando pedra e outro pulando corda, também ligeiro demais, mas já foi uma coisinha, não é?

- **Joelson:** Que bacana, então eles gravam um vídeo mostrando [a brincadeira]? [abri o sorriso considerando a ideia brilhante].

- **Arielma:** Eu pedi para eles gravarem. E as professoras até gostaram da minha ideia que elas pediram também [risos], porque eu gosto de compartilhar, eu falo muito, principalmente com a Ero [Eronilde], aí ela “Mas Arielma, mulher, como é que são essas brincadeiras, essas atividades, assim, extracurriculares?”, aí eu disse “Mermã eu fiz isso, aí eu pedi pra eles gravarem vídeo brincando e contando lendas, aí a Ero: “Ah, pois eu vou fazer com os meus também”. Aí eu já compartilhei e coloquei lá no grupo [de whatsapp dos/as professores/as da escola], “olha eu fiz isso”, e aí eles [professores/as] já pegaram a ideia, porque coisa boa a gente copia mesmo, não é? Porque a princípio eu fiz com os alunos. Porque realmente não é, o que que a gente pode fazer de extracurricular, assim, longe, à distância? Menino, eles gostaram demais [os alunos].

- **Joelson:** Que legal!

Começo a reflexão, diante da conversa narrativa, acerca do papel das rotinas na organização do trabalho pedagógico dos/as professores/as iniciantes. Seria, portanto, a rotina,

um modo de planejar, organizar e guiar sistematicamente a prática dos/as professores/as no processo de ensino e aprendizagem? As rotinas significariam a representação e o desenvolvimento qualitativo das aprendizagens discentes ou não? Será que as rotinas seriam, de fato, norteadoras do trabalho docente e representariam o seu conteúdo e forma?

Quanto a esses questionamentos, tenho dúvidas e concepções. Uma delas é que rotinas podem representar um curso de uma caminhada no que diz respeito ao trabalho docente, mas não da forma como tem sido empreendida a todo o custo como um cumprimento de um dever e obrigação, e não como um planejar, desenvolver e orientar o/a próprio/a professor/a com os saberes, tempo que empreende e as concepções, objetivos e propósitos que almeja, com a devida autonomia de que lhe é inerente ao seu ofício. Reflito que “as rotinas, que são fenômenos fundamentais no ensino, permitem dar uma boa ideia daquilo que chamamos de consciência prática. O que é uma rotina? Agir é agir no tempo, com o tempo: a ação se insere, portanto, numa duração” (TARDIF, 2012, p. 215).

E é essa duração no tempo que é capaz de refletir as nuances, deslocamentos e ressignificações percebidas e mediatizadas pelo/a professor/a, que faz a diferença em termos de aprendizagem e formação para si e para os seus alunos em situações didáticas e metodológicas mobilizadas em sua prática educativa.

Pela narrativa, é notório o esforço da docente Arikelma, em mobilizar outras tantas práticas e metodologias para que as crianças não fiquem ociosas e sem fazer nada. Empreende um esforço a mais, pois a professora foi buscar alternativas que pudessem ser (re)inventadas remotamente trazendo as crianças para participarem e aprenderem.

Reforço, assim, a criatividade da docente, que mesmo diante de um cenário conturbado como o da pandemia, constituído de incertezas da vida, dos impactos emocionais gerados e das dificuldades da aprendizagem da profissão, já que é professora iniciante, ainda consegue mobilizar saberes e práticas remotamente, que ainda são compartilhadas e bem aceitas e elogiadas por outros/as docentes da escola.

Essa experiência de reaprender a ser professora na pandemia, mostra o quão significativo foi o papel dos/as professores/as nesse período, dando continuidade ao papel de ensinar/educar na escola, mesmo que remotamente. O que mostra que esses/as profissionais não recuaram de suas funções diante da complexidade e gravidade enfrentada pela crise sanitária. Mais uma vez, é válido ressaltar a plausível contribuição dos/as docentes, que, embora não tendo o prestígio social e cultural que deveriam ter, é significativa a valorização profissional pela qual a categoria vem lutando há muito tempo para melhores condições de trabalho, aprendizagem e formação.

É sobre essa tônica, pela disposição, atuação e mobilização de esforços do/a professor/a, nesse contexto da pandemia, que Nóvoa (2020, p. 9), enriquece o debate e que vale a pena lembrar, ou seja, no que pese aos/as professores/as “a colaboração foi o elemento decisivo para as melhores respostas. Os professores, por vezes injustamente acusados de imobilismo, conseguiram dar respostas criativas e plenas de significado pedagógico”.

A narrativa da professora Arikelma mostra ainda a generosidade e solidariedade, ao compartilhar suas aprendizagens e práticas metodológicas realizadas com as crianças, quando desenvolveu a ideia das atividades extracurriculares girando em torno da temática das brincadeiras folclóricas, pedindo para as crianças fazerem e apresentarem o que produziram. Tal atividade foi compartilhada no grupo de *whatsapp* dos/as professores/as da escola, pois foi uma prática que se mostrou potencializadora, conforme afirma a professora em sua narrativa “E as professoras até gostaram da minha ideia que elas pediram também, porque eu gosto de compartilhar. Aí eu já compartilhei e coloquei lá no grupo”.

Isso aponta para uma das implicações do trabalho docente na pandemia: **as comunidades de aprendizagem da/na profissão docente**. Ou seja, aprender a ser professor/a se dá também no compartilhamento de saberes e experiências com os outros, na receptividade e influência do que é refletido e feito, consistindo em contribuições para os/as outros/as docentes na formação e aprendizagem da profissão. O **grupo de *whatsapp* dos/as professores/as colegas de profissão** representa, portanto, um outro contexto de formação e aprendizagem da profissão docente, onde emerge na narrativa da professora Arikelma.

Em *Professores: imagens do futuro presente*, a atualidade do pensamento de Nóvoa (2009) atesta ser o *trabalho em equipe*, um dos atributos potenciais do desenvolvimento profissional docente, configurando-se como aspectos constitutivos de ser um bom/boa professor/a. Segundo o autor, para ser um/a bom/boa professor/as, deveria ser considerado: “1) o conhecimento; 2) a cultura profissional; 3) o tacto pedagógico; **4) o trabalho em equipa**; e, 5) o compromisso social” (NÓVOA, 2009, p. 30-31. Grifos meus).

A professora Arikelma partilha essa preocupação de compartilhar suas aprendizagens, saberes e práticas com as outras docentes no grupo de *whatsapp*, por meio de contribuições de suas colegas docentes na aprendizagem da profissão, mostrando ser as comunidades de práticas uma via fundamental que potencializa e permite a tessitura das identidades pessoais e profissionais da docente.

Convém salientar uma valiosa contribuição que traz Nóvoa (2009), acerca do trabalho em equipe ou desenvolvido no que o autor chama de *comunidades de prática*, um termo-

conceito que tem sido muito caro e utilizado pelos/as professores/as pesquisadores/as europeus, principalmente, em Portugal e na Espanha, e pouco debatido no Brasil. Recorro ao autor:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (NÓVOA, 2009, p. 32).

É o trabalho coletivo que fortalece a aprendizagem e formação de professores/as em situação de experiências educativas e pedagógicas da profissão, contribuindo para diminuir os conflitos, lacunas e incertezas que permeiam a didática professoral. Esse compartilhar de saberes e experiências, de forma recíproca, tem sido uma pauta presente nas narrativas dos/as professores/as iniciantes participantes dessa pesquisa .

Reflito no diário de pesquisa, acerca da gravação da conversa que tive com a professora Ana Patrícia e percebo a riqueza e pluralidade de assuntos discutidos durante o encontro, que trouxe **inúmeros aprendizados para mim**. Eis que se descortina uma implicação da *pesquisaformação* para mim. Assim:

*Foi um conjunto de acontecimentos e reflexões que foram emergindo nos movimentos da conversação que me puseram a pensar na potência e riqueza da conversa como metodologia de pesquisa na abordagem narrativa (auto)biográfica.*

*Enfim, ouvir/ver a gravação desta conversa realizada a mais de um ano atrás (24/07/20), percebo a grandeza que se apresenta no movimento presente, tornando-se uma via indispensável de formação reflexiva e aprendizagem para mim*

*Do mesmo modo, enxergo o brilhantismo da conversa, por situar, potencialmente implicada com a proposta da tese, ou seja, elucidar e trazer em cena os múltiplos contextos de *pesquisaformação* com os quais configuram-se substanciais no aprender da profissão, vida e formação, construindo novos referenciais de aprendizagem na pluralidade de experiências e acontecimentos que têm emergido durante os movimentos em que se lança a docente, não somente do tempo presente, como também do passado ao invocar suas histórias de vida, as escolhas feitas e a trama a ser desvelada quando projeta suas expectativas ao querer e desejar uma volta presencial da educação escolar e reestabelecer o contato com as crianças no cotidiano, mas sem saber como e quando isso poderá acontecer.*

*Fiquei muito feliz ao ver/ouvir essa gravação e enxergo com mais profundidade e clareza o sentido e significado da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica que estou desenvolvendo nesta tese, através*

*das narrativas da experiência que me foram compartilhadas pela professora Ana Patrícia nessa conversa. (Narrativa do diário de pesquisa: “De uma conversa plural às aprendizagens formativas com fluidez”, 27/12/21).*

Uma rica experiência de descoberta e aprendizagem do ser professor/a na pandemia, pode ser retratado com o que viveu a docente iniciante Ana Patrícia. Trata-se de algo que surgiu repentinamente, no momento em que estava com sua filha de 06 (seis) anos em casa, e que a pequena estava mexendo nas redes sociais e, em diálogo com ela, acabou descobrindo uma forma de utilizar outras plataformas digitais nos encontros e atividades com as crianças, seus alunos para compartilhar saberes e conhecimentos das disciplinas. Assim, narrou a docente em conversa, mobilizada por uma pergunta que a fiz, inicialmente:

- **Joelson:** O que que tu achou, fazendo um balanço assim, de tudo que aconteceu nesse período, dessas aulas remotas, desde quando tu retomou? Qual a avaliação que você faz desses percursos trilhados aí, desenvolvidos? O que que tu chega a refletir sobre isso, o que que tu achou dessa experiência de aulas remotas, de ser professora nesse período, assim, “diferente”?

- **Ana Patrícia:** Eu acho que eu nem passei assim, como deveria ter sido [os conhecimentos aos alunos], da aula. Eu praticamente não dei aula, explicar, está ali em contato com o aluno, explicando. Essa parte aí, eu achei ruim, porque fica um pouco assim... botar um vídeo no YouTube, eles gravam ali no geral, mas eu sei a realidade, então, é diferente. Mas, eu fui descobrindo algumas coisas, eu ficava tentando gravar um vídeo no Instagram, aí, outro dia a minha filha mexendo aqui no celular, de repente ela gravou e colocou direto no YouTube, aí eu “ah, então, pode fazer assim que não dá nem trabalho”, negócio de memória em celular, eu nem sabia disso. Quando eu fui ver ela tava postando vídeo no YouTube.[...] Aí, ah, eu tenho que criar um canal e gravar direto, e fica lá, aí vem o link. Então, já foi mais uma ferramenta pra mim.

- **Joelson:** ah, que legal. Eu não sei fazer isso, e nem sabia. Tô aprendendo contigo agora.[...]

- **Joelson:** Sério? A Júlia, essa daí danadinha de 06 anos? [no momento da conversa a criança estava com ela ao lado].

- **Ana Patrícia:** Foi.

- **Joelson:** Meu Deus, que inteligência rara.

- **Ana Patrícia:** Fica assistindo vídeo, aí acaba aprendendo. E entra no vídeo falando igual as Youtubers, não é? “Oi galera, e não sei o que”, meu Deus [rimos juntos nessa hora].

- **Joelson:** Minha nossa, que legal.

- **Ana Patrícia:** Aí ela procura ensinar alguma coisa, não é? “Olha, você faça assim...”. Aí eu olhei um vídeo dela, das brincadeiras dela: “você faz desse jeito, você corta não sei o que”, e eu com vergonha de gravar e colocar no YouTube. Mas aí pelo menos eu já vi que tem essa possibilidade, não é? Porque eu senti falta disso, porque eu acho que se tivesse isso, por exemplo, não precisaria ser só duas disciplinas, só Português e Matemática, uma aula ali do conteúdo de Ciências, daria para colocar num outro dia, nem que fosse só pra ouvir e fazer um resumo do que entendeu, ou responder uma perguntazinha, ou fazer uma leiturazinha, porque aí já vai ficando, não é? [a criança construindo aprendizagem]
- **Joelson:** Com certeza.

Mediante o exposto, vejo que a docente Ana Patrícia fez uma descoberta importante, o uso da plataforma digital *YouTube* para somar esforços como mais uma ferramenta em sua prática pedagógica que poderia utilizar remotamente com sua turma. Nesse sentido, posso dizer que existe em sua narrativa uma implicação potencialmente significativa na aprendizagem da profissão na iniciação à docência: **as contribuições de seus filhos na aprendizagem dos usos das tecnologias para desenvolver em sua prática pedagógica.** Desse modo, sua filha, a Júlia, acabou em uma brincadeira de criança, ensinando a sua mãe, a professora Ana Patrícia, como poderia fazer gravações de áudio e vídeo diretamente no *YouTube*, e Ana acabou vendo como se fazia, aprendeu e foi adotando para usar em sua prática pedagógica com as crianças, seus alunos, nas aulas remotas.

A **família**, portanto, representa um contexto que traz implicações na aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, em que a professora está imersa, e que faz descobertas relevantes com seus filhos, já que ambos se encontram no processo de escolarização, e o que aprendem de suas aulas, nas escolas e no próprio cotidiano pode ensinar também a sua mãe, a professora Ana Patrícia.

É notório perceber também a reflexão que faz Ana, acerca de sua timidez em relação à sua filha, pois, enquanto a docente sente esse impacto de gravar aulas ou se mostrar aos seus alunos por meio da gravação como um obstáculo, surpreende-se com a desenvoltura de sua filha, no *traquejo* e comportamento percebido pelas gravações que faz de suas brincadeiras no *YouTube*, representando uma reflexão de si com o outro, no caso, a docente refletindo em relação à sua filha, e da filha para ela. Desse modo, uma posição alteritária, pensando com Bakhtin (2011), que a forma, aprende e se transforma pela reflexividade.

Aqui, faz sentido um diálogo profícuo entre Ricoeur e Bakhtin, com base nessa reflexão e em consonância com a narrativa da experiência da professora Ana Patrícia, na seguinte

proposição: Ricoeur (2014, p. 20) apresenta “como o ‘eu-tu’ da interlocução pode exteriorizar-se num ‘ele’ sem perder a capacidade de se autodesignar e como o ‘ele/ela’ da referência identificadora pode interiorizar-se num sujeito que se diz”, vejo que tal operação pode materializar-se por meio do *excedente de visão* com o qual pontua, Bakhtin (2011), ou seja:

[...] o excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Em outras palavras, essa história narrativa só foi possível emergir pela conversa que tive com ela, com as perguntas que fiz para rememorar os acontecimentos que mais lhe pareceram significativos para narrar. Então, a linguagem permitiu se materializar como o meio privilegiado de praticar uma reflexividade autobiográfica, em que a docente se pôs a pensar, mobilizada por mim e em diálogo com sua filha, aparecendo três personagens nessa história.

Além do mais, a capacidade da docente Ana de ter narrado essa experiência, se deu a partir de um conjunto de fatores em que o outro- (no caso eu)- passei a dizer para ela o que talvez não tinha percebido, que foi a capacidade de esperteza que sua filha trouxe como contribuição para a própria prática pedagógica nesse cenário de pandemia, configurando-se, assim, como um *excedente de visão* que ela notou por meu intermédio, ou seja, de fora dela pela minha narrativa, fazendo muito mais sentido e refletindo essa riqueza, que também foi consubstanciada por gestos, surpresa e encantamento que manifestei na hora de nossa conversa narrativa.

Implica, nesse viés, situar sentido de *identidade narrativa*, a partir do que expôs a professora Ana Patrícia, tendo em vista que a docente reconhece, pela reflexividade tecida, as transformações que a levaram sair de um contexto de dúvidas e incertezas do que poderia fazer em sua prática pedagógica, em um determinada temporalidade, reconhecendo-se pelo narrado e transformando-se em outra pela relação vivida com sua filha, da reflexão produzida na narrativa e da tomada de consciência que esse movimento causou em toda essa conjuntura. Assim:

O rebento frágil proveniente da união da história e da ficção é a *atribuição* a um indivíduo ou a uma comunidade de uma identidade específica que podemos denominar sua *identidade narrativa*. “Identidade” é tomado aqui no sentido de uma categoria da prática. Dizer a identidade de um indivíduo ou de

uma comunidade é responder à pergunta: *quem* fez tal ação? Quem é seu agente, seu autor? (RICOEUR, 2010, p. 418).

As crianças, portanto, ensinam os adultos, o que de seu lugar não consegue perceber, como levam a pensar Seródio e Prado (2020). Em outras palavras, Júlia (sua filha), desperta em sua mãe (a professora Ana Patrícia) diferentes possibilidades de usos das tecnologias e plataformas digitais, e ao mesmo tempo comportamentos e modos de ser durante o processo de gravação de um vídeo no *YouTube*, que se transformou em uma ideia adotada por Ana para utilizar em suas aulas remotas.

Volto ao diário de pesquisa e trago uma reflexão que faço em um trecho de minha narrativa em diálogo com a docente Arikelma:

*O momento do diálogo foi regado de um falar de si, das crianças (seus alunos), das experiências desenvolvidas pelos seus colegas de profissão, outras professoras, mas também das novidades que iam surgindo nesse período, e algo que considero super importante: os acontecimentos recuperados na memória da docente das suas ações e práticas desenvolvidas no passado quando as aulas e outras tantas atividades aconteciam na escola presencialmente com todos juntos e misturados (Narrativa do meu Diário de Pesquisa: Deslocamentos de outros tempos (trans)formativos, 16/10/21).*

Em uma narrativa, a professora iniciante Arikelma retrata um conjunto de sensações e sentimentos que despertou no momento em que a SEMECT e a escola sinalizaram que as aulas presenciais iriam voltar, e, por outro lado, mostra preocupações relacionadas às suas práticas nos encontros remotos com as crianças, em que ambas as experiências a deixaram desanimada.

