



DOSSIÊ

EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SENTIDOS PARA DOCÊNCIA EM NARRAÇÕES

Filomena Maria de Arruda MONTEIRO
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
Cuiabá, MT – Brasil
filarrudamonteiro@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2991-7416>

Deusodete Rita da Silva AIMI
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Rolim de Moura, RO – Brasil
deusodete.aimi@unir.br
<https://orcid.org/0000-0002-7861-8834>

Fabio MARIANI
Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT
Várzea Grande, MT – Brasil
fabio.mariani@ifmt.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-8885-147X>

RESUMO: Apresentam-se neste artigo reflexões sobre uma investigação em desenvolvimento que conta com a participação de um grupo de docentes experientes e iniciantes que atuam na Educação Superior. São reflexões que partem das seguintes indagações: Como os docentes narram a constituição da docência na educação superior por meio das experiências que vivenciam nos processos identitários? Que dilemas e desafios são experienciados pelos docentes em contextos específicos de produção de conhecimentos e saberes profissionais? Alguns dos resultados são apresentados aqui, com foco na análise narrativas de dois professores experientes. Ancorados nos fundamentos ontológico e epistemológico da narrative inquiry, assumimos a perspectiva da Pesquisa Narrativa, cuja centralidade se encontra na compreensão da singularidade da experiência, tecida na tridimensionalidade narrativa que envolve relações, tempos e lugares. Buscamos compreender a constituição da docência como fenômeno narrativo, que sinalizam os epistemes que orientam o trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento profissional docente. Experiência. Educação superior. Pesquisa narrativa.

EXPERIENCES IN HIGHER EDUCATION: MEANINGS FOR TEACHING IN NARRATIONS

ABSTRACT: This article presents reflections on a research in development that counts on the participation of a group of experienced teachers and beginners who work in Higher Education. These are reflections that start from the following questions: How do teachers narrate the constitution of teaching in higher education through the experiences they experience in identity processes? What dilemmas and challenges are experienced by teachers in specific contexts of knowledge production and professional knowledge? Some of the results are presented here, focusing on the narrative analysis of two experienced teachers. Anchored in the ontological and epistemological foundations of narrative inquiry, we assume the perspective of Narrative inquiry, whose centrality lies in the understanding of the singularity of experience, woven in the narrative three-dimensionality that involves relations, times and places. We seek to understand the constitution of teaching as a narrative phenomenon, which signals the epistemes that guide the teaching work.

KEYWORDS: Teacher professional development. Experience. Higher Education. Narrative inquiry.

EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: SIGNIFICADOS PARA DOCENCIA EN NARRACIONES

RESUMEN: Este artículo presenta reflexiones sobre una investigación en desarrollo que cuenta con la participación de un grupo de docentes experimentados y principiantes que trabajan en Educación Superior, en la que se pregunta: ¿Cómo narran los docentes la constitución de la docencia en la educación superior a través de las experiencias que experimentan en procesos de identidad? ¿Qué dilemas y desafíos experimentan los docentes en contextos específicos de conocimiento profesional y producción de conocimiento? Algunos de los resultados se presentan aquí, centrándose en el análisis narrativo por dos docentes experimentados. Anclados en los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación narrativa, asumimos la perspectiva de la Investigación Narrativa cuya centralidad radica en la comprensión de la singularidad de la experiencia, entretejida en la tridimensionalidad narrativa que involucra relaciones, tiempos y lugares. Buscamos entender la constitución de la docencia como un fenómeno narrativo, que señala las epistemes que guían el trabajo docente.

PALABRAS-CLAVE: Desarrollo profesional docente. Experiencia. Educación superior. Investigación narrativa.

[...] nós concedemos sentidos às coisas pela maneira como as representamos – as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos.

