



INSTITUTO FEDERAL
Amazonas
Campus Manaus Centro



ENTRECruzamento DE (ES)CAtINHOS (AU)TOFORMATIVOS EM NARRATIVAS DE PROFESSORES

Amarildo Menezes Gonzaga e Augusto José Savedra Lima
(organizadores)

ENTRECRUZAMENTO DE (DES)CAMINHOS (AUTO)FORMATIVOS EM NARRATIVAS DE PROFESSORES

Amarildo Menezes Gonzaga
Augusto José Savedra Lima
(organizadores)

Amarildo Menezes Gonzaga
Danielle Golvim da Silva Alencar
Caroline Barroncas de Oliveira
Mônica de Oliveira Costa
Monica Silva Aikawas
Whasgthon Aguiar de Almeida
Bruno Bufuman Alecrim
Gabriela Santana da Costa
Ildeneti de Jesus Alves Costa
Isabella Marcela Teixeira Laborda Mendes
Jony Alason da Silva Pessoa
Kleber Da Luz Bastos
Alcemir Horácio Rosa
Almir de Oliveira Costa Junior
Carmen Érica Lima de Campos Gonçalves
Eder Marcio Araújo Sobrinho
Jhonatan Luan de Almeida Xavier
Jordane Lima Dias Oliveira
Karen Magno Gonçalves
Marcella Sarah Filgueiras de Farias
Augusto José Savedra Lima
(autores)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.
Campus Manaus Centro.
Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação
Av. Sete de Setembro, n. 1.975, Centro, Manaus-Amazonas.
Telefone: (92) 3621-6750
www.cmc.ifam.edu.br

Capa, Projeto gráfico e Diagramação
Jhiemelle Amanda da Silva Rocha

Normas Técnicas
Odimar José Ferreira Porto
Márcia Auzier

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

E61 Entrecruzamento de (des)caminhos (auto)formativos em narrativas de professores / coletânea organizada por, Amarildo Menezes Gonzaga, Augusto José Savedra Lima. – Manaus, 2023.
288p. : il. color.

A obra é uma coletânea de vários textos.
ISBN 978-65-88247-86-0

1. Narrativas de professores. 2. Caminhos formativos. 3. Vivências de um professor. I. Gonzaga, Amarildo Menezes. II. Lima, Augusto José Savedra. (Org.)

CDD 371.1

Elaborado por Márcia Auzier - CRB 11/597

SUMÁRIO

NOTAS SOBRE A ESCRITA DE SI E FORMAÇÃO | 7

Nilton Paulo Ponciano

PARTE I

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1 | 12

CAMINHOS INVESTIGATIVOS EM PESQUISA-FORMAÇÃO:
EXPERIÊNCIAS MARCANTES EM UMA DISCIPLINA ELETIVA DO
PPGET/IFAM

Amarildo Menezes Gonzaga

Capítulo 2 | 30

CONTAR-SE DE UMA PROFESSORA RESILIENTE: UM PROCESSO COMO
PRETEXTO PARA EFETIVAÇÃO DA (AUTO) FORMAÇÃO A PARTIR DE UMA
METODOLOGIA ALTERNATIVA

Danielle Golvim da Silva Alencar

Capítulo 3 | 40

EXPLORAÇÕES CONSTITUTIVAS: O QUE QUER UM PROFESSOR
PESQUISADOR?

Caroline Barroncas de Oliveira

Mônica de Oliveira Costa

Monica Silva Aikawas

Capítulo 4 | 55

FORMAR E FORMAR-SE PELA PESQUISA: VIVÊNCIAS DE UM PROFESSOR
PESQUISADOR

Whasgthon Aguiar de Almeida

PARTE II

(RE) DESCOBERTAS DE MESTRANDOS

Capítulo 5 | 61

DA CARTA ÀS TENDÊNCIAS DE INVESTIGAÇÃO: RETRATOS DE
CONSTRUÇÃO DE UM PROFESSOR PESQUISADOR

Bruno Bufuman Alecrim

Capítulo 6 | 81

POR NATUREZA:

TRAÇANDO REFLEXÕES ENTRE O SER E ESTAR PROFESSORA

Gabriela Santana da Costa

Capítulo 7 | 100

UMA ESTRADA (AUTO)FORMATIVA:

HISTÓRIA DE UMA CAMINHANTE EM CONSTRUÇÃO DE SI E DE SEUS CAMINHOS

Ildeneti de Jesus Alves Costa

Capítulo 8 | 128

O SER PESQUISADOR E O SABER PESQUISAR:

DESDOBRAMENTOS E PARADIGMAS

Isabella Marcela Teixeira Laborda Mendes

Capítulo 9 | 136

RESILIÊNCIA E RETRATO DOCENTE: UMA ODISSEIA NA

AUTOBIOGRAFIA DE UM PROFESSOR PESQUISADOR EM EFETIVO EXERCÍCIO E EM FORMAÇÃO CONTINUADA

Jony Alason da Silva Pessoa

Capítulo 10 | 161

PEGADAS DE UM CAMINHAR DE UM VELHO/NOVO PROFESSOR PESQUISADOR

Kleber Da Luz Bastos

PARTE III

(RE) DESCOBERTAS DE DOUTORANDOS

Capítulo 11 | 192

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DIMENSÕES

PARADIGMÁTICAS (PPGET/IFAM): RELACIONANDO

PROJETO DE VIDA COM PROJETO DE PESQUISA

Alcemir Horácio Rosa

Capítulo 12 | 204

AS NARRATIVAS DE UM PROFESSOR DE COMPUTAÇÃO

EM UMA DISCIPLINA DAS HUMANIDADES

Almir de Oliveira Costa Junior

Capítulo 13 | 214

UMA ESTRADA (AUTO)FORMATIVA

Carmen Érica Lima de Campos Gonçalves

Capítulo 14 | 226

CARTAS E REFLEXÕES: O RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROFESSOR
PESQUISADOR SOBRE A SUA TRAJETÓRIA PESSOAL E ACADÊMICA

Eder Marcio Araújo Sobrinho

Capítulo 15 | 245

EXPERIÊNCIAS COM ESCRITA DE CARTAS NO CURSO DE
DOUTORAMENTO EM ENSINO TECNOLÓGICO NO
INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS

Jhonatan Luan de Almeida Xavier

Capítulo 16 | 252

O CONTAR-SE NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO DE UM PROJETO DE
INVESTIGAÇÃO: RELATOS DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA NO
ENSINO TECNOLÓGICO

Jordane Lima Dias Oliveira

Capítulo 17 | 260

O DESVENDAR DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA DE FÍSICA

Karen Magno Gonçalves

Capítulo 18 | 269

O RECONHECER-SE PROFESSORA PESQUISADORA: UMA JORNADA
CONTINUA

Marcella Sarah Filgueiras de Farias

Capítulo 19 | 276

ENXERGAR-SE PROFESSOR PESQUISADOR NO ENSINO TECNOLÓGICO:
CONTAR DE SI NUM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE PROJETO
INVESTIGATIVO E INTERVENTIVO

Augusto José Savedra Lima

NOTAS SOBRE A ESCRITA DE SI E FORMAÇÃO

Nilton Paulo Ponciano

Ser leitor é alcançar um estado de prazer que se manifesta em uma satisfação, um êxtase temporário ancorado nas experiências da pessoa, na história de uma vida. Ler é comungar consigo mesmo(a) e com o mundo, presenciar o não presenciado pela manifestação cognitiva do diálogo entre o eu e o(a) outro(a), é produzir um tempo e habitar o tempo em que se forma, que me forma, que nos forma, construindo uma representação de si, uma identidade histórica, porque agimos narrativamente no tempo e sobre o tempo.

Início esta apresentação tecendo uma breve inspiração sobre o que é ser leitor baseada na experiência desta obra, que a considero inacabada, por certo, posto que ENTRECruzamento de (DES)CAMINHOS (AUTO)FORMATIVOS EM NARRATIVAS DE PROFESSORES é composta por caminhos de professores/investigadores em processo de formação, logo, de autoconhecimento. Isso porque problematiza e reflete sobre os percursos investigativos/formativos vinculados a uma perspectiva epistemológica sustentada na fenomenologia.

A formação humana é permanente, já nos diz Pineau (2003), e é essa a mensagem que compreendi deste trabalho. As implicações dessa compreensão têm muito a dizer sobre/com a pesquisa (auto)biográfica, pois considero a educação como um sistema implantado ao longo de um processo civilizacional, portanto, heterogênea, descontínua e processual, que procura uma formação (Bildung) baseada no modelo de sujeito conforme o tempo histórico.

Assim, os capítulos construídos mostram o alcance atual da pesquisa (auto)biográfica na região Norte do Brasil e evidenciam o alcance da investigação/formação no cenário das ciências em educação. Todas as produções da obra são, por força da ação/aprendizagem/formação, perspectivadas em redes de interdependências construídas socialmente (docente/discente/instituição/tempo/espço), uma vez que ocupam a escola como lugar constituinte e constituído nas relações de interdependência processualmente determinadas.

O capítulo que abre a obra Caminhos investigativos em pesquisa-formação: experiências marcantes em uma disciplina eletiva do PPGET/IFAM, do pesquisador Amarildo Menezes Gonzaga, descreve e analisa a preocupação com o tempo de construção deste trabalho, demonstrando o olhar epistemológico que a orientou e sugere possíveis leituras.

Os próximos três capítulos das autoras Danielle Golvim da Silva Alencar - Contar-se de uma professora resiliente: um processo como pretexto para efetivação da (auto)formação a partir de uma metodologia alternativa; Caroline Barroncas de Oliveira, Mônica de Oliveira Costa e Monica Silva Aikawas - Explorações constitutivas: o que quer um professor pesquisador?; e do autor Whasgthon Aguiar de Almeida - Formar e formar-se pela pesquisa: vivências de um professor pesquisador, exploram um labirinto teórico/metodológico para se refletir sobre a autoformação, navegando pelas obras de diversos pesquisadores e pesquisadoras que não consideram como formação um amontoado de regras fixas e a-históricas como constituintes da formação profissional.

Essa perspectiva refere-se à formação como se fosse um treinamento para a montagem de um automóvel, e esta obra supera esse olhar nomotético, uma vez que considera o ser humano não como objeto. Pelo contrário, os textos evidenciam que a formação do professor ocorre na natureza de um processo em que possibilita compreendê-la a partir da totalidade da história de uma vida, como um ser ontológico. Alerto, com isso, ao pseudo intelectual, que a não compreensão dessa premissa básica prejudicará a construção do sentido que esta obra apresenta, uma vez que a formação se sustenta na agentividade do ser, considerando-o não como um sujeito isolado das aporias do ser social, mas parte da singularidade do ser que se constitui na relação com o outro, com as instituições e com a sociedade, como esta obra defende com pertinência.

O capítulo quinto Da carta às tendências de investigação: retratos de construção de um professor pesquisador, de autoria de Bruno Bufuman Alecrim; o sexto, Por natureza: traçando reflexões entre o ser e estar professora, produzido por Gabriela Santana da Costa; o sétimo, Uma estrada (auto)formativa: história de uma caminhante em construção de si e de seus caminhos, de Ildeneti de Jesus Alves Costa; o oitavo, O ser pesquisador e o saber pesquisar: desdobramentos e paradigmas, de Isabella Marcela Teixeira Laborda Mendes; e o nono Resiliência e retrato docente: uma odisseia na autobiografia de um professor pesquisador em efetivo exercício e em formação continuada, de Jony Alason da Silva Pessoa, debatem em torno da formação e de sua relação com a história de vida, considerando a experiencição como fundante na formação do professor. Nesse sentido, o contar de si institui significados e sentidos externados em definições que o identifica, evidenciando, assim, que a unidade costurada na narrativa de uma história de vida perpassa uma intencionalidade de fazimento de uma identidade que não nega a sociabilidade de sua constituição.

Encontra-se, nesses capítulos, um posicionamento que considera a narrativa de uma vida como um repositório de informações de um passado que gera (de criação) um sujeito, por considerar o ato de narrar como uma ação no tempo, isto é, o enunciado de um texto como uma manifestação do tempo presente.

Os próximos trabalhos são leituras de mundo que reservam um certo olhar para além do processo de iniciação, demonstrando que a história de vida-formação é uma observação da pessoa, do contexto e do ambiente, manifestado na narrativa de si como uma totalidade inacabada do ser humano.

Os textos dos pesquisadores Alcemir Horácio Rosa, *Relato de experiência na disciplina dimensões paradigmáticas (PPGET/IFAM): relacionando projeto de vida com projeto de pesquisa*; Almir de Oliveira Costa Junior, *As narrativas de um professor de computação em uma disciplina das humanidades*; Carmen Érica Lima de Campos Gonçalves, *Uma estrada (auto)formativa*; Eder Marcio Araújo Sobrinho, *Cartas e reflexões: o relato de experiência de um professor pesquisador sobre a sua trajetória pessoal e acadêmica*; Jhonatan Luan de Almeida Xavier, *Experiências com escrita de cartas no curso de doutoramento em Ensino Tecnológico no Instituto Federal do Amazonas*; Jordane Lima Dias Oliveira, *O contar-se no processo de concepção de um projeto de investigação: relatos de um professor pesquisador no ensino tecnológico*; Karen Magno Gonçalves, *O desvendar de uma professora pesquisadora de física*; Marcella Sarah Filgueiras de Farias, *O reconhecer-se professora-pesquisadora: uma jornada continua*; Augusto José Savedra Lima, *Enxergar-se professor pesquisador no ensino tecnológico: contar de si num processo de construção de projeto investigativo e interventivo, consideram a história de vida-formação como um método de investigação-ação que explora a explicação de uma vida como a tomada de consciência de si e do mundo, tornando inseparáveis a investigação e a autoformação, o si e o mundo, como demonstra Nóvoa (1988).*

Assim, finalizo esta apresentação partindo do conceito de itinerância defendido por Barbier (2002), para buscar uma definição do que é ler esta obra: uma aventura. Entendo que essa aventura não tem início nem fim, por ser uma experiência inacabada que nos torna aprendentes das nossas escolhas.

As narrativas desta obra revelaram ser um campo apropriado para a formação de professores enquanto autoformação da pessoa, por expor um olhar para a própria formação a partir da história de vida, da biografia educativa, desvelando o seu sentido para o processo de autoconhecimento. Nesse processo de autoconhecimento enquanto conhecimento de si, entrelaçado com a vida profissional e pessoal socialmente produzida, destacam-se as histórias de vida, as memórias de professores, a condição biográfica.

Finalizo argumentando que é na abordagem da biografia de professores que se revela um ser historicamente datado (não há ser humano fora da história, ou sem história, há, portanto, discursos que excluem parcelas da humanidade de uma história oficial), e toma-se consciência do ser como um agente, como participante singular/coletivo da sociedade, em um movimento que o sujeito faz e refaz ao produzir um sentido sobre si e o mundo.

Nessa perspectiva, conceitua-se a autoformação baseada na relação de si com o outro, na mediação do pessoal com o social, tomando o caminho investigativo do sujeito como uma construção ontológica, preme de sociedade e em um processo de mão dupla, colaborativo, pautada em uma perspectiva relacional, na mediação do pessoal com o social.

Novembro, com um certo jeito de inverno, 2022.

PARTE I
MARCO TEÓRICO

CAMINHOS INVESTIGATIVOS EM PESQUISA-FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS MARCANTES EM UMA DISCIPLINA ELETIVA DO PPGET/IFAM

Amarildo Menezes Gonzaga

Do que trata esse texto?

Atribuo o gênero textual de ensaio a esse registro. Nele, conto a respeito de experiências que adquiri a partir da execução de um Plano de Ensino durante dois cursos para professores, em um processo de formação continuada do Programa de Pós-Graduação do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas. Foi uma construção de conhecimento que procurou pautar-se na Fenomenologia, como dimensão teórico-epistemológica, e na intervenção-investigação, como dimensão metodológica.

O significado que procuramos dar ao processo mencionado é de um caminho, no qual acontecem descobertas, que tendem a levar os participantes a repensarem o sentir-se professor em suas diferentes e múltiplas possibilidades. Como resultado do caminho percorrido, surgem representações, decorrentes das sistematizações do que foi singularizado em todo o processo, que consideramos como os produtos, ressignificados a partir da adjetivação “educacionais”, dada as circunstâncias e natureza do processo formativo.

Quando o percurso se torna o caminho ou o caminho se confunde com o percurso.

À medida que me dou conta dos meus “mergulhos”, feitos em diferentes “rios”, durante as minhas vivências, os quais me trouxeram as mais diversificadas experiências, percebo também que aumenta a minha convicção de que sou diferente, e o que me tem impulsionado para avançar ainda mais tem sido as minhas tomadas de atitudes resilientes, pautadas na incessante busca de me auto reconhecer, isto é, um exercício de autoformação, do ponto de vista ontológico, que tem me encorajado e empoderado surpreendentemente. É nesse movimento de (auto) descoberta que minha intencionalidade contribui para que eu protagonize a minha própria autoria no meu processo reflexivo, através do qual estabeleço diferenças e semelhanças, distanciamentos e aproximações. Além dos

meus conceitos e preconceitos, de acordo com a evolução do meu nível de abstração, têm me levado a reconsiderar, em minhas abordagens reflexivas, possibilidades de repensar o sentido daquilo que se manifesta no meu entorno e emerge das minhas alternativas reflexivas; é inclusive o que tem me oportunizado e permitido exercitar a minha percepção, reeducando-me e levando-me a aprender e a acreditar que existe diferença entre as expressões percurso e caminho.

Considero, sim, o percurso como um ato ou efeito de percorrer e distância ou espaço percorrido; trajeto, movimento, não requer de mim um exercício reflexivo, uma vez que acredito não exigir de mim posturas mais reflexivas e exploratórias nas especificidades, para atendimento dos padrões sistematizadores, cujo propósitos são focados em resultados, planejados conforme as necessidades e exigências de uma proposta, mas quem sabe de um segmento e/ou movimento de diferentes naturezas. Aquele que faz o percurso apenas o faz, diariamente, para ir ao trabalho, a diferentes lugares, conforme sua rotina, em seu cotidiano, dando aos seus movimentos de idas e vindas um caráter habitual e sem nenhum tipo de “estranhamento, ” capaz de gerar propósitos significativos na própria dinâmica da vida. Em suma, não há compromisso com um estágio de consciência que possa provocar encorajamento e um possível empoderamento, visto que o óbvio é quem assume a condição de fator determinante em todo o processo.

Considera-se as experiências investigativas que obtive em minhas vivências, muitas vezes, devido às circunstâncias em que me encontrava, dei espaço para que a minha intencionalidade me ajudasse, a partir de tomadas de atitude centradas em uma postura reflexiva, a incrementar os aspectos subjetivos que emergiam do imaginário, de maneira que acabava, em percursos sem muita exigência em termos de problematização, assim que me deparava com situações, mesmo que corriqueiras, cujo olhar gerava um certo estranhamento, dando um tratamento mais reflexivo ao que emergia do meu imaginário, abrindo espaço para que a subjetividade assumisse o protagonismo no processo, evidenciado pelos questionamentos surgidos, ainda naquele momento, não exigiam mais de mim respostas óbvias e necessárias para atender a um pretenso contentamento. Esses movimentos, muitas vezes turbulentos, além de contribuírem para ampliar o meu nível de abstração, também têm retroalimentado a minha capacidade reflexiva e aguçado cada vez mais o meu espírito investigativo. Posso até dizer que cada vez mais me faz sentir-me um caminheiro no caminho investigativo, inclusive reconhecendo que o próprio caminho se faz no próprio caminhar, não importando se o caminho começa como um percurso, ou se ambos se confundem no processo de apreensão do fenômeno que tende a se manifestar na dinamicidade do que exige a intencionalidade que sustenta o conhecimento.

Essas situações experienciadas têm me levado cada vez mais a duvidar das orientações metodológicas, que nos induzem à crença de que a construção do conhecimento começa quando nos identificamos com um certo “modelo”, a ser seguido, e que todo o processo reflexivo e o nosso protagonismo de caminheiro inicia a partir do caminho apresentado no “modelo” proposto/imposto. Na maioria das vezes, que é uma incoerência, a própria literatura nos induz a darmos um tratamento ortodoxo para cada especificidade do passo a passo do que nos apresentam como a “fórmula mágica”. Acabamos seguindo com tanto rigor o que dali se exige, e não nos oportunizamos aprender a aprender no processo, o qual deveria ser o mais evidenciado, em seus mínimos detalhes, porque é no processo que amadurecemos, que nos autodescobrimos e descobrimos o que se manifesta no nosso entorno. É nesse movimento de idas e vindas que vamos nos permitindo, a partir da errância, a vivenciar com intensidade o que advém do manifestado, transformando em experiências, cujas contribuições serão singulares tanto para o nosso encorajamento e empoderamento como caminheiros, que sempre estão em busca de novos caminhos, que se fazem no nosso próprio caminhar, quanto para os demais que, ao conhecerem as nossas experiências contadas, poderão também se sentir instigados a se sentirem imbuídos pelo espírito do caminheiro, que apenas sabe que vai se encontrar na busca do seu próprio caminho, quando se sente encorajado para caminhar, porque almeja empoderar-se a partir da intencionalidade que o sustenta.

Chamo para corroborar comigo nessa reflexão Husserl (2006, p. 76-77), quando nos chama atenção para o fato de que

Tudo aquilo que vale para mim mesmo, vale também, como sei, para todos os outros seres humanos que encontro no mundo que me circunda. Ao ter experiência deles como seres humanos, eu os entendo e aceito como eusujeito, assim como eu mesmo sou um, e como referidos ao mundo natural que os circunda. Isso, porém, de tal modo que apreenda o mundo circundante deles e o meu como um só e mesmo mundo, que vem à consciência, embora de maneira diversa, para todos nós. Cada um tem o seu lugar, a partir do qual vê as coisas disponíveis, e respectivamente ao qual elas se manifestam diferentemente para cada um deles.

Mesmo sendo um caminheiro a mais, que busca sentido para o caminho no seu próprio caminhar, mesmo que esse caminhar não tenha iniciado com a pretensão de se olhar para trás e contar sobre o caminho percorrido, preciso ter clareza de que sou não somente um caminheiro, mas o caminheiro que protagoniza uma história, a ser contada, valendo também para os outros do meu entorno, em cujo exercício também vou aprendendo a aprender nas possibilidades de apreensão do que acredito conhecer, como pretexto para experienciar o que emerge do que advém do meu imaginário, em um processo dialógico e singular. Assim eu me reconheço e me defino no meu lugar de

fala oportunizando-me ampliar minha zona de conforto e adquirir maturidade reflexiva, motivado pela minha percepção, a qual me permite compreender-me como um sujeito que só assim se percebe por que não conta de si para si mesmo, mas sim para o outro, o qual me define sem mesmo emitir opiniões a meu respeito. Mesmo tendo minhas crenças, que me induzem a ter meus posicionamentos singulares, esses perdem o sentido se não houver, da minha parte, a intencionalidade de direcioná-lo para os outros.

Tratando-se de um processo que vise legitimar um caminho, numa perspectiva investigativa, cabe a mim educar cada vez mais o meu olhar, vislumbrando maturidade intelectual, exercícios de empatia e autonomia. Cabe a mim ser perspicaz e capaz de ressignificar o conhecimento que chega até mim, fazendo uso inclusive da errância, como estratégia capaz de me permitir ousar e sair dos trilhos do caminho de via única, que ainda é preconizado como regra padrão a ser obedecida, no processo de construção do conhecimento. Para tanto, é imprescindível ter clareza de que, em nossos caminhos investigativos, temos a oportunidade de nos reinventarmos no reconhecimento de que “[...] temos experiência originária de nós mesmos e de nossos estados de consciência na chamada percepção interna ou de si, mas não dos outros e de seus vividos na “empatia”. (HUSSERL, 2006, p. 34).

Toda experiência nesse sentir-se caminheiro no próprio caminhar é pessoal, singular, individual. Evidencia-se isso quando o caminheiro deixa emergir suas impressões a respeito de como e o que conta no seu próprio contar. Essa dinâmica, por ser um exercício de desprendimento, requer um esforço tamanho, visto ainda termos que lidar com a autocensura, mas que acaba nos levando a sentirmo-nos cada vez mais capazes de percebermos que nossos estados de consciência só nos são oportunizados porque nos permitimos nos colocar no lugar do outro, do que é diferente, e que assim o reconhecemos, por ser uma espécie de espelho que reflete a nossa imagem, inversamente.

Um caminheiro, quando procura se entender no seu próprio entender, arrisca-se a não se reconhecer e ou então a se apegar com o que advém do seu imaginário. Por isso tem que se retroalimentar, com o que de mais salutar encontra no fundo dos rios em que mergulha. Mas com o passar do tempo e com as experiências singulares adquiridas, portar-se-á mais como um barco que, no seu navegar, consegue apreender com mais facilidade o que emerge das entranhas de um rio, do que como um mergulhador que, pelo esforço físico sempre feito, com o passar do tempo, mesmo que adquira experiências, será dominado pelo desgaste e pelo cansaço, podendo vir a sucumbir em menos tempo e com mais facilidade.

Aproprio-me desse meu poema, para incrementar ainda mais como me percebo sendo esse caminheiro que, em certos momentos fui mergulhador, mas que em barco também me transformei, quando em muitas vezes aproveitei com mais intensidade das navegações que fiz, e ou dos caminhos que fiz no meu caminhar.

NAVEGAÇÃO

Sentindo-me o barco que penso que sou,
ora enfrento as tormentas,
ora nino as calmarias,
das águas do mar da vida,
num efêmero recomeçar,
sentindo o sentido de ser,
num eterno navegar...

Assim aprendo a aprender de mim,
ouvindo o eco do meu silêncio,
perguntando-me a cada momento:
o que jorra do sentimento,
do que aprendo a sentir,
do mero aprendiz que sou?

(Fonte: próprio autor)

Do que experiencio, emerge nuances do meu imaginário, que expresso em meus dizeres, na tentativa de me fazer ser compreendido. Para tanto, saio do meu mundo e procuro compreender outros mundos, mesmo sabendo que essa busca não será linear e tampouco cartesiana. Minha tomada de atitude em levantar ancora trará consequências, porque quase sempre não irei encontrar o que almejo. E o recomeçar do caminheiro, representado aqui pela alegoria do barco, mantém-se contínuo e constante, porque o mais importante está em buscar o sentido do ser que, mesmo sabendo que não mostrará a sua essência, oportuniza indícios daquela, nos movimentos e demais possibilidades descritivas daquilo que caracteriza a sua aparência. Daí a importância de dar atenção e problematizar a dinâmica que envolve o olhar de estranhamento do observador, porque é na compreensão dos movimentos dos exercícios decorrentes daquele que se pode também obter referenciais caracterizadores, possíveis de contribuir para que o caminheiro venha a refletir se a sua intencionalidade se centra em um percurso e ou em um caminho.

Um caminheiro que se enxerga como um barco é um aprendente que se permite aprender a aprender a ser pessoa, compreendendo-se nas suas vivências e experiências, responsáveis pelos referenciais identitários que sustentam a sua arquitetura de conhecimentos, adotados como fundamentos que embasam e dão sustentação para o lugar de fala do protagonista em questão. Todo esse exercício requer entrega e sentimento de pertencimento, em que a fortaleza e o empoderamento servem de molas propulsoras para que a errância ganhe reconhecimento e contribua para que o que se manifesta como nuances de um conhecimento marginal ganhe legitimidade.

Em meio a essa fertilidade de possibilidades e propósitos investidos em um processo dinâmico, que requer do caminheiro uma intencionalidade que vai muito além de modelos e desenhos pautados em regras convencionais de caminhos, vivenciados e experienciados por outros caminheiros que contam de si, resta aos que estão se tornando caminheiros, darem seus voos rasantes, adotando possibilidades de percursos como pretextos, para possíveis caminhos, que talvez estejam em um processo embrionário.

Dois caminhos centrados na pesquisa-formação numa perspectiva fenomenológica

O caminho que o caminheiro almeja, mesmo que não torne evidente a sua intencionalidade, quase sempre induz a um “projeto”, o qual se sustenta por um interesse, por uma necessidade, mesmo que o olhar do caminheiro venha a ser de um investigador que, talvez, nem tenha clareza dos pressupostos ontológicos e epistemológicos que o sustentam.

A assertiva descrita no parágrafo anterior, numa perspectiva de pesquisa-formação, ganhou evidência em dois Planos de Ensino, elaborados com enfoque na Fenomenologia, executados durante a disciplina obrigatória do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Nas unidades a seguir, descrevemos os desdobramentos de ambos, conforme as suas especificidades.

A experiência do plano de ensino no mestrado

Ministrei essa disciplina, Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino, como uma carga horária de 90h, no período de 19/4 a 10/5 de 2021, cujo público-alvo foram estudantes de mestrado regularmente matriculados no PPGET/IFAM. Em princípio, para a elaboração do Plano de Ensino, procurei, a partir de um olhar focado na Fenomenologia, compreender a seguinte ementa:

Por intermédio de um Planejamento Integrado, tem-se como propósito a construção de processos e ou produtos decorrentes de reflexões sobre as seguintes temáticas: Abordagens sobre Paradigma, Paradigmas e Pesquisa no Ensino. As dimensões paradigmáticas de pesquisa (ontológica, epistemológica e metodológica). Controvérsias epistemológicas e metodológicas relacionadas com a pesquisa no Ensino, em um enfoque paradigmático. O debate abordagem quantitativa versus/e abordagem qualitativa no status das tendências investigativas no Ensino. Possibilidades e implicações na integração de métodos em pesquisas.

Após internalizar e compreender a proposta da ementa da disciplina, tomei a liberdade de separá-la em conteúdos, no formato de tópicos, considerando a

possibilidade de transformar cada tópico em uma possível questão norteadora, capaz de que assim se apresentam:

- Abordagens sobre Paradigma, Paradigmas e Pesquisa no Ensino.
- As dimensões paradigmáticas de pesquisa (ontológica, epistemológica e metodológica).
- Controvérsias epistemológicas e metodológicas relacionadas com a pesquisa no Ensino, em um enfoque paradigmático.
- O debate abordagem quantitativa versus/e abordagem qualitativa no status das tendências investigativas no Ensino. Possibilidades e implicações na integração de métodos em pesquisas.

Uma vez refletido bastante a respeito dos tópicos acima mencionados, que assim se tornaram, a partir do conteúdo retirado da ementa da disciplina, sentimos a necessidade de propor um Objetivo Geral, como uma forma de me subsidiar no processo de construção do itinerário interventivo-investigativo a que estava me propondo percorrer. Decorrente desse exercício, surgiu o seguinte:

Sistematizar registros que emergem de narrativas de professores em formação continuada, decorrentes de suas vivências e experiências sobre o sentir-se professor pesquisador, considerando a tríade dimensional paradigmática (ontológica, epistemológica e metodológica), assim como o debate quanti/quali nas tendências de pesquisa em Ensino e suas possibilidades e implicações integradoras quanto aos métodos investigativos adotados.

Debruçar-me para compreender com mais precisão a condição sistêmica do que estava propondo, inclusive valorizando o exercício da tessitura para o qual havia decidido me submeter cobrou de mim a necessidade de estabelecimento de intervalos, como uma estratégia necessária para usufruir do que advinha da nova experiência do próprio experienciar. Como sempre costumo dizer: o café de cada xícara precisa ser degustado no seu momento certo e, sabendo da importância salutar de cada momento de “degustação de um novo café”, não hesitei em propor Objetivos Específicos, que me ajudariam a chegar até a proposição do estabelecido no Objetivo Geral. Numa escala digressiva, e considerando a natureza de cada tópico, definido a partir do conteúdo da ementa proposta, assim ficaram distribuídos:

- Contar-se em cartas sobre o sentir-se professor a partir da Ipseidade e da Resiliência;
- Reconhecer-se em matizes identitários de um professor pesquisador, em narrativas apresentadas no formato de cartas;
- Resignificar-se nos matizes identitários de um professor pesquisador, identificados em narrativas no formato de cartas, a partir das dimensões paradigmáticas e das perspectivas teórico-epistemológicas na pesquisa educacional;
- Identificar-se com tendências de pesquisa em Ensino, considerando ações integradoras quanto aos métodos investigativos adotados, a partir de análises de resumos de produções científicas sobre o Ensino Tecnológico.

Parei um pouco e senti a necessidade de olhar de uma maneira mais apurada para os Objetivos Específicos que havia proposto, inclusive relacionando-nos com mais profundidade com o Objetivo Geral, para constatar tanto a logicidade e concatenação de ideias entre os dois segmentos, considerando a interdependência existente entre eles. A partir desse exercício, percebi a importância de me pronunciar com mais precisão a respeito do Caminho, ou seja, do Método que estava pretendendo percorrer.

Comecei a minha descrição partindo do princípio de que o caminho investigativo que pretendia percorrer partia da necessidade de dar sentido a uma Questão Central, elaborada de acordo com o propósito apresentado na ementa da disciplina. Para tanto, quatro desdobramentos seriam adotados que, mesmo sendo elaborados digressivamente, assumiriam um caráter de interdependência, atendendo tanto ao seu propósito, quanto ao propósito da Questão Central. Deixei também evidente que, para a efetivação de cada desdobramento, haveria um conjunto de procedimentos, explicitados no desenrolar do planejamento, com suas respectivas datas e prazos. Como atividade final, fiz questão de frisar que haveria uma produção individual, como avaliação principal, constituída de quatro partes, conforme os desdobramentos dos objetivos específicos propostos. Uma vez sistematizadas as produções individuais, serão organizadas em seções, conforme os temas, ganhando um formato de e-book, a ser divulgada para a sociedade.

Após o momento da descrição prévia do Método, senti a necessidade de retornar aos Objetivos propostos e, num exercício inverso do que habitualmente fazemos, decidi propor a minha pergunta e ou Questão Central, conforme o teor preconizado principalmente no Objetivo Geral, que assim ficou:

Que registros emergem de narrativas de professores em formação continuada, decorrentes de suas vivências e experiências sobre o sentir-se professor pesquisador, no que tange às suas “verdades”, considerando a tríade dimensional paradigmática (ontológica, epistemológica e metodológica), assim como o debate quanti/quali nas tendências de pesquisa em Ensino e suas possibilidades e implicações integradoras quanto aos métodos investigativos adotados?

No exercício do ir e vir e, justo por não esquecer de que o caminho não seria percorrido apenas por mim, uma vez que teria os meus convidados para também assumirem essa empreitada, senti a necessidade de apresentar com mais exatidão nuances da intencionalidade que me norteava. Mesmo contra a minha vontade, mas pela necessidade, já que as experiências seriam compartilhadas na experiência, propus quatro desdobramentos, considerando principalmente o que almejava nos Objetivos apresentados.

Para o Primeiro Desdobramento foi apresentada a seguinte Temática: Contar-se em cartas sobre o sentir-se professor a partir da Resiliência, ocorrido a partir do dia 19/04. Foi feita a proposição de uma carta a um grupo de remetentes, pautada em

questionamentos sobre a Resiliência, enviada aos mestrandos, na condição de destinatários. Com mais precisão, assim procedemos: Uma mestranda do PPGET/IFAM, em fase de investigação, fez uma fala sobre o seu tema, que foi direcionada conforme o seu propósito metodológico, ou seja, fundamentado pela metodologia das cartas autobiográficas. A ideia é que o seu tema central – Resiliência – servisse como reflexão para que os ingressantes compreendessem a importância do exercício de cunho ontológico no processo de compreensão de si, ao refletirem sobre o sentido das Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino nas possibilidades formativas pelas quais passaram e ainda passarão. No dia 20/04, foram feitas as orientações sobre dúvidas quanto às Produções Textuais. E no dia 22/04, ocorreu a Rodada de leitura de cartas de destinatários.

Para o Segundo Desdobramento, no dia 23/04, foi apresentada a seguinte Temática: O que quer um professor pesquisador?, a qual culminou para a atividade do dia 26/04, que foi uma Oficina de Produção Textual, sustentada a partir da seguinte Questão Norteadora, como desdobramento em produção escrita: Que montagem eu consigo fazer do “retrato” de professor (a) que construo de mim, a partir dos registros decorrentes das vivências e experiências durante os meus momentos formativos, e quais os matizes presentes quanto ao sentir-se um professor pesquisador? No dia 26/4, foi feita a socialização das Produções Escritas. Seguem as referências utilizadas até esse ponto:

COIMBRA, M. R; MORAES, N. A. **A Resiliência em Questão**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

FLACH, F. **Resiliência**: a arte de ser flexível. São Paulo: Saraiva, 1991. https://www.Ted.Com/talks/emily_esfahani_smith_there_s_more_to_life_than_being_happy?Language=pt-br. Acesso em: 12 setembro de 2020.

KINDI, A. **Resiliência**: revisão bibliográfica na base scielo. 2012. N. 99. Trabalho de Graduação – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

MACHADO, A. C. A. Et al. **Estar Resiliente**: Uma Estratégia Pedagógica Para ProfessoresDa Escola Pública. Trabalho de Conclusão de Curso (Em Psicologia) - Centro Universitário Anhanguera de Santo André. São Paulo, p. 150, 2015.

RICOEUR, P. **O sí mismo como outro**. Madrid- España: Siglo Veintiuno de EspañaEditores, S.A. 1996.

SILVA, Jeferson Flores Portela. **O problema da Identidade Pessoal em Paul Ricoeur**.:Dimensão ética da ipseidade. Orientador: Marcelo Fabri. 2017. p. 86. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Universidade Federal de Santa Maria – Faculdade de Filosofia, Santa Maria, 2017.

SPERBER, Suzi Frankl. O diálogo entre mesmidade (identidade genética) e a ipseidade, responsável pela ética – ou, de uma alteridade constitutiva da responsabilidade na relação Eu Tu. **Revista Eletrônica Correlatio**, n. 15, p. 5-15, 2009a.

Quanto ao Terceiro Desdobramento, que iniciou no dia 27/4, com a temática: As dimensões paradigmáticas e suas implicações no sentir-se Professor Pesquisador, explorada por mim, Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga, sendo um pretexto para a atividade do dia 28/4, que foi uma Oficina de análise de produção textual, sustentada a partir de proposição de Questões Norteadoras, como desdobramento para a Produção Textual, a saber: Sandin Esteban, em Pesquisa Qualitativa em Educação, aborda, no capítulo 2, sobre Paradigmas e Pesquisa Educacional. Ao fazer uma reflexão a respeito, o que acrescento no “retrato” de professor que construí de mim, para efeito de ressignificação do meu sentir-se professor pesquisador?. Sandin Esteban, em Pesquisa Qualitativa em Educação, aborda, no capítulo 3, sobre Perspectivas teórico-epistemológicas na pesquisa educacional. Considerando o que foi abordado pela autora, o que arrisco justificar quanto à minha compreensão, afinidade e possibilidade de inserção no retrato” de professor que construí de mim? Vale ressaltar que essa atividade culminou para o evento do dia 03/5, que foi a Socialização das Produções Textuais. Seguem as referências utilizadas até esse ponto:

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 10 ed. São Paulo: Papirus, 2010.

AZEVEDO, R. O. M. **Formação inicial de professores de Ciências: contribuições do estágio com pesquisa para a educação científica**. 2014. 383 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011. MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5 ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. (Orgs.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

O Quarto Desdobramento, ocorrido no dia 04/05, sustentou-se a partir da Temática: As tendências de pesquisa no Ensino e suas possibilidades e implicações integradoras quanto aos métodos investigativos adotados. Sendo que nos dias 05 a 07/05 ocorreu a Oficina de análise de resumos descritivos de produções científicas do PPGET/IFAM, tendo como referencial a seguinte Questão Norteadora: Adotando-se o processo de análise de resumos de produções científicas, que categorias evidenciam as tendências investigativas em dissertações de mestrado do PPGET/2014, 2015 e 2016, e quais são os conceitos e palavras-chave definem os fatores de impacto no rigor analítico, assim como o método/metodologia adotados nas respectivas produções? E com qual (quais) tendência (s) eu me identifico, considerando a minha história de formação? Como procedimento sistematizador, assim fizemos: (5/7) Eleições das produções científicas que terão os resumos analisados, (5/7) Definição dos pequenos grupos de trabalho, (5 a 9/7) Execução das análises dos resumos, (10/05) Socialização das Produções Textuais, decorrentes dos grupos de trabalho.

A experiência no plano de ensino no doutorado

Após ministrar a disciplina Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino para a turma de mestrado, tomei como base a experiência adquirida na elaboração do Plano de Ensino anterior, fazendo ajustes necessários para a turma do doutorado, considerando principalmente o nível do curso e as necessidades e expectativas dos discentes. Nessa perspectiva, surgiu a proposta, descrita abaixo.

O respectivo Plano de Ensino foi pensado para o Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Ifam Doutorado Profissional em Ensino Tecnológico – exercício 2021, também para a Disciplina: Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino, com Carga Horária de 90h, para o período de 13/09 a 01/10 de 2021, tendo como público alvo os estudantes de doutorado regularmente matriculados no PPGET/IFAM.

A Ementa proposta não diferiu da turma de mestrado, a saber: Por intermédio de um Planejamento Integrado, tem-se como propósito a construção de processos e ou produtos decorrentes de reflexões sobre as seguintes temáticas: Abordagens sobre Paradigma, Paradigmas e Pesquisa no Ensino. As dimensões paradigmáticas de pesquisa (ontológica, epistemológica e metodológica). Controvérsias epistemológicas e metodológicas relacionadas com a pesquisa no Ensino, em um enfoque paradigmático. O debate abordagem quantitativa versus/e abordagem qualitativa no status das tendências investigativas no Ensino. Possibilidades e implicações na integração de métodos em pesquisas.

Também desdobrei os Conteúdos Programáticos, conforme procedia no Plano de Ensino da turma de mestrado. Assim ficaram distribuídos: Abordagens sobre Paradigma, Paradigmas e Pesquisa no Ensino. As dimensões paradigmáticas de pesquisa (ontológica, epistemológica e metodológica). Controvérsias epistemológicas e metodológicas relacionadas com a pesquisa no Ensino em um enfoque paradigmático. O debate abordagem quantitativa versus/e abordagem qualitativa no status das tendências investigativas no Ensino. Possibilidades e implicações na integração de métodos em pesquisas.

Quanto aos objetivos, assim ficaram distribuídos: Sistematizar registros que emergem de narrativas de professores em formação continuada, decorrentes de suas vivências e experiências sobre o sentir-se professor pesquisador, considerando a tríade dimensional paradigmática (ontológica, epistemológica e metodológica), assim como o debate quanti/quali nas tendências de pesquisa em Ensino e suas possibilidades e implicações integradoras quanto aos métodos investigativos adotados, na condição de Objetivo Geral. E como desdobramentos: Refletir a respeito do que os Paradigmas querem de nós e o que queremos dos Paradigmas, quanto às nossas diferentes perspectivas e intencionalidades, no processo de ressignificação da dimensão ontológica. Exercitar o contar-se em cartas sobre o sentir-se professor a partir de uma

experiência sobre o Paradigma Professor Pesquisador na elucidação do tema, para se chegar ao problema, a partir da dialógica com os teóricos. Ressignificar-se em perspectivas identitárias necessárias para a legitimação do se sentir professor pesquisador, tomando como referência possíveis sentidos dados à dimensão metodológica no contexto das tendências de pesquisa em Ensino, identificadas em propostas de pesquisas e suas relações com as ações integradoras decorrentes dos métodos investigativos adotados. Sendo os três últimos na condição de objetivos específicos.

Quanto ao método adotado, parte também da legitimação de um paradigma, tendo como mola propulsora um fenômeno a ser apreendido, no exercício de desvendá-lo a partir de sua aparência, em vivências em um processo interventivo-investigativo. Para tanto, o caminho investigativo a ser percorrido partiu da necessidade de dar sentido a uma Questão Central, elaborada de acordo com o propósito apresentado na ementa da disciplina, e sustentada por um Objetivo Geral. Três desdobramentos foram adotados e, mesmo sendo elaborados digressivamente, assumiram um caráter de interdependência, atendendo tanto ao seu propósito, quanto ao propósito da Questão Central. Para a efetivação de cada desdobramento, houve um objetivo específico, como referência, além de um conjunto de procedimentos, explicitados no desenrolar do planejamento, com suas respectivas datas e prazos. No final, houve uma produção individual, como avaliação principal, constituída de quatro partes, conforme os desdobramentos dos objetivos específicos propostos. Uma vez sistematizadas as produções individuais, serão organizadas em seções, conforme os temas, ganharam um formato de *e-book*, a ser divulgado para a sociedade.

Com mais precisão, a respeito do desdobramento do método, apresento a Questão Central, os desdobramentos dela e os sentidos dos movimentos desses desdobramentos. Assim, a Questão Central incidiu em: Que registros emergem de narrativas de professores em formação continuada, decorrentes de suas vivências e experiências sobre o sentir-se professor pesquisador, no que tange às suas “verdades”, considerando a tríade dimensional paradigmática (ontológica, epistemológica e metodológica), assim como o debate quanti/quali nas tendências de pesquisa em Ensino e suas possibilidades e implicações integradoras quanto aos métodos investigativos adotados?

Quanto ao Primeiro Desdobramento, procuramos sustentá-lo a partir do primeiro objetivo específico, aqui replicado: Refletir a respeito do que os Paradigmas querem de nós e o que queremos dos Paradigmas, quanto às nossas diferentes perspectivas e intencionalidades, no processo de ressignificação da dimensão ontológica, além de contar-se em cartas sobre o sentir-se professor a partir da Resiliência, considerando-a uma perspectiva paradigmática e um mote no reconhecimento da importância da dimensão epistemológica como matiz identitário na legitimação da tendência professor pesquisador. E, por sua vez, a temática discutida foi a seguinte: DOIS POSSÍ-

VEIS SENTIDOS PARA A DIMENSÃO ONTOLÓGICA EM PROCESSOS FORMATIVOS (14/09, de 10h as 12h).

Quanto ao primeiro sentido: Contando sobre os Paradigmas em uma diferente intencionalidade e perspectiva. Para tanto, aplicou-se a seguinte atividade: Momentos de produções textuais: Após o tema mencionado ter sido abordado por um professor convidado, vislumbrando a ampliação do nível de abstração, a partir do exercício da intersubjetividade, os participantes procurarão elucidar o tema problematizado, no tocante ao que preservaram e ou ao que ainda preservam quanto às crenças e tradições que sustentaram e ou sustentam suas “verdades”. Alguns questionamentos nortearão a respectiva produção textual, a saber: O que quer um Paradigma? O que os Paradigmas enxérgam em mim, e o que eu me permito enxergar dos Paradigmas? O que os Paradigmas exigem de mim, e o que eu consigo exigir dos Paradigmas? (14/09) Produção de síntese compreensiva do tema abordado (15/09) Socialização da síntese compreensiva, produzida no momento anterior, em uma Roda de Conversa (16/09) Oficina de Produção Textual: elaboração de uma Carta Manifesto sobre Paradigma (17/09) Socialização da Carta Manifesto. E, como sugestões de aprofundamento de literatura:

ÁVILA, Gabriel da Costa. **Epistemologia em conflito**: uma contribuição à história das guerras da ciência. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013;

CARRILHO, Manuel Maria. **EPISTEMOLOGIA**: posições e críticas. Lisboa: FCG, 1991;

FRENCH, Steven. **Conceitos-chave em filosofia**. Porto Alegre: Artmed, 2009;

KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991;

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997;

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000;

SANTOS, Wigvan Junior Pereira dos. “A noção de paradigma pensada por Thomas Kuhn”; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/a-nocao-paradigma-pensada-por-thomasuhn.htm>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

Observação: além das orientações sugeridas, os participantes terão a oportunidade de eleger outras produções, de diferentes naturezas, e postas no ambiente da sala virtual.

Referente ao segundo sentido: Contar-se em cartas sobre as contribuições da Resiliência como perspectiva paradigmática (20/09, a partir das 9h) Atividade a ser executada: Proposição de uma carta pela palestrante (na condição de remetente) ao grupo de alunos (na condição de destinatários). Uma mestrandia do PPGET, como parte do processo de execução de seu planejamento interventivo-investigativo, desenvolverá um momento formativo, fundamentado pela metodologia das cartas autobiográficas. A

ideia era que o tema central abordado -Resiliência- servisse como reflexão para que os ingressantes compreendessem a importância do exercício de cunho ontológico no processo de compreensão de si, ao refletirem sobre o sentido das Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino nas possibilidades formativas pelas quais passaram e ainda passarão. Três reflexões nortearam a missiva, a saber: Tendo a Resiliência como perspectiva paradigmática, o que acredito que sei de mim, considerando as origens de onde vim e o que emerge do meu imaginário, em flashes da minha memória? Enxergando-me no “espelho” do momento, como eu me vejo, sendo resiliente? Ao mirar para o que ainda há de vir, como desenho o meu projeto de vida, tomando como referencial norteador tanto a minha carta manifesto, tanto a Resiliência como perspectiva paradigmática? (21, 22/09) Elaboração das Produções Textuais, ou seja, das cartas, conforme as reflexões apresentadas. (21, 22/09) Orientações sobre dúvidas quanto às Produções Textuais (23/09) Rodada de leituras de cartas à Remetente, elaboradas pelos destinatários. Como sugestão de aprofundamento de literatura, propusemos as obras anteriormente referenciadas durante o segundo desdobramento.

Observação: além das orientações sugeridas, os participantes tiveram a oportunidade de eleger outras produções, de diferentes naturezas, postas no ambiente da sala virtual.

Quanto ao Segundo Desdobramento, utilizei o segundo Objetivo Específico para norteá-lo, aqui replicado: Exercitar o contar-se em cartas sobre o sentir-se professor a partir de uma experiência sobre o Paradigma Professor Pesquisador na elucidação do tema, para se chegar ao problema, a partir da dialógica com os teóricos. A temática trabalhada incidiu em: A LEGITIMAÇÃO DA DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA NUM PROCESSO INVESTIGATIVO (24/09), tendo como Atividade: Contando-se em uma experiência sobre o Paradigma Professor Pesquisador na elucidação do tema, para se chegar ao problema, a partir da dialógica com os teóricos. Pautando-se em uma perspectiva dialógica, e vislumbrando a ampliação do nível de abstração, a partir do exercício da intersubjetividade, dois pesquisadores contaram, em cartas, de suas experiências na construção de suas bases epistemológicas como pesquisadores, na área do Ensino, a fim de instigarem os participantes a, também, registrarem os momentos reflexivos na obtenção de subsídios necessários para a sustentação do problema que se predispõem a investigar, ainda na construção do seu projeto de pesquisa. Alguns questionamentos nortearam esse processo, tanto para os remetentes, quanto para os destinatários, a saber: Que problema eu me disponho a investigar e que paralelo estabeleço entre os conceitos que o sustentam, considerando tanto o meu envolvimento pessoal, quanto a minha relação dialógica com uma determinada corrente de pensamento e uma tendência no campo investigativo do Ensino? Que representação consigo fazer do processo dialógico que experienciei com os autores que fundamentam e dão sentido ao problema que elaborei para investigar? Ao visitar o meu projeto de vida

vida, desenhado no segundo desdobramento, o que me aproxima e o que me distancia do que eu registrei nas duas outras reflexões acima apresentadas? (24/09) Produção de uma carta de retorno, sobre as reflexões apresentadas (27/09) Socialização das cartas de retorno, produzidos no momento anterior, em uma Roda de Conversa.

Como sugestões de aprofundamento de literatura, propus as seguintes obras:

ÁVILA, Gabriel da Costa. **Epistemologia em conflito: uma contribuição à história das guerras da ciência**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

CARRILHO, Manuel Maria. **EPISTEMOLOGIA: posições e críticas**. Lisboa: FCG, 1991.

CAPRA, Fritjof. **O PONTO DE MUTAÇÃO. A Ciência, a Sociedade e a Cultura emergente**. São Paulo. Ed. Cultrix, 2011.

CAPRA, Fritjof. **O PONTO DE MUTAÇÃO. A TEIA DA VIDA**. São Paulo. Ed. Cultrix, 2010.

CENCINI, Amedeo. **A árvore da vida: proposta de modelo de formação inicial e permanente**. São Paulo: Paulinas, 2007.

FRENCH, Steven. **Conceitos-chave em filosofia**. Porto Alegre: Artemed, 2009.

KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NICOLESCU, Barasab. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

SANTOS, Wigvan Junior Pereira dos. "**A noção de paradigma pensada por ThomasKuhn**". Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/a-nocao-paradigma-pensada-por-thomas-kuhn.htm>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **COMPLEXIDADE E PESQUISA INTERDISCIPLINAR**. Epistemologia e metodologia operativa. 2 ed. - Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

Observação: além das sugeridas, os participantes terão a oportunidade de eleger outras produções, de diferentes naturezas, e postas no ambiente da sala virtual.

Para o Terceiro Desdobramento, adotei o seguinte objetivo específico: Ressignificar-se em perspectivas identitárias necessárias para a legitimação do se sentir professor pesquisador, tomando como referência possíveis sentidos dados à dimensão metodológica no contexto das tendências de pesquisa em Ensino, identificadas em propostas de pesquisas e suas relações com as ações integradoras decorrentes dos métodos investigativos adotados. Temática: A FENOMENOLOGIA COMO PERSPECTIVA INVESTIGATIVA: UM ENSAIO SOBRE UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA. (28/09) Atividade: Em um diálogo, adotar-se-á a questão da dimensão metodológica, como

perspectiva paradigmática básica na contribuição do processo de sentir-se professor pesquisador, como pretexto para encorajamento e empoderamento, necessários na construção de possibilidades e alternativas de caminhos investigativos. O ponto de partida foi o estabelecimento de um paralelo entre o ensaio proposto e os projetos de pesquisa dos participantes, com os seguintes questionamentos: Como descrevo o caminho que delinee para percorrer, no processo de construção de conhecimento, durante a investigação do meu problema de pesquisa? O que digo das maiores evidências que me levaram a me identificar com os autores que me recomendam os subsídios necessários para o caminho investigativo que me proponho a percorrer durante a execução do meu projeto de tese, principalmente quanto às tendências e pressupostos teóricos, relacionados à dimensão metodológica? Que paralelo estabeleço entre o caminho que desenhei para o meu projeto de vida com o caminho que desenhei para o meu projeto de pesquisa? O que conto a respeito do vivido e experienciado nas reflexões sobre a dimensão metodológica na minha pesquisa? (29, 30/09) Elaboração da carta propositiva, conforme os questionamentos apresentados. (01/10) Socialização da carta propositiva. E como sugestões de aprofundamento de literatura, na área da Educação/Ensino:

ALVES-MAZZOTTI, Ada Judith. (1996) **O debate atual sobre os paradigmas da pesquisa em educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 96, n. 96, fev. p. 15-23, 1996.

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 10 ed. São Paulo: Papirus, 2010.

ÁVILA, Gabriel da Costa. **Epistemologia em conflito: uma contribuição à história das guerras da ciência**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

AZEVEDO, R. O. M. **Formação inicial de professores de Ciências: contribuições do estágio com pesquisa para a educação científica**. 2014. 383 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

CARRILHO, Manuel Maria. **EPISTEMOLOGIA: posições e críticas**. Lisboa: FCG, 1991.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE, Teresa. (2009) **A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)**. CIES e-WORKING PAPER N.º 60/2009. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. ISSN 1647-0893). Disponível em: < http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf >; Acesso em 15/04/2013.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia enomenológica: introdução geral à fenomenologia pura**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. 5 ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. (org.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

ZAPPELLINI, M. B., & Feuerschütte, S. G. (2015).

Observação: além das orientações sugeridas, os participantes terão a oportunidade de eleger outras produções, de diferentes naturezas, e postas no ambiente da sala virtual.

O que mais aprendemos com essa proposta?

A própria dinâmica da vida, dada à sua efemeridade, proporciona-nos múltiplas oportunidades de sermos aprendentes em qualquer fase e ou circunstância vivida e, inclusive, se assim agirmos, as possibilidades de obtermos experiências singulares serão maiores. O que precisamos mesmo é, acima de tudo, oportunizarmo-nos, pois à medida que ousamos, na busca de novas experiências, os desafios, outrora quase que insuperáveis, tornam-se narrativas que contribuem para o encorajamento e empoderamento tanto nosso, para outras possibilidades, quanto para os outros, que ainda não conseguem alçar voos, em busca de dar sentido ao novo. Aprendi muito disso ao executar o plano de ensino da disciplina Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino, nos cursos de Mestrado e Doutorado Profissionais, do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Amazonas.

Do que aprendi, faço questão de relatar alguns pontos que foram significativos e que me levaram a compreender cada vez mais a necessidade de repensar o sentido a ser dado às minhas contribuições para a minha autoformação e para a formação dos demais professores, que participam dos momentos que a mim são incumbidos, no que tange às situações sistemáticas na graduação e na pós-graduação. A seguir, compartilho dois deles:

No processo avaliativo, quando percebido na dinamicidade, é possível dar um tratamento diferenciado para os aspectos de ordem socioemocional, resignificando e educando o olhar, numa perspectiva interventivo-investigativa, por exemplo, sobre a observação, a frequência, a participação e a interação. Resultante desse exercício, inerente a quem procura legitimar a tendência professor pesquisador, os registros, quando sistematizados, transformam-se em narrativas singulares, demonstrando que mudanças de posturas são necessárias e possíveis de nos levarem a tomarmos atitudes de encorajamento e empoderamento que nos fazem sonhar e projetar novos caminhos tanto para a nossa realização pessoal, quanto profissional.

Na intencionalidade que sustenta o processo de sistematização dos registros, decorrentes do que foi experienciado no processo de execução do Plano de Ensino, aspectos de ordem cognitiva são priorizados, o que fica evidente no exercício de desdobramento das idas e vindas entre a produção escrita individual e a coletiva, conforme os critérios negociados para cada uma delas. Como desdobramento, acaba ficando evidente que é possível monitorar uma produção individual, como avaliação parcial, constituída de três partes, conforme os desdobramentos dos objetivos específicos propostos. E, por fim, fica também evidente que, uma vez sistematizadas as produções individuais, é possível organizá-las em seções, conforme os temas, ganhando um formato de relato de experiências, podendo submetê-lo a uma revista científica, por exemplo. Assim como, a partir da juntada de todas as produções individuais dos participantes, é possível de se pensar uma produção coletiva, sistematizada ou em um formato de *e-book*, ou de um documentário, de forma que as duas alternativas não deixam de ser possibilidades de produtos educacionais (exigidos em um programa de pós-graduação profissional), como conhecimentos, para efeito de divulgação e ou publicação a toda sociedade.

Posto isto, para Antonio Machado, o caminho se faz no caminhar, para mim, é nesse exercício que me reinvento, porque meus caminhos são também pluviais, e neles, ao emergir de cada mergulho, aprendo a aprender a compreender-me mais do que experiencio do sentir-me gente e do sentir-me professor, porque a utopia do ser, tanto em A, quanto em B, já não habita mais em mim. Cada vez mais, toma conta de mim o sentir-me, dada à sua efemeridade e suas múltiplas contribuições para o meu exercício de educar-me, contínua e constantemente, em todas as suas possibilidades.

Referências

CARRILHO, Manuel Maria. **Epistemologia: posições e críticas**. Lisboa: FCG, 1991.

GONZAGA, Menezes Amarildo. **Tríade de Cumplicidades**, no prelo, 2021.

HUSSERL, Edmundo, 1850-1938. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura**. – Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico. **Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino (Plano de Ensino)**. Manaus, 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice, 1908-1961. **Fenomenologia da percepção**, 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

CONTAR-SE DE UMA PROFESSORA RESILIENTE: UM PROCESSO COMO PRETEXTO PARA EFETIVAÇÃO DA (AUTO) FORMAÇÃO A PARTIR DE UMA METODOLOGIA ALTERNATIVA

Danielle Golvim da Silva Alencar

Sou professora e sempre quis ser uma educadora diferente, aquela que faz as crianças terem vontade ir à escola. Do vivido por mim, professora, sempre me dei conta da necessidade de me reinventar e superar os desafios que aparecem no cotidiano. Assim que cada vez mais me descobri uma pessoa resiliente e comecei a me interessar pelo tema - Resiliência. Para tanto, fui em busca de métodos e práticas diferentes, reinventei-me, mas parece que sempre poderia ter feito melhor. Resiliente, não apenas para mim, mas para o outro, que professora, pesquisadora e ser humano poderia ser, se não contribuir de maneira significativa para o meu meio? Resiliente pessoal-profissional, pois de que maneira eu como professora consciente das diversas adversidades do ambiente educacional poderia adaptar-me perante elas?

Este texto resulta de reflexões, estudos e experiências que venho sistematizando a partir da minha dissertação. Vislumbro trazer contribuições para que possamos refletir sobre o sentido dado à Resiliência no Ser Professor, traz as experiências construídas pelos sujeitos ao longo de sua jornada de vida, almejo que através deste possa relembrar experiências passadas em processo de reflexão, levando à ressignificação, construção e compreensão da resiliência no processo de formação humana e profissional.

Discurso nesta escrita um pouco das abordagens sobre o termo Resiliência, considera-se aspectos similares e divergentes, como uma possibilidade de deixar evidente distintas manifestações a respeito do tema. Sequenciando, procura-se dar sentido ao Ser Professor no Processo Formativo, te/m como referência o fato de que Ser professor desde os tempos mais primórdios tem sido um grande desafio, há uma complexidade na profissão.

Ainda, discute-se sobre a Resiliência no Ser Professor, a princípio de que o mencionado termo é utilizado não somente na psicologia, também está presente na educação. Espera-se que essas reflexões, que são no momento o início de uma pesquisa em andamento, tragam contribuições reflexivas a professores. Nessa perspectiva, tenho interesse em aprimorar meus conhecimentos e os dos leitores sobre

o desenvolvimento da resiliência no processo formativo de professores, na formação e auto formação em uma dimensão diferenciada, em um processo de formação marcado por peregrinações sobre as trajetórias formativas de quem vos escreve.

Adianto que minha pesquisa ainda não está acabada, um caminho longo precisa ser percorrido para que eu chegue aonde desejo, e trilho essa estrada com uma bússola que me indica alguns nortes para ser seguido, questões que não me permitem sair da estrada que decidi caminhar.

Meu objetivo é compreender narrativas de professores em formação sobre o tema Resiliência, adotando a metodologia de cartas autobiográficas, como subsídios para a elaboração de um vídeo educacional, a ser aplicado e avaliado em processos formativos de professores. E como pontos colaterais Discorrer a respeito de considerações de um percurso investigativo, considerando proposições de um método/metodologia de pesquisa em narrativas, analisar o que professores em formação contam, em suas cartas, a respeito do tema Resiliência e elaborar um vídeo educacional, pautado em narrativas autobiográficas, que vislumbre a discussão do processo de resiliência, como contribuição no processo formativo de professores.

Considerações sobre o Percurso Investigativo:

Temos o hábito de esquecer e não querer relembrar o nosso passado, são muitas memórias negativas e arrependimentos talvez. Ademais, somos ensinados a excluir todas as vivências negativas, ao invés de construir um processo reflexivo para compreender que foram aquelas situações que nos moldaram para sermos o que somos hoje, e nos ajudam a entender quem somos ou pretendemos ser. Gosto, e para corroborar com essa reflexão, ainda que seja um trecho de uma obra alheia ao universo acadêmico, deste texto com uma fala de Samwise Gangee, personagem do filme “O Senhor dos Anéis – As duas torres” lançado em 2002.

Na verdade, nem deveríamos estar aqui, mas estamos. São como nas grandes histórias. As que tinham mesmo importância. Eram repletas de escuridão e perigo. E, às vezes, você não queria saber o fim... Por que como podiam ter um final feliz? Como podia o mundo voltar a ser o que era depois de tudo isso? Mas, no fim, é só uma coisa passageira, até tudo passar. Um novo dia virá. E, quando o sol brilhar, brilhará ainda mais forte. Eram essas as histórias que ficavam nas lembranças, que significavam algo. Mesmo que você fosse pequeno demais para entender o porquê. Agora eu sei. As pessoas dessas histórias tinham várias oportunidades de voltar atrás, mas não voltavam. Elas seguiam em frente, porque tinham no que se agarrar.

Nos filmes, séries e novelas assistimos a histórias vivenciadas pelos mais diversos personagens, relatadas das mais variadas formas. Assim, sempre aprendemos com a experiência dos outros, porém, e a nossa? Não estimamos nossas vivências e não compreendemos como utilizá-las para o nosso reinventar.

Essa constatação inicial serve para ilustrar o nosso ponto de partida para demonstrar a importância do contar, ou seja, das narrativas autobiográficas, como uma alternativa para que o professor relembre suas experiências passadas, realizando um processo de reflexão, que na maioria das vezes o leva a compreender e definir o seu processo de formação humana e profissional. Outro fator relevante, é que essa metodologia possibilita o conhecimento significativo das subjetividades de uma vida cotidiana palpável, já que as outras teorias voltadas para as explicações macroestruturais não conseguem suprir todos os questionamentos e problemas existentes. Logo, através da narrativa, a Resiliência ser refletida e ganhar sentido na vida de um professor, passando a ser encorajado a externalizar o que sente e empoderar-se, valorizando-se cada vez mais.

No entanto, antes de relatar quaisquer descobertas bibliográficas e autobibliográficas realizadas, é preciso abordar que em meio a tantas tecnologias que possibilitam o contanto com o outro, esse contanto por muitas vezes acaba tornando-se inexistente ou supérfluo, precisamos lembrar o quão é essencial essa troca de conversa. Conforme acontece no filme *História Cruzadas*, baseado no best-seller “A resposta” de Kathryn Stockett, traz a relação entre uma escritora (receptora) que decide escrever um livro baseado nas narrativas de empregadas (emissoras) que eram maltratadas e tinham seus direitos violados por serem negras. Livro esse que se tornou sucesso em vários lugares e começou a dar visibilidade a essas mulheres.

Hoffman (2002) apud Babadana e Marques (2004), afirma que a escrita é o produto visível da educação. É por meio da escrita que podemos manifestar concepções, histórias e pesquisas, é como temos a oportunidade de compartilhar com outros sujeitos aquilo que já sabemos ou que não sabemos. Nós, enquanto ser pensantes, devemos ser eternamente emissores e receptores.

Isto posto, não descartamos o desafio de que narrar nossa história de vida não é algo tão simples quanto imaginamos ser, falar sobre si sempre é complexo e difícil, a ideia de que suas vivências não são importantes é algo frequente no escrever e pensar. Mas temos sempre que ter clareza de que é por meio da escrita que contamos sobre nós, damos relatos de nossa vivência e experiências, não apenas para contar uma história, mas para ressignificação do nosso eu e ambiente social.

Precisamos ir além daquilo que nos é exposto, são inúmeras as situações problemas presentes na sociedade, mas sempre ficamos no superficial,” é necessário deixar de nadar no raso e mergulhar, o mais profundo que pudermos ir.” Compreender os motivos que levam os indivíduos a pensar de determinadas maneiras, precisamos ir à gênese, ler a história dos nossos antepassados para entender a ação humana, a nossa ação, e principalmente refletir nossas práticas pessoais e profissionais.

Para me ajudar a percorrer este caminho, seguindo o norte definido, utilizarei o método Autobiográfico, visto que darei sentindo a aspectos subjetivos, que emergirão das reflexões que farei sobre mim, para mim e da escuta do outro.

Sempre fui ávida e inquieta a encontrar-me e a compreender-me, portanto, busquei experiências em inúmeras realidades existentes nas instituições de ensino. Tanto que ainda no início da minha caminhada profissional, foram perceptíveis os desgastes físicos, psíquicos de alguns colegas professores. Ali começaram a surgir muitas dúvidas e questionamentos. As inquietações que também surgiam já começavam a me levar a problematizar questões que suscitavam para que eu comesse a compreender que o professor necessitava aprender não apenas métodos de ensino, mas também físicos e psicológicos.

Ao trazer a realidade descrita no parágrafo acima para uma conjuntura social, em que há preocupação tanto com a capacitação do professor ou com sua postura em sala de aula, é relevante trazer para discussão e consequentemente reflexão, o tratamento dado à saúde psicológica desses profissionais. Assim, a partir de um olhar diferenciado, em que a Resiliência possa ser vista a partir da autoformação, será possível problematizar aspectos que são totalmente esquecidos nas políticas de formação de professores, como a sua dimensão existencial, seus anseios, suas dificuldades, em meio aos desafios que a realidade atual os apresenta.

Mas, para dar sentido e condição sistemática a todo esse processo investigativo, em um percurso (método), e suas respectivas alternativas de legitimação (metodologia), inseri a narrativa de vida, por entender e defender que, através daquela, podemos compreender melhor a gênese de um conhecimento, se compreendemos um pouco sobre a gênese das pessoas que produzem este conhecimento. Daí também a escolha em narrar brevemente através das cartas autobiográficas, como meio de compartilhar as inquietações referentes às condições de trabalho que sempre me acompanharam e ainda me acompanham.

Nos exemplos em que as histórias de vida apresentam, fica muito evidente o quanto as experiências dos indivíduos, em todos os âmbitos, influenciaram o conhecimento por eles produzidos, e seu processo de construção identitária. Saber quem sou e o que pretendo ser é essencial para a minha (auto) resiliência, para transformar-se é preciso reconhecer-se, que a melhor maneira para isso se não contando de si? Para tanto, trago Benjamin (1993, p. 201), para fundamentar a escolha pela narrativa como possibilidade de metodologia para esta discussão, o autor afirma que o “[...] narrador retira da experiência o que ele conta [...]”, ou seja, essas experiências tornam-se as fontes originárias do narrador.

Josso (2008) nos diz que esses relatos autobiográficos evidenciam as confluências entre o pessoal e o profissional em articulação com o temporal. Essa memória autobiográfica, traz relatos das experiências de vida e trabalho, abre a possibilidade de reflexão para o investigador-narrador, uma abertura para a compreensão das trajetórias dos indivíduos e das culturas, no contexto constante de mudança.

A Autobiografia nos possibilita a valorização do desenvolvimento profissional do indivíduo, levando em conta o seu autoconhecimento, seus diferentes saberes e suas experiências construídas ao longo da vida. Assim, as experiências vivenciadas por mim nesta investigação farão trocas recíprocas com diferentes momentos da minha vida pessoal e de formação profissional.

Utilizarei a metodologia de cartas autobiográficas, a fim de permitir demonstrar as aprendizagens e as sensações experimentadas pelo escritor, que, ao socializar com o destinatário os conhecimentos construídos através das leituras das cartas, reflete sobre sua resiliência em seu processo de formação e ressignificação do seu eu.

Reconheço que essa metodologia de pesquisa é inovadora e desafiante, todavia, Cañete (2012, p. 24) afirma: “[...] inventamos modos de pesquisar a partir do nosso objeto de estudo e do problema de pesquisa que formulamos. Como estamos, permanentemente, à espreita de uma inspiração, aceitamos experimentar, fazer bricolagens e transformar o recebido [...]”.

A partir do que já foi exposto, apresento os resultados e construção das minhas investigações de uma forma diferenciada no meio acadêmico, mas nem por isso sem o rigor científico. A escolha justifica-se a partir das afirmações de Larrosa (2004, p. 17), de que “[...] o tempo de nossas vidas é constituído pelo passar do que nos passa, por nossas experiências. No entanto, uma vez interpretada, a experiência pressupõe também uma articulação temporal.”

A proposta trazida pelas cartas autobiográficas nessa investigação é as representações da memória autobiográfica, e sua relevância, enquanto característica das identidades dos indivíduos. Trago as experiências como ferramenta relevante na busca dos sentidos das trajetórias, em um processo de reconhecimento, ressignificação e resiliência para auto formação do Ser Professor.

A jornada da Resiliência

No livro “O Diário de Anne Frank”, temos o relato de uma pequena garota que escrevia suas experiências e vivências, única maneira encontrada para expor frustrações, medo e tristeza, escrever foi sua forma de manifestar seu “existir no mundo”, ela era sua emissora e receptora. E o Diário de Anne, tornou-se objeto de estudo para compreender os impactos da Grande guerra na sociedade, principalmente os impactos emocionais e psíquicos, além de compreender como as pessoas que vivenciaram esse momento superaram ou não os seus traumas.

As dores psíquicas acompanham os seres humanos desde os tempos mais primórdios, se pararmos para revisitar os estudos foram as dificuldades que trouxeram aos antepassados descoberta e adaptação perante os desafios existentes. Cometemos o erro em subestimar a nossa capacidade, mas quase não estimamos o nosso poder de reflexão, principalmente perante a alguma dificuldade. Assim, surgem os desafios.

Quanto às experiências decorrentes dos desdobramentos desses desafios, devemos tomá-las como referenciais para nos compreender em nossa própria reinvenção, em diferentes contextos e qualquer situação ou segmento da vida. Reinvenção, transformação, ressignificação, tudo isso é o poder da resiliência, tudo isso é a resiliência.

Mas o que é resiliência? Os pesquisadores compreendem a resiliência como um processo a ser desenvolvido na interação do sujeito com sua história de vida, seu meio social e com a adversidade que se encontra e irá se encontrar, a resiliência é mais um processo, do que um traço.

E o processo de resiliência no ser humano é descrito por Grotberg (2005, apud Castro 2001) como a “capacidade universal que permite uma pessoa, grupo e comunidade prevenir, minimizar ou dominar os efeitos nocivos dos momentos de dificuldade”. Ou seja, adaptar-se perante um desafio, pensar em uma maneira de superar ou amenizar um problema, desafio ou dificuldade, e através das experiências negativas vivenciadas, transformar-se e ressignificar-se enquanto ser.

Todavia, devemos ressaltar que cada campo possui uma concepção singular a respeito da resiliência. Na Física lidamos com o retorno do objeto ao seu estado anterior depois da pressão sofrida, na Psicologia, existe algo para além do retorno ao que se era, pois envolve um crescimento e mudança referente ao comportamento.

Flach (1991) diz que, conceito de resiliência provavelmente ficou muito tempo fermentando em minha mente subconsciente. Não há dúvida de que isso foi estimulado pelo estudo dos clássicos no 2º grau, mas só ganhou forma, depois que me formei médico e psiquiatra e vim a conhecer o significado de estresse, a adversidade, a ruptura e a renovação [...]. O que é resiliência? É o termo que escolhi para descrever as forças psicológicas e biológicas exigidas para atravessarmos com sucesso as mudanças em nossas vidas. (p. 11).

Outrossim, somos biologicamente programados para a resiliência, isto é, a resistência psíquica que ao passarmos por um momento de medo ou ansiedade, automaticamente o nosso cérebro ativa o córtex pré-frontal esquerdo, em um processo que diminui a ansiedade e as emoções baseadas no medo, deixando o cérebro livre para definir objetivos: resiliência pode também ser definida fisiológico-psiquicamente como a racionalização das emoções, definindo um novo estado mental, cujo sentimento-produto, supera as emoções produzidas no sistema límbico, nos deixando prontos para agir em um sentido produtivo (SCIENTIFIC AMERICAN, 2015).

Relembro que durante as situações conflituosas vivenciadas por mim em meu percurso pessoal e profissional, o processo de resiliência existiu, porque vi a necessidade de refletir para melhorar não apenas o meu contexto, mas de quem fazia parte dele junto a mim, onde minhas bases ontológicas foram essenciais na ressignificação dos eventos transcorridos.

Ser professor desde os tempos mais primórdios têm sido um grande desafio, há uma complexidade na profissão, e são raras as vezes que conseguem enxergar o educador para além de uma profissão, os desafios são inerentes e ocasiona um estado de apreensão nos educadores.

Ao adentrar em uma sala de aula e sentir-se de fato professor é perceptível que não há uma fórmula para o agir em sala. Os desafios são variados e constantes, desde os pedagógicos aos psíquicos. Assim, compreende-se que não é tão simples levar conhecimento para sala de aula. Tardif (2000, p.15) afirma que

[...] o professor tem história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas do contexto nos quais se inserem." Elementos esses de importância, muitas vezes nem sequer discutidos, mas essenciais que marcam todo um processo de formação.

Durante a jornada do ensinar fazemos sempre o que podemos para não deixar margem ao erro, talvez por perfeccionismo ou por uma visão construída de que o professor não pode e nem deve dar chance ao errar, não se sabe ao certo. Mas, compreendemos que foi o erro ou medo de errar que motivou a busca de métodos ou estratégias diferentes, ser resiliente. Porém, o que é a resiliência e como apresentar esse processo de maneira significativa?

O professor necessita construir o sentimento de pertencimento a aquele ambiente, além de uma identidade profissional que esteja preparada para aprofundar seus conhecimentos e compreender que tipo de sujeito pretende formar. Ser professor é saber articular o conhecimento de maneira significativa, portando uma visão de totalidade. Então, deve estar preparado para as mudanças que surgirão ao longo de sua caminhada educacional.

Como posso conhecer o meu aluno e tentar compreender o seu contexto social se não fiz a mensura de compreender o meu? Entender quem sou é a mais importante e primordial estratégia para dar-se início ao processo de resiliência.

De maneira figurativa afirmo que buscamos nos galhos o que está nas raízes, ou seja, é preciso revisitar o passado para compreender o que nos tornamos, e construir nossa identidade enquanto ser. As respostas estão nas mais profundas raízes, no passado, na infância, nas experiências e vivências que nos acompanharam ao longo da vida.

Nesse contexto, as Cartas Autobiográficas como instrumento de (re)contar minha ressignificação dos eventos experienciados, oferta reflexão crítica referente a Resiliência, onde reconstruo a realidade, na qual estou inserida, percebendo detalhes e subjetividades que passaram despercebidas durante a minha jornada e que foram/são essenciais para a ressignificação.

Por conseguinte, aqui a narrativa torna-se relevante para o contexto de formação em que se concebe o ser professor como narrador, escritor e personagem de sua própria história. Souza e Cabral (2015, p. 151), afirma que as pesquisas revelam que os professores ao expor seus dilemas do seu fazer docente, transportam sua trajetória de vida. Isso proporciona a outros professores, novas perspectivas de conceber sua prática profissional e promover mudanças significativas na formação docente.

Considerações finais

A narrativa da identidade e história redentora, do psicólogo Dan McAdams (2001) apud Vieira e Henriques (2014) que tem como princípio a ideia de que a história contada por uma pessoa acerca de sua vida pode ser tomada como um retrato de seu próprio eu, forjando sua identidade: uma história internalizada que criamos sobre nós a partir das escolhas narrativas que tomamos referente a eventos mais marcantes, bons ou ruins, visto que, são essas experiências que nos ajudam a encontrar um caminho e nos moldam enquanto pessoas. Considerando esse aspecto, as narrativas que construímos podem proporcionar efeitos construtivos ou destrutivos, já que traz um lugar e poder de fala para aqueles que por muitas vezes não são escutados ou nos possibilitam ouvir e ler histórias parecidas com as nossas. Ouvir relatos que são familiares trazem motivação e bálsamo.

A narrativa permite refletir em relação à docência e em meio a inúmeras ideias e pensamentos é perceptível o quanto relevante é, e que deveria ser de natureza profissional exigir o ato reflexivo da ação educacional e humana (BUENO; SOUSA; CATANI; SOUZA, 1993) o que remete a Schon (2000) quanto à racionalidade prático-reflexiva crítica e intencional proveniente da ação do professor ao se deparar em sua atividade profissional, com as incertezas do ambiente escolar.