A narrativa, a seguir, apresenta, portanto, dois momentos em que a docente expressa em uma só o que tem passado e que ficou marcado em sua memória. Assim, a professora começa a dizer como se sentiu quando pensou que ia retornar presencialmente e não aconteceu, e depois fala de como as crianças têm levado a pensar nas dificuldades de construção de conhecimento nesse contexto pandêmico:

- **Arikelma:** Na ansiedade, e animada também. Poxa, agora os meus alunos vão pegar pegando, porque quanto menos alunos tem, melhor pra passar o conhecimento pra eles, porque eles já não iam ficar tão perto um do outro, porque tem que ter aquela distância, e já iam ficar mais concentrados na aula, já iam ter mais tempo de chamar um por um, pra tirar alguma dúvida, quando eu passasse uma

atividade no quadro. Menino, eu fiz todo um planejamento, e aí na hora... voltaram atrás. Mas é assim... porque esse negócio de tá botando um assunto novo, pelo menos eu, eu não tô gostando, porque eu tô me sentindo assim, sei lá, porque a gente passa, aí eu tô explicando, explico duas, três, quatro vezes, os alunos falam que entenderam, aí depois quando vai responder respondem tudo errado, aí eu “meu Deus aonde é que tô errando?”, a gente fica se colocando, as vezes a gente coloca culpa na gente mesmo, não é? Aí depois a gente quer culpar também os pais, eu não sei Joelson, a gente fica toda assim... porque, se eu tô bem aqui na vídeo-aula com ele, e ele tá olhando pra mim, e eu fico olhando, e ele tá olhando pra mim e não tá entendendo, “meu Deus do céu, do mesmo jeito que eu explicava na sala de aula”, e assim, eu não sei se é porque ele fica fingindo que tá olhando, mas fica com a cabeça em outra lugar. Aí eu “tu entendeu?”, “entendi tia”, agora responde, aí responde tudo errado [a docente dá uma ênfase na sua fala nessa hora]. Aí, eu “meu Deus do céu”. As contas de multiplicação, as de dois números, parece que tem aluno assim que tá regredindo, que esqueceu. Tem aluno trocando os números; eu passo aqui a conta de três números, eu boto os três números e debaixo dois, eles começam a armar a conta, porque a conta é de trás pra frente, não é? Aí eles colocam os números lá debaixo dos primeiros, aí eu “meu Deus do céu, o que é isso aqui”, aí eu vou lá, na hora que eu vejo e eu chamo, vou lá no pv e chamo “meu filho, o que é isso? Tá regredindo?”, eu brigo mesmo, não tô nem aí se tem pai por perto ou não, “como foi que a tia ensinou? Como é que a gente arma uma conta? Não é de trás pra frente?”, aí eles ficam só calados piscando os olhinhos, aí eu “meu Deus do céu”...

A narrativa da professora Arikelma revela mais uma implicação: **a preocupação com a aprendizagem das crianças no contexto da pandemia**. Tal implicação se dá também, pelo perfil da docente no sentido da preocupação e responsabilidade que tem com a aprendizagem das crianças – que também se dá presencialmente – perspectivando o seu desenvolvimento, a fim de que possam avançar para outros conteúdos e atividades propostas .

Educação na pandemia é, portanto, outro desafio, muito complicado e difícil , tendo em vista as limitações, dificuldades com a falta de acompanhamento dos pequenos e mesmo manuseio das tecnologias, entre outros aspectos que pesam na balança e fazem diferença na hora de avaliar se a criança aprendeu ou está aprendendo ou não.

Buscando fazer uma interpretação hermenêutica, observo que a professora iniciante Arikelma, situa a sua narrativa em duas temporalidades: 1) primeiro, a de criar expectativas na volta às aulas presenciais com os protocolos orientados pela SEMECT, somando-se ao desejo

da docente em reencontrar os/as alunos/as e viver as experiências cotidianas da escola, com todo o conjunto de elementos, situações e relações que essa propicia; 2) as memórias de um passado não muito distante, passando a narrar como tem enfrentado e desenvolvido a sua prática de professora na pandemia, com os saberes e fazeres que tem, diante dos profundos impactos na aprendizagem das crianças, representando atrasos e retrocessos por não conseguirem avançar como a docente gostaria, diante das aulas e encontros remotos realizados com os pequeninos.

Ao ler a narrativa da professora Arikelma, de forma mais reflexiva, e buscar tecer uma compreensão e interpretação da ação narrada, despertou-me uma curiosidade já no início para saber o desfecho da história e que enredo vai sendo construído pela docente na linguagem verbal expressa, no primeiro momento, e agora escrita depois que transcrevi. Esse movimento, faz pensar na reflexão tecida pelas memórias que impulsionam a docente a narrar e do tempo narrado que ganha uma outra configuração interpretativa, nas tessituras que essa história poderá trazer através do ciclo da *mimese* de que fala Paul Ricoeur: a *mímeses I* (a pré-compreensão do mundo e da ação), a *mímeses II* (a mediação entre a ação e narrativa) e a *mímeses III* (que vai a mediação entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte ou leitor) (RICOEUR, 2010).

Foi assim que senti e percebi essa dinâmica: “acompanhar uma história é avançar em meio a contingência e peripécias sob a condução de uma expectativa que encontra sua satisfação na conclusão” (RICOEUR, 2010, p. 116).

Convém solicializar uma narrativa que registrei no diário de pesquisa, dessa vez, do diálogo que tive com a professora Fernanda Prudêncio no *Google Hangouts*, e posteriormente transcrita:

Um misto de sentimentos, aprendizagem e emoção! É assim que denomino a conversa que tive com a professora Fernanda Prudêncio, via *Google Hangouts* e que após ouvir/ver a gravação tive essa leitura e impressão de forma abrangente. Voltar a ter esse contato com ela, em situação dialógica, mesmo que virtualmente, me reascendeu potentes esperanças de acreditar que dias melhores virão, como também de matar a saudade de poder estabelecer outros tantos diálogos, em uma conversação fluída e conhecedora de muitos fatos, acontecimentos e construção de conhecimentos (Narrativa do meu diário de pesquisa: “O trabalho de formigas da/na pesquisa/ formação: entre razão e emoção, aprendido e conhecimento”, 29/12/21)

Sobre a experiência de estar sendo e aprendendo a ser professora na pandemia, uma conversa que tive com a docente Fernanda Prudêncio, esta faz uma reflexão narrando suas práticas, explicitando, metodologicamente como tem feito os encontros com as crianças

remotamente. Fernanda narra de forma bem objetiva, organizada e didática a sua prática pedagógica na pandemia, quanto emerge na conversa o assunto de como tem feito suas aulas ou encontros com sua turma, via *whatsapp* com os pequenos. Sua narrativa revela o seu saber e fazer da seguinte forma:

- **Fernanda Prudêncio:** Aí eu fiz assim com eles [alunos]: aí eu dividi o horário, aí eu coloco assim, coloco as atividades pra eles no grupo, todas as atividades que a gente for trabalhar, eu não coloco muitas atividades também, aí eu envio, lógico que de manhã eu planejo minhas aulas, tudo, organizo, aí dependendo pela manhã eu faço isso, todos os dias eu tenho que planejar a aula, aí eu vou no *YouTube*, pesquiso alguns vídeos relacionados ao conteúdo a ser trabalhado, aí eu pego e quando chega o horário determinado pra eu estar com eles, aí eu vou coloco pra eles a agendazinha, não é, “as disciplinas de hoje a ser trabalhada”, aí eu coloco lá, “a agenda do dia: Matemática e Geografia”, digamos, aí eu coloco os conteúdos a ser trabalhado, aí eu coloco todas as informações necessárias para eles, aí eu coloco o vídeo, às vezes também eu coloco outras informações extras, eu vou lá na internet e vou pegar algumas informações, tudo assim, de maneira bem clara, para que eles compreendem, os vídeos também curtos.

- **Joelson Morais:** Os vídeos relacionados ao conteúdo que você tá trabalhando, não é isso? A disciplina, os vídeos, os conteúdos?

- **Fernanda Prudêncio:** Sim, é o conteúdo do mesmo. Por exemplo, se eu tiver trabalhando na matemática, na aula anterior eu coloquei pra eles: “Corpos redondos: Poliedro”, eu fui no *YouTube* e escolhi um vídeo bem simples e claro pra eles, aí mandei. Também, tô gostando muito de trabalhar com eles a questão pesquisa, sempre tô colocando eles pra pesquisarem, aí como eles estão tendo acesso a internet, eles pesquisam, aí sempre na aula seguinte eu pergunto pra eles, antes de eu começar a discutir com eles: “e aí, vocês pesquisaram? O que que vocês encontraram? O que vocês entenderam?”, aí começa a discussão no grupo, cada um comenta algo diferente “assim, assim, assim...”, e assim que eu tô trabalhando com eles. Aí, o que que eu faço, por exemplo, hoje, foi Português e Geografia, aí eu corriji a atividade anterior, é muito trabalhoso, não que eu não faça isso em sala de aula, mas assim é muito mais trabalhoso do que estar ali presente com eles.

- **Joelson Morais:** À distância é muito mais difícil.

- **Fernanda Prudêncio:** É verdade. Aí o que que eu fiz, eu pego e corrijo a atividade anterior e passo a atividade seguinte. Sempre na outra aula eu inicio fazendo a correção, certo? Porque eu fiquei assim pensando, “eu poderia está só enviando essas atividades”, mas depois eu

fiquei me questionando assim: “gente, já não é fácil estar do jeito que estamos, imagine eu ficar só empurrando essas atividades sem conversar com eles, sem ter aquela devolutiva pra saber se realmente se eles estão pelo menos tentando responder, já imaginou como seria?” Teve muitos colegas que optarem só por enviar o material, mas aí eu fiquei assim pensando, não, eu vou ficar um tempo só pra ficar com eles, pra eu ver se realmente eles estão conseguindo; alguns conseguem, outros respondem mais ou menos, mas aí o mais importante que eu digo sempre pra eles “vocês tem que tentar”, outra coisa “vocês pedem ajuda, eu não quero que ninguém faça com vocês, eu quero que alguém auxilie vocês, se vocês tem dúvidas, vocês também podem tá indo na internet, vendo outros vídeos, não é porque eu coloco um ou dois vídeos pra vocês que não possam ir pesquisar não, podem pesquisar”, e aí isso é muito bom porque já está motivando a eles serem um pesquisador, não é? [falou animada]

- **Joelson Moraes**: Exatamente.

- **Fernanda Prudêncio**: Pesquisar além do professor colocar. Aí teve um dia que eu coloquei um vídeo, muito interessante de uma professora no *YouTube*, eu sempre coloco essa mesma professora, não é? As vezes quando eu não encontro conteúdo ela falando, aí eu coloco outra, aí um aluno disse assim: “Ah tia, mas essa professora aí é muito boa, um dia desses eu tava olhando outros vídeos” [dela], aí eu fiquei assim “ah, então quer dizer que quando eles têm dúvidas, eles estão indo procurar as respostas, ou querendo descobrir”. É, isso é muito bom. Pois é dessa maneira que eu estou fazendo, professor (**Conversa com a profa. Fernanda Prudêncio, 01/07/20**).

Com base na narrativa da professora Fernanda Prudêncio, é possível identificar uma implicação nesse momento de ser docente em início de carreira: **o papel da pesquisa na formação e aprendizagem das crianças e da professora no contexto remoto**. Eis, pois, uma das práticas orientadas e mobilizadas pela docente junto às crianças nos encontros que tem realizado remotamente, e que vem surtido efeitos positivos e relevantes para a aprendizagem.

Assim, o processo de pesquisar mobiliza um conjunto de outros elementos que se articulam com o conteúdo principal e levam as crianças a uma aprendizagem que elas mesmas vão buscando pela sua autonomia e iniciativa dos materiais e meios de que dispõem ao seu favor, que, nesse caso, é o celular com internet para pesquisar os conteúdos orientados pela docente. Pesquisar é uma das práticas que têm significado valer a pena, como demonstra Fernanda, e fica feliz por ter retorno dos alunos, ao narrarem para ela, suas descobertas.

É pesquisando que se aprende mais e se expande as fronteiras do que se sabe e conhece. Ao se lançar nesse movimento de buscas em outras fontes e meios para ampliar o já sabido, o

sujeito passa a esgarçar as possibilidades de aprender com mais sentido pautando-se por diferentes compreensões, entendimentos e fontes, que são fundamentais para a construção do conhecimento e da aprendizagem.

Em *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire (1996) defende já como o segundo pilar dos saberes necessários à prática educativa a pesquisa no processo de ensino e aprendizagem, que ele tematiza: *Ensinar exige pesquisa*. Sua defesa é a de que o sujeito possa superar a curiosidade ingênua para a de *curiosidade epistemológica*, na qual se tece pela capacidade crítica, reflexiva e consciente construída pelo sujeito para pensar a si próprio, em diálogo com o meio em que o circunda. Daí, a potencialidade da pesquisa que a professora Fernanda Prudêncio empreende em sua prática e que, na pandemia, tem sido uma metodologia didática possível nesse contexto de aulas e encontros remotos, já que as tecnologias e o uso da internet favoreceram a continuidade dos processos formativos em situação de isolamento social.

Reforço a riqueza da pesquisa desenvolvida pelas crianças e a docente em vista da construção de suas aprendizagens e construção do conhecimento, mediatizadas pela ação da professora, uma vez que “[...] ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p. 28).

### **Das dificuldades e complexidades do ofício docente em um cenário de incertezas**

Em outras narrativas, a professora Fernanda Prudêncio revela outros agravantes que têm sido uma tônica muito presente na vida, aprendizagem e formação da docente na pandemia que se tecem ambos por um conceito chave que são as *dificuldades*, quais sejam: 1) as dificuldades com o uso das tecnologias educacionais na prática docente; 2) as dificuldades das crianças manusearem os equipamentos tecnológicos para acompanhar os encontros remotos; 3) as dificuldades das famílias no acompanhamento das crianças em processo de escolarização na pandemia.

Ao articular algumas narrativas da docente Fernanda com a da professora Ana Patrícia, percebo que ambas narraram acontecimentos que se aproximam quanto ao conteúdo e sentido das práticas e saberes mobilizados. Isso é fruto de alguns momentos que chegaram a partilhar nas conversas, em que Ana também evidenciou os obstáculos e entraves que têm enfrentado no aprender a ser professora na pandemia.

Assim, apresento as provocações desses temas, trazendo, primeiramente, a narrativa da professora Fernanda Prudêncio em suas dificuldades enfrentadas e percebidas de estar sendo professora na pandemia:

- **Joelson Moraes:** fique a vontade, na verdade é muito importante isso que você fala, porque é o que você tá vivendo, é a sua experiência, e aí eu que estou do lado de cá, não estou sabendo muito bem, então, quanto mais você falar, melhor, e aí, como pesquisador, a escuta é fundamental pra poder a gente compreender a experiência do professor, ainda mais você que está como professora iniciante nesse período [...]. Como é que você vê isso, de estar começando a tua profissão de professora numa escola pública, tipo assim, o primeiro emprego como professora, como você olha isso? Como você percebe esse acontecimento, por exemplo, da pandemia agora, justamente, no início de tu estar desenvolvendo a tua profissão como professora, que está no segundo ano de professora?

- **Fernanda Prudêncio:** É verdade. Assim professor, eu estou me sentindo assim, digamos, sem muitas orientações. Por que que eu digo isso? Porque a minha formação é Pedagogia, porém, a gente teve disciplina de Ensino à Distância, mas não é o suficiente, e eu não estou preparada para estar ensinando à distância, a questão é essa, eu não fui preparada, eu não fui formada para trabalhar à distância. Mas aí outra coisa: não é porque eu não fui preparada para trabalhar educação à distância que eu não vou fazer um bom trabalho, entendeu? Eu tenho que me empenhar o máximo para tentar ajudar os meus alunos diante dessa situação, porque não é fácil.

- **Joelson Moraes:** Com certeza!

- **Fernanda Prudêncio:** Não é que eu queira ser a melhor professora, mas, assim, a gente tem que tá preocupada com os nossos alunos. Porque nem eu, nem eles, nem você e nem ninguém, nunca imaginou que a gente ia viver uma situação dessas.

- **Joelson Moraes:** Exatamente.

- **Fernanda Prudêncio:** Então, nós estamos nos adaptando. A verdade é essa! Se for pra mim ter futuramente no meu currículo um certificado de ensino à distância, eu posso até ter, porque a gente nunca pensou de tá trabalhando desse jeito.

- **Joelson Moraes:** É, realmente foi inesperado.

- **Fernanda Prudêncio:** Agora eu vou lhe dizer com toda a segurança: eu não me sinto preparada! Mas aí, preparada que eu digo o seguinte, pra tá trabalhando dessa maneira, e eu digo assim, porque eu que sou mais jovem que faço parte do mundo das tecnologias, não estou preparada, imagine alguns colegas que são mais antigos do que eu que

não utilizam os meios de comunicação: *whatsapp*, essas coisas assim, já imaginou a situação?

- **Joelson Moraes**: É bem complicado.

- **Fernanda Prudêncio**: Pois é. Mas eu tô me referindo preparada nesse sentido, entendeu?

- **Joelson Moraes**: Entendi. (**Conversa com a profa. Fernanda Prudêncio, 01/07/20**)

Como é possível perceber, estar na condição de professor/a na pandemia, gera conflitos, incertezas e questionamentos que põem em reflexão a própria formação inicial que a professora teve no curso de Pedagogia e o entrelaçamento dos saberes e aprendizados construídos desse contexto, confrontando com o desenvolvimento profissional docente. Constatado que é muito forte o que Fernanda diz, como expressou em sua narrativa, ao enfatizar que “*a gente teve disciplina de Ensino à Distância, mas não é o suficiente, e eu não estou preparada para estar ensinando à distância*”.

Diante do exposto, alguns aspectos merecem atenção ao serem discutidos, entre os quais, um que se torna implicador: **o lugar da formação no desenvolvimento profissional docente**. Eis que aí se configura uma implicação do aprender a ser professora e que vejo a pertinência dessa implicação na tessitura do conhecimento desse texto. Como fui professor da Fernanda no curso de Pedagogia na Facema<sup>86</sup>, busco refletir acerca do currículo do respectivo curso, a partir da matriz curricular, e penso que nem sempre as disciplinas, que o estudante têm na academia, favorecem mobilizar determinados saberes e práticas quando estiver atuando profissionalmente. Afinal de contas, o aprender da profissão docente, se dá na prática, vivendo os conflitos, incertezas e uma diversidade de acontecimentos, relações e problemáticas que impulsionam a construção dos saberes profissionais da docência.