(HALL, 2016, p. 21)

INTRODUÇÃO

Tanto o título atribuído a este estudo quanto a citação escolhida como epígrafe revelam de forma significativa o caminho que procuraremos construir ao longo deste artigo, que é resultante de uma investigação em desenvolvimento intitulada “Narrativas de experiências sobre o desenvolvimento profissional docente na educação superior” no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação de Professores (GEPForDoc – PPGE/IE/UFMT). Intencionamos apresentar alguns movimentos da pesquisa que está sendo desenvolvida com um grupo de docentes da educação superior, em que se fazem as seguintes indagações, no contexto do problema de investigação: Como os docentes narram a constituição da docência na educação superior por meio das experiências que vivenciam nos processos identitários? Que dilemas e desafios são experienciados pelos docentes em contextos específicos de produção de conhecimentos e saberes profissionais? Para tanto, elencou-se como objetivo principal compreender os múltiplos processos de desenvolvimento profissional da docência na educação superior, narrados pelas experiências vivenciadas no processo de constituição identitária na Universidade Federal de Mato Grosso.

Este artigo tem como foco as experiências vivenciadas na docência da educação superior por dois docentes que participaram da investigação maior. Ao mencionarmos a docência na educação superior, estamos nos referindo a um “campo polissêmico, de construção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos” (CUNHA; 2016), que tem se tornado objeto de investigação e estudos ao longo dos tempos na perspectiva de uma pedagogia universitária ou da constituição de uma professoralidade para e na educação superior (CUNHA, 2010, 2016, 2018; PIMENTA E ANASTASIOU, 2014; MASETTO, 2003; ISAIA; BOLZAN, 2008; BOLZAN; ISAIA, 2006, 2010; NÓVOA; AMANTE, 2015).

Assim, consideramos a docência na educação superior um campo em constante movimento, sendo uma atividade complexa que exige uma compreensão profunda e esclarecedora do seu real significado, principalmente por não possuir uma única face. Ou seja, não se pode analisá-la sob um único ângulo, porque nela existem contradições, fragilidades, êxito e potencialidades, envolvendo as dimensões pessoais e subjetivas, bem como as dimensões coletivas e culturais (CUNHA, 2018).

Entendemos a docência como um processo que envolve não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de um campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, em que a reflexão e a investigação passam a ser componentes essenciais ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional. Ganham importância, também, nesse sentido, os contextos e temporalidades em que essa docência acontece (CUNHA, 2018; ISAIA; BOLZAN, 2008). A construção do processo de desenvolvimento profissional da docência do docente universitário, em relação ao seu exercício profissional, se dá muitas vezes de forma individualizada sem apoio institucional e sem envolvimento em programas institucionais de desenvolvimento profissional, ou por formações pontuais, nas quais são impostas reflexões teóricas oriundas das políticas educacionais (Cunha, 2016).

Assim, o GEPForDoc ancorou-se na perspectiva epistemológico-metodológica da Pesquisa Narrativa como método de investigação, cuja centralidade se encontra na compreensão da singularidade da experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2011), tecida na tridimensionalidade narrativa que envolve relações, tempos e lugares. Os autores mencionados apontam para o entrelaçamento dos múltiplos relatos temporalmente “[...] em um relato texturizado de narrativas contadas através da memória [...] que ligassem suas histórias do passado com as práticas atuais e possíveis práticas futuras (p.138)”. Há um fluxo temporal que se movimenta retrospectivamente e prospectivamente, o que podemos considerar como sendo uma fase em que o estudo se aproxima das relações de memórias ao longo do tempo (p.139). Para Clandinin e Rosiek (2007), a indagação é um ato dentro de um fluxo de experiência que produz novas relações que passam a compor as experiências futuras. Entende-se que tal perspectiva oportuniza compreender e discutir a constituição da docência na educação superior como fenômeno narrativo, corporificado nas experiências vividas e narradas por um grupo de professores que atuam na Universidade Federal de Mato Grosso.

METODOLOGIA

Diante da multiplicidade de abordagens narrativas existentes, torna-se importante enfatizar que a perspectiva da narrativa enquanto método de investigação, que aqui assumimos, encontra-se ancorada nas proposições teórico-metodológicas construídas por Clandinin e Connelly (2011); Connelly e Clandinin (1995), cujos fundamentos epistemológicos e ontológicos tem origem na filosofia de John Dewey, especificamente na sua teoria da experiência (1976), ressignificando-a com o propósito de concebê-la como fundamento do método narrativo de inquirição.