É através da narrativa que nós, professores, podemos registrar informações, pensamentos e ideias, transpor a fala para um papel, possibilitar o compartilhamento de sua escrita e a ressignificação dela. O hábito de escrever deveria ser diário, tal como um Diário, um caderno de anotações, a escrita leva suas perspectivas presentes para o futuro e permite ainda revisitar o passado por meio delas.

Por que insistimos na importância da narrativa para o processo de formação do professor, mas especificamente para o professor se sinta professor? Porque ela contribui para um processo de reflexão referente as marcas existentes no seu percurso, da sua história de vida, que influenciam de maneira demasiada o processo formativo e a prática profissional. André (2010, p. 178), sinaliza que é necessário conhecermos os sujeitos em formação, pois, “(...) conseguimos alcançar caminhos efetivos para um ensino de qualidade”, ou seja, precisamos nos enxergar e reconhecer enquanto profissional.

Schon (2000), por exemplo, contribui conosco quanto ao que acreditamos ser professor, quando afirma que ser um professor é quando se observa e reflete sobre suas ações e ocorrências em sala de aula, para poder resolver os problemas encontrados, tendo a reflexão como essencial à docência, como ação educacional e humana para me reconstruir com a possibilidade de reconstruir o outro, o que entendemos como integrante ao processo de ensinar e processo formativo docente. Mas, sem nos questionarmos sobre de que maneira poderíamos realizar essa reflexão, como compreender nossa prática docente e as consequências que ela estava trazendo para o meio social, e a maneira estávamos realizando o processo de adaptação e resiliência perante os desafios. Dentre eles, um dos mais prementes, a Resiliência.

Associamos a isso porque as inúmeras transformações existentes e as que irão surgir no cotidiano escolar, tendem a exigir uma necessária preparação do professor para adaptar-se perante eles. Muitas vezes, saber que sujeito eu quero formar não é suficiente, principalmente quando não estou capacitado para tanto. Daí a necessidade de se refletir a respeito dessa realidade, a partir de um olhar investigativo mais apurado, e torna-se algo pessoal e singular, o professor tem seu lugar de falar, ele pode expressar suas frustrações ao longo do seu cotidiano, promover reflexões para si sobre sua personalidade, atitudes, sociedade e o mundo que são tão complexos na vida e ação de quem é professor. É nessa escrita que podemos nos desconstruir e reconstruir novamente.

Nada mais coerente do que produzir conhecimentos sobre nossa própria realidade escolar e utilizá-los para reflexões futuras, com professores que fazem parte daquela realidade. Além disso, agindo assim, estrategicamente falando, entrecruzaremos nossas pesquisas com as abordagens acerca da Resiliência que, ao longo dos estudos feitos, já vem sido compreendida como a capacidade de o indivíduo superar as adversidades de forma positiva, por meio de estratégias e recursos que viabilizem essa adaptação.

Quando o professor se compreende enquanto sujeito da sua própria história, vai em busca de transformá-la, já que ao sair de si e se analisar, percebe a sua incompletude. Nesse momento, o professor coloca-se em lugar de aprendiz a procura da aprendizagem para a sua ação, aprendizagem sobre a sua ação. Sabe que não conseguirá ser um educador perfeito, entretanto tentará ser melhor do que já é, para tanto, utilizará dos mais diversos recursos para adaptar-se aos mais diferentes desafios.

Referências

ANDRÉ, M. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.** Educação, Porto Alegre, v.33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANGST, R. **Psicologia e resiliência: uma revisão de literatura**. Curitiba: Psicol Argum, vol. 27, n. 58, p. 253 – 260, 2009.

BABADANA, E.; MARQUES, M. M. A Escritura e o Papel na Era Digital. **Aprender – caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, vol. 2, n. 3, p. 63-78, 2004.

BUENO, B. O.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B.; SOUZA, M. C.. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, São Paulo, v.4, n. 1,2, p.299-318, 1993.

CAÑETE, C. S. L. **Reflexão Crítica da Prática do Professor**. 2010. N. 151. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FLACH, F. **Resiliência**: a arte de ser flexível. São Paulo: Saraiva, 1991.

GROTBERG, H. E. **Introdução: Novas tendências em resiliência**. In: MELILLO, A; OJEDA, E. N. S. e colaboradores. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELILLO, A.; ESTAMATTI, M. e CUESTAS, A. (2005). Alguns fundamentos psicológicos do conceito de resiliência. Em A. Melillo; E. N. S Ojeda e col. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. (V. Campos, trad., pp. 59-72). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2001).

KOLLER E M. A. M. YUNES (org). **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do psicólogo. 2006, p. 89-116.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMITH, E. E. A Vida é mais do que ser feliz. **TED Ideas worth spreading**, (Online), 2017.

Disponível em:

https://www.Ted.Com/talks/emily_esfahani_smith_there_s_more_to_lif_e_than_being_happy?Language=pt-br. Acesso em: 23 jul. 2019.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, ANPED – Autores Associados, n. 13, p. 05-21, jan./abr. 2000.

TROMBETA, L. H. A. P. e GUZZO, R. S. L. **Enfrentando o cotidiano adverso:**

VIEIRA, A. G.; HENRIQUES, M. R. A construção narrativa da identidade. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. v.27, n.1, p.163-170, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722014000100018&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 out. 2019.

EXPLORAÇÕES CONSTITUTIVAS: O QUE QUER UM PROFESSOR PESQUISADOR?

*Caroline Barroncas de Oliveira
Mônica de Oliveira Costa
Monica Silva Aikawa*

*Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no
que você não conhece como eu mergulhei.
Não se preocupe em entender, viver
ultrapassa qualquer entendimento.
- Clarice Lispector*

Render-se a vida, vida de um professorar que pesquisa, ensina, mas também realiza tantos outros afazeres. O que quer um professor pesquisador? Eis a pergunta que norteou a questão problema: Que montagem conseguimos fazer do “retrato” de um professorar que construímos, a partir dos registros decorrentes das vivências e experiências durante os momentos (auto)formativos, e quais os matizes presentes quanto ao sentir-se um professor pesquisador?

É sobre o mergulhar-se no desconhecido que iremos problematizar e explorar as vias formativas e constitutivas de um professorar que se senti um professor pesquisador. Borrar as fixações de um bom professor que é governado por modos de excelência e estabilidades de conhecimentos, de realidades, de verdades subjetivadas em um modo “único” de ser/estar professor pesquisador.

No lugar de abertura de vazios para produzir docências singulares é que iremos buscar desde o grão de areia, passando pelas rachaduras no chão, pela força da água e chegando nas criações vivas de lascas de árvores moldadas artesanalmente para serem coisas múltiplas, para além do comum. Nos movimentaremos montando, desmontando e remontando a vida de um professorar pesquisador.

Os grãos de areia e o (re)montar do professorar

*... um único e simples grão (de areia) é, ao
mesmo tempo, um monte e um não-monte.
- Paradoxo Sorites, por Renato Pincelli*

Pensando nas montagens do já dito na formação acadêmica do professor, deparei-me com o grão de areia, esse material por vezes imperceptível aos olhos, mas sentido pelo tato. Aquele grãozinho minúsculo, aquele elemento mineral da natureza, um pontinho na sola do pé, quando pisamos no chão descalças, ou a pedrinha incomodando entre os dedos dentro do sapato, ainda visto como um ponto insignificante que precisa ser descartado, pois incomoda demais ou indica sujeira dentro de casa.

Domésticas/os orientam que a casa precisa ser varrida todos os dias para mantê-la limpa. Dessa maneira, os grãos de areia se vão. Lançamos aqui o convite a pensar este grão de areia que fica, que vai, incomoda ou movimenta.

Por espaços onde o professorar nos passa, encontramos um discurso sobre o bom professor e somos forjadas para sê-lo: aquele responsável pelo sucesso de outros, sabedor de conhecimentos acadêmicos, conhecedor de todos e com uma função social de preparação para o mundo (do trabalho). Ou mesmo somos apresentados a modelos, relembrados por Tamires Vaz (2021) registramos: de professores conteudistas, professores contadores de histórias e conselheiros, professores autoritários, professores palestrantes, professores performistas, entre outros. E neles balizamos boa parte de nossa formação inicial, nos moldando em “ser o bom professor”. No momento, não nos ateremos trazer o conceito hegemônico e sim reflexões sobre ele.

Começamos com um dos grãos de areia que incomodam, a flexão de gênero nessa escrita. Apesar de haver mulheres no coletivo de docentes, o ponto de partida para a constituição docente é “O bom professor”, registrado com artigo definido com flexão de gênero masculino e ainda no singular, deixando espaço para a unidade e homogeneidade a critérios masculinos na constituição dessa “boa” docência. A imagem dessa professora usando jaleco e calças para distanciar-se de sua feminilidade e sensualidade durante o ato de ensinar vem à mente. Podemos, então, lançar uma lente sobre o espaço feminino nesse modelo do “bom professor”, registrada em alto e bom tom com essa flexão de gênero no masculino. Marcamos aqui nossa escrita por nossos acontecimentos do lugar de mulheres, amigas, mães, filhas, esposas, professoras, pesquisadoras e registrando nossa resistência e (re)existência no professorar. Falemos então, do professorar.

Entre o já dito sobre o professorar tenho em memória aquele que planeja com objetivos e intencionalidades claras, fundado em conteúdos e estratégias de ensino, variadas com foco, em avaliações posteriores, sempre alinhado com as questões legais, estruturais e conceituais da docência. Será esse o bom professor? Não podemos aqui entender que o vivido na formação inicial precisa ser limpo, há o grão de areia que fica e amalga com outros elementos da natureza para formar a liga de saberes. E na verdade temos a díade, sabemos e não-sabemos como esse professorar deve ser, não-ser, também sabemos que modelos engessam, enquadram, regulam e essas expressões pouco tem relação com processos de aprendizagens, de formação, de subjetividades.

Criamos/recebemos exemplos, modelos e até esperamos por eles durante muito tempo para aprendermos a ensinar, queremos saber como ensinar e exigimos essa resposta de nossos professores, amontoando grãos de areia no decorrer de nossa formação inicial para a docência. A academia vem nos oferecendo isso há anos, as pesquisas também, isso tem nos servido para (re)conhecer outras docências.

Não questionamos os sujeitos postos como exemplos, nem os professores que nos ofereceram, nem a nós mesmas por buscarmos por isso e aceitarmos como verdade durante tempos, pois hoje tentamos o devir. Buscamos olhar dentro de uma filosofia do presente com projeções, o passado não conseguimos mudar e já não somos mais aquelas de quando entramos na formação inicial de professores. Tentamos o olhar para nós, protagonistas do professorar, no sentido de nos ocuparmos conosco mesmo a partir da Epiméleia heautoû (FOUCAULT, 2010b), afinando um olhar nas relações entre sujeito e verdade, em especial, esse sujeito professor em sua incompletude e sua verdade (saber/conhecimento de si), sempre múltipla e única.

E vemos recortes de um professorar mais desalinhado, quando lendo Rubem Alves (2004) em “Entre a ciência e a sapiência” remontamos a ideias de um professorar por parábolas e crônicas, tratando o ensinar como arte, como culinária, pescaria, feitiçaria e, ainda nos indicando que quanto mais lemos, acabamos por perder a capacidade de pensar por nós mesmas.

Essa escrita sobre leituras nos lembra Foucault (2010) ao tratar das verdades que amarram os sujeitos à sua palavra e em contrário nos diz que práticas de si não constituem um conceito hegemônico, mas operam deslocamentos, modificações, experiências do sujeito em si mesmo. Busquemos os deslocamentos, as movimentações dos grãos de areia.

Ainda na graduação, ao ler Paulo Freire (1996), em especial “Pedagogia da autonomia” e na intenção de conhecer “os saberes necessários à prática educativa”, deparamo-nos com uma escrita marcada por uma oralidade, curiosidades e reflexões do autor-professor. Entre suas reflexões sobre as exigências do ensinar, nos remete a olhar para uma docência voltada a um sujeito autônomo, inconcluso, em permanente movimento e por isso, a ação pedagógica permeia-se em mudanças. E com esse olhar sonhador e utópico, escreve sua obra que lida na intenção de prescrições de ensinar, desbrava-nos em movimentações e inconclusões sobre o ser professor.

Mas essas pistas de um professorar desmontado, adormeceram e se mantiveram como grãos de areia parados num canto da sala onde a vassoura não os alcançou.

E nesse momento as tecnologias de si (FOUCAULT, 2010b) em questão da espiritualidade como acesso à verdade, diz a “respeito do que se passa com o ser do sujeito, do que deve ser o ser do sujeito para que ele tenha o acesso à verdade” (p. 28) e “a consequente questão acerca do que pode ser transformado no sujeito pelo fato de ter acesso à verdade” (p. 28). Ao buscar verdades sobre o “bom professor”, o ser professor, encontramos transformações sobre nossa própria constitui-

ção do professorar. O que é ser professor entre as inconclusões do ser?

De início, pode se colocar-se num lugar de incômodos, num lugar onde as estruturas prescritas são questionadas, num lugar onde os estranhamentos são presentes e onde as invisibilidades dos cotidianos são levantadas.

No lugar onde habitam os incômodos, os momentos de cuidado de si como uma “espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado em sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (Ibidem, 2010, p. 09).

Imaginem o “bom professor” abrir mão de seu espaço de detentor do conhecimento a ser ensinado e colocar-se no lugar de instabilidade e ignorância. Esse é outro grão de areia, que segue na invisibilidade, mas sem o grão de areia não há monte.

Tomando esse monte de areia moldado na formação inicial em pedagogia, seguimos no mestrado na área de ensino. Será que agora saberemos o que é esse “bom professor” que vem se aproximando teoricamente de professor-pesquisador?

Percebemos, inicialmente, um momento mais voltado para o aprofundamento sobre os teóricos que fundamentam as práticas educativas, temos um trabalho mais individualizado na produção de leituras e escritas, ao mesmo tempo que temos uma orientação apoiando essa construção da dissertação, além das disciplinas curriculares.

Em outros, vivemos uma renúncia do eu diante do modo cartesiano de construção de pesquisa. E entre leituras e escritas nos deparamos com outros modos de ver o currículo, pesquisa, ciência (em construção e transitório), educação infantil (integral e pela própria criança pequena) que nos fazem desnaturalizar certos conceitos em educação e dando margem a outros modos de ver e ser professora.

E sobre a escrita da dissertação... Hoje as mudaria. Os grãos de areia se movimentam e formam outras imagens. Dessa forma, desviamos do chamado bom professor e seguimos “fabricando e inventando, algo que se vai construindo e reconstruindo em operações de narração e com a narração” (LARROSA, 1994, p. 71), reinventado esse professorar.

Ao buscar imagens da areia por lentes de microscópio encontro “Every grain of sand is jewel” (GREENBERG, 2008) e nesse vídeo encontro oportunidades de borrar as fixações de um bom professor.

Ao olhá-los pelas lentes microscópicas de Greenberg, podemos ter imagens diversas de grãos de areia com coloridos fortes ou mais suaves, em tons amarelados, rosas, brancos ou lilás, formas arredondadas, esféricas, estreladas ou cilíndricas, tudo num emaranhado de cores e formatos. Então, um grão de areia pálido e que precisa ser varrido, se transfigura em grãos de areia outros, em grãos de areia singulares, únicos, ou melhor, (des)ajustamos nossas lentes para vê-los com nossos próprios olhos e ocupando o grão de areia com ele mesmo, mas não com nossos julgamentos, cada grão é único. Assim será o professorar?

Vaz (2021, p. 02) nos oferece outras pistas, de um professorar com “posturas que ativam a vida como processo de criação, onde a aprendizagem emerge de nossas potências de ação, de aprender-se/inventar-se docente”. Mas como emergir um professorar singular? Como aprender-se docente?

Visto que fica ressonando em nossas mentes tantas vozes que dizem: o professor tem que saber para onde vai, precisa planejar e ter bons resultados. Ao mesmo tempo, a formação do sujeito numa dimensão ética estaria voltada “à livre elaboração de si mesmo com critérios de estilo, à estilização pessoal e social de si mesmo” (LARROSA, 1996, p. 21).

O professorar precisa viver o presente, construir o caminho na docência, que é único e vivo, numa dimensão ética. Um grão de areia levado pelo vento está em movimento, esvai-se de um lugar e deixa um espaço vazio, que criemos aberturas de vazios para produzir docências singulares.

Talvez, num ensaio de um novo olhar sobre o professorar, pudéssemos olhar as aprendizagens como vidas, com liberdade, já que “A liberdade é da ordem dos ensaios, das experiências, dos inventos, tentados pelos próprios sujeitos que, tomando a si mesmos como prova, inventarão seus próprios destinos” (SOUSA FILHO, 2008, p. 16). Delegar o professorar aos ditos de um “bom professor” é no mínimo preocupante, de repente, podemos deixar esse grão de areia ir, pois aos irem, os grãos de areia se movimentam e habitam outros, assim talvez o professorar, movimente-se e habite outrem.

Vejo a versatilidade dos grãos de areia em ser causa de pequenos incômodos, compor misturas para construção de moradias e em transformar-se em rochas e quartzos, criando e ocupando vazios. Os grãos de areia que escorrem por entre os dedos, transformam-se em espaços-tempos de algo que se tornará parte do professorar, criando (com)posições diferentes e produzindo docências outras, singulares.

Os grãos de areia se movimentam com os ventos, com as marés, com o tempo e abrem vias de escape diante dos padrões de saberes docentes, nos mostrando a impermanência deles, visto as inconstâncias da vida, das vidas envolvidas nos atos de ensinar e aprender.

A nota inicial de “A hermenêutica do sujeito nas palavras” de François Ewald e Alessandro Fontana nos oferecem pistas de um professorar com Michel Foucault, pois eles disseram que ele conduzia seu ensino como um pesquisador: explorações para um livro vindouro, desbravamento também de campos de problematização, que se formulariam mais como um convite lançado a eventuais pesquisadores (p. XII, 2010). Essas pequenas brechas, em notas de livros, por vezes nem lidas, nos dão indícios de um professor pesquisador com desbravamentos, convites, espreitas e derivas, cuidando do cuidado, como o mestre:

Diferente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc. Mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem por seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio. (FOUCAULT, 2010b, p. 55).

E seguimos pensando essas relações do sujeito do professorar com a verdade do ato de ensinar-pesquisar. Mas também a busca hoje é por um professorar outro, um aprender outro, pesquisar outro, a partir de brechas/vazios no ensinar, borrões nas fixações de um bom professor com o olhar voltado a esse grão de areia em movimento pelas lentes microscópicas e ao devir de um universo de docências pela lente dos micro saberes.

Não queremos criar regras de verdades sobre o professorar com o cuidado de si, mas pensar as técnicas de si ao sujeito professor que se (de)compõe ao invés de ser composto por dominações/poderes ou discursividades normatizadas/saberes.

Incitamos o movimento dos grãos de areia, incitamos para o ocupar-se consigo mesmo nesse professorar, incitamos essa remontagem do já dito sobre o bom professor. E movimentando essas areias da docência, podemos ir criando outras paisagens com os montes e não-montes de nossos grãos de areia no professorar.

Compor, decompor e recompor um (auto)professorar pesquisador

*Quem anda no trilho é trem de ferro, sou água
que corre entre as pedras: liberdade caça jeitos.
- Manoel de Barros*

Professor, pesquisador, professorar pesquisador – palavras que nos movem a pensar em processos (auto)formativos enquanto exercemos a profissão professor. Esse pensar pode ser percorrido, como diz Manoel de Barros, no trilho como trem de ferro ou como água entre as pedras. Aqui ocupamos o lugar de água entre as pedras, caçando jeitos, modos de ser e estar na docência. Assim é que iremos compor, decompor e recompor um (auto)professorar pesquisador.

Olhamos para a vida de um professor(a) de Ensino Superior, tendo a base de sua docência o tripé universitário entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Muitas vezes, essa vida professoral universitária ergue uma lápide entre o teórico e o prático, o que exerce profissionalmente e o que se vive como gente. Lembramos do que Nóvoa e tantos outros tem dito e repetido “Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (2009, p.38). Pois é impossível separarmos as dimensões pessoais e profissionais, a água que corre fora de nós está dentro de nós.

E foi olhando a água que corre em uma calçada de casa, que percebemos as dilatações, as rachaduras, as rasuras que vão compondo o piso do chão. No atrito da relação da lasca de pedra que forma o piso do chão com a água, observamos que o chão se decompõe em pedaços de tamanhos diversos e, assim, o chão se recompõe mostrando-o outro jeito de existir. Da forma que o piso do chão interage com a água e se deixa alterar, nos colocamos aqui, enquanto docentes que escuta o segredo contado por Mia Couto, quando disse sussurrando em nossos ouvidos: “E o segredo é estar disponível para que outras lógicas nos habitem, é visitarmos e sermos visitados por outras sensibilidades” (COUTO, 2009, p.107).

Assim, deixamos que a lógica do mestre ignorante habitasse nosso professorar e diante desse jeito caçado compartilharemos algumas experiências que tivemos ao longo de cinco anos da linha de Estudo e Pesquisa Vidar em In-tensões[1]. Durante este tempo o professorar pesquisador orientou, ensinou, pesquisou, viveu numa perspectiva da ciência pós-crítica, pela linha da diferença, Pesquisa Narrativa, particularmente, mais envolvido nos estudos de algumas ferramentas teórica-metodológicas de Foucault e outros autores de espaços ditos acadêmicos e artísticos. Todo esse repertório compôs um início de um (auto)professorar que olha a experiência como o sentido do processo de Educação/(auto)formação.

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa além do que vimos sendo (LARROSA, 2002, p.32).

Essa postura de professor que se decompõe não é uma postura de sentido por trás de si, mas de libertação de verdades que nos fazem para criar outras formas de professorar. Umas das vivências dessa decomposição professoral foram nas disciplinas Estágio I (Educação Infantil) e II (Anos Iniciais do Ensino Fundamental), ministradas em 2018-2019 no curso de Licenciatura em Pedagogia. Durante 1 ano de acompanhamentos, estudos, orientações, atuações docentes e partilhas com esta turma de 27 acadêmicos/futuros professores na época da disciplina.

Em meio ao processo de professorar na formação de professores tivemos a experiência de registro no caderno de campo dos Estágios Supervisionados, com a escrita de uma carta para a sua criança na faixa etária em que eles iriam encontrar no Estágio I (antecedeu a entrada e início do estágio na escola) e a escrita de crônicas a partir da sua vivência no Estágio II (durante ou após o estágio na escola).

A presente linha está inserida no Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores de Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC).

A proposta de uma escrita fora da padronização acadêmica de um caderno de estágio, pautado na descrição e recorrentemente na linearidade cronológica do observado, a escrita de outro gênero textual possibilitou uma decomposição do processo de interação com o observado, o pensado, o sentido e o vivido na escola e na formação do professor em que o Si está na pauta. Experimentar outro modo de se expressar, nos conduz para uma ideia de autonomia constituída como um princípio de um professor pesquisador. Ou seja, a autonomia como um eixo articulador do cuidado de si em processos formativos requer que estejamos mais perto das nossas necessidades fundamentais da existência, pois [...] é no cuidado de si, na relação de si para consigo enquanto relação de esforço em direção a si mesmo, que o imperador fará, não somente seu próprio bem, mas o bem dos outros. É cuidando de si que, necessariamente, cuidará [dos outros] (FOUCAULT, 2010b, p. 182).

A escrita das cartas no Estágio I levou a cada um de nós que estava ali olhando a criança que eles viveram para que a aproximação com a criança que iriam se deparar na Educação Infantil tivesse vida, foi desafiante. Pois, ocupar-se de si, de sua criança e de suas vivências e torná-las experiências foi na perspectiva de que “Quando eu escrevo, faço-o acima de tudo para transformar a mim mesmo e não pensar a mesma coisa que antes” (FOUCAULT, 2010a, p.290). Dessa forma, cartas surgiram e crianças foram lembradas e vivenciadas em seu interior veio à tona.

Desvela-se nesse momento uma busca de si resgatada pela memória de sua infância como mote na autoformação docente que possibilita conhecer alguns dos seus próprios sentimentos e pensamentos, pois todo esse exercício por via da memória, que é o meio constrói uma ponte na abordagem existencial da formação. Como afirma Benjamin “[...] é o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do passado soterrado deve agir como um homem que escava” (1987, p. 239). Esse movimento de escavação da sua própria história enquanto processo investigativo proporciona para o professor formador reconhecer-se, como tivemos o reconhecimento de questões relacionadas as exposições das nossas sensibilidades, daquelas que ao escrevê-las deparava-nos com uma criança que desconhecia até aquele momento. E por desconhecer aquele sentimento ou pensamento exposto a postura da busca movimenta esse professor-pesquisador que olha para si como aquele que se encontra pela primeira vez, ou pelo menos está nos primeiros encontros que aos poucos vai descobrindo uma novidade.

Tanto as cartas, quanto às crônicas (Fig.01) transfiguram o controle em ação de um professorar que é governado pela vigilância constante de comportamentos, na busca de um corpo dócil. Permitindo um corpo professor e um corpo aprendente controlados pelas fixações existentes de um modo moderno de ser. O ocupar-se de si (pensar, refletir, sentir) não tem tempo fixado, nem tampouco um modo de escrita certo em ambiente acadêmico. No entanto, um professorar pesquisador que flui em sua constituição uma autonomia de escrita, de se expressar evidencia pistas de um cuidado

de si em processo formativo docente.

Pernas pra quê te quero...

Era mais uma tarde de estágio, e a rotina seguia normalmente, crianças brincando livremente com os brinquedos da sala, em seguida foi cantada a música para guardar os brinquedos, depois foram encaminhadas para beberem água e em seguida convidadas a sentarem em círculo. Porém, algo neste dia fugiu da programação, uma das crianças, segundo a professora, não estava se comportando bem, incomodava a turma, falando no momento errado, e então como uma medida preventiva de conter aquele “mal” comportamento a professora pegou a criança e a colocou entre as suas pernas, e estas passaram de simples pernas para assumir a função de aprisionar aquela criança, em uma busca de controlar o seu corpo, limitar seus movimentos. E lá a criança ficou, um pouco constrangida olhando para cima em uma tentativa da professora olhar para ela de volta, o que não aconteceu, e a rotina foi retornando com as músicas cantadas em todo início de aula, e a criança que estava entre as pernas parou de tentar buscar o olhar da professora e entrou na rotina também cantando as músicas e fazendo as coreografias dentro do que aquela PRISÃO DE PERNAS lhe permitia. E partindo dessa observação pude perceber que mesmo dentro de uma escola de discurso de educação democrática há ainda muito do comportamento impulsivo de controlar, limitar, cercear aquilo que foge ao comportamento esperado.

Assim, decompor o controle, a vigilância e a busca de verdades fixadas em um professor pesquisador, estamos em um (Com)posição de um professor pesquisador que se ocupa de si, flexível, aberto, movimentado na impermanência da vida e na lentidão do tempo, no sossego sensível do fluir da vida, compondo possibilidades diversas de existências de corpo, mente e espírito.

(Com)Posições de um professor pesquisador quando se ocupa de si

*Quero saber-me
Descobrir o que de mim há em mim e,
O que em mim não sou eu
Daí decido
O que recolho do fundo
O que devolvo pro mundo
O que transformo em meu
- Sílvia Chaves*

Após dizer o que há de professoras pesquisadoras que é nosso e o que em nós não é, apresentamos o que transformamos em meu(s)/nosso[s] no processo de autoformação docente. Montar, desmontar, remontar o já dito na formação acadêmica do professorar e compor, decompôr e recompor um autoprofessorar são provocações de exercícios e experimentações que apostam no cuidado de si.

Ao passear com os filhos no Musa – Museu da Amazônia e contemplar a exposição Artefloresta, vislumbramos obras de artistas amazônidas que tentam unir arte e floresta. Pontes, escadas, grafites dispostos nas mais diversas trilhas e espaços, convidando a (des)olhar a floresta como algo já dado, conhecido, cotidiano. Um novo jeito de lidar para aquilo que chamamos de natureza, abandonando verdades cristalizadas sobre o que é um museu, sobre exposições e modos de fazê-la.

“Os atores da floresta – árvores, cipós e folhas – vivem procurando autores que traduzam para a linguagem humana suas mensagens. Elas, as árvores, querem conversar conosco e viver juntos em boa paz. O Musa, então, convidou artistas sensíveis aos apelos da floresta para ouvi-las e traduzir o que as árvores nos contam, reclamam, exalam. Assim nasceu o ‘Artefloresta’”, explicou o diretor do museu, Ennio Candotti.

Imagem 1: Recorte da fala do diretor do Musa. Fonte: Site Edilene Mafra



Imagem 2: Exposição ArteFloresta, obra Mato, linha e cor, da artista Priscila Pinto. Fonte: Costa, M. 2020.

A floresta tem espaço de fala e deseja se dizer, multiplicar os ângulos, as lentes, interconectar elementos naturais e artificiais, criações visuais. Uma lógica que muito se aproxima dos estudos que se enamoram de Michel Foucault. Pois, quando falamos de (com)posições de um professor pesquisador que se ocupa de si queremos nos referir que não há um caminho pronto, delineado, com margens nítidas e trajeto para ser percorrido e tomado como certo, seguro e eficaz. Delineamos alguns princípios norteadores que não atuam na constituição de técnicas, métodos, instrumentos ou qualquer outro elemento que possa levar a um professorar a ser reproduzido e copiado conforme teorizado em sua versão dita original, visto que eles inviabilizam a repetição e generalização de exercícios docentes, mesmo que seja em pequena escala, com a mesma potência que entende como produtivo a criação de outros modos de existência contextualmente específicos.

O caminho aqui inventado foi feito manualmente no decorrer do nosso processo autoformativo e como em trabalhos manuais nos permitimos tirar lascas do tronco endurecido de ideias que nos ensinaram a sermos supostamente as verdadeiras professoras pesquisadoras; misturamos linhas e tintas (quando percebíamos que as certezas, a rigidez e os universais estavam presentes); buscamos lugares e pessoas abertos nossas/novas inventividades; olhamos para a forma que tomava o professorar, (suspensão de significados, possibilidades de ressignificação, abertura a novas interrogações). A esse movimento processual único Meyer e Paraíso (2014, p.19) chamaram de ziguezaguear, ou seja,

Ziguezagueamos entre esse objeto e os pensamentos que nos movem e nos mobilizam para experimentar, expressar nossas lutas, inventar. Movimentamo-nos em ziguezague no espaço entre as lutas particulares que travamos com aqueles/as que fazem parte da tradição do campo que pesquisamos e aquilo que queremos construir, porque não queremos ficar “de fora” da busca por inventar outras práticas e participar de outras relações sociais, educacionais, políticas e culturais.

Embora o convite seja para discutir a(s) (com)posições de um professor pesquisador quando se ocupa de si, consideramos relevante apontar que o conjunto de prescrições divulgadas e tidas como verdadeiras sobre o professorar operam como artefato moralizante, como tecnologia de si (FOUCAULT, sd) ao descrever, marcar, nomear, classificar a nós e aos outros a supostos ideais formativos (basta olhar para as tendências pedagógicas no Brasil). É a partir da desconfiança desses enquadramentos e o desejo de constituir docências singulares que margeamos momentâneas posições docentes mais ligadas às potências de criação de si e do mundo. Como nos lembra Vaz (2021, p. 02) “mas para que uma docência singular possa emergir, tenho feito o exercício de propor, primeiro, que nos livremos desses professores, não porque eles sejam ruins, mas porque são frutos de outros processos [...]”

Fizemos um esforço para borrar as fixações de um bom professor e dissolver o professor tecnicista, o professor competente, o professor construtivista e tantos outros inscritos em nossos corpos e, partirmos para algumas indagações que nos levaram para além desses lugares fixos: Como subverter as palavras e imagens que cotidianamente, desejam vender-nos uma identidade docente verdadeira? Como abrir na rede discursiva atual, fissuras para a (com)posição de outros modos de professorar? Que professores podemos inventar quando nos ocupamos de nós mesmos? O que podemos quando recortamos, rasgamos, tiramos lascas e colamos vida à docência? De que modos constituir retratos de docências singulares?

Tais problematizações compõe as primeiras explorações artísticas de uma docência que se aventura em investigar sem constituir um caminho a priori como rota segura e eficaz ou compreender o exercício docente como ato desinteressado, aleatório e linear, mas sim na tentativa intencional de fazer uma montagem de saberes e normalizações que tecidas dentro de relações de poder carregam também suas intencionalidades. Talvez, possamos tomar o processo de autoformação como autoconstituição (PETERS, 2008), ou seja, borrar a ideia de que formação está atrelada ao reconhecimento de identidades fixas que precisam ou serem descobertas ou serem transformadas e assumir a inventividade de formas móveis, infiéis a tudo aquilo que nos ensinaram que deveríamos ser como mulheres, filhas, mães, professoras, pesquisadoras.

Alinhadas a essas problematizações ousamos apontar algumas linhas composicionais, possibilitadas quando nos ocupamos de nós mesmas, pois permitem embrenharmo-nos em criações improváveis de um professorar como ato inventivo do cuidado de si. Como afirma Danziger (2012, p. 164) “Fazer, desfazer, refazer, colar, descolar. Todo resultado é provisório.” Linhas composicionais que encorajem a rebeldia e a recusa, que desnaturalize as tramas de fabricação que nos fizeram acreditar que deveríamos ensinar, aprender, pesquisar dessa ou daquela forma, que possibilitem criar torções em formas já dadas como prontas.

Delineamos algumas linhas composicionais que temos experimentado nos últimos anos, como potência de criações possíveis a indivíduos que se produzem no cruzamento entre docência, pesquisa e cuidado de si, são elas: a transvisão; a criação de si para estar no mundo; aprendizagem como cuidado de si.

A linha composicional transvisão foi uma das primeiras ferramentas que delineamos e talvez uma das mais desafiadoras. Ela exige a desconfiança da realidade enquanto descrição daquilo que se vê. A transvisão tem a ver com o estranhamento e recusa dos olhares acostutados a moral, que funcionam como conjunto de valores e regras que são propostos aos indivíduos por aparatos prescritos (a família, as instituições educativas, as igrejas, etc.) (CASTRO, 2009).

A transvisão está alinhada aos domínios da ética, da ascese no qual a autoconstituição significa olhar-se e constituir uma relação consigo mesmo por meio do cuidado de si que desde os gregos vem sendo proposto de diferentes modos e perspectivas, (FOUCAULT, 2010b), se organizem em rede e fabriquem uma imagem autocolada que nos possibilite estranhar as características instituídas como aquelas do bom professor e os ditos conhecimentos que o ser professor dever ter.

Além disso, a transvisão exige que olhemos a partir do próprio ato em si: é o professorar que fala, que sente, que inventa, que observa. Ela se refere a tudo que é vivo e não está terminado. Ela é fruto de uma docência incompleta, feita por gente e por isso “é, em todo tempo, ainda nascente”. (COUTO, 2012, p.26). Um professorar que está sempre em estado inaugural. Nova casca, novas tintas, outras linhas, múltiplas invenções.

A criação de si para estar no mundo é um passo importante para se pensar nas possibilidades de uma estética de existência, na vida como obra de arte, no professorar como criação de vida inesperada que pulsa/que incomoda/que desconcerta, seria a desconstrução das naturalizações na compreensão inclusive da obra e da arte, muitas vezes reduzidas e conformadas a uma posição elitista e apresentada pela música, literatura e artes plásticas. A criação de si para estar no mundo como uma produção inventiva de si é construída nesse movimento de (des)enquadrar os conceitos, com a mesma potência em que possibilita que “o trabalho de pensar sua própria história pode libertar o pensamento do que ele pensa silenciosamente e lhe permite pensar de outro modo” (FOUCAULT, 1984, p. 17).

A aprendizagem como cuidado de si atua nesses outros modos, nas rasuras, nas fissuras e problematiza a ideia de relacionar aprendizagem somente com conteúdo, espaço fechado e não com a vida: Aprender, no sentido dos modos de ser de toda e qualquer criação. Aprender, como narrativa da vida que foi inventada no confronto de leituras desestabilizadoras.

A aprendizagem como cuidado de si nos permite problematizar como fomos e estamos sendo subjetivadas e como nesse processo fomos apanhadas, enredadas, significadas, atravessadas pelos efeitos da linguagem e das questões históricas que nos possibilitaram experimentar a multiplicidade mesmo sendo uma. Portanto, o processo (des)formativo vivido no exercício da docência é uma montagem de vida, na qual os recortes, os deletes, as sobreposições e as junções constituíram-se em possibilidades outras de olhar e nos(re)posicionar diante do mundo.

Pensar processos formativos que carregam um viés de explorações (auto)constitutivas para propor outras possibilidades para olhar a feitura de professores e pesquisadores nos indica uma (re)direção de outras composições professorais. Em meio aos atrevimentos das explorações constitutivas de nosso professorar, utilizamos três técnicas artística (corte, desenho e rabisco) para (de/re) compor um retrato rasurado - “Um professorar”.



Imagem 3: Retrato rasurado “Um professorar”. Fonte: Oliveira, J.C.S. 2021.

Referências

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação.** ed. 12. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BENJAMIN, Walter. Escavando e recordando. In: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única.** Tradução Rubens R. T. Filho e José Carlos M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 239-240. (Obras Escolhidas, v. II).

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** E outras interinvenções. Lisboa: Editorial Caminho, 2009.

DANZIGUER, Leila. **Todos os nomes da Melancolia.** Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** 2. ED. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **As técnicas de si.** Disponível em <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/tecnicas.pdf>, sd.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: **Ditos e Escritos** vol. 6: repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a, p. 289 – 346.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio. Foucault: (Re)pensar a Educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo da (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 253-260.

GREENBERG, Gary (SandgrainsDotCom). **Every grain of sans is jewel**. 2008. Disponível em: https://youtu.be/X_hyLs8INS8.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online], nº 19. 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação** – Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. Coleção Pensar a educação.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PETERS, Michael. Foucault: a ética da autocriação e o futuro da educação. In: PETERS, Michael; BRESLEY, Tina (org). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PINCELLI, Renato. **Hypercubic**: Uma dimensão a mais! Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/hypercubic/>.

SOUSA FILHO, Alípio. Foucault: o cuidado de si e a liberdade é uma agonística. ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUSA FILHO, Alípio (org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: autêntica, 2008.

VAZ, Tamires. Como libertar-se do bom professor? Aprendizagens por espreitas, interrogações e encontros. **Revista ClimaCom**, Coexistências e Cocriações Pesquisa Artigo. ano 8, n. 20, 2021. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/como-libertar-se-do-bom-professor/>.

FORMAR E FORMAR-SE PELA PESQUISA: VIVÊNCIAS DE UM PROFESSOR PESQUISADOR

Whasgthon Aguiar de Almeida

Apresentações

Nestes escritos evidenciarei minhas impressões sobre o processo formativo do professor-pesquisador, tendo em vista minhas atividades profissionais e formativas ao longo dos anos. Entendo que essas dimensões vivenciadas pelo professor se retroalimentam num sentido de complementariedade capaz de ressignificar o seu próprio trabalho docente.

Ao conhecer e dialogar com as histórias de vida de todos aqueles que fazem parte do ambiente acadêmico, sejam estudantes, funcionários ou professores, reflito sobre a minha própria história e redimensiono minha condição de pesquisador para transformar momentos profissionais em momentos formativos que sejam traduzidos como um incessante processo formativo que sustente e norteie os meus fazeres pedagógicos.

A cada texto trabalhado, orientação realizada, ideia construída, produzida e publicada, um pequeno passo era dado rumo a construção de meu próprio conhecimento, que sustenta o meu trabalho docente e contribui na minha legitimação como um professor que pesquisa e intenciona intervir na sociedade para transformar as culturas a partir da percepção do contexto e do reconhecimento das peculiaridades dos indivíduos com quem me relaciono.

Formação pela pesquisa

A importância da pesquisa na formação de professores é considerada uma prioridade na educação contemporânea, sendo vista como uma perspectiva formativa que desenvolve a autonomia nos professores possibilitando-os a problematizar a sua própria realidade. Formar professores pesquisadores é necessidade crucial para uma sociedade que reconhece a educação como a única alternativa possível à transformação de seu povo. A valorização docente, desde a sua formação inicial, constitui-se como o sustentáculo principal de todo o processo educativo, pois vai refletir no contexto educativo em todos os níveis da Educação.

A teoria voltada para a formação do professor pesquisador inicia-se com a reflexão sobre o desenvolvimento do currículo proposta por Lawrence Stenhouse, o qual constrói a metáfora em que o professor age tal qual um artista que ensaia os seus diferentes materiais do cotidiano para encontrar as melhores soluções aos problemas de seu contexto devendo fazer de sua sala de aula um laboratório para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem. Os teóricos britânicos Carr e Kemmis refletem sobre a importância da criticidade no pensamento docente como forma de problematizar a sua própria realidade. Reflexão essa que encontra consonância nas ideias de Henry Giroux, quando propõe a emancipação docente a partir do tratamento dado ao professor como um intelectual crítico (GHEDIN; OLIVEIRA e ALMEIDA 2015).

Um professor pesquisador é acima de tudo um profissional sensível às necessidades de aprendizagem dos educandos; é aquele que ao perceber o problema no ambiente escolar vai em busca de solucioná-lo, ou mesmo amenizá-lo, através dos livros ou da partilha de experiência com outros docentes; aquele que após atingir seu intuito, socializa os resultados obtidos, visando que outros professores que vivem o problema tenham um norte a seguir; alguém que além de profissional é um ser humano comprometido com o seu semelhante.

Pereira (2003), destaca que o professor como pesquisador deve estar disposto a ouvir a turma e assumir o papel de aprendiz, pois entendendo que quem mais precisa aprender é aquele que ensina, ou seja, aprender a aprender. Dessa forma, quando o professor está acessível para aprender continuamente, deixa de se comportar como dono da verdade e começam a despertar a autonomia e o senso crítico do educando, propiciando um ensino com maior eficácia e eficiência.

Ser professor pesquisador é valorizar a humanidade, é estar atento às particularidades do indivíduo, reconhecendo nas minúcias da parte para compreender a abrangência do todo. Morin; Ciurana; Motta (2003), evidencia que o Pensamento Complexo adentra na realidade do mundo com o intuito de compreender suas minúcias e poder religar conhecimentos ainda dispersos no meio ambiente. A Complexidade visa reforçar as atitudes humanas na busca de uma mundologia cotidiana, que fortaleça a nossa própria humanidade e nos faça compreender a finalidade terrestre.

O professor deve estar atento ao contexto sociocultural no qual está inserido, acompanhando as decisões de âmbito legal que interferem diretamente na sua autonomia e profissionalização, além de entender as particularidades econômicas do país que de uma maneira ou de outra influencia o seu trabalho pedagógico. No tocante a cultura, o professor pesquisador deve atuar como um transformador cultural que problematiza a realidade e desperta a criticidade no alunado.

O processo de formação docente é permeado por sentimentos e emoções que harmonizam e desarmonizam o seu contexto. O contexto coletivo tem sua própria essência, a qual sofre influências dos elementos subjetivos constituintes das emoções de cada um daqueles que nele está estabelecido, pois o ser humano se reconhece no

outro a partir de suas similaridades e diferenças. Partilhamos, interagimos e nos complementamos com o outro, porém, legitimamo-nos a partir das diferenças culturais, sociais, religiosas, sexuais, nacionais etc. Para Ghedin; Oliveira e Almeida (2015, p.155-156): “[...] o professor não deve limitar sua preocupação somente com o que se passa em sala de aula, pois os seus estudantes antes de serem estudantes são cidadãos que têm uma vida que antecede a vida na escola”.

O professor pesquisador caracteriza-se por problematizar sua realidade e intencionalmente busca soluções para seus questionamentos no cotidiano pedagógico, sempre registra e socializa suas conclusões. Também percebe os problemas do processo de ensino e aprendizagem ocorridos no espaço sala de aula e busca alternativas didático-pedagógicas para quiçá solucioná-lo, ou mesmo amenizá-los.

Um processo de ensino e aprendizagem norteado pela pesquisa só poderá ser concebido a partir do trabalho docente de um professor-pesquisador, entretanto, a sua formação consiste num processo lento e gradual sustentado pela investigação, reflexão e problematização dos conhecimentos científicos e da realidade vivenciada.

Para melhor compreensão, julga-se necessário questionar, qual o papel do professor na educação do terceiro milênio? Para refletirmos sobre tal questão é importante entendermos a sua identidade profissional e função na sala de aula, ou seja, se é a de retransmitir conteúdos elaborados por estranhos, sem nenhuma relação com a sua realidade e com a realidade de seus educandos, ou de construir seu próprio conhecimento através de uma produção teórica consistente pautada em métodos e teorias.

Nós professores, somos, ou pelo menos devemos ser, artesãos de ideias, que desfiam conhecimentos e os tecem com o intuito de levar os educandos a despertar seu senso crítico e autonomia. Dessa tessitura se origina um amálgama de vivências e experiências que constroem, desconstroem e reconstroem processos e metodologias de ensino.

Vozes docentes e método científico

Ao longo da história os professores tiveram suas falas silenciadas em quase todos os espaços que ocupou, para melhor esclarecer, seus anseios, necessidades e histórias de vida raramente foram evidenciadas e valorizadas, isto os colocou em segundo plano no contexto educativo. Nos dias atuais pesquisadores em educação se debruçaram sobre dados gerados pelas próprias narrativas docentes para conhecer, interpretar e descrever seus próprios significados. Neste sentido, pensar a formação de professores pelo prisma biográfico ou autobiográfico requer entender o docente como um ser humano possuidor de uma dimensão subjetiva que molda suas ações em sociedade.

Nóvoa (2009), afirma que as histórias de vidas docentes narradas em variadas investigações têm acarretado profundas reflexões sobre a formação de professores e

contribuído com férteis abordagens formativas no contexto socioeducativo ao integrar novas perspectivas teóricas nos fazeres pedagógicos docentes.

O reconhecimento das histórias de vida, a partir das próprias narrativas docentes, contribui decisivamente para a resignificação das práticas pedagógicas dos professores, que passam ou passaram por um processo de formação inicial ou contínua. Dessa forma, ao lançar mão do método (auto)biográfico, em sua pesquisa, o investigador estará fazendo das narrativas docentes um importante elemento metodológico de validação de todo o processo.

Nóvoa e Finger (1988), afirmam que as histórias de vida e o método (auto)biográfico repensam as questões atuais da formação de professores, a partir do princípio de que ninguém forma ninguém diretamente, pois são as reflexões sobre as histórias de vida dos docentes que possibilitam a sua própria formação.

Realizar investigações sobre processos formativos pelo prisma (auto)biográfico requer entender o docente como um ser humano possuidor de uma dimensão subjetiva, que legitima suas ações em sociedade. Considerar que ele(a) também é pai, mãe, filho(a), irmão(ã), chefe de família, cidadão(ã), enfim, um(a) indivíduo possuidor de histórias com lutas e tensões, tristezas e felicidades que merecem, e devem, ser narradas, analisadas e divulgadas como forma de contribuir com outras histórias docentes.

Clandinin e Connelly (2010) definem a narrativa como uma das maneiras de compreender os significados da experiência na relação entre investigador e investigado, pois a narrativa está presente em todos os contextos da humanidade.

A narrativa torna-se, portanto, relevante para o contexto de formação em que se concebe o professor como narrador-personagem-escritor de histórias que se constituem a partir de diversas situações de formação. As pesquisas revelam que os professores, quando os falam sobre os dilemas imbricados no seu fazer docente, transportam, ao mesmo tempo, dados de sua trajetória de vida. Isso aponta para diferentes modos de ver, conceber a prática profissional e promover avanços significativos na formação docente (SOUZA; CABRAL, 2015, p.151).

As narrativas são histórias e experiências divididas e partilhadas pelo investigado com o investigador; são o olhar sobre a realidade daqueles que a relatam.

O reconhecimento e a valorização das narrativas docentes possibilitam um novo olhar para a formação docente e para o seu trabalho. As memórias do professorado, quando relatadas, apontam novos caminhos para os processos formativos baseados a partir do conhecimento de si, descrito por cada sujeito em suas narrativas. Dessa forma, aos professores é dado o direito de se expressar e torna-se sujeito ativo do processo educativo, construindo seu próprio conhecimento e seus percursos metodológicos.

Por fim...

Sentir-se professor pesquisador em sua plenitude é o meu sentimento após mais de quinze anos exercendo atividades docentes, sejam elas, de ensino, pesquisa ou extensão. Assim, percebo que fazer o que gosto encontro sentido em minhas ações pedagógicas e ao me identificar com o trabalho docente realizado encontro a motivação necessária para cada dia procurar desenvolver o melhor em sala de aula, bem como buscar a transformação da realidades.

Ainda hoje, me formo continuamente através das próprias experiências docentes decorrentes das interações que mantenho com meus pares e estudantes no cotidiano educativo. Pela pesquisa, ressignifico meu próprio trabalho docente e amplio as possibilidades formativas dos professores que sou responsável pela formação na universidade visando formá-los pela pesquisa, pois entendo que o professor pesquisador é antes de tudo um transformador da cultura.

Dessa forma, consigo intervir na realidade em que estou inserido, tendo em vista estratégias educativas que extrapolam os muros da universidade e abarcam toda a sociedade. Assim considero que contribuo na mudança do status quo instaurado no contexto social, visando de alguma forma amenizar as desigualdades que se reproduzem historicamente, ao acreditar e defender a formação de professores como importante para todo o processo.

Referências

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio; MOTTA, Raúl. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método da aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, Antônio. **Professores** – Imagens do futuro presente. Lisboa – Portugal: Educa, 2009; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Professor pesquisador**: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Cartografias do trabalho docente. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**. v. 33, nº 2, p. 149-158, jul-dez, 2015.



PARTE II

(RE) DESCOBERTAS DE MESTRANDOS

DA CARTA ÀS TENDÊNCIAS DE INVESTIGAÇÃO:

RETRATOS DECONSTRUÇÃO DE UM
PROFESSOR PESQUISADOR*Bruno Bufuman Alecrim***Do nascimento ao mestrado uma carta para Dani**

Olá, Dani!

Espero que você e sua família estejam bem!

Como você mesmo disse está uma correria, preparar aulas, ministrar aulas, estudar, fazer pesquisa e dedicar tempo para a família. Espero que consiga responder sua linda carta, que nos serviu de estímulos para trabalhar a nossa resiliência nesses dois anos de mestrado.

Chamo-me Bruno Bufuman Alecrim, tenho 30 anos, sou casado com a Jaine e papai da Júlia de 2 aninhos e 6 meses. Vim ao mundo no dia 28 de fevereiro de 1991, na cidade de Mirante da Serra no estado de Rondônia, filho do seu Odair e de dona Odenice, ambos agricultores e que estudaram apenas até a terceira série do ensino fundamental, residentes na linha 632 no Distrito de Tarilândia município de Jaru-RO.



Meu pai e eu quando criança. Fonte: elaboração própria.

Com quase 4 anos mudamos para outra linha chamada de 630, onde meu pai e minha mãe com muito trabalho e dificuldades conseguiram vencer na vida e servir de exemplo de resiliência para meu crescimento.

Comecei a estudar com sete anos na escola Getúlio Vargas, uma escolinha de sítio, meu primeiro dia de aula foi incrível, minha mãezinha fez uma bolsinha listrada de preto e branco para levar meus materiais de estudo. Nesse dia, conheci algumas pessoas muito importantes em minha vida, destaco a Dona Isabel e seu filho Cláudio, meus primeiros professores, e um outro filho da dona Isabel que estudamos juntos, crescemos como irmãos, esses dois professores servem como base até hoje, quando entro em minha sala para ministrar aula.

Conclui os primeiros 4 anos com muito êxito na escola, aos dez anos estava pronto para estudar em outra escola, uma vez que a escola Getúlio Vargas lecionava até 4ª série. Tinha vontade de estudar em Tarilândia, mas não tinha transporte escolar e meu pai só tinha uma bicicleta, mas eu não conseguia andar. Então ele fez a minha matrícula em um projeto chamado “Projeto Parecis”, parecido com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino desenvolvida hoje. Nessa época, estudei com várias pessoas mais velhas, inclusive minhas tias. No dia em que terminei a quinta série, cheio de alegrias, recebi a notícia que meu avô Geraldo havia falecido, na hora chorei um pouco, pois na infância o sentimento de perda logo passa, hoje, porém; sinto falta do meu avozinho.

Após terminar a 5ª série meu pai me matriculou na Escola Pedro Vieira de Melo, na qual estudei da 6ª série até o 3º ano Ensino médio, concluído em 2008. No sexto ano, íamos de bicicleta para Tarilândia estudar, eu e os colegas da referida linha, porque não tínhamos transporte, esse foi sem dúvida um período muito especial, que guardo até hoje, na memória e em meu coração.

Nesse período, estudava pela manhã e à tarde, ajudava meu pai no sítio, prendendo bezerro, ajudando na roça no cultivo de feijão, arroz, café e milho, não aguentava muita coisa, mas, gostava de ajudá-lo. Durante o trabalho na roça, meu pai sempre falava para eu estudar, porque ele não teve oportunidade de concluir seus estudos, e o serviço da roça era difícil e que eu estudando teria a possibilidade de uma vida melhor.

No ensino médio as coisas já estavam mais fáceis, tínhamos ônibus, que nos levava para a escola, embora muitas vezes nos deixava na mão, quando não vinha ou quando quebrava a caminho da escola ou na volta para casa. Foi nesse período escolar que conheci dois professores, os quais me fizeram pensar em seguir a profissão de docente, o professor Everaldo, ensinava Educação Física e Juraci, era responsável pelo ensino da Língua Inglesa e Espanhol.

Destaco o professor Juraci como grande responsável pela minha escolha em atuar como professor de espanhol, pois nos fazia refletir sobre o que queríamos da vida como profissionais e como pessoa, suas aulas eram fantásticas e me inspirou muito. Infelizmente, o professor Juraci hoje não atua mais como professor, trabalha na função de Técnico Administrativo na Universidade Federal de Rondônia – UNIR, sempre que converso com ele ainda mostra o brilho nos olhos de ter atuado com docente, quando

descobre que alguns dos seus pupilos seguiram seus passos.

No término do ensino médio em 2008, como muitos dos meus alunos, não tinha definido a profissão, cheguei a pensar no estudo de veterinária, por causa do meu amor pelos animais, principalmente por cavalos, que tínhamos e ainda temos no sítio de meu pai. Por isso, no ano 2009 fiquei sem estudar, fiquei apenas ajudando meus pais no sítio, mas ele sempre dizia para procurar um rumo e ir estudar.

Naquela época não tive muito direcionamento para fazer o Enem e buscar uma Universidade Pública, não culpo os meus pais e ninguém, Deus sabe de todas as coisas, destaco um trecho do poema de Pablo Neruda que diz assim, “Não culpes a nada nunca, nunca te queixes de nada nem de nada, porque fundamentalmente tu fizeste o que queria de sua vida.” (NERUDA, 1999, tradução nossa de “Nunca te quejes de nadie, ni de nada, porque fundamentalmente tú has hecho lo que querías en tu vida.”).

No fim de 2009, prestei três vestibulares, dois para a cidade de Jarú em Gestão Ambiental e Administração e outro para cidade de Ariquemes para Letras - Português e Espanhol, passei em todos, matriculei no primeiro que fui aprovado, Gestão Ambiental, no entanto, não tinha ideia do que um gestor ambiental fazia.

Lembra de Deus que você mencionou na sua carta e mencionei, anteriormente, ele mexeu “os pauzinhos” e fui aprovado em letras na cidade de Ariquemes, no mesmo instante cancelei a matrícula de Gestão ambiental e fui para Ariquemes, fiz a matrícula em letras na Faculdade Fiar.

Minha trajetória longe da casa de meus pais começou em um domingo, no dia 08 de fevereiro de 2010, lembro-me como se fosse hoje, meu pai olhando para mim de fora do ônibus e acenando, foi a primeira vez que vi meu pai com os olhos cheio de lágrimas, minha mãe ficou chorando em casa por minha partida, nessa época já tinha uma irmã a Fernanda.

O primeiro mês de faculdade e na cidade de Ariquemes, foi muito difícil, pois, me vi sozinho longe da família e bateu o desespero e pensei em voltar, sem dinheiro, sem emprego e vivendo de favor na casa dos outros, mas, consegui praticar a resiliência que nem sabia o que era nessa época, vim descobrir o verdadeiro significado agora, no Mestrado com a professora Andrea e com você Dani.

No segundo mês de faculdade, consegui um emprego com um amigo, como ajudante de pedreiro e ganhava trinta reais (R\$ 30,00). Trabalhava durante o dia, e a noite estudava, muitas vezes sujo de cimento e até tirava um cochilo de tanto cansaço, mas, superei aquele ano. No segundo ano de faculdade apareceu uma oportunidade trabalho na própria instituição, onde passei por vários setores. Entrei como office boy e saí depois de três anos como responsável pelo financeiro, ou seja, trabalhava no setor de pagamento das contas.

Esses 4 anos de faculdade foram incríveis, conheci pessoas fantásticas como as professoras Mônica, Nuria e a Zilda e os professores Osvaldo e Nilson, todos dedicados e inspiradores. Tornamos amigos para a vida toda, irmãos que Deus me deu. Concluí a

faculdade em dezembro de 2012.



Colação de grau turma de Letras 2012. Fonte: elaboração própria.

No início de 2013, consegui um emprego de professor horista no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) para ministrar a disciplina de português no curso de Segurança do Trabalho no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), infelizmente o contrato durou apenas 6 meses por falta de recursos eu e outros professores fomos desligados.

Ao término desse contrato fui trabalhar com meus tios em uma autoescola, fiquei durante 3 anos atuando como instrutor de trânsito, longe da sala de aula. Em 2014 realizei dois concursos, um da SEDUC e outro do IFAM, tive de ir em Humaitá que fica mais de 400 km de Ariquemes, graças a Deus, consegui passar nos dois, foi uma alegria imensa o da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) para Boca do Acre e o do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) para Lábrea, não fazia ideia de onde ficava essas duas cidades, porém, estava disposto a ir para qualquer uma delas.

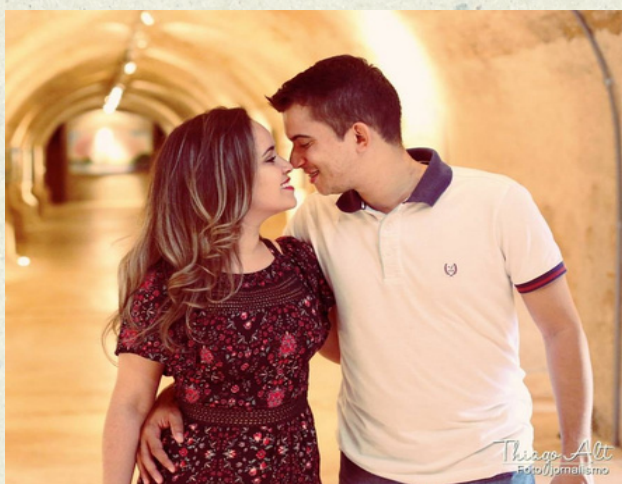
O concurso do IFAM era composto por dois critérios, o primeiro, prova objetiva e o segundo, era a temida prova didática, quando eu teria que ministrar uma aula. Então, me assustei e pensei em desistir por alguns motivos. O primeiro, porque era em Manaus e não tinha dinheiro para comprar passagem de avião, o segundo, era porque fazia muito tempo que não ministrava aula e tinha trabalhado com espanhol no estágio, não sabia para onde ir. Por isso, pensei em desistir, mas; a professora Zilda que mencionei anteriormente, me ajudou a desenvolver a resiliência a não desistir e ajudou a preparar a aula.

Ainda faltava a questão da passagem, nessa época a situação do meu pai já era melhor, resolvi pedir dinheiro emprestado para ele e para minha tia Elsa, depois

descobri que eles tinham emprestado dinheiro para me ajudar. Comprei as passagens e foi fantástico! Andei pela primeira vez de avião e foi lindo ver o céu tão pertinho. Realizei a prova e graças a Deus fui aprovado, não consegui ficar em primeiro, mas, classifiquei e fiquei na lista de espera.

Voltei para Ariquemes, vendi minha moto para poder pagar meu pai e minha tia e os gastos que tive na viagem, ficando sem veículo. Na certeza e com fé em Deus de que seria chamado em algum momento.

No final do ano de 2015, conheci a mulher da minha vida, a minha esposa, fiz uma proposta para ela, caso fosse chamado em um desses concursos, se ela se casaria comigo, ela aceitou, topou e saiu de Cuiabá –MT, para se aventurar na selva Amazônica. Pouco dias depois dessa proposta de casamento fui chamado para Boca do Acre e aceitei na hora, deixei minha futura esposa, arrumando os preparativos do casamento e fui sozinho para Boca do Acre e fiquei até outubro de 2016. O município de Boca do Acre é incrível, aprendi muito e tenho um grande carinho pelas pessoas que conheci, em meio às grandes dificuldades que as cidades do interior do Amazonas possuem, existem pessoas incríveis e que me fizeram repensar minha vida e algumas atitudes.



Minha esposa e eu quando nos conhecemos. Fonte: Próprio autor.

Em Boca do Acre comecei a me construir como professor, retribuir com carinho o que fazem por você e agradecer por tudo que temos, aprendi, principalmente, ser mais humano em uma sala de aula e agradeço muito ao professor Evandro, diretor da escola Almirante Barroso, onde trabalhei, é uma pessoa incrível que me deu muitos conselhos, os quais fizeram nunca desistir dos seus alunos, procurava sempre buscar novas alternativas para atender suas demandas.

No dia 19 de setembro de 2016 estudando para ministrar uma aula recebi uma ligação da Marlise da Reitoria do IFAM, perguntando se eu aceitava ir para Presidente Figueiredo/AM, aceitei na hora, gritei de felicidade, afinal tinha chegado a tão sonhada nomeação na rede Federal, liguei para minha futura esposa e disse que iríamos para Presidente Figueiredo/AM, ela ficou radiante, porque Boca do Acre era bem mais longe da sua família e o acesso mais complexo.

Desembarquei em Presidente Figueiredo no dia 20 de outubro de 2016, às 11:30 da manhã, todo perdido sem saber para onde ir, mas, com a certeza que seria muito feliz nesse lugar.

Em Presidente Figueiredo, conheci pessoas incríveis, irei considerar amigos a vida toda, mas, destaco um especial, meu conterrâneo, rondoniense Márcio, que além de ser de Rondônia também, é de Jarú, cidade onde nasci, mas nos conhecemos neste lugar, pela vontade de Deus, hoje, somos bem mais que colegas de trabalho ou amigos, somos irmãos, mas de mães e pais diferentes.



Eu, minha esposa e Márcio no dia de nosso casamento. Fonte: elaboração própria.

Casei-me no dia 8 de janeiro de 2017 em Cuiabá e no dia 16 viajamos para Presidente Figueiredo/AM. Desde de 2017, tento passar no mestrado, por algumas dificuldades na escrita não tinha conseguido, porém ano passado a aprovação foi conquistada. É válido lembrar que nesses períodos de reprovações minha esposa engravidou e no dia 2 de outubro de 2018, chegou a nossa princesa Júlia, a alegria da nossa casa. Então, passei a me dedicar as duas, ficando dois anos sem tentar a seleção de mestrado.



Nossa família. Fonte: elaboração própria.

No ano passado, Júlia já com dois aninhos, decidimos tentar a seleção do PPGET e graças a Deus, dessa vez ele concedeu, entrei no PPGET realizando o sonho e podendo ser o primeiro mestre da família - digo decidimos por ser de algo de comum acordo com minha esposa.

Agora que estou no mestrado pretendo desenvolver uma boa pesquisa que contribua para a minha formação como pessoa e docente, que meu produto seja utilizado como recurso para minhas aulas, bem como para a formação dos meus estudantes e para outros professores de espanhol e de outras áreas. Mesmo sendo difícil e em alguns momentos não conseguindo entender o que os professores falam e nas dificuldades da minha pesquisa, lembro de todo o processo difícil que passei até chegar aqui, das vezes que exercitei a resiliência, mesmo sem saber que era isso que eu exercitava, quando tudo ficava difícil.



Aulas do mestrado: Fonte: elaboração própria.

Após o mestrado pretendo retornar ao meu estado para realizar novos projetos de vida como: ter uma casa própria, estar perto da minha família, principalmente da minha mãe e meus três avós ainda vivos, porque já são 11 anos longe deles, com a vinda para o Amazonas a distância aumentou ainda mais, nos vemos apenas de ano em ano, mas, Deus é quem sabe de todas as coisas, o tempo dele não é o mesmo nosso. Entendo que é preciso confiar e continuar praticando a resiliência.



Minha mãe e minha filha. Fonte: próprio autor.

Escrevendo esse texto e recordando essas memórias de momentos difíceis, também recordei momentos incríveis, momentos que passei com minha família e amigos, percebi que sempre superamos as adversidades, lembro-me de meu pai e de minha mãe e de todo o processo até chegar aqui, foi emocionante recordar e em vários momentos me peguei chorando na escrita, não de tristeza, mas de alegria por reviver esses momentos tão especiais, que muitas das vezes ficam em um cantinho do nosso coração adormecido.

Borges (1974, p. 981, tradução nossa) escreve que,

Não está no tempo sucessivo, sim nos reinos espectrais da memória. Como nos sonhos atrás das portas altas, não há nada. Nem se que o vazio, como nos sonhos, atrás do rosto que nos olha, não há ninguém. Anverso sem reverso, moeda de um única cara, coisas. Essas misérias são os bens que a pressa nos deixa. Somos nossa memória, somos este museu quimérico de formas inconstantes, somos esta pilha de espelhos quebrados.

Era isso o que tinha para falar Dani, só agradecer a você e também ao professor Amarildo por esse momento, por fazer com que nós exercitássemos nossa memória.

Que Deus abençoe você e sua família e que você continue inspirando muita gente por aí e que sirva de inspiração principalmente, para a sua pequena Ana.

Abraços.

O retrato que faço de mim como professor pesquisador

Conforme escrito na carta de apresentação, no ensino fundamental vivi momentos incríveis em sala de aula como aluno, e destaco o período na escola Getúlio Vargas com a professora Isabel e o Professor Cláudio, assim como a professora Rosineia.

Destaco esses profissionais pela paciência que tinham com seus alunos, mesmo sendo crianças se descobrindo nas letras, nos primeiros passos longe dos pais, meio perdidos eles nos orientavam de maneira tranquila, paciente e acolhedora, procurando entender os motivos das dificuldades apresentadas por nós e sempre contentes.

O ensino fundamental me trouxe muitos ensinamentos, destaco o ano que estudei em um projeto que se chamava PARECIS como se fosse o EJA, não me recordo agora, mas era poucos os que estavam cursando o ensino regular no tempo correto, a maioria eram pessoas mais velhas, como minhas tias e conhecidos delas.

Esse momento recordado através da carta escrita foi possível perceber como os estudantes eram diferentes e os professores sabiam lidar com isso. Hoje, como professor não é muito diferente, meus alunos têm quase a mesma idade e a diferença entre eles é enorme e procuro encontrar meios que atendam a todos, assim como meus professores faziam em 2001.

Outro momento que destaco foi o período no ensino médio, que tinha vários professores que me motivaram a seguir essa profissão, destaco o professor Everaldo pela leveza nas aulas de Educação Física e, principalmente, pelo professor Juraci. Ele sempre nos dizia para estudar, suas aulas não eram apenas para passar em vestibular e Enem, ele nos preparava para a vida por meio da aprendizagem de outro idioma, no caso o espanhol.

Hoje, como professor de Espanhol, assim como o professor Juraci, tenho alguns traços desse período, como utilizar a linguagem do professor Everaldo, aquela mais próxima e amigável com os estudantes e tento fazer com que minha disciplina não seja um mero depósito de conteúdo ou para aprovação no Enem, procuro direcionar os conteúdos para a formação dos discentes, onde eles possam ter êxito em suas provas e também, agir de forma reflexiva em seus atos na sociedade.

Na graduação tive vários momentos especiais e de formação, tanto com os colegas de sala e com professores. Destaco os professores Nilson, professora Mônica, professora Zilda entre outros. Professora Mônica fazia de uma aula de literatura algo belíssimo e reflexivo em nossa vida, recordo de um trabalho de literatura que foi fantástico, no qual apresentamos um assalto literário, atividade reflexiva de literatura que retratou o período de escravidão.



Assalto literário. Fonte: elaboração própria.

Como destaque, também, recordo do Professor Nilson, o qual fazia de nossa sala de aula um momento de alegria, onde o português se tornava algo belíssimo, ele contava piada, história e isso prendia nossa atenção; hoje, tento imitar em alguns momentos o professor Nilson, fazendo com que minhas aulas sejam divertidas para os alunos e para mim também.

Ainda sobre a professora Zilda, lembro de suas influências quanto à seriedade nos estudos, embora, muitas vezes não fiz como ela queria, deixando-a contrariada. E agora no exercício da profissão, quando aconselho meus alunos e alguns não fazem aquilo que falo, procuram seguir o caminho errado. E mesmo assim, professora Zilda não desistiu de mim e estou aqui, trazendo os “flashes” do filme da minha vida, motivos que me levam a não desistir dos meus alunos.

Outro momento da formação, foi o meu período em Boca do Acre, já como professor. Na escola Almirante Barroso conheci professor Evandro uma pessoa incrível que tinha todas as características mencionadas anteriormente, nos meus antigos professores e outras.

Professor Evandro é um ser humano fantástico e de um respeito ao próximo sem tamanho, sabia cobrar, mas sempre com afeto e respeito e nunca desistia da educação, às vezes decepcionado com o sistema educacional brasileiro, porém ele estava sempre buscando alternativas para melhorar suas aulas, sendo um professor reflexivo e pesquisador.

Os matizes de professor pesquisador surgiram de verdade em Presidente Figueiredo, porque não conhecia como ser um professor pesquisador, mas há uns 3 anos, percebi que era necessário fazer algo diferente na busca de alternativas melhores para ajudar meus alunos, procurando sair da minha zona de conforto.



Feira Literária Tributo a Neruda. Fonte: próprio autor.

Para me aperfeiçoar como professor pesquisador e como pessoa estou no Mestrado, desenvolvendo uma investigação com meus alunos, no intuito de proporcionar algo diferente para eles e para mim, aprender o máximo com meus professores e colegas nesses dois anos.

Nesse propósito, Mota, et al (2012, et al. p. 3, 2012) destacam que:

O professor deve se preocupar em atingir da melhor forma possível, seus objetivos buscando uma reflexão junto aos alunos, sobre os desafios que permeiam o professor no contexto atual. Neste sentido os objetivos da pesquisa devem ser claros e possuir uma relevância acadêmica e social. A pesquisa é sempre uma investigação para conhecimento da realidade, entendimento sobre a mesma e quando necessário à busca de sua transformação.

Com base no exposto a cima, penso que estou no caminho certo, uma vez que, sempre estou buscando alguma alternativa que possa melhorar o aprendizado dos meus alunos, em proporcionar para eles maneiras atrativas de aprender um idioma e que possa contribuir para sua formação como seres humanos, preocupados com que está acontecendo a sua volta.

Tento fazer aulas como “as do assalto literário”, já mencionado anteriormente, retratando situações que ocorreram e que ocorrem no meios sociais. Menciono também os preconceitos de atividade que trabalho todos os anos nas minhas turmas de ensino médio, promovendo atividades reflexivas para os estudantes.

Assim como a Carol nos disse e outros colegas mencionaram em suas falas, um professor pesquisador nunca para de pesquisar, está sempre buscando novas alternativas para aprimorar a sua prática, ação que deve ser reflexiva ao longo da vida como professor.

Um professor pesquisador em construção

Como estamos no início do mestrado temos muitas dúvidas e surgem muitas palavras que nos trazem arrepios quanto aos seus significados, destaco duas palavras em especial tecnologia e paradigma. Nas leituras realizadas até agora estou conseguindo compreender alguns conceitos como o de paradigma e que estão conseguindo contribuir com o meu processo de desconstrução e de construção do meu professorar.

A palavra paradigma de acordo com o dicionário possui vários significados. Destaco aqui, dois modelos e exemplos, ou seja, algo que já tem um modelo para ser seguido. Thomas Khun tentou buscar uma definição por paradigma mais acabou encontrando 21 (ESTEBAN 2003).

Paradigma é um conjunto de crenças que possuímos e que foram construídas ao longo de nossa vida, referente ao nosso processo de formação nos contextos sociais

nos quais já passamos, inclusive na graduação e em nossas salas de aula atuando como professores.

Nesse processo de formação que estou passando agora, principalmente no que tange ao professor pesquisador, muitos paradigmas e crenças estão sendo deixada de lado, no intuito de melhorar como professor e como pessoa na busca por melhores alternativas de ensino para meus alunos.

Conforme leitura realizada no capítulo 2 de Esteban (2003), é muito difícil definir o conceito de paradigma na educação. Muitas das vezes temos a concepção que, existe apenas uma maneira correta de ensinar, a minha construída pelo meu processo formativo.

Quando deixamos de nossa zona de conforto e passamos a refletir sobre nossa prática e recorremos a investigações, percebemos uma infinidade de possibilidades para aprimorar a nossa prática, e nos deparamos com a quebra de alguns paradigmas ou crenças existentes.

Antes de entrar no mestrado não tinha essa concepção do que é ser um professor pesquisador. Como mencionado no texto 2 da disciplina, a uns três anos comecei a fazer uma reflexão da minha prática docente, investigando novas formas para melhorar minhas aulas, no entanto, não imaginava que estava começando a construir-me em professor pesquisador, fazendo com que minhas aulas fossem mais atrativas para os alunos, pensando no processo de formação dos estudantes como cidadãos autônomos, reflexivo e críticos preocupados com o que está acontecendo a sua volta.

Soares et al. (2012, p. 1862) enfatizam que, “o educador crítico sabe da importância de promover a integração de um trabalho escolar pedagógico, psicossocial e sociopolítico. É na escola que as camadas populares terão acesso ao saber elaborado, mas é também lá que ele vai aprender a socializar-se”. O autor reforça a ideia de que nós como educadores temos de refletir e ser crítico em nossa função, pesquisar meios que possam promover aulas contextualizadas com a realidade dos discentes e que promovam transformações relevantes.

Portanto, com base no exposto acima o retrato que faço de mim como professor pesquisador está se construindo ao longo do mestrado, e seguirá sempre em construção conforme a professora Carol disse, até mesmo após um possível doutorado.

Com base nas leituras de Esteban (2013) sobre paradigmas, as dimensões paradigmáticas que mais se aproxima da minha linha de pensamento é o paradigma sócio crítico, uma vez que o referido paradigma de acordo com que o autor apresenta em suas dimensões, nas quais destaco duas. A primeira é a relação sujeito/objeto que no paradigma sócio crítico enfatiza um compromisso e o pesquisador é mais um sujeito da pesquisa e a finalidade de investigação que, analisa possíveis potenciais de mudança, como na minha prática docente, buscando novas alternativas para o ensino de Língua Espanhola com o intuito de promover um ensino pautado na realidade dos discentes e em seu processo emancipatório como seres humanos.

Quanto as bases epistemológicas apresentadas no capítulo 3 de Esteban (2013), volto a ressaltar que a minha concepção de professor pesquisador está em construção e a base teórica que se aproxima do que penso e que pretendo seguir investigando é a teoria crítica.

Conforme mencionado acima, é uma teoria pautada no diálogo e no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, participando ativamente no processo de ensino e aprendizagem, para que possam agir de forma correta na sociedade respeitando as diferenças, refletindo sobre o uso correto dos recursos tecnológicos e principalmente dos recursos naturais.

Encontrando-se nas tendências de pesquisas no ensino com base nas dissertações do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET

A escolha por esses quatro trabalhos se deu por serem semelhantes à minha pesquisa, cito algumas como: a teoria utilizada para amparar a investigação, a metodologia utilizada, a abordagem sobre no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, da linha dois do PPGET e por algumas terem sido feita no IFAM.

Autor	Gilmara Oliveira Maquiné
Título	Língua como ferramenta no ensino-aprendizagem de línguas: uma proposta para desenvolvimento da habilidade de produção escrita em língua inglesa.
Ano	2020
Objetivo	Construir um produto educacional para auxiliar no ensino, aprendizagem e, principalmente, avaliação da língua inglesa.
Metodologia utilizada	Os procedimentos metodológicos envolvem uma pesquisa de abordagem qualitativa, viabilizada através de um estudo de caso (YIN, 2015). Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários empregados durante levantamento inicial e avaliação da ferramenta.
Tendência	Embora não deixa explícito qual a tendência que foi utilizada é possível identificar que o trabalho foi construído amparado na tendência interpretativista.

Público-alvo	26 alunos do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Química, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, na disciplina de Língua Inglesa.
Resultados	A ferramenta auxiliou no processo de avaliação da habilidade de produção escrita, gerando artefatos que facilitam e agilizam a avaliação, tais como, um ambiente computacional para o envio de tarefas online; uma interface para avaliação da produção escrita, através de uma rubrica; a possibilidade de gerar dados referentes a autoavaliação realizada pelos alunos; espaço para envio de feedbacks textuais aos alunos; relatórios de acompanhamento geral, com características quantitativas (notas) ampliadas por gráficos individuais que indicam o desempenho dos alunos nos critérios avaliados.
Palavras-chaves	Ensino de línguas; Avaliação da Língua Inglesa; Habilidade escrita.
Produto	Uma ferramenta computacional, baseada na web (LinguaComp) e um manual, com orientações para a utilização dessa ferramenta no processo de ensino, aprendizagem e, principalmente, avaliação dos desempenhos alcançados no âmbito da didática de línguas.

Dissertação Gilmara Maquiné. Fonte: elaboração própria.

Autor	Marcela Sarah Filgueira de Farias
Título	Design thinking na elaboração de um produto educacional: roteiro de aprendizagem – estruturação e orientações.
Ano	2019
Objetivo	Desenvolver uma estrutura para roteiros de aprendizagem e orientações para sua aplicação por professores.

Metodologia utilizada	Os procedimentos metodológicos envolvem uma pesquisa de abordagem qualitativa, viabilizada por uma pesquisa exploratória, para coletas de dados utilizou a observação participante e entrevista.
Tendência	Assim como o primeiro trabalho é possível identificar que a tendência interpretativista também foi utilizada.
Público-alvo	Professores e estudantes da EJA (Educação de Jovens de Adultos), professores do ensino básico e superior.
Resultados	Os resultados desta pesquisa colaboram para o incremento da literatura sobre estudo dirigido na medida em que produziu um material teórico-prático para auxiliar nosso público-alvo, professores do ensino básico, médio, superior e (Educação de Jovens e Adultos) na elaboração e aplicação de roteiros de aprendizagem.
Palavras-chaves	Estudo Dirigido. Roteiro de Aprendizagem. Design Thinking
Produto	Um site, um template de um roteiro de aprendizagem, um material de orientações para download e vídeos complementares de suporte.

Dissertação Marcela Sarah. Fonte: elaboração própria.