E como estive na mesma instituição e curso que Fernanda, tanto na condição de aluno, como de professor do ensino superior, *a posteriori*, lembro-me que duas foram as disciplinas trabalhadas na matriz curricular, focalizando as tecnologias e o ensino a distância: uma do 6º período, *Educação e novas tecnologias*, e a outra do 8º período, *Educação à distância (EaD)*, sendo a primeira constituída de 60 horas e a outra de 40 horas, isso no período em que estava como professor e coordenador do referido curso. Depois das mudanças fruto das diretrizes curriculares do curso, muitos aspectos foram alterados, inclusive com inclusão de novas

---

<sup>86</sup> Trata-se da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão (FACEMA) na qual Fernanda cursou Pedagogia, em que fui professor dela, e que, anterior a essa experiência, fui também aluno deste curso na respectiva instituição, e depois atuei como professor e coordenador de tal curso, entre os anos de 2016 a 2018. Hoje se tornou Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão (Unifacema).

disciplinas e a diminuição e o achatamento da carga horária das que já existiam, ficando aquém do esperando aos sujeitos estudantes de professores/as.

Daí as dificuldades de Fernanda em lidar com essas tecnologias em sua prática como professora iniciante, nesse contexto de pandemia, pode indicar que as disciplinas que abordaram conteúdos e discussões na área, possivelmente, tenham se materializado mais em teorias do que em práticas, representando um fosso entre a formação e o desenvolvimento profissional docente. Por outro lado, reconheço que as necessidades formativas pontuadas pela docente Fernanda Prudêncio, nem sempre serão supridas pela academia, e, portanto, vão se tecendo a construção de outros tantos saberes, conhecimentos e aprendizagens no próprio contexto do desenvolvimento profissional docente, pois a prática consiste em *espaçotempo* significativo de construção de aprendizagens da profissão.

No que concerne ao distanciamento, na formação inicial, das problemáticas e situações práticas enfrentadas no cotidiano escolar pelos/as professores/as em exercício profissional, convém situar os estudos desenvolvidos por Pimenta (2009), em que critica que o currículo dos cursos de formação de professores, que tem dado primazia para um viés mais teórico do que prático, o que pode trazer impactos na formação docente, podendo causar “*choque de realidade*”, enfrentado por professores/as iniciantes, quando passam a atuar profissionalmente, na transição de estudantes a professores/as.

[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 2009, p. 16).

A segunda narrativa no âmbito das dificuldades enfrentadas pela docente, as quais mencionei anteriormente, refletem as que se situam do ponto de vista do seu alunado, ou seja, como as crianças têm enfrentado ou acompanhado as aulas remotamente com os dispositivos tecnológicos que estão disponíveis para elas.

Alguns não têm habilidades para mexer no celular, outros não sabem ler, porque eu tenho vários alunos que tem dificuldades de aprendizagem. E aí, como é que um aluno que apresenta dificuldades vai mexer em um celular, vai acompanhar tantas informações que estamos colocando ali? É muito difícil (Narrativa da profa. Fernanda Prudêncio, 01/07/20)

Eis, uma outra problemática: Como as crianças que não são alfabetizadas podem acompanhar as informações, atividades e interações feitas remotamente com sua participação nos encontros e momentos organizados e propiciados pelos/as professores/as?

A figura de um adulto alfabetizado e letrado mereceria destaque nessa conjuntura conflituosa, afinal de contas, as crianças, como ainda se encontram no 5º ano do Ensino Fundamental, ano escolar em que Fernanda atua como docente, nem todas sabem ler e escrever, como tem pontuado em várias conversas narradas. Situação vivida também pelas outras duas professoras iniciantes, Arikelma e Ana Patrícia.

E a terceira experiência revelada em sua narrativa, mostra como Fernanda tem obtido o retorno dos pais, relatando suas dificuldades para acompanhar as crianças em casa, fato que tem sido um agravante da pandemia também em muitos lugares, de norte a sul do Brasil.

- **Joelson:** Qual a idade deles [dos alunos]?
- **Fernanda Prudêncio:** 10, 11 [anos]. Desses alunos, eu adicionei 22 alunos, mas, pra ser sincera com você, nas aulas, 6, 7, 8, 9, 3, 2, 1 participam dos encontros...
- **Joelson:** Nossa [fiquei impactado].
- **Fernanda Prudêncio:** aí veja bem...
- **Joelson:** Isso tá relacionado à falta de internet, de celular? Seria o quê?
- **Fernanda Prudêncio:** Pode ser vários fatores.
- **Joelson:** Eles não deram o *feedback* pra vocês, assim, os pais, ou as crianças pra vocês saberem o que que tá acontecendo? Esses que não participam?
- **Fernanda Prudêncio:** Assim, alguns que eu já conversei, que eu já liguei procurando saber o porquê que eles... na verdade, no início começaram a participar, 10, 12, só que nunca foram todos que foram adicionados no grupo, mas, assim, já teve até 10 [alunos] em uma aula a participar, e foi muito produtivo, produtivo assim entre aspas, porque eles interagiram, deram *feedback* das atividades que eu coloquei pra eles fazerem, mas, de um dia pra cá eles começaram a faltar em alguns pontos. Aí eu comecei a ver o que que tava acontecendo. Um, a mãe falou que trabalhava, chegava depois do horário da aula, tinha filho pequeno; outras disseram, uma mãe relatou pra mim “minha filha tá muito difícil pra mim, porque eu não sei ler, e aí meu filho também tem dificuldades, eu não sei mexer em aplicativos, essas coisas assim de *whatsapp*, e como é que vou ajudar o meu filho?”, então, esses aí são alguns dos fatores que vem fazer com que eles não participem das aulas, aí outros não sei por qual motivo, eu entrei em contato, mas não me responderam, e aí fica muito difícil, muito difícil mesmo, não é? Inclusive, eu até comentei com a nossa coordenadora pra saber, não é? Aí só que ela também até o momento ainda não me respondeu o que que eu

poderia tá fazendo, mas o que é pra ser feito eu estou fazendo!

- **Joelson**: Eu entendi. E como é que você se sente diante dessa situação?

- **Fernanda Prudêncio**: Mal. Eu me sinto mal, preocupada, porque assim, a gente sabe que, não é fácil, na verdade, me colocando no lugar de alguns pais, eu fico até pensando “meu Deus, mas que situação”, porque já imaginou, eu com um filho, no caso dessa mãe que relatou pra mim, que ela não sabe, é analfabeta, meu filho está estudando de outra forma, como é que eu vou poder tá ajudando meu filho? E aí a gente se sente assim, de mãos atadas, sem saber o que fazer, sem poder ajudar, infelizmente, a gente vive um momento muito triste, e eu fico muito preocupada com meus alunos, porque, principalmente, aqueles que têm dificuldades, na verdade eram todos, mas, pra mim é como se eles ficassem excluídos, porque eles não estão participando! (**Conversa com a profa. Fernanda Prudêncio, 01/07/20**).

Em vista dessa problemática exposta na narrativa de Fernanda, considero a possibilidade de problematizar um eixo de implicação da aprendizagem da docência: **os impactos das desigualdades sociais agudizadas pela pandemia**. E já que a família se configura como um contexto de formação na qual se aprende e se forma, em constante partilha de diálogos com os pais dos alunos, as docentes iniciantes refletem os desdobramentos que têm se dado nesse cenário de incertezas.

Como se pode ver na narrativa anterior, a docente enfrenta muitas dificuldades para ter a participação das crianças nos encontros remotos. Além de muitos não terem celulares com acesso à internet, outros nem sequer possuem esse aparelho com o aplicativo do *whatsapp*, e quando tem alguns que não sabem ler e nem escrever e seus pais ou cuidadores também não, bem como não sabendo manuseá-los, o que fica, praticamente, inviável acompanhar de forma completa todas as aulas e atividades com as proposições feitas pela docente.

Tais dificuldades mostram as desigualdades pelas quais se acentuaram e foram escancaradas pela pandemia, principalmente, em se tratando de realidades como a que vivo e a professora Fernanda Prudêncio também, situando-nos em um estado da federação, o Maranhão, localizado na região Nordeste do Brasil, em que muitas necessidades, falta de oportunidades e inexistência de políticas públicas eficazes em várias áreas é uma tônica presente, dificultando tanto o desenvolvimento do trabalho docente, quanto à aprendizagem qualitativa.. A pandemia mostrou isso e muito mais. Isso é reforçado por Edgar Morin (2020, p. 29) quando assinala que “o isolamento serviu de lente de aumento para as desigualdades sociais: a pandemia acentuou drasticamente as desigualdades socioespaciais”.

Outro aspecto merece atenção a ser refletido nessa narrativa da docente Fernanda e que é dramático: a escolaridade dos pais dos alunos. Isso é, muitos, em sua maioria, não tiveram acesso à escola, e quando o tiveram foi por pouco tempo, como a própria docente já enfatizou nas conversas que com ela tive. O que mostra ser a educação, a possibilidade de mobilidade social com que as crianças possam ter na vida familiar, representando a escola e a busca por estudos, um meio privilegiado de mudança de vida, cultura, formação, aprendizagem e futuramente inserção no mercado de trabalho.

Um terceiro e último aspecto, buscando problematizar a narrativa de Fernanda, refere-se à alteração das relações entre professores/as e família. Com a chegada da pandemia, o contato entre essas duas instituições e sujeitos que dela participam tiveram que se reorganizar para que a escola continuasse o seu trabalho desenvolvido pelo papel dos/as professores/as e os/as pais tiveram que estar acompanhando de alguma forma o andamento dos filhos em casa, para que fosse possível a educação acontecer, mesmo diante das adversidades, dificuldades e problemáticas existentes.

Diante desse cenário, é notável que a figura do/a professor/a continua insubstituível e a escola é uma instituição em que nada também a substitui, independentemente do modelo de sociedade, dos acontecimentos que afetam a vida social e das necessidades e mudanças operadas em escalas macroestruturais ou micro.

E voltando um pouco mais especificamente à narrativa da professora Fernanda Prudêncio, já expressa, compreendo que o constante processo de ir se produzindo em uma gama de experiências, estados de ser e estar, articulados com os modos de pensar e fazer a prática pedagógica nesse cenário de pandemia, permite fazer com que os/as professores/as questionem, frequentemente, suas concepções, crenças, saberes, valores e fazeres, os quais se consolidam em aprendizagens de si, da profissão e formação.

Os/as professores/as iniciantes, portanto, produzem uma história de si, do momento e do que faz, construindo-se como sujeitos históricos, sociais, culturais e relacionais, produzindo-se pela linguagem em processos de interações diversas: com as crianças, outros professores/as, pais dos alunos, gestoras e demais agentes educativos, e comigo, como professor pesquisador narrador, em situação de acompanhamento pela mediação biográfica durante a *pesquisaformação*.

Duas das professoras/as iniciantes manifestaram suas preocupações sobre o que e como avaliar seus alunos nesse contexto de pandemia, já que os pequenos não enviam ou procuram as professoras pela rede social do *whatsapp*, que é o recurso de que dispõem, nesse momento, para fazer as aulas e os encontros acontecerem. As narrativas das docentes iniciantes

Ana Patrícia e Fernanda Prudêncio revelam suas necessidades, angústias e incertezas no quesito avaliação da aprendizagem para com as crianças na pandemia.

- **Ana Patrícia:** Descobrir uma solução depende de como você vê a situação.
- **Joelson:** Exatamente. É nos momentos de crise que a gente mais aprende.
- **Ana Patrícia:** Mais aprende, inventa...
- **Joelson:** Que as coisas se transformam, na verdade, não é?
- **Ana Patrícia:** Pois é. Então, é uma oportunidade aí. Eu tenho alguns pensamentos aqui, depois eu vou... assim, eu tô tentando planejar alguma coisa, mesmo antes de poder fazer alguma coisa, assim, realmente, de planejamento que vai ficar. Mas algumas coisas que eu quero colocar, que eu quero fazer pra tentar amenizar esse prejuízo todo que tá tendo por conta da pandemia. Então, de qualquer forma eu fico preocupada, não é, com a questão dos alunos. A gente fica, não tem como...
- **Joelson:** Com certeza.
- **Ana Patrícia:** A maioria deles, principalmente, da minha realidade, não estão fazendo nada. Tá só em casa; mais de 15 alunos sem fazer nada.
- **Joelson:** Um desperdício, não é?
- **Ana Patrícia:** Um desperdício. Eu não sei como é que vão fazer. Até pra avaliar é difícil.
- **Joelson:** Com certeza.
- **Ana Patrícia:** Não pediram nem pra gente colocar a nota, porque não tem como. Não tem como fazer uma avaliação e colocar nota. E mesmo esses que a gente tá acompanhando...
- **Joelson:** Pediram pra colocar nota? [não entendi muito bem e perguntei novamente]
- **Ana Patrícia:** Não, não pediram, disseram que não tinha como fazer a avaliação e colocar a nota. Aí, não estão cobrando as notas no sistema, só as aulas mesmo. Justamente, porque não dá (**Conversa com a profa. Ana Patrícia, 24/07/20**).

Do mesmo modo, outra narrativa da conversa que tive com Fernanda Prudêncio demonstra ser a avaliação da aprendizagem um problema a ser solucionado para que possa ter um *feedback* das crianças nesse cenário pandêmico.

- **Joelson Morais:** Assim, já tô quase finalizando a nossa conversa. O que tu achou mais difícil nesse período pra desenvolver como professora iniciante, o que foi mais difícil pra ti?
- **Fernanda Prudêncio:** O mais difícil...[ficou pensando]
- **Joelson Morais:** Tem algo específico que você queira falar assim que tu achou mais dificultoso ou algo que realmente trouxe um impacto imediato em relação ao teu trabalho, a tua didática ao desenvolver, não sei, alguma

ação que você gostaria de relatar sobre isso... tem alguma experiência assim?

- **Fernanda Prudêncio:** Tem várias. O mais difícil foi como trabalhar com eles. Segundo: como vou eu vou tá avaliando meus alunos? Porque quando eu tou tá ali presente, eu tô observando como é que eles estão fazendo, se eles realmente estão fazendo, é a forma de avaliar eles. Porque eu vejo, os meus alunos em si mesmo eu não avalio só pelo fato da avaliação em si mesmo, “hoje é o dia da avaliação tal”, eu não vou avaliar por aí, eu vou avaliar é todos os dias, pela participação, fazendo as atividades escritas e oralmente, e aí, quem me garante que são eles mesmo que estão fazendo a atividade? Porque você sabe que quem não é professor quando vai ensinar uma atividade a um filho, a um irmão ou a um parente, aí já fica logo estressado.

- **Joelson Moraes:** Com certeza.

- **Fernanda Prudêncio:** E aí quem realmente tem aquela disposição pra tá ensinando, tirando as dúvidas é o professor. Então, a questão de avaliar o meu aluno, isso tá sendo ruim pra mim. Por que a gente não tá tendo... eu só avalio ele mesmo pela participação assim “tia eu respondi”, aí eles dizem a resposta, mas isso pra mim não é garantia de que são eles que estão fazendo,

- **Joelson Moraes:** Aí não dá pra ver , não dá pra sentir ali a segurança.

- **Fernanda Prudêncio:** É, justamente. Porque quando você está na sala de aula, que você está ali explicando, você percebe que seu aluno interage, “tia é isso e isso e isso”, ele dá exemplo, quando a gente vai fazer as atividades, ele pega e tenta fazer sozinho, responde, depois a gente vai fazer a devolutiva, então, ali eu tô avaliando meu aluno. Então, pra mim essa situação aqui é ruim. Entendeu?

- **Joelson Moraes:** Entendi.

- **Fernanda Prudêncio:** É uma dificuldade, que eu tô encontrando, de avaliar o meu aluno. Será que meu aluno realmente está aprendendo? Será que o que eu tô fazendo vai ter resultados? São muitas perguntas que a gente fica assim um pouco sem respostas. Não é? Será que a maneira como eu estou fazendo o meu aluno vai conseguir aprender? Eu vou ser sincera com você: aqui não é cem por cento não [e balança a cabeça com o sinal negativo], é não professor, é não, porque você ali de frente a frente com seu aluno você tá explicando, você tira as dúvidas, você tá ali com ele, porque nós adultos quando nós estamos aprendendo a gente tem muitas dificuldades, imagine as crianças.

- **Joelson Moraes:** Exatamente. É verdade. (Conversa com a profa. Fernanda Prudêncio, 01/07/20)

Em vista dessa problemática expressa na narrativa da professora Fernanda Prudêncio e da Ana Patrícia, reitero que a implicação que fica latente em suas falas, diz respeito: **a avaliação da aprendizagem das crianças no contexto da pandemia.**

Se o ato de avaliar como processo já é uma dificuldade que, muitas vezes, é enfrentada de forma presencial na carreira do magistério, que dirá agora no contexto da pandemia. As dificuldades se amplificam e as incertezas se instalam, deixando os/as docentes sem saber que práticas avaliativas fazerem, já que os conteúdos não estão sendo trabalhados a contento, conforme explicitaram em suas narrativas.

Enquanto a docente Ana Patrícia sente dificuldades de avaliar as crianças remotamente, por perceber que não tem trabalhado conteúdos de ensino de uma forma que a avaliação seja possível ser realizada, também suscita dificuldades que a acompanham desde o planejamento de suas aulas e encontros. A professora Fernanda Prudêncio expressa que sem um devido acompanhamento com as crianças, não é possível saber em que grau se encontram, se estão aprendendo o que está ensinando ou não, e aí faz vários questionamentos quanto à dificuldade de realizar uma avaliação da aprendizagem de modo remoto.