Tal empreendimento dos autores se constitui para justificar a ideia de que a própria educação e os estudos dela decorrentes são, incontestavelmente, formas de experiência e que, portanto, a narrativa seria o melhor modo de representar e entender a experiência: “experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.48). Sendo assim, o ponto de partida, que se converte no ponto essencial para a pesquisa narrativa como método de investigação, como já referido, é o estudo da experiência – “experiência primeiro, narrativa porque precisamos pensar sobre a experiência”. Para os autores canadenses, a *narrative inquiry* é tomada tanto como o fenômeno a ser estudado, quanto como método de pesquisa, uma vez que o “pensamento narrativo é uma forma-chave de escrever e pensar sobre ela”.

Nesse sentido, não partimos de um pressuposto teórico específico e pré-definido acerca da docência na educação superior, mas buscamos nas histórias narradas pelos participantes da pesquisa, compreendidas como experiências singulares, os elementos de reflexão e de teorização. O que narram constitui o fluxo relacional das experiências de agora, ancoradas nas experiências passadas, nos contextos físicos, sociais e institucionais, que indagadas, tornam-se reflexões que produzem sentidos, revelam identidades, evidenciam percepções mobilizadoras de ações. A compreensão da docência na educação superior que se produz, no entanto, não é uma realidade posta e revelada, mas uma realidade dinâmica, em um contínuo processo de construção, que ganha sentido ao ser narrada no presente, ressignificando os sentidos passados, e se abre a sentidos futuros, ao ser revisitada por novos contextos e novas relações.

O contato com os participantes foi iniciado com o envio de e-mail convite e o “termo de livre consentimento”, em que se explicitam as intenções da pesquisa, objetivos, metodologia e implicações aos participantes. Em

seguida, os participantes foram convidados a construir uma narrativa escrita intitulada de “autorretrato” por meio de um formulário online.

A partir dessa primeira narrativa, mais três encontros foram marcados para a sequência da construção dos textos de campo. Em função de nos encontrarmos em isolamento social devido à pandemia de covid-19, os encontros foram realizados de forma online. Destacamos aqui que, para a realização dos encontros, tomamos por base as questões principais apresentadas no texto “autorretrato”. Assim, a cada novo encontro, fomos dialogando sobre as experiências que evidenciaram na narrativa inicial e as ampliando, pois neste processo vamos compondo outras narrativas, que nomeamos por textos de pesquisa, com a compreensão de que esta se constitui em um ciclo que envolve contar, viver, recontar e reviver, o que nos possibilita significar, ressignificar e reinterpretar as experiências numa relação dialética que, ao serem problematizadas, apontam outros sentidos e significados.

Diante deste movimento, participantes e pesquisadores vão construindo sentidos sobre as experiências que ali vivenciam e assim organizam, problematizam e interpretam tais experiências (CLANDININ; CONNELLY, 2011). No entanto, o que importa é a constituição de complexos modos de subjetivação, ou seja, quando os docentes narram sobre o que potencializa suas vidas e, quando percebem o quanto isso amplia os processos de compreensão, eles, de alguma forma, ressignificam seus saberes.

ULTRAPASSANDO FRONTEIRAS PARA RESSIGNIFICAR: DIÁLOGO POTENTE COM DOIS DOCENTES SOBRE A DOCÊNCIA

Os textos de campo construídos nos vários momentos foram agrupados em unidades narrativas negociadas com os participantes. Para este artigo, apresentaremos e refletiremos a partir da unidade narrativa de dois docentes participantes caracterizados como experientes, uma vez que desenvolvem atividades há mais de 10 anos na universidade. Decidimos refletir sobre as narrativas dos participantes separadamente em função da singularidade das experiências narradas e fomos autorizados por eles a usarmos seus nomes verdadeiros: docentes Silas e Michele.

VIVENDO A DOCÊNCIA NA BUSCA DE INTERLOCUÇÃO COM OS “OUTROS”

A singularidade da experiência, constituída na unidade narrativa do docente Silas e compreendida na tridimensionalidade que envolve tempos, lugares e relações, é marcada inicialmente pela perspectiva do docente da educação superior experiente de hoje, que observa criticamente suas percepções profissionais docentes do período em que exerceu a profissão na educação básica – anteriores à entrada na educação superior – e como essas experiências tiveram influência e foram ressignificadas a partir da inserção profissional no contexto da docência na universidade.