Autor	Franciane de Araújo Soares
Título	Interação oral em língua espanhola: construção de uma proposta avaliativa
Ano	2019
Objetivo	Contribuir com o ensino-aprendizagem da LE, levando em conta o processo avaliativo, com base nos contextos comunicativos presencial e virtual.
Metodologia utilizada	Os procedimentos metodológicos envolvem uma pesquisa de abordagem qualitativa, viabilizada através de um estudo de caso (YIN, 2015) e para coleta de dados foi utilizado o questionário.
Tendência	Assim como o primeiro trabalho é possível identificar que a tendência interpretativista também foi utilizada.

Público-alvo	Estudantes de um Curso de Espanhol Intermediário, do Centro de Idiomas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro.
Resultados	A proposta avaliativa contribuiu para a identificação dos níveis de proficiência dos estudantes, considerando os critérios avaliados, além de proporcionar um momento de autoavaliação do próprio aprendizado.
Palavras-chaves	Ensino-aprendizagem; Língua Espanhola; Avaliação; Interação oral; Competência comunicativa oral.
Produto	Matriz de Descritores para Avaliação da Interação Oral em Língua Espanhola e Guia Didático para professores de Espanhol, com orientações para a utilização da proposta avaliativa, que pode ser adaptada ou servir de modelo para a construção de outras propostas de avaliação.

Dissertação Franciane Soares. Fonte: elaboração própria.

Com base nos trabalhos mencionados nos três quadros acima, o que mais se assemelha com minha investigação é o da Professora Ma. Franciane de Araújo Soares orientado pela professora Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho que, também é minha orientadora. A escolha por esse trabalho se dá por vários motivos, o primeiro deles é ser em língua espanhola porque é o componente curricular que trabalho como docente, o segundo motivo a pesquisa tem como foco o ensino-aprendizagem de língua espanhola, doravante LE.

Minha investigação será desenvolvida para o ensino e aprendizagem com foco no professor e nos discentes, para que eles possam participar do processo de construção do seu aprendizado, outro ponto que se assemelha é o desenvolvimento da competência oral uma vez que, a minha pesquisa surgiu das dificuldades dos alunos no desenvolvimento das competências oral e escrita ao longo desses 4 anos e meio que atuo como docente de espanhol nos cursos técnicos do IFAM campus Presidente Figueiredo.

Outro ponto que se assemelha com a minha pesquisa é o público a ser investigado. Minha investigação será no IFAM, assim como o trabalho da profa. Fraciana. A diferença é que a minha investigação será em Presidente Figueiredo com alunos do curso técnico integrado em administração e a pesquisa da professora foi realizada no Centro de Idiomas do IFAM Campus Manaus Centro.

O trabalho analisado tinha como objetivo principal contribuir com o ensino e aprendizagem de espanhol, a minha investigação também abordará o processo de ensino e aprendizagem de espanhol, porque ao longo de 4 anos atuo como docente dessa disciplina no IFAM Campus Presidente Figueiredo.

Durante esses 4 anos observei uma grande dificuldade dos alunos na escrita e principalmente, na oralidade, muitas dessas dificuldades se dão por alguns motivos como, a disciplina possuir apenas 1 aula de cinquenta minutos por semana, por ser optativa e pelos alunos terem grandes dificuldades com a língua materna, uma vez que, os alunos do campus, na grande maioria, vêm das comunidades rurais e o ensino fundamental deixa muito a desejar por falta de estrutura e incentivo dos governantes do município, e com a pandemia a situação se agravou ainda mais.

A metodologia utilizada na investigação da professora Fraciane teve como estratégia metodológica o estudo de caso amparado em Yin (2015) com uma turma do centro de idiomas do FAM Centro, teve como abordagem a pesquisa qualitativa e para coleta de dados foi utilizada a observação participante e formulários.

Meu projeto de entrada no PPGET, tinha como ideia inicial trabalhar com webséries para potencializar a habilidade oral e escrita no ensino de LE, no entanto, após entrar no mestrado, fazendo novas leituras, me encontrando como professor pesquisador e principalmente, em conversas com o professor Amarildo e minha orientadora professora Iandra tive de fazer alterações, mudando para o uso do storytelling (contar história) no contexto da pandemia e que essa investigação e proposta a ser elaborada possa também, ser utilizada após a pandemia.

A tendência ou paradigma epistemológico que pretendo utilizar no desenvolvimento da pesquisa e seguir investigando ao longo de minha trajetória de professor pesquisador é o interpretativismo, que engloba investigações mostrada pelo professor em sua última aula, construtivistas e em teoria crítica.

O interpretativismo de acordo com (SACCOL, p. 14, 2009).

Ao invés de ir a campo com um conjunto predefinido de construtos ou instrumentos para medir a realidade, o pesquisador, muitas vezes, deriva seus construtos a partir do trabalho de campo, visando a captar aquilo que é mais significativo, segundo a perspectiva das pessoas no contexto pesquisado. Aos participantes é permitido usar suas próprias palavras, expressões e imagens, basear-se em seus próprios conceitos e experiências.

Conforme mencionado pelo autor o pesquisador evita ir com tudo pré-definido ou impondo alguma coisa, a pesquisa é construída em conjunto com o objeto investigado, em minha pesquisa os alunos participaram do processo de ensino e aprendizagem, construindo suas próprias narrativas com base em situações vividas em seu contexto social, solucionando problemas em suas narrativas.

A pesquisa baseada no paradigma interpretativista é diferente da positivista uma vez que, as pesquisas positivistas apontam para dados preciso, dados estatísticos etc., já ao interpretativismo alia-se a estudos e análises, captando aquilo que é mais significativo, subjetivos e experiências dos participantes. As investigações interpretativistas ocorrem no contexto no qual o pesquisador está inserido, no meu caso minhas aulas no campus Presidente Figueiredo. Quanto aos métodos que podem ser utilizados nas pesquisas interpretativista são: estudo de caso, pesquisa ação e a etnografia, dentro da abordagem qualitativa.

Com base no que foi exposto acima referente aos trabalhos analisados como, suas bases epistemológicas, as teorias que amparam os estudos e sua semelhança com minha pesquisa, também pretendo iniciar com o público-alvo, alunos do 3º ano do curso técnico de nível médio em Desenvolvimento de Sistemas, o lócus da pesquisa será o IFAM Campus Presidente Figueiredo.

A pesquisa terá como base epistemológica a teoria crítica, com uma abordagem qualitativa de cunho descritivo e minha estratégia metodológica será a pesquisa-ação do tipo crítica.

Para Thiollent (1986, p. 14), a pesquisa-ação pode ser compreendida como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dessa forma, a pesquisa-ação visa à transformação social, buscando resolver um problema de cunho coletivo, onde pesquisador e os participantes trabalham juntos em prol do bem comum.

Essa pesquisa e os procedimentos metodológicos foram e estão sendo pensados tendo como foco as necessidades dos discentes e minhas como professor pesquisador, que já vinham sendo pensadas sem a pandemia e agora principalmente, no contexto de pandemia. Dessa forma, a ideia da investigação é trabalhar o desenvolvimento da habilidade oral em LE por meio storytelling na perspectiva do ensino crítico.

Portanto, com base no que foi exposto no decorrer do texto, é possível notar o meu processo de construção como professor pesquisador, conforme mencionado acima, antes de entrar no mestrado não tinha essa concepção do que é ser um professor pesquisador, muito embora, já tivesse atitudes desse professor e onde me

encontrava quanto ao meu lugar de fala.

Dessa forma no decorrer do mestrado e principalmente na disciplina Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino, estou me desconstruindo e construindo a minha percepção de onde me encontro e do que é ser um professor pesquisador, sabendo que, para conseguir fazer mudanças em minha vida e no contexto dos meus discentes tenho de ser um professor reflexivo e crítico de minha prática.

Assim, para ser um professor pesquisador tenho de estar sempre estudando e em construção, não se acomodar, procurar o máximo alternativas que sejam capazes de transformar minhas aulas, para transformar a realidade dos meus discentes, contribuindo para sua formação humana e profissional, para que sejam cidadãos autônomos capazes de intervir de maneira crítica na sociedade.

Referências

BORGES, Jorge Luis. **Obras Completas**. 17. ed. Buenos Aires: Emecé, 1974.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones**. Madrid: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S. A. U, 2003.

Neruda, Pablo. **Confieso que he vivido memorias**. Seix Barral: España, 1999.

FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras de. **Design thinking na elaboração de um produto educacional: roteiro de aprendizagem – estruturação e orientações**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus Centro*, Manaus, 2019.

MAQUINÉ, Gilmara Oliveira. **Linguacomp como ferramenta no ensino-aprendizagem de línguas: uma proposta para desenvolvimento da habilidade de produção escrita em língua inglesa**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de educação, Ciencia e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus Centro*, Manaus, 2020.

MOTA, et al. O professor pesquisador e a sua prática docente. Um estudo de revisão bibliográfica. nº 168, 2012. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd168/o-professor-pesquisador-e-a-sua-pratica-docente.htm>. Acesso em 24 de abr. 2021.

SACCOL, Amarolinda Zanela. Um retorno ao básico: Compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. *Revista de Administração*. nº 2. vol. 2, 2009.

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/2734/273420378007.pdf>. Acesso em 08 de mai. 2021.

SOARES, Franciane de Araújo. **Interação Oral em língua espanhola: construção de uma proposta avaliativa**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.

SOARES et al. A formação do cidadão no ambiente escolar: da conscientização à intervenção na própria realidade, v (8), nº 8, p. 1858 – 1869. **Remoa - Revista Monografia Ambientais**. 2012.

Disponível em:

<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/remoa/index>. Acesso em 15 de mai. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

Gabriela Santana da Costa

*Educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato do cotidiano.
- Paulo Freire*

Para início de conversa...

A unidade a seguir aborda uma carta autobiográfica em resposta a uma colega do mestrado. É fato que pensar sobre nosso trajeto não é uma prática tão fácil, e por muitas vezes pode até ser desgastante quando se trata de resgate das nossas memórias, esse exercício, não obstante deveria ser um requisito quase que obrigatório em minha opinião, quando nos propusermos a pensar sobre nossa formação.

Até o presente momento não havia me dado conta sobre como minha história ganha tamanha relevância ao se pensar acerca da construção de identidade da vida de um educador. Pensar em como vivenciar as etapas escolares, por exemplo, pode ser fonte para explicações de quem me tornei enquanto formação, além de objetivar os percursos a serem traçados mais à frente.

A educação se fez presente em meu traçado desde muito cedo, diferente de alguns amigos que tinham os pais professores, para mim a figura do professor surge nas brincadeiras, após a admiração por alguns mestres com os quais tive contato. O relato a seguir traz uma abordagem narrativa que descreve desde os princípios sobre quem eu sou enquanto cunho pessoal e profissional e sobre como essas duas se interligam em meu traçado.

A educadora por natureza que reside em mim tece suas histórias a partir de experiências e vivências que se passaram por diversos âmbitos, na sala de minha casa, nas escolas, nas conversas e conselhos de minha mãe, nas propostas de professores, etc. Minha história enquanto educadora se caracteriza acredito eu, por um eterno processo de construção e reconstrução de metas, sonhos e objetivos, desafios e principalmente por um desejo de ajudar ao próximo, educar para emancipar, para acolher, para dialogar e ouvir, ou, como costumo dizer, ao invés de escolher a educação desde cedo, hoje percebo que foi ela quem me escolheu.

Tempos e Momentos: heranças da memória de uma educadora

Oi amiga, tudo bem?

Escrevo para agradecer o momento que você junto com professor Amarildo proporcionou na última segunda-feira, você não tem noção de como meu coração encheu-se de alegria ao ver você contar sua história e sua trajetória. Mais uma vez reafirmou a inspiração que és para aqueles que te conhecem, e como imaginei que não ficaria só na “apresentação” você lançou uma proposta, e que proposta contar sobre si, ou como diz meu orientador, falar de si... Então lá vamos nós...

Vou começar com o tradicional, já que os colegas precisarão acompanhar, sou Gabriela Santana da Costa, filha de Ivete Souza Santana e Francisco Marcolino da Costa, ambos concluíram o ensino médio e sempre me ensinaram acerca da importância de valorizar os estudos. Meu pai sempre trabalhou “fora” como costuma dizer, dentro da área administrava de empresas, cresci vendo e ouvindo sobre engenheiros, planilhas, etc. Já minha mãe técnica em contabilidade, quando nasci optou por abrir mão do emprego e dedicar-se exclusivamente a tão sonhada maternidade, sim ela parou de trabalhar para cuidar de mim, como sou grata e admiro todos os dias por esse amor.



Fig. 1: Meus pais, minha base.

Nasci em Mossoró, uma cidade no Rio Grande do Norte no ano de 1995, mas por questões do trabalho de meu pai nos mudamos para Manaus em 2000, onde iniciei minha vida escolar, com todo respeito ao nordeste e as minhas origens, me considero mais manauara por toda experiência e vivência que tenho aqui na terrinha.

Posso dizer vendo alguns registros na casa da minha mãe que fui uma criança bastante participativa nas escolas por onde passei, ou como diz minha mãe gostava de se aparecer em tudo, vestia as camisas apertadas em eventos, organizações, apresentações.



Fig. 2 e 3: Vida escolar

Para não perder o nosso foco e pensando a partir de onde minhas lembranças são mais visíveis, penso no ensino fundamental como uma época de muita alegria, a leveza da infância, dos caderninhos enfeitados, dos adesivos, do cheiro das borrachinhas e grafite de frutinhas, tanta coisa, mas uma figura vem em quase todas as lembranças, a presença da minha família e a figura de professores marcantes, ora positiva, ora negativamente. Para falar de coisa boa, lembro de uma professora chamada Noelma, na época ainda chamada 4ª série, talvez ela nem saiba, mas minha escolha mais à frente foi resultado do ano e das experiências que tive com aquela profissional.

Fui aquela criança que gostava de brincar muito e o curioso é que minha brincadeira favorita era a “de dar aula”, ora os ursos e bonecas eram os alunos, ora algum dos meus primos que visitavam minha casa, lembro que minha mãe costumava dizer: “quem passar agora na frente do quarto será a vítima?”, eu pegava vários cadernos uns em branco, outros com lições que eu tinha aprendido naquele dia na escola, livros que tinham em casa, alguns até de séries a frente que meus primos deixavam quando iam por lá, ali eu imitava todos os jeitos e trejeitos do que era dar aula na minha concepção, meu pai comprava aqueles compensados (virava a minha lousa) e umas caixinhas de giz coloridos. Assim, eu dava a minha aula.

Dessa forma, fui conciliando sempre os estudos e as brincadeiras, até chegar no Ensino Médio, acho que uma das épocas que mais me vi com medo, com dúvidas, aflita, parecia sempre que o relógio estava mais rápido. Sabia que estava chegando uma época de fazer escolhas, de crescer ainda mais. Lembro, quando terminei o Ensino Fundamental II, ao ter que escolher uma escola para o ensino médio, queria aquela que tivesse grandes aprovações para as faculdades públicas, esse era um dos meus maiores objetivos e sonho coletivo da família.



Fig. 4 e 5: Ensino Médio

No Ensino Médio passei não três longos, mas “curtos” anos, não sei se você tem essa sensação, mas para mim passou muito rápido, quando vi já era o último ano, o “terceirão”. Final do ano tinha prova, decidir de vez o que queria para prosseguir, qual carreira seguir aos 17 anos. Na minha cabeça tinham duas situações, continuar aquela rotina que via do meu pai e que por algumas vezes achava legal, o computador, a conversa dos engenheiros em liberar tal obra, em construir isso ou aquilo, mas também aquela vontade de “dar aula” lá da infância estava ali, parecia que mais forte do que nunca, cada professor que entrava na sala de aula, era um exemplo, parecia que de forma proposital “é isso que você quer ser”. No final do ano, próximo de terminarmos o último bimestre, uma professora de espanhol lançou um projeto, alguns alunos estavam chegando na escola e iriam ter contato com a nova língua, sem nunca terem tido aquele tipo de aula, estavam cheios de dificuldades, e a pergunta foi: “quem quer ser monitor comigo?”. Não pensei duas vezes, me inscrevi e comecei ali a ajudar nas aulas, cada atividade corrigida, cada jogo construindo, era uma afirmação do que eu queria escolher no final do ano. Assim escolhi a pedagogia.

No último ano com aquela pontuação nas provas, consegui a aprovação para o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas- UFAM. Em 2013, no ano após concluir o Ensino Médio, já estava na tão sonhada faculdade pública, foi motivo de tanta alegria na minha família e motivo para várias comemorações, eram tios e primos ligando a todo instante.

Iniciei os estudos de como ser professor, de como dar aula, aquilo que até o momento na minha cabeça parecia ser simples, mas não era. Na universidade passei por experiências enriquecedoras, conheci professores que se tornaram amigos, outros verdadeiros exemplos de vida e formação.

Eu conheci pessoas que quero levar para o resto dos meus dias. Você sabe que é uma delas. Enfim continuando, o ambiente acadêmico instigou em mim a vontade de fazer pesquisa, comecei a relacionar e a delimitar nas aulas o que eu poderia usar para construir o bendito Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que tanto falavam.



Fig. 6: Aprovada na UFAM- 2013

Nessa jornada vieram os estágios, os não obrigatórios, aqueles pelo qual fui em busca por questões financeiras e a fim de iniciar a jornada da docência, para qual me formaria e os exigidos pelas faculdades para vivência de todas as etapas do nosso curso.



Fig. 6 e 7: Estágios e amizades que carregou até hoje

Meu primeiro contato foi como voluntária em uma escola pública, logo que iniciei os estudos na UFAM, a cabeça ficou a mil e numa conversa com minha mãe ela sugeriu eu ir até escola da minha irmã e pedir para ajudar, assim fiz, conseguir o primeiro estágio. Naquela escola eu aprendi a relacionar ou pelo menos tentar o que falam de teoria e prática, ali já nasciam ideias de projetos, preocupações, e ao mesmo tempo certezas de que tinha feito a escolha certa.

Depois de um ano saí para trabalhar de forma remunerada em uma creche particular do bairro, como você comentou, também passei por lugares onde vi o que não queria ser como professor, como pessoa, enfim um aprendizado. Por muitos fatores

como dizem, optei por sair (do trabalho), mas não do curso, eu sabia que o curso ia além. Não demorou muito, surgiu a oportunidade para trabalhar no Centro de Educação Tecnológica do Amazonas- CETAM, em parceria com os chamados centro de convivência da família. Ali passei 2 anos de muito aprendizado, alegria e motivação. Trabalhei com a comunidade, com a preocupação de levar o bem-estar, aprendizado, ensino, informação. Certamente uma das minhas melhores experiências de vida.

Dentro dessa prática eu já havia me encontrado no curso, as ideias, teorias, sabia sobre o que queria pesquisar, sobre professor. As coisas já haviam ganhado mais sentido, estava mais consistente, já conseguia escrever, comecei a participação em seminários, projetos. E olha só, cheguei a viajar para outro estado com uma pesquisa minha, com algo que eu escrevi, lembro que foi uma das grandes conquistas no percurso acadêmico.

Em 2018 concluí o curso, agora formada, pedagoga. E o que fazer? Estágio não podia mais, todos os contratos já haviam sido encerrados. O que eu tinha em mente era sair e trabalhar, ser professor significativo para meus alunos, pegar todos aqueles conhecimentos e vivenciar ainda mais. Consegui um emprego, o primeiro na carteira assinada, como professora titular. Assumi turmas, meus alunos eram meus amigos, minhas corujinhas, mesmo com todas as dificuldades que sabemos que existe, eu gostava de “dar aula”, mas queria mais, não queria parar os estudos. Assim me inscrevi para o curso de pós graduação no IFAM Centro. Em agosto a resposta veio, consegui, tinha praticamente saído do baile de formatura da graduação e já iria iniciar a pós, mas e o trabalho? O dinheiro? A experiência na carteira? De uma hora para a outra me vi cercada de dúvidas, se conseguiria, como seria. Mais uma vez em uma conversa com minha família, tive o apoio que precisava.



Fig. 8: Formada

Abrir mão do trabalho, da carteira assinada, uma vez que apenas contratavam se eu ficasse com as duas turmas. Lembro que ouvir: “vai ficar só estudando?”, “olha emprego não tá difícil”. Resisti, mas com o apoio da minha família iniciei a pós-graduação em Investigações Educacionais no IFAM.

E para minha alegria você também conseguiu e fomos nós juntinhas iniciar um novo aprendizado.

Com uma turma animada e professores entusiasmados, iniciamos o curso, ali pude perceber como trabalhar com pesquisa é enriquecedor, compreendi melhores vários aspectos que tinha dúvidas, vi a necessidade de repensar minha escrita, meus objetivos, enquanto educadora. Conheci o professor Nilton, que se tornou meu orientador. Entrei no universo das histórias de vida, da formação e autoformação. Comecei a participar do grupo de pesquisa e a trocar experiências, falas e pensamentos.



Fig. 9, 10 e 11: Pós-Graduação-Ifam/2018

Concluimos com louvor, com foco e muita determinação falando sobre o educador das diferenças, sobre a autoformação de professores.

Mais uma etapa que se encerrava e, como a cereja do bolo, no finalzinho do ano, acordo com várias ligações de amigos e familiares, tinham visto meu nome na lista de convocados para a Secretaria Municipal de Educação-SEMED.



Fig.12: Participações pela Secretaria

Sim, consegui, como Deus é maravilhoso, tinha aberto mão de um emprego para cursar aquela pós e ao final ele me presentou com a posse.

Agora formada, pós-graduada e concursada, longe de mim querer parar, eu sabia que isso era só o começo, que o mais importante na jornada é sempre ir além, vencer etapas e querer viver novas. Como educadora na prefeitura passei a observar situações que indicavam ideias de pesquisa, de investigação. Veio a proposta do mestrado, eu sabia que conseguiria dar continuidade nos estudos, trazer algo para minha escola, para minha prática, na busca por conhecimento, e me aproximaria novamente dos livros e leituras.

Tentei, me inscrevi para a seleção e para minha infelicidade não havia sido homologada, descubro nas respostas que por um descuido anexe um arquivo com falha no RG, sim, não consegui por este motivo, tinha o vídeo, o projeto, os outros documentos, lembro que chorei, fiquei me culpando por horas, dias. Ouvir: “calma não era para ser.” E realmente não era, você me conhece sabe que sou aquela que tem Transtorno Obsessivo Compulsivo - TOC, a que olha tudo com muito cuidado e algo tão simples passou que sem que eu percebesse.



Fig.13: Mestrado e um sonho

No ano de 2020 foi difícil, onde precisamos aprender um novo normal, mas que não era normal, os abraços foram adiados, nossa casa nunca foi tão segura, os noticiários assustavam, jornais, parentes começaram a ligar, agora para saber como estava por aqui, estavam preocupados, Manaus estava todos os dias nas reportagens. Um vírus, algo invisível a olho nu, mudava todo um comportamento, toda uma sociedade, mudava o mundo. A sala de aula precisou ser fechada, para ser a sala de casa, aquele ambiente que transmitíamos nossas aulas. Tivemos apoio de outras secretarias, educadores, tudo mudou.



Fig. 14: Professora na Pandemia

Surge outra seleção, fiz a inscrição novamente, desta vez com olhar mais atentos, pedir para amigas revisarem os arquivos, pois eu precisava ter certeza que a documentação estava correta. Queria muito. O tempo foi passando até chegarem os resultados, no meio de tudo isso, pandemia, educação remota, apoio na escola. Surge um resultado, o mais importante da minha vida, não tinha letra, mas passou uma mensagem enorme. Dois tracinhos e uma confirmação: sim, virei mamãe. E agora? Dúvidas, indagações, preocupações, a cabeça ficou um turbilhão. Surgiu naquele mesmo momento lágrimas de uma felicidade, que jamais vou conseguir explicar, acho que nem em uma tese de duzentas laudas. Não tem explicação, minha sementinha planejada por Deus estava chegando e precisa de uma mãe.

Alguns dias depois saiu o resultado final, aprovada na seletiva. Ainda muito sem saber como seria comemoramos muito, mais uma vitória e parece que alguém sussurrava em meus ouvidos: “pronto, agora sim, é a hora”, talvez minhas estrelinhas que tenho eternas saudades e que sempre torcerá pelas minhas vitórias.



Fig.15: Maria Catarina - Minha vida!

A maternidade chegou e o mestrado também, no primeiro dia de aula Maria acabara de completar 1 mês. Sim ela se chama Maria, minha “soberana” e Catarina, minha “pureza”. É por ela que não desisto, é por mim e por todos aqueles que acreditam desde o início que eu conseguiria. Lembro que a professora Rosa chegou a falar e felicitar com “parabéns Gabriela, você ganhou dois presentes com a letra M: Mestrado e Maria.”

E aqui amiga, nós nos entendemos muito né? Eu com a Maria daqui e você com a pequena Ana. Somos pesquisadoras, somos, mas também somos dona de casa, esposa, filha, irmã, amiga, tudo, às vezes como dizem “Bombril” mil e uma utilidade. Mas que bom que conseguimos ser tudo isso, somos demais né?

O importante, eu acho, que está em viver um dia de cada vez, viver o hoje, às vezes meu professor (tão querido) porque você diz que o seu é o melhor, mas eu digo que não, o meu ganha, que coração tem o professor Nilton, gratidão a Deus por colocar anjos, como ele na minha jornada, brincadeiras à parte, estamos em excelentes mãos em cada orientação ou em cada disciplina, no IFAM, percebi a importância da palavra humanidade, antes de tudo nos preocupamos com o humano. Por isso formação humana, formação integral.

A caminhada tem sido difícil sim, mas estamos caminhando, o importante é não para de caminhar, por isso nunca desistir e sempre busquei ir além. Muitas pessoas têm possibilitado o sucesso em cada passo nesta nova jornada, minha mãe, quando pode ficar com a Maria para eu concluir uma atividade, meu marido que mesmo ao chegar cansado, depois de um dia intenso no trabalho, toma um banho e fica com nossa pequena, para que eu possa revisar alguns textos e sempre vem por perto com palavras positivas e incentivos. E é claro que eu não poderia deixar de mencionar os dois novos amigos e já tão queridos: Neth e Dennys, como eu digo: “tô com vocês e não largo”, meu muito obrigada super equipe. Estudar não é fácil e como diz minha mãe “conhecimento é tudo”. Essa mensagem que quero deixar para minha filha, para meus alunos e por todas as pessoas que encontrar durante a jornada.

Ah minha amiga! Gratidão por fazer eu enxergar agora a importância de tudo isso, de ter tido força nas minhas escolhas e nos meus objetivos, a importância da resiliência palavra esta que já não consigo mais pensar sem ter tua cara estampada na mente. Obrigada por me fazer enxergar que problemas sempre vão existir, em casa, na escola, na rua, no curso, e em tantos lugares, mas que o importante será sempre o olhar que vou direcionar para resolver tais problemas.

Você sabe que sou amante da dança e como falamos por aqui, entre um sete e oito muita coisa pode surgir e que ao dar minha mão a sua, eu posso fazer o que sozinha não conseguiria.

Assim me despeço, retribuindo o que você sempre diz, qualquer coisa “tô aqui”, abraços e beijos na Aninha, amo vocês.

Gabi.

A Tessitura de uma Pesquisadora

Pensar em pesquisa desde sempre esteve presente em meu trajeto, não obstante por algumas vezes esse pensamento surgia de forma involuntária, através da curiosidade infantil. Posso dizer e percebo através de um breve relato de meu trajeto de vida que sempre fui uma criança e depois uma aluna curiosa, que gostava de questionar e de buscar novas respostas.

Mediante essa perspectiva, percebo que por diversas vezes a figura de professores vem na mente como algo forte e de grande relevância para a realização deste processo mais a frente, como a professora Noelma, da antiga quarta série, sempre com aulas diferentes, nos apresentava um mundo na sala de aula diferente dos demais, as atividades sempre traziam grandes satisfações, as visitas ou passeios escolares sempre com ela tinham um direcionamento, nada acontecia por acaso.

Quando criança as brincadeiras favoritas permeavam pela sala de aula, os brinquedos como bonecos e ursos tornavam-se meus alunos, aqueles para o qual eu repassaria algum tipo de conhecimento. Pensar em pesquisa durante meu processo de crescimento pessoal e educacional está diretamente relacionado aos meus anseios e desejos enquanto ser humano, eu queria ser professora para ensinar algo aos outros, poder fazer a diferença na vida de alguém como a professora Noelma fez na minha.

Essa percepção se fez ainda mais presente no Ensino Médio quando participei da monitoria nas aulas de espanhol para crianças que estavam adentrando na escola, nem tão pouco hoje me recordo que em outro momento anterior, há cerca de três anos antes dessa experiência eu também já havia participado de monitoria na escola, ali com o ensino de informática para outras turmas da unidade de ensino. O fato é que essas experiências escolares me proporcionaram ir além de conteúdos que eu aprendia dentro da escola, eu precisava em alguns momentos pesquisar o que levar para a próxima aula, o que faria para prender a atenção dos alunos (que até ali não eram meus, mas que de certa forma me sentia responsável pela monitoria).

A escolha da pedagogia como curso de formação só concretizou, o que eu mesmo sem saber já estava tecendo, minha carreira, minha formação. A busca por repassar conhecimento, por proporcionar momentos de aprendizagem se realizaria nesta nova jornada. A faculdade certamente foi o que posso chamar de divisor de águas, sim ali aprendi como começar a fazer pesquisa, o que eu precisava canalizar das minhas curiosidades e inquietação na busca por respostas, ou na busca por promover reflexões, deixar um caminho aberto para novas indagações.

Antes eu questionava o mundo, agora no solo acadêmico eu tinha um foco, questionar a escola, particulares, públicas, o objetivo era compreender acerca deste universo não para fazer críticas ou apontamentos, mas de possibilitar com pesquisas novas fontes de apreensão do conhecimento que poderiam servir para mim, para colegas, para professores, etc.

Na faculdade um grande marco desse tecer enquanto pesquisador certamente foi o início das pequenas construções de artigos para seminários ou eventos internos da faculdade, nesta situação a partir do que vivenciava nos estágios obrigatórios e não obrigatórios, pude identificar elementos que me instigavam a buscar informações, a fazer pesquisa, passei a querer compreender tudo, o gestor, os professores, os alunos, os familiares. Nem tão pouco ao me formar percebi que uma graduação não traria todas as respostas que precisava.

Acredito que até este momento eu tinha começado a “engatinhar” e dar os “primeiros passos” da vida de uma pesquisadora. Formada eu já sabia por onde ir, mas precisava de um direcionamento mais consistente. Assim ao escolher iniciar uma pós-graduação percebi a relevância de canalizar nosso olhar, talvez por isso a escolha de “Investigações Educacionais”. Nesse pós, compreendi acerca do universo do se fazer pesquisa, de trabalhar com objetivos, a importância do verbo, por exemplo. Percebi que cada palavra me direcionaria para um objetivo, um conceito e um pensamento e concluir mais uma fase da tessitura de uma pesquisadora.

Até este momento, posso dizer que os fios estavam mais amarrados, a ideia de se buscar uma formação que desse continuidade do real objetivo: compreender acerca do universo escolar, agora com um fio mais forte, a figura do professor. É nesta perceptiva que iniciei os estudos no Mestrado.

Percebo hoje que ao querer fazer pesquisa nessa área estou em busca não de respostas para os outros, mas de reflexões, que se voltam ainda para minha formação. Hoje como professora de escola pública vejo a necessidade de promover na minha escrita elementos que auxiliam não mais no solo escolar diverso, mas no solo onde estou, em meu universo e a partir desta visão poder colaborar de forma coletiva para vida de outros professores.



Fig. 16 e 17: Traçados enquanto pesquisadora...

Diante desses pressupostos, percebo que cada fio traçado na jornada está amarrado aos momentos de grande relevância do meu trajeto enquanto pesquisadora. Hoje percebo que me tornei pesquisadora na medida que questionei o que estava ao meu redor. A pesquisa se fez e se faz a partir de cada experiência vivida e de cada conhecimento compartilhado, considero-me uma eterna aprendiz deste universo, sei que o mais importante sempre não será ter respostas, mas sim ter questionamentos, ter novos olhares e com isso tecer novos fios em meu trajeto enquanto pesquisadora.

A tessitura de uma pesquisadora representa uma escrita onde pude relatar acerca das minhas escolhas e da importância que ao observamos para nós mesmos podemos perceber um vasto mundo de questionamentos e indagações reflexivas. A autoformação, esse processo de olhar para si, de escutar-se e questionar-se sobre suas experiências, de grande parte colaborou para a compreensão de tantos porquês em minha mente, como por exemplo, porque a graduação de pedagogia ou porque um mestrado no ensino tecnológico.

Assim, um dos maiores desafios ao tecer essa parte do traçado acredito que seja o de proporcionar para os outros aquilo que estou conseguindo proporcionar para mim, um engajamento da própria história, espero que as pessoas ao olharem meus relatos consigam se perceber e se autoquestionar e se colocarem como protagonistas de sua própria história.

Reflexos do meu traçado educacional

Ao pensar em como me tornei professora e posteriormente pesquisadora, percebo que por diversas vezes vivenciei momentos que proporcionaram para tal situação. Nesta perspectiva em meu “retrato” é possível perceber uma enxurrada de influências advindas das leituras que fiz até aqui, hoje ao olhar para trás vejo que a intencionalidade sempre esteve presente em cada paço da caminhada. O porquê do curso? O porquê das monitorias? E dos estágios?

Olhar o mundo de uma forma diferente está entre um dos meus reais objetivos enquanto educadora e pesquisadora, acredito que ambos adjetivos cada vez mais estão associados e pertencentes ao meu traçado, como produtora de pesquisa educacional, produtora, não numa perspectiva de que quem detém conhecimento, produz e repassa, mas de alguém que se preocupa em promover indagações e reflexões a partir da minha escrita.

Nessa perspectiva percebo que a pergunta “o que eu quero?” está cada vez mais forte em cada texto, assim em minha carta biográfica, em meu relato do descobrir-se professora e do descobrir-se pesquisadora. Ao fazer esse questionamento, consigo perceber minhas referências e as causalidades para vivenciar o processo da pesquisa, bem como os objetivos e caminhos que pretendo seguir para alcançá-los.

Como educadora-pesquisadora (aqui reúno os dois termos, pois hoje me considero parte dos dois processos), percebo que no traçado da educação temos diversas linhas que podem ou não serem puxadas para “fiar” a maior dificuldade talvez de um pesquisador é escolher quais linhas irá se arriscar. Assim decidi pela linha da formação de professores, das histórias de vida, da autoformação, da importância da fala do educador e dos reflexos que este leva para sala de aula, e o porquê de puxar estes fios? A resposta talvez seja óbvia ou nem tanto, por fazer parte deste universo, por ter familiaridades com as possíveis problemáticas que dali surgiriam ao tecer cada fio.

Pensar em educação e pesquisa dentro da perspectiva do sentir-se professor-pesquisador acredito que se torna mais compreensível, quando pensamos em nosso próprio trajeto de educador. É como se houvesse um elo entre o pensar de si para compreender a si e só depois pensar o outro para o compreendê-lo, nesta relação que busquei compreender acerca de meu processo de pesquisa educacional.

Para Sandín (2010) o objetivismo epistemológico sustenta que todo o apreendido é independente do sujeito que aprende. Nesta perspectiva e a partir das leituras percebo a influência das perspectivas teórico- epistemológicas em meus relatos, a partir de aspectos como as intencionalidades, concepções de conhecimento, adaptações de novos paradigmas e principalmente a forma de interpretar o mundo pelo qual tenho hoje.

Investigar sobre educação sempre foi fonte de grandes escritos, nesta perspectiva me possibilitei mergulhar em diversos rios e escolher alguns pontos com os quais gostaria de buscar novas respostas e reflexões. O primeiro passo do sentir-se professor ainda criança resultou para a afirmação da formação e da minha identidade enquanto educadora. Percebo que o encorajamento surge na medida em que visualizo no aluno ou em colegas (ou em mim) possíveis dificuldades a serem enfrentadas diariamente na rotina escolar.

Mediante essa ressignificação da pesquisa em meu traçado, busquei por optar na escolha dos fios que circundam a epistemologia, nas leituras percebo que cada vez mais estou próxima do meu objeto de estudo, de lacunas com as quais pretendo dialogar para possibilitar em minha prática novos sentidos para minha formação enquanto educadora-pesquisadora.

Nesta vertente compreendo que uma das causas paradigmáticas que circundam minha pesquisa são os princípios sociais com os quais posso me encontrar, ou como a autora cita em alguns momentos os “aspectos sociais” que fundam a pesquisa educacional. A forma como conduzo meu olhar o mundo, certamente também reverbera na pesquisa as referências pelas quais desejo me apropriar, bem como a linguagem a ser trabalhada.



Fig. 18: Meu Eu Professor

Assim percebo que o professor que construí de mim está associado diretamente ao meu contato com meus alunos e colegas, bem como as experiências que vivenciei durante meu trajeto oras diretamente ligada a educação oras indiretamente, mas que se correlacionam para a minha formação de educadora-pesquisadora. Como já mencionei em alguns momentos, estou construindo esse tecer de aprendizado e conhecimento com fios advindos da minha própria realidade, os quais busco tecer na medida em que direciono as intencionalidades de minha pesquisa.

Novos desafios no traçado: educação e pandemia

Após tantas reflexões acerca do universo da pesquisa, percebo cada vez mais vamos nos aproximando do nosso objeto de pesquisa, de nossos objetivos e de uma maior concretude do que se pretende por intencionalidade da escrita. Nessa perspectiva de pensar acerca do meu trajeto enquanto pesquisadora e professora vejo uma necessidade em investigar acerca do meu universo profissional: o ser professor.

Nesta intenção percebo uma proximidade dos conteúdos que perpassam os processos investigativos (auto) biográficos de professores, pertencentes a Linha I. Assim que surge a vontade de investigar sobre como os professores retratam nas suas falas, em suas narrativas sobre suas experiências e vivências com suas formações e auto formação, é importante perceber a capacidade que nós enquanto educadores temos para reinventar-se perante a variedade de situações ora positivas, ora negativas que podem surgir durante esse período do ser/estar professor.

A partir das leituras percebo hoje a importância do que em determinada aula, uma professora comentou sobre a relevância de “abraçarmos uma árvore na vasta floresta da pesquisa”, hoje compreendo como temos uma variedade no que se refere aos focos de pesquisas, aos procedimentos, as técnicas, estruturas, ademais características que constituem nossa escrita acadêmica. Refletir sobre o inclinar-se para determinada corrente ou teoria, não é um exercício fácil, por muitas vezes me vejo construindo e reconstruindo acerca do que em determinado momento acreditei está compreendido e dito na pesquisa.

Talvez um dos maiores desafios do meu traçado de pesquisadora, seja esse pensar, em quais caminhos usarei para explicar o que me propus a pesquisar. Nessa pesquisa hoje me vejo a inclinar para uma ideia em se pensar acerca da natureza do processo, das experiências vividas a partir da intencionalidade com que ambas ações se desenvolvem.

A Fenomenologia e a Hermenêutica: conceitos e reflexões para construção de meu traçado

Pensar em pesquisa a partir dos pressupostos desde quando me vi educadora,

requer associar diretamente a minha formação ao período que estamos vivendo hoje. Durante o ano de 2020 nos vimos dentro de uma das situações mais complicadas para todos os seguimentos, dentre eles, a educação, a pandemia da Covid-19 surge e traz consigo uma vasta mudança acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Para Sandín (2010) o comportamento humano é principalmente constituído por ações sendo característica definidora desta possuir um sentido para quem as realiza e em tornar-se inteligíveis só na medida em que se conhece o sentido que lhe atribui o ator individual. Nesta ideia percebo que durante a construção de meu traçado enquanto professora-pesquisadora uma das relações possíveis a serem realizadas é a da pesquisa com cunho fenomenológico, é claro que esta ideia não surge como algo que olhamos, vestimos, e saímos por aí expondo, quem deras se tivéssemos essa facilidade dentro deste processo.

Em uma breve pesquisa de artigos na Educitec, onde busquei artigos que retratassem acerca da minha temática de pesquisa, percebi como por ser um tema novo, ainda temos poucas pesquisas e literatura quando associado à outras temáticas. Pandemia e Educação ao que antes parecia ser algo de ficção, de possíveis projeções de estudos, hoje representa um universo de pesquisa que urge por compreensões acerca da realidade que estamos vivenciando.

Ao ler o artigo intitulado “Educação em tempos de pandemia: desafios, reflexões, aprendizagens e perspectivas” percebi algumas relações que dialogam com minha pesquisa. As palavras-chaves trabalhadas pelas autoras (educação, pandemia, ensino remoto e ensino aprendizagem) retratam uma pesquisa preocupada em expor uma reflexão acerca das mudanças que surgem no quadro educacional a partir do momento da COVID-19 além de apresentar considerações acerca do fazer docente e das suas relações com o ensino remoto e tecnologia da informação.

O artigo lido e escolhido como um dos que mais se aproximou do que tenho por objetivo de pesquisa estabelece diretamente a relação com os caminhos que optei por traçar durante o meu fazer pesquisa. Pensar aqui na interpretação da nossa própria experiência, uma vez que me insiro neste universo de educadores da pandemia, não requer explicar de fato a situação, a pandemia em si, ou o vírus, mas como o impacto desse momento reflete diretamente e impacta para minhas atitudes enquanto educadora. Ao mesmo tempo que me vi observando o outro e a situação, me vi presente em quase todas as situações.

A hermenêutica surge nesta mesma perspectiva de reflexão, como a que me possibilita em trazer uma reflexão para o outro a partir das experiências que carrego em mim, onde figuro como protagonista das ações também desencadeadas do ser/estar professor. Ao associar o estudo da hermenêutica a pesquisa social Sandín (2010) aponta que:

[..] foi assim que diversos autores começaram a refletir sobre a própria natureza do ato de compreender de maneira que a hermenêutica se reconceitualizou não só como uma ferramenta para resolver os problemas de interpretação textual (hermenêutica filosófica), mas como uma fonte de reflexão sobre a natureza e o problema da compreensão interpretativa em si mesmo (hermenêutica geral). (SANDÍN, 2010, p.63).

É fato que em determinado momentos algumas teorias se dissociam uma das outras, mas algumas podem se correlacionar, nesta perspectiva penso que a fenomenologia se associa na minha pesquisa junto as questões tratadas com os objetivos da hermenêutica , entre propostas, ideias, pressupostos teóricos e que muito me alegra quando encontrei a ideia de tradição fenomenológica-hermenêutica como aquela pautada na ideia de pesquisa da experiência vivida, da intencionalidade e que em Sandín (2010) vemos como:

A tradição fenomenológica-hermenêutica ou enfoque interpretativo é ontológica, uma forma de existir/ser/estar no mundo, onde a dimensão fundamental da consciência é histórica e sociocultural, e se expressa por meio da linguagem. (SANDÍN, 2010, p. 66).

O processo de construção da pesquisa hoje consiste em perceber as experiências que professores relatam durante o período de pandemia, com objetivo de dialogar acerca das práticas, vivências e aprendizagens dentro do debate da autoformação destes educadores. Minha pesquisa surge com a premissa de trazer reflexões acerca do período que estamos vivenciando, como produtora e objeto da minha própria pesquisa por diversas vezes me vi tendo que me apropriar de novos conceitos, novas didáticas e metodologias para promover um aprendizado significado para meus educandos, em alguns momentos entrei em conflitos internos, tendo que explorar e compreender um universo que até então estava distante, o ensino remoto.

Para Hubermam (2005), a narrativa (auto)biográfica se converte em uma das possibilidades quando se trata de investigar os docentes, tanto para captar a maneira pela qual constituem seu autoconhecimento, como para solicitar que enunciem o sentido pessoal, organizando sua experiência a partir de uma dimensão temporal.

É nessa perspectiva e que enquanto uma educadora da pandemia, busco trabalhar uma pesquisa que articule essas experiências e sentidos da prática docente junto a experiência narrativa de professores que como eu precisaram se redescobrirem educadores em meio aos novos desafios e enfrentamentos.



Fig. 19: O Educador da Pandemia

Acredito que um dos maiores pressupostos que me fizeram caminhar por esses percursos estão relacionados ao início do traçado professor-pesquisador, aos primeiros objetivos em investigar minha realidade, o que está ao meu redor, possíveis reflexões que surgirão ao levantar tais questionamentos.

Assim, os novos desafios em meu traçado vão sendo tecidos, na perspectiva em que me deparo com novas realidades, e consequentemente adentram em meu trajeto como figura importante da minha história. Tecer os caminhos, escolher os personagens e o enredo vem na medida em que produz as minhas vivências e estabeleço as minhas relações enquanto educadora e pesquisadora. Experiências individuais e coletivas tornam a pesquisa mais significativa e colaboram para uma produção que figura para além do cunho acadêmico profissional.

Considerações finais

Pensar na pesquisa como fonte de escrita de si certamente me proporcionou refletir não somente sobre minha prática educadora, mas também fez com que me autoquestionasse acerca de quem eu sou a partir da construção do meu traçado educacional e que com toda certeza está amarrado ao pessoal.

Percebo que as pesquisas começam a se enveredar para o universo profissional e mais ainda no ser/estar professor. Neste ponto as novas descobertas estão sendo direcionado para alguns aspectos mais específicos como o trabalho com as narrativas de professores, as autobiografias e a percepção da presença das questões fenomenológicas presente em cada construção. A hermenêutica também surge como resultado desta análise do tornar-se professora-pesquisadora.

Nestes pressupostos, posso dizer que a ação de se questionar estar diretamente presente na educadora por natureza, aquela educadora que ainda criança, em suas ações já indicava os caminhos que seguiria, a estudante que no Ensino Médio buscava explicar conteúdo para colegas que tinham dificuldades e que depois buscou

ser monitora de crianças. Esta educadora por natureza se firma mais ainda na sua maior escolha já realizada, a graduação, sim nesta fase posso dizer que pude me encontrar e me perceber enquanto personagem na vida de muitas pessoas, pude perceber ainda que a educação geraria transformações por onde eu marcasse parte do meu traçado.

Hoje no mestrado, percebo que este traçado está sendo fortificado, através das novas leituras, novas ideias e orientações, assim como o conhecimento e apropriação de um novo universo acadêmico. É fato que tornar-se professora-pesquisadora de fato requer esforço e empenho e mais ainda tempo, não obstante a partir de uma breve análise do que já conseguir tecer até este momento, percebo que o maior presente para a educadora de natureza que carrego é saber lidar com a resiliência, saber a hora de parar e ir além, de ler e reler quantas vezes forem necessários, de buscar ajuda, de falar ou de calar-se, percebo que durante a construção deste traçado conflitos surgirão, mas junto com eles novas aprendizagens.



Fig.20: Representação do Construir-se Professor-Pesquisador

Referências

HUBERMAN, Michael. Trabajando con narrativas biográficas. In.: McEWAV, Hunter; EGAN, Kieran (comp.). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005. p. 183-235.

PIMENTA, J. S.; BRENHA ABREU DOS SANTOS, P; DE BRITO DANTAS, B. R.; CARVALHO SOUZA BESSA, C. . Educação em tempos de pandemia: desafios, reflexões, aprendizagens e perspectivas. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 6, p. e141320, 2020. DOI: 10.31417/educitec.v6.1413. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1413>. Acesso em: 5 de Abril. 2021.

SANDÍN Esteban, Maria Paz. **Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones**. Madrid: Mc-Graw-Hill, 2010.

UMA ESTRADA (AUTO)FORMATIVA: HISTÓRIA DE UMA CAMINHANTE EM CONSTRUÇÃO DE SI E DE SEUS CAMINHOS

Ildeneti de Jesus Alves Costa

*Quem espera na pura espera vive um tempo de
espera vã. Por isso, enquanto te espero, trabalharei
os campos e conversarei com os
homens. Suarei meu corpo, que o sol
queimará; minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais; meus olhos verão
o que antes não viam, enquanto esperarei por
ti. Não te esperarei na pura espera, porque o meu
tempo de espera é um tempo de quefazer[...].*

- Paulo Freire

Este escrito deriva das produções textuais desenvolvidas nos quatro desdobramentos propostos na disciplina: Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino. No primeiro desdobramento, escrevi a Carta Resposta à mestranda Danielle Golvim, contando-me sobre o sentir-me pesquisadora a partir da resiliência. No segundo, a produção textual resultou da reflexão e leituras com vistas a construir resposta à temática: O que quer um Professor Pesquisador? Neste exercício, busquei construir um possível retrato de mim enquanto professora pesquisadora.

No terceiro desdobramento, a partir da temática: As dimensões paradigmáticas e suas implicações no sentir-se Professor Pesquisador, busquei inserir no meu retrato, elementos das perspectivas teórico-epistemológicas a partir da percepção de minhas afinidades. No quarto e último desdobramento: As tendências de pesquisa no Ensino e suas possibilidades e implicações integradoras quanto aos métodos investigativos adotados, tive a oportunidade de verificar a minha aprendizagem sobre os paradigmas de pesquisa e as tendências de pesquisa, através do exercício de análise de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico-PPGET/IFAM. Inicialmente selecionei três trabalhos e após, leitura mais apurada, selecionei um, que procedi a análise.

O exercício primeiro, contar-me através de carta, configurou-se em rico momento reflexivo sobre minha formação ontológica e como esta, reverbera na minha formação docente e o sentir-me professora e pedagoga pesquisadora. Nas produções textuais posteriores pude ir ampliando minha visão sobre pesquisa e ir percebendo o entrelaçar

de mim, sujeito histórico, com minhas construções de aprendizagens, escolhas, formação profissional e política que me levam a aproximar-me de certas tendências investigativas e afastar-me de outras, assim como a eleição de determinado tipo de pesquisa e da escolha de estratégias para sua realização. Esse exercício de cunho ontológico, epistemológico e metodológico contribuiu em grande medida não apenas para o sentir-me professora pesquisadora, mas para emponderar-me de conhecimentos vitais a essa paulatina constituição.

Este trabalho, encontra-se organizado em quatro seções, em que se encontram as produções textuais de acordo com os desdobramentos da disciplina, acima descritos. Em cada desdobramento fui levada a reflexões que possibilitaram-me ir contando vivências e experiências que foram contribuindo para minha formação enquanto ser humano, estudante e profissional.

Sobre paradigmas

Esta seção resulta da construção textual do primeiro desdobramento da disciplina: Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino. Na primeira etapa, a Mestranda Danielle Golvim, do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), leu a sua carta autobiográfica para nós e após, fomos convidados pelo Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga a responder a carta recebida. Para tanto, deveríamos fazer um exercício de cunho ontológico em que nos contássemos, refletindo sobre o sentir-se professor a partir da resiliência. Neste exercício introspectivo fui visitando diferentes partes de mim, através da minha história, que juntas formam meu todo. Abaixo, encontra-se a minha Carta resposta.

Partes do meu momentâneo todo: refletindo sobre minhas raízes para responder a mim e a você

“Olá, Daniele,

A necessidade de responder à sua carta levou-me à muitas reflexões a partir das lembranças guardadas em mim. Esse exercício reflexivo sobre meu percurso formativo levou-me a visitar minhas raízes. Intitulei-o: Partes do meu breve todo e depois, o reescrevi como Partes do meu momentâneo todo. Pois compreendo-me como um todo humano que deriva da união de partes interligadas e interdependentes. Não breves, porque são processuais. Momentâneo, porque hoje sou, mas as experiências do amanhã talvez me modifiquem e deixe de ser em parte o que hoje sou. Nessa compreensão percebo minha formação acadêmica e profissional tendo como matriz, a minha história pessoal neste mundo. História de longa duração em que nem um evento-acontecimento no decorrer desta é capaz de explicar por si só o processo que me gerou. No máximo conseguirá trazer à luz um recorte, um vislumbre do que sou eu, ser

ontológico. Contarei um pouco da minha história, para que você possa ver o retrato do que entendo que sou.

Filha de lavradores, nasci em Mocajituba, Alcântara/Maranhão. Meus pais, Ivaldo e Delice criaram 11 filhos. Oito meninas e três meninos. Meus amados pais não tiveram acesso à educação escolar, mas sabem ler, escrever e fazer cálculos básicos. Mesmo nunca tendo frequentado uma escola, eles sempre reconheceram a importância da educação escolar e fizeram todo o possível para que todos os filhos e filhas tivessem essa oportunidade.



Fonte: Arquivo pessoal. Figura 1- Meus pais

Cresci escutando deles que deveria me empenhar nos estudos para ter uma vida melhor. E ouvindo de minha mãe que o meu primeiro marido deveria ser o estudo. Meus pais, principalmente minha mãe, sempre foram muito envolvidos e atuantes na igreja e em nossa comunidade. Eles foram os responsáveis por liderar a comunidade para construção da primeira escola em nosso interior. A singela casinha-escola de pau a pique, coberta com palha de babaçu, destinou-se à alfabetização das crianças e posteriormente, para aulas de 2ª a 4ª série do ensino fundamental. Depois de finalizar a quarta série, as crianças, cujos pais quisessem que continuassem os estudos, precisavam ser mandadas para morar com parentes ou conhecidos em municípios-sede ou na capital, São Luís.

Construída a escolinha, depois de muita luta, a Prefeitura de Alcântara passou a pagar uma professora para ensinar as crianças. Dentre elas, eu. Foi nessa escola que aprendi a ler, aos 7 anos. Por minha professora tinha um misto de admiração e medo. Achava bonito vê-la ensinando e a temia porque uma resposta errada ou uma gracinha qualquer de nossa parte, garantia o uso da palmatória. Aprender a ler foi um momento mágico para mim, lia tudo a que tinha acesso e isso, me fazia sentir muito importante e quando comecei a escrever as cartas que minha mãe enviava, passei a sentir-me mais ainda.

Depois de ter construído essa aprendizagem, tornei-me em casa, a “professora” dos meus irmãos menores. No ensino, reproduzia a mesma didática da minha professora. Não me recordo bem, mas lembro que quando reclamavam eu dizia: “Eu sou a professora!” Na época nem ao menos imaginava o quanto de significados havia nessa afirmativa. Hoje entendo que se não tivesse tido outros exemplos diferentes, outras aprendizagens e “leituras de mundo” posteriores, talvez atualmente, fosse uma “professora de verdades absolutas”, tradicional-conteudista e não uma aprendiz da Educação Libertadora.

Aos nove anos tive que ir para São Luís para prosseguir nos estudos. Essa partida foi muito dolorosa para mim. Foi minha situação extrema (SPERBER, 2009). Lembro-me de ficar me perguntando, tantas vezes chorando à noite, de saudade dos meus pais e irmãos, por que tinha que ser assim? Por que meus colegas de escola podiam morar com os pais e eu não? Por que não tinha escola até o 2º grau no meu interior? Por que meus pais e tantos outros não tiveram o direito de estudar? E fui crescendo com essas questões. Inquietações que agora, percebo, foram cruciais para me encaminharemos aos enfrentamentos e à luta que escolhi militar.

Ao longo do ensino fundamental sempre fui boa estudante, com ótimas notas e sempre envolvi com liderança de classe e monitoria. Dessa época dois momentos marcaram minha vida. Na 7ª série, o envolvimento com a União Municipal dos Estudantes Secundaristas (UMES) de São Luís e a organização de uma passeata quilométrica contra o fim da TV Educativa e, na 8ª série, como líder de classe, a mobilização e enfrentamento contra uma arbitrariedade do diretor da escola que impôs que todos os alunos do noturno deveriam obrigatoriamente comprar a farda completa da escola e usar tênis preto para poder frequentar às aulas.

A escola ficava no meio de uma invasão, eu tinha pouco, mas ainda tinha algo. Muitos dos meus colegas só tinham o indispensável para viver. Considerei aquilo tão absurdo que me reuni com outros representantes e fomos falar com ele. Diante da sua postura autoritária, usando os poucos conhecimentos que tinha ganhado na UMES mobilizei minha classe e fomos parar na Secretaria de Educação. Vencemos a luta. O gestor precisou se retratar e ganhamos fardamento e material escolar.

Essa luta me ensinou a importância de lutar por nossos direitos e o poder da força coletiva. Nesse momento vivido comecei a entender a militância dos meus pais. Militância derivada da construção de uma consciência de coletividade. Impulsionada pelo amor ao próximo, ensinado por Jesus Cristo e pela percepção do “outro de si”, como dito por Ricouer (1996, apud SPERBER, 2009).

Finalizando o ensino fundamental, estudei muito para a seleção das escolas de ensino médio. A recompensa veio. Passei para o Liceu Maranhense, considerada a melhor escola pública de São Luís. Fui o orgulho da escola. Como fiquei feliz, pois já havia decidido fazer faculdade de Pedagogia (inspirada na minha irmã mais velha).



Figura 2- Liceu Maranhense. Fonte: Wikipédia

A época deixei de morar com terceiros e fui morar com uma irmã numa casinha que meu pai, com muita luta, conseguiu construir em um bairro periférico de São Luís. Inicialmente somente estudava, mas a parte financeira apertou e comecei a trabalhar como atendente no Bob's. Trabalhava o dia todo e estudava a noite. Era cansativo, mas tinha um propósito. O sonho da Faculdade.



Figura 3- Logomarca. Fonte: Timetoast.com

Sonho que vi desmoronando quando no segundo semestre, a governadora, Roseana Sarney, fez uma parceria com a Fundação Roberto Marinho e implantou o Telecurso 2000 para o turno noturno.

Ao final do ano eu estava sem conseguir aprender direito e totalmente desmotivada. Percebi então, que teria que escolher: ou desistir ou lutar pelo que almejava. Escolhi lutar. Focando no meu objetivo principal. Preparar-me para passar no vestibular. Decidi largar o trabalho e me dedicar a estudar. Foi um tempo financeiramente difícil. Sem a ajuda dos meus pais e irmãs não teria conseguido manter a decisão.

Somente com as aulas do Telecurso não conseguia aprender as disciplinas, principalmente Matemática, Física e Química. Conversei com alguns professores da escola, pedi ajuda para saber como e o que estudar. Ganhei um guia preparatório de um deles, e passei a ficar a maior parte do tempo na Biblioteca Pública Benedito Leite. Às vezes da abertura ao fechamento.



Figura 4- Biblioteca Pública. Fonte: imirante.com

Esta foi um verdadeiro útero intelectual para mim.

Apaixonei-me por Literatura Brasileira, Literatura Maranhense e alguns autores ingleses também. Shakespeare, Joaquim Manoel Macedo, Álvares de Azevedo, Aluísio de Azevedo, Machado de Assis, dentre outros, faziam-me viajar. Lia por horas a fio. Na biblioteca, ganhei a simpatia e a empatia de outros estudantes, frequentadores e de funcionários que me ajudaram muito. Inclusive, indicando obras para ler e, nessas indicações cheguei aos filósofos gregos.

Eles me impactaram e eu queria saber mais e mais e entender aquilo que diziam. Era como se o mundo fosse se descortinando para mim. Amei Filosofia. Fiquei até em dúvida quanto ao curso de Pedagogia. Dúvida que viria a aumentar ainda mais depois de que li muitos escritos de psicólogos e quis tender à Psicologia. Li Boris Fausto e quis ser historiadora.

Somente agora, fazendo esta reflexão dei-me conta que sou em grande parte, fruto desse espaço educativo não-formal. Anos atrás fui convidada para participar de um grupo de estudos que pesquisa educação em espaços não formais e não aceitei porque não me via como parte desse universo. É, a inscrição do templo de Delfos é assertiva: Conhece a ti mesmo. Agora, vejo que me conhecia à época, bem menos que hoje. A biblioteca foi o meu principal espaço auto formativo na adolescência e só agora, realmente percebo a dimensão da importância dessa experiência para minha vida.

Terminando o Telecurso 2000. Nossa diplomação me fez lembrar do pão e circo lido em livros de história. Foi um evento cheio de globais, com show do Kid Abelha e fogos de artifício. Motivo pra comemorar mesmo só a governadora teve. O estado deu um mega salto nos índices de escolarização e na redução da distorção idade-série no estado e ela, foi reeleita.

Na reta final da preparação, uma irmã pagou-me dois meses de cursinho. Foi lá que aprendi o básico de Física, Química e Matemática do Ensino Médio. Tive um professor de História, Sá Marques, fantástico. Nos ensinava fazendo perguntas, pegando fatos do nosso dia a dia e questionando os por quês e conectando com outros

fatos históricos e outras disciplinas que me faziam refletir muito e querer entender mais a tessitura da história. Nos estudos da faculdade vim a entender que ele ensinava história numa perspectiva interdisciplinar e crítica.

Conheci Karl Marx e outros pensadores críticos através das aulas do professor Sá Marques. Nas leituras das obras recomendadas por ele, comecei a conseguir montar o quebra cabeça para responder meus por quês da infância. Comecei a entender, enfim, a extensa tessitura que envolve a política, relações de poder dentro de um sistema econômico que prima pela desigualdade social como condição necessária a manter o status quo. Quis ser professora de História para trabalhar com os alunos como ele trabalhava conosco.

Depois de um longo conflito interior sobre qual graduação cursar, me inscrevi nos vestibulares da Estadual e Federal para Pedagogia e para seleção em concursos públicos de nível fundamental e médio. Todos foram cancelados por suspeita de fraude. Parecia que a sorte não estava a meu favor. Fiquei muito triste. Um dia, psicologicamente exausta, em oração, pedi a Deus que me desse uma oportunidade de mudar a minha história porque eu não aceitava ser esmagada por um sistema opressor que ditava o que eu podia ou não almejar pela condição social que ele próprio havia me colocado.

A resposta, creio eu, veio na semana seguinte, sob a forma de convite da minha irmã mais velha, minha musa inspiradora à Pedagogia, para vir à Manaus fazer concursos que iriam ocorrer. Fiz o concurso da Secretaria de Saúde (SUSAM) e passei, enquanto aguardava ser chamada, comecei a trabalhar na loja O Boticário e nas horas vagas estudava na Biblioteca Municipal.



Fonte: arquivo pessoal. Figura 5- Aprovação na UFAM

O primeiro vestibular que fiz foi para a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sinceramente fiz como treino, não achei que passaria. Grata surpresa de Natal ser aprovada para Pedagogia. Que dia maravilhoso!

Cheguei no 1º período, acanhada, meio tímida, nervosa e nas primeiras aulas, pensei que não daria conta. Foi minha segunda descoberta de mundo. Os choques entre conhecimento científico e meus dogmas religiosos deixaram-me por um tempo, meio perdida.

Além disso, sentia-me inferior por não ter tido ensino médio como meus colegas de sala. Um dia, assistindo uma palestra, um professor citou Sartre, ele disse assim: “Não importa o que fizeram com você. O que importa é o que você vai fazer com o que fizeram com você”. Essa frase existencialista me marcou. Veio a memória minha trajetória até estar naquele Auditório Rio Solimões. Enfim percebi que eu já havia feito essa escolha quando decidi me empenhar em estudar. Tiraram de mim o ensino médio que eu queria, mas eu consegui reverter e talvez tenha aprendido muito mais na Biblioteca que se estivesse na sala de aula regular. Não era menos que ninguém por isso, era eu e a minha história.

Veio o 2º período e conheci a Prof.^a Lucíola Cavalcante, ela marcou a minha vida. Primeiro pela didática dialógica, amorosa. Segundo, porque me apresentou Paulo Freire. Ele falava da minha vida. Eu me identificava como a oprimida da sua obra e estava aprendendo a “ler o mundo” e entendendo cada vez mais os por quês não respondidos na minha infância e, ainda, percebi que havia possibilidades de fazer algo, através do meu trabalho, em prol de outras pessoas que estavam na condição de onde vinha. Tudo foi ganhando sentido. Sentia, libertando-me. Passei a ser bastante participativa nas aulas e comecei a ler obras de Paulo Freire e algumas obras de autores que ele citava.



Figura 6- Eu e a Coord. Ana Grijó. Fonte: arquivo pessoal.

Por perceber meu interesse, a Prof.^a Lucíola falou-me do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE) que trabalha na perspectiva freireana. Procurei o NEPE, fiz seleção para PIBIC e passei. Saí do trabalho no comércio e tornei-me bolsista. Lá conheci outras educadoras que marcaram a minha história, dentre elas, a profa. Ana Grijó. Grande militante que conduzia o Núcleo em diálogo com diversos

movimentos sociais, advogando a causa dos oprimidos.

O Núcleo me fez viver a Universidade. Fiz Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC), Extensão, fui representante discente no Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e participante do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Amazonas. Os estudos feitos em sala de aula e aprofundados no NEPE ajudaram-me a ir me constituindo como professora e pesquisadora. Para essa formação, foi muito significativa a contribuição de várias professoras e professores que tive na UFAM, além das docentes anteriormente citadas, cito as docentes: Carolina Brandão, Jocélia Barbosa, Arlene Araújo, Joab Reis, Leda Brasil e os professores Rikley, Wesley Vidal e Paulo Freire 'Kokay'. Na leitura do livro *Pedagogia da Autonomia* conseguia enxergá-los nas palavras de Paulo Freire e com certa inspiração nelas e neles, fui construindo a imagem da educadora que eu gostaria de ser.

Na leitura do livro acima citado construí muitos aprendizados. Dentre estes: ser professora exige um compromisso humano-profissional muito grande e, ensinar exige pesquisa, pois “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2018, p. 30). Ensino e pesquisa não são termos desconexos, são intrínsecos e estão contidos no necessário compromisso do ser professor. À época, ler obras de Paulo Freire, Henry Giroux, Pedro Demo, Gaudêncio Frigotto, Moacir Gadotti e Carlos Brandão me fizeram perceber que uma característica que não poderia faltar em mim, na minha constituição de professora e pedagoga seria a criticidade.

Trabalhando em sala de aula com meus estudantes ou fora dela, com os professores, entendi que seria uma formação crítica que me ajudaria a não me perder no meio dos tantos afazeres no ambiente escolar. Afazeres que poderiam conduzir-me a não refletir sobre minha prática de trabalho e perder meu compromisso social comigo e com os outros de mim. Consequentemente não seria capaz de construir minha autonomia profissional. Como lido em Contreras (2002), esta autonomia não é uma construção isolada, mas o resultado do entrelaçamento do profissional com o social. Constituindo-se em ação consciente transformadora que propicia um processo emancipatório.

Entendo que todo professor e professora precisa desenvolver em si capacidades reflexivas. Na falta destas, acredito que lhes falte condições epistemológicas ancoradas em ontológicas que lhes ajude a construir uma identidade profissional própria. Podendo no exercício profissional enveredar-se por uma racionalidade técnica e tornar-se, sem ao menos dar-se conta, num reproduzidor de ideias e práticas alheias (GIROUX, 1997).

Dessas reflexões feitas durante leituras, debates em sala de aula e nas rodas de conversa do NEPE fui construindo e dando forma à minha posterior prática de trabalho. Aqui, decidi conscientemente que a minha escolha política profissional seria trabalhar para transformar realidades como a minha. Assim como a *Pedagogia Tradicional* marcou minha primeira infância, a *Pedagogia Libertadora* (FREIRE, 1987) marcou minha formação universitária.



Figura 7- Infográfico: Educação Libertadora. Fonte: encurtador.com.br/hzGQS.

Para mim, ficou nítido que não possuía qualquer simpatia ou desejo de compromissar-me com projetos educativos que contribuíssem para malefício das classes populares. Para manter ou aumentar um sistema de desigualdades sociais que excluiu dos meus pais e tantos familiares, o direito à educação escolar e às possibilidades de crescimento humano advindos deste. Um sistema que me obrigou a deixar o meu lar para ir morar com parentes e desconhecidos, para assim, ter acesso à educação formal. Trabalhar em prol de tal projeto político seria uma vil traição as minhas lágrimas infantis, à minha história, a meus pais, irmãos e irmãs.

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, [...]. O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele (FREIRE, 2018, p. 53).

Uso essa citação de Freire, porque entendo-me dentro de uma coletividade e como parte desta, preciso dar a minha contribuição através da minha força de trabalho, intelectual e material mantendo ambas de forma intrínseca. Entendendo a Educação como um ato político e uma forma de intervir no mundo, não posso ser neutra.

Na verdade, não acredito na existência da neutralidade. Tudo que fazemos tem alguma intencionalidade. Até mesmo a pretensão de ser neutra, a tem. Ainda que desconhecida por nós mesmos. Não sendo neutra fiz uma escolha de qual seria a finalidade da minha prática pedagógica e do meu fazer pesquisa. Com essa certeza eu me formei em Pedagogia. A segunda da família.



Figura 8- Dia da formatura. Fonte: arquivo

Comunicar publicamente qual seria a minha bandeira de luta e ter meus pais presente foi algo indescritível. Neste dia reafirmei meu compromisso social e mantive minha ipseidade (SPERBER, 2009). Após a formatura, em 2010, casei-me, mas continuei como voluntária no NEPE, até que precisei sair para buscar trabalho remunerado e estudar para concurso. Passei na SEMED, para professora e na SEDUC, para pedagoga.

Enquanto aguardava a convocação, trabalhei na rede particular, no Instituto Batista Esther como professora do 4º ano em 2011. O conhecimento teórico foi muito importante para que eu construísse uma prática reflexiva junto com meus estudantes. A experiência foi muito rica, aprendi muito a ser educadora unindo teoria e prática. Dialogando com as crianças, instigando-a pensar para além do mero conteúdo dos livros didáticos. Fazia rodas de conversas, criávamos paródias, juris simulados, peças, faziam suas autoavaliações e me avaliavam também. Enfim, estimulava-os a pensar e a serem protagonistas de suas aprendizagens.

Ao término do ano fui chamada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e assumi uma turma de 1º ano em uma escola na zona norte de Manaus. Outra rica experiência, nela comecei a aprender a lidar com as dificuldades da escola pública. As faltas de materiais básicos para a alfabetização das crianças, as situações precárias que alguns chegavam, as histórias tristes de suas vidas que contavam tão inocentemente doíam-me. Às vezes ao chegar em casa, chorava. Agora, percebo que o que me ajudou neste momento foi a resiliência. Esta, conceituada como “[...] a capacidade do indivíduo, de desenvolver habilidades de superação para enfrentar as adversidades e ou eventos traumáticos, sendo transformado por estes, conseguindo superá-los” (CYRULNIK, 2004 apud KINDI, 2012, p. 7).

Resiliência que sem que eu a chamasse pelo nome, vinha caminhando desde a infância comigo, enraizada na fé em Jesus Cristo. Foi ela que me impulsionou tantas vezes a chorar para acalantar a dor sentida, mas depois enxugar as lágrimas e seguir em frente. Na escola o ir em frente tornava-se sinônimo de também ir aos livros e à

pesquisa para buscar respostas e construir a ação necessária ao prosseguimento da caminhada. Uma estratégia utilizada por mim, foi a escrita de um caderninho de campo para fazer o acompanhamento dos estudantes e este ajudou-me bastante.

Trabalhei a alfabetização lúdica e ativa com as crianças. Era muito cansativo, afinal eram 27 crianças, cheias de energia. Construímos jogos, recursos didáticos com materiais recicláveis, entrei no grupo de contação de histórias da escritora Ana Peixoto, fui personagem fruta e bicho do quintal dela para estimular a aprendizagem das crianças. Muitas aprendizagens desse período contribuíram à minha posterior atuação como pedagoga. O conhecimento da (s) dinâmica (s) de sala de aula, as possibilidades e das problemáticas presentes, ajudaram-me a ser empática com os meus companheiros professores.

Ainda durante o primeiro semestre de 2012 fui chamada pela Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) para tomar posse. Por não ter conseguido ser lotada no vespertino e noturno, pois a carga era de 40 horas, tive que optar por uma ou outra, optei pela SEDUC. Essa escolha não foi fácil porque eu realmente amava ser professora. Ainda hoje, sinto falta.

Na SEDUC fui lotada em uma escola periférica da Zona Norte. Após, contar aos amigos, disseram-me que era a pior escola de Manaus, onde aconteciam atrocidades, onde “professores eram jogados do último piso”. Escola muito violenta que tinha como dito popular local: “quarentão, entra burro e sai ladrão”. Segundo meus amigos, eu não conseguiria ser aprovada no estágio probatório estando lá e aconselharam-me a pesquisar a escola no Google, voltar no setor de lotação e pedir para mudar de escola. Essas tantas falas, fizeram-me ficar temerosa e quando cheguei na escola e vi o quanto era imensa e com um diretor centralizador, tradicional-conteudista, entrei na situação-limite caracterizada por Sperber (Idem). Senti-me entrando no mundo do risco e tive muito medo de fracassar.

Mais uma vez a resiliência foi minha companheira. Busquei força na fé, nos conhecimentos científicos, que sabia que tinha construído, e na minha esperança, para não desistir. Partindo de minha identidade profissional como pedagoga-pesquisadora, identifiquei na inexistência do Projeto Político Pedagógico (PPP) e na necessidade de sua construção coletiva, um norte para o meu trabalho. Não haveria como aprender a democracia participativa se a comunidade escolar não a praticasse. Não haveria como planejar ações que ressignificassem ou transformassem a cultura escolar se não se problematizasse as diversas situações que ali se encontravam enraizadas e se buscasse um planejamento transformativo de forma coletiva.

Observei muito, escutei muito, pratiquei a empatia cotidianamente para buscar entender o diretor, os professores, os estudantes, os funcionários e a cultura que havia na escola. Em meio a tantas problemáticas que ali havia enxerguei inúmeras possibilidades de pesquisa. Aqui comecei a ampliar minhas práticas de pesquisa para a ação. Como forma de denúncia e anúncio. Ou seja, pesquisando para constatar,

constatando para intervir, intervindo para educar e me educar (Freire, 2018).

O trabalho foi duro, às vezes, esgotante. E em meio a ele, houve vezes que a desistência bateu à porta. Não pôde entrar e ficar porque quem a recebeu foi a fiel companheira, resiliência. Em meio a luta diária, impulsionava os professores para a Especialização e Mestrado, mas eu não conseguia dispor de tempo para retomar a preparação ao mesmo. Nesse período engravidei e em 2013, nasceu minha filhotinha Alice Esther. Através dela aprendi o que é um amor incondicional. Meu mundo foi ressignificado. Minha preocupação com o mundo e meu compromisso social aumentaram depois da maternidade. Agora, havia além dos “outros de mim”, uma outra de minha carne por quem lutar.

De 2014 a 2016 fiz pós-graduação lato sensu pela Universidade do Estado do Amazonas. Longos sábados inteiros de estudo. Outra grande aprendizagem. Professores e professoras pesquisadores (as) críticos (as) que contribuíram muito para minha apreensão da realidade e reafirmação do meu compromisso ético com minha profissão. Destaco o Professor Geraldo Vale, pois ele instigava muito o meu pensar reflexivo, fazendo emergir em mim inúmeras questões inquietantes.

Após a finalização da pós-graduação continuei o ritmo de estudo e comecei preparar-me para o mestrado. Durante a preparação, engravidei do meu Davi. Dei outra parada para me dedicar a ele e a filhota. No trabalho, continuei a luta para finalizar o PPP a partir das descobertas feitas nas pesquisas da especialização. Socializei os resultados obtidos quanto ao entorno da escola, histórico desta percepção da comunidade local e escolar sobre as práticas de ensino da instituição e sobre a gestão escolar, órgãos deliberativos e consultivos. Durante seis meses, conforme disponibilidade de horário, realizei reuniões de estudos de concepções pedagógicas, planejamento, currículo, cultura escolar, tipos de gestão, dentre outros que foram necessários à finalização do PPP. Além de realizar a mobilização para reconstrução dos órgãos colegiados atuando como membro da Comissão Eleitoral.

Após a finalização do PPP e a reorganização dos órgãos consultivos e deliberativos da escola começamos a conseguir ir reorganizando e ressignificando a escola. Trabalhando com projetos, diversificando metodologias, reorganizando espaços escolares, reativando ambientes e colhendo os primeiros resultados. Hoje, percebo que pesquisei e conduzi pesquisas para o PPP, mas não pesquisei o processo do desenvolvimento dessa ação significativa para mim e para a escola. Sinto-me em falta, nesse sentido.

Conseguimos a paulatina redução da violência escolar entre os discentes, melhoria do ambiente escolar, melhoria na aprendizagem dos estudantes, aumento do número de aprovação em avaliações externas, melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dentre outros, são reflexões de várias micro ações que foram sendo trabalhadas a partir de um macroprojeto.



Figura 9- Matéria de jornal local. Fonte: arquivo pessoal

Destaco dentre as microações, o Projeto Escolar de Prevenção à violência contra a mulher, realizado na escola e que participou do Concurso promovido pela Secretaria da Mulher da Câmara dos Deputados. Sagrando-se campeão da região norte na categoria vídeo. A figura 8 é uma matéria do Jornal A Crítica sobre ele.

Em 2018 fiz a seleção do Mestrado da UFAM, reprovei na etapa de avaliação do projeto. Fiquei triste, mas a preparação foi boa para retomar os estudos. As leituras feitas na preparação à prova escrita, fizeram-me perceber que eu queria trabalhar com formação docente inicial e continuada de professores na perspectiva de educação crítica.

Por isso, decidi não desistir de cursar Mestrado. Chegou 2020 e a pandemia virou minha vida de ponta a cabeça. Adoecei e tive dolorosas perdas e um cenário escolar atípico para administrar. O tratamento precoce para não adoecer psicologicamente foi resiliência através da fé. Para ver na adversidade, a possibilidade. Foi essa forma de enxergar que me fez construir muita aprendizagem na busca de respostas com fim a ajudar minha equipe em meios às demandas decorrentes do ensino remoto. Nessa busca, comecei uma pós-graduação on-line em Tecnologias Emergentes na Educação. Nela fui aprendendo sobre estilos de aprendizagens, práticas educativas inovadoras e passei a participar de muitos eventos on-line sobre minha área. Gostei muito das possibilidades do uso de tecnologias digitais para a aprendizagem significativa e comecei a sonhar com possibilidades de trabalho na minha escola.

Não numa visão ingênua de tecnologia, como vi em alguns discursos nos webinários que participei, “Tecnologia digital é a solução para a educação.” Como diziam alguns, mas como a aprendida em Freire (2018), como forma de favorecer a inclusão digital dos estudantes, pois há na atualidade uma outra forma de cultura em construção, a digital, que certamente já possui uma gama de incluídos e outra maior ainda de excluídos, em decorrência da própria desigualdade social. A apropriação dos saberes relativos à tecnologia também se faz necessário para que se possa trabalhar uma contraproposta de sua forma de ser compreendida e utilizada.

Este mestrado IFAM, que estou amando, é fruto, de certa forma, da busca de conseguir pensar e desenvolver esse trabalho. Quero saberes para continuar contribuindo para a transformação positiva da minha escola. Formamos um expressivo número de estudantes e se, conseguirmos ao menos minimamente, levá-los a “aprender a ler o mundo”, trabalharemos em prol de um projeto emancipador de educação.

Pelo momento tão corrido que estava vivendo, temi não dá conta de participar do processo seletivo. contei com a ajuda de vários professores e professoras da escola, para construção do projeto, revisão textual, gravar vídeo, enfim, só consegui porque meu coletivo me ajudou. Envolveram-se tanto que foi um professor que viu o resultado e ligou para me contar. Estava em um workshop apresentando banner sobre o Projeto Político Pedagógico quando recebi a notícia. Uma nova caminhada estava a minha frente, mais um passo a ser dado.