A professora iniciante Fernanda Prudêncio também demonstra preocupação em avaliar as crianças, já que no presencial é possível acompanhar de forma processual o que tem feito ou não os/as pequenos/as, e por isso, o acompanhamento tem sido um dos maiores entraves para que a avaliação possa acontecer, já que poucos/as alunos/as comparecem nos encontros e aulas, e muito menos dão retorno com as atividades respondidas que ela propõe. Sem avaliar, não tem como saber o que foi aprendido, e se os resultados foram alcançados do ponto de vista da aprendizagem do alunado. Do mesmo modo, a avaliação da aprendizagem pode sinalizar se a didática com o uso de dispositivos metodológicos de avaliação e outros componentes mobilizados pelo/a professor foram significativos e relevantes, a tal ponto de transformar resultados em mudanças, geralmente refletidas na construção de conhecimentos e aprendizagens pelos/as alunos/as.

Cabe ainda salientar que a avaliação da aprendizagem no contexto escolar tem sido um foco e tônica forte revelada nas narrativas dos/as docentes, devido ao que Goodson (2020) aponta dos estudos que fez de Bernstein, de que a avaliação articulada com a pedagogia e o currículo tem se configurado como a trilogia privilegiada de produção do conhecimento formal, que caracterizou a educação pública no século XX, fato que observo ter uma grande representatividade no âmbito das políticas e reformas educativas até os dias atuais, sendo reforçada e fortalecida por práticas e políticas diversas em vários sistemas educacionais, e ganhando lugar cada vez mais presente nas narrativas dos/as professores/as, os/as quais se veem

engolidos pelas cobranças de resultados do seu trabalho, materializado em conteúdos (para o/a professor/a ensinar) e em aprendizagens (para os/as alunos/as construírem).

### **A outra face da moeda da pesquisa científica: as contribuições das emoções e subjetividade na construção do conhecimento científico**

No âmbito da produção do conhecimento, observo um componente que, muitas vezes, tem ficado esquecido nas pesquisas científicas que é: a sensibilidade e as afetações emocionais dos sujeitos. Tal explicitação é imprescindível para quem faz pesquisa narrativa, já que se delinea em um voltar para si para ver-se durante os itinerários formativos, os caminhos percebidos, sentidos e transformados pelo sujeito e que o influenciou, tomando consciência das mudanças e dando forma a si.

Durante as conversas com as professoras iniciantes, fui percebendo que compartilhavam não apenas os seus saberes, conhecimentos e experiências de estar sendo professoras/as na pandemia, mas outras linguagens e modos de ser, estar e manifestar estados de espírito, sensibilidade e emoção. As revelações das docentes durante as conversas reverberavam em mim durante o processo de conversação e do registro narrativo que fiz no meu diário, tanto que externo os sentimentos e sensibilidades pelos quais fui tocado, em uma das narrativas que escrevi do diálogo com a professora Arikelma, por exemplo. O contexto tratava de como a docente se lembrava dos encontros presenciais dizendo sentir falta da escola, das crianças e muitos aspectos que circulavam na instituição:

*Eu mergulhei tanto nesse momento que me arrepiei e meus olhos lacrimejaram de emoção. Achei linda a narrativa da professora Arikelma, que comeciei a imaginar, durante a narrativa da docente, como tudo isso acontecia. Passou um filme em minha cabeça: senti saudade, vontade e desejo de pisar na escola, de sentir os cheiros, sabores, abraços, descontrações e aprendizados que somente nesse espaço é possível construir  
(Narrativa do meu diário de pesquisa: Deslocamentos de outros tempos (trans)formativos, 16/10/21)*

Nesse sentido apresento, a seguir, narrativas das três docentes iniciantes, Ana Patrícia, Arikelma e Fernanda Prudêncio, em diálogo, fragmentos em que a questão da sensibilidade provocada pelas afetações que sentiram do ponto de vista da falta, saudade, desejo ou expectativas, entre outros aspectos se revelaram.

Para que as docentes pudessem disparar o seu pensamento no âmbito das sensibilidades, fiz a seguinte pergunta para cada uma, em datas, dias e horários diferentes:

“O que mais você sente falta nesse momento?”

- **Ana Patrícia:** Aí a gente sente falta, não é? Do contato, de dar aulas, de saber como é que eles estão, de ver que tá tendo um progresso. Sinto um pouco isso. Sinto que eu não tô fazendo o meu trabalho. Eu acho que... eu fico triste por não tá fazendo o trabalho. Não do jeito que deveria ser, do jeito que iria ter um retorno, do jeito que teria um resultado melhor, não do jeito que era antes, mas já haveria um progresso, então, já haveria isso. Então, eu não sei se respondi a sua pergunta. (Narrativa da profa. Ana Patrícia, 24/07/20)

- **Arielma:** Na verdade, eu tava muito ansiosa pra volta as aulas, porque Joelson, eu só em casa, e é porque detalhe eu não fico só dentro de casa, eu desço pra casa da mãe, e tem as aulas dos meninos também, porque todo dia pela manhã são duas [duas aulas de seus filhos]. [...] Aí eu tava muito ansiosa, quando eles chamaram a gente lá em agosto pra fazer essa reunião, falou que ia voltar e tudo, aí eu fiquei tipo assim, porque eles fizeram toda uma norma de segurança, “não vai ser tranquilo, com fé em Deus, Deus vai continuar nos acompanhando, pra não pegar essa doença aí...”. Mas, aí depois quando começou setembro, e tudo, eu já fiquei desanimada de novo, porque aí eles não falaram mais no assunto, mas... estamos aqui... (Narrativa da profa. Arielma, 10/09/20).

- **Fernanda Prudêncio:** Na escola eu sinto falta dos meus alunos, eu sinto falta dos colegas, eu sinto falta daquele ambiente, na verdade nesse momento a gente sente falta de muitas coisas, viu? Muitas coisas, principalmente, dos alunos, naquele ambiente ali, por mais que quando a gente está na escola é cansativo, a gente reclama com eles, chama a atenção, mas é tão bom quando a gente chega, eles abraçam, você percebeu como eles são, são bem receptivos, alegres, eles conversam, mas aquele ambiente ali faz bem pra gente, e até porque é o meu trabalho, e a gente tem que sentir falta mesmo. Tudo o que a gente quer nesse momento e é o que eu digo todo o dia aqui e peço a Deus “Senhor, tudo o que eu quero é que o mundo e as pessoas voltem ao normal, que nós possamos ser pessoas melhores”, porque o que nós estamos passando não é fácil, viu professor! (Narrativa da profa. Fernanda Prudêncio, 01/07/20).

Esse conjunto de narrativas eu poderia situar em um eixo temático relevante para a *pesquisa formação*, que é: **a relação das docentes iniciantes com a educação das**

**sensibilidades e as afetações emocionais na pandemia** configurando-se, assim, como outra implicação da aprendizagem narrativa que refletem (auto)biograficamente as docentes.

As narrativas expressas indicam uma atitude estética, a qual se tece pela inseparabilidade entre vida, experiência e formação na narração. Ou seja, vida pessoal e profissional se imbricam, produzindo outros estados de ser, pensar e estar.

Chama ainda a atenção o poder de afetação que causa em cada docente refletir narrativamente sobre suas experiências de aprendizagem da docência na pandemia. Quando Ana Patrícia diz que sente falta: “*Do contato [dos alunos], de dar aulas, de saber como é que eles estão, de ver que tá tendo um progresso*”. Quando Arikelma cria expectativas de retorno às aulas “*eu tava muito ansiosa pra volta as aulas [...]. Mas, aí depois quando começou setembro, e tudo, eu já fiquei desanimada de novo*”. E quando Fernanda enuncia: “*Na escola eu sinto falta dos meus alunos, eu sinto falta dos colegas, eu sinto falta daquele ambiente*”.

Reforço o quanto a escola faz falta, nesse período da pandemia, para muitos/as professores/as que estavam mergulhados/as vivendo a experiência cotidiana com as crianças, os planejamentos, as reuniões, com os pais de seus alunos/as, com os/as outros/as professores, seus pares e os demais agentes educacionais, enfim, com o espaço/lugar de pertencimento de vida, trabalho e que ficam a maior parte de seu tempo no dia a dia, contribuindo para melhorar a educação e a formação humana, em vista da construção de uma melhor sociedade.

Assim, no momento em que estão tecendo as experiências de serem professoras iniciantes no período da pandemia, Ana, Arikelma e Fernanda sentem os impactos e acontecimentos que se refletem em suas emoções, sendo possível acessar essa dimensão pela reflexividade autobiográfica das memórias que evocaram do que viveram e estão experienciando nesse contexto. Por isso, faz muito sentido a seguinte citação “a atitude estética é uma atitude *desinteressada*, é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento ‘em si’, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento” (PEREIRA, 2012, p. 186)

É desse entremear de experiências narradas pelas evocações da memória dos sujeitos em um processo de conversa que emerge a riqueza e potencialidade de uma *pesquisaformação* narrativa (autobiográfica), afinal de contas, como tão brilhantemente me faz pensar Luciana Haddad Ferreira (a querida Nana):

A estética se mostra presente, dentro desta perspectiva, nas ações cotidianas e principalmente nas experiências vividas. Compreende a consciência e toda a potencialidade da articulação entre a forma de pensar e de sentir, o que pode

ser percebido em toda natureza das relações humanas (FERREIRA, 2014, p. 49)

Compreendo, então, que uma educação estética é mais do que necessária e emergente nesses tempos de incertezas que invadem a escola, a sociedade, o lar e a vida das pessoas e transformam o convívio coletivo, em isolamento social, na pandemia. A sensibilidade, portanto, se aflora e se manifesta de modo muito implicado, reverberando-se em muitos momentos, e perpassando diferentes temporalidades, oscilando entre estados intensos, alguns conectados em polos positivos, outros em negativos, deslocando os sujeitos em múltiplas dimensões.

É possível notar vários modos como narram os/as professores/as iniciantes participantes dessa *pesquisaformação*; há nuances e atravessamentos quando narram cada experiências sensível do que lhes afetam. Assim, em um brilhante texto, *A emergência do paradigma sensível*, Dubois e Austry (2008) mostram o quão significativo, formador e transformar representa a sensibilidade na construção de aprendizagens que o sujeito se implica em suas experiências existenciais, e que tem estreita relação com as narrativas das professoras:

O que aparece quando o sujeito se volta para sua interioridade, para o “dentro dele mesmo”? Ele descobre a presença de um movimento interno que se move no seio da matéria e que traz consigo o princípio primeiro da subjetividade. Isto é para nós o que define a presença do Sensível e a relação de uma pessoa com o Sensível: o momento em que a pessoa é testemunha, em plena consciência, do processo dinâmico que ela sente em si mesma. (BOIS; AUSTRY, 2008, p. 3).

Com base nas reflexões empreendidas, ousou fazer um diálogo de Ricoeur e Bakhtin em relação à atividade estética da narratividade.

Enquanto Ricoeur (2010) indica como uma das dimensões da estética da narratividade, o momento em que o sujeito reflete a narrativa como leitor em interação com o texto o qual o recebe, dando sentido, forma e transformando-o pela imaginação criadora, construindo outras tantas ideias, interpretações e histórias, Bakhtin (2011), indica como primeira atividade estética a compenetração, em que vivencio o que o outro vive, inteirando-me e me colocando no lugar desse outro.

Nesse sentido, reflito que ambos aludem a um componente significativo que é o da *alteridade* em que, pela narrativa, singularizo -me, pois, o que narro não é passível de repetição, igualdade e transferência a outrem, e a tessitura narrativa é permitida graças às relações que estabeleço na cultura em que estou imerso, com os outros tantos os quais me relaciono, refletindo pela linguagem as experiências vividas, construindo uma história que não existia antes que a linguagem fosse materializada. Logo, só narro o que narro pelas experiências

que vou construindo, me sentindo afetado e refletindo (auto)biograficamente da consciência que emerge desse movimento, em processos de interações humanas e coletivas.

As narrativas compartilhadas pelas professoras narradoras dizem de si, do outro, do mundo, dos acontecimentos, das relações... É uma composição de múltiplas vozes equipolentes comigo, representando a docência, a vida, formação, a pesquisa, a existência em resistência aos atos incongruentes e inconsequentes do tempo presente tramado em metanarrativas políticas e hegemônicas.

São dizeres que exalam um valor axiológico que congregam ética, estética e sensibilidade com uma carga potencial de leveza e transbordamento que revelaram mais do que é ser professora, e sim, ser uma pessoa humana, com experiências de vida e formação que sua linguagem foi possível se deixar tocar e sentir.

Concluo, assim, esse texto com uma citação do mesmo autor que abriu nossos estudos, representando o conteúdo e o sentido da experiência que foram trilhados por todos/as os/as professores/as participantes dessa *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica.

Esta é uma lição importante da crise, que nos deve levar a promover uma maior autonomia e liberdade dos professores. Hoje, está muito claro que nada pode substituir a colaboração entre professores, cuja função não é aplicar tecnologias prontas ou didáticas apostiladas, mas assumir plenamente o seu papel de construtores do conhecimento e da pedagogia (NÓVOA, 2020, 9)

Só narrando a experiência que me/nos passa, me/nos acontece e faz sentido, é que poderá ser possível a transformação de mim, do outro, da história, do mundo e do contexto e cultura da qual faço parte, e que um dia ganhará outros contornos das histórias que estão por vir, com outras tantas lentes de reflexão e interpretação, bem como outras pessoas, lógicas, acontecimentos, narrativas e experiências de vida e formação na continuidade da história da humanidade.

Sobre esse dinamismo é que se tecem as identidades profissionais docentes e que tem se consolidado durante as conversas que tenho feito com as docentes, mostrando ser a linguagem o meio privilegiado onde tramam uma reflexividade autobiográfica, constituindo, assim, uma identidade narrativa.

Assim os encontros e conversas, realizados com os/as professoras/as iniciantes, foram se consolidando por meio de um acompanhamento pela *mediação biográfica*, dimensão essa fundamental segundo a qual é “entendida como os processos envolvidos no acompanhamento de um grupo de pessoas em formação que escrevem e trabalham sobre suas narrativas com a ajuda de um formador” (PASSEGGI, 2008, p.44).

**FIO 05:**  
**"NADA DO QUE FOI SERÁ, DE NOVO DO JEITO QUE  
 JÁ FOI UM DIA": DAS LIÇÕES CONSTRUÍDAS ÀS  
 PISTAS (IN)CONCLUSIVAS<sup>87</sup>**



<sup>87</sup> Essas fotografias representam algumas das experiências de descobertas, aprendizagens e formação que tive durante a minha moradia em Campinas, ao fazer o curso de doutorado, e outros encontros e lugares vividos. A primeira, eu abraçando Inês, foi registrada por Rosaura Soligo, as duas do meio, por Helen Arantes, a do canto inferior direito pelo guia de turismo de Niterói (RJ), as demais foram por mim registradas, em *selfs*.

### **Fio 05: “Nada do que foi será, de novo do jeito que já foi um dia”: das lições construídas às pistas (in)conclusivas**

Começo a reflexão, nessa parte final do texto, mas não conclusiva com uma narrativa escrita no processo de finalização e reorganização do texto final da tese:

*Dia esperado, expectativas criadas, e o momento chegou. O nervosismo toma conta de mim, avolumado pelo frio na barriga e a ansiedade que me leva a um estado de transbordamento incalculável e repentino que tomou conta de mim.*

*Dia de montar o texto da tese doutoral, praticamente completa. Sim, consegui terminar de reformular todos os capítulos e seções, conforme indicações da banca de qualificação e consegui avançar trazendo as professoras iniciantes mais para junto de mim, em diálogo permanente. Uffa, que sensação boa; é de leveza, conforto e de respiração fluída, por ter conseguido dar conta do recado!*

*Foram dias intensos, manhãs, tardes, noites e madrugadas lendo, corrigindo, construindo capítulos e outras seções para representar a forma e o conteúdo que eu gostaria de ter feito, em diálogo com as orientações da banca, e fruto dos encontros que tive com a orientadora, Inês Bragança.*

*Enfim, o corpo respondia, por vezes incomodado, com posições que me cansavam: uma hora sentado na cama, na cadeira, na rede, outrora deitado, pescoço reclamava, lombar incomodava, olhos ardiam, cabeça esquentava e o pensamento e a preocupação se juntava a esse caldo tomando conta de mim. Mas, por vezes, esquecia de tudo isso, quando ia, cada vez mais mergulhando nas leituras, escritas e reescritas somadas aos processos de interpretação das minhas narrativas, das narrativas das professoras iniciantes participantes da pesquisa-formação e das narrativas que emergiam desse diálogo múltiplo e entrelaçado do ser e fazer-se professor/a pesquisador/a e narrador/a em tempos pandêmicos.*

*Preciso voltar à tese. Quero aplacar a sede que me toma por estar idealizando o conjunto da obra toda sem saber no que vai dar, mas que pulsa de formas as mais implicadas possíveis de afetações, emoções e desejos de concluir uma fase da etapa da minha vida, que está se reverberando com muito sentido, aprendizagem e construção de conhecimentos.*

*Que dessa experiência eu possa levar para vida e pesquisa-formação e que possa ecoar polifonicamente em outros múltiplos contextos dos quais, desse momento solitário, só sabe quem vive na pele o que é fazer uma tese, com todos os atravessamentos, deslocamentos e linguagens diversas, tanto as expressas, quanto as internas reveladas e desabrochadas pelas sensações que somente o meu corpo, meu espírito e meus pensamentos puderem mergulhar e viver essa experiência! Sigo firme e fortalecido mais do que ontem e em busca do amanhã do qual eu não saberei o que há de vir, e que vivo o prolongamento do presente, sem pressa, com a intensidade que me constituí e que me faz estar sentindo, pensando e sendo quem eu sou ou estou sendo... (Narrativa do meu diário de pesquisa: Tese quase*

pronta! Dia de montar a versão final, e o que penso e sinto por isso?  
 Caxias-MA, manhã de 18/janeiro/2022. Terça-feira, 11h33min. Joelson  
 Moraes).

Com base nessa narrativa, lembro que um amontado de ideias, um emaranhado de sentimentos e a intensidade do tempo se manifestaram em mim, fruto desse processo de reconstrução do texto final da tese. Precisei escrever e foi interessante a experiência de narrar esse acontecimento, pois saltou do pensamento às práticas da ação de narrar. Enfim, os pensamentos vieram, repentinamente, saltaram e se tornaram materializados na escrita do meu diário.