A primeira disciplina foi um grato reencontro com Álvaro Vieira Pinto, que conheci através das leituras sobre Educação de Jovens e Adultos, mas desconhecia seus escritos sobre tecnologia. Encontrei-me mais ainda. Tecnologia numa perspectiva crítica, como epistemologia da prática. Reencontrei a História pela qual me encantei no cursinho pré-vestibular, e a entendi situada na longa duração de Braudel (1965), conheci a sociogênese dos conceitos de civilização e cultura em Elias (1994) e percebi ainda mais como as ideologias de uns poucos vão se tornando verdade absoluta para muitos e, o quanto a produção da ciência pode servir para diferentes fins. Mais uma vez, percebi que é a minha decisão que encaminha a finalidade a qual servirá.

Cheguei à segunda disciplina e, em meio as situações delicadas que estava vivendo em decorrência das sequelas da Covid-19, incluindo a perda de amigos e familiares, além da difícil situação no trabalho causada pelas sucessivas trocas de carga de professores, cansaço físico e mental, dificultando até mesmo a capacidade de raciocínio. Senti me perdendo em mim mesma, inclusive distanciando-me da companheira resiliência. A proposta de desenvolvimento do primeiro desdobramento, a escrita desta carta, ajudou-me a parar para refletir sobre minha história. Esse exercício introspectivo emponderou-me a retomar meu caminho. Dando continuidade à luta de manter a promessa feita a mim quanto à minha escolha política, buscando a alteridade. Mantendo minha ipseidade e aprendendo cada vez mais ser resiliente. Estas três características também possuem grande importância dentro de uma constituição de identidade crítica docente. Iperseidade, resiliência e alteridade. Sua carta ajudou-me a pensar sobre esses termos para além de seu significado etimológico. Levou-me a perceber o quanto estiveram comigo ao longo da vida sem que eu os conhecesse por esses nomes e o quanto me ajudaram a hoje, está aqui, escrevendo esta carta resposta a você.

Obrigada pela oportunidade de lembrar-me da caminhada feita. Um grande sentimento de gratidão invade meu ser e faz brotar uma enorme força em mim. Com fé,

esperança (do verbo esperar, citado por Paulo Freire) e amor, por mim e pelos outros de mim, vou seguindo meu caminhar. Espero ajudá-la ao contar minha história, assim como a sua ajudou-me. Um forte abraço!

Com carinho, Ildeneti”

Conclusão

Eis a carta resposta. Quão valiosa para mim foi a escrita. Revisitar a minha história a visitando sob a perspectiva ontológica ajudou a me empoderar mais dela e, a partir dela. Fez-me ter ainda mais forte em mim, três certezas. Primeira, a minha condição socioeconômica não é determinista sobre mim, dificulta meu caminhar, mas não me impede, se eu conscientemente decidir fazê-lo. Segunda, nós podemos contribuir para mudar o mundo, pois somos nós que o fazemos. O conhecimento é um construto social resultante da interação entre homem, no e com o mundo. Nessa dialeticidade, eu me modifico e o modifico também. Terceira, dita por Nelson Mandela, a educação é a arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo. Essas afirmativas derivam da minha própria história de vida. E esta é um todo constituído por diversas e intrínsecas partes que dialogam continuamente entre si. Perceber tais partes e a dialogicidade existente entre elas, torna-se vital para que eu possa responder a mim e a outros de mim, quem sou.

Da epistemologia

Mais alguns passos: esboçando meu retrato de professora pesquisadora

Durante minha formação inicial, dei os meus primeiros passos em direção à construção da minha identidade profissional. Compreender a educação como um ato político e participar de Programas Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) foram vitais para esta formação e para que eu viesse a decidir-me a constituir-me como professora pesquisadora. Nesse caminhar, a reflexão foi tornando-se uma constante necessidade, então percebi que o exercício reflexivo me induzia à pesquisa e esta, me conduzia à reflexão.

Esse processo dialético foi ganhando forma na minha prática profissional como ação-reflexão-ação. Nessa tríade venho buscando me constituir ao longo dos anos. Às vezes partindo da prática para a teoria e às vezes no movimento contrário. Sempre me esforçando em tecê-los em mim sob forma conjunta. Esperando que meu fazer pedagógico pode contribuir para transformar o mundo em um lugar melhor para mim e para os outros. Nessa perspectiva busco a ciência e seus saberes, comungando-os com os meus. Neste escrito tentarei pincelar meu retrato constitutivo de pesquisadora.

Pincelando minha constituição como professora pesquisadora

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em função permanente, o professor se perceba e se assume, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2018, p. 30).

As palavras de Freire acima escritas, situam a minha compreensão sobre ser professora pesquisadora e também sobre ser professora reflexiva. Termos que não entendo como identificadores de categorias diferentes. Para ter condições de desenvolver práticas que conduzam estudantes a aprenderem a “ler o mundo”, o professor não pode ser um mero “transmissor” de saber. Precisa ser reflexivo (SCHÖN, 2009) e a reflexão propicia inquietações que suscitam a necessidade investigativa que pode ser levada a cabo ou não. Professor-reflexivo-pesquisador três palavras que precisam ser tecidas juntas na formação de quem decida constituir-se professor.

Constituir é um verbo transitivo direto, cujo significado é “Ser a parte essencial de; formar-se; compor-se [...]” (AURÉLIO, 2010, p. 192). Parto desse significado para afirmar que essa ação direta, deriva de uma decisão. De um comprometimento consciente, ou não, em desenvolver um trabalho pedagógico sob uma perspectiva reflexiva ou técnico-burocrática. A faculdade, formação inicial, tem importância e responsabilidade em criar condições para que os estudantes possam refletir sobre sua constituição e construção de identidade profissional (CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016), mas essa formação não termina nessa primeira etapa. Se provocada, pode iniciar, mas seu desenvolvimento é processual e contínuo, assim como, a história de cada pessoa.

Nesse sentido, refletir sobre a condição humana numa perspectiva ontológica faz-se importante, pois pode contribuir para que pessoas em processo formativo inicial ou continuado desenvolvam um compromisso consigo e com seu coletivo. Este, não se desenvolve sem tomada de consciência e a consciência deriva de um processo reflexivo (FREIRE, Id.). Esse compromisso consigo e com os outros, principalmente seus aprendizes, cria necessidades de buscar conhecimentos que o respalde e o viabilize.

Becker (2010, p. 14) aponta que “O professor, como sujeito epistêmico, é alguém que continua aprendendo e ampliando sua capacidade de conhecer e, portanto, de aprender conteúdos mais complexos”. O autor também cita que há dois fatores que combinados podem propiciar que o professor se constitua como pesquisador no sentido amplo. O primeiro é o fato de não existir conhecimento pronto/acabado e, portanto, não se conhecer limites para a capacidade de aprender e, o segundo é a responsabilidade do docente pelo processo de aprendizagem dos discentes. Assim, entende-se que todo docente necessita constitui-se pesquisador, para tanto é

indispensável que os mesmos compreendam a dimensão epistemológica e o entrelaçamento dos dois termos, que se constituem como um só.

Partindo do acima disposto e da reflexão sobre mim enquanto sujeito histórico, enquanto trabalhadora e pensar meu trabalho dentro de uma coletividade, entendendo que minha história de vida de variadas formas, influenciou e continua influenciando a minha constituição profissional e a minha prática de trabalho, aliada à percepção que a minha atuação individual produz consequências no meu coletivo social, contribuíram ao longo de minha formação acadêmica a tomar a decisão consciente de constituir-me pesquisadora.

Inicialmente professora-pesquisadora, hoje, pedagoga-pesquisadora. Faço tal distinção não por negar minha formação docente, mas por entender que enquanto docente tenho o olhar primeiramente voltado para mim, professora, na relação direta com meus estudantes e minha sala de aula e, enquanto pedagoga, preciso ampliar esse olhar para todas as salas de aula, estudantes, professores que estão na relação direta com os estudantes, considerando a escola como um todo. Pesquisar, nesse sentido, significa para mim a busca por desvelamento de diversas problemáticas manifestas no ambiente escolar e que precisam ser enfrentadas, superadas ou ao menos, reduzidas. Assim, a pesquisa é parte inerente de mim e do meu fazer pedagógico, pois sem “[...] a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino”. (Freire, 2018, p. 83).

Pedagoga-pesquisadora que na tentativa de ensinar e aprender precisa estar em contínuo exercício reflexivo sobre as situações cotidianas que me fazem usar os saberes adquiridos no meu fazer, “conhecimento na ação”, como denominado por Schön (1992 apud FAGUNDES, 2016), refletindo sobre estes e buscando aportes teórico-epistemológicos e metodológicos que me ajudem a pensar e embasar as possíveis respostas construídas. Nesse exercício eu faço pesquisa. Desta compreensão, surge a minha crítica à impossibilidade de pedagogos realizarem pesquisas, como coordenador, no Programa Ciência na Escola (PCE) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). O edital permite tal participação somente à docentes que estejam em sala de aula. Os demais, só podem atuar como colaboradores da pesquisa. Ministrando aula ou coordenando atividades pedagógicas, fora desta, continuo sendo pesquisadora.

Pesquisei, mas não com a finalidade de construir relatórios “mortos” para mim e para outros, mas para significar ou ressignificar às minhas práticas educativas e, portanto, meu lugar de atuação. Pesquisei para ação (ação interventiva, ação de transformação do meu ser e do meu fazer). No entanto, não busco apenas micro transformação, ou seja, simplesmente para fazer o que faço de forma melhor. Busco fomentar ações transformativas que gerem efeito em cadeia a longo prazo. Saindo do mínimo, mas com potencialidade de chegar ao máximo. Minha pesquisa também é um ato de esperança. E esta, como nos fala Freire (1992) precisa ser ancorada na prática

para se tornar em concretude histórica.

Nesse sentido, o que almejava enquanto professora pesquisadora também almejo como pedagoga pesquisadora. Minha busca é pela transformação de vidas a partir de vivências educativas em que a aprendizagem construída de forma crítica, sirva como meio a combater o analfabetismo político, citado por Bertolt Brecht. Educação que se constitua libertadora.

Por vezes, ouvi que meu trabalho-esperança é uma utopia. O ato de pensar a minha formação e “pincelar” meu retrato” de professora-pedagoga-pesquisadora, fez-me constatar que realmente é verdade. Mas não situo, essa utopia como algo irrealizável e sim, como um inédito-viável (FREIRE, Idem). Pois, certamente, eu mesma, sou fruto da utopia de vários professores e professoras-pesquisadoras que tive. Que por terem tal constituição em si despertaram através da reflexibilidade tal constituição em mim.

- Algumas considerações

Pensar sobre minha constituição profissional tendo como cerne a pesquisadora em mim, contribui para que eu consiga delinear alguns traços mais próximos do que penso que sou. Nessa visão de mim, ainda que parcial, me percebo como pesquisadora cujo objeto de pesquisa, inicialmente, sou eu mesma, meu fazer, meu âmbito de trabalho, mas que pode ser ampliado. Pesquisadora que não surgiu ao acaso, mas resulta de várias e diferentes aprendizagens, vivências e experiências. Buscando usar como pincel a minha reflexão na ação, vou pincelando mais alguns contornos de mim nestes presentes passos. Como disse o Poeta Antonio Machado, “O caminho se faz ao caminhar”. Então, esse “retrato” ainda sofrerá muitas mudanças ao longo da minha jornada, pois muitas partes do meu momentâneo todo, ainda serão ampliadas, reduzidas e redimensionadas. Eis a beleza do inacabamento humano que me enche de esperança, fazendo-me seguir em frente.

Continuando a caminhada

Na continuidade do exercício reflexivo buscarei acrescentar mais formas ao meu “retrato” pensando sobre os meus paradigmas relativos à pesquisa. Entendendo a pesquisa como forma de desvelamento da realidade e ato de esperança, não posso deixar de buscar bases teóricas, epistemológicas e metodológicas que me ajudem a pensar minha realidade, meu espaço de trabalho e minhas práticas pedagógicas. Buscando respostas em outros, mas também construindo respostas em mim a partir de suas contribuições. Neste sentido, discorro a seguir sobre o sentir-me professora pesquisadora.

Abastecendo a palheta para finalizar temporariamente o retrato

Percebo-me pedagoga pesquisadora quando me inquieto diante daquilo que vejo e por não compreender tal visão, busco conhecimentos que me levem a apreensão do motivo de tal inquietação. Estando esse fenômeno em mim ou fora de mim. Ao compreendê-lo preciso decidir o que fazer com tal conhecimento, qual finalidade terá. A resposta a esta questão encontra-se imbricada nos paradigmas que possuo decorrentes de minha historicidade, que me leva a aproximação de determinado paradigma de pesquisa e afastamento de outros.

Sentir-me pesquisadora também significa identificar-me dentro de um paradigma contrário àquele de professora-reprodutora de saberes. Constitui não aceitar como “resposta final” à realidade, a célebre frase: “Não sei, só sei que foi assim.” Tão inocentemente dita pelo personagem criado por Ariano Suassuna, o Chicó. Ao perceber no meu local de trabalho situações para as quais ainda não possuo respostas, preciso reconhecer em mim a capacidade de ir em busca destas, partindo do meu “saber de experiência feito”, (FREIRE, 2018) para enriquecê-lo teoricamente, ou até mesmo, superá-lo.

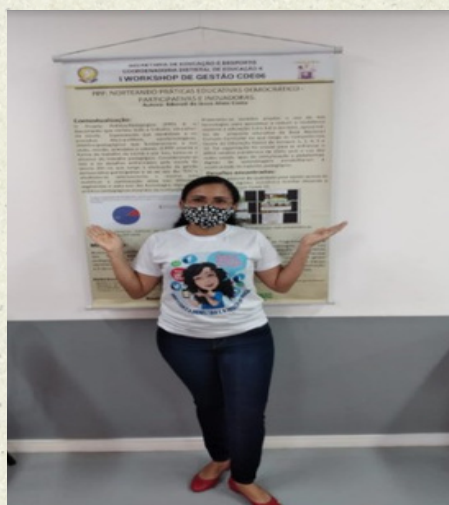


Figura 10- Apresentação de banner sobre o PPP. Fonte: arquivo pessoal

Tal compreensão se faz importante, pois como nos adverte o supracitado autor, se me fixar unicamente na teoria não sairei do campo verbalista e se centrar-me unicamente na minha prática, ficarei paralisada dentro do ativismo, mas quando uno ambas, transformo meu fazer em uma práxis.

A práxis fomenta o sair do “só sei que foi assim”, para o porquê é assim? De qual outra (s) forma (s) poderia ser? O que eu posso fazer para viabilizar tal mudança? Como posso contá-la a outros?

A produção de um saber tem que ter uma finalidade de contribuir para transformação de dada realidade que se tornou conhecida. Tal realidade é histórica e “[...] se encontra virtualmente perfilada por valores sociais, políticos, culturais,

econômicos, étnicos e de gênero que foram se cristalizando com o passar do tempo”. (LINCOLN e GUBA, 2000, apud ESTEBAN, 2002, p. 31). Essa compreensão, mais clara, neste momento formativo pelo qual passo através do Mestrado, não ressignifica os saberes que venho construindo em mim, mas dá um significado muito maior à minha compreensão de realidade e percepção de mim no mundo.

Mundo de luta de paradigmas e ideologias contrárias. Em um lado há aqueles, positivistas, que acreditam e defendem que a realidade é composta por partes isoladas, apregoam a neutralidade da ciência e o conhecimento como algo que deriva de um objeto estático que possui leis próprias, portanto cabe ao pesquisador apenas observar, descobrir tais leis e explicá-las. (ESTEBAN, 2002). Tendência que não tem interesse pelas causas primeiras do fenômeno, que embasa uma democracia liberal pautada no individualismo e na transformação de tudo e todos em mercadorias e que nega outra realidade que não seja os fatos. Que usa tão habilmente discursos ideológicos, que leva as vítimas de seu sistema expropriador a se identificarem como as únicas culpadas por seus fracassos e condições de vida.

Por outro lado, há aqueles interpretativistas, que se ocupam em descrever e interpretar o fenômeno. Estes, entendem que o conhecimento se constrói das partes para o todo, que a realidade é construída socialmente, tomam como ponto de partida a relação existente entre sujeito e objeto. Exigindo que os primeiros se aproximem do segundo para melhor compreendê-lo e, possuem interesse dialógico, consensual, tendo como tríade o conjunto lógico: linguagem/consenso/interpretação (TRIVIÑOS, 1987). Embora se diferenciem dos positivistas, tem como ponto de encontro com estes o desinteresse pela historicidade dos fenômenos e pela promoção de mudanças sociais.

Por fim, há aqueles interpretativistas que possuem como base o marxismo e entendem o conhecimento como resultado da relação dialética entre sujeito e objeto, considerando-os dentro de um contexto de realidade histórico-cultural, portanto essa realidade dá-se do todo para as partes e depois das partes para o todo. Este movimento é constante e permanente. A busca por apreender o fenômeno considera necessariamente o conhecimento do seu trajeto histórico e as suas inter-relações com outros fenômenos, procurando ainda entender os processos transformativos, suas contradições e potencialidades. Para estes, o ser humano conhece para transformar a realidade, por isso se interesse é crítico, emancipador, que tem como tríade o conjunto lógico: poder/emancipação/crítica, pois acreditam que quase se apreende o mundo de forma crítica, essa compreensão propicia ações (práxis) emancipadoras (TRIVIÑOS, Idem).

Nesta última, ousou inserir meu tímido pincel na tentativa de delinear traços mais precisos no meu retrato de pedagoga pesquisadora. A Teoria Crítica, proveniente desta, embasa pesquisas que não buscam apenas conhecer ou compreender uma determinada realidade, como fim em si, mas o faz como possibilidade de produzir respostas que contribuam para promoção de mudanças na realidade desvelada. Conforme Esteban

(Idem), esta perspectiva atribui às abordagens positivistas e interpretativas do ensino uma insuficiência no que tange à análise e compreensão que as estruturas sociais exercem na forma como os docentes interpretam e compreendem as suas próprias práticas. Na teoria Crítica essa análise e busca de compreensão, torna-se vital.

A perspectiva crítica tem como abordagem principal, pesquisas qualitativas, embora possa ser usada a pesquisa quantitativa, esta última é situada como complementar não devendo ser sobreposta à primeira. Sobre a pesquisa qualitativa, Menga (1986) nos fala que as principais características desse tipo de pesquisa são: ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Este tipo de investigação busca obter dados ricos em descrição de pessoas, lugares, através do contato e interação direta do pesquisador com seu objeto de estudo.

De acordo com Yin (2016) fazem parte das estratégias da pesquisa qualitativa: pesquisa-ação, estudo de caso, etnografia, etnometodologia, teoria feminista, pesquisa fundamentada, história de vida, investigação narrativa, estudo de observador-participante e estudo fenomenológico. Dentre estas, aproximo-me mais da pesquisa-ação. No entanto, no decorrer desta disciplina fui despertada para outras possibilidades, dentre estas, a narrativa.

Sob essa forma, a investigação científica faz sentido para mim e ao mesmo tempo, entrega-me uma grande responsabilidade. Pois, ao se conhecer as causas de um problema em uma escola em que se atua, tem-se a responsabilidade de buscar respostas para a sua superação. Necessitando-se ainda, do devido engajamento na viabilidade da mesma. Trabalhando desta forma, o professor ou pedagogo pesquisador contribui para a superação da dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa. É nessa prática que vou constituindo-me e por isso, sentindo-me pesquisadora.

- Algumas considerações:

Sentir-se professor pesquisador não deve ser nos professores, apenas um sentimento irrefletido, mas um processo reflexivo sobre as razões que o levam, ou não, a tê-lo em si. Buscando-se compreender o desejo de tal constituição a partir da compreensão do paradigma ao qual este termo pertence e quais as características que se possua ou que precisam ser desenvolvidas para que tal termo tenha comunhão com cada professor. Não é algo que seja desenvolvido de uma hora para outra. É um processo formativo paulatino que à medida que vai sendo desenvolvido vai ganhando cada vez mais forma e nuances. Encontro-me neste processo. A cada dia buscando amadurecer e dar novos passos. Nesse exercício, vou aprendendo a buscar instrumentos, métodos e técnicas para aprimorar continuamente a pintura do meu retrato de professora pesquisadora.

Da Metodologia

Uma pausa preparatória para a próxima caminhada

Esta produção textual deriva do último desdobramento proposto na disciplina: Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino Tecnológico e situa-se como o ponto de chegada. Durante a caminhada pude refletir sobre a dimensão ontológica, epistemológica e metodológica da pesquisa e nesta última etapa, exercito o uso dos conhecimentos construídos ao longo da disciplina para proceder a análise de resumo de uma Dissertação de Mestrado do PPGET/IFAM que escolhi. Tendo como parâmetro o vínculo com minha linha de pesquisa e a afinidade com minha proposta de pesquisa. Inicialmente encontrei seis pesquisas que me interessaram pelo título, entretanto ao ler os resumos, apenas três aproximaram-se mais do meu interesse, dentre estas a escolhida é a que possui maior aproximação. Com a tendência com a qual identifico-me a pesquisa selecionada foi realizada na Linha I. Vinculando-se à categoria: Necessidades formativas do professor no trabalho pedagógico frente aos desafios do ensino tecnológico.

Escolhendo um ponto de referência: Identificação da Dissertação escolhida

Ano: 2017

Autora: Adriana Neves de Almeida

Título: Formação continuada de professores de matemática na perspectiva do ensino híbrido

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino Híbrido. Processo pedagógico.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo

Tipo de pesquisa: Qualitativa/ Pesquisa-ação

Analizando um possível trajeto investigativo

Embora tenha iniciado pela leitura do resumo e este disponha os dados necessários à análise, tive curiosidade de ler um pouco mais do trabalho. Ao ler que a pesquisadora era pedagoga, interessei-me ainda mais. Li todo o trabalho, principalmente o desenvolvimento metodológico da pesquisa e a análise dos resultados. A pesquisa objetivou compreender em que aspectos um curso de formação continuada, fundamentado no Ensino Híbrido, pode contribuir para o processo pedagógico de professores de Matemática quanto à reflexão da própria prática pedagógica. O estudo realizado pela autora foi de cunho qualitativo, caracterizado como pesquisa-ação. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram: roda de conversa, observação e vivência nas estações. Os instrumentos usados foram: diário de campo, gravação de áudio, questionários e registros feitos pelos professores ao longo do curso. Como perspectiva de análise, foi utilizada a análise textual discursiva.

A problemática levantada foi o baixo desempenho dos estudantes no componente curricular matemática, identificado durante o Conselho de Classe Diagnóstico e Prognóstico. Ter conhecimento de que os alunos não estavam tendo bom desempenho na disciplina, ensejou o desejo da pesquisadora buscar contribuir para reversão da mesma, através da implementação de uma ação interventiva que propiciasse aos docentes, refletir sobre suas práticas pedagógicas e para que conhecessem possibilidades de construção de novas práticas. Considerando que estas poderiam influenciar positivamente na aprendizagem dos alunos e consequente, melhorar o desempenho deles.

Nesta exposição de problemática, é possível perceber que há características de pesquisadora na pedagoga, pois demonstra preocupação com a situação encontrada e se dispõe a buscar respostas e construir coletivamente com os professores, formas de intervir no problema que encontrou em seu âmbito de trabalho. Neste ponto já é possível perceber que a pesquisa precisaria ser uma pesquisa qualitativa que utilizaria como estratégia a pesquisa-ação.

Concernente à pesquisa-ação, Esteban (2003) nos fala que através desta, o pesquisador busca a promoção de mudança social, transformação da realidade e conscientização das pessoas sobre seu papel nesse processo transformativo. Barbier (2004, p. 119) afirma que “[...] toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível”. A partir da leitura da problemática é possível perceber que a escolha da pesquisa-ação foi assertiva para que a pesquisadora obtivesse êxito em sua pretensão investigativa.

No que tange ao planejamento da pesquisa-ação, Thiollent (2011) cita que este é bastante flexível, embora haja a sugestão de um roteiro, como ponto de partida, este não é único e não deve ser cegamente seguido, pois nas diferentes situações que forem surgindo o pesquisador, juntamente com os demais participantes podem necessitar replanejar as ações. O roteiro contempla as seguintes etapas: fase exploratória, diagnóstico, escolha do tema e principais objetivos (prático e de conhecimento), colocação dos problemas, pesquisa teórica, formulação de hipóteses (de forma amena, somente para evidenciar ao pesquisador quais as informações e técnicas serão necessárias), delimitação do campo de observação empírica, pesquisa de campo, seminário (reunião de pesquisador e participantes), seleção da amostragem, coleta de dados, elaboração do plano de ação e divulgação do resultado final.

Relacionado aos procedimentos da pesquisa-ação, a autora embasou-se em Tripp (2005), organizando-a em três etapas: planejamento, implementação (agir) e avaliação. Como disposto por Thiollent (2011) a pesquisa-ação não tem um roteiro rígido e nem único, portanto, a pesquisadora optou por aquele que acreditou ser mais aplicável à situação estudada. Entretanto, é possível perceber dentro de cada uma das três etapas, várias subetapas que estão em conformidade com as etapas da realização da pesquisa

ação dispostas pelo autor referido

Na etapa I, por exemplo, colocado como planejamento, percebe-se a realização da fase exploratória e do diagnóstico, na qual a pesquisadora realiza a escolha do tema a partir da problemática identificada nos Conselhos de Classe e na oitiva dos professores de matemática. Nesta etapa ainda, foram convidados os docentes à participação, realizada a sensibilização à esta e constituída a amostragem com os seis docentes que aceitaram o convite. E em seguida, foi feito o escopo de proposta de projeto e construído o aporte teórico

Ainda nesta etapa, nota-se passos da implementação da pesquisa-ação, embora a autora somente intitule dessa forma a etapa seguinte. Pois, ao realizar os momentos de encontros preparatórios à construção da proposta formativa, ela já está na ação, embora ainda esteja na etapa de planejar. Desses encontros, surgiram percalços (incompatibilidade de horário, ausência de tempo livre prolongado, pouca expressividade nas rodas de conversa, dificuldade no cumprimento das atividades), o que levou a necessidade de replanejar alguns itens planejados, como por exemplo, o uso de grupo de WhatsApp ao invés de blog como espaço de comunicação. O planejamento inicial foi ponto de partida e foi sendo reconstruído, conforme a dinâmica das interações iam ocorrendo. Neste processo os docentes participaram, não como pretendido pela investigadora, mas foram fazendo suas colocações e sugestões, evidenciando a dialogicidade do processo formativo inicial.

Na etapa, referida como Implementação, composta por seis encontros formativos, a pesquisadora trabalhou de forma dialógica os conceitos dispostos no quadro teórico, sob roda de conversa, instigando os docentes à participação, e conduziu os professores à aplicação prática dos conhecimentos teóricos. Ou seja, possibilitou que os docentes utilizassem com os seus alunos o uso da Plataforma adaptativa Khan Academy e o ensino híbrido, evidenciando assim, a junção empírico-teórica na proposta formativa.

A etapa da avaliação, pensada para ser realizada de forma dialogada, ao longo da implementação e após, de forma final, somente foi possível, duas vezes durante a implementação e duas vezes ao final, devido aos “percalços surgidos”. Em ambos os momentos avaliativos a estratégia utilizada foi a roda de conversa. Considerando o disposto pelos teóricos da pesquisa-ação, estudados, a pesquisadora observou os aspectos epistemológicos e teórico-metodológicos da pesquisa-ação. Inclusive cumprindo a etapa da divulgação dos resultados e evidenciando que a pesquisa lhe deu a percepção do quanto sua atuação é importante dentro da instituição pesquisada muito além do caráter de rotinas administrativas-burocráticas. Situando-se como profissional importante à atuação no delineamento de propostas formativas construídas com os docentes, com fim a melhoria constante do processo ensino-aprendizagem.

Embora a pesquisadora não mencione a perspectiva teórica e epistemológica que a embasaram, o desenvolvimento da pesquisa qualitativa como pesquisa-ação e a

evidência da não divergência desta, permite depreender que esta esteja vinculada epistemologicamente ao Construcionismo e metodologicamente embasada pela Sociocrítica. A construção do quadro teórico, que contempla exatamente as três palavras-chave, também aponta neste sentido.

Dessa forma, não foi percebida divergências em relação a esta, embora a construção do projeto, tenha partido da inquietação da pesquisadora e não, inicialmente, do coletivo, este foi convidado a participar e foi inserido no processo investigativo. A participação ativa destes que se mostrou menor que o esperado pela pesquisadora, é um indicador de necessidade de outras possíveis investigações qualitativas, pois uma ausência pode indicar existência de uma presença. Qual seria essa presença?

A busca de respostas à questão pode apontar outras possíveis investigações. Percebe-se assim, a dinamicidade das realidades contida em uma realidade que é afetada por inúmeros fatores derivados de diversos contextos sociais e processos ontológicos individuais. A pesquisa contemplou seis professores, finalizou com engajamento de três e destes, um empoderou-se do processo formativo vivenciado. Parece pouco, mas torna-se muito, se considerarmos quantos alunos poderão ser beneficiados pelas novas práticas pedagógicas construída pelo docente.

Por fim, a realização da pesquisa-ação produziu um conhecimento que não é útil somente para o âmbito investigado, mas para um coletivo educacional maior, inclusive com possibilidade de outras investigações no âmbito educacional.

- Algumas considerações:

A análise realizada contribuiu para que pudesse perceber como a problemática aponta para a eleição da base epistemológica e teórico-metodológica da pesquisa, no entanto a constituição ontológica do pesquisador é decisiva para a escolha de como buscar respostas à problemática e o que fazer com elas. A pesquisa analisada demonstra como podemos no nosso âmbito de trabalho realizar pesquisas que promovam transformação em nossas práticas, provocando transformação na prática de nossos pares para que dessa forma se alcance o fim primeiro do processo educativo libertador, a aprendizagem docente e discente de forma crítica. Neste exercício reflexivo, pude amadurecer ideias e propostas para o desenvolvimento da minha pesquisa a ser desenvolvida no mestrado. Assim, a intencionalidade de nos levar a essa construção paulatina de compreensão sobre a pesquisa perpassando pelas bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas, foi um excelente exercício contributivo às produções da dissertação e do produto educacional. Não os enxergando como fim em si, mas como resultado do processo do caminhar na formação proposta pelo Mestrado.

Referências

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

BECKER, Fernando, MARQUES, Tania B. I. (Org.) **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais: a longa duração**. Trad. Ana Maria Camargo. Revista de História, vol. 30, n. 62, abril- junho de 1965, p. 261-294.

CARDOSO, Maria Inês Souza Teixeira; BATISTA, Paula Maria; GRAÇA, Amândio Braga Santos. **A identidade do Professor: desafios postos pela globalização**. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 65 abr.jun. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299400506_A_identidade_do_professor_desafios_colocados_pela_globalizacao.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

ELIAS, Norbeth. **O processo civilizador**. Trad. Ruy Jungman; revisão e apresentação, Renato Janine Ribeiro. 2.ed. -Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ESTEBAN, M^a Paz Sandín. **Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones**. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana, 2003.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. **Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente**. Revista Brasileira de Educação, v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0281.pdf>. Acesso em 24/04/2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: o dicionário da língua. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. - Porto Algre: Artes Médicas, 1997.

KINDI, A. **Resiliência**: revisão bibliográfica na base scielo. 2012. n. 99. Trabalho de Graduação – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://silo.tips/download/universidade-presbiteriana-mackenzie-centro-de-ciencias-biologicas-e-da-saude-tr>. Acesso em 27/05/2021.

MACHADO, Antonio. **Cantares**. Disponível em: <https://bit.ly/3gyhh2h>. Acesso em 24/04/2021.

MENGA, Ludke. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

RICOEUR, P. **O sí mismo como outro. Madrid- España: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.** 1996.

SANDÍN ESTEBAN, M^a Paz. **Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones**. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana, 2003.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Penso Editora, 2009.

SPERBER, Suzi Frankl. **O diálogo entre mesmidade (identidade genética) e a ipseidade, responsável pela ética – ou, de uma alteridade constitutiva da responsabilidade na relação Eu-Tu**. Revista Eletrônica Correlatio, n. 15, p. 5-15, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo. Cortez 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Trad. Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

O SER PESQUISADOR E O SABER PESQUISAR: DESDOBRAMENTOS E PARADIGMAS

Isabella Marcela Teixeira Laborda Mendes

Isabella por Isabella

Olá, colega Danielle. Antes de lhe contar um pouco de minha história, tive algumas reflexões no momento em que você estava narrando sua trajetória, sobre como resiliência é algo particular, ao mesmo tempo que muito da sua história se assemelha como muitos de nós, cada um sabe o peso que carrega e acredito que comigo não é muito diferente. Sou muito grata pelas oportunidades e esforços que meus pais tiveram com os meus estudos, graças a eles eu estou chegando onde eu sempre sonhei.

Preciso lhe dizer que nem sempre foi fácil para eles, eu sou a filha caçula (Figura 1) e minha irmã passou por maus bocados antes de eu chegar, posso dizer que eu cheguei em tempos de vacas gordas, como eles chamam.

Figura 1



(Aos 3 anos, registro no quintal de casa ao brincar com o pai. Acervo pessoal.)

Minha infância foi bastante tranquila, como lhe disse antes, sou a filha caçula, tenho uma irmã 9 anos mais velha que eu (Figura 2), mas no quesito estudo sempre fomos tratadas de forma igualitária. Cresci em escola particular e desde muito cedo me cobro muito, não pra ser a melhor da turma (até porque eu nunca fui), mas pra, de alguma forma, retribuir o que meus pais faziam por mim (Figura 3). Parando para analisar minha trajetória enquanto escrevo essa carta, percebi que desde cedo eu tenho contato com a educação e ensino de forma meio que indireta. Através de meu tio, que era carinhosamente chamado de Dourado (Figura 4), seu sobrenome, cresci pelos corredores do IFAM na época chamado ETFAM. Você deve estar se perguntando o

porquê de eu falar sobre ele. Então, meu tio foi minha grande referência, ele foi o primeiro da minha família a ter uma graduação, mestrado e sempre me incentivou muito, principalmente nos estudos, infelizmente lhe escrevo essa parte da minha vida com muita dor no coração, ele foi uma das pessoas que se foram em decorrência dessa doença horrível e felizmente eu pude dar a notícia da minha aprovação no mestrado antes dele partir e posso lhe garantir que foi uma das minhas maiores felicidades, tirar alguns sorrisos dele quando ele estava em um momento tão delicado. Deus sabe das coisas, não é? Então eu sei que de onde ele estiver ele está torcendo por mim.

Figura 2



(Minha irmã mais velha e eu no quintal de casa. Acervo pessoal.)

Figura 3



(Meus pais comigo, em um momento nosso. Acervo pessoal.)

Figura 4



(Meu eterno tio Dourado, eu, minha mãe e irmã. Acervo pessoal.)

Como lhe disse, meus pais sempre investiram em meus estudos, comecei outra fase da minha vida aos 13 anos, quando iniciei meu primeiro contato com a Língua Inglesa, através de um curso. Confesso que no início eu não curti muito, mas depois aquilo passou a fazer parte da minha vida e inglês passou a ser uma das minhas paixões, assim como livros, filmes e comecei a entrar na adolescência de uma forma bem prazerosa e interessante, não só por causa do inglês, mas meu pai começou a me presentear todo os meus aniversários com livros, então esse período não foi somente de descobertas mas de amadurecimento intelectual, pois através dos livros eu pude perceber que eu podia conhecer muitas coisas e chegar em muitos lugares.

Como todo adolescente eu dei algumas dores de cabeça para os meus pais, entrei no ensino médio em uma escola pública e totalmente diferente da minha realidade, pois eu estava acostumada a escola particular, não vou mentir que foi um baque. Logo no primeiro dia não tínhamos professor para os últimos tempos e fomos liberados cedo e fiquei chocada com aquilo, mas logo me acostumei à nova rotina. Fiz novos amigos, fiz novas descobertas e foi no meu último ano do ensino médio que comecei a ter problemas de ansiedade. Querendo ou não tínhamos aquela pressão direta e indireta dos colegas e dos pais para ser aprovado em uma faculdade pública, foi nesse período em que as dúvidas sobre o que eu queria fazer começaram a surgir e terminei essa fase da vida sendo aprovada para um curso o qual eu não queria, mas tirando um pouco o peso das costas por ter conseguido.

Ainda tentei gostar do curso, mas chegou um momento em que eu precisava começar a decidir de fato o que eu queria pra minha vida, eu precisava trabalhar e estudar sobre algo que eu realmente gostava.

Foi aos 19 que eu decidi fazer Letras Língua Inglesa. Você deve se perguntar o porquê de eu ter escolhido essa área. Então, naquela época eu pensava que falar inglês era só o que eu sabia fazer, minha autoestima não era das melhores, sabe? Engraçado que quando as coisas têm que ser, elas fluem na nossa vida, não foi diferente quando eu comecei a cursar letras, logo consegui um emprego em um curso de idiomas e foi ali que os desafios na área começaram e eu percebi que não era só saber falar um outro idioma, eu tinha que saber dar aula.

Passei por alguns percalços nesse trajeto acadêmico, tive momentos em que eu perguntei se era isso mesmo que eu queria pra minha vida. Como você sabe, vida de professor não é fácil, principalmente na parte financeira, muito trabalho e pouco reconhecimento. Eu trabalhava de dia em uma escola de idiomas e estudava a noite, mas não desisti. Em 2014 me graduei (Figura 5) e a sensação de missão cumprida foi maravilhosa. Pelo menos aquela missão estava cumprida, eu sabia que dali em diante as coisas não seriam tão fáceis.

Figura 5



(O dia de minha formatura ao lado de minha família, 2014. Acervo pessoal.)

Bem, agora que eu estava com o diploma (Figura 6) meu foco seria trabalhar, naquela época eu já tinha ambição de continuar meus estudos, mas não foi o que eu fiz. De 2014 a 2016 trabalhei bastante, foquei nessa escola que eu lecionava, mas fui surpreendida quando eles disseram que não precisavam mais dos meus serviços. Naquele momento eu me senti um nada, sabe? Minha autoestima profissional caiu bastante e eu passei algum tempo me martirizando sobre o que eu tinha feito errado. Passei um ano desempregada, tentei alguns concursos, algumas entrevistas de emprego e nesse meio tempo fiz vários cursos de extensão para melhorar o currículo. Tive outra frustração em 2017 quando tentei pela primeira vez o mestrado do IFAM e bati na trave. Ainda não era pra ser, né?

Figura 6



(Minha colação de grau, 2014. Acervo pessoal.)

E foi em 2018 que consegui um emprego onde eu estou até hoje. Você lembra que eu comentei que aos 13 anos iniciei meu primeiro contato com o inglês? Pois é, a mesma escola que comecei a ter meus primeiros contatos com esse novo idioma, eu voltei agora como parte do corpo docente da instituição, o mais legal disso é reencontrar aqueles professores que hoje são meus colegas de trabalho.

Chegamos em 2020 e acredito que o que vimos e passamos, só esperávamos ver nos livros de história, não é? Ao mesmo tempo que esse ano veio batendo com o pé na porta, ele me trouxe redescobertas, reencontros e aquela inquietação familiar que eu tenho desde que terminei a faculdade, de que eu deveria me mexer mesmo que eu viesse a fracassar.

E citando uma das frases que eu mais amo do meu filme favorito: “Todo minuto que passa é uma nova chance para mudar tudo para sempre”, e foi isso que aconteceu, me inscrevi no processo seletivo do mestrado de 2020, cada resultado de uma etapa era uma crise de ansiedade junto da certeza que eu tinha feito a escolha certa.

E hoje 2021, em meio ao caos que estamos vivendo, eu venho tentando ser positiva de que em breve iremos passar por tudo isso. Não vou mentir pra você que a ficha de estar no mestrado vem caindo aos poucos na medida em que vamos sendo mais cobrados, mas ao mesmo tempo que bate aquele desespero, vem uma sensação boa a cada atividade, pesquisa cumprida no prazo correto. E é isso colega, ainda tenho um longo caminho para trilhar, se Deus me permitir.

O meu eu professor pesquisador: uma construção através do tempo

Através de minhas experiências como pesquisadora, resultam diversas perspectivas derivadas de uma vivência tanto como professora quanto como estudante. À primeira vista, no papel de discente, pude experimentar o que era a pesquisa por meio de trabalhos e atividades extracurriculares da escola, incentivada pelos meus professores para que tanto eu quanto meus colegas pudéssemos desenvolver autonomia na realização de nossas pesquisas.

Em um outro momento, por meio de uma experiência em curso de idiomas, procurava saber mais sobre. Uma vez que eu gostava muito de inglês, buscava estar sempre em sintonia com as novidades a respeito da Língua visando maiores contribuições para meu aprendizado.

Posso dizer que a construção deste processo se solidificou na universidade. Por consequência desta curiosidade e interesse pela Língua, ingressei no curso de Letras Língua Inglesa, onde pude desenvolver esta etapa por meio da realização de trabalhos mais elaborados, acesso a termos antes desconhecidos que vieram a instigar minha curiosidade e me motivaram a aperfeiçoar minha trajetória no campo de pesquisa. É importante levar em consideração os esforços dos professores para que todos os alunos pudessem se sentir parte do processo de aprendizagem, o que também me motivou em meu processo de formação.

Como professora, sempre procurei desenvolver melhor minhas aulas por meio de pesquisas, formas de aplicar para os meus alunos de maneira mais dinâmica e natural principalmente por eles estarem se familiarizando a um idioma diferente do que eles estavam acostumados, no caso, o inglês. Esse processo não era só meu, essa

curiosidade a respeito do idioma ou sobre o que eles estavam estudando também era uma forma de instigar eles a pesquisar sobre, através das atividades expostas na aula.

Hoje, percebo por meio de minhas leituras que desenvolvo meus trabalhos muito alinhados à competência intuitiva, pois elaboro minhas aulas sempre buscando novas alternativas, não somente visando o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva dos alunos (no que se refere a aquisição de linguagem), bem como no meu processo de formação como a professora-pesquisadora a qual venho me construindo.

Dessa forma, acredito que um professor-pesquisador busca não somente formar um aluno, mas também um cidadão capaz de saber dar sua opinião através dos estímulos de seu professor, responder questionamentos relevantes sobre variados assuntos e que acima de tudo saiba como se posicionar e defender seu ponto de vista.

Ressignificando o meu eu professor pesquisador

Conforme leitura realizada do texto de Esteban (2003), quando falamos sobre pesquisa “nos deparamos com o surgimento de novas realidades que demandam uma abordagem multidisciplinar da realidade”. Dessa forma, entende-se que existe uma dificuldade muito grande em definir um conceito para os paradigmas existentes no âmbito educacional.

Trazendo estes questionamentos à minha realidade de professora-pesquisadora, posso refletir a respeito de minhas vivências tanto como cidadã pensante quanto formadora de opiniões, levando em conta as crenças e experiências vividas, tanto em meios acadêmicos quanto experiências pessoais, construindo assim e me aproximando de ponderações quanto a forma em que trabalho.

Posso afirmar que compreendo melhor sobre o que é ser professor-pesquisador no mestrado, pois me incluo neste processo e creio ser necessário um aprofundamento maior nas pesquisas principalmente para se ter uma base e segurança ao escrever e falar sobre nossos trabalhos. Percebo isto mais marcadamente no desenvolvimento de minhas pesquisas para meu projeto, uma vez que venho procurando e estudando os melhores métodos para executá-lo de maneira mais produtiva e correta.

Na medida em que se adentra o meio da pesquisa, é possível conhecer métodos e teorias que antes não eram familiares. Com isso, a pesquisa se torna mais direcionada, permitindo assim que se tenha um caminho específico a seguir. Levando isso em consideração, conforme explicitado nos escritos de Esteban (2003):

[...] que a formação em pesquisa educacional, e a pesquisa qualitativa em particular, requer uma visão profunda em relação não apenas aos métodos em si, mas à sua inter-relação com questões mais amplas de base epistemológica e abordagem teórica.

É importante citar que o meio em que a pesquisa se dá é de extrema importância para o sucesso de seus resultados. Considerando isto, podemos conectar à ideia do Construcionismo e suas bases, compreendendo a forma em que se desenvolve a pesquisa, através da interação do pesquisador com o contexto em que está inserido. Desta maneira, formo minha visão sobre professor-pesquisador pautada nas observações e construções que venho experienciando e me enquadrando, neste momento, nesta linha de raciocínio.

Da teoria à prática: as tendências de pesquisa em uma dissertação do PPGET.

Para que se possa verdadeiramente compreender a ideia principal de um projeto, se faz necessária a compreensão da tendência investigativa que o norteia. Uma tendência investigativa nada mais é do que aquilo ao que uma pesquisa ou seu produto se identifica e, através disto, se desenvolve, e levando isto em consideração, registro neste trabalho os resultados da busca às minhas identificações como pesquisadora em nossas obras já apresentadas no PPGET.

No estudo de Yna Honda de Souza, o trabalho por mim escolhido, muitas são as identificações, desde a área de formação ao desenvolvimento de pesquisa. Yna apresenta uma proposta pedagógica como produto educacional, “um corpus específico com textos compilados da área de Informática e um guia para professores de Inglês para Fins Específicos, com orientações para a utilização desta proposta de ensino-aprendizagem” (Souza, 2017). Suas palavras-chave foram: Ensino; Inglês para Fins Específicos; Recursos Virtuais; Ensino Híbrido; Corpus. Entre as listadas, duas também se encontram em meu projeto (Ensino e Corpus). Sua investigação se desenvolve através de um estudo de caso, mesma técnica que seguirei em meu projeto para alcançar o objetivo final, transcorrendo, ambas, do mesmo modo: planejamento, análise e aplicação de proposta educacional em sala de aula para experimento e apreciação para possível aprovação.

Outro fator relevante a ser considerado e que pude observar, diz respeito a abordagem apresentada nos escritos de Yna. Se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo que usa como método de investigação empírica, considerando o estudo de um fenômeno em um contexto real, no caso, a realidade dos alunos e como a implementação de sua proposta Blended English Teaching (BET) gera impacto neste processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, seguindo a leitura, nota-se que segue a linha construtivista, pois a sua pesquisa e o conhecimento constrói-se de múltiplas realidades, no caso a partir da troca de interações entre os alunos. Nessa mesma perspectiva, construo as minhas bases, buscando resultados sejam eles positivos ou não, porém visando compartilhar e ressignificar o processo de ensino e aprendizagem.

Referências

ESTEBAN, M.P.S. **Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones**. Edição 1. Espanha: McGraw-Hill, 2003.

SOUSA, Y. H. **Blended English Teaching: Proposta de Ensino-Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus. p. 136. 2017.

RESILIÊNCIA E RETRATO DOCENTE: UMA ODISSEIA NA AUTOBIOGRAFIA DE UM PROFESSOR PESQUISADOR EM EFETIVO EXERCÍCIO E EM FORMAÇÃO CONTINUADA

Jony Alason da Silva Pessoa

*Amigos eu ganhei, Saudades eu senti, partindo.
E às vezes eu deixei
Você me ver chorar, sorrindo
Sei tudo que o amor
É capaz de me dar,
Eu sei já sofri
Mas não deixo de amar.
Se chorei ou se sorri.
O importante é que emoções eu vivi.*

- Roberto Carlos

Introdução

Falar de nós mesmos no contexto da autobiografia nos remete a uma viagem em nossos imaginários, lembrando acontecimentos que ora são lembranças ontológicas felizes, ora são lembranças triste, mas o que mais é bonito ao escrever a nossa carta autobibliográfica é o conhecer-se a si mesmo, perceber a nossa resiliência em quanto seres humanos, nossa subjetividade no contexto ontológico, reviver no hoje o que vivi no ontem, vivenciada novas experiências que serão vivenciadas amanhã.

O professor na contemporaneidade precisa sempre estar em vivência de novas experiências e constantes quebras de paradigmas sempre que necessários, pois são muitas as mudanças pertinentes nos espaços educandários. Nessas vivências, vai-se construindo o retrato do professor, aquele retrato que se passa a se revelar à medida que eu, como professor, passo a experimentar o novo, e este nos remete sempre a novos desafios, tais desafios são superados com a nossa resiliência e metas que apontamos como necessárias a serem almejadas.

Partindo de um aparato que viesse trazer para mim tais reflexões procuro nesta obra apresentar a vocês leitores minha autobiografia de professor, o professor que é aquele mobilizador do conhecimento, aquele que cria e recria métodos, aquele que sempre inventa e se reinventa para acompanhar as mudanças no mundo. Procuro na minha autobiografia trazer a minha história no contexto antológico desde a minha concepção até o presente momento que estou vivenciando, pois não tem como falar da minha trajetória docente ocultando a vida pessoal, pois tudo isso faz parte do processo;

então, relato acontecimentos que marcaram a minha vida e fazem hoje vivo na minha memória, afinal é minha história.

A escolha pela temática se fundamenta em quatro momentos ímpares em minha vida no contexto ontológico: no primeiro, falo de uma odisseia na autobiografia de um professor desde meu nascimento até o Estar no mestrado acadêmico; no segundo momento, apresento a minha Epistemologia do meu retrato de um professor pesquisador; no terceiro momento, esboço um novo olhar na construção do meu retrato docente; e, no quarto momento, faço uma Analogia das tendências da minha pesquisa, com as tendências das dissertações e dos produtos do PPGET aprovados na construção de um novo retrato docente. A partir dessa perspectiva, utilizo o método autobiográfico como ferramenta pedagógica para transformação das práxis. Portanto, a presente pesquisa-ação visa, sobretudo, à ressignificação do vivido por intermédio do reconhecimento de si como sujeito ativo de suas ações incentivando-o a exercer sua ação ontológica de ser mais.

Uma odisseia na autobiografia de um professor

Olá! Chamo-me Jony Alason da Silva Pessoa (Johnny People) e farei uma viagem na minha autobiografia numa intencionalidade de levar vocês, leitores, a conhecer a resiliência de um professor, desde a sua concepção até o contexto atual em que me encontro, levando vocês, leitores, a mergulharem nas suas histórias de vida por meio da minha carta, numa perspectiva de reencontro consigo mesmo, para refletir a subjetividade e a intencionalidade de cada um.



Figura 1: Jony Pessoa (fonte acervo pessoal 2018)

O alfa da minha vida

A tessitura desse primeiro momento é a resposta de uma Carta de Apresentação da mestranda do MPET – IFAM, Danielle Golvim da Silva Alencar que foi desenvolvida como resposta ao primeiro desdobramento da disciplina Dimensões Paradigmáticas da

Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino, ministrada pelo professor Dr. Amarildo Menezes Gonzaga, no Mestrado Profissional de Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência E Tecnologia Do Amazonas.

Olá, Dani!

Espero que você e sua família estejam bem!

Na década de 80 meu pai com 18 anos morava no interior de Barreirinha e se mudou para a cidade para terminar os estudos, no último ano do magistério morou na casa de minha avó materna onde moravam meus avós, minha mãe com meu tio e minhas seis tias. Minha avó tratava-o como filho, mas meu Pai engravidou a minha mãe com apenas 14 anos de idade. Quando meus avós descobriram, meu pai foi embora e dizia para Deus e o mundo, que eu não era filho dele, porém saí a cara esculpida dele, por minha mãe ser nova e pelo pai não assumir nem minha mãe e nem eu como filho, meus avós maternos me criaram e me educaram.

Odisseia da minha infância, uma história de resiliência!

Minha infância não foi fácil, cresci numa casa mista madeira/palha, moravam meus avós, minha mãe e meus tios. Por sermos muitos lembro que 1 pão que na época era 5 centavos e minha avó comprava 2 pães e era dividido para 11 pessoas, quando não tinha pão comíamos banana cozida, pupunha e até mesmo café com farinha. A dinâmica era a seguinte, o café era sagrado ainda que com apenas 2 pães, quando não tinha almoço esperávamos meu avô chegar do lago pois o mesmo é pescador.

Minha avó fazia suas costuras para ajudar nas despesas, também fazia roça, o fogão era a lenha, água era do pote, todas nossas roupas eram feitas pela minha avó, minha mãe batalhou muito para ajudar na minha criação, varreu rua, quebrou pedra nas construções das poucas ruas de Barreirinha. Na época, a cada lata de 20 litro cheia quebrada pagavam 20 centavos, tudo para ajudar na minha criação. A minha infância foi de muito trabalho, vendia peixe na rua com uma tia minha que era quase da minha idade até os doze anos, não brinquei de papagaio, nem bolinha, de vez enquanto jogava bola com meu único tio que é 5 anos mais velho do que eu, vendia também flau, mari mari, pescava com meu avô, ia para roça, carregava mandioca e lenha pois não tínhamos na época fogão a gás, uma verdadeira resiliência.

Meus avós maternos

Eles são os grandes responsáveis por tudo que sou além de minha mãe, me educaram na fé, me ensinaram os valores da vida, eram analfabetos porém me incentivaram nos estudos, me indicaram o caminho, trago em minhas memórias boas recordações deles. Lembro que em 1996 em Barreirinha faltou farinha, não tínhamos o hábito de comer arroz, era raro isso, então parecia uma epidemia, uma febre geral

a

falta de farinha na cidade devido à grande cheia, então meu avô Raimundo, vulgo Cinzo, saiu para pescar numa manhã de terça-feira porre e não retornou no mesmo dia, nem no outro dia.

A voz da igreja avisada do desaparecimento do Cinzo, chorávamos todos, já tínhamos ele como morto. Então, às três horas madrugada da quinta-feira, quando tínhamos acabado de dormir, alguém bate à porta, ao abrir era meu avô chegando com um saco de farinha, ele foi a remo como um canoeiro até a cidade de Parintins. Pescou no caminho e comprou farinha, para se ter uma ideia no barco no motor de 114 leva cerca de 4 horas para se chegar lá, agora imagina ele a remo, enfrentando os banzeiros dos rios e os perigos noturno, isso marcou muito a minha vida. Ele está vivo até hoje e ainda pesca, e já presenciou o único da família até o momento a ter uma graduação que sou eu e se tornar professor de matemática e, se Deus permitir, se tornar mestre e doutor no Ensino Tecnológico.

Minha avó Maria Horácia devido tomar muito café pois costurava muito à noite e os remédios tendo em vista seu problema de saúde, pegou cirrose hepática e morreu com seus 61 anos, no ano de 2005, a perda foi muito dolorosa, pois ela era meu porto seguro, só me viu formar no 1º grau. Tudo dedico a ela in memoriam.



Figura 2: eu e meu avô Cinzo
(fonte acervo pessoal 2020)



Figura 3: minha avó materna (fonte
acervo pessoal 2004)

Meu exemplo de resiliência, minha mãe Sílica

Até em 2005 era assim que o chamava para minha mãe Sílica, foi difícil chamar mamãe, pois fomos criados como irmãos, com a morte da minha avó passei a morar unicamente com ela e a chamar de mãe, meu maior exemplo de vida se chama Suely minha rainha e mãe. Essa mulher ela pesca, pega no batente, não tem tempo ruim para ela... etc., estudou até o segundo grau, é servidora pública (serviço gerais) concursada pela prefeitura.

Minha mãe teve mais dois filhos homens (paternidade diferentes) e uma filha mulher, filha do seu esposo Marconi que hoje chamo de pai também e que me ensinou os fazeres domésticos e a culinária.

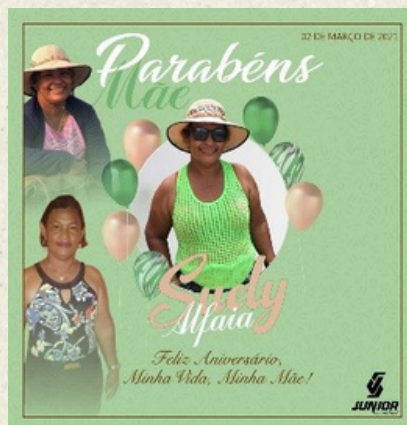


Figura 4: minha mãe Suely (fonte acervo pessoal 2020)



Figura 5: minha família, irmãos, avô, filha, pai e mãe(fonte acervo pessoal 2015)

Trajetória escolar

Sempre gostei de estudar e, depois de tudo que passei, o único caminho que me restava era estudar, estudava com caderno feito de papel almaço costurado com linha de costura e encapado com folha de jornal e revista, levava meus cadernos na sacola de açúcar, recordo isso, esperava muito pela farda que o governo distribuía. Na 6ª série, com 12 anos, aconteceu um fato muito triste e delicado comigo, era de costume todos os domingos ir à missa das crianças; lá, do nada, sentir uma forte dor no testículo direito, fui ao hospital e perceberam que tinha torcido (torsão testicular), então fizeram os procedimentos e voltei para casa, porém num intervalo de 1 mês tive três crises com o mesmo sintoma, o meu testículo inchava; na última, crise cheguei no hospital morto de dor, era um domingo, como não tinha cirurgião no município encaminharam-me para Parintins, cidade mais próxima, porém tive esperar amanhecer e ir no barco de linha que saía às 12 horas da segunda e levava em torno de 4 horas para chegar a Parintins, na viagem comecei a escarrar sangue e mais sangue, chegando lá fui direto para a sala de cirurgia, porém devido o tempo que estava inchado perdi o testículo do lado direito, porém me salvaram, aí ficou aquele dilema, “posso ou não ser pai”,?

No ensino médio foi marcado pela passagem da adolescência a juventude, minha

avó tinha uma criação rígida quase não saía, só para estudar e aos domingos na missa. Sou católico e somente dos 16 para os 17 anos comecei a sair para ir as missas e participar da renovação carismática. Na escola do 2º grau conheci a Simone, única moça que namorei formalmente, porém só durou um dia o namoro pois ela no dia seguinte terminou e não me deu explicação... e não voltei mais na casa dos pais para entregá-la. (Frustração total).

Na igreja gostava de cantar e lá conheci a Cleomara no grupo de canto em 2003, e em 2004 numa bela noite saímos para passear, erámos nessa época bons amigos, na orla da cidade tinha um bar chamado Brothers, e lá tinha uns bancos para sentar, ela cansada pediu para deitar na minha coxa, e ao som da música “maridos e esposas” da banda Calypso após várias trocas de olhares nos beijamos sem ao menos falarmos alguma coisa, o beijo que mudou rumo da a minha vida até hoje. Namoramos e vivíamos castidade por sermos da igreja, porém em 3 julho de 2005 aconteceu, então a dúvida foi tirada, ela engravidou, eu podia ser pai, mas a situação não era boa, pois ainda estava fazendo o ensino médio, o namoro foi conturbador pois minha mãe não aceitava, tinha suas particularidades...ela é 4 anos mais velha do que eu, porém devido tudo que tinha passado na infância, prometi para mim mesmo que “um dia que engravidasse alguém casaria.



Figura 6: Cleomara Viana (fonte acervo pessoal 2020)

Os pais dela, na época, estavam se mudando para tão sonhada casa deles, pois moravam numa casinha de palha desde quando vieram do interior, então a mãe dela me chamou e disse que não a levaria pois já engravidou ficaria sozinha naquela casa de palha; então, sentir-me entre a cruz e espada, cheguei em casa e comuniquei a minha família que iria morar com a Cleomara, faltava 2 dias para eu completar os 18 anos, foi o dia mais triste para minha mãe, com o coração partido fui, minha mãe ficou sem chão, pois era eu que ajudava-a, pois era o mais velho e cuidava dos meus três irmãos. mas seguir, sem trabalho comecei a vender produtos da Canção Nova, Avon, pescava quando tinha parceiro e vigiava à noite na paróquia tirando folga do vigia.

Vivia muito feliz, mais muito feliz mesmo nesse período, a casinha de palha fez eu lembrar a minha infância, queríamos casar porém o padre falou que não era o tempo,

o enxoval do meu filho foi adquirido no baby chá, em 07 de março de 2006 ela teve os primeiros sinais de parto; então, fomos para o hospital, porém o médico falou que ela não teria espaço para ter, pois dilatava apenas 3 cm, e teria que ser removida urgente para Parintins, e na calada da noite em uma voadeira debaixo de um forte temporal acompanhada de sua mãe ela foi; eu não pude ir, pois só podia ir um acompanhante, mas em viagem ela deu à luz a nosso filho “Tiago Pessoa”... devido aos impactos da voadeira quase ela morria com tanta hemorragia... e ficou com depressão pós-parto,...eu cuidava do meu filho e dela, juntamente com a mãe dela, então ela ficou muito doente...



Figura 7: filho Tiago Pessoa (fonte acervo pessoal 2006)

Com todo esse temporal na minha vida terminei o ensino médio em 2006 e fui aprovado no Vestibular para fazer a tão sonhada Matemática, porém não foi possível ir, pois ela estava muito doente e meu filho pequeno, após várias sessões no psicólogo ela foi superando, mas recebíamos muita pressão pelo povo da igreja e pelos pais dela para a gente se casar, pois vivíamos no pecado; eu sempre fui muito emotivo e até hoje tomo atitudes movido pela emoção, algo que estou trabalhando dentro de mim, então movido a emoção e a pressão não ouvir a razão, porém penso que tinha que ser assim, e em 6 de outubro de 2017 casamos, foi um casamento de novela, aconteceu de tudo desde a roupa na cor preta da minha mãe simbolizando o luto, até a cerimônia que foi linda, cantamos um para o outro no altar, era o casamento do meu sonho, apesar de não ter trabalho teve uma grande festança, detalhe, ela é cantora e toca violão e foi ela que me ensinou a tocar violão. Estava tudo perfeito, mas o destino numa bela tarde na porta da igreja as três horas da tarde de joelho fez eu abrir o olho e olhar uma jovem chegando, ela se chama “TAISSA” ..., o coração bateu forte.

Ali mudou a minha vida novamente... no dia 24 de abril eu a beijei, e do nada pedi a separação, fiquei cego de paixão, apenas seis meses de casado na igreja, ô vida cruel!....fui fraco, saí de casa no dia 09 de maio de 2008 deixando a “Rosa” que jurei no altar cuidar na saúde e na doença, deixei meu filho com 2 anos de idade e para completar a deixei grávida, movida a paixão, vivi um outro relacionamento que parecia

eterno,... não vi minha filha nascer no dia 24.11.2008 “CHIARA PESSOA” dói muito quando olho para trás, porém o que me conforta é que eu nunca os abandonei completamente, mesmo separado sempre dei o meu melhor para eles, fiz uma casa para eles, mobíliei, e ajudava-os mesmo não sendo empregado, tudo que queria era estudar.



Figura 8: Taisssa Brandão
(fonte acervo pessoal 2016)



Figura 9: filha Chiara Pessoa
(fonte acervo pessoal 2008)

Em 2009, lembro de uma cena da minha vida que fez eu acordar mais e mais. Vim para Manaus trabalhar e trabalhei no posto de gasolina, porém 3 meses só, de tudo que eu ganhava mandava 40 % para meus filhos, aí veio a epidemia da H1N1, então me deram as contas, fiquei desesperado, pois pesava na minha filha que estava pequena, como caminhava na igreja em Manaus, a coordenadora da igreja tinha uma fábrica de roupa e me ofereceu um trabalho, então disse que o que ela queria me pagar não dava para eu me sustentar, então o marido dela perguntou, você tem alguma profissão? ... respondi tenho o ensino médio, então ele disse quem não tem profissão não tem direito de escolher trabalho aquilo foi uma injeção para eu não aceitar o trabalho e voltar para minha cidade e estudar. Em 2010 pelo IFAM Zona Leste na modalidade EaD em Barreirinha, comecei o técnico em agropecuária e, em 2011, após várias tentativas, chegou à tão sonhada aprovação no vestibular para matemática novamente em Parintins e Pedagogia em Coari, e agora Jony?

Na cara e na coragem fui estudar, não tinha onde morar passei três noites dormindo no barco que vinham de Barreirinha, até que consegui a vaga na casa do estudante. Lá eles davam o café da manhã passei uma semana me alimentando de pão, pois não tinha dinheiro para comer, o que eu tinha deixei para meus filhos. Com uma semana sem ter celular fiz duas cartas uma para minha mãe, outra para a “Taissa”, e relatei que não aguentava mais comer pão, então elas mandaram alimentos, veio a seleção do auxílio estudantil, e não fui contemplado, quando saiu o resultado da bolsa do mestrado e meu nome não estava lá, me veio um filme do que tinha vivido na graduação, e que as coisas nunca foram fáceis para mim, só Deus sabe.

Em 2012 a Taissa passou no vestibular para pedagogia e foi morar na casa do estudante, um ajudava o outro, eu pegava meu dinheiro da bolsa do PIBID que consegui

com o tempo e mandava metade para meus filhos, e metade do auxílio alimentação que ganhei também depois de muita luta. Na graduação, como bolsista com a Taissa conhecemos alguns lugares do Brasil, Rio de Janeiro, Brasília, São Paulo e Acre, tínhamos, como casal, a meta de estudar e passar no concurso e mestrado e ter nossa casa, ela queria logo na graduação ter filhos e eu dizia que não era o momento, pois já tinha dois filhos e sabia o quanto era difícil, falava das metas. Na graduação as coisas não foram fáceis também, porém encontrei várias pessoas que me ajudaram muito, duas professoras marcaram a minha vida, chamava de mãe e todos os dias me davam 1,10 para almoçar Isabel Lobato e Marcia Sarraf.



Figura 10: formatura ensino superior (fonte acervo pessoal 2015)

Em 2015 me formei, minha família fretou barco e foi de caravana para festejar comigo foi o momento muito, muito feliz para mim e para minha família. Voltei para Barreirinha, pois tudo que queria era descansar um pouco, pois foram 4 anos de muitos estudos e trabalho, a Taissa se formou em 2016 e pela primeira vez veio morar comigo na casa de minha mãe, ela tinha uma mágoa grande pois o terreno que tinha fiz casa para os meus filhos e não para nós na época da graduação, explicava que nasci numa casa de palha, morei com a Cleomara numa casa de palha, então queria fazer a casa dos meus sonhos, mais não entendia. Comecei a trabalhar como docente em 2015 contratado pela Prefeitura do Município.

Em 2018 em abril/maio realizei um sonho, quando criança brincava de canoa e dizia olha estou em Veneza, e não é que realizei o sonho, como cristão queria pisar na Cátedra de São Pedro, percorri a Itália por um mês (Catania, Siracusa, Pompeia, Nápoles, Roma, Milão, Veneza, Assis e o Vaticano), em 2018 também fiz o concurso e fui aprovado, assim como fui aprovado na seleção de mestrado PROFMAT para Santarém-PA, não era para ser um ano perfeito? Então, nesse ano a mulher que convivia com 10 anos e 11 meses abandonou a barca, assim como eu abandonei também em 2008 a barca do meu matrimônio. Estava indo a mulher que apostei tudo, a mulher que eu amava e me ajudou muito, o sofrimento veio, mas nada se compara com o sofrimento da Cleomara, e o que ficou? Foi um coração frustrado, todas as separações têm perdas, em Santarém também não consegui a bolsa então tive que desistir, e hoje? Eu colho tudo que plantei, as coisas ruins servem de aprendizagem, as boas me dão a certeza de que

nada na minha vida vem e vai fácil, mais sou mais que vitorioso.



Figura 11: visita ao vaticano (fonte acervo pessoal 2018)

Em 2019 tentei o mestrado do IFAM, porém só passei na primeira fase, na segunda não aprovaram meu vídeo, em 2020 tentei novamente e hoje estou aqui com vocês compartilhando a minha história que tive que ocultar alguns capítulos em circunstância do tempo, estou aqui pelo meus filhos e pelos meus sonhos, sem bolsa, com um salário fragilizado do Estado, porém tenho minha família e amigos torcendo por mim, tenho vocês família PPGET202/2022 e tenho um mestre da vida para me orientar, Professor Amarildo Gonzaga, sempre tive um sonho de ser orientando dele desde quando trabalhava na UEA. Em 2015. Quando ele foi a Parintins, UEA, a convite da Professora Isabel sua ex-orientanda, naquele auditório me falou, se queres trabalhar a formação docente não faz o PROFMAT. Gratidão a Deus, pela minha história de resiliência me sinto um vitorioso até aqui e sei que ainda terei muito o que superar, muitas escolhas a fazer, a única certeza que tenho que sempre darei o meu melhor.



Figura 12: X Secam-simpósio da educação, na foto eu e os meus alunos que faziam parte do meu grupo de pesquisa (fonte acervo pessoal 2019)

Retrato de um professor pesquisador

A minha história na docência começa desde a minha mocidade, o desejo e o anseio por ser professor começou na minha trajetória do ensino fundamental e ensino médio, as coisas iam ficando claras, porem sempre havia medo, de como era ser professor. O Ensino médio foi marcado pela escolha de se fazer um vestibular que

pudesse definir o meu futuro, as inquietações dentro de mim eram muitas, “em que sou bom afinal”?

Destacava-me muito na matemática, então segui essa trilha, porém devido as escolhas que eu fiz, o resultado das escolhas não foi possível sair do ensino médio direto para a faculdade ocorrendo um atraso na minha formação.

A aprovação veio em 2006 porem como citado anteriormente tive que optar entre a família que começara a se formar e a universidade que se abria as portas; optei pela família, uma escolha difícil na minha vida com apenas 18 anos, fiquei entre a cruz e a espada, porém tudo no tempo de Deus. O tempo passou e em 2011 fui aprovado novamente e o processo formativo para docente dar-se o início e hoje estou aqui ainda em construção, como sujeito da minha própria pesquisa formativa, trabalhando sempre a subjetividade e a resiliência. E o ser professor pesquisador onde começou afinal?

O início de tudo, o meu vocacionado

De tudo que já vivi até aqui ao longo do meus 33 anos de idade, meus últimos 6 anos dedicado à docência, de tudo que ainda viverei, a única certeza que eu tenho é que escolhi ser Professor e não abro mão desta profissão, ainda que se tenha um salário defasado, ainda que não se tenha o reconhecimento devido por partes da sociedade e política nacional , ainda que o mundo venha a desabar nas minhas costa como Professor, não desistirei de ser Professor, pois sou um vocacionado a ser Professor , e o juramento que eu fiz no dia em que por lei foi diplomado licenciado em matemática “assim prometo pela minha honra”, cumprirei até o ultimo suspirar na odisseia terrestre. O meu vocacionado docente começou na infância, eu enquanto criança brincada de ser professor e no Ensino Fundamental vários paradigmas foram sendo quebrados em minha vida, amava seminário pois ali eu me sentia um Professor.



Figura 13: outorga de grau (fonte acervo pessoal 2015)

O tornar-me professor

Entre na universidade em 11 de abril de 2011, éramos 50 acadêmicos e apenas 8, incluindo eu, formaram no dia 12 de março de 2015, foram 4 anos de muito

aprendizados e de muitas resiliências, pois paradigmas eram quebrados constantemente, inquietações nasciam em cada experiência vivenciada por mim ainda na graduação através dos estágios supervisionados, no projeto de pesquisa de iniciação científica- PAIC e no programa institucional de iniciação à docência- PIBID. O sentir-se professor era algo que na graduação já me deixava feliz, cada segundo que passada na universidade contava com muito carinho, pois tudo que eu queria era formar e começar a minha trajetória docente.



Figura 14: início do ano letivo (fonte acervo pessoal 2017)

Então, em 2015, começo a vivenciar a profissão mais linda da face da terra, a única profissão que formam as demais profissões, me arrisco afirmar e chamar a profissão docente como “A mãe de todas as ciências”. Comecei atuando numa Escola Estadual do Ensino médio no Município de Barreirinha no Estado do Amazonas, paradigmas iam sendo quebrados, resiliências fortalecidas, pois era naquele momentos um mero professor em construção recém-formado, querendo fazer a diferença em meio a um sistema implantados nas escolas públicas, o que eu via era meros docentes bloqueados, indignados e ou outros conformados com o sistema, era hora de eu fazer a diferença, era hora de não segui o sistema, mas buscar em meio ao sistema trabalhar com amor a vocação que eu escolhi seguir e não deixar me abalar em nada, pois sabia que o novo incomoda sempre os enraizados, aqueles que não iriam concordar e falariam que não daria certo.

Os primeiros impactos foram dolorosos, porém prazerosos, pois meu sonho estava sendo realizado, estava convicto da minha profissão. A realidade dos alunos do Ensino Médio que encontrei não era mais a mesma quando me formei em 2006, tinha um público totalmente dominado pelo celular, então novos desafios nasciam, novas inquietações, novos paradigmas pois muitos se falavam de um ensino fragilizados, alunos e docentes desmotivados, era a realidade da escola onde me formei no 2º grau e que estava naquele momento sendo a minha primeira casa como docente.

Então usei da sensibilidade, para perceber as mudanças que ocorrera no ensino, fiz uma reflexão com urgências pois já estava na sala de aula e a tomada de decisão emergiam por mudanças de postura, para pesquisador canadense considera que, quando entra em sala de aula, o docente penetra em um ambiente de trabalho composto de interações que constituem não um aspecto secundário ou periférico do

trabalho dos professores: “[...] elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, a nosso ver, a própria natureza dos procedimentos. (TARDIF, 2003, p. 118). Como o objeto de trabalho dos professores são seres humanos, boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (TARDIF, 2003, p. 130). Infelizmente, enfatiza Tardif (2002), ainda há professores universitários que acreditam que entrar em sala de aula e abrir a boca é o bastante para saber ensinar.

Então, fazendo parte do meu planejamento, o primeiro passo foi dialogar com meus alunos, passar segurança para eles, ganhar a amizade deles, conhecer a realidade de cada um, compartilhar a minha história de resiliência com eles, pois vinha e sou de família pobre; falei das dificuldades enfrentadas na vida e na faculdades, fiz muitos deles a se olharem na minha história, assim como me olhei nas histórias deles. Então, nascia ali o professor amigão, o professor que tinha que chupar dindin nos corredores, lanchar nos corredores, o professor que tinha que falar a linguagem deles, a semente foram plantadas, e a visão que eles tinham do professor de matemática chato, o bicho papão foi se perdendo, paradigmas foram sendo quebrados, e eles ao poucos iam aprendendo a matemática com a prática, com as histórias da vida contadas por mim e por eles, e o professor reflexivo tinha que se reinventar constantemente, pois os alunos queriam sempre o novo, então grande era o desafio, mais seguir com firmezas. Então o sentir-se professor neste processo de vivência foi uma das melhores experiências já vivenciada por mim.

O sentir-se professor pesquisador

O ser pesquisador vem comigo desde a infância, sempre tive minhas inquietações da vida, na escola do ensino fundamental tinha um desejo enorme em pesquisar-se, porem na década de 90 tudo que se tinha era alguns livros na biblioteca e professores com apenas o magistério. Na passagem da década de 90 para 2000 marcada pela informatização nas escolas públicas, porém o computador fui ter os primeiros contatos apenas em 2004, internet somente em 2008 quando já se tinha encerrado o ensino médio, o sistema de telefonia móvel em minha cidade chega no ano 2004, acesso para poucos, então como ser um aluno pesquisador em meio a tanta falta de informatização no processo formativo? As minhas problemáticas passam da minha vivência no ensino médio, segundo Pozo (1998) afirma que o caminho para um ensino contextualizado e significativo para o educando passa por uma pedagogia problematizadora da realidade vivenciada por ele.

Na graduação os primeiros paradigmas foram se quebrando, foi começando a ser esculpido como professor, as frustrações foram muitas e muitas, pois na minha cabeça a ideia de Faculdade para formar professor era uma, na realidade o processo formativo é

bem diferente que o aluno do ensino médio pensa, então os paradigmas foram se quebrando e aí me tornava uma pessoa autêntica e crítica, é o que Paulo Freire idealizou como cidadão crítico de si mesmo e da sociedade para provocar as mudanças necessárias e na busca do rompimento dos paradigmas negativos (FREIRE, 1996). No contexto formativo docente adentrei na universidade imaginando que a faculdade ia ensinar o ser professor a ministrar aulas, a pesquisar, a planejar, a preencher diários, a ensinar todas as técnicas de um professor, a ser um professor modernizado na informatização, ensinar o passo a passo da matemática, explicar etc., mas a realidade foi bem diferente, então nasce aí a autonomia de mim como estudante, tinha que praticar a resiliência dentro de mim, pela busca do conhecimento vai se nascendo a subjetividade. Então o ser professor pesquisador vai nascendo já na graduação nos primeiros dias de academia, e assim eu o fiz, caso contrário ficaria estagnado no tempo e voltaria para minha cidade sem nenhuma perspectiva de vida, me sentindo um fracassado, e nunca foi o meu perfil como ser humano de desistir fácil.

Então os desafios como sempre fui contornando, foi me moldando, mas só a aulas em sala de aula para mim não supria minhas expectativas, então me tornei voluntário no curso de nivelamento de matemática, começava a dar aulas particulares para me ajudar no processo formativo e principalmente a me manter na universidade, mais me faltava ainda algo, queria mais, então consegui a bolsa do PIBID, lá para escola observava as vivências dos professores, anotava o quanto a educação estava presa ao passado, pois apesar de tantas tecnologias presentes a educação permanecia o mesmo, a educação bancária presente, para Freire (1987) as amarras da educação bancária e conteudista precisava e ainda precisa mudar para a educação problematizadora e libertadora da consciência humana, então aí nasce dentro de mim uma inquietação uma problemática e até hoje busco resposta para tal: porque a educação na década de 80 e 90, onde os professores não tinham muita formação, não tinham recursos tecnológicos, o ensino parecia ser eficaz, os alunos saíam sabendo principalmente nas vertentes de matemática e português, saíam alfabetizados, e hoje na contemporaneidade com tantos recursos tecnológicos se percebe uma deficiência no ensino?

Tais perguntas não consegui encontrar resposta no PIBID, então ingressei no PAIC com a professora que hoje é doutora Isabel Lobato, com ela comecei a entender o que era ser um pesquisador, ali começa meu namoro com a formação docente que até hoje busco pesquisar essa linha de pesquisa pois sei que um estudo mais detalhado poderá trazer contribuições reflexivas para os professores em formação e para mim como sujeito da pesquisa. Encerrou a graduação, fiz uma especialização pois a minha problemática ainda não tinha sido sanada, aí começa o processo de vivência como docentes, os saberes adquiridos na teoria na universidade vão se unificando com os saberes vivenciados na prática, aí se percebe que enquanto professor preciso ser pesquisador para não estagnar, pois o processo formativo vivenciado na graduação já

não consegui acompanhar as práticas vivenciadas na contemporaneidade, passo a me deparar com a fenomenologia, o mundo está em constante mudanças, onde devo criar, recriar, mudar e reinventar como professor para poder acompanhar as mudanças.

Então a problematização era presente na minha vida docências, minhas inquietações continuavam vivas , então procurei sempre a instigar meus alunos a serem pesquisadores, netão através do projeto ciência da escola-PCE foi se dando continuidade ao meu processo formativo, o ser professor pesquisador continua buscando resposta para tais inquietações lá do meu tempo de ensino médio, então procurei ao longo da docência está próximo do meus alunos, e com eles ir em busca de novas descobertas, fiz várias viagem investigativas com eles, participei de simpósios com eles ,trazendo eles a vivenciarem experiências únicas que ajudaram em seu processor formativo como cientistas juniores, apesar de esta na ativa nas pesquisas o desejo por novas formações que me ajudem a quebrar novos paradigmas e a responder questões pertinentes nascido na experiencição de sala de aula, a importância da formação continuada se faz necessário nesse me retrato enquanto professor, pois os resultados encontrados até aqui não se respondeu ainda os meus questionamentos de enquanto acadêmico na universidade Essa definição resume singelamente a visão defendida por Tardif (2002, p. 118): o professor é um “trabalhador interativo”, que realiza uma atividade manifestada “no âmbito das interações humanas e traz consigo, inevitavelmente, a marca das relações humanas que a constituem”. Então para se nascer um professor pesquisador é preciso se indagar, se questionar, se desafiar perante tantos problemas que a educação vivi nos tempos atuais, pois tais resultados que encontramos das nossas inquietações não se tornam uma solução para nossos problemas, mas se apontam um caminho para se buscar caminhos as possíveis soluções a nossas investigações in loco.

A pesquisa é uma das vivências fortes que vivenciei com eles até aqui, apesar da minha formação ser na área da matemática, área exatas , eu sempre procurei fazer o diferencial com eles, no ano de 2017, me deram um disciplina chamada Fruição das Artes para completar a minha carga , então juntamente com eles ,criamos um evento onde todas os dons(talentos) deles pudessem ser mostrados para Sociedade, então Criamos o “I Musical da Paixão de Cristo”, foi um evento ecumênico na escola , onde a música , a dança , a poesia e dramaturgia se fizeram presentes , eles foram os protagonistas desse evento esse musical teve a 2ª edição em 2019 devia pandemia não foi mais possível realizar o mesmo, que já faz parte do calendário acadêmico da escola. Antes da pandemia também eu tinha um projeto de fazer um laboratório sustentável de matemática na escola, pois até o presente momento a única escola do município do estado que dispõem do ensino médio não tem um laboratório de ciências e nem de matemática. Fizemos algumas excussões em espaços não formais para se perceber a importância da matemática , foram experiências lindas , assim como alguns experimentos dentro da sala, procurava sempre trazer o novo para eles, só que em

2019 fomos surpreendidos pela Covid-19, parecia que não chegaria até nós, mas chegou e as escolas pararam, vivemos e se vive um momento incerto, de quando e como e se vamos voltar à normalidade , ou se este novo momento que estamos vivendo se fara presente para o resto de nossas vida docentes.



Figura 15: I musical da paixão de cristo (fonte acervo pessoal 2017)

Um novo olhar na construção do meu retrato docente

A profissão docente partindo do vocacionado nos remete sempre uma auto avaliação de nossas praticas pedagógicas , o processo formativo é de suma importância ,pois as mudanças no âmbito escolar são constantes e isso nos remete a criar, recriar metodologias para acompanhar tais acontecimento no âmbito escolar, numa perspectiva reflexiva de mudança ou de resignação do retrato docente construído até aqui, nos remetendo a um encontro pessoal no cenário em que hoje se vive fazendo uma analogia epistemológica na autobiografia construída até aqui.



Figura 16: praticas pedagógicos (fonte acervo pessoal 2017)

Partindo de uma análise do meu retrato docente construído até aqui após a leitura reflexiva da obra de Sandin Esteban (2003), na propositura docente acrescentaria mais a subjetividade enquanto “expressão ontológica de um fenômeno especificamente humano, social, individual, nas condições da cultura, que se desprende do psiquismo” (GONZÁLEZ REY, 2017a, p. 207), a intencionalidade atribuindo um sentido no campo da pesquisa ontológica, epistemológica e metodológica, quebrando alguns paradigmas no sentir-se professor pesquisador. Ao se iniciar uma pesquisa, é preciso ter clareza sobre a postura filosófica subjacente à metodologia, pois daí virá a fundamentação para o desenvolvimento do processo investigativo. Entender a realidade como ordenada, objetiva, uniforme, estática e fragmentada, como supõe a visão positivista, é muito diferente de assumir a complexidade da realidade – dinâmica, mutável e multidimensional e, ao mesmo tempo, contínua, descontínua, estável e instável.



Figura 17: atividade em espaço não formais (fonte acervo pessoal 2019)

A obra de Sandin Esteban (2003), me faz refletir a minha autobiografia “o retrato do professor pesquisador” que vem sendo formado ao longo da minha história eu sendo personagem principal dela. Uma das minhas reflexões é um novo questionamento na minha autobiografia que partiu da vivência da leitura do capítulo II da obra, qual a contribuição da minha autobiografia a partir do meu retrato de professor pesquisador pode trazer a etnografia educacional no contexto da formação de professores no olhar positivista?

Os saberes vivenciados a parti da minha vivência no meu professor e na formação, me remente a refletir no meu retrato o que conheci e como conheci na perspectiva epistemológica mencionada por Sandín Esteban (2003). Arrisco-me a perguntar que conhecimento hoje obterei do meu próprio retrato de professor construindo até aqui? Quais as suas características? E que valor tem para a minha formação hoje?

Ao escrever a minha autobiografia no contexto das minhas experiências vivenciadas enquanto docente, passo a entender hoje a minha resiliência, a minha subjetividade que foi se formando e a minha autonomia enquanto vivenciado na minha própria história. O meu retrato vai se tendo um novo norte quando passo a compreender objetivismo, construcionismo e o subjetivismo denominada perspectiva epistemológica de CROTTY (1998) citada na obra de Sandín Esteban (2003), pois na escrita da minha autobiografia vai ser quebrando alguns paradigmas presentes na minha percepção enquanto eu sujeito da minha própria história.

E a qual era? E qual é hoje a minha intencionalidade enquanto eu professor um “ser no mundo” no processo formativo? Preciso continuar construindo a minha objetividade e a minha subjetividade de um ser no mundo, sendo eu um professor pesquisador, são reflexões e indagações que adiciono na minha trajetória docente, e ao buscar possíveis resposta vai se dando um novo GIMP no meu retrato docente.

No contexto educacional paro para uma análise dos três verbetes mencionados pela autora que me ajuda a compreender melhor a minha própria autobiografia dando uma nova editada em meu retrato em construção enquanto professor pesquisador: o positivismo com suas três teses (legalismo, empirismo e pragmatismo ou tecnologismo); o interpretativismo com três perspectivas (a hermenêutica, a fenomenologia e o interacionismo simbólico); e a teoria crítica (consciência hermenêutica).

Destaco neste capítulo a fenomenologia, pois a vivências, as percepções advindo das práticas, a subjetividade são fatores pertinentes presente em meu retrato de professor, a fenomenologia eidética, que aponta para a intuição reflexiva da consciência partido do vivenciar-se (da experiência vivida), trazendo para o meu retrato tantas vivências, tantas experiências consciente de uma emancipação no processador formativo, destaca-se a fenomenologia hermenêutica, trazendo presente a antologia, o existir/ser/estar na minha autobiografia.



Figura 18: atividade de pesquisa com só alunos do ensino médio (fonte acervo pessoal 2018)

A fenomenologia é um método que eu enquanto escritor da minha própria história não posso deixar de trabalhar, De acordo com os postulados de Marleu-Ponty (2018, p.1), o método Fenomenológico “[...] é a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais”. Com o método fenomenológico, é foi possível conhecer o contexto e as experiências das minhas vivências como docente.

Neste contexto a fenomenologia é de suma importância no meu ser professor pesquisador, pois o retrato docente começa com o professor formativo, o ensino básico até a graduação, ou seja, a relação entre a teoria e pratica vai se emergindo para uma compreensão significativa, pois ao falar dessa relação, dos fenômenos estudados

enquanto professor em formação o que significou, o que foi se experienciado (BICUDO, 2011), vai se percebendo o método fenomenológico presente nesta relação. Ao falar sobre teoria e prática é essencial conhecermos primeiramente o conceito de teoria e o conceito de prática e assim fazermos a relação entre elas. Ao falar de teoria, temos que essa, “implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade [...] (FREIRE, 1979, p.93).

Entende-se que a teoria é um princípio onde insere o homem na realidade como ser que existente dela, e através dessa existência promove a sua própria concepção da vida social e política. Essa concepção refleti no meu eu, na minha imagem enquanto docente. Compreende-se por ser teoria a reflexão que se faz do contexto concreto, isto é, deve-se partir sempre de experiências do homem com a realidade na qual está inserido, cumprindo também a função de analisar e refletir essa realidade, no sentido de apropriar-se de um caráter crítico sobre ela (FREIRE 1979). Ao discorrer sobre a prática, Freire baseia como a relação à subjetividade-objetividade ampliando para o conceito de práxis. Esse mesmo autor (1983, p.40) relata que “[...] a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Faz-se necessária que o homem não só conheça o mundo é preciso que o mesmo o transforme, visto que, conhecer não é um ato passivo do homem frente ao mundo, é antes de tudo conscientização, intercomunicação, intersubjetividade, que pressupõe a educação dos homens entre si mediatizados pelo mundo, tanto da natureza como da cultura. Portanto a prática vincula o ser humano nessa procura consciente de ser, estar e agir, ou seja, apropriar à prática dando sentido a teoria.

Em suma todo conhecimento é contingente e relativos, é preciso mergulhar numa reflexão antológica mais profunda para olhar o retrato do professor pesquisador que foi sendo construindo no ‘ processo formativo, dando ênfase a autonomia, a subjetividade, o positivismo e a ao modernismo contemporâneo.

Analogia das tendências da minha pesquisa, com as tendências das dissertações e dos produtos do PPGET aprovados na construção de um novo retrato docente

O Metrado Profissional em Ensino Tecnológico, do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico- PPGET, do Instituto Federal do Amazonas-IFAM, o único do Brasil, me desafia a ser ousados na minha escrita em construção da minha dissertação e no produto educacional que visem trazer contribuições significativas para o Ensino Tecnológico, numa expectativa de se conhecer sempre um novo produto que venha fazer a diferença , e que contribuam com os demais pesquisadores que focam na linha de Ensino que sigo, então busquei nos produtos educacional já aprovados para fazer uma possível analogia com o meu pré-projeto de dissertação que ainda pode vim a ter

no futuro alguns ajustes necessários. Então partindo de uma leitura reflexiva das tendências do ensino, busquei por três dissertações, fiz um estudo profundo numa única das três que converge um pouco com a minha dissertação em construção.

Por ser amante em ser Professor, procurei trabalhar com a formação inicial docente, pois para mim, os melhores professores são aqueles vocacionados e que tiveram uma excelente formação docente, pois acredito que a formação inicial docente, deve ajudar na construção do professor em formação, ajudando o mesmo a vivenciar desde a sua formação experiências que visem fortalecer seu vocacionado enquanto professor, e principalmente a construir saberes nesse processo. A formação docente é constituída de elementos que visam alcançar um dos principais objetivos da educação, que é formar o cidadão até que ele esteja apto para a sua vida profissional. Essa formação docente está ligada a vários aspectos, como nos orienta Imbernón afirmando que:

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimentos curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto. (IMBERNÓN 2000, p. 17)

Eu como professor de matemática busco uma construção de um produto educacional que visem contribuir com a formação dos professores de matemática, que nos últimos anos a f vem sendo um dos principais temas de debates em muitos congressos no Brasil, onde é destacada, a grande responsabilidade da universidade formadora dos futuros educadores de nossa nação. Sobre isso Matos e Serrazina, acrescentam que:

A educação Matemática, em especial, não se destina a formar matemáticos, mas sim pessoas que possuam uma cultura matemática que lhes permita aplicar a Matemática nas suas atividades e na sua vida diária. [...] O professor deve saber propor a execução de projetos de trabalhos que utilizem conceitos matemáticos, ou saber agarrar as ideias que os alunos proponham. (MATOS E SERRAZINA 1996, p. 23)

Com o passar dos anos a formação docente foi se destacando cada vez mais em nossa sociedade, em que a profissão de ser um educador se diversificou, e o que era posto antigamente como uma simples transmissão de conhecimento, hoje, se torna uma profissão fundamental para a construção de uma sociedade crítica. A formação docente está ligada a uma série de conhecimentos que se encontra em um processo contínuo, em que surgem como características iniciais a capacidade reflexiva em grupos, como afirma Imbernón:

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN 2000, p. 15)

Assim o processo desse conhecimento profissional é primordial para formação docente. Um dos aspectos que chama a atenção é que, a formação docente não se constitui só de conhecimentos adquiridos na graduação, constitui-se de um conjunto de conhecimentos em que estão interligados com o seu convívio com a sociedade, comunidade escolar e também com a experiência na trajetória de sua educação básica, em que reunidos compõe a identidade profissional do ser professor. (MESSIAS, 2013).

Então partindo dessa tessitura busquei por tendências que venham trazer tais reflexão e que me darão um norte na minha pesquisa de dissertação do mestrado, uma vez que começo a entender o olhar da minha pesquisa neste processo pautada no subjetivismo, pois o conhecimento é sempre a priori à relação sujeito-objeto. A ênfase está na percepção interna, na intuição. Os símbolos são instrumentos para analisar a realidade, uma vez que trabalharei com narrativas docentes, docentes este que relatarão suas vivências com modos pelos quais o seu mundo é percebido, levando os mesmo a fazerem uma reflexão detalhada atenção às condições internas de possibilidade de suas percepções, a partir de seus olhares, dentro da subjetividade a fenomenologia se fazendo presente neste campo investigativo comungando com o método fenomenológico dos postulados de Marleu-Ponty (2018). Uma das consequências dessa “fenomenologia” in actu é uma subjetivização crescente da experiência do universo circundante, oriunda não de uma epoché instaurada com esforço, mas de um senso agudo do papel da própria mente na constituição dos objetos que a ela aparecem, sobre os quais passa a pairar aquele senso de irrealidade ou artificialidade.

No subjetivismo epistemológico podemos afirmar que todo o conhecimento subjetivo tem em comum a supremacia do autor, sobre o objeto na obtenção da verdade. Quer dizer que com a produção de determinado conhecimento se diz exatamente o que o sujeito elaborou com supremacia na relação o objeto. Nesta perspectiva de investigação todo o modo de pensar que atribui valor ao conhecimento produzido pela razão, atribuindo destaque para o pensamento lógico. A razão é o meio para explicar a realidade, essa realidade que eu enquanto professor e sujeito da minha pesquisa vivo e revivo no dia-a-dia, destaco aqui um pensamento do pensador Descarte oracionalista mais conhecido, com suas teorias filosóficas fundamentadas na suposição de que a investigação da verdade, conduzida pelo pensamento puro, ultrapassa em grande medida os dados imediatos oferecidos pelos sentidos e pela experiência “tenho notado que nada há no eu penso, logo existo, que me assegure a verdade, exceto que vejo muito claramente que, para pensar, é preciso existir, julguei poder tomar por regra geral que as coisas que concebemos mui clara e mui

distintamente são todas verdadeiras (DESCARTES, 1983, p. 47).

É preciso existir para se vivenciar, quando se vivencia saberes são adquiridos e conhecimentos são adquiridos, aí a fenomenologia se fazendo viva na construção do retrato docente. Uma outra tendência que se fara presente também é a pós-modernismo, pois se trata de uma combinação de diversas tendências, no nosso trabalho não há sombra de dúvidas que teremos tais combinações para se chegar ao nosso produto final.

Análise das três dissertações PPGET

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO ENSINO HÍBRIDO

- Autora: Adriana Neves de Almeida
- Orientadora: Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo.
- Palavras-chave: Formação continuada de professores de Matemática. Ensino Híbrido. Processo Pedagógico

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DO LETRAMENTO: REFLEXÕES E PROPOSTA

- Autor: AUGUSTO JOSÉ SAVEDRA LIMA
- Orientador: Dr. Nilton Paulo Ponciano
- Palavras-chaves: Formação continuada de professores de Língua Portuguesa. Letramento. História Oral

CARTAS BIOGRÁFICAS EM PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

- Autor: EDSON CASTELO BRANCO FEITOSA JÚNIOR
- Orientador: Dr. Amarildo Menezes Gonzaga
- Palavras-chave: Autobiografia. Cartas biográficas. Narrativas.

A dissertação que comunga com meu projeto de pesquisa que tem como tema “FORMAÇÃO DOCENTE: TRAJETO, CONTEXTO E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS NO MUNICÍPIO DE BARREIRINHA/AM” é do autor Edson Castelo Branco Feitosa Junior , orientado pelo Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga com a temática CARTAS BIOGRÁFICAS EM PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA, pois trabalha com a fenomenologia com a subjetividade , traz em sua pesquisa um professor de matemática, a formação docente , o processo formativo através da autobiografia , das cartas biográficas e principalmente por trabalhar com as narrativas.

O que diverge com meu projeto é apenas o percurso metodológico, pois o meu referencial metodológico está na história oral, que nos dá condições para pesquisarmos orientados por um “método-em-trajetória” na temática da pesquisa qualitativa que, segundo Garnica(2010), permite a construção de métodos durante o processo investigativo sem seguir um priori definido. Diante disso, a minha pesquisa poderá se desenvolver através de uma dimensão qualitativa, por permitir analisar as práticas humanas, embasados na afirmação de Sandín (2010, p.127) “A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais a transformações de práticas e cenários socioeducativos”. Para explicar a obtenção do conhecimento referente aos saberes docentes e práticas pedagógicas através de narrativas, direcionaremos nosso estudo através do construcionismo, que de acordo com essa autora “a epistemologia construcionista rejeita a ideia de que existe uma verdade objetiva esperando ser descoberta. A verdade, o significado, emerge a partir de nossa interação com a realidade” (SANDIN, 2010, p. 51).

É dessa forma que estaremos conduzindo a pesquisa, buscando respostas às questões propostas neste estudo, reconhecendo o saber docente acumulado nas práticas pedagógicas dos professores de Matemática em Barreirinha/AM. Como se percebe a minha proposta inicial é trabalhar com a história Oral, porém tais adaptações podem acontecer, pois a propositura desta dissertação os percursos metodológicos que os autores usam me apontam um novo norte para um possível adaptação para ser trabalhada em meu projeto de pesquisa através das cartas biográficas. A pesquisa qualitativa também presente na obra, comungam com o meu pré-projeto, a histórias de vida, a área da matemática, são fatores que se assemelham e pode tangenciar com o meu projeto que ainda está em fase de adaptação.

Em suma adaptações em qualquer obra sempre se fará necessária no decorrer em que o autor e o orientador vão percebendo tais mudanças nesse processo de construção, as obras aprovadas no PPGET, programa de mestrado a qual hoje eu como mestrando faço parte, nos ajuda ser ousados numa dissertação e no produto educacional que venham trazer contribuições significativas para a educação matemática no contexto tecnológico no ser professor em formação.

Considerações finais

Ao dar a voz a mim mesmo no contexto de escrever minha autobiografia, percebo o quanto na vida sou um vencedor, a minha história é marcada por muita resiliência, as lágrimas veem pois aí percebo o quanto tudo que já vivi até aqui não foi fácil, todas as minhas conquistas não foram alcançadas fáceis, eu um mero menino vindo de uma família humilde, sem uma perspectiva de vida, pego o meu descontentamento e transformo em meta, e hoje estou aqui no Programa de Pós-Graduação em Ensino

Tecnológico -PPEGET, narrando através de escrita a minha autobiografia de um menino neto de pescador e costureira que se tornou um professor e hoje está vivenciando novas experiências ,adquirindo novos saberes, sempre superando as adversidades que vida propõe, pois se tratando de mim , as coisas sempre foram e estão sendo difíceis , porem tenho um Deus supremo que entrego todos os meus fardos, minhas dores sempre peço discernimento para decidir tais decisões que muitas vezes nós seres humanos temos que tomar.

Em suma discorri da minha história, procurei ser o mais sensato possível para apresentar a vocês leitores a minha história de vida, em forma de carta bibliográfica, elucidando o meu retrato docente, termino com um pequeno trecho de uma frase de minha própria autoria que me remeti sempre a refletir a vida

*A arte de viver na vida
terrena é um desafio a
ser enfrentado todos
dias, na vida tudo se
constroem com lutas
diárias, se perdi ou venci é
por que lutei.
- Jony People*

Referências

BICUDO, Maria Aparecida Viggiane. Capítulo 3 **Pesquisa qualitativa fenomenológica : interrogação, descrição e modalidades de análises**. Editora Cortez, São Paulo, 2011

DESCARTES, R. O discurso do método. Os pensadores – Descartes. Abril Cultural, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. _____ **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. . **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. **Coleção Educação e mudança vol.1**.9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GARNICA, A. V. M. **Outras inquisições: apontamentos sobre história oral e história da educação matemática**. ZETETIKÉ – Cempem – FE – Unicamp – v. 18 n. 34 – jul/dez – 2010.

GONZÁLEZ REY, F; PATIÑO, J.F. La epistemología cualitativa y el estudio de la subjetividad em una perspectiva cultural-histórica. Conversación com Fernando González Rey. Revista de Estudos Sociais, 60, 120- 128. DOI: <https://doi.org/10.7440/res60.2017.10>, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Forma-se para a mudança e a incerteza**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MATOS, José Manuel; SERRAZINA, Maria de Lurdes. **Didática da Matemática**. Universidade Aberta; Lisboa, 1996.

MERLEAU-PONTY Maurice. **Fenomenologia da percepção**. tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. – 5ª.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MESSIAS, Cinthia Maria da Fontoura. **Reflexões sobre Formação Docente**. Kur"yt"yba, v. 3, n. 1, p. 61-73, 2013.

POZO, I.J (Org.). **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para apreder**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto alegre: Artmed, 1998.

SANDIN, E.M.P. **Pesquisa qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. Investigación cualitativa en Educación – **Fundamentos e Tradiciones**. Espanha: McGraw-Hill, 2003. _____

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

PEGADAS DE UM CAMINHAR DE UM VELHO/NOVO
PROFESSOR PESQUISADOR*Kleber Da Luz Bastos***Do que falamos?**

A atividade proposta tem como objetivo apresentar a construção de um produto deferido de reflexões sobre temáticas que envolvem as Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e as Tendências Investigativas no Ensino por meio de um planejamento integrador. O material apresentado busca efetuar registros a partir da narrativa das experimentações e vivências do processo formativo e contínuo enquanto professor, com ênfase no sentir-se professor pesquisador, considerando as dimensões paradigmáticas, tendências de Ensino com ações integradoras nos métodos de investigação propostos em um projeto de pesquisa. O método adotado parte da resposta de uma carta no contar sobre sentir-se professor pesquisador, com quatro desdobramentos independentes mais conectados a um propósito central com caminhar para uma produção final dentro dos objetivos citados. Para os resultados significativos alcançados deferimos o reconhecimento das nuances de identidade de um professor pesquisador como também a identificação de uma tendência de investigação dentro do projeto de pesquisa sobre o Ensino tecnológico. Apontamos crescimento e mudança durante o processo formativo com renascimento de um novo professor-pesquisador após uma longa e construtiva caminhada.

Introdução

No decorrer da proposta apresentaremos uma caminhada investigativa em quatro unidades com uma conexão central, possuindo natureza metodológica deferida pelo desenvolvimento sequenciado e independente de cada unidade em seus desdobramentos, onde cada uma defere um objetivo, apoiando uma ação subsequente na unidade posterior. A primeira unidade busca contar-se em carta sobre o sentir-se professor-pesquisador a partir da resiliência, com sequência de desdobramento em um retrato que represente o professor-pesquisador que reconheço em mim para uma reconstrução a partir do estudo das dimensões paradigmáticas e suas implicações no sentir-se professor-pesquisador. O trecho final defere uma aplicação pela análise de resumos descritivos, que apontem pelas tendências de pesquisa os métodos investigativos adotados em nosso projeto de pesquisa, buscando avaliar nosso

crescimento formativo durante o processo e uma nova identidade investigativa.

PRIMEIRO TRECHO - EM BUSCA DO AUTOCONHECIMENTO: O ESSENCIAL É INVISÍVEL

Nesta primeira etapa da caminhada, registraremos o árduo e difícil percurso de nossa história, buscando num pensamento reflexivo os momentos significativos e marcantes, com objetivo de despertar um olhar intrínseco e incomodador para uma posterior reconstrução. A temática é desenvolvida através de uma carta resposta, com uma proposta de se contar, relatando sobre o sentir-se professor a partir da capacidade individual de voltar atrás, lidando com problemas na busca de superação. A carta resposta tem como destinatária uma aluna do PPGET em uma dissertação sobre os assuntos abordados em sua investigação com direcionamento metodológico de sua pesquisa, fundamentada pela metodologia das cartas autobiográficas. A proposta apresentada na temática, visa usar o tema central, resiliência, como reflexão para compreensão de seu eu em um exercício de cunho antológico, buscando na reflexão o significado das Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino durante etapas passadas e futuras nas experimentações formativas.

Temática – Contar-se em carta sobre o sentir-se professor a partir da resiliência

“Cara Danielle,

Obrigado pelo repartir de tua história, sou filho do interior do Estado, o sangue dos índios muras corre em minhas veias; meus avôs eram extrativistas e minhas raízes nortearam sempre a arte de voltar atrás; meus pais, meu espelho, hoje tentam sobreviver na desordem em que vivemos; espero trocar cultura com você pelas nossas experiências vividas, te confirmando que sempre é tempo de aprender.

Figura 1 - Infância em Codajás.



Fonte: Arquivo próprio.

Minha infância foi vivenciada com experimentações desafiadoras de uma vida cabocla, onde minha mãe não sonhava com o que acontecia, pular de cima de

embarcações que faziam porto em minha cidade, mergulhar pelas boias de uma jangada e descer o Rio Solimões dirigindo troncos na deriva, com certeza renderia uma boa surra se ela soubesse, quantos riscos desnecessários vividos, quantas aventuras maravilhosas para contar aos meus filhos e netos. A geração de hoje não mais vive o que vivi, a violência nos grandes centros nos encheu de temores e já ouvi do meu filho, pai se não posso viver minha vida, que histórias terei para contar.

Lembro-me de meus desafios na adolescência, descontruindo objetos e reconstruindo, muitas vezes sem devolvê-los a sua origem, crendo que meus pais, sem conhecimento, vivenciaram em minhas ações uma fala de Albert Einstein: “uma mente que se abre a uma nova ideia jamais retorna ao seu estado inicial”, me encaminhando aos 13 anos para uma oportunidade na capital.

Figura 2 - Uniforme escolar.



Fonte: Arquivo próprio.

Vida boa nunca tive, em uma república vivi com muitos amigos, passando a maioria de meus aniversários longe de casa, trauma que me levou a não apreciar esta data até nos dias de hoje, me escondo nesse dia. No estudo secundarista tentava passar o período do dia na antiga ETFAM, na espera de uma sopa no final da tarde, pois existia a possibilidade de não ter a janta em casa; sem modéstia à parte, era um dos melhores alunos em sala de aula, e admirador do um professor que me motivou a buscar a academia, Professor João Martins Dias era diferente, me fazia viajar além do que o estudo me dizia.

A faculdade foi um grande desafio, as noites não dormidas completaram meus dias de lutas e me trouxeram dias de glórias; quantos viradões regados a coca - cola, listas de exercícios sem fim e sem solução, jovens tardes de sextas culturais, tantas alegrias, velhos tempos belos dias; minhas folgas eram bem vividas com retorno a minha cidade para me reconstruir espiritualmente e no final de tudo missão cumprida: sem reprovação e no tempo certo.

Figura 3 - Período de férias.



Fonte: Arquivo próprio.

P.S. Dani, a motocicleta não era minha.

As aventuras vividas me levaram para o casamento, meus pais me aconselharam: filho é hora de você aprender a crescer e fui para o encontro da vida em uma parceria que já leva mais de 30 anos. Ao sair para prática do exercício da profissão muita resiliência construí, descobri que meus saberes docentes não estavam completos e era hora de aprender a ser professor, hora de se reinventar, processo difícil pela não preparação, longas distâncias, e pelos vários meses sem receber pelo regime trabalhado, parece que todos começamos assim.

Sempre caminhei buscando uma meta, sendo o meu próximo objetivo retornar a casa que me acolheu e devolver o que recebi; foram 4 anos de preparação para o objetivo alcançado, servir ao público com maestria passou a ser minha missão maior, alguns dos amigos que me receberam já não estão mais aqui.

Figura 4 - Equipe de professores ETFAM.



Fonte: Arquivo próprio.

Após alguns anos por necessidade de levar aos filhos uma oportunidade de inclusão na academia, mudei meu regime de trabalho e fui em busca de outras experiências, nunca tive muita rotatividade, sempre caminhei com passos firmes no chão que pisava. Depois de um certo tempo, já com a missão junto aos filhos cumprida, passei a me questionar se a forma tradicional e conservadora de como trabalhava, me trazia felicidade, realizações e decidi voltar a academia, escolha que novamente

mudaria minha vida.

A especialização na Docência do Ensino Superior me proporcionou muito aprendizado, fez-me conhecer novas práticas e recursos tecnológicos, descobrindo que era isso que buscava. Quando apliquei em minha rotina, pude além de inovar, desenvolver pesquisa em atendimento a um dos objetivos da instituição, passando a estudar os processos de ingresso na academia superior, suas metodologias e escolha prioritária dos conteúdos, fato que chamou atenção de meus pares e acompanhamento dos mesmos, percebendo então, que precisava me desligar literalmente de uma velha prática e me reinventar. Tomei uma decisão que me levou a perda de um significativo valor monetário pelos anos trabalhados, fiz um acordo onde priorizei manter a paz, guardar toda experiência vivida e amizade construída, o dinheiro nem sempre é tudo; alguns amigos quando vivenciam a experiência passada dizem: você não existe, e reafirmo que existo e era isso que buscava, novos conhecimentos e alegrias de sonhar com os novos horizontes da minha ciência, deveria lá ter algum lugar bonito para viver em paz.

Minha etapa de reconstrução se iniciou com a busca de projetos esquecidos, um curso de astronomia foi vivenciado por um ano e no final uma proposta de aplicação do mesmo aos meus alunos foi construída, fato que acontece até o dia de hoje; estudar o céu, o início de tudo, sempre foi minha paixão esquecida, sou um eterno observador da natureza.

Em 2019 tive a oportunidade de participar de uma escola de Física e conhecer a maior máquina já construída pelo homem, em companhia de 40 colegas do Brasil e de Portugal, com participação também de professores falantes da língua portuguesa de outros cinco países, estivemos no Centro Europeu para Pesquisa Nuclear – CERN. Neste local cientistas de mais de 70 países diferentes desenvolvem pesquisas de ponta, nos trazendo a tecnologia Touche dos smartphones, a cura do cancro, o tomógrafo de antimatéria que detecta células cancerígenas de 2mm, a internet na forma como a temos hoje e muito do que entendemos sobre a origem e formação do universo.

Figura 5 - Participantes da Escola de Física CERN 2019.



Fonte: Arquivo próprio.

Danielle gostaria de te contar que uma ruptura com princípios enraizados na busca por novos saberes, sempre traz novas oportunidades e crescimento, a ida ao laboratório Europeu me abriu a oportunidade de conhecer os nossos quatro maiores laboratórios de pesquisa, o SIRIUS, que estuda a estrutura da matéria com maior aplicabilidade tecnológica dentro de sua especificidade no planeta, como também a participação em um evento na Universidade de São Paulo em parceria com o consulado americano, na busca de novas metodologias do conhecimento, juntamente com outros colegas do ensino público, gratuito na integralidade, um dia compartilho com você essa caminhada, foi de muito aprendizado.

Figura 6 - Escola de Física SIRIUS / STEM TechCamp.



Fonte: ESPEM (2020)

Lembrei-me neste momento da frase inicial desta carta, escrita no livro de Antoine de Saint-Exupéry, o pequeno príncipe, que me remete para uma experiência vivida, em um dos momentos do encontro citado; a diretora do centro de pesquisa nos disse que seu objetivo com nossas presenças era alcançar nossos alunos de modo que pudessem ser motivados a serem os cientistas do amanhã, ela nos pediu como meta que nos próximos 8 anos lhe enviasse um e-mail perguntando como estaria nosso aluno que chegou lá; busco essa missão desde então e esta etapa vivida hoje, faz parte deste projeto.

Figura 7 - Participantes CERN 2019



Fonte: Arquivo próprio

No livro que te citei existe uma parte onde o pequeno príncipe chama a raposa para brincar e ela lhe indaga o porquê de ir, se não foi cativada. Na minha atual caminhada tenho a missão de cativar meus alunos e desenvolvo projetos de ensino e extensão que me levam de forma virtual a palestrar pelos Estados confederados, procurando responder de que todas as coisas são feitas, aplicar minicursos tratando da inclusão da Física Moderna no Ensino Médio falando da detecção de exoplanetas, do modelo padrão das partículas elementares, do efeito fotoelétrico, da constante de Planck, preparando também discentes para Olimpíadas Brasileira de Física, Astronomia e Robótica, participando na implantação de um espaço Maker institucional, ciclos de palestras com apresentação de pesquisadores do país e seus trabalhos, sempre com muita motivação nas oportunidades.

Queria te citar uma outra parte do livro, onde o pequeno príncipe descobre que a sua rosa é igual a muitas outras rosas e ele sente saudades da sua, a raposa se despede dele dizendo: só se ver com o coração, o essencial é invisível aos olhos.

Figura 8 – Família



Fonte: Arquivo próprio

Danielle quanta beleza nesta frase, imagine a felicidade quando Hans Janssen inventor do microscópio teve ao observar o universo vivo dentro de uma gota de água. As contribuições de Doppler, Hubble e Einstein nos levaram ao invisível do céu e nos fizeram entender que o universo está em expansão, e que a matéria na forma como a vemos só existe em 5% na composição do mesmo, 25% são de matéria escura e 70% de energia escura que ainda não conhecemos, quanto ainda existe para se descobrir. Eu sou um inquieto buscando conhecer o espaço em que vivo, como parte do universo carrego poeira de estrelas que desapareceram a bilhões de anos, a minha história, a tua história é a história cósmica, nós somos a integração do universo.

Como homem da ciência procuro me reinventar mais uma vez, por muito tempo vivi sem buscar uma reconstrução que mudasse meu modo de vida, hoje preciso aprender e dominar novas técnicas, um estudioso do método científico, dos números, tem nas letras uma relação não muito familiar.

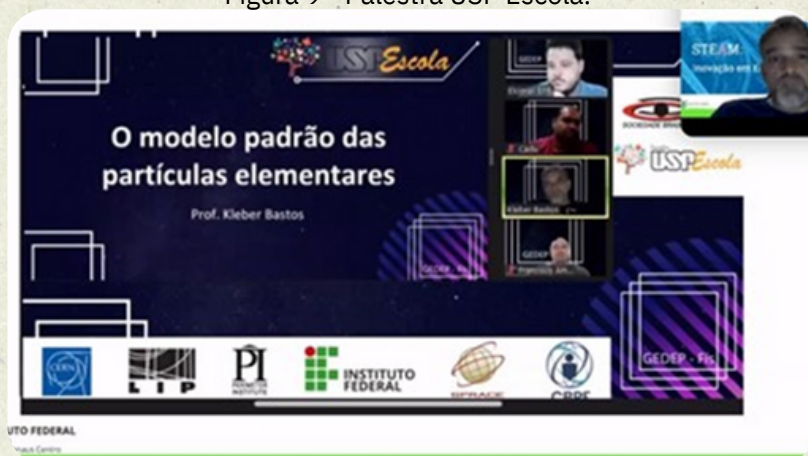
Muitas intempéries vivi na pandemia, paradigmas quebrei e valores que tinha foram reconstruídos em busca de uma visão libertadora, igualitária e fraterna. Não tenho

palavras para externar o sentimento por tanto descaso e descontrole na busca de preservar o bem maior que temos, nossas vidas; e o meu medo maior é o espelho se quebrar.

Assim como você teve muitos anseios e aflições, a três anos passados com muitas dúvidas e incertezas me preparei para tentar o mestrado, reconheço hoje que minha proposta não estava bem feita, levei um tombo, meus resultados de sucessos foram sempre constantes na minha vida acadêmica, busquei aprender com os meus erros, a melhorar minha qualidade de vida com hábitos saudáveis, passando a buscar uma maior positividade no meu estilo de vida e relacionamento, fiz isso durante o ano seguinte sem uma nova tentativa, precisava dessa desordem primeira para me desenvolver, crescer e me tornar melhor que antes.

Com essa etapa vivida descobri que as conexões nos fazem crescer, enfrentando as adversidades, aprendendo com as dificuldades e desafios. Usei minha criatividade para buscar soluções alternativas e flexibilidade para me adaptar, o resultado primeiro foi um convite para fazer parte de um grupo de professores pesquisadores e divulgadores do ensino de Física que regionalmente representados caminham pelo Brasil, hoje virtualmente nessa ação, onde tenho tido muito aprendizado.

Figura 9 - Palestra USP Escola.



Fonte: Arquivo próprio

Te confesso que no resultado mais significativo que tive, a aprovação recente para o mestrado, entrei em confronto com meus maiores temores; te digo que comemorei reservadamente com minha família essa conquista, não pelo medo de falhar mais por uma reserva em minha privacidade, foi até um pouco difícil trazer tanta coisa de minha vida para você, mais recebi uma tarefa na vida e meus alunos precisam de mim.

Minha missão maior está apenas começando ... ao infinito e além.

Atenciosamente
Kleber Bastos”

Conclusão

Todo início de caminhada coloca dúvidas, incertezas como também uma possibilidade de reflexão no final, não conseguimos visualizar no início se concluiremos a etapa, que benefícios e ressignificações teremos no final do percurso. A temática desenvolvida estabeleceu uma conexão emotiva com toda nossa historicização vivida, nos contextos mais marcantes e construtores de nossa identidade enquanto sentir-se humano, vivendo em sociedade de modo colaborativo. Tais etapas nos afirmam que somos capazes de nos reinventar com as adversidades, na busca de uma reconstrução com ressignificações. Ao relatar sobre sentir-me professor percebi em minhas construções dos saberes docentes, suas significações que me levaram a quebras de paradigmas e retomadas de objetivos adormecidos. Estamos livres para mudanças avaliando que toda reflexão feita nos coloca definitivamente em um novo trecho do percurso com capacidade de aprendizado, amadurecimento e novas tomadas de decisões.

Referências

BARLACH, Lisete. **O que é resiliência humana? Uma contribuição para a construção do conceito.** Orientador: Sigmar Malvezzi. 2005. 108 p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-19062006-101545/publico/LiseteBarlach.pdf>. Acesso em: 10/05/2021.

SEGUNDO TRECHO – UM NOVO CAMINHO A PERCORRE: CONSTRUINDO NOVOS SABERES

Para o segundo trecho no percurso da caminhada levo na bagagem minha historicidade e experiência de vida na busca de novos conhecimentos e experimentações com sentimento de liberdade, pensamento amadurecido com fortalecimento na capacidade de mudança e reconstrução. Entendemos que a persistência e disposição nos levará a reflexões assertivas onde as dúvidas e o medo de errar fazem parte do percurso. Na temática desenvolvida: o que quer um professor pesquisador, apontaremos questões norteadoras buscando um espelhamento de professor que edifico em mim, “a partir dos registros decorrentes das vivências e experiências durante os meus momentos formativos, e matizes presentes quanto ao sentir-se um professor pesquisador”, como defere Gonzaga (2021) na proposta apresentada.

Temática - O que quer um professor pesquisador?

Na construção das habilidades e competências profissionais para formação de professores com perfis inovadores e reflexivos, vemos constantes apelos da sociedade que busca novas opções em atendimento as transformações que vivemos. Com os constantes conflitos vividos nas atividades acadêmicas em sala de aula, a ruptura de paradigmas se torna essencial de modo que possamos trazer uma resposta eficiente em situações desafiadoras buscando soluções investigativas a partir de uma reflexão sistematizada.

Em todo processo de reconstrução, paradigmas são quebrados na busca da satisfação profissional e melhora na qualidade de vida; vivemos em constantes conflitos internos e o ato de questionar nossas ações nos leva ao amadurecimento ao nos indagar sobre o que realmente é significativo. Tais reflexões sobre as ações trazem um processo metodológico conhecido como pesquisa-ação desenvolvido a partir de argumentações de Lewin (1946) como estratégia de criação de novos caminhos para o aprendizado. Aprender com os nossos erros na busca de uma evolução, implica em mudanças que nos trazem desenvolvimento, hábitos saudáveis, procurando uma maior positividade no nosso modo de viver e nos relacionar, trazendo um crescimento a partir de uma desconstrução.

Figura 10 - Reunião Ensino Médio.



Fonte: Arquivo próprio

Ser professor implica na renúncia de princípios e conceitos por amor ao próximo, buscando adaptabilidade e flexibilidade em atendimento a uma formação plena em crescimento, onde a inclusão da pesquisa nesse caminhar como princípio científico e educativo, implica na construção do novo a partir do que já se sabe, com reestruturação do conhecimento no entrelaçamento entre a teoria e a prática. Na afirmação abaixo observamos dentro dessas diretrizes um conceito que corrobora com o desenvolvimento do aprendiz na busca de seu processo emancipatório e não invasivo, onde o mesmo se torna reflexivo e crítico em suas ações e necessidades:

Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. (DEMO, 2006. p. 42).

Figura 11 - Reunião TCE.



Fonte: Arquivo próprio.

Vivenciando diferentes construções da historicidade de nossas vidas, compreendemos o sentido da fala quando diz que somos muito de nossas lembranças como também de lembranças dos outros, na construção do nosso eu interior. Observamos nesse contexto a necessidade de nos colocar no lugar do outro na busca do caminhar a partir das singularidades vividas em nossas ações procurando um propósito maior. Com esse objetivo se faz necessário o interrelacionar experiências, demandando uma reflexão profunda sobre as etapas vividas, na busca de um aprendizado com o reconhecimento dos erros, intencionando melhora na positividade e qualidade de vida, partindo de uma desordem primeira para desenvolvimento e crescimento na procura de se tornar melhor do que antes.

Acredito que no meu crescimento primeiro formativo minhas vivências investigativas corroboraram com meus propósitos, onde as inquietudes vividas na busca de melhores práticas pedagógicas como professor pesquisador, afloraram o objetivo da procura de novos conhecimentos. Na minha formação acadêmica observo lacunas pois percebo que meu ensino foi direcionado por um método de ensino tradicional e tecnicista, onde meus saberes docentes para ação prática em sala de aula se confrontaram com uma realidade desconhecida. Acredito que na maioria das vezes em meu processo formativo caminhei com uma separação entre a teoria e a prática sendo que meus mestres que buscaram essa junção se tornaram inesquecíveis; Walter Esteves quando dizia: vamos parar para pensar, me trazia essa junção e proporcionava uma interpretação que transcendia o esperado, foi um verdadeiro construtor do conhecimento e não um instrutor do saber; suas ações e empoderamentos, me levaram a análises profundas.

Pelo tempo em que segui a visão tradicionalista mantive o foco em cumprir as diretrizes pedagógicas conteudistas em sua integridade, direcionando o aprendizado para memorização de um saber tecnicista, sem criticidade e sem conseguir despertar a capacidade de se aprender analisando as diferentes abrangências do conhecimento de modo a se buscar um posicionamento ao manter uma dialética.

Figura 12 - STEM TechCamp.



Fonte: Arquivo próprio.

Sempre é tempo de aprender, a inquietude nos leva para uma desconstrução, nos retirando da nossa zona de conforto, proporcionando um confronto com as adversidades, deferindo um resultado positivo em um crescimento com as dificuldades e desafios, com surgimento de novos horizontes e oportunidades.

Novos conhecimentos elevam a criatividade na busca de soluções alternativas, nos trazendo flexibilidade e melhor adaptação nos processos formativos; a procura pelo aprimoramento metodológico do ensino com a pesquisa, nos trazem a construção de novos saberes docentes, acrescentando vertentes de análise da prática entre o fazer e as realidades sociais. A busca do conhecimento liberta de velhos paradigmas, propiciando descobertas, oportunidades e desafios com um crescimento nas práticas educacionais. Esses matizes presentes em meu recente processo formativo associadas a um pensamento reflexivo na busca do entendimento de toda uma complexidade social dentro de intempéries cotidianas vividas, me trazem o compromisso de transmissão do conhecimento acadêmico melhorado através da pesquisa, tendo em vista que sua significação cotidiana e contemporânea desperta no discente o interesse pelo saber. Garcia (2009, p. 177) cita: “a pesquisa do professor tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas e à autonomia do professor”.

Figura 13 - Reunião SIRIUS.



Fonte: Arquivo próprio.

A aplicabilidade de projetos de ensino e extensão que tenho desenvolvido na procura do despertar pelo interesse científico no discente, tem nos potencializado na ação de professor pesquisador tendo em vista que buscamos a partir de nossa existência e de toda construção metodológica, mudanças em processos pragmáticos enraizados pelas práticas educativas com objetivo de aperfeiçoamentos e soluções integradoras nos diferentes processos do aprender, saindo da caminhada unilateral através de múltiplas experimentações.

Figura 14 - Palestra IFAM eventos.

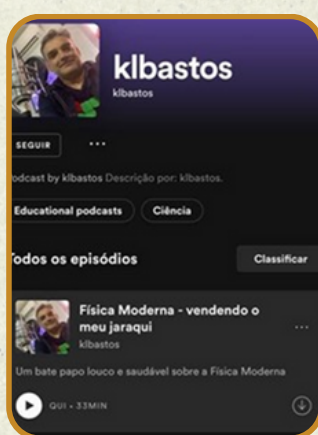


Fonte: Arquivo próprio.

Ao olhar minha recente historicidade consigo avaliar meu processo formativo buscando inovação em minhas ações, proporcionando ao discente diversidade na procura do conhecimento com novas experimentações, procurando ter mais clareza na aplicação de diferentes metodologias, de novas práticas de ensino, construindo um pensamento de investigação com criticidade.

Acredito que o despertar para um objetivo seja um elemento motriz pela missão norteadora que corrobora a quebra de paradigmas nos levando a se colocar no lugar do outro observando suas dificuldades, necessidades e objetivos na caminhada para que os melhores caminhos lhe sejam traçados.

Figura 15 - Podcast FMC.



Fonte: Arquivo próprio.

Me vejo com novas qualidades e aptidões, com entendimento que inicio uma etapa

etapa na vida onde experimentações me trouxeram maior discernimento nas tomadas de decisões, sempre buscando a empatia com pensamento introspectivo, tendo criticidade e flexibilidade, de modo a melhor analisar e ponderar decisões na procura que sejam assertivas.

Com esse pensamento busco um melhor meio de transmissão do conhecimento acadêmico associado a uma maior visão de mundo na tentativa de tornar melhor suas aplicabilidades na vida através da pesquisa, tendo consciência que tal ação eleva o desenvolvimento do aprendiz.

Conclusão

Toda caminhada exige esforço e sacrifício mais também traz perspectiva de recompensa no final; consigo olhar para traz e observar pegadas que registraram minhas ações como um velho professor pesquisador com sentimentos e intenções de um certo modo diferentes, das que tenho hoje. Em meu processo formativo na construção de saberes docentes fora da academia, tive a oportunidade de vivências diferentes métodos e metodologias que de certa forma, me propiciaram reflexões mais abrangentes. Afirmo que por alguns períodos estive adormecido mais estas experimentações me despertaram na busca de uma nova tomada de consciência, fator determinante para o distanciamento de velhas práticas na procura de um novo eu.

Acredito que evolui nesta etapa da caminhada, deixando resposta do que quero e procuro em um novo momento vivido, o velho professor tem um maior alcance para o entendimento do que seria ser também pesquisador.

Referências

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. Ed. 12, São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, Vera C. G. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Por que Ensinar? Como se ensina e como se aprende? **Revista Educação**. v. 32, n. 2, Porto Alegre, 2009.

GONZAGA, A. M. Plano de Ensino da disciplina Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino, Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Manaus, 2021.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, Malden: Wiley, n. 2, p. 34-36, 1946.

TERCEIRO TRECHO – INDO ALÉM DOS PARADIGMAS METODOLÓGICOS: RUPTURAS PARA AVANÇAR

Passamos pela metade da caminhada com ressignificações e quebra de paradigmas, minha mente está calejada, as pernas cansadas, mais continuo no avançar. Confesso que em certos momentos as certezas parecem erros e as dúvidas nos trazem inseguranças; acredito que o processo é longo, é contínuo e que as feridas serão saradas no decorrer do percurso. Nesta etapa da trajetória a ser percorrida, buscaremos dimensões não conhecidas e/ou não vividas, com um objetivo de complementação e integração, na construção de um universo maior do conhecimento. A proposta da temática defere uma busca no ressignificado nos matizes de identificação de um professor pesquisador, “a partir das dimensões paradigmáticas e das perspectivas teórico-epistemológicas na pesquisa educacional”, como propõe Gonzaga (2021). Iremos caminhar na procura de um novo retrato que possa no mostrar um novo professor pesquisador que existe em mim, bem como buscar novas compreensões sobre as Perspectivas Teórico-Epistemológicas na Pesquisa Educacional e suas implicações em minha reconstrução.

Temática - As dimensões paradigmáticas e suas implicações no sentir-se professor pesquisador

O sociólogo Thomas Kuhn preocupado com os atritos entre os cientistas sociais cunhou o termo paradigma procurando ajustar as aplicações dos métodos e técnicas junto aos fenômenos da humanidade, em seu livro: A Estrutura das Revoluções Científicas (1987), “no tocante à aplicação dos métodos e das técnicas da ciência natural aos estudos dos fenômenos humanos nas ciências sociais”, (KUHN, 1962 apud CARAVANTES; et al., 2005, p. 9). Wilber (1989, p. 70) afirma que “um paradigma é, pois, um conjunto de princípios cognitivos inconscientes e pressupostos que definem o tipo de dados que somos capazes de ver em primeiro lugar” onde tal afirmação corrobora com o pensamento de Caravantes, et al. (2005, p. 9), que defere a acolhida de um paradigma como uma abordagem do problema de pesquisa, chamado por Kuhn de estágio de ciência normal, onde novas teorias trazem o continuar do conhecimento sem substituição.

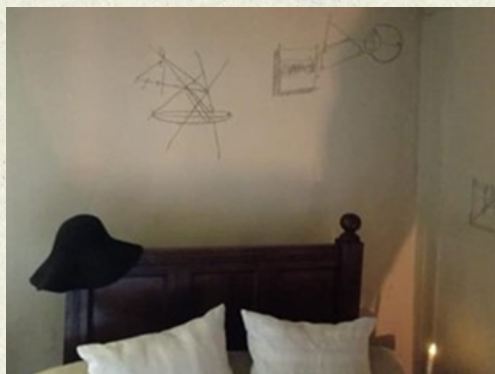
Figura 16 - Casa de A. Einstein.



Fonte: Arquivo próprio.

Observamos esse pensamento na Física clássica, nas propostas de Isaac Newton acerca do estudo dos movimentos, quando relaciona o espaço x tempo, sendo refutadas por Albert Einstein por não serem abrangentes a corpos com velocidades próximas da luz e com dimensões atômicas. Na construção da continuidade do conhecimento pelo pensamento de Werner Heisenberg quando propõe em tal relação o indeterminismo na proximidade das grandezas, observamos uma quebra. O caminhar da ciência não se dá por trocas de paradigmas, sabendo que não são eternos, ocorrem rupturas e continuidade em outros paradigmas; conhecemos muitos resultados dessa evolução junto aos avanços tecnológicos, o sistema de posicionamento global é um deles.

Figura 17 - Quarto de Isaac Newton.

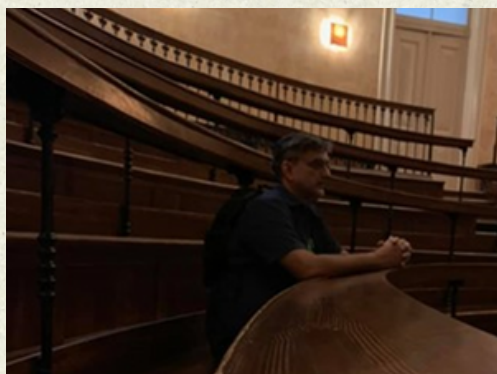


Fonte: Arquivo próprio.

No capítulo 2 do livro estudado, observamos um diálogo entre a pesquisa educacional e os paradigmas metodológicos onde percebemos inicialmente a necessidade de identificação da caracterização da pesquisa pela resposta de questões básicas relacionadas com a realidade que se deseja estudar vinculadas as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica. Na continuação da dialética temos um confronto significativo entre a pesquisa quantitativa e qualitativa, suas possíveis conexões ou complementação em um debate com tomadas de posições. Acreditamos que as normas paradigmáticas de pesquisa deferem dimensões através das quais as

abordagens qualitativas e quantitativas não se excluem mais se complementam, delimitando um caminhar.

Figura 18 - Auditório LIP Portugal.



Fonte: Arquivo próprio.

Em minhas atuações com abordagens quantitativas me remeto a ações no tocante a quantização das informações que ocorrem tanto na busca de medidas quanto no tratamento dos resultados, com conclusões definidas pela aplicação de técnicas da estatística descritivas, onde as hipóteses refutam ou confirmam o estudo aplicado, seguindo o pensamento de Gamboa (1995). Em diálogo com a dicotomia de minhas abordagens buscando uma ressignificação na metodologia positivista concordo com a visão de Brüggemann e Parpinelli (2008, p. 564), quando apontam um comprometimento “[...] com uma visão conservadora de sociedade e incapaz de proporcionar conhecimento dinâmico da realidade” no processo.

Contemplando minhas ações em abordagens qualitativas, me observo como pesquisador reflexivo preocupado com o significado que as pessoas dão ao conhecimento formativo e sua vida, em alguns momentos, tornando-se personagens centrais na concepção do saber em experiências sociais, como corrobora Santos Filho (1995). Bauer, et al. (2008, p. 32-33), delibera a necessidade de: “compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, pois são estes que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social”.

Figura 19 - Laboratório LIP Portugal.



Fonte: Arquivo próprio.

Pensando nas oposições paradigmáticas, mesmo levando em consideração a passividade de hoje, em confronto a defesa de uma coerência cartesiana dos métodos em muitos autores, a fala de Filstead (1986, p. 64) defere considerações ponderando que as diferenças entre os paradigmas contribuam com a tentativa de evitar um único caminhar, procurado que uma “perspectiva paradigmática seja flexível e capaz de adaptações”.

Cada paradigma pretende transmitir a informação que obtém através de um sistema de anotações. Os investigadores quantitativos traduzem em números suas observações. Assinalam valores numéricos às observações, contando e medindo-as. Os investigadores de inclinação qualitativa, raras vezes assinalam valores numéricos às suas observações, preferindo registrar seus dados na linguagem de seus sujeitos (COOK; REICHARDT, 1986, p. 41).

Segundo Bericat (1998) existem deliberações referentes a uma possível coexistência ou incompatibilidade entre as abordagens qualitativas e quantitativas para a pesquisa social onde fatores como o grau de conexão, a coerência vertical do método a ligação dos atributos defere a relação. Acreditamos que uma “uma postura equilibrada e flexível” pode trazer uma complementaridade com liberação “da rigidez excessiva entre as configurações metateóricas e técnicas de pesquisa” como uma inclusão de possibilidade em um projeto com múltiplos métodos na pesquisa educativa (SANDIN ESTEBAN, 2003, p. 42), corroborando com o pensamento inicial de não exclusão mais de complementação, delimitando um caminhar. Citando antecedentes da questão, “Não entanto, não é menos verdadeiro que em muitas ocasiões os pesquisadores integram orientações metodológicas muito antes de um discurso explícito sobre a integração metateórica aparecer” (SANDIN ESTEBAN, 2003, p. 43).

Destaco em minhas ações que se caminho com um pensamento não conservador encontro uma relação não dicotômica entre as abordagens metodológicas, aceitando o pensamento do autor quando aponta a necessidade de buscar uma maior importância em uma abordagem significativa não apenas na metodologia como também “à sua inter-relação com questões mais amplas na fundamentação epistemológica e abordagem teórica” (SANDIN ESTEBAN, 2003, p. 43), visando a construção de um olhar pleno que me traga sentido para construção do conhecimento

Figura 20 - Laboratório CERN.



Fonte: Arquivo próprio.

Avalio que existe uma coerência em uma harmonia interior proposta por Bericat (1998) pensando nas abordagens metodológicas qualitativa e quantitativa como dimensões cartesianas, hesitando na separação pela conectividade nas argumentações que trazem as três dimensões paradigmáticas da pesquisa, mesmo confirmando a capacidade de associação dos caminhos.

Tenho plena consciência que meu olhar é encharcado de intencionalidades pelo fato de caminhar atualmente com a experimentação explicando os fenômenos naturais; com experimentações diferentes em algumas etapas do meu caminhar nas práticas educativas, que me remetem ao conflito. O método científico que faz as descrições do que busco, com propriedades que posso mensurar, delineiam meu universo de estudo regido pela lógica, pelo empirismo.

Confirmo também que em minhas vivências encontro paradigmas que sofrem rupturas onde a ciência avança, tem continuidade, como no pensamento de Heisenberg apontado anteriormente; aceitando também que o conhecimento deve partir da significação que temos das coisas em alguns momentos, declaro que sou importante na participação do processo, assumindo minha realidade escolar tendo a sala de aula como oficina onde minhas experimentações devem ser reflexivas em minha vida, delineando minhas práticas. É imprescindível agora para mim, reconhecer o meu lugar enquanto formador do conhecimento, minhas práticas investigativas e minha fala enquanto busco uma relação do conhecimento na dimensão existencial, fato não solidificado em meus conceitos em um passado recente.

Figura 21 - Túnel CERN.



Fonte: Arquivo próprio.

No capítulo 3 o autor apresenta as principais perspectivas teóricas na investigação educativa, parte importante para formação básica teórica, buscando um conjunto de ações que nos define na procura de um olhar reflexivo como educador. Acredito como professor-pesquisador na necessidade de inovação, de apresentação de novas propostas não tradicionais, de modo a trazer ao discente uma visão diferente de mundo em sua relação com o mesmo, criticidade e humanidade. Observamos na leitura do capítulo a importante relevância na fundamentação teórica, conceitual e metodológica sobre a educação social e educativa pelo princípio da descoberta, da inclusão e não

contradição, buscando a formação de um olhar sistemático carregado ideologicamente. Sandin Esteban (2003, p. 46) cita a importância do estudo, justificando minha compreensão:

Temos de nos familiarizar com os novos caminhos na procura do conhecimento e ser coerentes com ele. Mais do que nunca, os investigadores precisam de mais reflexão sobre o significado daquilo que fazemos, dos procedimentos que utilizamos e da utilidade que nos proporcionam (DE MIGUEL DÍAZ, 1988, p. 76).

Na confirmação de uma fundamentação teórica do estudo do conhecimento na pesquisa educacional, me remeto a uma parte da formação de meus saberes docentes na prática do magistério onde vivenciei a aprendizagem sendo construída e não descoberta, me levando para um embate interior quando ativo em metodologias tradicionais. Confirmando que em minhas experimentações as hipóteses estão presentes acreditando que minha busca esteja relacionada com uma fuga do comum, na procura de uma relação com minhas práticas de ensino e extensão, percebendo que para formação do conhecimento não há fórmula pronta mais sim uma construção; vejo que as pessoas são diferentes, aprendem de formas diferentes, dão significações diferentes em relação ao mesmo objeto de estudo, em tempos diferentes.

Figura 22 - Professores IFs SIRIUS.



Fonte: Arquivo próprio.

Sendo indiferente aos debates sobre a aplicação ou identidade dos métodos junto as ciências avalio com consciência as abordagens desenvolvendo interpretações da vida social e do mundo de uma perspectiva cultural e histórica. Em um recente processo formativo, o estudo de um artigo de Paulo Blikstein (2016) que descreve uma implementação conduzida em uma escola pública, nos define uma afinidade e nos remete para um papel formativo ideal.

Estudando a metodologia aplicada, avaliamos que à condução de um papel formativo significativo, nos remete para uma postura mediadora onde devemos desenvolver um papel ativo e estimulador no ambiente de estudo, não como detentores do saber. É salutar que o processo ocorra por meio de relações e problemas

significativos intrínsecos no meio social com participação coletiva e intermediação de pessoas experientes, de modo que a inteligência emocional e maturidade sejam determinantes no processo de emancipação e transformação “[...] a experiência humana é medida com as interpretações que as pessoas realizam com o mundo social” Forner e Latorre (1996, p. 87).

No artigo citado que dialoga com o texto, foi interessante observar a trajetória de seu objetivo, no analisar do desenvolvimento intelectual e emocional dos estudantes, suas trajetórias de aprendizado e complexidade de seus projetos.

Acreditamos nesse processo metodológico onde aprendemos com os outros nas interações, discursões e trocas de ideias.

Conclusão

Figura 23 - Laboratório CERN.



Fonte: Arquivo próprio.

No final do trecho caminhado observamos que nossos calos nos trouxeram experiência e nosso cansaço agora nos revigora; nossas dúvidas já nos mostram novos significados e o que antes era construído de uma única forma, já se apresenta com outras alternativas onde a minha pessoa tem um olhar sistêmico na construção do conhecimento.

Como professor pesquisador defiro meu lugar de fala fortalecendo um pensamento de gratidão pela vida, pela possibilidade de mudança e crescimento, fazendo referência a minha linha dura no estudo das ciências, e principalmente nos aspectos reflexivos que me trouxeram um outro sentido nas etapas de minha reconstrução. Me encontro hoje buscando ajustar as necessidades dos que compartilham comigo uma caminhada, em uma ação reflexiva me remetendo a uma interação e complementação, procurando levantar questionamentos e problematizações para melhor condução na resolução das dificuldades. Partiremos para o último trecho da caminhada tentando aplicar todo aprendizado de modo significativo deixando para trás um velho modo de pensar na procura de apresentar um novo eu, ressignificado.

Referências

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N.C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: _____. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BERICAT, E. **La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social**. Barcelona: Ariel, 1998.

BLIKSTEIN, P. Viagens em Troia com Freire: a tecnologia como um agente de emancipação. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, 2016.

BRÜGGEMANN, O. M.; PARPINELLI, M. A. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Revista Escola Enfermagem USP**, n. 42, p. 563-568, mar. 2008.

CARAVANTES, G. R., PANNO, C. C., & KLOECKNER, M. C. **Administração: teorias e processo**. São Paulo: Pearsonm, 2005.

DE MIGUEL DÍAZ, F. M. Paradigmas de la investigación educativa española. In: **Aspectos metodológicos de la investigación educativa [congreso de educación] II Congreso Mundial Vasco**. Narcea, 1988. p. 60-81.

FILHO, J. C. S. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvia Sanchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

FORNER, A., LATORRE, A. **Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica**. Barcelona: EUB, 1996.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvia Sanchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GONZAGA, A. M. Plano de Ensino da disciplina Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino, Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Manaus, 2021.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. S. **Investigación Cualitativa en Educación**. Fundamentos y Tradiciones. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana, 2003.

WILBER, K.; A batalha dos paradigmas. THOT, n. 52, p. 69-78, 1989.

QUARTO TRECHO – DO VELHO AO NOVO PROFESSOR: CAMINHO FINAL TRAÇADO

O último trecho da caminhada nos propõe reflexões de todo processo formativo, é hora de avaliar todo aprendizado e mudança na confirmação de uma nova identidade. Já não somos o mesmo que iniciou a trilha, novas significações foram construídas e um novo olhar carregado de ideologia nos define na busca de um conjunto de ações para dar sentido a educação em suas diferentes especificidades.

A temática final nos remete para uma oficina, na busca de uma identificação dentre as tendências de pesquisa quanto aos métodos investigativos adotados em nossa proposta de pesquisa, a partir de uma análise feita nas produções científicas do PPGET/IFAM de acordo com questões norteadoras que propõe uma análise nos resumos das produções, identificação do método/metodologia adotado e com qual (quais) tendência (s) eu me identifico, considerando meu histórico formativo.

Esperamos trazer respostas significativas e norteadoras para o nosso projeto de pesquisa nesta construção.

Temática - As tendências de pesquisa no ensino e suas possibilidades e implicações integradoras quanto aos métodos investigativos adotados

Entre as tendências investigativas evidenciadas nas produções científicas da linha de pesquisa 2, apontamos uma afinidade com nosso projeto de pesquisa, a proposta que defere contribuições para o ensino em seus diferentes níveis a partir de estratégias de ensino centradas em tecnologias.

Figura 24 - Laboratório IFAM.



Fonte: Arquivo próprio.

Minha escolha de tendência busca inclusão do estudo da Física Moderna (FM) através da análise da estrutura da matéria no ensino médio com o objetivo de aproximação do conhecimento contemporâneo e o entendimento de sua evolução tecnológica nas aplicabilidades cotidianas de nossas vidas. Sabemos que o uso de

recursos tecnológicos não é absoluto como garantia no sucesso do aprendizado, mais em junção com estratégias específicas de ensino, corroboram com o entendimento na aproximação do mundo real e o aprendiz, acentuando a percepção de seu entorno, atenuando a desmotivação, trazendo interações concretas entre o objeto de estudo e o conhecimento buscado. Entre o levantamento de todas as dissertações do PPGET em minha área de conhecimento, elegemos a produção da Ma. Karen Magno Gonçalves (2018) com a tese: Uma proposta para o ensino de conceitos da Física por meio da aprendizagem baseada em problemas” com afinidade à tendência escolhida.

Figura 25 - Laboratório CMS.



Fonte: Arquivo próprio.

Trata-se de uma questão acerca de como podemos inserir o ensino de FM nas escolas como também tornar os alunos mais ativos e interessados na sua aprendizagem, onde buscando a solução desta problemática foi proposta a construção e o uso de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa, que faz uso, em suas etapas, da estratégia de ensino da Aprendizagem Baseada em Problemas. Seu objetivo foi investigar que aspectos uma proposta didática que utiliza essa estratégia de ensino pode contribuir para promover aprendizagem significativa de conceitos da FM para alunos do 3º ano do ensino médio.

Figura 26 - Lab. DAINFRA.



Fonte: Arquivo próprio.

A produção teve como base epistemológica a pesquisa-ação do tipo estratégica,

apontada por THIOLENT (2011) como sendo uma pesquisa que envolve aspectos reais nas situações e problematizações, identificada pela possível construção do conhecimento pelas ações e interações entre a prática e a pesquisa.

Figura 27 - Laboratório IFAM.



Fonte: Arquivo próprio.

Tal proposta estudada faz uso da abordagem metodológica qualitativa através da estratégia de ensino pelo método da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como estratégia de ensino, com construção e o uso de uma sequência didática de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) baseada na Teoria de Aprendizagem Significativa (TAS) fundamentada em Moreira (2011), com aplicação cíclica (planejamento → ação → reflexão → pesquisa → ressignificação), sendo os instrumentos de coleta de dados a observação, a solução do problema, a atividade avaliativa e os questionários.

A proposta inseriu o estudo de Schmidt (2014) para a ABP, construímos a UEPS que conta com a realização de oito passos, são eles: (1) planejamento e formulação do problema; (2) apresentação do problema e identificação dos conhecimentos prévios; (3) chuva de ideias e preparação para estudos; (4) abordar conhecimentos gerais por meio de temas para estudos individuais; (5) aumento de complexidade e realização de novos estudo individuais; (6) aumento de complexidade e apresentação da solução do problema; (7) realização de atividade avaliativa; (8) avaliação do êxito da UEPS.

A Teoria de Aprendizagem Significativa (TAS) foi formulada por David P. Ausubel no decorrer da década de 1960, ao procurar diferenciar a Aprendizagem Potencialmente Significativo (APS) da aprendizagem mecânica com o objetivo de orientar professores em um novo modo de ver (PELIZZARI et al, 2002), deliberando a existência de uma estrutura cognitiva construída pelas interações significativas ao longo de da vida de todo indivíduo com mudanças quando em confronto com novos conhecimentos. Para Ausubel uma APS é deferida com um material de aprendizagem potencialmente significativo e predisposição de aprendizado do aprendiz, proposta de Moreira (2011, p. 68-69) através de uma sequência didática que detalha cada um dos aspectos sequenciais de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS).

Figura 28 - Planetário B.A.



Fonte: Arquivo próprio.

No decorrer da pesquisa a autora aponta que os discentes de modo consciente acenaram positivamente para o aprendizado, fato observado pela comparação de sondagens efetuadas no início do processo, durante e no final do mesmo, destacando uma crescente autonomia em suas ações durante essa caminhada. Segundo a autora, sua proposta aponta resultados satisfatórios pela aplicação da UEPS como estratégias de ensino deferidas pelo método da ABP, possibilitando dinamicidade no trabalho do professor com participação motivadora e ativa do discente em seu processo formativo. Com a análise dos resultados obtidos, foi observado o engajamento dos alunos nas atividades de aprendizagem, com um aumento das diferenciações progressivas dos conceitos da FM no decorrer das aulas de orientação, apresentando indícios de aprendizagem mais significativas.

Elaborando um paralelo entre o objetivo da proposta, sua aplicação e resultados da análise feita com o projeto de pesquisa, observamos os seguintes aspectos convergentes e divergentes:

Convergência entre os temas estudados e seus objetivos, à saber, o Ensino da FMC e sua aplicabilidade do Ensino médio, com divergência entre os subtemas; A evolução do conhecimento científico nos trazem melhorias na qualidade de vida com avanços no desenvolvimento da tecnologia sendo importante e significativo o conhecimento dessa realidade e suas interações. O Ministério da Educação propiciou a inclusão do estudo de tópicos da Física Moderna no conteúdo programático do Ensino Médio, buscando uma plena formação cidadã.

De acordo com o guia do PNLD 2012

Os Tópicos de Física Moderna caracterizam-se por explorar as rupturas produzidas na estrutura conceitual da Física, na passagem do século XIX para o século XX, inclusive envolvendo o conceito de paradigma do ponto de vista epistemológico, e também por apresentar, por meio de um enfoque de cunho mais informativo, alguns aparatos e processos tecnológicos que incorporam, no seu funcionamento, elementos básicos da física nuclear e de partículas (BRASIL, 2011, p. 74).

Convergência entre a aplicabilidade da abordagem metodológica qualitativa, com avaliação e dúvidas sobre o método a ser aplicado, se pela Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), propostas ainda em estudo, sendo justificado a escolha pela abordagem cognitivista. Para Sandín Esteban esta metodologia.

[...] abrange basicamente aqueles estudos que desenvolvem os objetivos de compreensão dos fenômenos socioeducativos e a transformação da realidade. Nos últimos anos, apareceram com grande força os estudos que, de uma perspectiva qualitativa e colaborativa, estão voltados para a valoração da prática educativa e a tomada de decisões (processos, programas, inovações) e também os processos de pesquisa qualitativa cujo objetivo fundamental é a emancipação dos sujeitos. Portanto, a pesquisa qualitativa se refere ao que tradicionalmente denominamos metodologias orientadas à avaliação e tomada de decisões. (SANDÍN ESTEBAN, 2010).

O uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou de uma variação metodológica, a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), busca integrar o aprendizado com a contemporaneidade e seus desafios utilizando temas transversais e inter, multi e trans disciplinares. De acordo com o Buck Institute for Education, a ABP consiste em:

[...] um método sistemático de ensino que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e de habilidades por meio de um extenso processo de investigação estruturado em torno de questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejadas (BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION, 2008, p. 18).

Convergência pelo uso da pesquisa-ação do tipo estratégico que pode ocorrer em curta ou longa duração como diferencial, justificando pela necessidade de acompanhamento e pesquisa de todas as etapas do processo de aprendizagem e olhar intrínseco. Esse processo metodológico possui uma proposta diferente da tendência positivista pois propicia um pensamento reflexivo e crítico, buscando transformações e soluções nas situações problemas (SCHMITT; MEDEIROS, 2014).

Convergência pelo uso da Teoria de Aprendizagem Significativa (TAS) pela proposta de pesquisa do tipo estratégica e cognitivista de Ausubel, com justificativa pela busca de possível construção do conhecimento em interações entre a prática e a pesquisa. Para Moreira (2010) essa construção com ressignificação e integração de novos conhecimentos com os já existentes, “é um processo da dinâmica da estrutura cognitiva, simultâneo ao da diferenciação progressiva, que consiste em eliminar diferenças aparentes, resolver inconsistências, integrar significados, fazer super ordenações” (MOREIRA, 2010, p. 6).

Convergência na intencionalidade de uso de uma proposta didática que utiliza estratégias de ensino para promover aprendizagem significativa de conceitos dentro da FMC com possibilidades de aplicação da pesquisa na mesma série de ensino, com justificativa pelo conteúdo abordado e novas propostas da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC); Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) trazem o seguinte registro:

É preciso rediscutir qual Física ensinar para possibilitar uma melhor compreensão do mundo e uma formação para a cidadania mais adequada. Sabemos todos que, para tanto, não existem soluções simples ou únicas, nem receitas prontas que garantam o sucesso (BRASIL, 2000, p. 23).

Observamos com o novo direcionamento a necessidade que romper velhos paradigmas no Ensino da Física pela evolução do conhecimento e da ciência em nossa contemporaneidade no século XXI.

Convergência na busca de resultados quanto à participação ativa do educando no processo com mudança de comportamento durante as etapas, na procura de uma consciência e um olhar intrínseco, incomodador e questionador nas ações; sendo o pesquisador ativo na pesquisa e também participante.

Conclusão

No final deste quarto trecho do percurso, acredito que consegui colocar em prática de modo assertivo o aprendizado e sua significação na oficina desenvolvida, onde identificamos pela tendência escolhida por afinidade ao nosso projeto de pesquisa, os métodos investigativos adotados. Dúvidas ainda temos quanto ao uso do método de aprendizagem a ser seguido no projeto de pesquisa, mais deferimos que o desenrolar nos estudos nos trará de modo seguro o caminhar. Foi marcante encontrar na oficina a singularidade na temática escolhida e verificar no quadro comparativo das propostas, convergências e divergências; esta ação nos apontou crescimento quanto a identificação do aprendizado; confesso que tive dúvidas durante alguns momentos do estudo. Espero delinear meu próprio caminho buscando minhas significações, nossos objetivos são diferentes nas propostas mesmo tendo temáticas iguais.

Saímos deste quarto trecho com pensamento reflexivo sobre o processo formativo com resultado positivo na oficina desenvolvida, em confirmação com uma nova identidade investigativa.

Referências

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva. Tradução de Lígia Teopisto. **Lisboa: Plátano**, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2000.

_____. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2012 – Física. Brasília: MEC/SEB, 2011.

Buck Institute for Education. **Aprendizagem Baseada em Projetos:** guia para professores de ensino fundamental e médio. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GONÇALVES, K. M. Uma proposta para o Ensino de conceitos da Física por meio da aprendizagem baseada em problemas, Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Manaus, 2020. Disponível em: http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/bitstream/4321/483/1/Uma%20proposta%20para%20o%20ensino%20de%20conceitos%20da%20fisica_Goncalves-2020.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

_____. O que é afinal aprendizagem significativa? **Porto Alegre:** Instituto de Física - UFRGS, 2010.

PELIZZARI, A.; KRIEGL, M. L.; BARON, M. P.; FINCK, N. T. L.; DOROCINSKI, S. I. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. S. **Investigación Cualitativa en Educación.** Fundamentos y Tradiciones. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana, 2003.

SCHMITT, B. D., MEDEIROS, J. C. Pesquisa-ação: direcionamento das produções de artigos científicos da área de educação física e saúde. **Cinergis**, v. 15, n. 3, p. 163-167, 2014.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda caminhada se inicia com uma preparação, desafios a serem vencidos durante o percurso e término com novas experiências vividas na busca de planejamentos para os desafios vindouros. Em cada etapa experienciada conhecimentos foram construídos, a partir de um olhar adormecido pelo continuísmo da rotina em nossas vidas; a percepção de nossa historicidade nos mostrou o que deveríamos buscar como professor pesquisador a partir do conhecimento de paradigmas metodológicos não evoluídos em nossas práticas educativas com uma aplicação significativa em nossa proposta de pesquisa.

Nos encontramos hoje com um pensamento centrado, analítico e crítico quanto a construção de nosso processo formativo, onde dúvidas existem, mais um novo modo de pensar e agir se faz presente no que antes era desconhecido e rotineiro.

Após o término da longa estrada com seus trechos vencidos, a figura de um novo professor pesquisador se faz presente a partir das experimentações trazidas, conhecimentos adquiridos e aplicações vivenciadas em nosso processo formativo.

Ao infinito e além!



PARTE III

(RE) DESCOBERTAS DE DOUTORANDOS

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DIMENSÕES PARADIGMÁTICAS (PPGET/IFAM): RELACIONANDO PROJETO DE VIDA COM PROJETO DE PESQUISA

Alcemir Horácio Rosa

Concepções iniciais da disciplina Dimensões Paradigmáticas

Este trabalho aborda um relato de experiência em torno das aprendizagens da disciplina Dimensões Paradigmáticas. Ministrada no PPGET (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico) no segundo semestre de 2021 no Campus Manaus Centro do IFAM (Instituto Federal do Amazonas de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas). Para uma boa compreensão sobre os relatos que serão expostos, cabe inicialmente trazer uma breve análise sobre a disciplina, sobre o que e como ela abordou suas temáticas e conteúdos.

Assim, coloca-se em pauta a disciplina Dimensões Paradigmáticas de Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino, desenvolvida pelo professor Dr. Amarildo Menezes Gonzaga. A mesma trouxe para o contexto de sala de aula do Doutorado em Ensino Tecnológico (IFAM/PPGET), uma abordagem aprofundada sobre os sentidos e significados acerca dos paradigmas e do próprio ensino tecnológico.

A princípio, ficou evidente, entre outros aprendizados, que a realidade do ensino tecnológico envolve múltiplos aspectos e percepções no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Que os projetos de pesquisa têm uma íntima relação com os paradigmas e as tendências defendidas por seus investigadores. E que exatamente por isso, deve-se ter um zelo acerca das bases que estruturam um trabalho. Neste íterim, também ganhou destaque: a relação entre as dimensões paradigmáticas, as pesquisas científicas e as tendências investigativas no ensino. Foi oportuno compreender o que é o paradigma, qual sua relação com o processo de ensino e, principalmente, qual o relacionamento do paradigma com o sujeito, sua identidade e os sentidos que estão envoltos nesta realidade. E assim, deu-se o processo de se tentar responder às três grandes indagações nesse campo teórico; o que está exposto nos próximos tópicos.

O que quer um paradigma?

Inicialmente, foi desenvolvida uma abordagem sobre a importância de se compreender claramente o que é um paradigma. Entender suas características e, principalmente, os fundamentos, sentidos e identidade paradigmática. Numa busca de identificar o que ele vem a se constituir ante a realidade do pesquisador. Assim, foi

colocado como problemática a indagação sobre o que quer um paradigma. Pois ao se adentrar nessa seara, acredita-se que todas indagações alcançariam suas respostas. Então não bastava saber o que era, queria-se saber o que um paradigma queria no relacionamento: Paradigma-Homem.