Agora mergulho em outras reflexões, tecendo os fios dessa *pesquisaformação* para voltar ao início do labirinto que me fez entrar, tal como na mitologia grega, no momento em que Teseu entrou, matou Minotauro e voltou ao início do labirinto por onde entrou, guiado pelos fios de Ariádne, alcançando, portanto, a vitória e a conquista de uma incerteza que só foi possível concretizar por ter se lançado ao que não se sabia, mas que no caminhar foi possível desbravar e alcançar o desejado, ou talvez, mais do que isso.

Desse modo, reporto-me ao início desse texto fazendo referência a um trecho da música de Lulu Santos e Nelson Motta, que trago no tema desse fio, no sentido de retratar que as experiências do passado que vivi, com a multiplicidade de acontecimentos, estados de ser e deixar-se levar e tocar por pessoas, ações e circunstâncias como me lançar para outras perspectivas, que não serão mais as mesmas, até porque aconteceram em um tempo, que já não o é mais e não o será amanhã ou depois, pois tudo muda com o tempo, tanto quanto eu, você, leitor, e a sociedade como um todo.

Ou como melhor me fazem pensar os autores da canção *Como uma onda no mar*:

*“Tudo o que se vê não é  
 Igual ao que a gente viu há um segundo  
 Tudo muda o tempo todo no mundo”  
 (Lulu Santos e Nelson Motta, 1983)*

O trecho dessa música conduz a reflexão de que estou voltando ao passado pela memória, fazendo-me entender que se trata de um outro tempo em que estou praticando uma reflexividade autobiográfica, construindo uma história pela linguagem, expressa pela narrativa e representada na letra da canção.

Em se tratando das implicações que surgiram com as reflexões tecidas a partir do desenvolvimento da tese, reconheço a relevância das interrelações estabelecidas com os

múltiplos sujeitos com quais fui trocando saberes, aprendizados e conhecimentos, tanto com as professoras iniciantes participantes da *pesquisaformação*, como com Inês, o grupo Polifonia/Gepec/Grubakh que foram fundamentais para o meu processo formativo, transformando-me, em outros tantos eus, sendo descobertos por vários outros com os quais convivi nesses *espaçotempos* da existência.

No que concerne à realização dessa *pesquisaformação*, cabe destacar que foi marcada por dois momentos: o primeiro, vivido presencialmente, no ano de 2019,<sup>88</sup> com algumas conversas, definições e escolhas, dos/as professores/as iniciantes, dos dispositivos metodológicos, dando continuidade de forma mais aprofundada no início do ano de 2020<sup>89</sup>; e o segundo, experienciado de forma remota, a partir de março de 2020, em decorrência do início da pandemia de covid 19.

Houve, portanto, um deslocamento nos modos de pensar e fazer a *pesquisaformação* e sua continuidade, o que afetou não somente a caminhada e como as dinâmicas dela decorrentes, reverberando em uma crise existencial, implicando a continuidade do doutorado e nos trâmites inerentes à pesquisa, pois senti medo, fiquei perdido e sem saber o que fazer por alguns meses, até me situar no tempo e espaço e, assim, seguir em frente, já depois de diálogos com Inês e outras pessoas durante o percurso.

A pesquisa tomou como dispositivos metodológicos: a imersão nos cotidianos escolares, a escrita narrativa, o diário de pesquisa e as conversas. A imersão nas escolas ocorreu por um curto período de tempo e foi interrompida pela pandemia, o diário, as escritas narrativas e as conversas, estiveram presentes ao longo de todo caminho, sendo que as conversas, inicialmente presenciais, cederam lugar ao *whatsapp* (com gravações de conversas em áudio e em texto), e à plataforma digital do *Google Hangouts*, alternativas viáveis para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida.

Depreendo que, ao longo da *pesquisaformação*, é importante que o/a pesquisador/a vá se adequando e ressignificando os procedimentos adotados, de forma a estar em consonância com as demandas e necessidades que emergem, para que possa realizá-la, afinal de contas, podem surgir bifurcações e caminhos outros, que não existiam antes, e podem ser decisivos para o desenvolvimento e conclusão da pesquisa.

---

<sup>88</sup> Iniciei os primeiros contatos com escolas e docentes iniciantes em Caxias (MA) em julho de 2019, no período das férias, que saí de Campinas quando eu ainda estava cursando as disciplinas, e depois retornei para lá, a fim de dar continuidade a esse processo formativo.

<sup>89</sup> Passei uma parte do mês de fevereiro dentro das escolas que fizeram parte da pesquisa quando começou o ano letivo e o início de março de 2020, porém, deixei de ir a elas, pois a pandemia chegou nesse período e começou a agravar a situação, tanto que as aulas e o funcionamento das escolas no estado do Maranhão, e em Caxias, em especial, só veio paralisar na segunda semana de março deste ano de 2020.

Foi assim que fiz e as professoras participantes do estudo aceitaram o novo desafio caminhando comigo se lançando em um outro universo do qual nem eu, nem elas tínhamos vivido anteriormente: de conversar, tecer aprendizagens e construir conhecimentos, narrativamente, de forma remota, utilizando redes sociais e plataformas digitais, sem poder sair de casa, em um tempo no qual tudo se tornou virtual para dar continuidade à vida e à *pesquisaformação*.

Recupero, assim, o que propus no início dessa tese quanto ao problema de pesquisa e dos objetivos pelos quais busquei alcançar, a fim de desenvolver uma reflexão sobre eles: *Quais implicações são produzidas em contextos de pesquisaformação e que são capazes de contribuir no processo de transformação e constituição das identidades docentes mediatizadas pela aprendizagem e tessitura narrativa de professores/as iniciantes?*

Quanto aos objetivos, intencionei no objetivo geral: *compreender as implicações dos contextos de pesquisaformação na aprendizagem profissional da docência de professores/as iniciantes*. E como objetivos específicos: *caracterizar as aprendizagens narrativas presentes nas trajetórias de iniciação à docência de professores/as iniciantes; entender como a pesquisaformação transforma docentes iniciantes pela reflexividade autobiográfica; bem como refletir acerca das implicações dos contextos formativos no desenvolvimento profissional e na constituição das identidades narrativas de docentes em início de carreira*.

O que posso dizer desse problema de pesquisa e dos objetivos pensados e propostos? Quais as lições possíveis a partir dos caminhos percorridos?

Dos contextos trilhados nos itinerários formativos com as professoras, só foi possível refletir, interpretar e tomar consciência pelas escritas de si e conversas narrativas imersas na temporalidade e foi, nesse tempo, que se descortinaram e foram produzidas muitas histórias, das quais inúmeras não conhecia, outras não existiam e novas deram outros focos e delineamentos de novos percursos a seguir, escolhas a fazer e decisões a tomar.

Sobre os contextos de formação que foram possíveis tecer as experiências formadoras, de construção de conhecimentos e de tessituras de aprendizagens, o desenvolvimento dessa *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em educação apontou para: a família; as mídias; as comunidades de aprendizagens com outro/as professores/as; a escola; a sala de aula; as tecnologias educacionais, as redes sociais e plataformas digitais na cibercultura; as pesquisas que realizadas para aprimorar a prática pedagógica; o diálogo e acompanhamentos dos filhos,

em fase de escolarização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>90</sup> e o grupo de *whatsapp* dos/as professores/as colegas de profissão, dentre outros.

Sobre *as aprendizagens narrativas presentes nas trajetórias de iniciação à docência de professores/as iniciantes* cabe destacar que um conjunto significativo dessas experiências emergiram durante o estudo, portanto, o aprender da/na profissão foi se dando e compondo-se por meio das implicações com:

- A importância da experiência na construção dos saberes profissionais da docência;
- a organização do trabalho pedagógico / dinâmica dos alunos na sala de aula;
- os desafios da prática docente;
- a intensificação do trabalho docente;
- o saber fazer docente atrelado ao livro didático;
- as comunidades de aprendizagem da/na profissão docente;
- desafios/lições da pandemia:
  - a preocupação com a aprendizagem das crianças;
  - os impactos das desigualdades sociais agudizadas pela pandemia;
  - as contribuições dos filhos na aprendizagem e dos usos das tecnologias para desenvolver a prática pedagógica dos docentes;
  - o papel da pesquisa na formação e aprendizagem das crianças e professoras atuando remotamente;
  - o lugar da formação no desenvolvimento profissional docente;
  - a relação família/escola na pandemia;
  - a avaliação da aprendizagem;
  - a relação das docentes iniciantes com a educação das sensibilidades e as afetações emocionais;

A experiência da *pesquisaformação* favoreceu quais implicações para os/as professores/as iniciantes no processo de iniciação à docência?

Não restam dúvidas de que as experiências dessa pesquisa trouxeram uma pluralidade de aprendizagens do ser, fazer-se e tornar-se professor/a iniciante em um contexto de adversidades e incertezas da profissão, da didática e da organização do trabalho pedagógico,

---

<sup>90</sup> Duas das professoras possuem um casal de filhos cada uma delas, a Arikelma e a Ana Patrícia, e algumas aprendizagens narrativas que revelaram mostram o que aprenderam das experiências que os filhos levam da escola para casa, e que se encontram na mesma etapa em que atuam as docentes.

bem como nos modos de construção do saber e *saberfazer* para demandas e necessidades que emergiram e das quais em muitas delas não se sentiam preparados/as.

Aprendi também com as docentes iniciantes, por meio das conversas narrativas, a possibilidade de abertura e flexibilidade, gerando aprendizagens, o que é crucial para potencializar o desenvolvimento profissional docente. E estar na condição de professor/a numa escola pública, nos anos iniciais, é desbravar horizontes que vão mostrando o que sei, o que posso saber e para onde mais posso ir, fazer, saber e ser.

O segundo momento da *pesquisaformação* mostrou, ainda, que os deslocamentos gerados pelos acontecimentos repentinos, como o caso da pandemia, surtiram efeitos adversos na constituição de outras identidades do ser e fazer-se professor/a, em função das novas dinâmicas suscitadas na nova conjuntura que transmutou o ensino presencial no ensino remoto, dando outras configurações à didática dos/as professores/as; à organização do trabalho pedagógico; à realização do planejamento; a outras práticas de avaliação da aprendizagem; à mobilização de outros tantos dispositivos metodológicos para facilitar a aprendizagem das crianças; às pesquisas e buscas de outras tantas e variadas alternativas, a fim de que as aulas ou encontros pudessem acontecer; à relação professor/a-aluno/a e a outras tantas experiências.

Um aspecto que foi intensificado em relação aos/as professores/as iniciantes participantes dessa pesquisa é o fato de que estão nos primeiros anos da profissão docente (entre 03 a 04 anos), enfrentando uma pandemia, justamente no início de carreira, o que faz muita diferença na construção dos saberes profissionais e na constituição de suas identidades em suas trajetórias de vida.

Em função da pandemia e de estarem em processos de socialização profissional, os/as professores/as iniciantes, então, passaram a se ver com outros olhos, perceberem o que fazia mais sentido para si, à profissão, à formação e às relações estabelecidas com os outros (a maior parte do tempo com os alunos, e em segundo lugar com a equipe de gestão da escola). Todo esse cenário conduziu a um estado intensivo de ressignificações e uma reinvenção de si pela narração, do seu saber e *saberfazer*, o que faz perspectivar a ideia de composição de uma identidade narrativa, aos princípios de Ricoeur, como conceito que se articulou em suas trajetórias.

O filósofo pontua a pesquisa reflexiva, situando suas discussões acerca da identidade narrativa, “a pessoa é principalmente um eu que fala a um tu” tramando assim, uma “reflexividade implicada nos atos de enunciação” (RICOEUR, 2014, p. 20), o que percebo se tecer pelas narrativas (auto)biográficas que foram produzidas durante essa *pesquisaformação*, em conversas e diálogos atuando com os/as professores/as iniciantes.

### *Ainda uma reflexão (auto)biográfica*

Então, diante das reflexões empreendidas até o presente, problematizo: Em quais contextos formativos aprendi e me percebi sendo transformado por esse cenário na aventura de tecer narrativamente as aprendizagens da profissão? E que implicações foram geradas desses movimentos na constituição de minhas identidades profissionais da docência nos processos formativos de me tornar professor narrador- pesquisador?

Saliento que aprendi a tecer essas múltiplas identidades nos vários contextos formativos por onde e com quem trilhei durante o curso do doutorado, aliando vida pessoal, acadêmica, profissional, científica e sociocultural, que se deram:

- nos grupos de pesquisa que participei durante curso do doutorado em educação na Unicamp, no Polifonia/Gepec/Grubakh;
- na minha participação nos encontros do Grupo de Terça do Gepec, que tem sido um divisor de águas em minha vida e formação, constituído de múltiplas trocas dialógicas de saberes, conhecimentos e experiências com professores/as da educação básica, estudantes da graduação, mestrado, doutorado e professores/as da FE/Unicamp; além de aprendizagens significativas no tocante à sensibilidade e emoções, trazendo a composição de narrativas e outras práticas formativas;
- nos encontros de orientações coletivas e individuais com Inês Bragança, minha orientadora amiga, e com os/as participantes do Polifonia;
- nas aulas na Unicamp que cursei durante os anos de 2019 (presencial) e 2020 (remotamente);
- nos encontros, congressos e eventos de educação e de minha participação nas bancas de qualificação de mestrado e doutorado na FE/Unicamp;
- nas viagens que realizei a eventos da área da educação e de outras dimensões, principalmente, a viagem em uma expedição pedagógica que fui com Inês, Juliana Vieira e Líliam Ricarte (a querida Lili) à UERJ na FFP, em São Gonçalo (RJ), se juntando às queridas Thaís Motta, Dayse Fontenele<sup>91</sup> e outras/os polifônicas/os, e que foi marcante em minha formação, trazendo muitas e significativas aprendizagens;

---

<sup>91</sup> Thaís e Dayse são orientadas de doutorado em educação de Inês Bragança, na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ, em São Gonçalo (RJ).

- nas conversas que tive com outras pessoas para além da universidade, em Campinas e outro lugares/cidades em minha existência cotidiana durante o período de realização do doutorado, nas horas de lazer e momentos de diversão;
- nas aprendizagens em relação às *artes de saber fazer cozer* (como me faz pensar Certeau, 2012), pelo fato de ter morado em um lugar<sup>92</sup> em que cada pessoa preparava os seus alimentos individualmente. Comecei a empreender tessituras de outros pratos que foram se desbravando, sem saber no que dariam e, assim, provando outros paladares, cores e sabores.
- nos diversos encontros no RU da Unicamp, na hora do almoço ou jantar, debatendo vários assuntos e ampliando o leque de saberes que circulavam nesses momentos e espaço;
- nos encontros de formação do estágio supervisionado nas escolas públicas de Campinas acompanhado da Inês, Guilherme, Adriana Varani e outros/as docentes da FE, encontrando com os estudantes de Pedagogia da Unicamp nessas instituições;
- nas conversas e encontros com os/as professores/as iniciantes, participantes da *pesquisaformação*, tanto na escola (quando era presencial), quanto remotamente (pelo *whatsapp* ou pelo *Google Hangouts*), e em conversas com a equipe gestora da escola e com as crianças;
- nos encontros remotos tanto ao assistir palestras, participar de cursos, congressos e seminários, quanto de proferir palestras e apresentar trabalhos, virtualmente, no período da pandemia;
- na criação e acompanhamento na mediação biográfica do CICLOPE/Polifonia, junto com Inês e a participação de vários/as professores/as de diferentes partes do Brasil, realizado via *Google Hangouts* em duas edições (2019 e 2020);
- nas leituras que tive de obras e textos que não tinha conhecimento, dentre os quais destaque, principalmente, as múltiplas aprendizagens que tive da leitura de: Paul Ricoeur, Walter Benjamin e Bakhtin<sup>93</sup>.

---

<sup>92</sup> Morei em uma república de estudantes em Barão Geraldo na Cidade Universitária há uns dois quarteirões próximo a Unicamp em que tinha cerca de uns 20 a 22 homens/garotos de diferentes regiões do Brasil, o que me fez (re)aprender muitas coisas: comportamentos, valores, amizades, alteridades, relações interpessoais, etc.

<sup>93</sup> Esses três autores representaram a grande novidade para mim no curso do doutorado, pois eu nunca tinha feito leituras deles antes. À convite de Inês Bragança, fui aos poucos mergulhando na leitura dos livros deles e foi uma viagem e tanto muito desafiante, às vezes, um pouco confusa, mas que depois, com o avançar da leitura, foi me dando a ver outras perspectivas e entendimentos que eu não tinha antes, e que me ajudou, sobretudo, na construção do texto dessa tese e nas próprias compreensões da minha caminhada na *pesquisaformação*.

Enfim, são essas e inúmeras outras experiências que venho construindo, potencialmente, em minha formação e que vieram me acompanhando desde o início do curso de doutorado, se materializando na construção de novos e diferentes conhecimentos e consolidação de aprendizagens que tem me levado a outros *espaçostempos*, usando o que aprendi e entretecendo com outras pessoas e vários contextos onde me engajo e me conecto a outros fios formativos e da existência.

Cinco palavras-conceito expressam o conteúdo e forma dessa pesquisa e que foram discutidos ao longo de todo o texto, quais sejam: *pesquisiformação*, *experiência*, *identidade narrativa*, *alteridade* e *reflexividade autobiográfica*. Algumas dessas palavras-conceito apareceram mais, outras menos, e muitos se deram de forma explícita, enquanto outras vezes mostraram-se nas entrelinhas, no sentido de que a reflexão elaborada levava às múltiplas interpretações que o próprio leitor poderá empreender, dando o fechamento necessário, tecendo diversos sentidos, uma vez que podem aparecer incompletudes, lacunas ou mesmo alguns deslizes e incompreensões, que quem sabe eu tenha causado na escrita do texto, ou mesmo com o olhar, entendimento e percepção que possam causar ou provocar no leitor.

A primeira palavra-conceito *pesquisiformação* se consolidou-se a partir do momento em que me senti e me coloquei como aprendiz de um processo junto com os/as professores/as iniciantes participantes do estudo, buscando, juntos, tecer aprendizagens, construção de conhecimento e formação na e pela pesquisa, mediatizados por uma reflexividade autobiográfica, que foi compondo as identidades narrativas em diferentes *espaçostempos*, com variadas intensidades e com diferentes transformações ocasionadas.

Agora, uma reflexão: Como me vejo hoje fruto da realização de um curso de doutorado em educação realizando uma *pesquisiformação* narrativa (auto)biográfica na Unicamp?