Thomas Kuhn (2011) foi chamado para esse debate pela sua contextualização sobre o paradigma e o que se pode compreender acerca das pretensões deste frente a realidade. Para este autor, é necessário entender que o paradigma tem em si um conjunto de intencionalidades, ideologias, sentidos e significados, e que o paradigma enquanto resposta é capaz de atender aos problemas do momento através da ciência, carregando consigo as verdades aceitáveis para aquela sociedade e naquele dado momento. E isso até que um outro paradigma venha a dar melhores respostas. Assim, logo se percebeu na disciplina, que o próprio entendimento de paradigma era uma verdade transitória capaz de dar respostas a certas coisas e em dado momento. Assim, para Kuhn (2011), os paradigmas são verdades provisórias, mas necessárias para responder aos problemas existentes.

a mesma forma, a partir da leitura de Bazzo (1998), foi possível compreender que os paradigmas são fontes de respostas para atender aos problemas da ciência real – problemas existentes na sociedade e que necessitam de respostas coerentes e aceitáveis – num ciclo contínuo de respostas aos problemas existentes. Isso acontecendo de forma cíclica até que a ciência não consiga mais responder aos problemas com as atuais ferramentas. E é exatamente aí, que o paradigma atual precisa dar espaço a um novo que seja capaz de responder com mais precisão aos problemas apresentados.

Portanto, a partir das abordagens iniciais da disciplina, pôde-se compreender que o paradigma quer atender às situações a que se propõe naquele momento. Ou seja, que o paradigma quer se encontrar como resposta efetiva e válida aos problemas identificados pela ciência. Assim, para se compreender quais são as intencionalidades de determinado paradigma, é necessário que se busque também entender quais são os significados, os sentidos, as motivações que levaram tal paradigma a ser a resposta do problema. É buscar desvendar o caminho de sua existência e de sua posterior aceitabilidade.

Ele quer se identificar como uma resposta provisória, uma verdade aceitável é capaz de responder aos desafios vigentes. Nesse sentido, pode-se perceber o paradigma com uma pretensão de responder verdadeiramente aos problemas atuais, e assim até que possa surgir novas respostas ou novas verdades capazes de substituir ao modelo atual.

Quando se coloca em pauta o que quer um paradigma, logo se percebe que este tem a objetivação de ser a resposta mais verdadeira e legítima para determinadas coisas. Mas, além de ser uma resposta, o paradigma também tem a intenção de ser confiável, atual e aceitável. Seja para a ciência, para o ensino tecnológico ou para os

indivíduos ali envolvidos, o paradigma quer se manter efetivo, confiável, verdadeiro e usual na relação com a ciência que lhe deu causa, com o homem e com a realidade. Buscando, sempre, ser a resposta mais fiel e aceitável pelas prerrogativas científicas. Porque além de responder, o paradigma também precisa ter legitimidade.

Reflexão acerca do que os paradigmas enxergam em mim e o que eu me permito enxergar nos paradigmas?

Após a turma de doutorado ter conseguido compreender “o que quer um paradigma?”; partiu-se para uma outra questão norteadora: o que os paradigmas enxergam em mim e o que eu me permito enxergar nos paradigmas? Os doutorandos tiveram certa dificuldade em responder, mas com base nos teóricos levantados e na bibliografia pesquisada, foi possível cercar o tema com algumas respostas. Para este pesquisador, foi possível, por meio de significativas recomendações feitas pelo ministrante da disciplina, abordar alguns autores para estabelecer uma ideia mais precisa sobre a problemática levantada.

Nessa indagação, foi encontrado em Kuhn (2011), uma base sólida para se entender a relação cíclica do homem com os paradigmas. Do fruto social dessa relação e da importância que ela tem para o desenvolvimento da ciência e dos conhecimentos dela advindos.

Saviani (2012) em sua teoria Histórico-Crítica fez a defesa de uma consciência sobre a importância dos conhecimentos e de uma adequada formação para uma vida crítica, plena e cidadã. Todavia, os conhecimentos são importantes para a formação humana, mas não qualquer conhecimento. O que o autor defende são aqueles científicos, legítimos e capazes de dar ao estudante uma base efetiva de conhecimento para a vida – e por que não falar em paradigmas?

Foi possível compreender nesse debate que a relação dialógica do homem com os paradigmas envoltos em sua realidade, é clara quando se coloca em pauta a vivência do homem com seu meio e com os conhecimentos ali existentes. Mas é preciso evidenciar como se dá essa relação, porque o próprio conceito de paradigma remete à ideia de uma busca constante de uma resposta que melhor se adeque à realidade existente. Reconhecendo que a escola, família, religião e de uma forma geral - todos os aspectos sociais e de mundo - têm seus paradigmas e as respostas destinadas a responderem aos interesses do mundo real. Então, foi perfeitamente compreensível que os paradigmas precisavam de legitimação por parte dos indivíduos, pois os paradigmas têm no homem a capacidade de legitimá-los enquanto vigentes e verdades aceitáveis (KUHN, 2011).

A partir das considerações supracitadas, achou-se margem teórica para se estabelecer uma percepção de que o homem enxerga nos paradigmas uma resposta

aceitável para as coisas de sua realidade. Sem estas verdades não se teria um norte para a explicar o mundo real; logo, é necessário que tenhamos conceitos e entendimentos das relações do homem com a sociedade, com seu meio, com suas verdades e com sua vivência. Pois nessa percepção, os paradigmas são guias e referências para que o homem possa viver conscientemente no mundo real.

Desta forma os paradigmas se constituem como aquilo que é tido como realidade válida, que dão base a uma vivência do homem na sociedade em que ele se estabelece. Sem os paradigmas, haveriam diferentes, diversas e múltiplas dimensões de realidades; tantas que não seria possível direcionar o que de fato seria a mais verdadeira das verdades existentes.

A partir das abordagens da disciplina, suas contribuições e de um viés socioconstrutivista (VYGOTSKY, 2001), chega-se a uma percepção de que os paradigmas enxergam no homem, o ser que desencadeia a necessidade da busca constante de respostas aos problemas existentes – formação de novos paradigmas. Já o homem enxerga neles, as respostas precisas e verdadeiras que respondam melhor aos desafios atuais. Ou seja, um ciclo interdependente entre o homem e os paradigmas, numa busca constante de respostas e novas respostas. Essas foram as constatações feitas a partir da pergunta feita.

Reflexões sobre que os paradigmas exigem de mim e o que eu consigo exigir dos paradigmas.

Foi importante entender o que quer um paradigma, e na sequência, compreender significativamente a relação de expectativas entre o homem e os paradigmas. E foi também nessa linha sequencial que a disciplina Dimensões Paradigmáticas trouxe a última das indagações norteadoras: o que os paradigmas exigem de mim e o que eu consigo exigir dos paradigmas?

Nessa perspectiva, foi necessário desenvolver uma reflexão mais aprofundada acerca das exigências mutuas que existem entre Homem-Ciência-Paradigmas. Cabendo mais uma vez trazer ao campo teórico as discussões de Bazzo (1998), Kuhn (2011) e Saviani (2012). Compreendendo os paradigmas enquanto respostas transitórias de verdades que se constituíam necessárias para a realidade de dado momento.

Nessa relação, foi prudente resgatar um entendimento alcançada já nas outras questões norteadoras supracitadas; o de que os paradigmas se alternam e perfazem uma relação cíclica junto ao homem, ou seja; existe um dado paradigma correspondente a atual realidade até que surja uma nova verdade provisória capaz de responder melhor que o paradigma atual. Exigindo-se uma dupla ação: do homem que busca na ciência respostas (paradigmas) melhores para as coisas de seu cotidiano e os paradigmas que jogam sobre a ciência (homem) a inquietação da busca (KUHN, 2011).

Logo, a turma de doutorado chegou a alguns entendimentos. Que os paradigmas

exigem um ser capaz de perceber que o mundo passa por transições e que nestas passagens existe a possibilidade da desconstrução de atuais conhecimentos para construção de novos conhecimentos, numa busca reflexiva e construtiva. Ou seja, a necessidade de um senso crítico capaz de reconhecer que surgem conhecimentos mais atuais e capazes de responder melhor às indagações existentes.

Parafraseando Thomas Kuhn (2011), exige-se do homem, uma humildade científica capaz de reconhecer o momento para se deixar de lado conhecimentos tidos como ultrapassados, para se agregar conhecimentos novos e capazes de dar significados mais verdadeiros do que os conhecimentos que se tinha até então. É bem verdade que o referido autor destaca em seu trabalho, a revolução científica como fruto de um constante movimento de reconstrução científica que se dá através da formação de novos paradigmas que emergem para responder aos problemas existentes nos tempos atuais.

Então, ficou evidente nas abordagens da disciplina e com base no referencial apresentado, que há uma constante exigência do paradigma quanto ao homem e do homem quanto a este paradigma - é a humildade científica. Que em síntese é a capacidade de reconhecer e aceitar a construção de conhecimentos ultrapassados numa busca de novos modelos que respondam melhor aos desafios atuais. É uma relação dialógica de busca e reconstrução de novos conhecimentos. Essa inquietação é necessária no contato do homem com os paradigmas. Caso contrário, não haveria novas descobertas e novas percepções e conhecimentos. Da mesma forma, exige-se dos paradigmas, que estes estejam válidos, verificáveis e que respondam aos problemas propostos.

Escrita de cartas como metodologia: relacionando experiência de vida e projeto de pesquisa ao contexto da disciplina.

A disciplina Dimensões Paradigmáticas mantinha uma constante de se fazer inovadora. De romper com o modo tradicional de suas práticas. Assim, além de aprofundar as discussões sobre os paradigmas, nas primeiras semanas foi apresentada uma metodologia que envolvia um ciclo de metodologia inovadora: a turma recepcionava uma pessoa para fazer relatos em forma de cartas/apresentação. E como retorno, era solicitado a cada um dos alunos que desenvolvesse uma carta, que serviria de constructo, envolvendo sempre um relato: vida/projeto/experiências. Assim era o ciclo na metodologia de cartas. De início, percebia-se uma certa dificuldade para se escrever tal carta. A dificuldade estava no fato de o doutorando ter de adentrar na visão do “EU” pesquisador, envolvendo vida e projeto de pesquisa. Era um desafio considerado grande, pois não era apenas um relato sobre a pesquisa, mas um constructo sobre a relação desta com a vida do próprio pesquisador. Era algo bem mais profundo. Por exemplo, um palestrante trazia uma carta falando sobre as experiências

de pesquisa e, a partir disso, cada doutorando produzia sua própria carta, adentrando-se no assunto, relacionado sempre o “EU” com a proposta de pesquisa. Contudo, a proposta era inovadora e logo chamou atenção dos doutorandos. A proposta era que fosse escrita e os alunos pudessem, em datas marcadas, compartilhar suas cartas com os demais. Os momentos se deram conforme os relatos a seguir.

Carta sobre Resiliência, vida e projeto de pesquisa (carta 01)

No primeiro ciclo de cartas, a turma recebeu uma palestrante relatando sua temática acerca da resiliência. Tal palestrante explanou sobre o tema, e elencou o relacionamento da resiliência enquanto produto de pesquisa, mas que também adentrada ao seu campo pessoal. Em seguida, solicitou que cada estudante produzisse suas próprias cartas e assim agendando uma data para que cada um compartilhasse entre si seus relatos. Dessa forma, cada pesquisador/doutorando escreveu sobre sua vida, seu processo de formação e principalmente, seu processo de construção do “EU”.

Assim, este pesquisador teve a oportunidade de fazer uma carta refletindo sobre sua vida, o projeto de pesquisa em andamento e sobre o envolvimento da disciplina nestas circunstâncias.

Parafraseia-se aqui, partes substanciais da carta escrita e compartilhada:

Este pesquisador, nasceu em Teresina- PI, em 1992, numa realidade bastante simples, filho de lavrador e de uma mulher dona de casa. A resiliência sempre fez parte da vida dele, pois apesar de ter encontrado muitos desafios nesse percurso, chegou ao doutorado. Sempre foi muito difícil frequentar a escola, seja pelas dificuldades estruturais, seja pela falta de base dos pais.

A carta contava a trajetória de vida, que em síntese envolvia o fato de um pai violento que impedia este pesquisador de estudar. Entre alguns outros acontecimentos destacados, mostrou-se a resiliência, em que apesar de algumas dificuldades, como a perda do pai de forma trágica em 2012, a continuidade da luta diária e familiar.

Em 2015, enquanto servidor do Instituto Federal do Piauí (IFPI), na cidade de Parnaíba – Piauí, ocorreram grandes mudanças na percepção de formação, percepção de vida profissional e educacional deste doutorando. Percepções que se apresentaram mais intensas, pois com a tranquilidade e estabilidade de um cargo federal, teve-se a oportunidade de concluir o curso que havia ficado para trás, o curso superior de licenciatura em pedagogia. Em 2015, conseguiu chegar à sua conclusão e formatura. Logo, trabalhando em um ambiente de investigação e de pesquisa científica, continuou o gosto pelos estudos e pelo aprofundamento do processo educacional.

Assim, em 2015, iniciou o curso de especialização em Pedagogia Clínica, Institucional e Ludopedagogia pela universidade Cândido Mendes, concluindo em 2016. Em 2017, começou um segundo curso de especialização pelo Instituto Federal do Piauí - curso de Gestão Estratégica de Pessoas, o qual concluiu em 2018.

Ainda em 2017, surgiram as primeiras turmas do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, e com muito esforço conseguiu aprovação. Assim, de 2017 a 2019 cursou mestrado e conseguiu grandes aprendizagens. Um processo educativo diferente e inovador. Uma inclusão no mundo da pesquisa, da ciência e da tecnologia.

Em 2018, ingressou no curso de segunda licenciatura em Letras Português pela Faculdade Uniasselvi, no qual concluiu em 2020. Também em 2018 passou no concurso para professor de educação básica da Prefeitura Municipal de Luís Correia, cidade vizinha à Parnaíba - nessa ocasião conciliou o trabalho de professor com o trabalho de técnico administrativo no Instituto Federal do Piauí. As experiências em sala de aula foram maravilhosas, percebeu-se, no entanto, que as teorias eram muito diferentes da realidade.

Em 2019, fez alguns concursos para área de pedagogo, alcançando aprovação em três concursos. Assumindo ainda em 2019, o cargo de pedagogo do IFPB - Instituto Federal da Paraíba no Campus de Patos no interior do sertão paraibano. Onde assumiu a coordenação do setor pedagógico e desenvolveu um trabalho de formação com professores até o ano de 2020.

Em 2020 assumiu o cargo de pedagogo pelo IFPI - Instituto Federal do Piauí em que atua até o atual momento, em que esteve como diretor de ensino e atualmente como coordenador pedagógico, trabalhando entre outras coisas com formação de professores, planejamento e execução de ações para a adequada fruição das ações de ensino-aprendizagem. Também em 2020, iniciou o curso de segunda licenciatura em história pela Faculdade IBF (Instituto Brasileiro de Formação), em que concluiu o curso no ano seguinte, em 2021. Também em 2020 iniciou o curso de especialização em metodologias em educação à distância pela faculdade "Intervale" no qual concluiu em abril de 2021. Também em 2020, iniciou o curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos - EJA pela Faculdade Intervale, concluindo também em 2021. E ainda, em 2020 iniciou a especialização em Docência do Ensino Superior e Neuropsicologia pela faculdade UNIBF.

Já em 2021, participou de uma seleção para doutorado pelo Instituto Federal do Amazonas, pelo programa PPGET, Doutorado Profissional em Ensino Tecnológico no qual teve a grande oportunidade de ser aprovado e estar cursando atualmente. Aprendendo a desconstruir muitos conhecimentos e dando espaço a novos paradigmas, novas percepções.

Este pesquisador, fechou a primeira carta, informando a vivência da resiliência e defendendo as teorias de Saviani acerca da PHC (Pedagogia histórico-crítica). Que a educação pode dar condições de resistência e resiliência para uma vida mais digna, cidadã e justa. (SAVIANI, 2012).

Carta sobre a pesquisa e o relacionamento com a disciplina (carta 02)

A disciplina contou com mais uma participação de pesquisador externo, e mais uma vez utilizando-se da metodologia de cartas. Uma oportunidade de se refletir sobre o andamento da pesquisa, sua construção, base e o precioso debate da participante que na ocasião foi a formação de professores.

Este pesquisador, mais uma vez, produziu uma discussão em forma de carta. Na ocasião, informou detalhes de sua pesquisa na área de formação de professores, num viés continuado e construído coletivamente, que fosse além de momentos rompidos ao longo do ano.

Alguns pesquisadores como Sousa (2017), Nascimento (2000), Farago e Utsumi (2008) evidenciaram em suas pesquisas que nos processos formativos ainda se encontram algumas deficiências: a falta de continuidade, propostas vagas e construídas de cima pra baixo.

Assim, nessa segunda carta produzida, este pesquisador informou que, enquanto pedagogo de um pequeno campus do IFPI no interior do estado do Piauí, havia percebido que embora existam muitos momentos com os professores, o que se chamava de encontros formativos, acabava tendo rupturas. A realidade observada é que em um encontro se falava de um problema, em outro momento falava-se de outra coisa e assim seguia. Não existindo ainda uma proposta que relacionasse os momentos formativos ao longo do período.

O doutorado, por meio da disciplina Dimensões Paradigmáticas, contribuiu com uma formação que deu uma melhor base acadêmica, isso através da quebra de paradigmas e por colocar em questão as verdades abordadas na pesquisa deste doutorando. Compreendendo a necessidade de uma desconstrução de muitos dos conhecimentos que “dogmamente” constam como verdades. Em síntese, desconstruir para construir um novo olhar, uma nova visão. Os desafios são grandes, os avanços são lentos. Mas se houver competência em buscar essa qualidade, aí sim, chegar-se-á à proposta de educação que se quer no projeto.

E por que a formação continuada de professores faz tanta diferença? Certamente, a formação inicial é importante, mas o fato é que as coisas vão mudando, e a educação também. Assim, um professor necessita estar alinhado com as mudanças do mundo. Aliás, toda a comunidade acadêmica precisa estar em equilíbrio com a realidade vivida. Assim, reforçou-se na carta o papel do professor, pois inegavelmente, este é o elemento mediador no processo de educação. Esta que para Saviani (2012), tem o poder de dar qualidade de vida aos estudantes, através de uma vida crítica, justa e cidadã.

Através da metodologia de cartas, a disciplina possibilitou também uma preparação, um embasamento e os conhecimentos necessários para que se pudesse levar uma percepção mais crítica quanto ao projeto de pesquisa. Que entre outras

coisas, destina-se a uma formação continuada de professores, de fato continuada, e que leve em consideração os anseios e as especificidades de dada realidade.

Este doutorando, destaca na carta que, o IFPI embora seja uma instituição tecnológica; Sousa (2017), afirma que ainda não está preparada para tirar o maior proveito do processo ensino-aprendizagem. Pois segundo Sousa (2017), os professores do IFPI enfrentam muitas dificuldades quanto ao desempenho em suas práticas. Principalmente, quanto ao uso de recursos, metodologias, uso das tecnologias, falta de tempo e de conhecimento para o uso de ferramentas e “a falta de capacitação dos profissionais”. Isso, destacando que esta instituição possui um setor pedagógico com profissionais que poderiam desempenhar, com uma proposta bem embasada, um trabalho de formação com esses professores e chegar, enfim, a um ensino de qualidade, crítico e que respondesse bem aos desafios sociais.

Assim, o problema identificado no projeto foi o fato de que, embora existam muitos discursos sobre formação de professores dentro das instituições, muitas das vezes sua ocorrência se dá sem eficácia e de forma descontínua. Foi até fácil perceber a falha. Difícil mesmo é fazer algo, então foi lançado o desafio. Foi proposto na carta, a tese de que a formação continuada só seria uma ação de aperfeiçoamento dos saberes e práxis dos educadores e com resultados significativos se fosse um planejamento construído de forma colaborativa, integrada e interdisciplinar. Contudo, as contribuições da disciplina de “Dimensões Paradigmáticas” revelaram ao pesquisador que não bastava investigar e compreender a situação-problema. Por isso, este propôs a construção de um produto educacional, quer seja: um estudo da problemática e um plano de ação com o planejamento colaborativo para a formação docente.

Assim, foi possível fazer um link entre a disciplina, a carta, a discussão e a pesquisa. Reconhecendo a importância da narrativa nos processos educativos, da formação para os novos tempos, da mediação pedagógica no trabalho docente e acreditando nas possibilidades e mudanças que o presente projeto e o produto educacional podem proporcionar.

Foi a partir das narrativas e das cartas que, se tornou possível refletir o quanto se pode agregar com a narrativa dos sujeitos. Certamente, a pesquisa e o lugar de fala precisam levar em consideração todo o contexto e os sujeitos que estão envolvidos, e porque não dizer, reconhecer os sujeitos que estão integrados nesta realidade. Acredita-se que o projeto supracitado, com auxílio desta disciplina, vai ajudar a desenvolver um novo profissional, capaz de auxiliar outros profissionais a romperem com suas práticas. E principalmente, auxiliando o processo formativo a ser verdadeiramente formativo, continuado e significativo.

Carta sobre experiência de vida, projeto e o contexto da disciplina (carta 03)

Nesta última carta, o desafio foi outro: tratar sobre as experiências, ideias, conhecimentos, desconstruções e reconstruções importantes no relacionamento da

disciplina para com o projeto. Ressalta-se que este pesquisador nunca se tinha experimentado algo parecido com esta metodologia de cartas, que foi muito interessante, pois adentrou-se em portas que ficaram no passado, no íntimo do sujeito, dando espaço para o lugar de fala e para que pudesse, com os colegas, trocar conhecimentos intersubjetivos.

A seguir, algumas constatações que foram destacadas na terceira carta:

A disciplina de Dimensões Paradigmáticas de Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino, revelou-se um espaço de construção muito importante para o bom relacionamento entre alunos e sujeitos. Logo no início, quando foram abordados os temas relacionados aos paradigmas, o que poderia ser considerado paradigma e os temas norteadores, os doutorandos puderam entender a relação do eu, com o outro e com o mundo em que se vive - transformando -se em um constructo coletivo diante da ciência e dos avanços tecnológicos. E nisso, o “EU” como sujeito é chamado a trabalhar e a colocar as cartas em jogo, na expressão do sujeito e no seu lugar de fala.

Outra coisa importante que se pôde compreender de maneira significativa (e foi colocado em carta por este pesquisador) foi a relação dos paradigmas com a intencionalidade. Pois, o eu observador, pesquisador, sujeito e construtor vai rompendo com os velhos dogmas e paradigmas ultrapassados, que às vezes se vestem de verdade pura, desvelando, assim, a missão do homem diante da natureza e da ciência.

A resiliência foi outro grande marco na disciplina, no doutorado e na construção do eu pesquisador, porque quando se fala em resiliência, muitas vezes se foge do que de fato é. Por vezes, nem se percebe o quanto a vida reflete uma resiliência, e também que resiliência não é só aceitar às adversidades; ao contrário: é buscar a superação, inventar jeitos de se sair de tais adversidades e quem sabe até inventar algo novo.

Também foi construtivo entender nessa disciplina sobre as tendências (o tender-se-á), o que leva o pesquisador a ter maior proximidade há certos movimentos. Compreendendo que de acordo com cada intencionalidade e objetivo, pode-se associar ou inclinar-se para algumas correntes ou tendências que conjuguem com aquilo que se defende. Afinal de contas não há uma neutralidade, toda pesquisa tem uma fonte e a defesa de um ideário.

Na carta, o presente doutorando, destacou que seu trabalho de pesquisa, estava voltado para a formação de professores da educação profissional e tecnológica, no viés contínuo, integrado e inter-relacionado. Sustentado pelas concepções sócio-histórico do construtivismo de Vygotsky, que percebendo o homem como construtor de sua realidade numa inter-relação com o meio, constrói e ajuda o outro a construir as bases de uma formação dentro daquilo que se deseja para uma sociedade melhor. E que nessa mesma linha, Saviani, defensor da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012), desponta a pesquisa no sentido das contribuições sobre uma educação mais crítica, cidadã e justa. Deixando como contribuição para a pesquisa os debates sobre o papel do homem construtor de conhecimentos, bem como da importância de tais conhecimentos

para formação de um homem integrado às bases necessárias para uma vida cidadã.

Assim, com a ajuda das abordagens realizadas na disciplina, a pesquisa caminha pela formação continuada de professores. Buscando auxiliar a EPT na busca de uma formação humana integral, segundo Rosa (2019), Nosella (2007) e Saviani (2008). Que percebendo algumas barreiras para a efetividade dessa formação: Sousa (2017), Nascimento (2000), Farago e Utsumi (2008), é lançado o desafio na busca de propostas para fortalecer a formação continuada de professores. Na carta, houve espaço ainda para debater sobre a metodologia do projeto de pesquisa, que a partir da óptica teórico-metodológica do MCT - Método Científico-Tecnológico (NASCIMENTO-E-SILVA, 2019), consiste numa sequência de duas dimensões: a científica e a tecnológica. A científica diz respeito ao levantamento, análise de dados e a busca de respostas ao problema da pesquisa. Já a dimensão tecnológica, busca o desenvolvimento de tecnologias para atender ao problema da pesquisa, aqui entendido como o produto educacional.

Ao mais, a disciplina foi algo extremamente inovador e construtivo, porque muito se fala em métodos ativos, mas a realidade é que muita coisa morre no discurso. Falar em ensino construtivo, ativo e dinâmico é muito fácil, fazer é que é difícil. E a metodologia da disciplina de fato foi pensada, planejada e executada.

Considerações

A partir da disciplina Dimensões Paradigmáticas de Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino o relato de experiência trouxe um breve debate sobre os temas e trabalhos desenvolvidos; tudo por meio de uma metodologia inovadora que envolveu cartas e exposições que relacionaram de forma efetiva o projeto de pesquisa com as atividades e o projeto de vida dos acadêmicos. Certamente, que uma das dificuldades no mundo acadêmico, é o adequado relacionamento do estudante com seu projeto de pesquisa, pois uma pesquisa científica deve refletir a vida e os anseios daquele que o conduz.

O relato evidenciou que com as atividades propostas na disciplina foi possível ampliar o bom relacionamento entre o projeto de pesquisa e a própria vida do pesquisador. Para isso, a disciplina se utilizou de uma metodologia de cartas que se mostrou bastante efetiva.

Conclui-se, portanto, que a referida disciplina, auxiliou numa melhor compreensão acerca dos paradigmas envoltos nos processos de pesquisa e no ensino tecnológico. Em especial, deu sua contribuição numa análise mais precisa acerca do relacionamento da pesquisa para com seu pesquisador.

Referências

BAZZO, W. A. **Introdução aos estudos cts**. Florianópolis: UFSC, 1998.

FARAGO, A. C.; UTSUMI, M. C. **Formação continuada de professores:** proletarização ou intelectual transformador? 2008. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/9/19042010084355.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

NASCIMENTO, M. Das G. **A formação continuada dos professores:** modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

NASCIMENTO-E-SILVA, D. **Manual de redação para trabalhos acadêmicos:** position paper, ensaios teóricos, artigos científicos, questões discursivas. São Paulo: Atlas, 2012.

NASCIMENTO-E-SILVA, D. **Manual do método científico-tecnológico**. Florianópolis: DNS Editor, 2019.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf>.

ROSA, A. H. **Ecos da EPT - A Evasão Escolar nos Cursos Técnicos:** diagnóstico, números e propostas para o fortalecimento do ensino técnico- Um estudo de caso sobre a realidade do IFPI – Parnaíba. 2019. 286 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE - Campus Fortaleza, Fortaleza, 2019.

SAVIANI, D. **A Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.32, p. 52-180, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>.

OELKERS, Jürgen. A educação para o bem: potencial de legitimação da pedagogia geral. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 213-236, jan./abr. 2006.

SOUSA, T. L. V. De. **Dispositivos móveis na educação:** desafios ao uso do smartphone como ferramenta pedagógica no curso de licenciatura em ciências biológicas do IFPI. 2017. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Teresina, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Almir de Oliveira Costa Junior

Introdução

De maneira geral, um relato trata de uma narração detalhada de experiências vividas. Sendo assim, o assunto é tratado do ponto de vista de quem o relata. Sob a perspectiva metodológica, o relato de experiência - RE é visto como uma forma de narrativa, de modo que, o autor quando narra através da escrita, está expressando um acontecimento vivido. Nesse sentido, o relato de experiência é um conhecimento que se transmite com aporte científico. Por isso, o texto deve ser produzido na 1ª pessoa de forma subjetiva e detalhada (SCHÖNGUT e PUJOL, 2015).

Dentre os vários métodos utilizados para elaboração de pesquisas descritivas, sobretudo, para narrar uma experiência didática, profissional, aplicação de uma técnica, realização de uma atividade, um caso clínico entre outros, o relato de experiência é um exemplo. É através da técnica da narrativa escrita para a comunicação das experiências realizadas, e com o uso das observações, sejam subjetivas (sentimentos, impressões etc.) e/ou objetivas (observação participante, por exemplo), que se desenvolve o relato de experiência: expondo problemas que foram observados, bem como o nível de generalização na aplicação dos procedimentos, intervenções e técnicas aplicadas.

Diante desse contexto, o presente trabalho apresenta um relato de experiência que desvela as impressões e vivências de um professor de computação, que esteve inserido no contexto da disciplina Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino, do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

Para relatar esta experiência, o trabalho está organizado como segue. i - No primeiro momento, é descrito o contexto de realização da experiência. ii - Em seguida, é apresentado a essência do lugar de fala deste pesquisador. iii – No terceiro momento, são descritas as experiências sobre o conceito de paradigmas, a dimensão ontológica, a dimensão epistemológica e metodológica. vi – A culminância das atividades propostas na disciplina e v - Por fim, são apresentadas as considerações finais.

O relato da experiência

Nesta seção, serão apresentadas as narrativas do percurso formativo de um professor de computação, durante sua participação como aluno de doutorado, na disciplina de Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM.

Diante disso, este trabalho está comprometido com o lugar de fala do professor pesquisador, que esteve inserido em um contexto de contraponto ao de suas práticas docentes e de seus círculos do campo da pesquisa. Assim, recomenda-se levar em consideração essas perspectivas do ponto de vista deste autor, na tentativa de compreender suas percepções e entendimentos sobre os temas discutidos.

De maneira geral, esta experiência será apresentada levando em consideração quatro momentos situados em um tempo e espaço, que nos ajudam a visualizar as singularidades de cada um dos momentos mais significativos desse processo formativo.

No primeiro momento, serão apresentadas as acepções deste autor, no que se refere as discussões realizadas sobre o conceito de paradigmas. No segundo momento, são pontuadas as considerações acerca das dimensões ontológicas, que se desvelam do professor pesquisador. Em um terceiro momento, são levantadas as percepções que emergem deste pesquisador, no que tange as dimensões epistemológicas que sustentam as suas práticas de pesquisa. Por fim, no quarto momento são ponderadas as questões relativas à dimensão metodológica, que culminaram em reflexões sobre os percursos metodológicos necessários para o desenvolvimento de suas pesquisas na tese de doutoramento.

A essência do lugar de fala

Nascido e criado em Benjamin Constant, interior do estado do Amazonas, onde viveu até os seus 19 anos, este autor mudou-se para a capital, Manaus, para iniciar a sua formação profissional no final de 2004.

Sobre esse percurso formativo inicial, cursou Licenciatura em Informática entre os anos de 2005 e 2008, tornando-se um dos quatro primeiros a concluir o curso da recém-criada Universidade do Estado do Amazonas. Em seguida, fez uma Especialização em Informática na Educação (2009) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM e outra em Metodologia do Ensino Superior (2012) numa universidade particular da cidade de Manaus. No ano de 2015, foi aprovado como aluno regular do Mestrado Profissional e Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, tendo defendido sua dissertação intitulada “Uma estratégia utilizando robótica para o ensino de conceitos

de velocidade e aceleração escalares” em agosto de 2017.

No que se refere ao campo de atuação profissional, iniciou suas atividades profissionais no ano de 2009, atuando como professor da Educação Básica em uma escola da iniciativa privada na cidade de Manaus. Nessa escola, trabalhou inicialmente ministrando aulas de informática para alunos do Ensino Fundamental II e Médio. Anos mais tarde, passou a ministrar a mesma disciplina no Ensino Fundamental I, assumiu a disciplina de robótica educacional em todos os níveis de ensino e passou a atuar também, como coordenador de tecnologias educacionais dessa escola.

Em 2014, foi aprovado em um concurso para professor da Universidade do Estado do Amazonas, passando a atuar na educação superior ministrando disciplinas no curso de Licenciatura em Informática/Computação. De maneira geral, essas disciplinas ministradas estão relacionadas à formação inicial docente, que envolvem tantos aspectos teóricos da formação pedagógica, assim como, conceitos e tendências tecnológicas da computação. Além disso, destaca-se que este autor fundou e orienta alunos no Grupo de Estudos em Robótica Educacional, onde são desenvolvidas pesquisas relacionadas ao uso da robótica em contextos de ensino e aprendizagem na formação docente e na educação básica.

Por fim, atualmente este autor está em processo de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico - PPGET, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, onde desenvolve pesquisa relacionada a formação inicial de professores para o ensino de computação na Educação Básica.

(Des) construindo uma compreensão acerca dos paradigmas

Inicialmente, resgato neste início de seção, três perguntas que foram propostas pelo professor, para nortear as discussões iniciais da disciplina: i – O que quer um paradigma, ii – o que os paradigmas enxergam de mim, e o que eu me permito enxergar dos paradigmas e iii – o que os paradigmas exigem de mim, e o que eu consigo exigir dos paradigmas?

A priori, fomos tomados de incertezas e falta de clareza em como chegar a respostas coesas para tais indagações. De certa maneira, tais perguntas desconstruíram nossos modelos de questões mais objetivas, que se estabelecem em linhas de raciocínios que se preocupam em responder, por exemplo: o que é, quais são e como se estabelece.

Na perspectiva de auxiliar as discussões acerca de tais perguntas, um professor do IFAM foi convidado a apresentar suas ideias sobre o conceito de paradigma, para a turma de doutorandos. Em processo de doutoramento em História Social pela UFAM, o convidado possui mestrado na mesma área e graduação em Filosofia na Universidade Federal de Santa Catarina.

Após as discussões iniciais, foi proposto aos doutorandos a realização de uma

produção textual onde deveríamos levar em consideração as nossas diferentes perspectivas e intencionalidades, para responder as indagações relacionadas ao paradigma, levando em consideração o processo de resignificação e o reconhecimento das diferentes dimensões que sustentam a matiz identitária da tendência do professor pesquisador.

Como professor da área da computação, inicialmente, buscou-se evidenciar as ideias que sustentassem o conceito de paradigmas, dentro da educação e a computação enquanto ciência. Para isso, buscou-se algumas acepções na educação – por meio de Morin, (1992, p. 186), Morin, (2000a, p. 40-41) e Morin, (2000b, p. 67), na computação - Brookshear (2013, p. 213) e na Ciência de maneira geral, utilizou-se das ideias de Khun (1991) em seu livro a estrutura das revoluções científicas.

Como desdobramento das discussões iniciais e da produção textual, foi proposto a elaboração de uma carta manifesto, onde os doutorandos deveriam se posicionar acerca dos paradigmas, das raízes identitárias do professor pesquisador, e a confluência dessas ideias no Ensino Tecnológico. Na Figura 1 é apresentada a capa do documento elaborado pela turma, contendo a carta manifesto desta atividade.

Figura 1 – (a) Capa do Manifesto e (b) Contracapa.



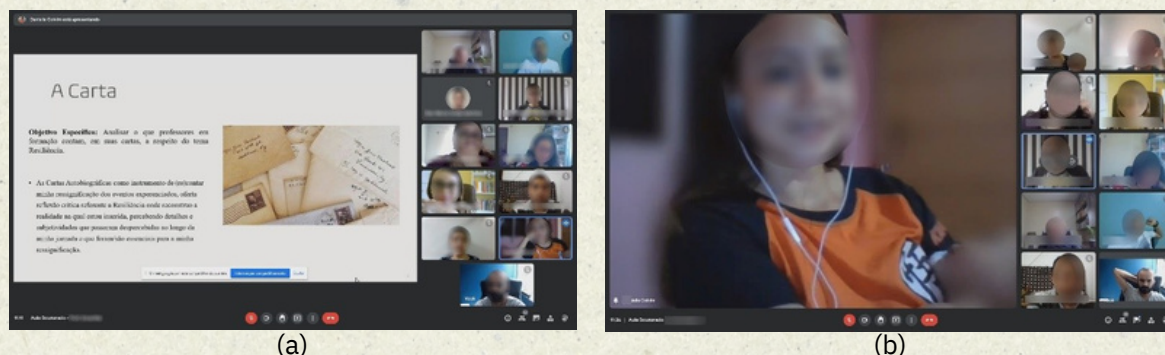
(a)(b) Fonte: Turma de Doutorandos - IFAM, 2021.

A dimensão ontológica

Neste segundo momento, foi proposto algumas discussões relacionadas a dimensão ontológica, como ponto de partida para uma reflexão sobre a importância de realizar um exercício sobre a compreensão de si, e analisar até que ponto nossas vivências e experiências influenciam as dimensões paradigmáticas de nossas pesquisas e as tendências investigativas no ensino.

Nesse sentido, uma mestrandia do PPGET, como parte do processo de execução de seu planejamento interventivo-investigativo, desenvolveu um momento formativo, fundamentado pela metodologia de cartas autobiográficas.

Figura 2 – (a) Mestranda apresentando seus objetivos de pesquisa e (b) Leitura da sua carta aos doutorandos.



Fonte: Turma de Doutorandos - IFAM, 2021.

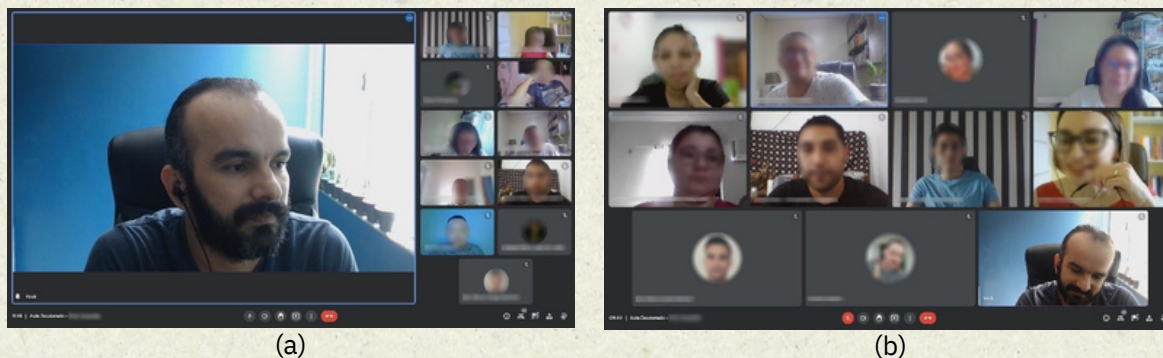
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas e com especialização em Investigações Educacionais pelo IFAM, a pesquisadora fez uma breve apresentação de sua carta, na condição de remetente, apresentando sua trajetória de vida e de formação profissional. Além disso, ela destacou os objetivos e fez esclarecimentos sobre o percurso e instrumentos metodológicos a serem utilizados em sua pesquisa. Na Figura 2, é possível observar um *printscreen* de dois momentos em que a pesquisadora apresentava seu objetivo de pesquisa e sua carta autobiográfica.

Como desdobramento desse momento formativo, o professor da disciplina propôs que os doutorandos elaborassem uma carta resposta para a mestranda, abordando a resiliência como tema central, na perspectiva que eles realizassem uma reflexão sobre a importância do exercício de cunho ontológico no processo de compreensão de si, ao refletirem sobre o sentido das dimensões paradigmáticas da pesquisa e tendência investigativas no ensino e nas possibilidades formativas pelas quais passaram e ainda passarão.

Para nortear a elaboração dessa carta, três reflexões foram propostas: i – Tendo a resiliência como perspectiva paradigmática, o que eu acredito que sei de mim, considerando as origens de onde vim e o que emerge go meu imaginário, em flashes da minha memória?, ii – Enxergando-me no “espelho” do momento, como eu me vejo, sendo resiliente? e iii – Ao mirar para o que ainda há de vir, como desenho o meu projeto de vida, tomando como referencial norteador tanto a minha carta manifesto, tanto a resiliência como perspectiva paradigmática?

Assim, após o momento destinado ao desenvolvimento dessa atividade, os doutorandos foram convidados a realizar a leitura de suas produções, como devolutiva a mestranda pesquisadora. Na Figura 3 é possível observar o momento da leitura da carta autobiográfica deste autor.

Figura 3 – (a) Este autor socializando sua carta autobiográfica e (b) Doutorandos participando da socialização.



Fonte: Turma de Doutorandos - IFAM, 2021.

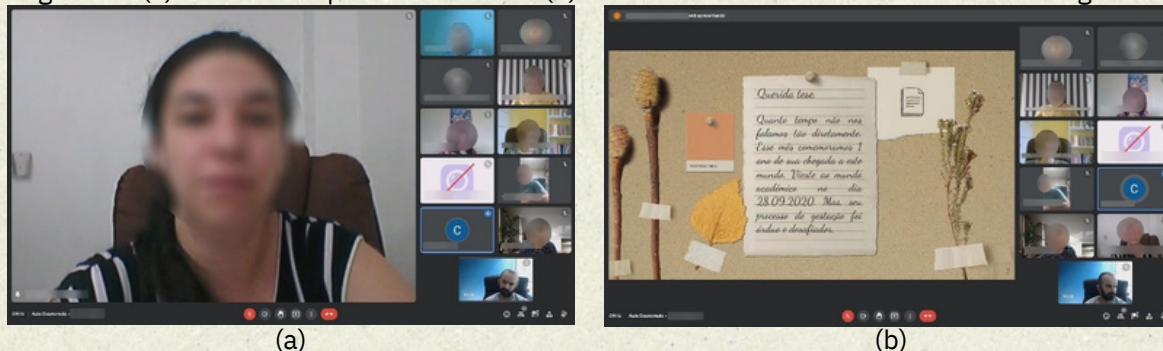
A dimensão epistemológica

No terceiro momento, as atividades da disciplina foram direcionadas a discussões sobre as dimensões epistemológicas envolvendo o paradigma do professor pesquisador, na perspectiva de elucidação do tema, para se chegar ao problema, a partir da dialógica com os teóricos que sustentam as bases da pesquisa de cada doutorando.

Nesse sentido, uma professora doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, foi convidada a apresentar os resultados de sua tese de doutoramento, na perspectiva que suas experiências durante o processo de construção de suas bases epistemológicas como pesquisadora, na área de ensino, pudessem instigar os doutorandos a, também, registrarem os momentos reflexivos em que teorizam os conhecimentos, para obter os subsídios necessários para a sustentação do problema que se dispõem a investigar, ainda na construção do seu projeto de pesquisa.

Para isso, a convidada utilizou-se de uma carta autobiográfica, como se estivesse conversando com sua tese, na perspectiva de resgatar as nuances do processo de definição do seu problema, suas bases epistemológicas e seu percurso metodológico. Na Figura 4 é possível observar alguns momentos da atividade realizada pela convidada.

Figura 4 – (a) Profa. Dra. apresentando-se e (b) Profa. Dra. socializando sua carta autobiográfica.



Fonte: Turma de Doutorandos - IFAM, 2021.

Na perspectiva de sistematizar suas percepções a partir das trocas de vivências e experiências com a pesquisadora, o professor da disciplina propôs que os doutorandos elaborassem uma carta resposta a convidada, norteados com base em três perguntas: i – Que problema eu me predisponho a investigar e que paralelo estabeleço entre os conceitos que o sustentam, considerando tanto o meu envolvimento pessoa, quanto a minha relação dialógica com uma determinada corrente de pensamento e uma tendência no campo investigativo do ensino?, ii – Que representação consigo fazer do processo dialógico que experienciei com os autores que fundamentam e dão sentido ao problema que elaborei para investigar? e iii – Ao visitar meu projeto de vida, desenhando no segundo desdobramento, o que me aproxima e o que me distancia do que eu registrei nas duas outras reflexões acima apresentadas?

De maneira geral, esta atividade tinha como propósito, em se tratando de uma discussão de cunho epistemológico, destacar a importância da relação professor pesquisador com o conhecido, para exercitar o conhecer, na perspectiva de gerar novos conhecimentos. Ou seja, fazer com que os alunos percebessem a dimensão epistemológica como sendo a teorização do conhecimento.

A dimensão metodológica

No quarto momento, as discussões da disciplina foram pautadas sobre as questões relacionadas a dimensão metodológica, como perspectiva paradigmática básica na contribuição do processo de sentir-se professor pesquisador, como pretexto para o encorajamento e empoderamento, necessários na construção de possibilidades e alternativas de caminhos investigativos.

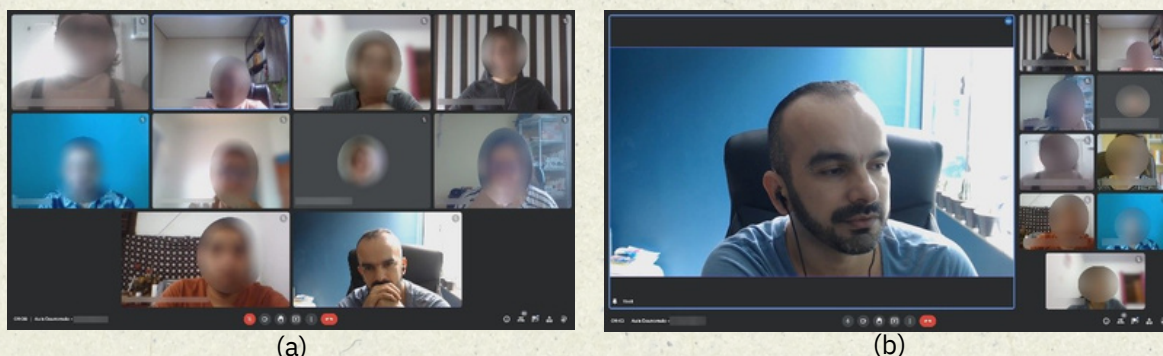
Assim, após os momentos de discussões estabelecidos, foi proposto aos alunos que elaborassem uma nova carta autobiográfica, onde o ponto de partida era estabelecer um paralelo entre o ensaio proposto e os projetos de pesquisa de cada um dos doutorandos.

Para isso, a elaboração desta atividade foi norteadada com base em quatro questões: i – Como descrevo o caminho que delineei para percorrer, no processo de construção de conhecimento, durante a investigação do meu problema de pesquisa?, ii O que digo das maiores evidências que me levaram a me identificar com os autores que me recomendam os subsídios necessários para o caminho investigativo que me proponho a percorrer durante a execução do meu projeto de tese, principalmente quanto às tendências e pressupostos teóricos, relacionados à dimensão metodológica?, iii – O que conto a respeito do vivido e experienciado nas reflexões sobre a dimensão metodológica na minha pesquisa? e iv – O que conto a respeito do vivido e experienciado nas reflexões sobre a dimensão metodológica na minha pesquisa?

Após o momento destinado a produção desta atividade, os doutorandos

realizaram um encontro onde puderam socializar as suas cartas propositivas relacionadas a dimensão metodológica de seus projetos de pesquisa. Na Figura 5 é apresentado alguns momentos de socialização das cartas desta atividade.

Figura 5 – (a) Prof. orientando a dinâmica das apresentações e (b) Este autor socializando sua carta.



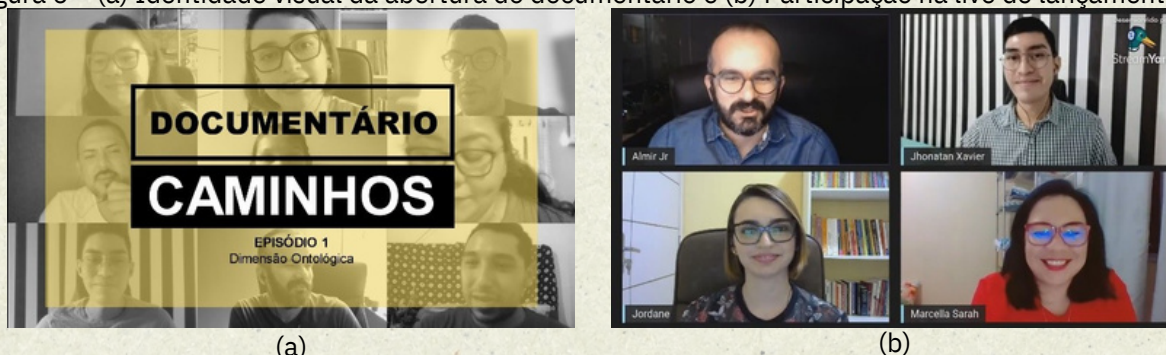
Fonte: Turma de Doutorandos - IFAM, 2021.

A socialização das experiências vivenciadas ao longo da disciplina

Por fim, como parte das avaliações final da disciplina, foram propostas três atividades com o objetivo de sistematizar e socializar as vivências e experiências dos doutorandos nesse processo formativo.

- *O documentário*: Por meio de uma produção audiovisual, os doutorandos deveriam elaborar um documentário destacando as principais contribuições da disciplina no seu percurso formativo e em suas pesquisas relacionadas a tese de doutoramento. Diante disso, os doutorandos produziram o documentário “Caminhos”, organizado em quatro episódios: 1º ep. – Dimensão ontológica, ii – 2º ep. Dimensão epistemológica, 3º ep. – Dimensão metodológica e 4º ep. Manifesto. A Figura 6a ilustra a identidade visual da vinheta de abertura dos episódios.

Figura 6 – (a) Identidade visual da abertura do documentário e (b) Participação na live de lançamento.



Fonte: Turma de Doutorandos - IFAM, 2021.

- *A live*: Como forma de divulgar junto à comunidade, as ações e as atividades desenvolvidas durante a disciplina, o professor da disciplina propôs que os doutorandos roteirizassem e produzissem uma *live*. Na Figura 6b é apresentado um

printscreen do momento da participação deste autor na live.

- *O relato de experiência:* Por fim, como forma de sistematizar as narrativas de suas aprendizagens, os doutorandos tiveram que elaborar um artigo em formato de relato de experiência para registrar por escrito todo o percurso formativo experienciado ao longo da disciplina.

Considerações finais

De maneira geral, este trabalho teve como objetivo apresentar um relato de experiência, descrevendo todo o processo formativo de um professor da área da computação, que esteve inserido em um contexto de uma disciplina das humanidades do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico.

Sendo assim, os pontos e nuances aqui destacados, refletem e expressam as singularidades experienciadas por um professor pesquisador de áreas do conhecimento, que se distanciam dos aspectos mais subjetivos da formação humana.

Contudo, há de se considerar que as vivências ao longo da disciplina, lhes permitiram mergulhar em “novos rios”. Ao beber a água dessas novas fontes, este pesquisador pôde relacionar o experienciado em outros contextos de sua vida pessoal e profissional, com seus objetivos de pesquisa e projetos de vida.

De certa forma, o processo de utilização das cartas autobiográficas, fizeram emergir neste pesquisador, um sentimento de pertencimento ainda mais latente à área das ciências humanas, sem necessariamente se distanciar de suas origens formativas em ciências mais duras, como o caso da computação. Talvez, isso tenha desvelado um sentido ainda maior, da justificativa de estar inserido em um campo de pesquisa relacionada a formação de professores.

Ao refletir sobre os aspectos relacionados a dimensão de cunho ontológico, as cartas autobiográficas ajudaram-me a resgatar algumas passagens da minha vida, que me fizeram estabelecer algumas ligações com o meu campo de pesquisa na atualidade. De alguma forma, isso também encontrou um sentido ainda mais significativo nos teóricos que geralmente estão envolvidos em minhas bases epistemológicas e metodológicas.

Por fim, acredito que ao experienciar esta disciplina, novos horizontes puderam ser vislumbrados na perspectiva do quem sou, o que quero ser, o que faço, o que quero fazer, para quem vou fazer e do como posso fazer.

Referências

BROOKSHEAR, J. Glenn. **Ciência da Computação**: uma visão abrangente. 11º ed. Porto alegre: Bookman, 2013.

KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

MORIN, E. O método IV. **As idéias**: a sua natureza, vida, habitat e organização. Portugal: Publicações Europa-América, 1992.

MORIN, E. Ciência e consciência da complexidade. *In*: MORIN, E. & LE MOIGNE, J-L. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci. Coleção Nova Consciência. São Paulo: Peirópolis, 2000a.

MORIN, E. A epistemologia da complexidade. *In*: MORIN, E. & LE MOIGNE, J-L. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci. Coleção Nova Consciência. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2000b.

SCHÖNGUT GROLLMUS, Nicolás; PUJOL TARRÉS, Joan. Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. *In*: **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research**. DEU, 2015. p. 24.

UMA ESTRADA (AUTO)FORMATIVA

Carmen Érica Lima de Campos Gonçalves

*Alguém que foi privado de tudo por você não
está mais sob seu poder. Está inteiramente livre
mais uma vez.*

*Só tens poder sobre as pessoas enquanto não
lhes tiveres tirado tudo. Mas quando roubas a
alguém tudo o que essa pessoa tem, então ela já
não está mais sob o teu poder – está livre
novamente.*

- Aleksandr Ysayevich Solzhenitsyn

Acordei lembrando da garotinha que andava pelas ruas de Manaus com a mãe e se maravilhava com as placas das lojas e das ruas e ficava insistidamente perguntando à mãe: “-O que tá escrito ali? E ali? E ali..?” a ponto da mãe resolver alfabetizá-la em casa, para parar o “tormento”.

Assim, aos 4 anos eu já estava alfabetizada e perto de casa havia uma escolinha dessas fora de registro (era comum para os anos 80), onde professoras lecionavam na própria casa. Aceitaram-me para o Jardim, pela minha idade, mas tiveram a infeliz ideia de que a minha carteira ficasse na direção da janela de onde eu olhava o quadro de aula da Alfabetização. Aí o tormento era da professora: “-Eu não quero desenhar! Eu não quero pintar! Eu quero escrever!”

Passaram-me para a outra sala, como uma experiência. Era encantador para mim e, confuso. Puseram-me lá e esperavam que eu soubesse como agir. Minha compreensão era a de que a regra máxima era fazer o que a professora mandava... logo, se ela escrevia no quadro e mandava copiar, eu copiava. Mas quando ela apagava o quadro... eu apagava o escrito do caderno também! Fazer o quê? Colocam-nos em um sistema esperando que saibamos o que fazer e como agir.

Eu também escrevia da direita para a esquerda, o que às vezes complicava, porque não cabia no caderno. Ou espelhado, ou do fim para o começo, até que compreenderam que era necessário “doutrinar-me” à prática discente do aluno “normal”.

Não deu muito certo, logo aquilo já não me comportava, eu queria mais. Sugeriram para minha mãe que me matriculasse na escola pública e chegando lá, não aceitaram o certificado da escolinha por não serem registrados etc. Com muita conversa, concordaram em que eu fizesse um teste de nivelamento e entraria na turma correspondente. Resultado: passei da alfabetização para o 2º.ano. Pulei o 1º.

Na nova escola houve um dia da equivalente à Amazonas Energia de hoje, fazer uma palestra. Pronto... não era só ler e escrever, eu queria saber como tudo funcionava! Ali também perdi um dente no lanche, a perda menos dolorosa, já que eu fazia umas aventuras como amarrar a linha do dente no velocípede e descer rampas e não contar que na freada, o dente saíria e a dor viria. Além do susto. Porém a Física me esclareceria no futuro: porque eu ainda olho em retrospectiva para aprender com meu velho eu.

Esse início de vida escolar deu muita dor de cabeça depois, porque a minha mãe teve que fazer uma outra certidão de nascimento onde eu nascia em 1981, e não em 1982, para que a escola conseguisse realizar minha matrícula sem reprovação do órgão fiscalizador. Acreditem: a recomendação foi das professoras.

Mas na tal nova certidão, também erraram meu nome, pondo CarmeM, em lugar de CarmeN. Talvez essa tenha sido a primeira mentira que eu tive que sustentar para não ser pega no meu delito de querer estudar. O que só foi resolvido no meu certificado de conclusão da Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM), que graças a serem quatro anos à época, concluí com 16 anos o Técnico em Química Nível Médio.

Até meu ingresso ali, foi “por acaso”: eu estava terminando o Primeiro Grau e não fazia a menor ideia do que vinha depois, ia com a multidão, já que minha mãe não tinha essa instrução para saber. Então, a suposta minha melhor amiga, da igreja, tinha a expectativa de entrar na ETFAM, eu não queria me sentir só em uma nova escola, então pedi à minha mãe para fazer o tal minivestibular, mas não para o mesmo curso.

Àquela altura, eu já tinha sido ratinha de biblioteca o suficiente para querer ser cientista! Então a Química era o que mais me apetecia. Deu certo: mesmo sem ter o menor preparo para a prova de matemática (vocês já viram escola pública ter todos os professores? Principalmente de matemática? Naquela época, era comum passarmos o ano todo com duas visitas de professor).

Foi outra mentira, chamada “macete”: uma colega que já estudava ali, disse para eu escolher uma única alternativa e marcar em todas as questões que eu não soubesse. Então entrei naquela escola com um monte de gente mais velha, mais experiente, mais “safa” na vida do que eu, com 13 anos, “BV”, “nerdzinha”, e tão deslocada dos jogos de convívio social, que nem ligava para bullying. Não é que eu fosse madura, é que eu só não via sentido e aquilo não me atingia, porque tentavam falar com o meu emocional, mas eu era só cérebro (O meu emocional eu tranquei em outros três rascunhos do que não pus aqui).

Ah, e a tal amiga, não passou, o que é óbvio, gerou atritos. Depois, veio o vestibular, e também fui na multidão do “todos estão fazendo...” a lógica era uma só: se era a forma para eu continuar estudando, então valia a pena fazer! Não tinha sequer uma visão de profissão e trabalho futuro... eu nem me via a longo prazo. Nem me ocorria pensar sobre isso. De fato, ninguém nunca me instruíra sobre a vida acadêmica.

Não sabia o que marcar para o vestibular, entre Estatística, Ciências Naturais e

Relações Públicas na Universidade do Amazonas (UA); que por sinal, era a única opção à época que eu conhecia e porque os trabalhos de pesquisa da ETFAM me haviam apresentado o minicampus.

Não passei. Ano seguinte prestei para Administração Comércio Exterior no Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas (CIESA), porque meu primo-crush estudava lá. Foi muito bom além do que eu nunca o via, porque me envolvi com o Diretório Central dos Estudantes (DCE), com a política, com o Partido Popular Socialista (PPS), com a primeira campanha do Hissa Abrahão... lá por setembro eu optei por só trabalhar e larguei o curso, e a bolsa de 75% garantida pelo meu 3º lugar no vestibular.

Continuei com a política até 2011, havia sido sondada para representar as mulheres do partido, mas... depois briguei com o Hissa, por ideologia, óbvio e; meus colegas de DCE já tinham todos se afastado, desanimados com a realidade da dinâmica política e eu saí com eles, queríamos transformar a política manauara, mas o nosso representante se adequou “à máquina” e já não partilhávamos da mesma visão. Afastamento bom, porque depois começaram a vir à tona escândalos com o líder do PPS de então, entre outros políticos e eu não queria envolvimento com aquilo, não era o que eu queria ou acreditava: um espaço de fala só tem sentido para mim se é para melhorar para o coletivo e não para ter uma faixa e não corresponder ao voto de confiança depositado.

Após o divórcio, no novo local de trabalho, uma funcionária “pegou no meu pé” todos os dias até que eu me inscrevesse no vestibular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), porque “era o melhor para mim e para minha filha, que com o tempo, eu ia ver” (sic).

Eu vi que o que começou pela minha filha, terminou com uma identificação com a docência, com todos aqueles professores e professoras que me inspiravam... empenhados... e tudo que transbordava deles de conhecimento. Dali, com uma das professoras, eu percebi que também podia fazer a pós-graduação, mesmo sendo mãe, trabalhando... foi como busquei o mestrado.

O doutorado parecia bem mais desafiador no modo Profissional, então eu tentei outros dois processos seletivos e fiquei pela metade em ambos. A reprovação foi a minha identificação com a docência ser maior que o foco de um deles. Do outro, eu não tinha onde aplicar, não estando exercendo a docência.

Essa mesma professora conversou comigo alguns dias antes das inscrições para o Doutorado, perguntando em suma, o que era mais forte: os desafios a vencer ou o meu desejo pela pesquisa-formação. A história dela, que me contou na ocasião, me inspirou. Se outros podem superar desafios que me parecem mais difíceis... então o que eram os “meus” problemas, para que eu fugisse do desafio? Ela destacou para que eu refletisse sobre o quanto eu tinha a perder e a ganhar com a escolha que eu fizesse. Foi assim que cheguei aqui, por pessoas que aconteceram em momentos-chave para que eu fosse para as próximas etapas.

Neste trabalho, apresentamos esse trecho ontológico, para que assim quem o leia perceba as influências da história de vida sobre as decisões, escolhas e percursos (também) de formação e a (auto)formação ocorrida. Assim, apresentamos uma compreensão sobre Paradigmas, na sequência sobre a epistemologia do projeto de seleção para esse doutorado e finalizando, a metodologia para o mesmo.

Sobre Paradigmas

Para podermos questionar a relação do Paradigma em nós e sobre nós, primeiramente, vamos situar a que descrição nos referimos: “paradigma” não é algo novo, mas remete ao tempo helênico, como “modelo”; no entanto, o termo é muito mais disseminado após a obra de Thomas Kühn, com a obra “A Estrutura das Revoluções Científicas”. Assim, paradigmas são “[...] modelos consensuais adotados pela comunidade científica de uma época [...]” (WIGVAN, 2017) em um momento temporal onde os questionamentos majoritariamente ocorrem dentro dos limites estabelecidos pelo(s) modelo(s) vigente(s).

Poderíamos ainda pensar a gênese e a instituição (se não, o alicerçamento) dos paradigmas, enquanto sistema de crenças dual, daquilo que sociedades – no curso da História – admitiram e estabeleceram como modelo, ou mesmo, grupos, a exemplo dos estoicos ou dos hedonistas; ainda da sociedade baseada na mitologia nórdica ou da mitologia egípcia, que diferem da tradição judaico-cristã que a maioria dos ocidentais exerce quanto à cultura; assim o paradigma seria uma manifestação do Zeitgeist (espírito do tempo/essência da atmosfera social).

Nessa direção, Araújo (2015, p.17) analisando Zeitgeist a partir de Hegel (1999) e Herder (1769), escreve, e ilustra com as teorizações de Darwin e Wallace:

No meio científico fica evidente a influência do Zeitgeist. Os grandes cientistas não dependem somente de sua genialidade para chegarem a notáveis descobertas, mas eles o fazem porque o ambiente é propício para tal. Em determinada época, a sociedade possui curiosidades próximas, além de um nível comum de desenvolvimento cultural. O resultado é o interesse por um mesmo tema que será estudado a partir de um arcabouço semelhante, o que consequentemente leva a conclusões parecidas. Por isso, é tão comum haver descobertas simultâneas.

Ainda Brozek e Guerra (2008, p.10) citam Goethe (1749-1832) que define Zeitgeist como “[...] conjunto de opiniões que dominam um momento específico da história e que, sem nosso saber, ou inconscientemente, formam o pensamento de todos os que vivem em seu contexto.”, que na tradição alemã é assumido com concretude, com a personalidade de um agente sobre aquele tempo, dirigente da conduta para levar a inevitáveis eventos.

É um conceito explanatório cujo valor para a história científica deve ter sido debatido arduamente. O conceito foi favorecido por Edwin G. Boring, o grande historiador norte-americano da Psicologia. Segundo este modelo, o Zeitgeist produz idéias (como a “gravitação”), instituições (como casas editoriais ou periódicos) e movimentos científicos (como a psicologia experimental). O Zeitgeist faz tudo: se não existisse um Fechner (1801-1887), o fundador da psicofísica, o tempo, o Zeitgeist, produziria um substituto de Fechner. Sem Wilhelm Wundt, a psicologia experimental seria institucionalizada em outro lugar, por uma outra pessoa. A idéia, poderíamos dizer, penderia no ar: os tempos estariam prontos para a institucionalização da psicologia científica.

Ao olharmos através do Zeitgeist – que aqui atribuo equiparável ao conceito de Paradigma – vemos indivíduos que “ocorrem”, “necessários” para os momentos que Kühn discorre quanto à formação e estabelecimento do Paradigma; porém, se Kühn estanca ao dizer o que é, ao admitirmos Paradigma como Zeitgeist (ou um produto deste), podemos compreender paradigma como fenômeno, por seus eventos que possuem nascedouros, percursos e (previsão de seus) ocasos.

Em Herder (1793 apud GOLDIM, 2018), temos que Zeitgeist são “[...] opiniões, costumes e hábitos predominantes de um tempo.” E Goldim (2018) conclui que o termo abarca, para muitos autores, o que Abbagnano registou em seu Dicionário de Filosofia como “Mentalidade”, sendo “[...] o sistema de crenças, de reconhecimentos, de ignorâncias, de expectativas e de significados, como tão bem caracterizou John Dewey.”

Complementando, Wagner (2014, p.24) assume Zeitgeist em Hegel (1986) aquilo que “[...] situa a representação do homem conforme seu conhecimento, crenças, religião, etc.”, manifestação da forma pelo conteúdo para domínio do mundo sensível, cuja assunção proporciona o conhecimento que levará à emancipação humana, de forma a ultrapassar aquele período (paradigma):

“É importante entender que várias teorias, apesar de importantes para a prática, são, muitas vezes, respostas em oposição às práticas recorrentes, porém com soluções apenas idealizadas para o futuro espírito do tempo – Zeitgeist.” (WAGNER, 2014, p.25), onde o Zeitgeist se materializa/manifesta nos fenômenos sociais, dentro dos contextos sociopolítico e econômico; assim induzindo a cultura e as direções dos indivíduos na construção da identidade e manutenção do ethos.

Isso posto, podemos admitir, para nosso contexto, que: 1) A atividade docente é baseada em paradigmas científicos de diversos campos, como a História, a Pedagogia, a Psicologia, entre outros; 2) A identidade de fala é de professora-pesquisadora, portanto age no mediação desses paradigmas e evolui a investigação de sua prática dentro dessa armação; 3) Logo, a investigação da prática docente é legitimada como ciência; 4) há uma relação causal entre a prática docente, a identidade pessoal, a escolha dos paradigmas para delimitarem a prática professoral-pesquisadora, que parte do diálogo entre a história de vida e sua ressignificação na formação continuada (confronto com novos/outros paradigmas/armações).

Entendemos “armação” a partir de Heidegger (2007, p.385) “[...] como nome para a essência da técnica moderna.”, reunião das nossas lentes para compreender a essência da realidade e que alimenta nossa ação e o nosso pensamento que rege essa ação, portanto, não é a técnica, mas o que a sustenta, o que pode por nossa ação ser preenchido.

Ciência, como a investigação da essência dos fatos e das forças que dinamizam suas estruturas, que são postas após sob o caráter de Leis regentes; porém essa construção derivou da sombra do que há naqueles que investigaram, teorizaram e o que os formou (suas lentes), portanto sujeita à discussão e reformulação/mudanças (FRENCH, 2009). Ciência é ato mediado por escolhas teórico-metodológicas já fundamentados, mesmo que abra para anomalias.

Identidade se vincula a pertencimento em primeira instância, com comunidades às quais nos expomos e nos relacionamos (nem sempre interagindo) através da assimilação e compartilhamento de ideias (o que restringe a policulturalidade); e em segunda instância, na maturidade de compreender por nós que essa adoção não precisa ser rígida, muito menos imperiosa e determinista, mas a ocorrência dos caminhos que percorremos e escolhas de ação nesse percurso, portanto, uma tarefa a ser assumida sua realização, por infinitos ciclos de compreensões que vamos galgando e adquirindo com a experiência (BAUMAN, 2005).

Logo, podemos entrever que o que o Paradigma (científico ou social ou pessoal) quer é realizar-se, provar-se, ser admitido em determinado tempo, espaço, grupo; e operam circunstancialmente em um meio social para que dali emergam aqueles que assumirão esse desejo do Paradigma, o que geralmente ocorre de forma inconsciente, já que enquanto *Zeitgeist* ele opera silencioso e só pode ser entrevisto como realidade a quem se aplicar a descobri-lo (voltamos a Heidegger em A Questão da Técnica).

Os que trilharem essa escolha podem ser tanto os que insistem em seu estabelecimento, quanto os que fomentarão a ultrapassagem para outro momento (outro Paradigma/*Zeitgeist*), pela criticidade, maturidade, reflexão e escolhas, ou seja: os que se permitem experimentar e aprender.

Assim, o que os Paradigmas enxergam são indivíduos-potenciais enquanto o que os indivíduos (quando) enxergam nos Paradigmas são potenciais para serem, dentro dele, um *status quo*.

As exigências entre o indivíduo e o Paradigma são a conformidade entre a Identidade do primeiro e a essência do segundo, dentro da armação social existente (ou reinante) do contexto das experiências daquele, sua permanência no *status quo* ou sua assunção como *devir*; pois tal qual o Paradigma o indivíduo também anseia por realizar-se e buscará contexto para tal caso não se adeque onde está inserido (inconformidade).

Da Epistemologia

Eis que me ponho novamente a olhares indagativo-reflexivos, dessa vez não para olhar a minha história de vida, a ontologia da minha conduta in-formação e seu desembocar na minha ação profissional. Mas quanto ao meu projeto de pesquisa e para isso, parto do problema que expus na ocasião:

Como os professores se percebem, quando contam de si, das suas vivências em processos (auto)formativos, e de suas experiências adquiridas a partir do uso de recursos interativos, especificamente as Lives, como alternativa pedagógica para situações emergentes e não-previstas, em formação continuada de professores?

Bem, perguntas pedem respostas e o aleatório não cabe na Academia, é necessário concebermos que nada vem do nada e que todo efeito possui uma causa e que devo escolher uma bússola para essa busca, assim, parti da Fenomenologia da Percepção (MERLEAU-PONTY, 1999) para pensar o ser e a forma, como conhece/aprende, autopercepção, percepção sobre o outro e as construções e desdobramentos a partir dessas relações; a fonte para esse olhar é o “mundo da vida” e por ele conhecemos, elaboramos, ressignificamos o mundo e seu vínculo conosco, o que se dá pelo corpo (experiência sensível pelo corpo cognoscente).

Assim, construímos o “nós intersubjetivo” do estabelecimento da empatia ante ao estranho, o que torna a experiência real e possível por coconstituição. Eis como reaprendemos a ver o mundo, através da ação filosófica e seu exercício interrogativo sobre a experiência sensível a fim de dar sentido e estender significações possíveis para a existência.

Na Fenomenologia da Percepção, a atividade filosófica estende o conhecimento para além da dimensão da psique ao assumir a consciência do corpo: “O contorno do meu corpo é uma fronteira que as relações ordinárias do espaço não transpõem.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.127). Comenta Nobrega (2016):

Assim, as atitudes do corpo, sua postura, o tônus musculares e seu movimento, apresentam-se como um resumo da experiência corporal capaz de oferecer significações à proprioceptividade e a interoceptividade por meio dos conteúdos cinestésicos e articulares. Mas o esquema corporal é dinâmico e é uma maneira de exprimir que meu corpo está no mundo. (NOBREGA, 2016, p. 38)

De forma que pensar as Lives de professores como processo (auto)formativo a partir da autopercepção e daí o ensejo de construir um produto educacional que instrumentalize outros professores a se perceberem e transformarem sua prática, perpassa a condição filosófica merleau-pontiana da consciência do eu sobre si, a partir do seu corpo, no diálogo com o mundo (os outros, recepção e retorno, rapport, estabelecimento da empatia), que consciente assume a autonomia sobre a

ntencionalidade, assim alcançando a questão pedagógica formativa (sujeito cognoscente + reflexão).

Ao me debruçar sobre os teóricos desses conceitos-chave que sustentam as bases de investigação e leitura para análise encontro a linha de investigação que emerge em mim, mas que não tinha um nome antes, que agora é conhecido; e a conexão com a minha formação inicial de que o exercício como professora, seja igualmente o de pesquisadora, não só do seu campo e prática, mas na formação e autoformação contínua, do exercício do vir a ser merleau-pontiano.

A essa altura, talvez você precise de auxílio para conceber como “a coisa toda” está aqui na minha cabeça e no meu campo de visão intelectual (e até, do meu faro investigativo, porque pesquisador também tem que ser sensível aos seus sentidos e eu seria incoerente se falasse de Merleau-Ponty e negasse a percepção em mim), pois:

Falo da representação aqui, como um desenho em minha abstração do problema-substâncias teóricas. Eis o quadro onde ocorrem as dinâmicas entre os elementos ali envolvidos (e não só os elementos visíveis), os movimentos dizem do que não está claramente exposto e que talvez nem tenha sido percebido pelos envolvidos.

A Filosofia me indica como interrogar a cada um desses elementos e seus aspectos, como investigá-los, nomeá-los, observá-los e sobre eles refletir, indagando e construindo, se for o caso desmanchando partes para serem reescritas mais adequadamente. Sem a Filosofia, minha ciência seria só ato técnico, um acumulado de informações que poderiam ser organizadas e apresentadas, mas sem um significado transformador para mim, então eu não enxergaria o que dela seria potencial para auxiliar o outro, pois lhe faltaria sentido ante minha compreensão dela.

A Filosofia me diz que há um reflexo de tudo aquilo em mim e que eu devo questionar-me sobre o que fazer com ele ou a partir dele. Sem ela, minha ciência só seria uma crença cega, um dogma estratificado em partes que deveriam ser identificadas, uma porção sem vida, não-sistêmica. Mas eu não posso aceitar pedaços que não funcionam em sentido, uns com os outros, ou eu não seria cientista, tão somente, exploradora.

Talvez você se interrogue agora o que me aproxima e me distancia sobre tudo que expus acima, bom, no que tange ao que busco de mim para mim, trabalhar no campo da psicobiografia sustenta a minha segurança pessoal sobre o que me proponho, posto que ao investigar o outro, eu mesma estou sob reflexão, tudo se volta para mim e me peço respostas às indagações que faço: *“Isso ocorre em mim também? Se sim, como reajo ou lido? Por quê assim? Se não, como reajo/lido em situação similar? Isso é bom para mim? Por que é? É um caminho a permanecer adentrando ou ele já não responde à minha sede?”*

Não basta a mim olhar para as minhas conexões e não ter um alicerce para me apoiar enquanto reflito e especulo sobre ela em mim, foi assim que aceitei experienciar as transformações e aprender com a pesquisa do mestrado, de outra forma, ela não

seria minha, porque eu não a teria vivido aplicando-a em mim, experimentando seus pressupostos, questionando-os, percebendo-os emergirem como/onde/por quê, no meu sistema pessoal afeto-cognitivo.

Então se pela Filosofia, interrogo e reflito, pela psicologia localizo uma visualização do campo em que aquilo se opera, como abstração para perceber as relações entre os elementos ali presentes, sejam coisas ou pessoas e como eu estou na dinâmica, igualmente.

(Mas a parte da Psicologia é para outro momento, posto que no momento epistemológico, devo ater-me a um teórico-chave, neste caso, Merleau-Ponty, para discorrer sobre ele sem “psicologizar” os participantes da pesquisa; logo, a base epistêmica para sustentação da minha futura averiguação, deve ser um mergulho nessa fonte teórica, para que eu possa a fundo arguir, e com propriedade, quando for indagada pelo sentido da minha investigação.)

Nesse momento, não vejo distanciamentos entre aquilo que propus e o momento atual, exceto por pensar que, no contexto que está avançando o fim da pandemia da Covid-19, talvez as Lives já não sejam o objeto mais interessante para expor à comunidade depois, como resultado da pesquisa e construção do Produto, posto que as pessoas de forma geral, têm se mostrado saturadas das experiências pandêmicas.

Da Metodologia

Ao pensar investigar as Lives considere que o mais apropriado era aprender com quem – mesmo sem subsídios da Academia – realiza aquilo que se propõe, ou seja, minha busca teria uma aparência Etnográfica, uma perspectiva que, confesso, só foi possível ver relação após minha Especialização em Antropologia.

Como Malinowski (1976) propõe, a etnografia permite conhecer o mundo subjetivo daqueles com quem quero aprender, não só o que fazem ou como fazer ou porque fazem mas, compreender o sentido que eles apreendem daquilo que vivem e experienciam e assim, adentrar ao manifesto; para tal, só vivenciando com eles, e tomando nota, como diz Geertz (2002), sempre tecendo os registros, perguntando o que não ficar claro e só depois estranhar tudo isso para registro, o que implica estabelecer a empatia assumindo o viver do outro, “calçar seus sapatos” para fundir o meu horizonte de percepção com o outro.

Daí você pode me perguntar: “e a pesquisa narrativa? E a biográfica? E a psicobiografia que você ama?” Bom, temos que fazer escolhas apropriadas para os tempos em curso, às vezes, menos é mais. Ouvir o outro não deixa de ter uma aproximação com a narrativa biográfica, pois o encontro etnográfico pressupõe uma escuta sensível sobre o processo de significação atribuído pelos sentidos... e tem bastante gente teorizando isso, como Geertz, Augé, Barbier, Ferrarotti, Josso, Pinneau... assim o diz a Professora Rosália de Fátima e Silva (2006) que tem trabalhos nessa área.

Uma resignificação importante nesse início foi perceber que com as disponibilidades atuais, diário de campo não é mais só um caderninho, mas qualquer forma de registro que sirva para reavivar a memória depois, no registro (que não deve ser feito ali na hora, integralmente, para não perder o participante!).

A perspectiva antropológica, narrativa e biográfica ocorre ao reconhecer a Percepção como produto da recepção dos sentidos à experiência e às condições de ocorrência dessa; que se aloca às experiências anteriores já estruturadas na memória e evocadas para responder a novos eventos; sob influência do Hábito, da Sugestão, do Deslocamento Temporal e da Tendência Afetiva; para o que se quer expressar e como o pode expressá-lo (FELDMAN, 2015).

Na via da Escola de Leipzig ou da Totalidade (Ganzheitspsychologie de Felix Krueger) que inclui a afetividade às interações entre o sujeito da experiência (interno/subjetivo) e o meio/contexto (fatores externos), e se apoia nos processos fisiológicos (investigação derivada: isomorfismo psiconeural); sobre o qual se constrói o método analítico que parte da mudança na atitude do experimentador; admitamos uma postura investigativa empírico-fenomenológica de base aristotélica que dialoga com os evolucionistas (ENGELMANN, 2002).

Quando pensei anteriormente na Teoria da Gestalt para a metodologia, foi porque considerei que o que eu apreendesse na experiência etnográfica com os Livers poderia ser descrito para o Produto Educacional através da Aprendizagem por Einsicht, já que esta investiga o processo entre o “não sei como/já sei como!” (HOTHERSALL, 2009), aquele “eureka!” dos quadrinhos que pretendiam retratar Arquimedes.

Eis o ponto que eu observaria mais atentamente para ver como o participante “captou” o que precisava fazer para alcançar o efeito que desejava em quem o assistia: a adesão com engajamento para aprendizado de sua exposição. Em minha defesa, Gestalten é um método que já foi utilizado por vários campos da ciência, como “[...] físicos, químicos, biólogos, psicólogos, sociólogos, matemáticos e outros ao [Von Bertalanffy] fundar a Sociedade de Pesquisa Geral de Sistemas. [...] Um sistema, [...] seria uma Gestalt.” (ENGELMANN, 2002, p.08).