Acima de tudo, consigo perceber que o meu lado de humanização foi muito mais aguçado, trabalhado e potencializado, principalmente, por ter convivido esse tempo todo ao lado de muitas pessoas que me mostraram outros valores, posturas e comportamentos valorativos e fundamentais na convivência em sociedade com a heterogeneidade de modos de ser, pensar, estar, falar, sentir e fazer.

O segundo aspecto refere-se a olhar os/as professores/as e demais agentes educativos atuantes na escola, como pessoas e profissionais que podem em muito me ajudar a olhar e a entender a educação diante da realidade que vivenciam, e que não existe quem sabe mais ou menos; todos/as, professores/as universitários e da educação básica, juntos, se retroalimentam, cada um compartilhando saberes e conhecimentos que possuem, agregando valor formativo,

aprendizados transformadores e construção de relações horizontais que contribuem para a melhoria da educação e o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Terceiro ponto. O conhecimento não pode e nem deve jamais, penso eu, encastelar as pessoas em seus mundos, criando guetos ou praticando qualquer forma de exclusão, opressão ou dogmatização pelo saber, fazendo-as quererem ou se tornarem melhores que outras que não possuem um estudo universitário ou que não tenham alcançado níveis mais altos da formação acadêmica; pelo contrário, reflito que poderia, sim, humanizar os sujeitos, tornando-os mais sensíveis, praticantes do cotidiano na valorização da diversidade sociocultural nos quais convivem,, ensinam ou partilham sua existência, vida e profissão e com narradores em diálogos horizontais envolvendo diversos atores que constroem o mundo, o conhecimento e os tornam sabedores do que um dia não sabiam.

Ressalto que uma das maiores transformações percebidas em mim de forma pulsante foi uma (re)aprendizagem da sensibilidade, das emoções e dos modos como venho lidando com as afetações de diferentes dimensões e oriundos de uma diversidade de acontecimentos, fruto do envolvimento com as relações humanas, tecidas nas relações interpessoais, ou seja, em coletividade, em partilha constante porque o que eu não sei só, o outro consegue me ver, enxergar e contribuir para ampliar os saberes que eu já tenho ou tinha e outros novos chegam por essa via de mão dupla.

Diante de tudo isso, me vejo hoje, após a realização dessa *pesquisaformação* doutoral, como um sujeito que se transformou ao longo do tempo pela contribuição de muitos, e assim, o meu modo de olhar para mim, para os outros, os acontecimentos e o mundo, passou a ser mediatizado por mais sensibilidade, por mais diálogo, por querer ouvir mais as pessoas e meus alunos também, pois tenho praticado uma reflexividade permanente e constante: O que penso? Por que penso o que penso? O que esses pensamentos poderão me tornar ou para onde poderão me levar? Quem me tornei ou estou sendo? Aonde quero chegar? E o que estou fazendo para isso?

Constato, ainda, que o curso de doutorado, me ajudou a (re)colocar tempos, espaços e constituir de identidades que estavam deslocadas ou talvez perdidas ao longo do tempo, propiciando o reencontro do sentido da vida, potencializando algo que sempre gostei de fazer, estudar, construir conhecimentos e fazer descobertas, contribuindo, significativamente, para a construção de novos e substanciais saberes, conhecimentos e aprendizagens para a vida, a profissão e a formação.

Merecem destaque os autores de cabeceira que me acompanharam, desde o início do curso de doutorado, e possibilitaram a elaboração e o desenvolvimento da *pesquisaformação*

com uma maior clareza, afetuosidade e entendimento: Marie-Christine Josso, Paul Ricoeur, Walter Benjamin e Bakhtin. Os outros entrelaçaram-se a esses, dando maior feitura, consistência e vigor à discussão, fundamental ao enriquecimento do texto.

Quanto à interpretação hermenêutica da narratividade e temporalidade, fundamentada nos postulados de Ricoeur, posso dizer que vislumbrei como um diferencial na construção e interpretação do conjunto de elementos que compôs a minha tese, pois me fez dar sentido e entendimento ao entrelaçamento que fiz entre empiria (narrativas dos/as professores/as iniciantes), da metodologia (*pesquisaformação* com escritas narrativas e conversas) e da teoria (autores fundamentados no texto), permitindo a construção do conhecimento científico.

Assim, finalizando esse texto, reflito mais uma vez com a canção de Lulu Santos e Nelson Motta que “tudo passa, tudo sempre passará... A vida vem em ondas como o mar, ah! ah! num indo e vindo infinito”, compreendendo que só não passam as memórias e os bons momentos que carrego e sempre andarão comigo: de ter feito uma *pesquisaformação*, de ter morado em Campinas, de ter estudado na Unicamp, de ter conhecido pessoas que não conhecia, de ter aprendido tanto na vida, de ter tido a melhor orientadora amiga, Inês, que eu já tive, um sonho!, de ter me tornado melhor do que ontem, penso eu, de ter transformado a minha vida, e que carregarei eternamente essas memórias afetuosas, marcantes!

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação In.: BRAGANÇA, I. F. de S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. (Orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016. p. 29-50.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. n.23, Rio de Janeiro, Maio/Agosto. 2003. p.62-74. Disponível em: < [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200005&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200005&script=sci_arttext) >. Acesso em: 20 fev. 2021.
- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, p.1-8, jan/dez 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967/16939> . Acesso em: 16/jan./22.
- ARAÚJO, Mairce da Silva. Assim passaram vinte anos: memórias e histórias do grupo Vozes da Educação em São Gonçalo. In.: TAVARES, Maria Tereza Goudart; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Orgs.). **Vozes da educação 20 anos: memórias, políticas e formação docente**. Niterói: Intertexto, 2016.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. Prefácio Roman Jakobson. Apresentação Marina Yaguello. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 3ªed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho**. Apontamentos dos anos 1940. Aos cuidados de Marisol Barenco de Mello e Maria Letícia Miranda. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- BALL, Stephen J. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Im.per.feições de um auto.retrato:** pesquisa-formação e representações de gênero nas autobiografias de mulheres-professoras. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Natal 2005.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa:** o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Líber Livro, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8.ed São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOIS, Danis; AUSTRY, Didier. A emergência do paradigma do sensível. **Revista @ambiente educação** - Volume 1, Nº 1 – Jan./Julho, 2008, São Paulo. Disponível em: <https://publicacoes.unid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/577/544>. Acesso em: 11/jan./2022.

BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 19, núm. 62, julio-septiembre, 2014, pp. 711-734. Disponível em: < [http://professor.ufop.br/sites/default/files/reginaaraujo/files/las\\_historias\\_de\\_vida\\_del\\_profesorado.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/reginaaraujo/files/las_historias_de_vida_del_profesorado.pdf) >. Acesso em: em: 04/abr./2021.

BOLÍVAR, Antonio. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesus; FERNANDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativo en educación**: enfoque y metodología. Madri: Editorial La Muralla, S.A, 2001.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Concepções e práticas de pesquisa narrativa: diálogos entre os núcleos Vozes, Gruprodoci e Gepec. In.: TAVARES, Maria Tereza Goudar; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Orgs.). **Vozes da educação 20 anos**: memórias, políticas e formação docente. Niterói: Intertexto, 2016.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: < <https://doi.org/10.7476/9788575114698> >. Acesso em: 24/02/2020.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In.: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. P.65-81.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza.; MORAIS, Joelson de Sousa. Experiências narrativas de professoras iniciantes: movimentos de socialização no cotidiano escolar. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 28, n. 1, p. 297-320, 16 set. 2021. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11455/114116094>. Acesso em: 17/jan./2022.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MORAIS, Joelson de Sousa; ALVARENGA, Juliana Godói de Miranda Perez; OLIVEIRA, Liliam Ricarte de. Acompanhamento em “pesquisaformação”: experiências de orientação coletiva e escrita narrativa (auto)biográfica. **Márgenes**, Revista de educação da Universidade de Málaga (Espanha), vol. 1, n.3, 326-343, 2020. Disponível em: < <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9484/10323> >. Acesso: 25/11/20.

BRASIL. **Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)**. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. Ministério da Cidadania. Brasília, 2015. Disponível em: < <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/unidades-de-atendimento/cras> >. Acesso em: 23/02/2020.

BRAVA NICO, José. Prefácio. In.: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: < <https://doi.org/10.7476/9788575114698> >. Acesso em: 24/02/2020.

BRETON, Hervé. Pesquisa narrativa: entre descrição da experiência vivida e configuração biográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1138-1158, out./dez. 2020. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/7185/pdf> >. Acesso em: 19 fev. 2021.

CANDAU, Jöel. **Memória e identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. 1.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2.ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. 1.ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2015.

CRUZ, Gisele Barreto da; PAIVA, Marilza Maia de; LONTRA, Viviane. A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 6, n. 19, p. 956-972, 24 dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/12666/9262>. Acesso: 14/jan./2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. (2011). Narrativa de vida: origens religiosas, históricas e antropológicas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 31-47, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4039/3306>. Acesso em: 15/jan./2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Álbuns de fotos de família, trabalho de memória e formação de si. In.: VICENTINI, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biográfica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In.: MACEDO, R. S. et al. **Currículo e processos formativos**: experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012.

ESTRELA, Maria Teresa. **Profissão docente**: dimensões afectivas e éticas. Porto: Areal Editores, 2010.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In.: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação Estética e prática docente**: o exercício da sensibilidade e formação. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2014. 335p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio** século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa. 4.ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54.ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e terra, 2013.

GAGNEBIN, Marie Jeanne. Prefácio: Walter Benjamin ou a história aberta. In.: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8.ed São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas, v.1). p.7-19).

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Tradução de Sergio Faraco; com gravuras de José Guadalupe Posada. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 2018.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In.: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. P.489-510.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (Orgs.). **Professores iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

GOODSON, Ivor F. **Aprendizagem, currículo e política de vida**: obras selecionadas de Ivor F. Goodson. Tradução Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

GOODSON, Ivor F.; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. “Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!”: notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 91-104, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7506/pdf>. Acesso em: 04/abr./2021.

GUARNIERI, Maria Regina. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In.: \_\_\_\_\_ (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escola da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005. (Coleção polêmicas de nosso tempo; 75).

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HENRIQUES, Fernanda. A ficção literária na perspectiva da identidade narrativa em Paul Ricoeur. **Prometheus - Journal of Philosophy**, Ano 6, Número 12, Julho-Dezembro/2013. Disponível em:

<https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/1029>. Acesso em: 29/dez./2021.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2007.p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3, (63), p.413-438, set./dez., 2007. Disponível em: < [https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em: < <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423/5390>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderlei Geraldi. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Tradução: Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LOPRETTI, Tamara Abrão Pina. **E os saberes das crianças ensinam as professoras**: contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2013. 335f.

LOURAU, R. Implicação e sobreimplicação In: ALTOÉ, S. (org) **René Lourau**: Analista institucional em tempo integral. Rio de Janeiro: Hucitec, 2004.

LUIZ, Alberto. **O fio de Ariadne: o homem e o labirinto incógnito do mundo**. 2020. Disponível em: <https://medium.com/pirata-cultural/o-fio-de-ariadne-o-homem-e-o-labirinto-inc%C3%B3gnito-do-mundo-6a4f575f40ee>. Acesso em: 24/jan./2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação nos âmbitos do FORMACCE Faced/UFBA: a centralidade da narrativa implicada. In.: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (Orgs.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2ª edição, 2010.

MADDALENA, Tania Lúcia; D'ÁVILA, Carina; SANTOS, Edméa. Visual Storytelling e Pesquisa-formação na Cibercultura. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 3, n. 7, p. 290-305, 26 abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3872/3143>. Acesso em: 12/jan./2022.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora: 1999.

MASCARELLO, Marinete Rosa Pereira; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Nos fios de Ariadne: cartografia da relação saúde-trabalho numa escola pública de Vitória-ES. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kg5mmLQfcXhnDR3GcyqZXmS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24/jan./2022.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Narrativas: estratégias investigativo-formativas para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

MORAIS, Joelson de Sousa. Dos meus itinerários formativos ao memorial de formação: viagens ao passado. In.: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; SANTANA, Rodrigo Luiz de Jesus (Orgs.). **Memoriais, pesquisaformação e modos outros de escrita acadêmica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: <https://grupopolifonia.wordpress.com/livros/>. Acesso em: 28/jan./2022.

MORAIS, Joelson de Sousa. Ser professor/a iniciante diante das políticas curriculares atuais. **Revista Teias**, v. 20, n. 57, Abr./Jun. 2019, Pesquisa em Educação em múltiplos contextos. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/38584/30208>. Acesso em: 09 março, 2021.

MORAIS, Joelson de Sousa. A aprendizagem da docência de professores iniciantes em um cenário de incertezas. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 31, set/dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/22293/pdf>. Acesso em: 10 março, 2021.

MORAIS, Joelson de Sousa. **A prática pedagógica no cotidiano de professoras iniciantes: tramas e desafios do aprender a ensinar**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade

Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2015. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/20460/1/JoelsonDeSousaMorais\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/20460/1/JoelsonDeSousaMorais_DISSERT.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A arte da narração nas invenções de si no contexto de uma pesquisa formação. **Educação e cultura contemporânea**, vol.18, n. 54, 2021. P.182-201. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8907/47967858>. Acesso em: 15/jan./2022.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. As histórias de vida de professoras iniciantes no processo de constituição da docência. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/8279/5339>>. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 190-202, jan./mar. 2020. Acesso em: 10 março, 2021.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Encontro consigo e com o outro: tecendo subjetividades em narrativas de uma pesquisa formação na pandemia. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 40, pp.221--236, maio-agosto 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cademodeletras/article/view/20697/13492>. Acesso em: 10/jan./2022.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Implicações das narrativas de professoras iniciantes no cotidiano do aprender e ensinar. In.: NASCIMENTO, Franc-Lane S. C. do; BRANDT, Andressa G.; MAGALHÃES, Nadja R. Sousa; MORAIS, Joelson de S. (Orgs.). **Pesquisas interdisciplinares sobre formação e práticas educativas nos contextos socioeducacional, saúde e direito**. Fortaleza: Imprece Editora, 2019.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75612, 2021. p.1-20, DOSSIÊ - A dimensão biográfica como processo de formação e de compreensão de si e do mundo. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75612/43500>. Acesso em: 05/jan./2022.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Índícios de reflexividade (auto)biográfica em experiências narrativas de *pesquisa formação* com professores/as pesquisadores/as. In.: MORAIS, Joelson de Sousa; PRADO, Guilherme do Val Toledo; ARAÚJO, Francisco Machado (Orgs.). **Escritas de si e desenvolvimento profissional docente: ensaios (auto)biográficos de professores/narradores**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Conhecimentos, experiências e afetos em narrativas (auto)biográficas compartilhadas em uma pesquisa formação. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021. p.1-20. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4264>. Acesso em: 16/jan./2022.

MORAIS, Joelson de Sousa; LIMA, Maria Divina Ferreira. Aprendizagem narrativa no contexto do estágio supervisionado na Educação Infantil: reflexos na formação inicial docente. **Educação Em Foco**, 24(44), 331–351, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5616/3886>. Acesso em: 06/jan./2022.

MORAIS, Joelson de Sousa; MARTINS, Helen Arantes; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. O desenvolvimento de uma pedagogia narrativa no Brasil: as contribuições de Paulo

Freire. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 22, p. 159-171, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/62017/39924>. Acesso em: 12/jan./2022.

MORAIS, Joelson de Sousa; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do; LIMA, Maria Divina Ferreira. As escritas de si e os efeitos mobilizadores da formação docente em narrativas (auto)biográficas. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, 17, 232–247, 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3722/3123>. Acesso em: 27/dez./2021.

MORAIS, Joelson de Sousa; PRADO, Guilherme do Val Toledo; ARAÚJO, Francisco Machado (Orgs.). **Escritas de si e desenvolvimento profissional docente: ensaios (auto)biográficos de professores/narradores**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021.

MORAIS, Joelson de. A reinvenção de si pelas escritas narrativas de pesquisa formação tecendo subjetividades do ser professor-pesquisador-narrador. In.: MOURA, Cristiane; SILVA, Carla Andréa. **Educação e subjetividade: diálogos sobre ser professor**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021. P. 169-185. DOI: 10.29327/529895.1-11.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>>. Acesso em: 10, jan. 2021.

MORIN, Edgar. **É hora de mudar de via: lições do coronavírus**. [Tradução Ivone Castilho Benedetti], colaboração Sabah Abouessalam. 1.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>>. Acesso em: 09 março, 2021.

MOTTA, Thaís da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação: uma opção teorico metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. **Artes de dizer fazer dizer os saberes da experiência. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191/pdf>>. Acesso em: 18, março, 2021.

NAIFF, Lucienne A. M. Indisciplina e violência na escola: reflexões no (do) cotidiano. **Educação**, Unisinos, 13, (2):110-116, maio/agosto 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4936/2186>. Acesso em: 11/jan./2022.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Coleção Ciências da Educação, v. 4. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo** #22 • volume 7 • número 3 • agosto 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551> . Acesso em: 08/jan./2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 27-40, outubro/novembro/dezembro 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037/166654> . Acesso em: 13/jan./2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.147-156, maio/ago.2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697/6351>>. Acesso: 25/11/2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In.: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. P.43-59.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In.: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da. **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/pdf>>. Acesso: 25/11/2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa: “vida, experiencia vivida y ciencia”. **Márgenes**, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1 (3), 91-109, 2020. Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9504/10351> . Acesso em: 07/jan./2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación qualitativa**, vol.2, n.1 pp.6-26. 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/56/36>>. Acesso em: 11 março. 2021.

PEREIRA, Marcos Vilela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/sQFMpDZ3pfqhFYjwQVmlVQL/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 09/jan./2022.

PEREIRA, Marcos Vilela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In.: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Tradução de Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28013/29803>. Acesso em; 29/dez./2021.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Aprendizagens e possibilidades em narrativas de professoras iniciantes. In.: PÉREZ, Carmen Lúcia Vida (Org.). **Experiências e narrativas em educação**. 1.ed. Niterói: EDUFF – Editora da Universidade Federal Fluminense, 2017.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais. Ato responsável e alteridade: problematizando narrativas docentes em um contexto investigativo. In.: PRADO, G. do V. T. et al. (Orgs.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. P.51-73.

PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. Pipocas pedagógicas: uma possibilidade de narrar o vivido na escola. In.: PRADO, G. do V. T. et al (Orgs.). **Pipocas pedagógicas IV: narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. P.9-22.

REIS, Marciane Aparecida Santos. **Tecendo os fios do início da docência: a constituição da professora iniciante**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2013. 185f.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Tradução Alain François [et al]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Tradução: Ivone C. Benedetti. 1ª.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Vol.1: a intriga e a narrativa histórica. Tradução Claudia Berliner. Revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Vol.2: a configuração do tempo na narrativa de ficção. Tradução Claudia Berliner. Revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Vol. 3: o tempo narrado. Tradução Claudia Berliner. Revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010c.

ROLDÃO, Maria do Céu. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintos do profissional docente. In.: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010.

SANCHO GIL, Juana M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual**. Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Cláudia da Mota Darós Parente. Porto Alegre: Penso, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Taylan Santana. **O fio sob o tempo de Ariadne**. 2020. Disponível em: <https://teoriaerevolucao.pstu.org.br/o-tempo-sob-o-fio-de-ariadne/>. Acesso: 24/jan./2022.

SARMENTO, Teresa. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In.: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto Editora: Porto, 2009.

SERÓDIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Percursos interpretativos de formação docente e discente. In.: COSTA, Adriana Alves Fernandes; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo; EVANGELISTA, Francisco. (Org.). **Narrativas, formação de professores e subjetividades democráticas**. 1ed.São Carlos: Pedro e João Editores, 2020, v. 1, p. 85-105.

SIMAS, Vanessa França. **A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros**: caminhos partilhados na invenção de ser professora. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2018. 381f.

SIMAS, Vanessa França; PRADO, Guilherme do Val Toledo; SEGOVIA, Jesús Domingo. Tornar-se professora: o saber da experiência na pesquisa narrativa. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 991-1004, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5289/pdf>>. Acesso em: 28 jan., 2021.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In.: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SOLIGO, Rosaura Angélica. **A experiência da escrita no espaço virtual**: a voz, a vez, uma conquista talvez. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2015. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254034/1/Soligo\\_RosauraAngelica\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254034/1/Soligo_RosauraAngelica_D.pdf). Acesso em: 18 fev. 2021.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1090-1109, set./dez. 2019. Disponível em:<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5759/pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de; Passeggi, Maria da Conceição; DELORY-MOMBERGER, Christine; SUÁREZ; Daniel Hugo. Fios e teias de uma rede em expansão cooperação acadêmica no campo da pesquisa (auto)biográfica. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 11, nº 21, jan/abr 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24108/17086>. Acesso em: 16/jan./2022.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. [Tradução de Tomaz Tadeu]. 2.ed. 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

STEPHANOU, Maria. Jogo de memória nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In.: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WEBER, Vanessa. Aprendendo a ser professor: uma investigação biográfica-narrativa com instrumentistas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1005-1019, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5890/pdf>>. Acesso em: 08 fev., 2021.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 01 – Ofício encaminhado à Secretária Municipal de Educação de Caxias-MA (SEMECT) no início da *pesquisa* formação doutoral em 2019.

Ofício circular s/n, 2019.

À Prezada profa. Ana Célia Pereira Costa Damasceno de Macedo.

Secretária Municipal de Educação de Caxias-MA (SEMECT).

Venho por meio deste, lhe comunicar que estou realizando uma pesquisa de Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) que tem como tema: "Os contextos de formação e suas implicações na tessitura de saberes de professoras iniciantes", que foi iniciada neste ano de 2019, na cidade de Campinas-SP para o cumprimento dos créditos necessários do curso, e que contará com a participação de professoras iniciantes dos anos iniciais da rede municipal de Caxias-MA e de Campinas-SP e que estão num recorte cronológico de até 03 (três) anos exercendo a docência como professores/a na respectiva etapa de ensino. Vale ressaltar que a pesquisa do doutorado compreende um período de quatro anos que vai de 2019 até 2022.

Portanto, venho solicitar o vosso apoio, para realizar esta pesquisa com os professores/as da rede municipal de Caxias, me possibilitando algumas informações necessárias da pesquisa, bem como autorização para desenvolver a pesquisa em algumas escolas e com algumas professoras, a serem definidas, conforme a disponibilidade das participantes que farão parte do estudo, e onde possam ter pessoas que se enquadram no perfil estabelecido pela pesquisa.

Desejo votos de estima e consideração, e agradeço imensamente o apoio

Caxias-MA, 02 de Julho de 2019.

Atenciosamente,

  
Joelson de Sousa Morais.

Prof. Mun. de Caxias - MA  
Sec. Municipal de Educação  
Recebido em 02/07/2019  
Por 

*Handwritten notes:*  
C.P.L.  
Municipal  
De Caxias-MA  
19 de Jul de 2019  
02 e 10 de julho de 2019

## APÊNDICE 02: Proposta do CICLOPE ano 2021 (2ª ETAPA).

Ciclo de Estudos: *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em tempos de coronavírus



UNICAMP

(CICLOPE)<sup>94</sup>

2ª etapa – Ano 2021



Faculdade de  
Educação

Mediador: Prof. Me. Joelson de Sousa Morais (UNICAMP)<sup>95</sup>

### OBJETIVOS:

- Produzir e socializar histórias de vidas e narrativas (auto)biográficas de professoras/es pesquisadoras/es da universidade e da escola básica, fruto das implicações formativas e das experiências tecidas por meio do CICLOPE.
- Refletir acerca das experiências instituintes trilhadas pelos sujeitos no contexto da pandemia e da (re)invenção de si pelas escritas narrativas (auto)biográficas.
- Tematizar os diferentes referenciais *epistemopolíticos* da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica.
- Possibilitar estudos e reflexões que possam contribuir no desenvolvimento das pesquisas dos participantes do grupo, no contexto da abordagem da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica.

### PROGRAMAÇÃO:

**1º Tema/autor:** Potencialidades da *pesquisaformação* (auto)biográfica à luz de **Marie Christine Josso**.

**2º Tema/autor:** Tempo e narrativa como acontecimento em **Paul Ricoeur**.

**3º Tema /autor:** Aprendizagem narrativa e políticas de vida na visão de **Ivor Goodson**.

**4º Tema/autor:** **Edgar Morin** e a Epistemologia da Complexidade na abordagem narrativa.

**5º Tema/autor:** A arte da narração em **Walter Benjamin**.

**6º Tema/autor:** Alteridade em **Bakhtin** no contexto das narrativas.

**7º Tema/autor:** **Paulo Freire** e a composição narrativa da experiência.

**8º Tema/autor:** A emancipação estético-expressiva em narrativas em **Boaventura de Sousa Santos**.

**9º Tema/autor:** A potência dos afetos e a produção de si em narrativas: contributos de **Spinoza**.

**10º Tema/autor:** **Gilles Deleuze** na tessitura de uma educação rizomática da experiência.

**11º Tema/autor:** Por uma teoria da interpretação das culturas em narrativas com **Clifford Geertz**.

**12º Tema/autor:** O (entre)lugar dos estudos decoloniais na pesquisa narrativa: refletindo c/ **Walter Mignolo**

**13º Encontro: PALESTRA DE ENCERRAMENTO:** Contribuições da corrente de histórias de vida em formação para o campo da educação e a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica.

### DINÂMICA METODOLÓGICA DE PARTICIPAÇÃO NOS ENCONTROS:

- DINÂMICA GERAL: Exposição discursiva, dialógica e reflexiva do pensamento educacional, científico, filosófico e do campo da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em educação, por meio do Google Hangouts (ou outros dispositivos digitais online), buscando problematizar, debater e refletir

<sup>94</sup> A proposta do Ciclo de Estudos se insere no contexto das ações do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (UNICAMP/UERJ) e de desenvolvimento da tese de doutorado em educação do Prof. Joelson Morais, intitulada: *Fios e tramas em contextos de pesquisaformação e suas implicações na tessitura narrativa de professores/as iniciantes*, orientada pela Profa. Dra. Inês Bragança, coordenadora do referido grupo, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP).

<sup>95</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP), do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (UNICAMP/UERJ) e do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/CNPQ).

acerca das ideias dos autores propostos, em diálogo com produção e compartilhamento de narrativas orais e escritas dos participantes, apontando para o entrelaçamento entre os temas trabalhados e as pesquisas em andamento ou de interesses de pesquisas futuras.

- Os encontros acontecerão quinzenalmente às quintas-feiras a tarde das 14:00h às 16h30min por meio do Google Hangouts (plataforma digital interativa do Gmail) ou por meio de outros dispositivos.

- Ao todo serão realizados 13 encontros, sendo um encontro para discutir/debater o pensamento de cada autor/a, com duração de duas horas e meia cada encontro.

- Em alguns encontros, teremos a participação de professores/as pesquisadores/as convidados/as para tematizar e abordar acerca do assunto proposto em diálogo com as leituras enviadas anteriormente e os participantes do CICLOPE no dia do encontro.

- Será emitida pelo Grupo de *Pesquisaformação* Polifonia (UNICAMP/UERJ) um certificado com 40 horas para os participantes que cumprirem o mínimo de 75% de frequência no curso/ciclo de estudos, que será enviada para os e-mails cadastrados de cada um/a, após o término total do curso, bem como para os/as palestrantes nos encontros.

- DETALHAMENTO dos encontros em que acontecerão em cada dia com as seguintes dinâmicas:

**1º Momento:** Leitura e reflexão das narrativas produzidas e compartilhadas pelos participantes do CICLOPE.

**2º Momento:** Apresentação da proposta que será discutida/debatida no dia.

**3º Momento:** Reflexões e abordagens dos postulados e perspectivas *teoricoepistemológicas* do autor/a de acordo com a proposta do cronograma, fazendo articulações com a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica.

**4º Momento:** Levantamento de questionamentos acerca dos assuntos debatidos buscando articular com os interesses de estudos e pesquisas dos participantes do encontro, bem como oriundos de suas experiências.

**5º Momento:** Encaminhamentos para os próximos encontros (com a possibilidade de sugestões e propostas que os participantes queiram fazer).

**OBS1:** A participação de cada pessoa ocorrerá de forma espontânea e deliberada, de caráter não obrigatório, e a critério de cada um/a, e se dará em forma de encontro/conversa e partilha das experiências.

**OBS2:** Cada encontro tratará de discussões, debates e reflexões do autor proposto, trazendo ainda a abertura para articulação de outras ideias, inclusive, com o imbricamento com outros autores e perspectivas *teoricometodológicas* e epistemológicas ampliando, assim, o leque de abordagens/reflexões.

**OBS3:** A não participação da pessoa por três ou mais encontros sequenciais, implica o não envio mais dos links dos encontros subsequentes e dos textos que irão subsidiar as discussões.

#### CRONOGRAMA DOS ENCONTROS:

Nº	AUTOR REFLETIDO/DISCUITIDO NO ENCONTRO	LIVRO OU TEXTO LIDO/CONSULTADO	DATA DO ENCONTRO
01	MARIE-CHRISTINE JOSSO	<b>Experiências de vida e formação</b>	04/03/2021.
02	PAUL RICOEUR	<b>Tempo e narrativa</b>	18/03/2021.
03	IVOR GOODSON	- <b>Aprendizagem, currículo e política de vida</b>  - <b>Currículo, narrativa pessoal e futuro social</b>	01/04/2021.

04	EDGAR MORIN	<b>O método 3:</b> conhecimento do conhecimento	15/04/2021.
05	WALTER BENJAMIN	- <b>Magia e técnica, arte e política</b> - <b>A arte de contar histórias</b>	29/04/2021.
06	MIKHAIL BAKHTIN	<b>Para uma filosofia do ato responsável</b>	13/05/2021.
07	PAULO FREIRE	- <b>Pedagogia da autonomia</b> - <b>Pedagogia do oprimido</b>	27/05/2021.
08	BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS	<b>A gramática do tempo:</b> para uma nova cultura política	10/06/2021.
09	SPINOZA	<b>Ética</b>	24/06/2021.
10	GILLES DELEUZE	<b>Mil platôs:</b> capitalismo e esquizofrenia	08/07/2021.
11	CLIFFORD GEERTZ	<b>A interpretação das culturas / O saber local:</b> novos ensaios em antropologia interpretativa	12/08/2021.
12	WALTER MIGNOLO	A geopolítica do conhecimento e a diferença cultural	26/08/2021
13	PALESTRA DE ENCERRAMENTO	Indicação do/a palestrante	09/09/2021.

#### REFERÊNCIAS UTILIZADAS NA DISCUSSÃO DOS ENCONTROS:

BAKHTIN, Mikhail. A autobiografia e a biografia. In.: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 3ªed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BENJAMIN, Walter. **A arte de contar histórias**. Organização de Patrícia Lavelle. Tradução de Georg Otte, Marcelo Backes e Patrícia Lavele. Coleção Walter Benjamin, vol.1. São Paulo: Hedra, 2018.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8.ed São Paulo: Brasiliense, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução Pedro Elói Duarte. Revisão técnica: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. 2. vol.1. 2.ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1.ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Joscelyne. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GOODSON, Ivor F. **Aprendizagem, currículo e política de vida: obras selecionadas de Ivor F. Goodson**. Tradução Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3, (63), p.413-438, set./dez., 2007. Disponível em: <[https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. E ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. História de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423/5390>>. Acesso em: 01 fev. 2021.
- MIGNOLO, Walter. A geopolítica do conhecimento e a diferença cultural. **Revista Lusófona de Educação**, n. 48, vol. 48, 2020, p. 187-224. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/758>>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- MORIN, Edgar. **É hora de mudar de via: lições do coronavírus**. [Tradução Ivone Castilho Benedetti], colaboração Sabah Abouessalam. 1.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- MORIN, Edgar. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. Tradução Juremir Machado da Silva. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução Claudia Berliner. Revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. [Tradução de Tomaz Tadeu]. 2.ed. 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

### POR QUÊ O NOME CICLOPE?

A ideia do nome do **Ciclo de Estudos acerca da pesquisa formação narrativa (auto)biográfica em tempos de coronavírus**, sobretudo, da sigla CICLOPE relaciona-se com a mitologia grega que faz alusão aos gigantes com um olho único e redondo na testa, os quais se caracterizavam pela força prodigiosa e pelo gênio laborioso. Vale ressaltar que estes trabalhavam com Hefesto como ferreiros, forjando os raios usados por Zeus e seus irmãos, os quais contribuíram enormemente como aliados desses desuses nas guerras contra Cronos e os Titãs.

No contexto mais contemporâneo, o Ciclope tem a representação de um personagem com o mesmo nome no filme X-Men, em que solta um raio de fogo pelos olhos ao ser retirado os óculos, os quais legitima um poder que o possibilita lutar contra as forças do mal.

Em se tratando da criação desse ciclo com foco na abordagem da *pesquisa formação* narrativa (auto)biográfica, relaciona-se com a potência que essa perspectiva pode nos trazer ao fazer emergir histórias, narrativas e relatos da experiência, configurando-se, assim, como um modo de fortalecimento e união de nossas forças nesse momento de confinamento e isolamento gerado pela pandemia da Covid-19 (Coronavírus). E, assim, essas histórias narrativas podem nos tocar, fazer refletir e contribuir com cores, gestos e contatos, mesmo à distância, com os outros que nos constitui, nos aproximando e contribuindo para diminuir distâncias e dar continuidade à vida, nossos estudos e pesquisas em educação.

Nesse sentido, vemos a pertinência e importância de vencermos esse mal que nos atormenta nesse momento (da pandemia do coronavírus), regada a encontros, reflexões e conversas (sem sair de casa, é claro), permitindo, assim, nos assemelharmos, (metaforicamente pensando e falando) com os Ciclopes da mitologia grega, em que, podemos lutar usando nossas ferramentas de que dispomos a nosso favor, que é o tempo, o conhecimento, a sensibilidade e as emoções produzidas e partilhadas em narrativas (auto)biográficas (escritas, orais ou outras) que nos incitam a abrir e (re)criar possibilidades de saberes, conhecimentos e experiências outras em tempos de incerteza que nos assola nesse momento.

### PROCEDIMENTOS DE INSCRIÇÃO E CERTIFICAÇÃO:

A inscrição deve ser feita por meio do preenchimento do formulário (em anexo), a ser enviado para o e-mail: [joelsonmorais@hotmail.com](mailto:joelsonmorais@hotmail.com) no período de **24/fevereiro a 04/março/2020**.

Os certificados corresponderão a 40 horas que serão conferidos aos participantes que obtiverem 75% de participação e será emitido pela coordenação do Grupo Polifonia (UNICAMP/UERJ), juntamente com o pesquisador responsável pelo Ciclo de Estudos CICLOPE.



## ANEXOS

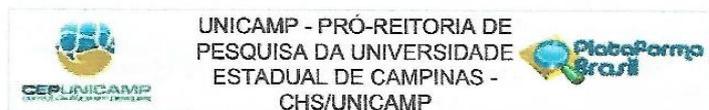
**ANEXO 01** – Levantamento fornecido pela SEMECT de professores/as iniciantes e escolas em que atuam na rede pública municipal de educação de Caxias-MA.



SECRETARIA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
SEMECT

01	ANTONIA RAQUEL GONÇALVES DA SILVA	PROF.CL-A N I	UIM PROF.ARLINDO FERNANDES -SEOP -E.C.
02	CHRISTIANE BELFORT FERREIRA	PROF.CL-A N I	UIM JOSE CASTRO - APD 6
03	ROSARIO DE MARIA FERREIRA NOGUEIRA	PROF.CL-A N I	UIM JOSE CASTRO - AZEVEDO
04	ANDREIA FRANCISCA PEREIRA DOS SANTOS	PROF.CL-A N I	UEM DR. JOÃO VIANA - ZCPJ
05	FERNANDA DE SOUSA PRUDENCIO	PROF.CL-A N I	UEM LOURDES FEITOSA - CAVALHEIRO
06	IDENISE DA SILVA BEZERRA	PROF.CL-A N I	UIM PREFEITO EZIQUIO BARROS FILHO - VILA PARANÁ
07	NAZARE ELISA VIEIRA DA SILVA LIMA	PROF.CL-A N I	UIM PREFEITO EZIQUIO BARROS FILHO
08	PAULA HAVENNA SABINO DA SILVA	PROF.CL-A N I	UIM ACRISIO CRUZ - AV. SANTOS DUMONT

## ANEXO 02: Parecer consubstanciado do CEP de aprovação do projeto de pesquisa com seres humanos – Nº CAAEE: 35270620.4.0000.8142 / FE-UNICAMP.