Muito melhor que a velha “tentativa e erro”... já que considera o processo cognitivo para resolução de problemas, ou seja, inteligência observativa sobre tudo que se dispõe para identificar o que serve ao que se propõe, em outras palavras: Percepção dinâmica aliada à evocação de memória das experiências anteriores, em ato reflexivo, como registra Hothersall (2009). Você deve lembrar que falar em percepção... é por já termos falado da Fenomenologia da Percepção do Merleau-Ponty: nos identificamos porque sua prática tem o pé na biologia, nossa formação inicial.

Então, depois de experienciarmos com o outro, tomarmos nossas notas, registrarmos as implicações, notarmos as conexões, os processos dos participantes... poderemos elaborar a resposta para nossa pergunta inicial, ter nossa Tese! Para tal, considero a Teoria Fundamentada em Dados (CRESWELL, 2014) e você deve notar o

porquê: pelo caminho que considero, parece ser a direção para nos dizer daquilo que não temos como antecipar! O nível conceitual da ação e das interações em uma teoria substantiva que oferte a compreensão do fenômeno que tivemos, o chamado Desenho Sistemático (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Como você pode notar, não quero chegar de paraquedas... me parece providente que eu parta de lugares onde já tenho alguma caminhada... afinal o processo cognitivo é uma operação biológica, mas com quem também participa a experiência do convívio entre outros e em diversas situações... esse registro mental, também tem sistemática biológica, assim como a reflexão... e isso me deixa mais segura de que meu trabalho pode ser triangulado por teorias, como diz Flick (2009): preciso me sentir segura do que estou fazendo.

No futuro, posso mergulhar na experiência e lê-la por outras lentes, e assim construir meus passos da Psicobiografia que é uma área sem pesquisadores no Brasil, e é claro, eu quero ter um legado em algo que eu ame fazer. Mas para chegar na sobremesa, tenho que passar pelos pratos principais (já que o que fiz antes, pode ser as entradas desse banquete).

Referências

- ARAÚJO, J. M. C. de. **Zeitgeist e comunicação**: relações, influências e usos. 2015. Monografia (Graduação em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BROZEK, J.; GUERRA, E. Que fazem os historiógrafos? Uma leitura de Josef Brozek. In: **História da psicologia**: pesquisa, formação, ensino. Rio de Janeiro, Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/c2248/pdf/freitas-9788599662830.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.
- FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed Editora S.A., 2009.
- FRENCH, Steven. Conceitos-chave em filosofia. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GOLDIM, J. R. A Influência da cultura alemã no início da Bioética. **UFRG-Laboratório de Pesquisa em Bioética e Ética na Ciência**, Seção Bioética, 19 jun. 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bioetica/espírito1.htm>. Acesso em: 14 set. 2021.
- HEIDEGGER, M. A Questão da técnica. **Scientiae Studia**, São Paulo, v.5, n.3, 2008. p.375-398.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- NOBREGA, T. P. da. **Corporeidades**: inspirações Merleau-pontianas. Natal: IFRN, 2016.

SANTOS, Wigvan Junior Pereira dos. **A noção de paradigma pensada por Thomas Kuhn**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/a-nocao-paradigma-pensada-por-thomas-kuhn.htm>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

WAGNER, C. Zeitgeist, o Espírito do Tempo – experiências estéticas. **Rev. Cult. E Ext.** USP, São Paulo, n.12, nov. 2014, p.21-19. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9060.v12i0p21-29>. Acesso em: 14 set. 2021.

CARTAS E REFLEXÕES: O RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROFESSOR PESQUISADOR SOBRE A SUA TRAJETÓRIA PESSOAL E ACADÊMICA

Eder Marcio Araújo Sobrinho

Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino, uma disciplina que se tornou um divisor de águas na minha trajetória como professor pesquisador. Digo isso, pois pela primeira vez fui instigado a refletir sobre as dimensões ontológicas, epistemologias e metodológicas de uma forma singular. Ao contrário de minhas experiências anteriores na academia, agora no Doutorado Profissional, senti-me leve, tranquilo e pronto para experimentar um verdadeiro mergulho na construção de novos conhecimentos. O mundo acadêmico pode ser extremamente prazeroso, mas também pode se tornar um pesadelo e conseguir manter o equilíbrio nesse processo é algo extremamente importante.

Iniciamos nosso curso de Doutorado em meio as medidas de distanciamento social impostas pela Pandemia de Covid-19, embora nossas aulas tenham acontecido de forma síncrona por meio do uso das tecnologias digitais, posso dizer que em nenhum momento senti que essa distância física tenha afetado o nosso desenvolvimento e aprendizagem. O contexto pandêmico nos trouxe uma nova percepção sobre a forma como podemos ensinar e aprender e impôs a utilização de estratégias que, até então, talvez não tivéssemos vislumbrado como possibilidades em nossas práticas pedagógicas. Logo no primeiro contato com o professor Amarildo Menezes, foi possível perceber que nosso caminho ao longo das três semanas de aulas seria diferente. Com sua fala serena e a experiência de quem já passou por muita coisa no mundo acadêmico, ele apresentou a metodologia que seria adotada na disciplina e os desdobramentos práticos que nossas leituras e reflexões resultariam.

Sem dúvidas, a proposta de escrita de cartas a fim de exercitar a nossa reflexão sobre o sentir-se professor, perpassando pelas dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas, foi muito acertada e me fez entender como minhas experiências como professor, os dilemas que enfrentei e ainda fazer parte do meu fazer, minha história de vida e o sentido que busco estabelecer para ela, além dos autores com os quais tenho dialogado ao longo do meu processo formativo são fundamentais para entender a problemática que me proponho a investigar.

Diante disso, dividirei este relato de experiência em quatro partes. A primeira, uma reflexão acerca dos paradigmas. Posteriormente, apresento a carta que trata da questão ontológica envolvendo as origens de onde vim, o meu projeto de vida, a resiliência e

e como o entrelaçamento entre esses aspectos se desdobra na minha proposta investigativa no doutorado. Em seguida, a carta sobre as bases epistemológicas que norteiam o meu projeto de pesquisa. Por fim, uma carta propositiva sobre a dimensão metodológica na minha pesquisa.

A questão paradigmática

Considerando a proposta de problematizar os Paradigmas em uma diferente intencionalidade e perspectiva, parto do pressuposto que esse termo se tornou amplamente difundido na atualidade, principalmente pela obra “A Estrutura das Revoluções Científicas” de Thomas Kuhn. Para Kuhn (2013), paradigma é uma constelação de crenças, valores e técnicas compartilhadas pelos membros de uma comunidade científica em determinada época. É a grande referência dentro da qual se movem as teorias, as técnicas, conceitos, etc.

Após o estabelecimento de um paradigma, ocorre um período em que os cientistas desenvolvem as noções e problemas a partir do paradigma adotado, que autor denomina de “Ciência Normal”, onde são acumuladas as descobertas e marcado pela estabilidade de opiniões a respeito de pontos fundamentais do Paradigma. A partir do momento em que esse paradigma é questionado, surge um momento de crise. Uma das razões pelas quais o paradigma entra em crise, é por não conseguir explicar certos fenômenos.

Assim, os cientistas se mobilizam na tentativa de solucionar as anomalias, porém nem sempre é possível resolver essas questões que culminam na revolução científica, momento no qual desponta um novo paradigma. Esse paradigma não deve ser considerado superior ao anterior, o fato é que o novo paradigma atende mais as necessidades do período histórico em que os cientistas estão inseridos.

Feita essa conceituação inicial, iniciarei agora uma problematização do conceito de paradigma do ponto de vista da minha prática pedagógica, atuando na educação desde 2011, considero que, ao longo desse período, os paradigmas sempre estiveram presentes no meu fazer docente. Para mim, a ideia de superação de paradigmas preestabelecidos, fizeram parte desde a minha formação inicial, até o momento em que me encontro.

Nesse aspecto, cabe ressaltar que o primeiro paradigma a ser superado foi o de romper com os padrões estabelecidos por minha área de formação. Como licenciado em Educação Física, adotei uma perspectiva crítica da disciplina no contexto escolar, indo de encontro às práticas historicamente desenvolvidas por este componente curricular. Essas práticas estão ligadas ao Paradigma da esportivização, que atribui a disciplina um caráter meramente tecnicista, restringindo seu campo de atuação aos aspectos fisiológicos e técnicos das atividades corporais. Nesse contexto, existe na escola a ênfase na aptidão física e o ensino de técnicas esportivas, valorizando apenas os alunos

habilidosos e o treinamento de equipes esportivas.

Assim, me apropriando do conceito de Kuhn (2013), surge a necessidade de questionar esse paradigma e tentar solucionar a problemática que tanto me causava desconforto e inquietação, que o autor denomina de “crise”, e essa crise resultou em um processo de revolução interna na busca de alternativas para romper com o paradigma no qual estava inserido. Nesse momento, deparei-me com autores que, assim como eu, buscavam romper o modelo de ensino tradicionalmente empregado na Educação Física. Para esses autores, é preciso transpor o modelo tradicional da Educação Física no contexto escolar, romper com o modelo “rola-bola” e desenvolver práticas pautadas na Cultura Corporal, onde os alunos são estimulados a refletir sobre todas as práticas corporais e não apenas ao esporte, construindo um ensino que se confronte com aqueles valores que o tornaram excludente e seletivo, para dotá-lo de valores que privilegiem a participação, o respeito à corporeidade, o coletivo e o lúdico (BETTI, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1994).

Dessa forma, considero que hoje a minha prática docente está pautada em um novo Paradigma, um paradigma que tem na Educação Física uma compreensão crítica dos problemas causados pelo modelo de esporte competitivo, utilizado como instrumento nas aulas. Nesse novo paradigma, para superação da formação meramente esportivista, é necessário desenvolver práticas capazes de formar cidadãos conscientes e autônomos em relação aos esportes, danças, jogos, brincadeiras e ginásticas, ensinando-os a partir de princípios que incluam o respeito às diferenças individuais e atitudes voltadas a valores como solidariedade.

Nesta perspectiva, esse novo paradigma exige de mim um movimento de busca dos fundamentos teóricos e metodológicos que me possibilitariam sustentar as ações que naquele momento propunha. Assim, ocorre o despertar para a pesquisa científica, a fim de legitimar o novo paradigma no contexto em que estava inserido enquanto docente. Era preciso entender o motivo pelo qual mesmo com as novas abordagens críticas da Educação Física que surgiram, o paradigma da aptidão física ainda estava tão presente em âmbito escolar.

Dessa forma, enquanto professor pesquisador, tenho buscado a legitimação da Educação Física no contexto escolar exercitando a crítica a análise e o confronto de teorias, para dar sustentação teórica as minhas ações. Não é um caminho fácil, já que, assim como afirma Kuhn, partidários de paradigmas rivais não aceitam as premissas uns dos outros e assim não são, necessariamente, convencidos pelos seus argumentos. Ainda existem os adeptos do paradigma da aptidão física no âmbito escolar e que relutam a enxergar e compreender a Educação Física fora desse contexto.

Então, retomo a ideia de Kuhn (2013), que considera revolução científica aqueles episódios de desenvolvimento, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior. Hoje, ao pensar a Educação Física no contexto escolar, não é possível mais admitir uma prática

meramente tecnicista. É preciso o mínimo de sensibilidade para com a causa humana e para a boa vontade de transformação social, fatores de grande relevância para impedir a supremacia desta formação esportivizada, que tanto prejudica a educação dos alunos.

Dimensão ontológica: carta para Danielle

Na segunda semana da disciplina “Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino”, contamos com a participação em nossas aulas da mestrande Danielle Golvim, do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET). Ela desenvolveu um momento formativo por meio da utilização da metodologia de cartas autobiográficas, nos propondo uma reflexão sobre resiliência, temática abordada por ela em sua pesquisa. A palestrante, na condição de remetente, apresentou uma carta destinada a nós Doutorandos, apresentando um pouco de sua história de vida, percurso formativo e como a resiliência foi fundamental para que ela pudesse superar as adversidades e seguir na sua proposta investigativa. Após apresentação de sua carta, fomos estimulados a elaborar uma carta de retorno para a palestrante, afim de também refletir sobre a importância do exercício de cunho ontológico em nosso processo formativo. Assim, segue a carta:

Olá Danielle,

Espero que você e a pequena Ana Francisca estejam bem! Meu nome é Eder Marcio Araújo Sobrinho, escrevo essa carta ainda muito impactado com a sua história de vida e o seu processo formativo até o mestrado. Você teve vários motivos para desistir, outras pessoas talvez não conseguiriam ter a resiliência necessária para continuar. Mas você, assim como tantas outras pessoas que passam por inúmeras dificuldades, não desistiu e segue trilhando um caminho de minha perseverança e conquistas.

Aliás, que trabalho incrível você está desenvolvendo no mestrado, meus parabéns! Tenho certeza que ao final desse processo, você e seu orientador ficarão orgulhosos daquilo que construíram juntos. A leitura da sua carta me fez refletir a respeito da minha própria história e de como o caminho para chegar até aqui também foi repleto de percalços, uma estrada longa, inicialmente de terra batida, cheia de curvas acentuadas, pontes quebradas, morros quase intransponíveis, mas que aos poucos foi sendo pavimentada com muita perseverança e resiliência.

Nasci no pequeno município de Jarú, localizado no interior do estado de Rondônia, estado esse formado por brasileiros de todas as partes do país, que incentivados pelo governo durante a ditadura militar, povoaram o estado a partir dos anos 70. E foi nesse contexto que meu Pai, vindo da região sul do país, conheceu a minha mãe, uma nordestina que acabara de chegar do estado do ceara com sua família. Eles se casaram, constituíram família e tiveram 4 filhos, 3 meninos e 1 menina.

Sou o terceiro filho em ordem cronológica de nascimento (o caçula dos homens como eles diz).

Ao contrário de você, não tive uma infância solitária. Pelo contrário, lembro-me das brincadeiras de rua com meus irmãos, primos e crianças da vizinhança. Em casa, era sempre aquela bagunça (coitada da minha mãe!), imagina só, três meninos ligados no 220, correndo pela casa e “destruindo” boa parte dos móveis. Minha Mãe sempre foi “dona de casa”, como muitas brasileiras, parou de estudar para cuidar dos filhos e coube a meu Pai a responsabilidade de prover o sustento da família. Embora tenha parado de estudar, minha Mãe sempre nos incentivou a estudar e dizia que para que tivéssemos um futuro melhor, o único caminho seria através do “estudo”.

Já o meu Pai, não atribuía a mesma importância para a nossa educação, para ele, o nosso futuro estava ligado à nossa carreira como jogadores de futebol. Fomos criados sabendo da nossa responsabilidade de nos tornarmos atletas da modalidade esportiva mais querida do Brasil. Aos finais de semana, acordávamos cedo, vestíamos os nossos uniformes, meias e chuteiras e acompanhávamos meu pai pelos campeonatos de futebol dos quais ele participava. Ao final de cada jogo, lembro-me dele falando entusiasmado sobre a sua performance e dizendo a cada um de nós como deveríamos agir quando estivéssemos em campo. Não demorou muito até que ele matriculou os meus irmãos na primeira escolinha de futebol. A partir daquele momento, as mudanças na dinâmica familiar começaram a ocorrer, meus irmãos, ainda com pouco idade, começaram a ter uma responsabilidade muito grande. Treinavam várias vezes por semana, alguns dias até deixavam de ir à escola para participar de jogos. Naquela época eu ainda não tinha noção de como aquela pressão exercida nos meus irmãos para que eles se tornassem jogadores profissionais, poderia resultar em sérios problemas no futuro.

Conforme meus irmãos se desenvolviam como atletas, as mudanças, agora de endereço, começaram a fazer parte da nossa vida. A primeira, e mais dolorosa, ocorreu em 1996, quando nos mudamos da pequena cidade de Jarú/RO, deixando para trás todos os nossos familiares (Avós, Tios, Primos, etc.). Meu Pai dizia que a mudança era necessária já que aquele estado não ofereceria as condições para que pudéssemos nos desenvolver como atletas de futebol. Lembro-me de presenciar algumas discussões entre ele e minha Mãe, ela não queria ir embora, não queria deixar a vida que havia construído, deixar meus avós e toda nossa família. Mas meu Pai estava decidido e, em casa, a última palavra sempre foi a dele. E assim, os anos que se seguiram foram de constantes mudanças de estados, primeiro Goiás, depois Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Paraná e Mato Grosso.

Ao longo desses anos, passei por várias escolas, não sendo possível estabelecer uma conexão maior com professores e colegas já que, na grande maioria das vezes, quando estávamos nos adaptando aquele lugar, surgia a necessidade de mudarmos novamente para acompanhar meus irmãos em suas novas empreitadas no mundo do futebol. Assim foi o meu processo de formação no ensino fundamental e médio, várias

escolas, muitos professores, mas nenhuma experiência marcante nesse período. Mesmo assim, sempre gostei de estudar e era incentivado por minha mãe que sempre dizia “olha meu filho, hoje eu me arrependo de ter parado de estudar, seu eu tivesse continuado talvez hoje pudesse arrumar um emprego, agora fico aqui dependendo do seu Pai” ... “Quero que pelo menos você e sua irmã tenha um futuro diferente dos seus irmãos”. Em determinado momento, porém, a pressão que existia para que meus irmãos se tornassem atletas profissionais também foi direcionada a mim, já que também começava a participar das escolinhas de base nos clubes aos quais meus irmãos estavam atuando.

Toda essa pressão me causava muitos problemas, eu só queria jogar futebol por diversão, não queria aquela responsabilidade, aquele peso de ter o futuro da família relacionado ao meu desempenho esportivo como acontecia com meus irmãos. Já não éramos mais uma família feliz, por diversas vezes observei minha mãe aos prantos, discussões com o meu Pai sobre a nossa situação, as mudanças contínuas a falta de dinheiro, já que toda nossa renda era destinada ao sonho do meu Pai de tornar os filhos atletas profissionais, tudo isso tornava a nossa vida muito difícil. Os anos foram passando, os meus irmãos não conseguiam se efetivar em nenhum Clube, as dificuldades financeiras aumentaram e foi então que em 2007, minha Mãe deu um ultimato em meu Pai, dizendo que já não mais queria aquela vida para ela e os filhos. Naquele momento, morávamos na periferia de Cuiabá, meu Pai atuava como técnico de uma equipe da segunda divisão do campeonato Mato-grossense e o salário mau cobria as despesas de casa. Eu já estava trabalhando há algum tempo para ajudar nas despesas, meus irmãos estavam em outro estado e minha disse a meu Pai que ou retornávamos ao estado de Rondônia ou eles iriam se separar.

Nessa época eu já havia “decepcionado o meu pai”, ao invés do futebol, comecei a treinar Voleibol e hoje percebo que essa escolha se deu como forma de me desvincular do propósito e do sonho que era do meu Pai e não o nosso. Meu Pai atuou como jogador profissional, mas nunca conseguiu sucesso na carreira e percebo que ele transferiu esse sonho para os filhos. Eu não queria passar pelo mesmo que ele e meus irmãos. Mesmo em meio as mudanças, sempre me dediquei aos estudos, era um bom aluno, curioso, criativo, com boletim exemplar. Minha Mãe ficava orgulhosa, sempre fui mais próximo dela do que do meu Pai e acredito que o fato de ver o seu sofrimento e sua lamentação por não ter concluído os estudos, contribuiu para que eu me esforçasse para ser diferente.

Em 2007 retornamos para Rondônia, eu estava no último ano do ensino médio, já trabalhava pra ajudar nas despesas de casa e para as minhas necessidades pessoais e já tinha como objetivo ingressar no ensino superior. No final daquele ano, me formei e participei do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conseguindo uma nota que me possibilitou ingressar no ano seguinte no Curso de Licenciatura em Educação Física. A escolha pela Educação Física não foi difícil, mesmo que por vezes eu tentasse me distanciar do esporte, ele sempre fez parte da minha vida e de alguma forma sabia que

isso me reaproximaria do meu Pai. Você tinha que ver a felicidade dele quando ficou que sabendo que eu iria fazer faculdade de Educação Física, não preciso nem mencionar a alegria de minha mãe né? Aquilo que ela tanto desejava estava acontecendo.

Assim como você, também fui o primeiro da família a se formar em uma Universidade e sinto que essa conquista acabou estimulando meus irmãos a retomarem os estudos que haviam sido interrompidos por conta do futebol. Entrei no curso com muitas expectativas, as disciplinas de Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia e Biomecânica me fascinavam. Era uma turma muito unida e pela primeira vez consegui estabelecer um vínculo forte com professores e colegas de turma. Mas foi no segundo ano de curso, com a chegada de um novo coordenador que as coisas mudaram não apenas para mim, mas para toda turma. O professor Glauber Bedini, nos trouxe uma nova visão sobre a Educação Física Escolar, apresentando os autores do movimento renovador que propunham uma prática voltada para a cultura corporal. Ele desenvolveu uma série de projetos de extensão voltados para a comunidade e os estágios ganharam um novo viés. Minhas experiências nos estágios do ensino fundamental ao médio foram extremamente importantes para perceber o fato da Educação Física praticada nas escolas públicas estava muito distante dos ideais defendidos pelos autores do movimento renovador.

Nesse momento, somos instigados pelo professor Glauber a realizar intervenções durante nossas práticas de regência durante os estágios, buscando alinhar nossos planos de aula as metodologias sugeridas pelo movimento renovador da Educação Física. Foram experiências incríveis e que reforçaram em mim a vontade de atuar na docência. No dia da nossa formatura o professor Glauber estava lá, lembro das palavras dele, do incentivo e de reforçar a nossa responsabilidade enquanto profissionais da saúde no âmbito escolar. Em 2011, iniciei minha atuação docente em um pequeno distrito, localizado a 60Km da sede do município, na Escola Pedro Vieira, atendendo alunos do ensino fundamental, médio e EJA. Lembra quando que eu falei sobre uma estrada longa, de chão batido? Pois é, a estrada que ligava o município ao distrito era de terra, muito deteriorada e com as fortes chuvas que assolam a região anualmente, ficava boa parte do tempo praticamente intrafegável. Eu fazia o percurso em uma motocicleta e inúmeras vezes fiquei parado em atoleiros na estrada, em outros tinha que dormir na sala dos professores quando alguma ponte caía, impossibilitando meu retorno para sede do município. A escola não oferecia uma boa estrutura, tão pouco materiais para as aulas de Educação Física, a direção também não era muito receptiva em relação as ideias que eu propunha e não dispunha de recursos para aquisição de materiais. Mas a minha força de vontade de fazer dar certo era grande, junto aos alunos criamos alternativas, utilizamos materiais recicláveis, fizemos rifas, solicitamos doações do comércio local, e ao final do segundo ano já tínhamos os materiais necessário para desenvolver as atividades da disciplina.

Não vou negar que em nenhum momento pensei em desistir, isso aconteceu por diversas vezes, entre um atoleiro e outro, uma noite dormindo no chão da sala dos

professores, e até mesmo com o desprezo de parte da gestão para com o componente curricular. Para você ter uma ideia, inicialmente eu nem era convidado a participar das reuniões. Mas sabe o que me fez não desistir? Foi ao final daquele primeiro ano, em uma confraternização organizada pelos alunos da turma finalista do Ensino Médio, ouvir relatos de que eu tinha sido o melhor professor de Educação Física que havia passado pela instituição. Ao longo daqueles dois anos, desenvolvemos atividades de dança, arte, jogos cooperativos, jogos regionais, atividades envolvendo anatomia e conhecimento das funções corporais durante o treinamento, alimentação saudável, além dos esportes de rendimento com um viés diferente, oportunizando a todos o direito a prática dessas modalidades que, anteriormente, ficavam restritas apenas aqueles alunos com maior habilidade.

Após esse período de dois anos, fui removido para sede do município, uma escola maior, com mais estrutura, materiais e pela primeira vez, iria atuar juntamente com outros dois professores da área. Agora os desafios foram outros, e se relacionaram a dificuldade de dialogar com esses professores já que tinham um perfil tecnicista/esportivista. As aulas de Educação Física, com a anuência da direção, funcionavam como treinamentos dos alunos mais habilidosos para participarem dos Jogos Escolares Estaduais, evento anual focado no esporte de alto rendimento. Os demais alunos eram dispensados das aulas e apresentavam ao final de cada bimestre um trabalho escrito envolvendo as quatro modalidades mais praticadas nas escolas (futsal, voleibol, handebol e basquete). Não preciso nem mencionar que o conflito foi inevitável já que eu tinha uma visão completamente diferente da Educação Física Escolar. Tive que me impor com a direção da instituição, apresentando os aspectos legais envolvendo a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular, bem como sua atuação voltada para a cultura corporal e não apenas ao esporte. Foi difícil, mas aos poucos fui conseguindo desenvolver o mesmo trabalho que tinha realizado anteriormente na outra escola, fui ganhando a confiança de alguns professores de outras disciplinas, desenvolvendo parecerias em projetos e principalmente o respeito dos alunos e participação massiva nas aulas.

Os anos seguintes foram de muito aprendizado, muitos projetos, e estudo. Concluí uma especialização em Educação Física Escolar e junto com alguns amigos da faculdade, iniciamos nossa busca por ingressar na rede federal de educação. Nosso maior estímulo foi o professor Glauber, lembra dele? O responsável pela mudança de direção do nosso curso. Então, nunca perdemos contato, no ano seguinte da nossa formatura ele ingressou na Instituto Federal de Rondônia e sempre nos incentivava a seguir o mesmo caminho. Ele nos falava das inúmeras possibilidades de trabalhar a ensino da Educação Física Escolar alinhando pesquisa e extensão. Ficávamos maravilhados com aquelas possibilidades apresentadas e graças a expansão da rede, novas oportunidades de concurso foram surgindo. Montamos um grupo de estudo e passamos a nos dedicar aos concursos que surgiram. Em 2014, realizei o curso do

Instituto Federal do Amazonas, fui aprovado, mas não fiquei na primeira colocação, era apenas uma vaga e muitos concorrentes já detinham o título de mestre e doutor. Fiquei na lista geral, aguardando nomeação que não ocorreu. Me mudei para a capital do estado após um convite para atuar da Gerência de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação. A ideia era contribuir com a criação do novo referencial curricular de Educação Física, junto a outros excelentes profissionais, criamos não apenas o novo referencial, mas também desenvolvemos cursos de formação com os professores de Educação Física do estado. Foi uma experiência incrível! Confesso que naquele momento já não passava mais pela minha cabeça a possibilidade de ingressar no IFAM.

Mas foi no final de 2015 que a minha vida virou de cabeça para baixo, meu Pai havia viajado sozinho para Mato Grosso, teve um mal súbito e foi levado às pressas para um hospital, recebi a ligação dos meus irmãos desesperados e imediatamente peguei o primeiro para Cuiabá, ele teve que ser transferido para uma Unidade de Terapia Intensiva, onde ficou internado durante três meses até não desistir as complicações de uma infecção que o levou à morte. Eu fiquei durante todo esse tempo no hospital, tentando fazer o máximo que podia para tirá-lo daquele lugar, tinha apenas um horário de visita que era o momento que eu tinha para vê-lo e saber do quadro pelos médicos. Foram dias de angústia, sensação de impotência e de questionamentos. Meu pai tinha 54 anos e ainda muitos sonhos, vivia dizendo que quando se aposentasse iria viajar por esse “Brasilsão”, infelizmente ele não conseguiu. O meu mundo acabou ali naquele momento, nos meses seguintes mergulhei em uma profunda tristeza, não conseguia aceitar a partida repentina do meu Pai. Não tinha forças para voltar ao trabalho, não saía de casa, não me alimentava direito, perdi a vontade de viver.

Foi então que em setembro de 2016, recebi uma ligação no meu celular, era a Diretoria de Gestão de Pessoas do IFAM informando que havia uma vaga para Educação Física no Campus Presidente Figueiredo e estavam me consultando, já que eu era o próximo da lista geral, informaram que caso aceitasse, deveria responder a um e-mail de confirmação num prazo de 48 horas. Conversei com meus irmãos que me disseram que eu deveria aceitar e falei também com a minha Mãe, e ela me disse “Vai meu filho, é a sua chance de recomeçar, o seu Pai ficaria muito orgulhoso”. Um mês depois eu estava de mudança para o Amazonas, me apresentei no Campus Presidente Figueiredo do IFAM em 10 de outubro de 2016. As expectativas eram as melhores possíveis, afinal, era um sonho antigo que estava se concretizando. No entanto, mais uma vez fez me deparei com um cenário envolvendo a práticas de Educação Física tecnicista/esportivista. Uma das primeiras conversas que tive com a direção já foi para tratar sobre a participação do campus no JIFAM, focado no esporte de alto rendimento e extremamente excludente. Foi como se voltasse a viver o início de minha atuação docente, tendo que buscar a legitimação da Educação Física escolar. Quando minha Mãe disse que seria a minha “chance de recomeçar” se eu tivesse imaginado que seria dessa forma, talvez eu não tivesse aceitado.

Mais uma vez, a busca pela ressignificação da Educação Física no contexto escolar passou a fazer parte das minhas ações. O diálogo com os demais professores, especialmente os das áreas técnicas, era extremamente difícil. Iniciei então um planejamento envolvendo não apenas aulas com foco na cultura corporal, além de propor projetos de extensão ligados a saúde e qualidade de vida. A resistência de parte dos estudantes era muito grande, mas aos poucos, fui conquistando o respeito dos estudantes e de boa parte do corpo docente. Criei uma nova forma de participação no JIFAM promovendo a inserção não apenas dos alunos mais habilidosos, mas também oportunizando a participação de mais estudantes por meio da ampliação das modalidades. Faltava então o meu envolvimento com a pesquisa, incentivado pelo professor Glauber que estava concluindo o seu doutorado, passei a buscar um programa de mestrado, foi então que me deparei com o Mestrado Profissional em Rede ProfEPT, comecei a me preparar para o processo seletivo e me debruçar sobre as leituras das Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT): Formação Humana Integral, Trabalho como princípio Educativo.

Com base nessas leituras percebi que, em muitos aspectos, as abordagens do movimento renovador da Educação Física dialogavam com as bases conceituais da EPT. Fui aprovado no processo seletivo e ingressei no programa na turma de 2018, no polo Campus Manaus Centro. Iniciei o curso e ao longo do processo desenvolvi uma pesquisa voltada para Educação Física e a Formação Humana Integral. A caminhada no mestrado também foi repleta de muita angústia, medos e incertezas. A responsabilidade de desenvolver um produto educacional, tudo isso me tirava o sono, literalmente. Foram noites em claro, muitas leituras, muito crescimento e aprendizado e, felizmente, em julho de 2020, já em meio a pandemia de COVID-19, defendi minha dissertação, me lembro que ao final não contive a emoção em relembrar toda a minha trajetória e fato de ter chegado tão longe. Olhar para trás e perceber que todos erros, todas as adversidades, tudo aquilo que eu achava que não seria capaz de superar, foram fundamentais para que eu desenvolvesse a resiliência necessária para seguir em frente e não desistir.

E aqui estou eu, na primeira turma do Doutorado em Ensino Tecnológico do IFAM, nem nos meus melhores sonhos poderia imaginar que isso fosse acontecer tão rápido. Quando o resultado final foi divulgado tive um misto de alegria e medo. Alegria por ter alcançado mais uma vez um objetivo que buscava e medo do que estaria por vir. Confesso que logo na primeira semana, me bateu um desespero ao me deparar com as leituras densas propostas na disciplina inicial. Comecei a questionar se era merecedor de estar aqui, de fazer parte dessa turma, se seria capaz de atender as expectativas dos professores. Mas como você mesmo diz em sua carta “Somos pessoas, é normal ter fraquezas!”. Inevitavelmente ao longo desse novo ciclo, haverá momentos em que tudo vai parecer mais difícil do que realmente é. Eu sei disso! Já aconteceu antes e eu fui capaz de superar, então porque seria diferente agora? É assim que pretendo seguir nesse novo desafio, com a humildade de entender as minhas limitações, mas também com a

perseverança, a força e o empenho que sempre fizeram parte da minha caminhada.

A você Danielle, desejo que finalize sua pesquisa com a certeza de que ela contribuirá para ajudar muitas docentes, assim como eu a entender que nossas experiências são fundamentais para nossa formação e autoformação e que a resiliência é essencial não apenas para o nosso processo de ressignificação pessoal, mas também profissional.

Confesso que escrever essa carta não foi uma tarefa fácil, lembrar minha trajetória e revisitar alguns momentos marcantes de minha vida, especialmente aqueles mais traumáticos, é algo muito difícil já que muitos desses acontecimentos, ainda hoje, me trazem muito dor e uma sensação de que poderia ter feito tudo de forma diferente. Ao mesmo tempo, percebo que esse exercício de escrita foi extremamente importante para que pudesse me compreender um pouco mais, além de iniciar um processo de ressignificação do vivido.

Dimensão epistemológica: carta para Caroline

Na segunda semana de aulas, contamos com a presença da palestrante Caroline Barroncas, egressa do Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica (REAMEC). Ela apresentou uma carta destinada à sua tese, refletindo sobre o percurso percorrido e suas experiências na construção das bases epistemológicas que sustentaram sua investigação. Caroline instigou-nos a revisitar o nosso projeto submetido ao processo seletivo de ingresso ao doutorado, buscando refletir, a partir da dialógica com os autores, os fundamentos que dão sustentação ao problema que nos propomos a investigar. Assim, produzimos uma carta de retorno a palestrante, segue a carta:

Olá Caroline, espero que você esteja bem! Escrevo essa carta de retorno instigado pela sua apresentação feita durante nosso último encontro na disciplina de Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas. Fiquei refletindo sobre a sua história e a forma como conseguiu superar as questões envolvendo a ruptura em sua primeira empreitada no curso do doutorado e como utilizou essa experiência para ressignificar o seu processo de formação. Sua história nos motiva e nos faz refletir sobre nossa própria trajetória, além de contribuir para um novo olhar sobre o projeto de pesquisa. Falando nele, se me permite, partindo da proposta de reflexão acerca do problema de pesquisa que me disponho a investigar no projeto submetido ao processo seletivo para ingresso no Doutorado em Ensino Tecnológico do IFAM, bem como dos conceitos que o sustentam, considerando o meu envolvimento pessoal e minha relação dialógica com a corrente de pensamento que assumo durante o desenvolvimento do mesmo, vou falar um pouco sobre as inquietações que me levaram ao problema apresentado e quais as linhas de pensamento me subsidiaram.

Finalizei o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

em julho 2020, em meio a todo caos decorrente da Pandemia de Covid-19. Lembro que ao final de 2019, já com a coleta de dados feita e partindo para a escrita da dissertação jamais poderia imaginar que, no ano seguinte, enfrentaríamos uma questão tão grave quanto a do novo coronavírus. Em março de 2020, pouco mais de um mês após o início do ano letivo, o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) paralisou suas atividades presenciais, para cumprir as regras de distanciamento social impostas pelo crescimento exponencial do número de casos da doença no estado.

Estávamos todos muito assustados, algo que inicialmente parecia tão distante, naquele momento já causava medo e muitas incertezas, tanto em relação as nossas questões pessoais, quanto profissionais. Por quanto tempo ficaríamos com nossas atividades acadêmicas paralisadas? Como deveríamos agir frente ao crescente número de casos em nossa cidade? Como nossos alunos e seus familiares estavam lidando com essa situação?

Em meio a tudo isso, eu estava escrevendo a minha dissertação, ainda não sabia ao certo como seria o processo de defesa, se ocorreria, quando ocorreria. Conversei com o orientador e lembro que ele me disse: “você já parou para pensar que o seu produto atende as questões que estamos discutindo nas reuniões nos campi de como continuar com as nossas atividades remotamente?”. Ele estava falando sobre o Vlog com videoaulas e das cartilhas que eu havia produzido ao longo do percurso no mestrado. Naquele momento, percebi que poderia contribuir, com base na minha experiência na produção do produto educacional fruto da minha pesquisa, para as discussões envolvendo a melhor forma de darmos continuidade ao ano letivo por meio de estratégias que envolvessem o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. Nas reuniões que ocorreram e onde ficou estabelecido a retomada de nossas atividades de forma remota, apresentei minha experiência na produção do produto educacional. Muitos professores se interessam e fizemos alguns encontros por meio do google meet, onde apresentei as técnicas de gravação utilizadas, os softwares de edição e como havia produzido as apostilas por meio do Canva.

Finalizei minha dissertação destacando as contribuições do produto educacional não apenas para o problema inicial de pesquisa, mas também para aquele momento que estávamos vivendo. Nos meses seguintes, continuávamos em meio a pandemia de Covid-19, com todas as atividades de forma remota. Em uma reunião realizada pela gestão do Campus, foi sugerido aos docentes a realização de atividades interdisciplinares, visando potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Durante as conversas entre os grupos criados para discutir estratégias que possibilitassem práticas interdisciplinares, percebi que ainda existia uma forte resistência, especialmente em relação aos docentes das áreas técnicas em articular suas disciplinas à Educação Física.

No âmbito do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) Campus Presidente Figueiredo, são ofertados três cursos técnicos integrados ao ensino médio:

Administração, Agropecuária e Desenvolvimento de Sistemas. Mesmo com minhas ações em anos anteriores, buscado dialogar com as diversas áreas do conhecimento, senti naquele momento que meus esforços ainda não tinham sido suficientes para romper com o senso comum, historicamente ligado à Educação Física. Para diversos autores do movimento renovador, dentre eles Marques e Gawryszewski (2018, p. 169) “ainda no tempo presente, paira no senso comum que a Educação Física é uma disciplina escolar destinada a ser um instrumento de ocupação do tempo vago e recreação”.

Os autores que apresentam essa visão crítica da Educação Física reforçam que cabe a nós professores da área que atuam no contexto escolar, enfrentar essa ideia esportivista e de rendimento que por muito tempo caracterizou a disciplina na escola e buscar soluções criativas e inovadoras. E foi com base nessas inquietações que cheguei ao problema proposto no projeto de pesquisa: Como a Educação Física pode contribuir na construção de um projeto interdisciplinar envolvendo a articulação dos conhecimentos das áreas técnicas de um curso ofertado no IFAM Campus Presidente Figueiredo e os conteúdos próprios da Educação Física escolar.

Temos um grande desafio nesse sentido já que grande parte dos docentes das áreas técnicas, geralmente não possuem formação na área pedagógica, o que dificulta a construção de uma prática conjunta de ensino. Assim, um projeto interdisciplinar bem planejado pode ser a chave para a abertura de diálogo entre as diversas formas de conhecimento, oportunizando uma verdadeira integração dos saberes, contribuindo para a formação integral dos alunos. O diálogo entre as disciplinas faz com que os alunos percebam os conteúdos com outro olhar, dando mais significado a cada conhecimento.

Percebo que essa busca de diálogo entre a Educação Física e as demais áreas de conhecimento sempre fizeram parte da minha prática pedagógica. Entre os autores que tem me subsidiado teoricamente nessa busca, destaco a Professora Ivani Fazenda, que descreve em sua vasta obra a interdisciplinaridade como uma ação formativa para além das relações entre as disciplinas, sendo necessário um movimento de integração dos diversos conhecimentos científicos, visando a construção de novas práticas que valorizem as relações produzidas no processo de ensino-aprendizagem.

No campo da Educação Física as discussões sobre interdisciplinaridade estão presentes nas abordagens críticas, que surgiram por meio do movimento renovador e ganharam força a partir dos anos de 1990 no Grupo liderado pelos professores Celi Taffarel, Lino Castellani Filho, Valter Bracht, Vitor Marinho de Oliveira, entre outros, que ganharam notoriedade e influenciaram a criação de novas metodologias para as aulas de Educação Física.

Lembro que minha primeira tentativa de trabalhar a interdisciplinaridade em minhas aulas ocorreu já nos primeiros anos de docência. Porém, percebi que a maioria dos demais professores atribuíam a Educação Física um caráter auxiliar as suas áreas de conhecimento. Infelizmente, essa concepção ainda é muito presente no contexto escolar. Um dos autores mais respeitados da Educação Física crítica no Brasil, João

Batista Freire, tem discutido essas questões e afirma que as relações entre os conteúdos da disciplina Educação Física e os das demais disciplinas reside, não na sua importância como meio auxiliar daquelas, mas na identificação de pontos comuns do conhecimento e na dependência que corpo e mente, ação e compreensão, possuem entre si. Para ele “a Educação Física não pode justificar sua existência com base na possibilidade de auxiliar o aprendizado dos conteúdos de outras matérias.”

Acredito, assim como Freire, que posso desenvolver uma pesquisa capaz de envolver a Educação Física em um projeto interdisciplinar, não de forma subserviente as demais áreas do conhecimento, mas como uma forma de demonstrar a sua importância e sua capacidade de contribuir na formação integral dos estudantes. Afinal, não é isso que as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica preceituam? Sei o quero, o que acredito, e o que espero em relação a tese que me proponho a investigar. Quando olho para trás e revisito minha trajetória ao longo dos anos como professor de Educação Física no âmbito escolar, percebo que minha prática sempre esteve ligada as correntes de pensamento críticas da Educação Física. Essa foi a postura que assumi como professor e também como pesquisador.

Essa abordagem crítica da Educação Física com a qual dialogo, busca romper com as formas culturais dominantes do movimentar-se humano que reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista, sendo a aptidão física e o esporte de rendimento paradigmático nesse caso. Reproduzi-los na escola por meio da educação física significa colaborar com a reprodução social como um todo. Defendo o desenvolvimento de procedimentos didático-pedagógicos que possibilitem, ao se tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal ou de movimento), propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal. Assim, conscientes ou dotados de consciência crítica, os estudantes poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos. Vale ressaltar que as abordagens Críticas da Educação Física buscam ser um “antídoto” para um conjunto de características da cultura corporal ou de movimento atuais que, segundo a interpretação dessas abordagens, por um lado, são produtoras de falsa consciência e, por outro, transformam os sujeitos em objetos ou consumidores acríticos da indústria cultural. Para realizar tal tarefa é fundamental entender o objeto da Educação Física, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural.

É com base nesse pensamento, Caroline, que acredito que meu projeto de pesquisa pode contribuir, especificamente no âmbito dos Institutos Federais. Sei que ainda estou no início do processo, talvez muita coisa mude, ou talvez tudo mude ao longo do caminho. Mas de uma coisa tenha certeza, seguirei firme no meu pensamento e postura crítica frente à Educação Física no contexto escolar e na busca por sua legitimação como

componente curricular essencial e tão importante quanto as demais áreas do conhecimento formação integral dos nossos estudantes.

A você Caroline, desejo que suas experiências continuem a contribuir para o processo formativo de professores espalhados por todo Brasil e que necessitam de um novo olhar sobre si, sobre aquilo que almejam enquanto pesquisadores e sobre a caminhada que irão percorrer. Até Breve!

Após a redação das cartas, tivemos um momento de socialização de nossas produções entre os doutorandos. Interessante perceber a singularidade de cada um, inclusive entre aqueles que fazem parte da mesma linha de pesquisa, mas que trazem problemas e temáticas que dialogam com as mais variadas correntes de pensamento. As contribuições do professor Amarildo, indicando leituras e autores, também foram extremamente importantes e me fez repensar diversos aspectos do meu projeto, levando a um aprofundamento das bases epistemológicas que o sustentam.

Dimensão metodológica: carta propositiva

Nossa última semana na disciplina, foi marcada pelas discussões envolvendo a dimensão metodológica. Fomos instigados a refletir, por meio de uma carta propositiva, sobre como desenhamos o percurso metodológico em nosso projeto de pesquisa, qual o paralelo estabelecido entre o nosso projeto de vida e a nossa proposta investigativa, além de apresentar os autores que nos subsidiaram na construção do caminho metodológico que delineamos no projeto de tese. Segue a carta propositiva:

Chegamos ao final da disciplina “Dimensões Paradigmáticas e Tendências Investigativas”, um percurso de muitas descobertas sobre mim, sobre os sentidos e propósitos que me trouxeram até aqui, os conhecimentos que carrego comigo e aqueles construídos por meio do diálogo com os autores que fundamentam e dão sentido ao problema que elaborei para investigar. Após refletir acerca das questões ontológicas e epistemológicas é chegado o momento de entender os sentidos dados à dimensão metodológica de minha proposta de pesquisa.

Venho de um processo formativo no qual fui moldado a pensar a dimensão metodológica sistematicamente, descrevendo cada etapa desde o método até os instrumentos, seguindo aquele modelo imposto na maioria das disciplinas de metodologia de pesquisa. Logo, no projeto submetido ao programa de Doutorado Profissional em Ensino Tecnológico também segui por esse caminho. Descrevo que realizarei uma pesquisa de natureza aplicada com abordagem qualitativa e que utilizarei o método de Pesquisa-ação. Ainda cito que utilizarei como técnicas de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, colaborativa, documental, roda de conversa, e o questionário. A escolha pela pesquisa de natureza aplicada está ligada a possibilidade de o pesquisador delinear a investigação com o objetivo de aplicar os resultados apresentados e assim apresentar a solução para o problema formulado no projeto de pesquisa. Appolinário

(2004) e Ferreira et al. (2014) destacam que as pesquisas de natureza aplicada possibilitam ao pesquisador compreender o contexto, a dinâmica do sistema e dos participantes, além de ampliar e ressignificar os conhecimentos.

Quanto a abordagem qualitativa, assim como Lüdke e André (2001), entendo que a pesquisa qualitativa favorece uma visão da complexidade da realidade educacional, enriquecendo o trabalho do professor e tornando a pesquisa aplicável à realidade escolar. Com relação ao método de pesquisa-ação, minha escolha se dá pelo fato de já ter utilizado esse método durante o mestrado, o que me traz, a princípio, certa segurança. Compartilho do entendimento de John Elliott (1997) de que a Pesquisa-Ação está pautada na possibilidade de superação das lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente e os resultados desse tipo de método ampliam as capacidades de compreensão dos professores e favorecem mudanças em suas práticas. Esse processo acontece em grupos, nos quais as pessoas partilham seus valores visando modificar as circunstâncias em que se encontram, bem como a si próprias. Ocorre, nesses grupos, a investigação reflexiva da própria prática e do processo de investigação sobre ela, indo ao encontro da minha pretensão de trabalhar com um projeto interdisciplinar. Nesse contexto, esta metodologia é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado dos seus alunos.

Os estudos de Elliot foram um marco na história do conceito de pesquisa-ação, já que originou o movimento dos professores como pesquisadores, caracterizado por ser uma contraposição à visão do professor técnico e reproduzidor de conhecimentos. Percebo que esta característica foi fundamental para minha escolha por esse método, já que ao longo de minha prática docente, tenho buscado romper com as práticas tradicionais pautadas no tecnicismo.

Dentre as particularidades desse método de pesquisa está a possibilidade de que o pesquisador realize adaptações às fases da pesquisa, de acordo com seus objetivos (THIOLLENT, 2011). Então, considerando os objetivos que proponho no projeto, fiz uma adaptação nas etapas propostas por Tripp (2005) e divido o estudo em três etapas: planejamento, implementação e avaliação

Quanto ao contexto da Pesquisa e Público-alvo, descrevo que seu desenvolvimento ocorrerá no IFAM Campus Presidente Figueiredo, com alunos, de ambos os sexos, matriculados em uma turma do 1º ano do curso técnico de nível médio em Desenvolvimento de Sistemas e cinco professores das disciplinas técnicas do curso.

Durante a etapa de Planejamento, pretendo desenvolver uma pesquisa bibliográfica envolvendo a Educação Física no Ensino Médio Integrado, Interdisciplinaridade no contexto do Ensino Médio Integrado, o uso das TICs no ensino e as possibilidades de sua utilização como ferramentas pedagógicas. Ainda nesta etapa, a ideia é organizar um planejamento envolvendo os conteúdos da Educação Física com po-

tencial para contribuir na concepção de uma proposta interdisciplinar. Para isso, utilizarei a pesquisa documental através do Projeto Pedagógico (PPC) do curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas. De acordo com Gil (2002, p. 45) “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Posteriormente, irei propor um Projeto Interdisciplinar com base nas Metodologias Ativas (MORAN, 2018), com o intuito de articular os conhecimentos da Educação Física aos conhecimentos das disciplinas técnicas do curso de Desenvolvimento de Sistemas do IFAM Campus Presidente Figueiredo. Realizarei encontros iniciais com os professores colaboradores para avaliar as possibilidades de articulação dos saberes das disciplinas, analisando a ementa do curso e criando estratégias de ensino-aprendizagem que levem os alunos a desenvolver as habilidades e competências necessárias para a construção de um Jogo Digital.

Percebo que ao longo de minha trajetória no âmbito do IFAM, sempre tenho buscado estabelecer uma relação de diálogo com os professores das disciplinas técnicas. Dessa forma, acredito que por meio de meu projeto será possível não apenas potencializar esse diálogo, mas também a reciprocidade e reflexão entre os professores envolvidos, com a intenção de que o projeto contribua para construção de uma prática pedagógica verdadeiramente interdisciplinar. Desse modo, o estudo apresentará característica colaborativa. Segundo Desgagné (2007, p. 23), a pesquisa colaborativa tem como premissa o engajamento do pesquisador e dos docentes participantes (colaboradores) “a fim de explorar e compreender, em contexto real, um aspecto ou fenômeno da sua prática”.

Na etapa de Implementação iniciarei a execução do Projeto Interdisciplinar. Em conjunto com os demais docentes, apresentarei a proposta aos alunos do curso técnico de Desenvolvimento de Sistemas, informando como o projeto será conduzido, quais os seus objetivos, tempo de duração e os resultados esperados e suas contribuições. Nesta etapa, os alunos iniciarão a concepção do Jogo Digital. Semanalmente ocorrerá uma Roda de Conversa entre mim, os professores colaboradores e os alunos envolvidos no projeto para refletir sobre os conhecimentos construídos, avanços alcançados, as dificuldades enfrentadas e possíveis soluções. Esse processo é importante dentro do ciclo da Pesquisa-Ação, onde ao longo do percurso devemos refletir e se necessário ressignificar o processo e encontrar outros caminhos na busca da solução da problemática apresentada. Ao final desta etapa, espero que tenhamos concluído o protótipo do Jogo Digital que, posteriormente, será testado e finalizado para utilização como ferramenta pedagógica. Na etapa de Avaliação, pretendo proceder com a aplicação e avaliação do Jogo por meio de uma sequência didática.

Segundo Zabala (1998, p.18), as sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como

pelos alunos". Dessa forma, a utilização da sequência didática terá como objetivo avaliar a eficiência e as contribuições do Jogo Digital no processo de ensino-aprendizagem. Durante aplicação do Jogo, ao final de cada aula, realizarei uma Roda de Conversa para, juntamente aos alunos, refletir sobre a utilização desse recurso como ferramenta pedagógica, suas contribuições no processo formativo e o caminho percorrido até sua concepção. Após o término da fase de aplicação do jogo, os participantes responderão a dois questionários de avaliação.

Os dados obtidos ao longo do estudo por meio das Rodas de Conversa e dos Questionários e das observações, serão categorizados pela técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Optei pela utilização desta técnica pois, nas pesquisas qualitativas, conforme o objeto de estudo, existe por parte do pesquisador a liberdade de escolha sobre o tipo de análise que irá desenvolver. Essa é uma técnica que também utilizei no mestrado e que me possibilitou analisar mais profundamente as respostas dos alunos na pesquisa desenvolvida. Acredito que a etapa de avaliação seja primordial para obter um feedback dos participantes em relação ao jogo e se ele atenderá aos objetivos propostos no estudo. Tripp aponta que essa é, talvez, a etapa mais importante da Pesquisa-ação. Dessa forma, a depender dos resultados da avaliação, caso sejam necessárias, novas intervenções poderão ser realizadas, permitindo que a versão final do jogo possa ser disponibilizada para utilização em outras instituições de ensino.

Retomando as questões que nortearam a escrita dessa carta propositiva, envolvendo o vivido e experienciado nas reflexões sobre a dimensão metodológica na minha pesquisa, percebo que em alguns momentos até faço menção, mas não de uma forma muito profunda, tão pouco identifico a relação entre o caminho que desenhei para o meu projeto de vida com o caminho que desenhei para o meu projeto de pesquisa, embora hoje perceba que essa relação existe, apenas não foi explicitada no projeto submetido. Sem dúvidas, todas essas reflexões realizadas ao longo da disciplina serão fundamentais para que eu possa me debruçar sobre meu projeto e dedicar um olhar mais específico a essas questões.

Em nosso último dia de aula, tivemos um momento de reflexão sobre a disciplina e suas contribuições em nosso processo formativo. Nas falas dos demais doutorandos, pude perceber o quanto as histórias e a trajetória profissional e formativa de cada um de nós refletem em nossas decisões e aspirações em relação ao doutorado. Ainda estamos no início de uma longa caminhada e sei que esse processo ainda vai me trazer inúmeros questionamentos, angústias, medo, ansiedade, mas sobretudo, será uma jornada de muito crescimento e aprendizagem. Nesse aspecto, penso que a grande contribuição da disciplina de Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino, foi o desenvolvimento de um novo olhar sobre mim, sobre aquilo que me proponho a investigar e, principalmente, sobre a possibilidade de percorrer o caminho até o meu objetivo por estradas alternativas, que podem me proporcionar uma viagem

mais tranquila, com menos percalços e também mais prazerosa.

Referências

- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma fusão entre pesquisadores acadêmicos e professores praticantes. Tradução de CARVALHO, T.P. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 23, n. 2, p. 371-393. 1997.
- ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)- pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica do Esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 12. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 6ª Reimpressão. São Paulo: EPU, 2001.
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.
- ZABALA, A. **A Prática Educativa. Como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

EXPERIÊNCIAS COM ESCRITA DE CARTAS NO CURSO DE DOUTORAMENTO EM ENSINO TECNOLÓGICO NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS

Jhonatan Luan de Almeida Xavier

O desafio de escrita através de cartas

*Somos todos escritores, só que alguns escrevem
e outros não.
- José Saramago*

A escrita através de cartas pode ser considerada um desafio para quem ainda não tem afinidade ou conhecimento para desenvolver uma forma de expressão através delas. A partir das páginas que sucedem, poderemos ver os caminhos que levaram os doutorandos a se expressar de maneira diferente do tradicional no mundo acadêmico, e o quão enriquecedor foi o caminhar.

A autora Barroncas de Oliveira (2020), diante da perspectiva das narrativas autobiográficas, pontua que:

A investigação narrativa autobiográfica tem o potencial formativo a partir do momento que vivencio, explico, revivo e reexplico minha história. Oportuniza um contínuo contexto experiencial, mantendo a concentração e o olhar atento às fissuras e bifurcações que o relato emerge, caracterizando, assim, uma construção e reconstrução das narrativas compartilhadas. (BARRONCAS de OLIVEIRA, 2020, p. 35)

Na disciplina Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino, que faz parte da grade curricular do Doutorado em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas, esta metodologia foi uma novidade para muitos acadêmicos, pois nos fez repensar as formas de escrita acadêmica.

Pois, conforme as tradições de escrita acadêmica, os autores não costumam expor seus pontos de vista, nem se envolver no nível pessoal no processo de escrita, com receio de comprometer os resultados e não seguir uma linha de raciocínio que valide o processo de escrita científica.

Nesse contexto, ao apresentar o plano de disciplina para a turma de doutorandos, as possibilidades escrita e compreensão foram aguçados, a partir da proposta, a aprendizagem passou a ser vista através de “dimensões”, onde cada uma delas foi considerada a partir da tríade da dimensão paradigmática, a saber: ontológica, epistemológica e metodológica.

O sentir-se pesquisador, foi ressignificado a partir da nova dialogicidade proposta com a disciplina, permitiu-nos um reencontro com as raízes que norteiam os projetos de pesquisa submetidos ao programa de pós-graduação.

Destacamos também que, a cada carta proposta no decorrer da disciplina, um convidado ou convidada, fazia uma apresentação contando sua experiência de acordo com a dimensão que estava sendo trabalhada na ocasião.

Essas intervenções foram de suma importância para despertar o sentimento de pertencimento, apropriação e segurança para começar as escritas das cartas, dando leveza e inspiração para continuar.

A partir dos próximos tópicos detalharemos cada dimensão e o processo de construção das cartas, culminando na apresentação de cada uma em formato de roda de conversa, realizada remotamente devido ao distanciamento social a que o momento pedia.

Destacamos que ao longo do texto, podemos encontrar trechos curtos e longos das cartas escritas no andar da disciplina em questão, em algumas situações escritas em primeira pessoa do singular, tentando deixar a experiência mais próxima do leitor, ao mesmo tempo que expressa novos prismas de escrita, onde a pesquisa científica se mistura com a história de vida do pesquisador, delineando novos rumos para a compreensão de um problema de pesquisa.

A dimensão ontológica

A escrita acadêmica é um recurso importante para a divulgação e construção de uma identidade que demonstre nosso nível de abstração e estilo de escrita, dentre as estratégias para a escrita de cartas que discorra sobre a dimensão ontológica, percorremos um caminho que explorou a nossa percepção acerca dos paradigmas, não no sentido apenas de conceituação, mas de interagir com mais profundidade com um paradigma, entendendo-o como parte integrante da essência do ser humano e da pesquisa científica.

Khun (2011), alerta que, para as comunidades científicas, os paradigmas oferecem fundamentos para o desenvolvimento das atividades, como uma espécie de “mapa” para ser usado na exploração dos fenômenos.

Entretanto, o paradigma, pode ao mesmo tempo, cegar e elucidar, revelar e ocultar, pois, é no seu seio que se esconde o problema-chave no jogo da verdade e do erro (MORIN, 2000).

Algumas questões norteadoras foram importantes para dar início ao processo de escrita, com relação a carta que expressava diretamente a dimensão ontológica utilizamos as seguintes: “O que quer um paradigma?”, “O que os Paradigmas enxergam em mim, e o que eu me permito enxergar dos Paradigmas?” e “O que os Paradigmas exigem de mim, e o que eu consigo exigir dos Paradigmas?”

Essa etapa foi o primeiro despertar para uma nova perspectiva do ser pesquisador, pois, estava acostumado a conceituar, segundo autores o que seria um paradigma. No entanto, a partir desse momento, tive que encontrar novas formas de expressão onde pude me envolver a nível mais pessoal dos conceitos que permeiam a palavra paradigma.

O paradigma é algo que nos intriga em diversos ângulos, pois, ao mesmo tempo que precisamos de uma referência primária na hora de desenvolver ou aprimorar uma pesquisa, surge a necessidade de transcender para uma nova perspectiva, onde podemos construir um novo olhar. Segue um trecho da carta sobre o paradigma elaborado pelo autor:

Portanto, lidar com o paradigma pode ser algo desafiador, exige uma sabedoria que vem com a prática de escrever e produzir, saber dosar para que não fiquemos cegos diante de certas verdades que por vezes se apresentam como absolutas e sem elucidar as verdades.

Exige-me um olhar crítico, minucioso sobre o que fazer com tantas informações que chegam cotidianamente, buscando a qualidade das produções e ações, gerando a geração e regeneração das ideias.

Dentro desse olhar minucioso e cauteloso, também propõe o respeito às teorias clássicas, pois foram importantes na época em que estavam inseridas, sendo base para estudos recentes, de mesmo modo, me alerta para o respeito ao meu passado, não sendo preso a ele, mas o usando como referência para minhas ações futuras, sendo uma visão para reflexão e não de estagnação. (XAVIER, 2021).

A partir da primeira roda de conversa que a turma de doutorandos participou, foi possível compreender que uma nova realidade estava sendo construída, pessoalmente; consigo perceber que aquela atividade foi um desvelamento que se iniciava, afinal, o que poderia ser um instrumento de vínculo tradicional, nesse caso foi a porta para novas possibilidades, enxergar o paradigma como mais uma possibilidade de conseguir dialogar com os quebra cabeças da ciência, tecnologia e sociedade, renovando a imagem da ciência, que está em constante construção e precisa se aproximar das pessoas.

Ainda pontuando a dimensão ontológica, em outro momento, a turma de doutorandos foi convidada a produzir pontos de vista acerca da resiliência, tendo como convidada, uma mestrandia, também desenvolvendo pesquisa com uso das cartas autobiográficas.

Para Machado et al. (2015), as pessoas não nascem resilientes, mas adquirem essa habilidade através do convívio com o outro, sendo importante para que compreendamos que, ser resiliente depende de experiências construídas ao longo da vida, é um processo de constante aprendizado.

Após a apresentação da mestrandia, fomos instigados a produzir nossa própria carta autobiográfica tendo a resiliência como perspectiva paradigmática, aliando nosso projeto de vida ao referencial norteador da pesquisa. Segue trecho da carta sobre resiliência, elaborado pelo autor:

Esse tipo de pensamento, me fez ser um professor melhor, escutando as crianças, os jovens, dando-lhes possibilidades de aprender de maneira diferente, familiar a sua linguagem.

Também tem me tornado um estudante melhor, aprendendo a escutar mais, aprender mais com o outro, entendendo cada etapa, como o mestrado e o doutorado, como necessária para o crescimento pessoal. (XAVIER, 2021).

Este momento foi um dos mais desafiadores, pois envolveu histórias de vida, trajetória profissional, dentre tantos outros cenários que fazem parte do humano, porém também foi enriquecedor no sentido de que, nós, enquanto pesquisadores podemos compreender, dentro da perspectiva paradigmática, como o processo de compreensão em si conversa com o lado ontológico da pesquisa.

A dimensão epistemológica

A partir do processo de dialogicidade com os teóricos que vão nortear nossas pesquisas, chegamos à dimensão epistemológica, a qual a escrita das cartas foi uma porta de entrada para um debate mais profundo sobre os pressupostos epistemológicos interligado ao exercício da intersubjetividade.

Pensar a epistemologia de uma pesquisa acadêmica requer leituras densas, que levem a um nível de abstração exigido pelos programas de pós-graduação, a dimensão epistemológica dialoga com os conceitos de epistemologia. Castañon (2007) descreve a mudança na concepção da palavra epistemologia:

No século passado, a palavra Epistemologia foi progressivamente perdendo sua acepção ampla, de teoria do conhecimento, para ganhar uma acepção mais estrita, de estudo metódico da ciência moderna, suas aplicações, limites, métodos, organização e desenvolvimento. (CASTAÑON, 2007, p. 06).

A construção de uma base epistemológica é subsídio importante para a sustentação de um problema de pesquisa, pois uma pesquisa sem uma base sólida se torna fragilizada e, por consequência, suas contribuições para a construção do conhecimento científico podem ser mínimas.

O processo de escrita dessa carta foi uma das mais difíceis, pois revelaram fragilidades em meu processo de escrita e aprofundamento teórico, dando margem para questionamentos que foram necessários para o amadurecimento das práticas de leitura, organização e direcionamento de estudo para a construção de um projeto de pesquisa.

Em alguns momentos, durante a socialização das cartas em aula, percebi que fugi da proposta em algumas passagens, mas encarei como processo de aprendizagem e impulso para continuar os estudos em novos rumos. Segue um breve trecho da carta que tratou da dimensão epistemológica:

Dessa forma, consigo vislumbrar boas possibilidades de desenvolver um bom trabalho, ao mesmo tempo em que alinho meu projeto de vida com os teóricos e com a escuta desses professores que consigo alcançar com a formação continuada em tecnologias educacionais.

Espero que na minha escrita, futuramente e nas publicações que surgirem, meus colegas possam visualizar suas marcas e se identificar com a linguagem, exemplos e que o produto possa ser fruto de uma construção coletiva.

Acredito que mesmo que meu projeto esteja em alta fase de mudança, sua essência permanece alicerçada em autores que me permitem a aproximação e escuta dos professores, tais como abordagem qualitativa, e fenomenológica. (XAVIER, 2021).

Após a experiência, foram dialogadas as sugestões de melhorias, além de explicações das possibilidades de mudanças no processos de pesquisa, pois não é linear o processo em que o pesquisador se propõe investigar. A pesquisa, especialmente em ciências humanas, nos permite uma aproximação mais preocupada em considerar a subjetividade dos participantes, mas para isso, necessita de base teórica consistente, para que o pesquisador entre em campo com segurança para realizar as intervenções.

A dimensão metodológica

Visando dar sentido à dimensão metodológica na construção dos projetos de pesquisa dos doutorandos, a proposta que foi abordada na carta escrita para tratar de metodologia da pesquisa procurou integrar o caminho metodológico de cada doutorando com a legitimação do sentir-se professor pesquisador.

Para tanto, após um diálogo entre o professor e os estudantes, conseguimos fazer conexões entre as duas dimensões trabalhadas anteriormente e a atual, ou seja, a metodológica, possibilitando a construção de caminhos investigativos a percorrer durante a execução do projeto de tese.

Para Duarte (2009) a metodologia utilizada em um projeto de pesquisa, especialmente as qualitativas, é caracterizada por:

Mais do que testar teorias, procura-se descobrir novas teorias empiricamente enraizadas; a seleção dos casos privilegia a sua importância para o tema em estudo ao invés da sua representatividade; a complexidade é aumentada pela inclusão do contexto (...). (DUARTE, 2009), p.07).

De acordo com a citação, podemos compreender que a dimensão metodológica é importante para dar fundamento as ideias e organizar pensamentos, pois um projeto de pesquisa precisa estar coerente com os pressupostos teóricos e com a dimensão ontológica, que nos liga pessoalmente, de acordo com nosso projeto de vida ao percurso metodológico adotado em uma investigação acadêmica.

Dentre as formas de fazer ciência, seus fundamentos e procedimentos devem nos

levar a compreensão da realidade, de certo, nunca poderemos compreendê-la em sua totalidade, mas, dentro das possibilidades, podemos diversificar os horizontes do conhecimento.

Adentrando um pouco na experiência de escrita dessa terceira carta, posso considerar que foi a mais trabalhosa, tive que dedicar mais tempo para sua elaboração, pois, delimitar uma dimensão metodológica diz muito sobre o fundamento de um projeto, colocando em evidência a segurança que teremos para entrar em campo de pesquisa e após as coletas, escrever o resultado em produções acadêmicas.

Destaco nesse relato, um trecho da carta referente à dimensão metodológica:

Uma vez que tenho vivência e preocupação em ouvir meus colegas de profissão, meu projeto de vida, inclui desenvolver este estudo em nível mais profundo, como o doutorado, como uma forma de contribuir e conhecer a realidade dos professores no período remoto e como a formação continuada foi um meio de ressignificar o papel do ser professor.

O caminho para a construção desse conhecimento é algo que não se esgotou e penso que não se esgota tão cedo, é dialógico, exige ao mesmo tempo um olhar crítico da realidade, mas, sem deixar levar em enxergar apenas o superficial, mas também visualizar a beleza do percurso, um exercício de abstração diário, nem sempre obtive sucesso, mas tudo bem, é um processo não linear e com seus percalços. (XAVIER, 2021).

Na roda de conversa para a socialização das cartas, foi possível enriquecer as possibilidades de aprender com o outro, cada experiência dos colegas de classe, nos permitia perceber que o percurso investigativo não é linear, possui beleza, mesmo nos seus percalços.

Evidente que a escrita acadêmica e a produção de conhecimento exijam um rigor que deve ser respeitado na escrita e investigação, mas a experiência com a disciplina nos proporcionou uma visão de que o erro faz parte do processo e pode possibilitar aprendizagens que enriquecem as construções.

Considerações Finais

A produção acadêmica pode nos levar a caminhos que desafiam nossas perspectivas do ser, professor, pesquisador, pessoa. A disciplina mencionada neste relato, foi uma descoberta de como se envolver em um nível mais profundo com a produção acadêmica, se permitir imprimir uma identidade de escrita que seja uma marca nas nossas produções acadêmicas e profissionais.

Adotar as cartas como formas de expressão e escrita, pode ser um caminho para uma dinamização dos projetos investigativos, cada dimensão explorada na disciplina foi uma porta de entrada para novas interações e interpretações da realidade. Penso que a turma de doutorandos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas saiu impactada positivamente pela experiência.

Para além dos ganhos pessoais, conseguimos constatar que escrever e propor

um projeto de pesquisa vai muito além da habilidade e competência para fazer citações ou referenciar corretamente, muito embora seja requisito essencial para escrita. Mas também adquirir consistência e segurança, perpassa pelo caminho ontológico, metodológico e epistemológico; é importante para a compreensão das possibilidades formativas que ainda iremos passar no decorrer do doutorado, sendo um referencial norteador para o que virá, sem abrir mão dos aprendizados do passado.

Podemos enxergar os paradigmas como oportunidade de transcender o caminho tradicional da pesquisa, negociando com eles, registrando os momentos reflexivos que sustentam os problemas a serem investigados, aliando projeto de vida com o que me permito dizer de cada evento que me forma enquanto acadêmico, profissional e ser humano.

Referências

BARRONCAS DE OLIVEIRA, Caroline. **(DES)TEÇO-ME AO PROFESSORAR:** entre linhas formativas e trapilhos da Educação em Ciências. 2020. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Mato Grosso. Manaus, 2020.

CASTAÑON, GUSTAVO. **Introdução à epistemologia.** São Paulo: EPU, 2007.

DUARTE, Teresa. (2009) A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-WORKING PAPER.** N.º 60/2009. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. ISSN 1647-0893) Disponível em: <
http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf> Acesso em 15 out. 2021.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

MACHADO, Ana Carolina de A. et al. **Estar Resiliente:** Uma Estratégia Pedagógica Para Professores Da Escola Pública. Trabalho de Conclusão de Curso (Em Psicologia) - Centro Universitário Anhanguera de Santo André. São Paulo, p. 150, 2015.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

O CONTAR-SE NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO DE
UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO:RELATOS DE UM PROFESSOR
PESQUISADOR NO ENSINO TECNOLÓGICO*Jordane Lima Dias Oliveira***Ao leitor destinatário**

Por ocasião da oferta da disciplina Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino, esta autora/pesquisadora, na condição de estudante do Doutorado em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, estende o convite à leitura deste relato sobre as experiências vivenciadas durante o período da disciplina, que servirá de inspiração para experiências futuras.

Inicialmente, é possível afirmar não se tratar de algo convencional e de imediato, instiga a forma como o Plano de Ensino da disciplina foi elaborado, integrando os conteúdos e permitindo uma interconexão entre as reflexões sobre o paradigma professor pesquisador nas dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas na pesquisa no Ensino. Esta forma de proposição fez com que o conhecimento fosse concebido articuladamente.

No cronograma, três semanas foi o tempo estipulado para o todo planejado. Tempo corrido para as atividades ricas que a proposta compreendia. Três desdobramentos foram necessários entre encontros síncronos e assíncronos: o primeiro, sob a temática: **Dois possíveis sentidos para a dimensão ontológica em processos formativos**; o segundo desdobramento: **A legitimação da dimensão epistemológica num processo investigativo**; e o terceiro: **A fenomenologia como perspectiva investigativa: um ensaio sobre uma alternativa metodológica**.

Em cada desdobramento, o desafio de exercitar-se em produções textuais que fizessem descortinar um pouco dos professores pesquisadores em cartas autobiográficas, a partir de cada intencionalidade de pesquisa, em um processo de desconstrução e reconstrução de si. Um envolvimento instantâneo recobriu os estudantes, curiosos pela liberdade de autoria permitida pelo gênero textual. Incômodo àqueles acostumados a posturas ainda a linearidades da academia. Mas a proposta foi lançada com a finalidade de romper paradigmas até então consolidados.

Da experiência, resultam as reflexões que ora sistematizamos nas seções que seguem.

Um convite a Refletir sobre Paradigmas no processo de ressignificação da Dimensão Ontológica

O primeiro encontro desta experiência teve como norte três questões sobre Paradigmas, em uma perspectiva de ressignificação da dimensão ontológica dos professores pesquisadores:

- O que quer um Paradigma?
- O que os Paradigmas enxergam em mim, e o que eu me permito enxergar dos Paradigmas?
- O que os Paradigmas exigem de mim, e o que eu consigo exigir dos Paradigmas?

A partir de um cunho filosófico, o prof. Jordan Lima Perdigão dialogou com os estudantes trazendo os vários sentidos para o conceito de Paradigma e a contextualização com o fazer docente.

Como ponto de partida para a reflexão desta autora, partimos dos estudos de Kuhn (2013), e da afirmação de que Paradigmas podem ser entendidos como modelos ou padrões na Ciência. Os paradigmas têm verdades transitórias nos diversos campos em que se manifestam, como por exemplo, na Ciência, na Religião. Paradigmas entram em crise para que novos paradigmas nasçam. Novos paradigmas advêm da crise de um paradigma antigo da “ciência normal”, fazendo com que um novo paradigma substitua o antigo, exigindo uma nova estruturação. Nesse sentido, entende-se que paradigmas querem, buscam “verdades”, embora hoje saiba-se que essas verdades não sejam únicas.

Ao trazer o conceito de paradigma próximos ao ensino, esta autora apoiou-se em Moraes (1997, p. 7) enxergando em si o paradigma tradicional, como professora, uma aplicadora de metodologias, reprodutora de práticas rígidas de ensinar. Esse Paradigma esteve presente nas vivências na escola como estudante e hoje é provocada constantemente a romper, embora recorde os resquícios desta prática e os tenha reproduzido no início de sua carreira docente: as aulas, a professora com o caderno com a aula pronta, acabada, orações descontextualizadas, a gramática pela gramática. Ao que se recorde daqueles momentos, não havia contexto, atualidade, variação ou interação. Se não havia um sentido para o que era proposto aos alunos, imagina que o fazer docente também era vazio de sentido. A intencionalidade era a reprodução de um padrão já estabelecido.

Para Moraes (1997), é preciso refletir sobre esses antigos paradigmas e estar aberto a novas tendências, pois no passado uma ciência rígida e controlada, do ponto de vista filosófico, desintegrou o ser, a sociedade, a natureza e a própria dinâmica da vida e é preciso, mais do que nunca, resgatar tudo isto a partir das novas descobertas científicas e de suas implicações epistemológicas.

A inquietação pode fazer emergir “[...] um novo modo de ver e de revelar enigmas [...], permitindo ver seus componentes de uma nova forma [...]” (GAMBOA, 2006, p..

40). É como esta pesquisadora vislumbra à docência. Embora não encontrando nem na universidade nem na trajetória como estudante na formação básica tantas referências que pudessem conduzi-la a romper com o paradigma em que se encontrava espelhada, sabia que o rompimento era necessário e em algum momento viria.

Com a quebra de um antigo paradigma, novos se revelam. E se a antiga perspectiva refletia a representação da figura do ser professor um depósito de metodologias e conteúdos, e era o que ela se permitia ser enxergada pelo velho paradigma, “fingia que ensinava e os sujeitos fingiam que aprendiam”; agora na perseguição de um Paradigma Novo se estrutura. Assim o rompimento aconteceu, a partir da consciência do ser possível fazer mais do que simplesmente fingir que se era; buscar conhecer, aprender e verdadeiramente ensinar.

Nessa nova estruturação, em constante evolução, encontrou-se enquanto sujeito, professora em constante “(re)construção de si” ou “vir a ser”, reconhecendo que nessa nova “verdade”, ser professor é ser uma pessoa, com olhar para o mundo, com uma expectativa sobre, com o outro. É ser um reflexivo, que se angustia e pesquisa a sua prática, muito mais que ser um “[...] replicador de procedimentos, ou um organizador do ambiente de ensino.” (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Porém este novo paradigma traz consigo exigências que talvez sozinha não daria conta de cumprir, por isso, buscar ajuda no outro, andar com o outro mais experiente pode ser um atalho no caminho. Mas que com base na ação e na reflexão promovam no meu fazer na pesquisa e no ensino à descoberta. Da descoberta, à investigação e da investigação o diálogo com os alunos, com a sociedade, consigo e comigo mesma.

Como toda verdade transitória, os paradigmas permitem serem questionados, pois não é possível viver na acomodação de um paradigma vigente. Em seguida, transpô-los a um novo que melhor nos sirva, que melhor respondam às situações, desvelando caminhos e autoconhecimentos no saber do dia a dia docente.

Um convite a Pensar a Resiliência como qualidade do professor pesquisador

Contar-se em cartas autobiográficas, no exercício da Resiliência como qualidade do professor pesquisador, desdobrou-se no segundo sentido manifestado para a perspectiva paradigmática da dimensão ontológica exercitada na disciplina. Esse momento proporcionou oportunidades de reflexões em construções de si e de possibilidade formativa para o professor pesquisador no ensino tecnológico.

Antes da construção de uma primeira carta autobiográfica, na condição de remetente, os estudantes pesquisadores tornaram-se destinatários de uma pesquisadora, que conta em narrativas de si como encontrou sentido para o seu fazer na docência e na pesquisa, entrelaçando a resiliência como um fator de ressignificação pessoal e profissional, diante das adversidades as quais enfrentou no seu próprio processo de concepção no mestrado e no fazer no ensino:

O que posso afirmar a vocês é que o mestrado, a pandemia e a maternidade me motivaram de maneira brusca e significativa a pensar profundamente na resiliência, acredito que ela nunca foi tão necessária não somente na minha vida como na de vocês agora. Utilizo disso para compreender-me enquanto pessoa e principalmente enquanto professora, as cartas autobiográficas são essenciais nessa jornada, apenas desejo trazer clareza e resiliência para mim, porque somente assim terei a capacidade de levar aos outros. (GOVIN, Danielle. Trecho da carta de apresentação lida para a turma)

Da leitura da carta da remetente, esta pesquisadora esboçou compreensões sobre o seu percurso e os momentos em que a resiliência foi a qualidade necessária para tornar-se quem é. Algumas perguntas nortearam as meditações:

- Tendo a Resiliência como perspectiva paradigmática, o que acredito que sei de mim, considerando as origens de onde vim e o que emerge do meu imaginário, em flashes da minha memória?
- Enxergando-me no “espelho” do momento, como eu me vejo, sendo resiliente?
- Ao mirar para o que ainda há de vir, como desenho o meu projeto de vida, tomando como referencial norteador tanto a minha carta manifesto, tanto a Resiliência como perspectiva paradigmática?

Da infância, esta autora/pesquisadora recordou o primeiro momento que lhe foi exigida a resiliência, o abandono por seus pais e como não foi ou é um processo fácil de aceitação, entretanto sabe que isso a ajudou a dar um sentido ao que buscou nos estudos e na carreira profissional.

Na adolescência nada foi fácil. Desdobrou-se entre trabalho, estudos e cursinho pré-vestibular. Um período de crescimento e amadurecimento para as escolhas profissionais por intermédio de boas influências. Foi assim, seguindo os caminhos da predestinação, escolheu a docência.

Do meu primeiro contato profissional, como professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola na Secretaria de Educação do Pará – SEDUC e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, muitas experiências exigiram a resiliência até a chegada ao Instituto Federal do Pará, em 2016.

Já no IFPA, deparou-se com a Educação Profissional Tecnológica e viu os desafios dessa nova demanda: conhecimentos, sobretudo, das relações do mundo do trabalho e educação, da mesma forma, das áreas específicas, a fim de que ocorra uma verdadeira interdisciplinaridade dentro dos conhecimentos que cada docente traz.

Percebeu assim, as aprendizagens de cada dia e os resultados graças aos esforços, à capacidade que como professores temos de nos reinventar, reconstruir em cada situação. Então, chegou onde está neste ponto da caminhada, na primeira turma de Doutorado do IFAM. Sente-se privilegiada ao olhar para trás e contar os momentos formativos de sua trajetória a alguém que nunca viu pessoalmente, mas que esteve disposta a ouvir e partilhar também de suas experiências para fortalecer um laço em comum: a trajetória docente. Em meio à pandemia, vida acadêmica, pessoal e tantas outras coisas, a resiliência permeia a vida do docente em sua essência.

A Dimensão Epistemológica em um Projeto de Investigação

O segundo desdobramento da disciplina ocorreu mediante a apresentação da pesquisadora Caroline Barroncas no diálogo com sua própria tese:

O que trouxe em minha vida/pessoa até hoje, fazendo meu corpo vibrar e buscar descaminhos para inventar outro, cheios de esperança e mudança em meu professorar. Hoje gostaria de lembrarmos os primeiros passos dados no percurso que legitimou sua dimensão epistemológica. (Apresentação da professora pesquisadora Barroncas, 2021).

A autora, tecendo ponderações sobre o que a orientou na construção do problema de pesquisa, os conceitos articulados, os objetivos principalmente, dialogou com os caminhos trilhados ao encontro das correntes de pesquisa e de base epistemológicas adotadas.

Ao passo que a autora deste relato se voltou ao seu próprio exercício intersubjetivo, houve a necessidade de examinar alguns questionamentos:

- Que problema eu me predisponho a investigar e que paralelo estabeleço entre os conceitos que o sustentam, considerando tanto o meu envolvimento pessoal, quanto a minha relação dialógica com uma determinada corrente de pensamento e uma tendência no campo investigativo do Ensino?
- Que representação consigo fazer do processo dialógico que experienciei com os autores que fundamentam e dão sentido ao problema que elaborei para investigar?
- Ao visitar o meu projeto de vida, desenhado no primeiro desdobramento, o que me aproxima e o que me distancia do que eu registrei nas duas outras reflexões acima apresentadas?

Assim, chegou-se, então, à construção de um problema a ser pesquisado no meu lócus de atuação. Para responder ao problema que se propõe, com foco na formação do professor, tem-se as bases que sustentam a construção de conhecimento na propositura do projeto desta autora/investigadora: os saberes docentes como uma perspectiva paradigmática, despertado, sobretudo, em meio às leituras de Tardif (2014), quando este aponta que os saberes dos professores relacionados às suas experiências de vida, com sua história pessoal e profissional e na relação com os alunos no ambiente escolar como objeto de estudo. Estas questões corroboram com os diálogos os quais travava com pares no tema que me propunha em meu lócus de atuação no IFPA.

Além disso, como professora, revisitava lugares lá do início, em que nada sabia a respeito dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, das suas heterogeneidades, dos seus tempos de aprendizagens, dos desafios do trabalho na EJA ou PROEJA no IFPA. Buscava entender os saberes necessários para tornar-se o professor que lida com esta modalidade de educação.

A partir da reflexão da prática e da rememoração de experiências formadoras

(JOSSO, 2010), emergiu o desejo de estender esse conhecimento a outros. Chegou-se, então, à construção de questões a serem investigadas, bem como de conceitos-chaves os quais nortearão o nosso percurso. Que saberes são esses que advêm da experiência na atuação docente em determinado campo ou modalidade de educação? Se constituem somente a partir da prática que se achega e que transforma saberes anteriores em novos saberes? (PIMENTA, 2012).

s saberes docentes, que são plurais e estão relacionados às experiências de vida, às histórias pessoais e profissionais e na relação com os alunos no ambiente escolar como um todo e, por isso, precisam ser entendidos como um campo, uma tendência investigativa no Ensino (TARDIF, 2014); e o entendimento da autoformação em Pineau (1988), indicando neste um movimento de responsabilização pela própria formação de maneira permanente e os estudos de Josso, sobre a abordagem biográfica a partir da prática da Pesquisa-formação, como apoio a uma pedagogia de autoformação e de projeto.

Assim, traçam-se algumas metas, objetivos ainda a serem alcançados. Claro que são capítulos de um novo momento a ser experienciado.

A Dimensão Metodológica da pesquisa e o entrelaçamento com o projeto de vida do professor pesquisador

A construção do caminho metodológico foi a propositura do terceiro desdobramento, não deixando de considerar as demais dimensões já dotadas anteriormente, mas como um entrelaçamento destas em um exercício de produção do conhecimento. Objetivando levar à ressignificar as identidades que legitimam o sentir professor pesquisador, as seguintes perguntas foram feitas:

- Como descrevo o caminho que delineei para percorrer, no processo de construção de conhecimento, durante a investigação do meu problema de pesquisa?
- O que digo das maiores evidências que me levaram a me identificar com os autores que me recomendam os subsídios necessários para o caminho investigativo que me proponho a percorrer durante a execução do meu projeto de tese, principalmente quanto às tendências e pressupostos teóricos, relacionados à dimensão metodológica?
- Que paralelo estabeleço entre o caminho que desenhei para o meu projeto de vida com o caminho que desenhei para o meu projeto de pesquisa?
- O que conto a respeito do vivido e experienciado nas reflexões sobre a dimensão metodológica na minha pesquisa?

Inicialmente, destacou-se da reflexão desta autora a opção por uma abordagem qualitativa de pesquisa, porquanto está presente na essência do ato investigativo e na relação com o “objeto” de pesquisa, que se estabelece em constante relação de intersubjetividade, ou seja, as crenças, os valores, os comportamentos, todo e qualquer

aspecto a ser desvelado, epistemologicamente, pelos sujeitos, na relação pesquisadora e objeto de conhecimento, em contato contínuo na busca de significados, por meio da escuta subjetiva do professor pesquisador, embora tendo a plena convicção de que a própria pesquisadora está imbuída de suas convicções.

Um fenômeno a ser investigado resulta de exercícios necessários para a retroalimentação da dimensão ontológica do pesquisador, imprescindível na construção da sua identidade. Assim, um objeto e ou fenômeno exige, em princípio, algum tipo de movimento advindo de quem o elege, e ou refutação, necessários para comprovações e ou compreensões. (GONZAGA; ANIC, 2019, p. 42).

Dessa forma, ao tratar-se do fenômeno a ser investigado, questões centrais, objetivos a serem traçados e um planejamento a ser convertido em um método foram prontamente descritos, não visando a respostas em definitivo, ou a uma solução, mas ao exercício da reflexão, a qual não se esgota. (GONZAGA; ANIC, 2019).

Do intento de interpretar a realidade em que se insere o fenômeno, o objetivo geral da investigação elaborado foi apresentado, bem como outros desdobramentos pensados: articular; construir; elaborar; e quem sabe, apontar possibilidades. Como bem assegura Ghedin e Franco (2011, p. 172) “O pesquisador é atraído pela realidade em virtude de uma espécie de empatia que se instaura entre o seu ser e o real, despertando-lhe o interesse e tornando-o possível a realização daquilo que estabelece como estudo e seu posterior entendimento”.

No caminho metodológico, a pesquisa orientada que se pretende é na perspectiva formativa da pesquisa-formação (JOSSO, 2010), que é quando a atividade de pesquisa contribui concomitantemente para o processo de formação dos participantes. Assim, ao pensar neles, delimitou-se os sujeitos da pesquisa.

Trazer os participantes para um projeto de reflexão é um momento que pode ser formador todos os envolvidos, conforme coaduna Josso (2010), entre outros teóricos da investigação-formação, os quais exploram o papel das narrativas (auto)biográficas como práticas dos sujeitos em formação e de despertar da autoformação.

O registro das fontes a serem geradas e da análise desses registros - escritos, gravados, anotações – pretendem que sentidos sejam revelados, significados que não se revelam imediatamente. Para tal, como suporte, propõe-se análises interpretativas.

Cabe ressaltar que é um projeto de pesquisa preliminar em constante revisitação ainda, mas que se inscreve também em um projeto de vida, pois emergiu de inquietações as quais foram demarcadas a partir do olhar de professora e de experiências próprias no mestrado, justificando ainda a opção pela perspectiva epistemológica e formativa de pesquisa. De maneira geral, pode-se desdobrar outros olhares para a autoformação de docentes, a partir de suas próprias representações, do que concebem de sua prática profissional, servindo de conhecimento para a formação desse campo.

Breve despedida e perspectiva para um novo contar-se

As reflexões geradas na disciplina Dimensões Paragmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino levaram à ressignificação do conceito de Ensino Tecnológico e de como nos constituímos docente em nossos processos, passando pelo exercício da resiliência e de outros que dão sentido à nossa (re)existência.

Entendido assim, o professor pesquisador, imerso neste espaço, o espaço que busca (re)inventar-se no ensino tecnológico, como uma tendência paradigmática, em uma perspectiva interventiva investigativa, encara desafios na constituição de um caminho ao exercício constante de investigação, que perpassa as dimensões implicadas: observar o conhecimento a ser produzido, refletir a respeito do conhecido no exercício do conhecimento, exercitar o conhecer como professor pesquisador, e muito importante ainda, o contar, o relatar o conhecido do meu conhecimento. São as dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas implicadas.

Neste ponto de deste relato, a autora se despede, entendendo que nada está fechado ou finalizado. O caminho está apenas começando é permitido reeducar-se em cada escolha, não se abstendo, inclusive, dos caminhos da errância, pois eles fazem parte do trajeto investigativo neste caminhar de pesquisa e no ensino, deixando possibilidades de experiências mais para um outro contar-se ao final do trajeto.

Referências

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. Campinas, 2006.

GUEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação**. 2 Ed. SP: Cortez, 2011.

GONZAGA, A. M.; ANIC, C. Calvi. A fenomenologia como pressuposto investigativo na pesquisa em educação. In: BARBOSA, M. G.; OLIVEIRA, C. B.; FORSBERG, M.C. S. (org.). **Epistemologias, metodologias e experiências formativas em educação em ciências e matemática no contexto da Amazônia Legal**. 1 ed. São Luis: EDUEMA, 2019, v.1, p. 29-47.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

KUHN, T. A **estrutura das revoluções científicas**. 12. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012. .

O DESVENDAR DE UMA PROFESSORA
PESQUISADORA DE FÍSICA*Karen Magno Gonçalves***Um olhar para os paradigmas**

Este texto trata de um relato das experiências ocorridas na disciplina “Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências no Ensino”, cursada no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Nesse processo desvenda-se, por meio da construção de cartas, a formação de uma professora pesquisadora de Física, expondo um olhar sobre os paradigmas que sustentam essa formação e as três dimensões que retratam essa professora: ontológica, epistemologia e metodológica. Desta forma, inicia-se compreendendo o que são os paradigmas.

Sabendo que o termo paradigma é compreendido como um conjunto de crenças para determinar uma ação (ALVES-MAZZOTTI, 1996), pode-se cogitar que um paradigma quer estabilidade de algo, seja de crenças, ideais e valores. Mesmo que esta estabilidade seja temporária. Como exemplo podemos citar os paradigmas das ciências sociais, os quais cada um apresenta suas crenças por meio de aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, determinando suas ações para com o meio.

No que diz respeito ao paradigma naturalista/construtivista, tem como intencionalidade deixar aberto os aspectos da pesquisa, pois “[...] pode haver muitas construções teóricas sobre um mesmo fenômeno e não há uma maneira fundacional de escolher a melhor entre elas.” (ALVES-MAZZOTTI, 1996, p. 20).

Os paradigmas tendem a enxergar no ser humano, valores, ideais e crenças acerca de algo, os quais podem ser características de um aliado ou de um inimigo. Entretanto, o ser humano se permite enxergar dos paradigmas um conjunto de possibilidades como verdades temporárias.

Relacionando-se aos paradigmas das ciências sociais, pode-se esperar que o paradigma naturalista/construtivista enxerga no ser, como o professor, uma possibilidade de enquadramento em suas características fundamentais, e este se permite enxergar nele um caminho para mudanças e ao mesmo tempo como pontos para indagações acerca das fronteiras entre paradigmas.

Para Munhoz (2015), o ser professor traz consigo uma formação extremamente positivista, mas na busca de mudança de paradigma o ser busca “saltar” de um paradigma para outro. Entretanto, as mudanças no professor pesquisador devem ser gradativas, sem preconceitos e exclusões.

No que diz respeito às exigências mediante as ações, os paradigmas exigem do ser um espírito crítico e reflexivo, fazendo com que tente se enquadrar ou questionar uma determinada “verdade”, mesmo que seja temporária. Tais questionamentos levam, conseqüentemente, a exigir dos paradigmas, por meio de questionamentos e indagações, bases teóricas para sustentar suas “verdades”.

Desta forma, a fim de demonstrar como os paradigmas da educação encontram-se inseridos na identidade de uma professora pesquisadora, busca-se com este trabalho relatar o desvendar de uma professora pesquisadora de Física nas dimensões ontológica, epistemológica e metodológica. As reflexões que permitiram tal desvendar da professora, se tornaram possíveis mediante a elaboração de três cartas, uma para cada dimensão aqui citadas, cujo remetente foi o: Projeto de Pesquisa.

Sendo assim, nas seções que se sucedem, pode-se identificar o desfecho das escritas das cartas, que partem de uma professora repleta de inquietações, para um Projeto de Pesquisa ainda em construção.

As primeiras experiências da professora pesquisadora

As discussões ocorridas no caminhar das aulas da disciplina de doutorado “Dimensões Paradigmáticas da pesquisa e Tendências no Ensino” tiraram esta professora que vos fala da zona de conforto e levaram a refletir acerca da identidade de uma professora pesquisadora e de que forma a trajetória acadêmica e familiar influência nesse processo. A fim de demonstrar essa trajetória acadêmica como exemplo da construção dessa identidade, dar-se-á início com uma breve apresentação.

Trata-se de uma professora de física da rede estadual de ensino, que atua em turmas do ensino médio. Possui licenciatura em Física e mestrado em Ensino Tecnológico, atualmente cursando doutorado profissional em Ensino Tecnológico. Um aspecto de grande significância para abordar esse caminho de formação é onde se deram as primeiras experiências em sala de aula. Tais experiências foram ainda enquanto aluna de ensino médio, numa escola pública localizada na periferia da cidade de Manaus. Refletindo acerca das práticas desenvolvidas em sala de aula, pode-se considerar que os professores, responsáveis por tal formação, pouco se preocupavam se a aprendizagem dos alunos era ou não significativa.

É sabido que a formação do indivíduo não é unicamente um papel da escola, entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) garante a escola como um espaço que formador do jovem nela inserido. Dessa forma, as primeiras questões foram se formando: por que não lembro os conceitos que estudei durante o ano letivo? Por que o professor não revisa os conceitos que pareço não lembrar?

Boruchovitch (2014), ao discutir acerca da formação de professores, afirma que

Pesquisas mostram ainda que mesmo professores em exercício possuem conceitos vagos sobre o aprender a aprender [...], sabem pouco sobre estratégias metacognitivas [...], apresentam desconhecimento e/ou concepções imprecisas e unidimensionais das estratégias de aprendizagem [...], oferecem poucas orientações aos alunos sobre estratégias de aprendizagem ou habilidades de estudo independente. (BORUCHOVITCH, 2014, p. 402).

Sendo assim, é considerável que esses acontecimentos foram norteadores para a professora que se construiu. As vivências impulsionaram o estudo da teoria da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003), tendo em vista que apresenta uma preocupação com a quão significativa pode ser a aprendizagem de um conceito, levando-se em conta, a priori, seus conhecimentos prévios.

Adentrando no curso de licenciatura em Física, as questões quanto a própria aprendizagem foram se acentuando. Não saber que existiam projetos, pesquisa, muito menos pós-graduação impulsionaram a busca por respostas. Foi na tentativa de descobrir esse universo que houve a participação de uma peça teatral, quatro projetos integrais, uma projeto de iniciação científica, um projeto de extensão e um ano e meio de iniciação à docência. Além disso, houve também a realização de dois anos de estágio, onde pode-se adquirir as primeiras experiências em sala de aula. Tudo isso concomitantemente com as disciplinas de um curso de licenciatura em Física.

Sendo assim, corroboramos com a concepção de Boruchovitch (2014, p. 406) ao tratar da importância das vivências de futuros professores com a sua própria aprendizagem.

Aprender a ensinar tem sido concebido como um processo de prover os futuros professores com o conhecimento sobre ensinar. Muito dos esforços de pesquisa foram concentrados na investigação de como eles vivenciam o processo de aprender a ensinar. Como aprender a ensinar envolve um aprendizado, destaca-se a necessidade de se examinar e conhecer, em profundidade, como os futuros docentes lidam com a própria aprendizagem, como vivenciam o aprender a aprender.

Entretanto, os relatos de tais acontecimentos levaram a pensar que foram tais atividades, mesmo exaustivas, que construíram a base de uma professora pesquisadora.

A formação de uma professora pesquisadora não se trata apenas do cursar disciplinas que tem por objetivo a formação do profissional com essa característica, ela vai além disso, surge também na realização de projetos de pesquisa e de estágios supervisionados durante o curso. De acordo com Pimenta (1999, p. 18):

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e

que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Portanto, as reflexões aqui mencionadas encaminham-se para a conclusão de que esse caminhar construiu a professora que aqui vos fala. Aquela que se preocupa com o bem-estar dos alunos, que conversa e aconselha. Dessa forma, podemos encaminhar para a construção da base epistemológica em que tal professora sustenta suas pesquisas e seu professorar, tendo como pressuposto que seu caminhar o direcionou para ela.

A construção da base epistemológica

A caminhada até que o professor esteja totalmente adaptado ultrapassa o tempo concedido para o professor no processo de formação básico.
- Munhoz (2015, p. 166)

Durante muitos momentos de discussão durante a disciplina aqui relatada, tornou-se notável que, para fortalecer o relacionamento pesquisador/pesquisado, são necessárias novas reflexões e desconstruções. Ainda no momento de construção de um projeto de doutorado, pode-se considerar sua construção inquebrável, com forte base epistemológica, mas quando são postos novos questionamentos e experiências, podem surgir novos caminhos para pesquisa. Tal conclusão surgiu durante a leitura do texto de Alves-Mazzotti (1996, p. 20) ao abordar acerca do paradigma naturalista/construtivista

[...] os resultados de qualquer investigação são sempre influenciados pela interação pesquisador/pesquisado; o conhecimento é sempre um resultado da atividade humana e, portanto, uma construção humana, que nunca pode ser vista como uma verdade definitiva, mas, ao contrário, está sempre se modificando.

Dessa forma, como já citado, o caminhar traçado levou ao encontro com a teoria da Aprendizagem Significativa. No que diz respeito a esta teoria de aprendizagem, posso afirmar que o conhecimento construído vai além da interpretação da fala dos autores como David Ausubel, seu criador, e Marco Antônio Moreira, seu colaborador. As experiências vivenciadas com o aporte de tal teoria, também tendem a estruturar as discussões.

Buscando priorizar as experiências dos alunos, suas vivências e conhecimentos prévios, a Aprendizagem Significativa objetiva o uso de tais conhecimentos como prioridade no processo de aprendizagem. Não se trata apenas da inserção de informações em sala de aula, tem-se que levar em consideração o contexto em que se encontram e os subsunçores presentes na estrutura cognitiva dos alunos.

[...] a aprendizagem significativa ocorre quando a tarefa de aprendizagem implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva (não literal), uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado, e quando o aluno adota uma estratégia correspondente para assim proceder. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 22).

Além disso, na tentativa de sanar questões como o uso de situações que gerem interesse dos alunos, premissa da teoria aqui discutida, pode-se fazer uso da Aprendizagem Baseada em Problemas como metodologia ativa (MUNHOZ, 2015; SCHMIDT, 1983) para se alcançar indícios de uma aprendizagem mais significativa.

Nesse caminhar, é possível demonstrar pesquisas que foram ao longo dos anos responsáveis por construções e desconstruções de como enxergo essa teoria de aprendizagem e como esta pode ser positiva no engajamento dos alunos.

Durante a discussão no Trabalho de Conclusão de Curso, a visão de tal teoria encontrava-se ainda superficial, dando ênfase a forma como o uso de um software computacional poderia promover interesse dos alunos pelos conceitos e fenômenos físicos ali estudados (GONÇALVES, 2018). Mesmo que fossem primeiras discussões, tal trabalho possibilitou o surgimento de questões mais aprofundadas: como pode-se avaliar se houveram indícios de uma aprendizagem significativa? Quais estratégias pode-se usar com o objetivo de alcançar mais diferenciações progressivas dos conceitos estudados? Como a orientação pode promover as reconciliações integradoras?

Tais questões só puderam ser respondidas na pesquisa de dissertação do mestrado, onde os conceitos acerca desta teoria de aprendizagem foram aprofundados. Nesta fez-se uma relação da Aprendizagem Baseada em Problemas com a Aprendizagem Significativa, demonstrando resultados positivos quanto a melhoria das diferenciações progressivas dos alunos e da possibilidade de reconciliações integradoras favoráveis ao processo de aprendizagem. (GONÇALVES, 2020).

Ainda é possível se referir a prática docente. Diariamente nos deparamos com situações as quais nos levam a refletir acerca de como algumas ações podem proporcionar maior engajamento do aluno.

Mesmo com o aprofundamento dos estudos, é notável que novas experiências e leituras permitem a construção de novas questões problematizadoras. Assim como afirma Gaston Bachelard (1996), quando aborda acerca da formação do espírito científico, o conhecimento se gera por meio de superação de obstáculos epistemológicos, seja de experiências primeiras ou de generalizações. Nesse caso não é possível realizar generalizações no que diz respeito a essas experiências com a Aprendizagem Significativa, o público envolvido e o contexto fazem as pesquisas serem contribuintes para pensarmos em alguns aspectos do processo, mas não para realizarmos generalizações.

Da mesma forma ocorre com aspectos relacionados ao ensino da Física Moderna, tema que esteve envolto durante todo esse processo de formação. As discussões

acerca desse tema também estão passíveis a novas problematizações, indo além das discussões de autores como Brockington e Pietrocola (2016) e Ostermann e Moreira (2016) e das experiências vividas por esta professora pesquisadora (GONÇALVES, 2017; GONÇALVES, 2020).

Ainda que a formação aqui relatada seja fundamentada em metodologias ativas com base construtivista, devo destacar que esta não foi sempre nesse enfoque. Também apresenta aspectos de uma corrente em que não se promove a autonomia do estudante, tendo em vista que os aprendizados e a maneira como muitos professores ainda ensinam os alunos a serem depósitos de informações, acaba por distanciar essa professora pesquisadora dos objetivos dessa base epistemológica.

Ao contrário, a forma como se deram as experiências e a superação de dificuldades durante o processo de formação auxiliaram no olhar para o processo de ensino e aprendizagem. Assim como os vários projetos e estágios possibilitaram vislumbrar novos caminhos para uma professora de Física.

A dimensão metodológica

[...] a Educação sempre envolve riscos, visto que, como processo de formação humana, não é passível de absoluto controle de seus resultados.
- Freitas e Mello (2020, p. 86).

Acerca do percurso metodológico, é possível notar que este encontra-se totalmente relacionado com sua base epistemológica. Antes da disciplina aqui relatada, essa visão não era clara, mas agora é perceptível como essa relação é forte. Desta forma, é notável o quanto a teoria da Aprendizagem Significativa, fundamentada em Ausubel (2003) e da metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas, fundamentada em Munhoz (2015) e Schmidt (1983), influenciam no caminhar a ser percorrido.

Logo, buscando maneiras de alcançar indícios de uma aprendizagem mais significativa de conceitos da Física, muitos são os objetivos que podem ser estabelecidos e sabendo que tais objetivos surgem de problemas encontrados dentro de sala de aula, a pesquisa gerada pode ser enquadrada como uma pesquisa-ação. Ou seja, as ações a serem desenvolvidas nessa pesquisa, em cada um desses objetivos, passarão pelo ciclo de: planejamento → ação → reflexão → pesquisa → ressignificação.

O uso da pesquisa-ação se faz, pois, está, de acordo com Thiollent (2011, p. 30), afinal é “[...] uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação etc.”. Levando-se em conta que a avaliação da aprendizagem dos alunos envolve mais aspectos qualitativos, a análise de dados não envolve, obrigatoriamente, o rigor estatístico.

Além disso o seu uso também se justifica, pois, o problema a ser resolvido faz parte da prática desta professora pesquisadora, ou seja, é um problema apontado pela comunidade escolar e tem como característica uma abordagem praxiológica, em que a pesquisa desenvolvida possibilita a construção de conhecimento entre a prática e a pesquisa.

Dentre as principais características que podem sustentar sua relação com a tendência da pesquisa fundamentada na Aprendizagem Significativa, na pesquisa-ação, de acordo com Ghedin e Franco (2011):

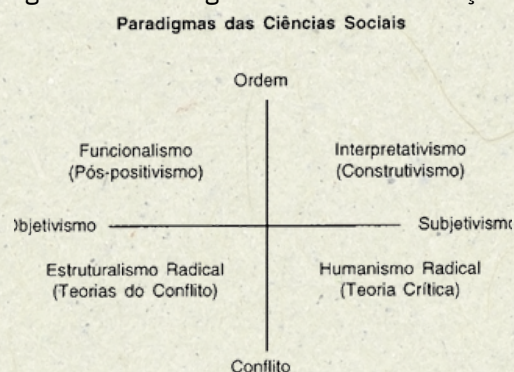
- O sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo;
- O pesquisador deve assumir constantemente os dois papéis complementares: de pesquisador e de participante do grupo, pois este também sofre transformações no processo;
- A pesquisa-ação não ocorre em um curto espaço temporal, assim com a aprendizagem dos alunos.

Desta forma, para que os sujeitos possam tomar consciência de suas transformações no decorrer da pesquisa, deve-se evidenciar o seu progresso durante todos os passos da Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS), essa evidência pode e deve ocorrer por meio de comparações de seus conhecimentos prévios e das diferenciações progressivas ocorridas até o fim do processo de ensino e aprendizagem.

Por tratar-se de uma pesquisa que envolve um público-alvo com características de aprendizagem distintas e tendo como teria de aprendizagem a Aprendizagem Significativa, seu caráter enquadra-se no enfoque qualitativo, pois a investigação da aprendizagem dos conceitos da física envolve aspectos como: conhecimentos prévios, modo de aprender dos alunos, dificuldades enfrentadas no processo, entre outros.

Tendo em vista as discussões geradas até aqui é possível identificar a pesquisa em um dos paradigmas atuais da educação, apontados por Alves-Mazzotti (1996), o interpretativismo (construtivismo).

Figura 1 – Paradigmas atuais da educação



Fonte: Alves-Mazzotti, 1996, p. 22.

Na figura 1, podemos notar que o paradigma construtivista se encontra centralizado entre a ordem e o subjetivismo, características essas encontradas no relato aqui descrito: muitas interpretações possíveis, resultados nascem da interação pesquisador/pesquisado e um consenso gerado por variadas construções.

Considerações finais

Torna-se notável como as vivências, sejam elas pessoais, acadêmicas ou profissionais, interferem diretamente no agir de uma professora. Importante destacar também que não somente as vivências positivas que fazem parte da formação, mas as errâncias e os obstáculos somam em muito nesse processo, pois, é com o ato de ressignificar que o ser humano se desconstrói para reconstruir-se melhor.

As três dimensões aqui relatadas puderam desvendar em alguns aspectos a professora pesquisadora que aqui vos fala. Além disso, mostrou-se de que forma os paradigmas atuais da educação se encontram imersos nos fundamentos por detrás do professorar.

Sendo assim, espera-se que as discussões ocorridas na disciplina aqui relatada e nas demais que virão, sirvam de chave alavancadora para a construção de novas percepções acerca das dimensões ontológica, epistemológica e metodológica.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, p. 15-23, 1996.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva. Tradução de Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano, 2003.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H.. **Psicologia Educacional**. Tradução de Eva Nick, Heliana de Barros Conde Rodrigues, Luciana Peotta, Maria Ângela Fontes, Maria da Glória Rocha Maron. Rio de Janeiro: Editora Interamericana Ltda, 1980.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, v. 1938, 1996.
- BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 401-409, 2014.

BROCKINGTON, G.; PIETROCOLA, M. Serão as regras da Transposição Didática aplicáveis aos conceitos de Física Moderna?. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 10, n. 3, p. 387-404, 2016.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S.. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, K. M. **Smartphone e Software Tracker**: uma proposta que promove aprendizagem significativa no ensino de referenciais inerciais. 2017. Monografia (Licenciatura em Física) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2017.

GONÇALVES, K. M. **Uma proposta para o ensino de conceitos da física moderna por meio da aprendizagem baseada em problemas**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2020.

GONÇALVES, K. M.; CABRAL NETO, J. S. ; BATISTA, K. R. . Sala Temática de Física Moderna: uso do experimento para o estudo da difração no ensino médio. In: Congresso de Ciência, Educação e Pesquisa Tecnológica, 2. **Anais...** Educação, Ciência, Tecnologia, Inovação e Diversidade Cultural na Amazônia. Manaus, 2017.

MUNHOZ, A. S.. **ABP**: Aprendizagem Baseada em Problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

OSTERMANN, F.; MOREIRA, M. A. Uma revisão bibliográfica sobre a área de pesquisa “Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio”. **Investigações em ensino de ciências**, v. 5, n. 1, p. 23-48, 2016.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SCHMIDT, H. G. Problem-based learning: rationale and description. **Medical education**, v. 17, n. 1, p. 11-16, 1983.

THIOLLENT, M.. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

O RECONHECER-SE PROFESSORA-PESQUISADORA: UMA JORNADA CONTINUA

Marcella Sarah Filgueiras de Farias

*Se você não está preparado para estar errado,
nunca criará algo original.
- Sir Ken Robinson*

A quebra dos primeiros paradigmas

Na descoberta e crescimento na minha identidade sobre ser professora-pesquisadora, fiz escolhas não tão conscientes que me fizeram chegar aqui. Olhando em retrospectiva, os caminhos que me pareciam tortuosos me levaram a uma estrada ampla e não planejada, mas digo que acertei em cheio.

Início com o meu ensino médio. Na década de 90, fazer um ensino profissionalizante na Escola Técnica Federal do Amazonas, hoje IFAM, era a certeza de ter um bom emprego e futuro. Assim, decidi concorrer a uma vaga no curso de Informática Industrial, pois me familiarizava com computadores e me encantava a possibilidade de aprender a montar e desmontar essas máquinas.

Passei e foi um momento de alegria na família. Durante quatro anos, aprendi um pouco sobre eletricidade, eletrônica, programação, circuitos e todos os jargões apropriados deste universo. Contudo, quanto mais o curso avançava, menos me via atuando como profissional da área.

Quando chegou o momento de cursar uma faculdade, minha tentativa primeira tentativa foi medicina, sem êxito, talvez porque meu objetivo era mais financeiro do que afinidade pela área. No ano seguinte, ao realizar o vestibular novamente para UFAM, vi a opção Desenho Industrial, hoje com a nomenclatura Design, e pensei “gosto de desenho! Por que não?”, quando percebi, tinha marcado esta opção e me inscrito. Certamente este não é o melhor critério para escolher uma profissão, mas estava disposta a tentar.

Apesar de não conhecer em profundidade do que se tratava o curso, fui aprovada e outro caminho desconhecido eu iria desvendar. Certamente, foi uma das melhores escolhas que fiz. Fiquei apaixonada pelas cores, formas, conceitos e possibilidades que o Design me ofereceu.

Os cinco anos do curso passaram rápido e ao finalizar já estava trabalhando num núcleo de Design e participando de projetos com grandes profissionais. De certa forma, eu estava “dando certo”, as coisas estavam ocorrendo conforme havia imaginado, mas

o dinheiro nem tanto.

Depois de um tempo, uma amiga me convidou para ministrar aula em uma faculdade privada e imaginei “Por que não?”. Um novo desafio seria interessante e não vi grandes complicações de encarar uma sala de aula.

Menciono que nunca quis ser professora, aquilo seria um “extra” e uma atividade temporária. Esclareço que me definia apenas como designer e ser professora era algo negativo para mim. As ambições e perspectivas eram ganhar prêmios em projetos, trabalhar em grandes escritórios e ser reconhecida como alguém criativa e inovadora.

Quando caiu a ficha que iria para uma sala de aula e ensinar pessoas, lembro de ter ficado nervosa, até porque sabia quase nada das práticas docentes. Todas as minhas referências vinham dos professores da faculdade e das lembranças ao longo da minha vida acadêmica. Então, que tipo de professora eu seria? Bem, não parei muito para pensar e preparei o que mais entendia, meus slides.

Lembrando daquele momento, não me preocupei com didática, planejamento ou estratégias de aprendizagem condizentes para o momento. Não recebi orientações, dicas ou acompanhamento em sala. Então, tudo era intuitivo para mim.

De certa forma, deu certo. Pelo menos, eu achava que sim. Depois ministrei aulas em outros lugares e fui aprendendo “à manha” de ser professora. Plano de aula, slides e projetos com os alunos. Era uma boa fórmula a ser seguida. Então, como a vida dá as suas voltas, o local onde trabalhava como designer passou por uma série crise financeira e muitas pessoas foram demitidas. Por graça de Deus, recebi a proposta de migrar para a área educacional, a empresa tinha a parte de desenvolvimento e serviços e outra de educação. Com a experiência que já tinha, fiquei feliz e aceitei o desafio, pois já tinha o caminho das pedras definido do que é ser professora.

Também pensei que seria um momento temporário, uma pausa, pois o fantasma do designer-professor não estava nos meus planos. Afinal, eu não poderia dar errado. Mas o tempo, que sempre ensina, foi passando e fui criando “gosto” por ensinar. Lembro que quando vi os primeiros projetos dos alunos e o brilho no olhar deles ao desenvolver algo mexeu muito comigo. E eu, fazendo parte de tudo aquilo.

Era costume, nas semanas pedagógicas da faculdade, o diretor apresentar dados, metas e direcionamentos estratégicos. E em uma destas reuniões, ele apresentou o número de doutores, mestres e especialistas em cada curso. Para minha surpresa, os professores com menor qualificação era o curso que eu estava lotada. Lembro de suas palavras: “você precisam fazer um mestrado!”. Aquilo soou como um aviso e de certa forma como uma bomba nos meus planos. Fazer um mestrado era um sinal que assumiria de vez aquele caminho de ser professora. Na minha cabeça, seria uma escolha sem volta.

Então, parti em busca de um mestrado. Na minha área, não tinha em Manaus um curso correspondente na época, muitos colegas participaram de programas que não conseguia me reconhecer.

Por indicação de uma amiga, vi um programa em Portugal, enviei meus documentos e fui aprovada. Mas com a alta do euro e os altos custos esta possibilidade ficou para trás.

Pouco depois, o inesperado aconteceu. Meu pai faleceu de forma muito repentina. Acredito que até hoje foi o momento mais difícil da minha vida. Foi um momento de respirar fundo, ter resiliência, de envergar e voltar com uma nova versão de mim, saudosa e agradecida pelos anos que ele pode fazer parte da minha vida.

Lembro-me deste versículo que sempre me conforta “Por isso não desanimamos. Embora exteriormente estejamos a desgastar-nos, interiormente estamos sendo renovados dia após dia, pois os nossos sofrimentos leves e momentâneos estão produzindo para nós uma glória eterna que pesa mais do que todos eles. Assim, fixamos os olhos, não naquilo que se vê, mas no que não se vê, pois o que se vê é transitório, mas o que não se vê é eterno” (2 Coríntios 4:16-18). Sim, em Deus encontrei e encontro minha força.

Passado um tempo, continuei minha busca e encontrei o mestrado do IFAM em Ensino Tecnológico. “Agora sim! Tecnologia e Design tudo haver!”. E ainda vi que era um mestrado profissional, o que aumentava ainda mais meu interesse.

Minha primeira sensação é que seria um mestrado tranquilo de fazer. Imaginava que tudo na área de ensino era apenas ler algumas apostilas, saber algumas metodologias e conversar sobre práticas em sala de aula. Na verdade, o que vi foi uma tempestade que destruiu todos os meus conceitos logo na primeira aula. A Professora Rosa Azevedo, com seu jeito suave e delicado, descortinou um outro mundo e fiquei literalmente perdida.

Minha fórmula secreta de plano de ensino, slides e projetos não encontrava sustentação diante de pesquisadores como Doug Lemov e José Carlos Libâneo, dentre outros.

Passar pelo mestrado requisitou de mim muita desconstrução, humildade e mais resiliência. Desconstrução de paradigmas sobre o que é ser um professor, humildade para reconhecer que eu nada sabia (e nunca saberei o suficiente) e resiliência para voltar depois de cada aula, cada orientação, de cada “não, não é este o caminho”.

Nesse período, percebi a riqueza que é ensinar, pesquisar, descobrir. De entender o esforço, responsabilidade e dedicação que são necessários para ser uma professora que vai impulsionar a transformação em outros.

Bem, terminei o mestrado, mas descobri que de fato não terminei. Porque descobri que não se termina um projeto de pesquisa, ele pode continuar, continuar por meio de publicações, palestras, oficinas e debates. Mas eu tinha a opção de parar.

Só que depois que se começa a jornada, não tem como voltar para o mesmo ponto. O olhar muda, as práticas mudam e a curiosidade em saber mais, continua.

Ao longo do mestrado, entrei apenas como designer, mas passei por um processo de metamorfose. Faz parte de mim ser designer, mas também ser professora e

pesquisadora. Estes três eus se encontram, dialogam, se tornam um e produzem. Confesso que, em alguns momentos há conflitos internos dessas personalidades.

Agora dei mais um passo e estou no doutorado. Mais mudanças me esperam e nossa amiga resiliência também estará lá por meio de Deus, da família, da conversa com os amigos, das orientações com a professora Andréa e no conforto de que a cada dia tem o seu mal, mas a sua vitória também.

Este artigo, apresenta as quebras paradigmáticas do meu processo de formação identitária do ser professora-pesquisadora como uma contribuição ao processo de autoformação do leitor. As seções posteriores abordaram as questões epistemológicas e metodológicas da minha pesquisa de doutorado.

Firmando os pés: uma necessidade epistemológica

Quando enviei minha primeira versão do pré-projeto para participar do processo seletivo do doutorado, trouxe alguns elementos do mestrado que me pareciam ser pertinentes ao tema e ao processo seletivo do programa. Antes de continuar, explico que vou investigar sobre produtos educacionais (P.E.).

Acredito que compreender melhor a concepção de um produto no mestrado em ensino tecnológico é importante para auxiliarmos outros em seus próprios desafios. Por experiência, sei que é um caminho árduo de descobertas e construções. Isto partiu também de minhas observações em ver a angustia de alguns colegas em suas próprias pesquisas e no momento de conceber seus produtos educacionais.

Na época, vi similaridades com algumas práticas do Design, porém há especificidades que o Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) traz e é vital investigar com mais profundidade, considerando que há duas linhas de pesquisas e que há paradigmas importantes que emergem dos debates ao longo das disciplinas.

Como base epistemológica, não tinha tanta clareza sobre quais teóricos traria, por isso busquei no Design e na Engenharia alguns autores e pesquisas sobre produto e sua concepção. Entretanto, era necessária uma abordagem dentro da área do ensino e considere as pesquisas que tratassem do assunto.

Considerando o ensino, John Dewey e Donald Schön elucidam algumas questões e onde a minha natureza de professora-pesquisadora encontra elementos consistentes para a pesquisa.

A teoria de Dewey (ROMÃO, RODRIGUES, 2010), que considerava educação seu laboratório de aprendizagem e do pensar, traz o princípio de realizar tarefas associadas aos conteúdos ensinados, estimula a experimentar e no desenvolvimento da autonomia. Influenciado pelo empirismo, criou escola-laboratório, hoje conhecida pelo movimento DIY (Do it yourself). Ele insistia na necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática, pois acreditava que as hipóteses teóricas só têm sentido na sua

aplicação no dia a dia. O que me remete muito aos produtos educacionais no sentido de resolver problemas reais no contexto do ensino e que no papel do professor-pesquisador de olhar para sua realidade e propor soluções.

Donald Schön (2008) trata da perspectiva do professor reflexivo em suas ideias, práticas e metodologias. Sim, a reflexão é necessária para que o sentido, a essência esteja presente, no caso nos produtos educacionais. Ele fundamenta seu trabalho na teoria da investigação de John Dewey, na qual é enfatizada a aprendizagem através do fazer. Para Schön (2008), a ação é o que liga o saber-fazer, é espontâneo e implícito ao ato, um conhecimento tácito.

Assim, estabeleci meu problema de pesquisa: como estruturar orientações para alunos de Mestrado Profissional em Ensino na concepção de seus produtos educacionais? Ainda me questiono se estruturar é o termo mais adequado, pois não proponho delimitações ou restrições, mas caminhos que orientem o pesquisador.

Ao analisar os primeiros conceitos sobre produto educacional, ele é visto pela CAPES (2016) como uma representação concreta e aplicada de uma pesquisa para resolver um problema real da prática de um professor. Observando com mais profundidade, ele resulta também de um pensamento abstrato que foi construído e alimentado por vivências, pesquisas, leituras, observações, reflexões do professor-pesquisador, como também testes e interações com outros sujeitos.

Refletindo sobre minha própria experiência no mestrado, sobre os debates que as disciplinas do doutorado têm levantado e na observação preliminar da prática de colegas, outras questões surgem e que não ainda não encontro sustentação plena nas pesquisas iniciais. Como mencionam Leodoro e Balkins (2010, p. 6) ao defenderem que a elaboração de um P.E. é importante para os próprios professores, pois durante a produção, suas experiências de ensino são confrontadas com as referências teóricas em Educação. Acredito que estou neste momento de confronto entre minhas experiências e na busca de bases sólidas para desenvolver algo realmente autoral e significativo primeiro para mim, para minha própria construção, e depois para o outro, como uma contribuição.

Identifico-me com estes autores talvez pelas minhas experiências acadêmicas no Design. O nosso conhecimento é externalizado pela prática, e na prática refletimos e aprendemos.

E os produtos educacionais? Tenho referências como Pazmino (2015), Rocha (2021) e Vianna (2012) que trazem as questões mais diretas sobre concepção de produtos. Mas percebo que não posso ainda fechar esta lista. A cada nova aula, palestra, artigo e livro que vejo, meu olhar amplia um pouco mais. Estes autores me trazem novos paradigmas e me fazem refletir sobre meu projeto e possíveis resultados.

Um mapa para a jornada: metodologia

Transformar um pré-projeto em uma tese é uma odisseia. As muitas mudanças são constantes, é um processo natural para que a pesquisa cresça com a firmeza necessária e saia do modo embrionário para uma árvore com raízes profundas. Falo isso para mim mesma, como um lembrete para manter a tranquilidade nesta corrida de resistência, como disse o professor Pinheiro em uma palestra para a turma de doutorado.

Minhas investigações preliminares sobre meu problema de pesquisa iniciaram ainda no mestrado, observando algumas inquietações dos colegas e as minhas que surgiram ao longo do meu processo de concepção do produto educacional.

Talvez pelas minhas próprias características e de formação, eu imaginava ter um caminho claro sobre o que e como fazer. Porém, essa desconstrução ocorreu com as reuniões de orientação e com as aulas das primeiras disciplinas, mas uma construção ontológica mais clara e que ainda está em consolidação das suas bases epistemológicas, onde me reconheço com mais propriedade no meu papel de professor-pesquisadora.

Inicialmente, tinha estabelecido o Design Thinking na visão de Vianna (2012) como percurso metodológico para meu projeto, porém não traz com clareza suficiente e bases sólidas para atender a complexidade da tese.

Nessa dimensão, percebo que o projeto pode seguir um caminho quali-quanti, ambas traduzem, à sua maneira, articulações entre o singular, o individual e o coletivo, mas é necessário um aprofundamento teórico para ter uma compreensão mais plena das suas implicações e do seu modo de fazer.

Bruggemann e Parpinelli (p. 564, 2007) mencionam que a combinação destes métodos produzem a “[...] triangulação estratégica de pesquisa que contribui para aumentar o conhecimento sobre determinado tema [...]”, para “[...] aumentar o conhecimento sobre determinado tema, alcançar os objetivos traçados, observar e compreender a realidade estudada [...]”.

Grácio e Garrutti (2005) coadunam ao argumentar da importância de aproximar a área de Educação com a quantificação, “[...] pois isto possibilita uma concepção mais ampla e completa dos problemas que encontramos em nossa realidade”.

Creswell e Creswell (2021) discutem o planejamento de uma pesquisa mista, abordando estruturas e procedimentos interativos em ciências humanas, ciências da saúde e ciências sociais, que dialogam com meu percurso ontológico e epistemológico.

Um exemplo de pesquisa mista, é da pesquisadora Barbara Born (2020) que construiu sua tese sobre formar formadores de professores fazendo uso de uma pesquisa mista, interligando os procedimentos e demonstrando resultados que convergem.

Esta reflexão emergiu durante os debates das disciplinas e em conversas com os colegas, que me levaram a considerar outros aspectos do processo de concepção de um produto educacional, que talvez uma pesquisa quantitativa não corresponda.

Apesar do projeto está se delineando, faço um paralelo com meu projeto de vida no sentido das mudanças e transições que ocorrem. No decorrer da disciplina, três momentos me levaram a refletir minhas práticas e o ser professora-pesquisadora. Ontologia, epistemologia e metodologia, estradas que convergem e necessitam de um diálogo constante de harmonia. E assim também vejo que na vida, é necessário o estabelecimento do equilíbrio entre o que sou, o que pesquiso e o que almejo sempre regada pela resiliência, largar alguns paradigmas e se firmar em outros, se posicionar e assim contribuir com conhecimento que seja relevante para a sociedade.

Referências

BORN, Barbara. Piloto - **Escritório de Evidências - Convida: Barbara Born. Youtube**, 26 agosto 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OkbaqNcXrag>.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área - Ensino**, Brasília, 2016.

BRUGGEMANN, Odaléia M, PARPINELLI, Mary A. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Revista Escola de Enfermagem**. v.42. p. 564-568, setembro, 2008.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Penso Editora, 2021.

GRÁCIO, Maria C. C.; GARRUTTI, Érica A. Estatística aplicada à educação: uma análise de conteúdos programáticos de planos de ensino e de livros didáticos. **Revista de Matemática e Estatística**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 107-126, 2005.

PAZMINO, Ana Veronica. **Como se cria: 40 métodos para design de produtos**. Editora Blucher, 2015.

ROCHA, Helena do S. C. **VII JCBio. Youtube**, 2 setembro 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bnFKdWd7QWI&list=FL1idbYA1lLBTZlcTOCTizPQ&index=2>.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Penso Editora, 2009.

VIANNA, Maurício. **Design thinking: inovação em negócios**. Design Thinking, 2012.

WESTBROOK, Robert B. et al. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

ENXERGAR-SE PROFESSOR PESQUISADOR NO ENSINO TECNOLÓGICO: CONTAR DE SI NUM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE PROJETO INVESTIGATIVO E INTERVENTIVO

Augusto José Savedra Lima

Primeiros ditos sobre este contar de si

Este autor/agente, ao narrar vivências e refletir sobre o processo de construção de um projeto acadêmico investigativo e interventivo em Educação, não pretende direcionar o leitor para um único olhar, menos ainda induzir a seguir os mesmos passos que resolveu dar, mas sinalizar que possibilidades existem.

Ao partir dessa perspectiva, não se detém à classificação ou à definição dos paradigmas existentes, está para além disso, pois busca levar a uma tomada de consciência de si do *ser, fazer e estar* acadêmicos, seja em uma abordagem qualitativa, quantitativa ou mista (quali-quant) seja em uma caminhada de caráter Pós-Positivismo, Teoria Crítica ou Naturalismo/Construtivismo, por exemplo.

Os registros do contar de si de um professor em formação continuada materializam-se, aqui, em relatos de acontecimentos do enxergar-se em um processo de construção de um projeto investigativo interventivo, a partir da tomada de ciência da tessitura dos aspectos ontológico, epistemológico e metodológico, configurando-se como um paradigma do professor pesquisador. Tudo a partir de direcionamentos dados pelo professor Dr. Amarildo Menezes Gonzaga em formato de questionamentos a serem respondidos nos gêneros carta manifesto, cartas de narrativas de si e carta propositiva.

Importante destacar que as seções do texto fazem menção aos gêneros supracitados, porém não os apresentam na íntegra, trazem excertos das narrativas produzidas ao longo das aulas a fim de situar o pensamento expressado pelo autor.

O paradigma e a relação do sentir-se professor sob o olhar da Resiliência

Nesta primeira seção, as discussões partem das vivências de sala de aula virtual, das leituras realizadas em casa, da contribuição do professor Jordan Perdigão para esclarecimentos sobre o tema paradigma e do dizer de si a partir do olhar da Resiliência em carta de retorno à professora Danielle Golvim que compartilhou seu ponto de vista sobre o tema resiliência. Trata-se do dizer de seu lugar de fala no universo investigativo, de conceitos preestabelecidos e expectativas pessoais e de pesquisa, tendo como partida

excertos da *Carta Manifesto da Turma de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (PPGET - IFAM) 2021/2* e da carta à professora. Pode-se dizer que seja pretexto para uma ressignificação da dimensão ontológica.

Os direcionamentos dados para reflexão e explicitação de posicionamento foram:

- O que quer um Paradigma?
- O que os Paradigmas enxergam em mim e o que eu me permito enxergar dos Paradigmas?
- O que os Paradigmas exigem de mim e o que eu consigo exigir dos Paradigmas?
- Tendo a Resiliência como perspectiva paradigmática, o que acredito que sei de mim considerando as origens de onde vim e o que emerge do meu imaginário em flashes da minha memória?
- Enxergando-me no “espelho” do momento, como eu me vejo, sendo resiliente?
- Ao mirar para o que ainda há de vir, como desenho o meu projeto de vida, tomando como referencial norteador tanto minha carta manifesto como a Resiliência como perspectivas paradigmáticas?

Por conta dos direcionamentos, este autor/agente, em ações reflexivas, mergulhou em suas memórias, em *flashes* não necessariamente lineares, e se deu conta de viver em movimentos cíclicos que podem ser chamados de paradigmas, se optarmos por entender paradigma como um modelo de vida ou como exemplo a seguir.

Percebeu que os paradigmas estão dentro e fora de cada homem e mulher e que cada homem e mulher estão dentro e fora dos paradigmas, construindo-os, quebrando-os e recriando-os, a partir de suas escolhas e intencionalidades. Ainda, passou a perceber que esses movimentos cíclicos estabelecem um básico que orientam o pensar e o agir, não são neutros. Interessante destacar que um paradigma busca “fiéis”, adeptos, seguidores de sua forma de ver e interagir com o mundo, busca perpetuar-se por meio de suas orientações, como o dogma.

Por consequência dessa atividade da disciplina, passou a compreender que um paradigma pode ser visto como o lugar de fala dele e como subsídio para posicionar-se no proferir suas opiniões e situa-se no dizer de si; como exemplo, cita o processo de construção de projeto investigativo interventivo por que passa, dentro de uma perspectiva que muito tem a ver com projeto de vida que desenha para si neste momento. Isso diz respeito à confluência de dois paradigmas para os quais traça metas e estratégias: a condição de professor pesquisador e o contexto do ensino tecnológico.

No contexto do ensino tecnológico, na condição de doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do IFAM (PPGET - IFAM), busca romper com o que não cabe mais para as especificidades desse ensino, caminha para encontrar respostas mais satisfatórias aos problemas que se apresentam nele e, nessa procura, passa estudar sobre sociedade, cultura, tecnologia e processos formativos para docentes, objetivando compreender homem e seu fazer, acreditando no ensino

tecnológico como possibilidade de empoderamento do ser humano, como ator, autor e agente.

Este autor/agente se vê como contribuinte para a legitimação da tendência do professor pesquisador, como paradigma de formação docente, *no*, *do* e *para* o ensino tecnológico (este ensino também como paradigma), pois entende que suas atitudes estão para construção de matizes inditárias dessa confluência paradigmática (do professor pesquisador e do ensino tecnológico).

Nesse caminhar investigativo interventivo, entende que as respostas encontradas não são absolutas a ponto de perpetuarem-se, ao contrário, são elas específicas para ocasiões particulares e que podem servir de norte para a busca de novas respostas a novos problemas, ainda que os contextos se assemelhem. Entende ainda que estar aberto ao novo é saudável e que o ímpeto e a cautela são necessários para pausar em momentos estratégicos e seguir oportunamente.

Nessa realidade de doutoramento em Ensino Tecnológico em que se encontra, compreende o autor/agente a necessidade de imprimir em suas ações quem é, bem como, além de legitimar uma tese, construir artefato ou artefatos para o ensino tecnológico, em particular, dado ao foco de sua pesquisa, para a formação docente. Decerto, o processo será longo e cheio de obstáculos e que ser resiliente será preciso!

Sobre resiliência, passa a dizer que, para estar onde está, fez escolhas e sofreu consequências delas, muitas vezes não tão boas quanto esperava, mas que serviram de base para tomar de novas decisões.

Inicialmente, em retorno à carta da convidada Danielle Golvim, situa-se em tempos de pandemia de Covid-19, enfatizando que lhe aconteceram “[...] constantes ondas de desequilíbrio físico e psicológico, mas que são coisas da vida esses altos e baixos em muitos aspectos que nos constituem como serem humanos que somos! É sempre desafiador viver.” (Lima, excerto da carta enviada à Danielle Golvim em 22/09/2021). Isso mostra a consciência de que ser resiliente é preciso e que faz parte da caminhada. Segue narrando de seu processo de alfabetização em casa e de sua vida escolar.

Ao direcionar o assunto para sua própria formação docente, este autor/agente mostra saber que, hoje, é consequência de suas vivências, tomadas de decisões, fruto de uma história singular, marcado pelas relações que se estabeleceram. Para ele a tomada de consciência de si é dinâmica e cíclica espiral, pois compreende-se revisitando acontecimentos e planejando, como se vê no excerto:

Passarei a partilhar com você um pouco de mim, gotas de mim, selecionadas para dizerem de minha formação profissional, lógico que emergida de rios de águas profundas de personalidade [...].

Deixo claro que não garanto a você uma narrativa linear, pois para mim elas não são tão significativas em minha vida cheia de idas e vindas em mim mesmo. Os acontecimentos tomam significados em um ciclo espiral, uma vez que busco ligar meu momento atual aos já passados. (Lima, excerto da carta enviada à Danielle Golvim em 22/09/2021).

Esses acontecimentos são significativos para a aprendizagem, para a leitura de si, para planejamento, tomada de consciência e decisões. Sobre isso, observe-se o excerto:

Hoje compreendo que superar as adversidades se dá por consequência das experiências que tive em todos os aspectos que me constituem. Destaco, na memória e no coração, vivências e experiências concebidas como acontecimentos, como algo que me tocou, impactou, transformou, a partir de minha exposição à vida, ainda que no momento do ocorrido nada significassem – apesar das vulnerabilidades e riscos da ocasião, permito-me a isso. Só me dei conta da importância de tudo após refletir e construir significado aos fatos. De perceber uma certa figuração construída de mim e do contexto. É complicado dizer rapidamente sobre isso aqui. (Lima, excerto da carta enviada à Danielle Golvim em 22/09/2021).

Pode-se inferir que há uma relação entre os acontecimentos e os esquecimentos nesse processo, pois recorre-se à memória como subsídio para perceber a aprendizagem e a resiliência. Revisita-se o esquecido, mas que o marcou ainda que inconscientemente. Diz-se que hoje, sendo resiliente, é algo complicado de se contar e que necessita de mais leituras.

Talvez difícil para ele seja o dizer de si, pois em sua escrita é observado em suas palavras que passou por momentos desconfortáveis que mexiam consigo e que teve de encontrar uma saída para melhorar aquela situação em que se encontrava, como se pode observar no trecho:

Não foi tão simples assim, como coloquei em palavras. Às vezes, sentia-me cansado de corpo e mente, como se não tivesse competência para compreender as teorias que se me apresentavam, a dificuldade de relacionar teoria e prática era enorme, mas alternativas para solucionar os problemas do momento deveriam ser encontradas. (Lima, excerto da carta enviada à Danielle Golvim em 22/09/2021).

A resiliência mostrou-se necessária e presente também em dados momentos de sua vida, na escola, em sua prática pedagógica, na forma de posicionar-se frente ao que se mostrava naquele contexto e frente à consciência que tinha de si, como se pode ver no seguinte trecho:

Sei de nossas lutas pessoais e coletivas na condição de docentes, mas isso não nos pode travar! Devemos juntar forças morais, intelectuais e físicas para seguir, para fazer nossa parte na busca de melhorias para nós, sim, e também para o coletivo. Quantas vezes imprimi coragem para ir contra a proposta de educação de alguns diretores e coordenadores pedagógicos das escolas e suas visões insatisfatórias para lidar com o momento que se apresentava, quantas vezes batia a cabeça para encontrar argumento para convencê-los de que não dava mais para seguir como estava, quantas vezes tive que mudar minha própria postura... (Lima, excerto da carta enviada à Danielle Golvim em 22/09/2021).

É possível constatar, ainda, a resiliência na jornada de formação profissional deste autor/agente em episódios que narra sobre a construção de sua dissertação e produto educacional. Dessa jornada, salienta: ser custoso o processo de se fazer de enxergar por si mesmo no universo acadêmico e seguir o ritualístico acadêmico, bem

como sido conduzido pacientemente por seu orientador, professor Nilton Ponciano, e por sua coorientadora, professora Marta Monteiro; a generosidade e amizade do professor Amarildo Gonzaga em auxiliar no processo de implementação do produto educacional; e o apoio emocional e afetivo da família e de sua companhia à época, em todos os momentos de dificuldades.

Termina o autor por dizer que com as dificuldades superadas muito aprendeu e para o futuro, por conta do desenho do projeto de vida por ele traçado, vê a resiliência como companheira, necessária para seguir, e que refletir sobre ela proporcionou a ele, no contexto da pesquisa, se situar ainda mais autor/agente consciente dos requisitos que norteiam o fazer investigativo e que a consciência da dimensão ontológica pode deixar mais leve a caminhada.

Por conta do exposto nesta seção, vê-se que, dentre muitas possibilidades interpretativas, o refletir a respeito do lugar de fala do pesquisador e da tomada de consciência de sua humanidade podem deixá-lo mais confiante em sua caminhada, podem auxiliá-lo nos direcionamentos que dará em sua jornada como professor pesquisador no ensino tecnológico.

Contar-se em cartas acerca do sentir-se professor pesquisador em busca de bases conceituais sólidas para o caminhar

Nesta segunda seção, seguem os relatos do autor/agente a partir de uma reflexão dele, na perspectiva dialógica em que o exercício da intersubjetividade teve início na partilha da professora Dra. Caroline Barroncas ao dizer da construção de suas bases epistemológicas na escrita de sua tese, como pesquisadora na área do Ensino.

Esse espaço-tempo oportunizou o registro, em cartas de si para a professora, de momentos reflexivos para geração de subsídios teóricos necessários para sustentar o problema investigativo que o autor/agente levantou e seu projeto de pesquisa. Pode-se dizer que seja pretexto para uma ressignificação da dimensão epistemológica.

Os direcionamentos dados para reflexão e explicitação de posicionamento foram:

- Que problema eu me disponho a investigar e que paralelo estabeleço entre os conceitos que o sustentam, considerando tanto o meu envolvimento pessoal, quanto a minha relação dialógica com uma determinada corrente de pensamento e uma tendência no campo investigativo do Ensino?
- Que representação consigo fazer do processo dialógico que experienciei com os autores que fundamentam e dão sentido ao problema que elaborei para investigar?
- Ao visitar o meu projeto de vida, desenhado no segundo desdobramento, o que me aproxima e o que me distancia do que eu registrei nas duas outras reflexões acima apresentadas?

Na carta direcionada à professor Caroline Barroncas, inicialmente, fica evidente que o autor/agente se predispõe a pesquisa, que destacará pontos de suas vivências

e experiências formativas que o levaram até onde se encontra atualmente; ainda se evidencia que vivências e experiências devam ser compreendidas como acontecimentos – na concepção de Larossa (2002), como algo que toca, impacta, transforma, a partir de nossa exposição a eles com tudo o que se tem de consequências.

Na sequência, apresenta-se como professor, licenciado em língua portuguesa, mestre em Ensino Tecnológico e, no momento, cursando doutorado também em Ensino Tecnológico, servidor público, que desenvolve suas atividades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Parintins* (IFAM CPA), desde 21 de junho de 2010, ressaltando: “Estou no ensino tecnológico, sou parte dele, logo lanço-me a encontrar e construir formas (meios e processos) de melhorá-lo.” (Lima, excerto da carta enviada à Caroline Barroncas em 22/09/2021).

Acrescenta que se propõe a seguir na investigação de abordagem qualitativa, objetivando um aprofundamento do conhecimento e o debate reflexivo – os dois lados a lado. É quando menciona fazer parte do processo e empenho-me a enxergar no caminho em construção. Enfatiza, ainda, que seguir com a proposta qualitativa não excluiu a possibilidade de inserção quantitativa, se necessário o for, pois, segundo o autor/agente, “[...] elas não se excluem, afinal não sei o que emergirá no processo.” (Lima, excerto da carta enviada à Caroline Barroncas em 22/09/2021).

Por conta de se predispor em investigar a partir de um tema que gira em torno da formação de professores, a partir da perspectiva do professor pesquisador e da alfabetização científica no ensino tecnológico, a fim de responder a uma questão central e, a partir de então, defender a tese que proponho, o autor/agente afirma ter a necessidade de ressignificação da dimensão epistemológica que possui, pois, apesar da experiência do mestrado e por estar em uma outra realidade investigativa, precisa alargar seus horizontes conceituais, precisa compreender a necessidade de dialogar com os teóricos e não apenas usufruir das interpretações dessas teorias feitas por algum estudioso. É preciso mostrar-se, posicionar-se com base no “beber na fonte”.

Como consequência de suas experiências/vivências, o autor/agente destaca que se depara com os paradigmas existentes na pesquisa e que busca compreendê-los e com eles busca dialogar, pois é importante se ter:

[...] raízes fortes para vergar, mas não quebrar, frente aos desafios que virão, que decerto serão muitos, como construir uma tessitura harmoniosa na base teórica, metodológica, analítica e interpretativa da tese; ainda aqueles de caráter emocional, afetivo e todos aqueles que nos constituem como seres humanos que somos.

Relata que se vê no início da caminhada do processo investigativo planejado e que se mostra disposto a realizar ajustes. Por exemplo, para se pensar em explorar o termo a que se propõe, no âmbito do ensino tecnológico a partir de uma postura de professor pesquisador, terá que buscar bases sólidas para que o discurso se sustente, isso implica ter a consciência do que venha a ser: professor pesquisador, ensino

tecnológico, processo de alfabetização, a relação que se pode estabelecer entre ciência e tecnologia e alfabetização. Fora o fato de se ter em mente que vislumbra investigar a partir de narrativas que podem ser dele mesmo ou de outros participantes.

Ter clara a dimensão epistemológica, faz o autor/agente a pensar no ensino tecnológico como um meio para formação voltada para a humanização a partir de um processo de letramento científico-tecnológico, não apenas do estudante, mas também o próprio docente. Logo, mostra entender ser preciso pensar a educação para o amanhã e fomentar o pensamento crítico, a comunicação efetiva, o engajamento colaborativo e o exercício da criatividade de todos (ensinantes e aprendentes). O que o leva a refletir sobre as **21 lições para o século 21**, de Harari (2018).

Na condição de professor pesquisador, vê-se o autor/agente como aquele que problematiza seu contexto de ação pedagógica em reflexão crítica de educação, consciente do que se propõe a realizar. Isso logo após refletir sobre as concepções de Azevedo (2014), quando situa quem é o professor pesquisador para dizer das contribuições do estágio com pesquisa para a educação científica.

Da leitura de sua carta, observa-se que ele se encontra em uma dinâmica de cautela e ímpeto, para refletir e seguir na investigação, seguindo de seus medos e anseios, focado em suas potencialidades, no exercício da resiliência, frente também ao custoso processo de afastamento para qualificação que se mostra não favorável a ele, no momento, às questões de saúde e outros detalhes como as leituras necessárias e a suas densidades.

Segue, então com ímpeto na caminhada, mas cauteloso com a compreensão de que fará escolhas e que elas se mostrarão possíveis e com bases sólidas, em diálogo com teóricos da pesquisa qualitativa, pelo viés da pesquisa-formação, de face (auto) biográfica, em início, mas com olhos no “lá adiante”.

No processo de contar-se em cartas acerca do sentir-se professor pesquisador e sua relação com o projeto investigativo interventivo em construção, vê-se a consciência de que esta é uma proposta inicial para ele, utilizada para o processo de seleção no PPGET IFAM e que muita coisa pode ser alterada a partir dos momentos de encontro com seu orientador.

Numa tentativa ousada de simplificar o dito nesta seção, fica subentendido para o autor/agente que, independentemente do tema ou tese que se tenha, estar atento para a construção de uma base epistemológica sólida no percurso investigativo é prudente e que dentro de cada paradigma investigativo há filiações e caminhos e instrumentos próprios a serem considerados.

Uma propositura de diálogo entre o fazer pesquisa e projeto de vida

Nesta terceira seção, fica evidenciado o resultado do diálogo para o pensar metodológico na pesquisa, a partir da leitura e discussão do escrito pelos professores

Amarildo Gonzaga e Cinara Anic (no prelo) sobre o paradigma fenomenológico e das discussões realizadas em aula. Buscou-se com isso questionar/trazer à tona a perspectiva metodológica adotada por este autor/agente no processo de sentir-se professor pesquisador manifestada em uma carta propositiva. Pode-se dizer que seja pretexto para uma ressignificação da dimensão metodológica.

Os direcionamentos dados para reflexão e explicitação de posicionamento foram:

- Como descrevo o caminho que delineei para percorrer, no processo de construção de conhecimento, durante a investigação do meu problema de pesquisa?
- O que digo das maiores evidências que me levaram a me identificar com os autores que me recomendam os subsídios necessários para o caminho investigativo que me proponho a percorrer durante a execução do meu projeto de tese, principalmente quanto às tendências e pressupostos teóricos, relacionados à dimensão metodológica?
- Que paralelo estabeleço entre o caminho que desenhei para o meu projeto de vida com o caminho que desenhei para o meu projeto de pesquisa?
- O que conto a respeito do vivido e experienciado nas reflexões sobre a dimensão metodológica na minha pesquisa?

Sobre o percurso metodológico, compreende o autor/agente que o pesquisador, em seu processo investigativo, não pode deixar de ser quem é para realizar o que se propõe a realizar. Ainda que tente, travará uma luta vã, chegará a um resultado de perda, pois não pode, simplesmente, abandonar-se para investigar. Neutralizar-se de todos os aspectos que o constitui como humano é improdutivo. Assim, para o processo de construção de conhecimento que se dispõe no momento atual, vê-se em uma nova fase de sua vida, em que acredita na possibilidade de se pensar na formação de professores do ensino tecnológico com bases na pesquisa.

Hoje, por consequência das vivências e experiências por que passou, compreende que, nesse processo, a postura de professor pesquisador (tendência em consolidação) pode possibilitar a fundamentação de uma tese, em suas bases *epistemológica* (a própria pessoa em formação, legitimada a se formar mais pela produção de conhecimento fundado em suas práticas e experiências, do que pelo consumo de conhecimentos produzido sobre elas), *teórica* (a pesquisa como partida científica e formadora) e *metodológica* (dentro da constituição de um “novo” paradigma marcado pela construção de um capital biográfico que será analisado na condição de si-mesmo como outro).

Dessa maneira, num processo norteado pela ação de pesquisar, compreende a pesquisa como um princípio educacional que, segundo Ghedin, é:

[...] aquele elemento que possibilita ao professor na relação com o saber já consolidado e com a reflexão que ele elabora a partir da prática e da experiência, um elemento que possibilita ao professor elaborar os próprios conhecimentos de modo sistemático. Quer dizer que lhe possibilita construir metódica e radicalmente um modo de compreender, de explicar e de interpretar o mundo. (2009, p. 11).

Nessa perspectiva, observa-se o professor como construtor de seu próprio conhecimento, o que foge de uma concepção tradicional de formação para este profissional. Nessa acepção, apoiando-se ainda em Ghedin (2009), diz que o professor passa a ser quem elabora, permanentemente, uma hermenêutica do mundo, para descortinar diante de si e da humanidade um querer sempre saber mais, logo, deixa de ser quem apenas reproduz informações e passa a construir conhecimento. Assim, a pesquisa passa a ser vista como ferramenta usada pelo professor para transformar informação em conhecimento.

Nisso consiste que esse profissional aprenda a aprender sobre as coisas, sobre o sentido delas, e dessa maneira conhecê-las. A pesquisa no processo de formação docente possibilita a reelaboração do conhecimento num caráter próprio e pessoal, interpretando o mundo, a realidade, propondo novas formas de agir e de ser do/no mundo (GHEDIN, 2009).

Destaque foi dado, mais uma vez, ao aprofundar-se nos conceitos elencados no projeto de pesquisa proposto, bem como trazer outros temas para a discussão, como tecnologia, ensino tecnológico e contextos de práticas pedagógicas, pois são o cerne, segundo ele, de sua pesquisa. Quanto ao projeto de pesquisa em tela, o autor/agente evidencia que ajustes deverão ser feitos e o excesso eliminado. O que não é fácil, posto que para ele agregar novos conceitos à sua formação primeira é coisa simples, porém necessária para seguir com o projeto de vida e de pesquisa que desenhou para si.

Percebe ele que, se se pretende compreender um *fenômeno/objeto de pesquisa*, precisa saber das narrativas como base para a investigação, independentemente de serem vistas como metodologia, técnica ou pretexto para geração de dados; precisa deixar claro cada passo antes (planejamento), durante (execução) e depois da pesquisa (comunicação).

Logo, necessário se faz refletir sobre o que ele entende por investigação (com) narrativa e que fundamentos epistemológicos e teórico metodológicos adotar, bem como no que as implicações em termos de conhecimentos gerados ressoarão em si e nos outros de sua comunidade – como seu fazer investigativo impactará no paradigma ao qual está inserido. No momento, em caráter introdutório, mostra-se tomando posse dos estudos de Lima, Geraldi e Geraldi (2015), sobre o trabalho com narrativas na investigação em educação, lançando olhar sobre a narrativa como construção de sentidos de um evento, a narrativa (auto)biográfica, a narrativa de experiências planejadas para pesquisas e a narrativa de experiências do vivido.

Isso o leva à reflexão sobre o ser da consciência e a consciência do ser, bem como a refletir sobre as considerações de Merleau-Ponty (1992) acerca desse assunto. Leva-o, ainda, a pensar no processo pelo qual se apropria de si e do fenômeno que se dispôs a investigar, na percepção do eu intelectual e numa capacidade de síntese, consciente para partida e chegada.

Na condição de professor pesquisador, nesse cenário de ensino tecnológico, que

se permite ele a vislumbrar? Em sua carta, mostra-se aberto ao novo, em um percurso da Pesquisa-Formação, onde quem pesquisa é a própria pessoa em formação, legitimada a se formar mais pela produção de conhecimento fundado em suas práticas e experiências, do que pelo consumo de conhecimentos produzidos sobre elas, que pesquisar as práticas não instituídas e aprendizagens experienciais (pessoais, sociais e existenciais) em espaços formais, não formais e informais, com metodologias interativas com traços de união na constituição de um novo paradigma: o da pesquisa-formação, ou o da pesquisa-ação-formação.

Nessa situação, percebe o autor/agente a pesquisa como parte integrante da formação e não alheia a ela, pois a pesquisa é o que torna possível o processo de conscientização de formar-se *com e pela* pesquisa, potencializando a ressignificação/transformação, para o que corrobora Passeggi (2016).

Os olhares, como se pôde verificar, voltam-se para o sujeito biográfico, para o humano, para o contexto e para sua temporalidade, assim, voltam-se para o sujeito do conhecimento e do autoconhecimento (constituído pela e na narrativa). O que leva a refletir sobre o processo de biografização (ator / autor / agente social) que “[...] se dá o encontro do sujeito epistêmico com o sujeito empírico, mediante a ação do sujeito biográfico, que busca em suas aprendizagens, razões, emoções, inflexões.” (PASSEGGI, 2016, p. 80), e sobre o capital biográfico a ser estudado.

Para o “lá adiante” (na condição metodológica), ainda vê o autor/sujeito como possibilidade o trabalho na perspectiva do *si-mesmo como outro*, utilizando-se para isso de ferramentas de escritas múltiplas, pautadas na emersão de acontecimentos pessoais e profissionais, a partir da escrita do gênero textual/discursivo memorial e/ou epistolar. Para a análise e interpretação dos dados gerados vê no Círculo Hermenêutico de Paul Ricoeur base teórica, considerando os três níveis miméticos: prefiguração (evocação); configuração (reflexão autobiográfica); refiguração (conscientização).

“É necessário beber na fonte!” – disse o autor/agente, sequenciando que, enquanto não está de posse dos textos dos teóricos, deleita-se com a interpretação de Passeggi (2016), a qual afirma que, na perspectiva do Círculo Hermenêutico de Paul Ricoeur, a prefiguração “[...] se caracteriza pela *evocação* ainda desordenada dos fatos e sobre o que, ou quem se deseja pesquisar. Que fatos marcaram a minha vida? O que me inquieta na prática docente? O que me dá satisfação?” (p. 80), a *configuração* relaciona-se à constituição do tempo em que se “[...] constrói um enredo para dar uma forma ao que lhe parece informe, sentido ao que pode parecer insignificante.” (p. 80), e a *refiguração* se encontra no “[...] mundo criado pelo texto, e que permite a quem narra ter acesso a um novo tempo de teorização ou de sistematização da própria experiência de pesquisa-formação: o da produção do conhecimento incorporado, na e pela escrita.” (p. 81).

Ainda sobre o percurso metodológico no processo investigativo legitimados e emergentes [os paradigmas], diz o autor/agente que se caracterizam como um conjunto

de práticas a definir um fazer científico durante um determinado período de tempo, em um contexto em que os pesquisadores devem permanecer atentos para: 1 – o possível de ser observado e examinado por aquela comunidade e as perguntas possíveis de se formular para encontrar respostas em relação ao objeto/fenômeno a ser investigado; 2 – planejar como estruturar essas perguntas e os meios para se chegar a uma resposta ou respostas; e 3- como os dados gerados devem ser analisados e interpretados. Isso leva a refletir sobre *A Estrutura das Revoluções Científicas*, de Thomas Kuhn.

Quanto ao paralelo estabelecido entre o caminho que desenhou para o seu projeto de vida e o caminho que desenhou para o seu projeto de pesquisa, o autor/agente sintetiza que, a partir das aulas da disciplina Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino e por consequência as discussões realizadas por colegas e convidados do professor, se encontra em diálogo constante com teóricos da pesquisa qualitativa, pelo viés da pesquisa-formação, de face (auto)biográfica, em início, mas com olhos no “lá adiante”, tendo a perspectiva de que “[...] a pesquisa com narrativas é possível e a formação de um agente social também!” (Lima, excerto da carta propositiva em 1º/10/2021).

O autor/agente expõe que vê seu projeto de vida alinhado ao que se propõe a investigar, “[...] tudo, a todo instante passa a ser observado e avaliado, e por que não reconstruído? Autonomia, reflexão, criticidade, pesquisador, agente social, resiliência, amor... conceitos caros a mim que povoam minha mente.” (Lima, excerto da carta propositiva em 1º/10/2021).

Diante do exposto, numa propositura de alternativa do fazer pesquisa, em que se pensa na ressignificação da dimensão metodológica do desenho pensado para o doutoramento, o autor/agente mostra que seus planos para o fazer científico não estão desalinhados com projeto de vida do pesquisador, apresenta-se consciente de que ajustes poderão ser feito nos dois, concomitantemente.

O enxergar-se na pesquisa de um doutorando em ensino tecnológico

Nesta última seção, à guisa de encerramento do texto e não de conclusão do processo reflexivo, o autor/agente evidencia que o ato de se enxergar em um processo investigativo interventivo, marcado por espaços-tempos de ressignificação das dimensões ontológica, epistemológica e metodológica, contribui para a tomada de consciência de si em seu ser, fazer e estar acadêmico.

Disse ele que passou a ver com mais nitidez a importância de deixar claro seu lugar de fala e de ter conhecimento de sua condição humana, inseparável de seu aspecto pesquisador. Para tanto, julga ser imprescindível o diálogo com teóricos e estudiosos, a fim de construir, apoiado em suas escolhas conscientes, a base que o sustentará na tomada de decisões e nas argumentações para subsidiar seu ponto de vista em uma ceara acadêmica de intencionalidades.

Destaca que estar imerso no paradigma do professor pesquisador em confluência com o paradigma do ensino tecnológico vai requerer dele fôlego para posicionar-se em um cenário ainda muito jovem na academia brasileira.

Pensa que para seguir com seus projetos, acadêmico e de vida, constantemente precisará ser resiliente e permitir-se à “errância”, pois as adversidades profissionais e pessoais são uma constante na vida do ser humano; ainda pensa que, vez e outra na jornada, deverá dar novo sentido à forma como vê o mundo e as coisas do mundo e a si mesmo, algo saudável para seguir.

Logo, a figuração apresentada mostra-se pessoal e as reflexões apontam para o ressignificar-se em perspectivas identitárias do sentir-se professor pesquisador no contexto do ensino tecnológico, o que vivencia em um ciclo espiral de idas e vindas em si mesmo. Isso implica enunciar que todo o dito nestas páginas poderá ser revisado frente à dinâmica que é viver.

Referências

AZEVEDO, R. O. M. **Formação inicial de professores de Ciências:** contribuições do estágio com pesquisa para a educação científica. 2014. 383 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico:** contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

BAZZO, W. A. A tecnologia e o homo symbolicus. In: BAZZO, W. A. **Conversando sobre educação tecnológica.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014, p. 81-97.

CHALMERS, Alan F. **O que é Ciência Afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

DOSSE, F. **O império do sentido:** a humanização das ciências humanas. São Paulo: Unesp, 2018.

FEENBERG, Andrew. **What is Philosophy of Technology?** .Tradução de Agustín Apaza, com revisão de Newton Ramos-de-Oliveira Conferência pronunciada para os estudantes universitários de Komaba, junho, 2003.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ESCOLAR - CONPEF. 4., 2009, Londrina, **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, p. 1-28, 2008.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. **Scientiæ studia**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-98, 2007.

HOBBSBAWM, Eric J. **A era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUHN, Thomas. A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo: **Perspectiva**, 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 19 p. 20-28, jan. /abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2021.

LATOUR, Bruno. **Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Unesp, 2011.

LIMA, M. E. C. de C.; GERALDI, C.M. G.; GERALDI, W. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.01, p.17-44, Janeiro-Março 2015.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. 3 ed. Trad. José A. Gianotti e Armando M. de Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1992.

PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 67-86, 23 mar. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/13755>. Acesso em: 18 fev. 2021.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. V.1.

RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. Tradução Cláudia Berliner. vol. 1. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2010.

SUISSO, Carolina; GALIETA, Tatiana. Relações entre leitura, escrita e alfabetização/letramento científico: um levantamento bibliográfico em periódicos nacionais da área de ensino de ciências. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 991-1009, 2015.

VARGAS, Milton. **História da ciência e da tecnologia no Brasil: uma sumula**. São Paulo: Humanitas, 2001.