UNICAMP - PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE CAMPINAS -  
CHS/UNICAMP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Fios e tramas em contextos de pesquisa/formação e suas implicações na tessitura narrativa de professores/as iniciantes.

**Pesquisador:** JOELSON DE SOUSA MORAIS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAEE:** 35270620.4.0000.8142

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Patrocinador Principal:** FUND COORD DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

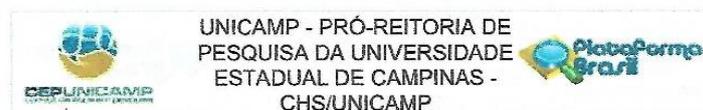
#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.370.130

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas no campo "Apresentação do Projeto" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1585734.pdf

Ao adentrarem no contexto de atuação profissional, as professoras iniciantes levam consigo desejos, expectativas, convicções, valores, saberes e práticas, que buscam dar lugar a atividade de ensino, e consequentemente, o aprender mais ainda da profissão, por meio de estratégias e táticas, perfazendo os usos cotidianos nas artes de fazer, conforme as contribuições de Certeau (2012). A importância de uma pesquisa/formação com professoras iniciantes no cotidiano escolar se dá pelo fato de buscarmos compreender as implicações dos contextos de formação tecidos à luz da experiência em processos de aprendizagem profissional da docência. Assim, os saberes e fazeres da docência produzidos por professoras iniciantes não são somente uma construção em um espaço isolado e apartado da realidade sócio-política, histórica e cultural, mas atravessa esses e outros tantos contextos permitindo perceber e compreender como estes mesmos saberes e fazeres se implicam no cotidiano do desenvolvimento pessoal e profissional docente ao iniciar o trabalho pedagógico nas escolas públicas onde atuam estes sujeitos. O que, de certo modo, poderá trazer outras percepções e modos de realizar educação e ensino, valorizando os múltiplos saberes circulados/trocados/aprendidos na escola, mas interrelacionado para além desta, podendo ser desenvolvidos no contexto da instituição educativa na perspectiva da viabilização do



UNICAMP - PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE CAMPINAS -  
CHS/UNICAMP



Continuação do Parecer: 4.370.130

processo de ensino e aprendizagem pelas professoras iniciantes. Trata-se de um estudo com centralidade teórico-metodológica e epistemológica da pesquisa/formação narrativa (auto)biográfica, no qual buscaremos pesquisar acerca dos saberes e fazeres produzidos, criados e recriados por professores/as iniciantes através dos contextos de formação, como uma forma de situar as contribuições que a aprendizagem da profissão docente se dá para além das instituições de formação acadêmica destes sujeitos, e em que medida essas aprendizagens tecidas à luz das narrativas da experiência contribuem para o processo de aprendizagem profissional da profissão. O aprender que se dá em diferentes contextos formativos e trazem implicações na constituição das identidades de professores/as iniciantes, caracterizando-se como essenciais na permanência e consolidação da profissão de professor/a.

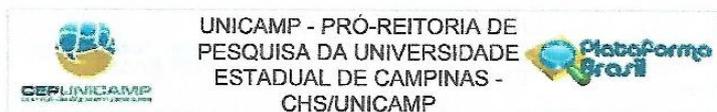
#### Hipótese:

Os contextos de pesquisa/formação tecidos pelas professoras iniciantes à luz das narrativas (auto)biográficas da experiência cotidiana trazem inúmeras implicações pessoais, sensíveis e estéticas na aprendizagem profissional da docência, que passam a se perceberem pelo narrado e tomar consciência dos itinerários trilhados possibilitando a transformação e emancipação de si, e a (re)elaboração dos saberes e fazeres da prática pedagógica no cotidiano escolar.

**Metodologia Proposta:** Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa tendo como abordagem teórico-metodológica a pesquisa/formação narrativa (auto)biográfica, na qual primará pelos dispositivos: 1) a imersão no cotidiano escolar; 2) conversas; 3) diário de pesquisa; e, 4) narrativas escritas. A imersão no cotidiano escolar se dará pela inserção do pesquisador no cotidiano da prática pedagógicas de professoras/as iniciantes participantes da pesquisa nas escolas e nas salas de aulas, afim de compartilhar as vivências e experiências de aprendizagem profissional da docência. As conversas serão realizadas pelo pesquisador com os/as professores/as iniciantes durante os encontros no cotidiano escolar, tematizando acerca dos encontros pelos quais foram acontecendo na instituição no que concerne à prática pedagógica docente fruto ainda do entrelaçamento dos registros feitos pelo pesquisador no diário de pesquisa, das observações e participações feitas, trazendo as várias implicações formativas, da experiências e pessoais pelas quais poderão emergir ao longo da pesquisa. O diário de pesquisa será um dispositivo metodológico de registro cotidiano durante toda a pesquisa construído pelo pesquisador e trará as narrativas a partir das implicações formativas que se darão dentro e fora da escola, acerca das reflexões, compreensões e entendimentos construídos nos movimentos da pesquisa/formação. As narrativas escritas serão produzidas no diário de pesquisa pelo pesquisador e pelos/as professores/as iniciantes em seus diários narrativos, durante o percurso da pesquisa/formação,

**Endereço:** Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.  
**Bairro:** Cidade Universitária "Zelmarino Vaz" **CEP:** 13.083-865  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br

**Endereço:** Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.  
**Bairro:** Cidade Universitária "Zelmarino Vaz" **CEP:** 13.083-865  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.370.130

relacionadas às suas experiências e aprendizagens narrativas das variadas implicações geradas nos/pelos diferentes contextos trilhados por estes sujeitos cotidianamente. Para o processo de interpretação e compressão das narrativas dos/as participantes da pesquisa, tomaremos como referência o círculo hermenêutico da narratividade e da temporalidade filosófica em Ricoeur (2010), uma vez que os sentidos não são dados, mas significados no plano da linguagem, da interpretação e do refletido pelos sujeitos envolvidos com a narrativa, dando outros tantos sentidos, como nos faz pensar Bakhtin (2017). Participará da pesquisa formação 04 (quatro) professores/as iniciantes que atuem em duas escolas da rede pública municipal de Caxias-MA na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano.

**Critério de Inclusão:** Os critérios de inclusão da pesquisa são: 1) Escolas que tenham professores/as iniciantes em um recorte cronológico de 1 a 3 anos no exercício da docência, conforme Huberman (2000); 2) Professores/as iniciantes que sejam da rede pública de ensino e que estejam atuando do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; 3) professores/as iniciantes que se encaixarem dentro do escopo da pesquisa, com perfis profissionais que possam colaborar com o estudo; e, 4) a aceitação dos/as professores/as iniciantes para participarem da pesquisa.

**Critério de Exclusão:** Os critérios de exclusão são: 1) não ser professor/a iniciante, ultrapassando a faixa de 04 (quatro) anos no ciclo de vida profissional da docência, como aludido por Huberman (2000); 2) professores/as que não sejam da rede pública de ensino e que não estejam atuando no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; 3) professores/as que não aceitem participar da pesquisa formação.

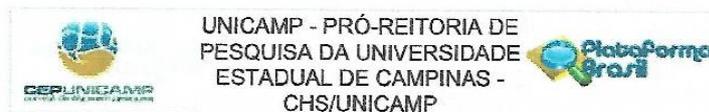
#### Objetivo da Pesquisa:

As informações elencadas no campo "Objetivos" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1585734.pdf)

**Objetivo Primário:** Compreender as implicações em contextos de pesquisa formação na aprendizagem profissional da docência de professores/as iniciantes.

**Objetivo Secundário:** • Caracterizar os contextos de formação presentes nas trajetórias de professores/as iniciantes. • Relacionar as contribuições da pesquisa formação na tessitura de saberes de professores/as iniciantes. • Refletir acerca das implicações dos contextos formativos no desenvolvimento profissional docente e na constituição das identidades de professores/as iniciantes.

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.  
 Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" CEP: 13.083-965  
 UF: SP Município: CAMPINAS  
 Telefone: (19)3521-6836 E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.370.130

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

##### Riscos:

De acordo com o pesquisador, "os riscos a que os/as professores/as participantes da pesquisa poderão ter, diz respeito: a) a exposição de si por meio das narrativas que revelam aspectos pessoais, do contexto de trabalho e de outras dimensões as quais poderão se sentirem constrangidos/as, frustrados/es ou não querer falar narrativamente o que estão pensando no momento em que as conversas acontecem no cotidiano escolar".

##### Benefícios:

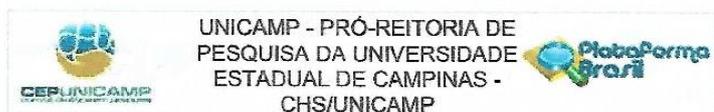
Segundo o pesquisador, os benefícios trazidos pela pesquisa serão: "1) a contribuição na tessitura de outras tantas reflexões cotidianas da experiência e aprendizagem profissional da docência no início de carreira pelos/as professores/as iniciantes participantes da pesquisa; 2) a possibilidade de tomada de consciência de si e dos processos de (re)elaboração dos saberes da prática pedagógica dos/as professores/as iniciantes; 3) a aprendizagem de outros conhecimentos e dispositivos teórico-metodológicos no processo de ensino e aprendizagem; 4) a aprendizagem da escrita narrativa e sua construção cotidiana na escola a partir de suas experiências como docentes na sala de aula e na instituição educativa, muitas das quais, viabilizadas por meio de sua prática pedagógica."

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este protocolo refere-se ao Projeto de Pesquisa intitulado "Fios e tramas em contextos de pesquisa formação e suas implicações na tessitura narrativa de professores/as iniciantes", que conta com JOELSON DE SOUSA MORAIS como pesquisador responsável. A pesquisa embasará o Projeto de Doutorado em Educação, vinculado ao GEPEC-Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, sob a orientação da Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança. A Instituição Proponente é a Faculdade de Educação. De acordo com PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1585734.pdf, a pesquisa apresenta custo de R\$ 40.000,00, referentes aos seguintes itens:

a) Créditos para celular para ligar/conversar com as professoras participantes da pesquisa - R\$ 750,00; b) Impressora - R\$ 250,00; c) Transporte para as escolas lócus da pesquisa - R\$ 7.200,00; d) Cartuchos de tinta para impressora - R\$ 500,00; e) Publicações de artigos em revistas científicas e livros que tematizam as discussões da tese em andamento - R\$ 6.000,00; f) Rendas de papel para a impressora - R\$ 100,00; g) Créditos para celular para conversar com as

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.  
 Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" CEP: 13.083-965  
 UF: SP Município: CAMPINAS  
 Telefone: (19)3521-6836 E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 4.370.130

professoras participantes da pesquisa - R\$ 1.200,00; h) Despesas com viagens a encontros, congressos e eventos de educação - R\$ 18.000,00; C i) Materiais de escritório diversos como canetas, lápis, borracha, clipes, grampos, etc. - R\$ 50,00; j) Cadernos para registro das aulas, conversas e encontros da pesquisa - R\$ 200,00; k) Despesas com lanches durante a pesquisa - R\$ 750,00 l) Livros para a construção da tese - R\$ 5.000,00.

b) O Cronograma apresentado no documento PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1585734.pdf contempla a realização da pesquisa nas seguintes etapas:

- Produção das fontes da pesquisa: de 10/10/2020 a 30/06/2021;
- Compreensão e interpretação das fontes da pesquisa: de 10/09/2020 a 22/02/2022;
- Pesquisa bibliográfica: de 10/09/2020 a 10/08/2022;
- Pesquisa de Campo: de 22/02/2021 a 22/02/2022;
- Redação inicial: de 22/02/2021 a 23/02/2021;
- Exame de Qualificação entre 12/08/2021 e 13/08/2021
- Revisão da tese: de 01/08/2022 a 30/09/2022;
- Apresentação e defesa pública da tese: em 18/11/2022
- Entrega da versão final da tese: 22/12/2022

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram analisados os seguintes documentos:

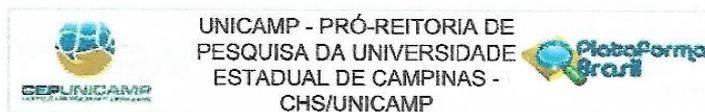
- 1) Informações Básicas do Projeto (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1585734.pdf). Postado em 22 de setembro de 2020. Adequado.
- 2) Carta Resposta (CARTARESPOSTAJoelsonMorais.pdf). Postado em 22 de setembro de 2020. Adequado.
- 3) TCLE (TCLEJoelsonMorais.pdf). Postado em 27 de agosto de 2020. Adequado.
- 4) Projeto Detalhado/ Brochura Investigador (ProjetoSubmetido.pdf). Postado em 10 de julho de 2020. Adequado.
- 5) Folha de rosto (FolhaDeRostoJoelson.pdf). Assinado pelo diretor no dia 7 de julho de 2020 e postado em 10 de julho de 2020. Adequado.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. O documento "CARTARESPOSTAJoelsonMorais.pdf" não se trata de uma carta resposta, mas de uma cópia renomeada de "TCLEJoelsonMorais.pdf"

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.  
 Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" CEP: 13.083-865  
 UF: SP Município: CAMPINAS  
 Telefone: (19)3521-6836 E-mail: cepchs@unicamp.br

Página 05 de 08



Continuação do Parecer: 4.370.130

#### 2. Recomendamos FORTEMENTE a retirada das marcas institucionais do TCLE.

Caso os pesquisadores façam questão, é mandatório verificar nas instâncias superiores a pertinência e, principalmente, a legalidade do uso das marcas, especialmente a da Unicamp, em documento não institucional e de circulação externa à universidade.

#### 3. O comprovante de vínculo institucional, documento obrigatório que havia sido fornecido anteriormente, foi inexplicável e inadvertidamente eliminado da documentação.

Após essa aprovação, submeter novamente o relatório de matrícula via "notificação".

O protocolo foi EXCEPCIONALMENTE considerado aprovado neste CEP condicionada à atenção obrigatória aos itens descritos acima. Caso não tenha autorizações institucionais pendentes ou centros co-participantes, pode ser iniciado após atenção e normalização dos itens 2 e 3.

Não estão sob o escopo deste parecer

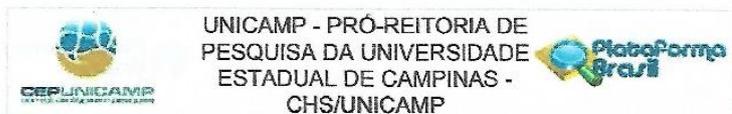
- Eventuais alterações documentais realizadas sem aviso prévio e/ou não solicitadas pelo CEP em forma de pendência ou de recomendação;
- Dados coletados sem as adequações descritas acima (se aplicável);
- Dados coletados em data anterior a este parecer;
- Caso, eventualmente, os dados sejam coletados com autorizações institucionais pendentes (se necessário);
- Caso, eventualmente, os dados sejam coletados sem a aprovação/autorização do centro co-participante (se necessário).
- Relatório final deve ser apresentado ao CEP via notificação ao término do estudo.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

- Vale lembrar que a interação com os participantes de pesquisa só pode ser iniciada a partir da aprovação desse protocolo no CEP. Os cronogramas de geração/coleta de dados deve acompanhar o relatório final de pesquisa

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.  
 Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" CEP: 13.083-865  
 UF: SP Município: CAMPINAS  
 Telefone: (19)3521-6836 E-mail: cepchs@unicamp.br

Página 06 de 08



Continuação do Parecer: 4.970.130

- Cabe enfatizar que, segundo a Resolução CNS 510/16, Art.26 Inciso IV, o pesquisador é responsável por "(...) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa".

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. (Res.510/16, Cap.III, Art.9, inciso II)

- A responsabilidade de obtenção de registro de consentimento, bem como o de sua guarda, é de inteira responsabilidade da equipe de pesquisa. Tais documentos podem ser solicitados a qualquer momento pelo sistema CEP-CONEP para fins de auditoria, bem como servem de proteção para os próprios pesquisadores em caso de eventuais denúncias por parte dos participantes.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa.

- Vale ressaltar que informar dados não verdadeiros em documento público é crime previsto pelo Art. 299 do Código Penal.

- Relatório final deve ser apresentado ao CEP via notificação ao término do estudo.

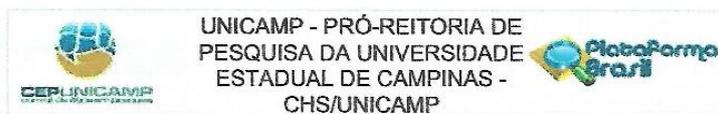
- Caso a pesquisa seja realizada ou dependa de dados a serem observados/coletados em uma instituição (ex. empresas, escolas, ONGs, entre outros), essa aprovação não dispensa a autorização dos responsáveis. Caso não conste no protocolo no momento desta aprovação, estas autorizações devem ser submetidas ao CEP em forma de notificação antes do início da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1585734.pdf	22/09/2020 06:40:13		Aceito
Declaração de	CARTARESPOSTAJoelsonMorais.pdf	22/09/2020	JOELSON DE	Aceito

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.  
 Bairro: Cidade Universitária "Zefarino Vaz" CEP: 13.083-865  
 UF: SP Município: CAMPINAS  
 Telefone: (19)3521-8836 E-mail: cepchs@unicamp.br

Página 07 de: 08



Continuação do Parecer: 4.970.130

Pesquisadores	CARTARESPOSTAJoelsonMorais.pdf	08:39:23	MORAIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEJoelsonMorais.pdf	27/08/2020 00:51:15	JOELSON DE SOUSA MORAIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoSubmetido.pdf	10/07/2020 00:44:59	JOELSON DE SOUSA MORAIS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoJoelson.pdf	10/07/2020 00:37:11	JOELSON DE SOUSA MORAIS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 29 de Outubro de 2020

Assinado por:  
Thiago Motta Sampaio  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.  
 Bairro: Cidade Universitária "Zefarino Vaz" CEP: 13.083-865  
 UF: SP Município: CAMPINAS  
 Telefone: (19)3521-8836 E-mail: cepchs@unicamp.br

Página 08 de: 08