Nesse sentido, o participante inicia sua narrativa refletindo sobre suas primeiras experiências docentes nos anos 80, ainda como estudante de licenciatura no estado de São Paulo, que foi marcada pela ideia da imitação dos professores que tinham sido significativos em sua trajetória de estudante: “[...] *então, assim, eu meio que me convenci de que essa coisa da docência é um pouco isso, de você imitar alguém e sair fazendo do jeito que você consegue fazer*”. A imitação aqui é entendida como um processo construtivo, não se reduzindo a uma repetição mecânica, pois cada contexto específico tem suas singularidades, requerendo interpretações e reflexões diferenciadas.

Mesmo com a conclusão da graduação em licenciatura, o participante pondera que as discussões em torno da docência não foram significativas a ponto de lhe oportunizar uma ressignificação do ser e do fazer do professor, reforçando a compressão da docência como imitação (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014) acrescida da capacidade de comunicação, *“uma espécie de um talento”, do saber falar do que se sabe: “Então, isso meio que se seguiu, mesmo porque, na licenciatura não havia essa discussão profunda acerca da docência [...]. Então, a minha experiência foi: bom, você vai lá e você consegue falar, sabe o que você vai falar, e fala, basicamente isso.”*

Por sua vez, o ingresso na carreira docente na educação superior, demarcado por outro espaço geográfico, outro contexto e lugar de atuação profissional, oportuniza novas experiências e novas relações que são potencializadoras da ressignificação das percepções acerca da profissão docente e da constituição de uma nova “professoralidade” (CUNHA, 2018; ISAIA e BOLZAN, 2008), na educação superior:

Quando eu vim para o Mato Grosso, foi com uma colega que foi a primeira pessoa de quem eu ouvi, efetivamente, que a docência não é um desdobramento natural da eloquência e do domínio do conteúdo. Que tem uma dimensão profissional, você aprende a ser docente, que não é uma questão de quem tem bom temperamento, quem é extrovertido ou introvertido ou coisa desse tipo, não, não é nada disso, é uma questão de uma formação profissional. O que entrava, assim, como novidade para mim [...]. Eu confesso que eu custei muito para entender isso, sabe, de que tem uma dimensão de formação profissional que é importante. Só que quando você não tem, um suporte teórico que te orienta, o tempo todo quem era referência de uma atividade bem sucedida ou mal sucedida, eram as pessoas.

A narrativa do participante evidencia o seu olhar crítico e reflexivo, provocado pelas relações que estabelece com os pares e vai se configurando a partir de aprendizagens acerca de uma docência que se constitui e se sustenta na formação profissional – formação esta que envolve saberes e conhecimentos que transcendem o domínio de um conhecimento específico de uma determinada área. Nesse sentido, suas reflexões remetem à discussões que hoje ganham relevo no sentido da valorização dos saberes e conhecimentos profissionais, sobretudo dos conhecimentos pedagógicos na perspectiva da pedagogia universitária. Tais discussões surgem como questionamento a uma configuração de formação para a docência na educação superior centradas na pós-graduação *stricto sensu*, que, por sua vez, prioriza a formação do pesquisador e não do docente (CUNHA, 2018; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014; ISAIA e BOLZAN, 2008; NÓVOA; AMANTE, 2015, p. 26).

Outra aprendizagem significativa narrada pelo participante, surge do contexto institucional em que se insere, também provocada por seus pares, e diz respeito a autonomia docente ou de cátedra na educação superior.

Então um pouco essa ideia que eu não vi durante a minha formação de respeitar uma ementa, de saber o que significa um projeto pedagógico, isso aprendi com a minha colega, porque para mim isso não fazia sentido à época, até meio soava assim: “eu tenho liberdade de cátedra” [risos]. [...] então, eu fui aprendendo que eu tinha que respeitar um projeto que era de uma instituição [...]. Isso foi um ponto de tensão, não digo de tensão, mas, de um aprendizado que custou, sabe, custou aprender isso. Acho que esse foi um desafio!”

Observamos em sua fala o processo de ressignificação da percepção que trazia sobre autonomia e liberdade de cátedra e o caráter desafiador dessa aprendizagem, que em muito foi potencializada por sua colega e pela percepção construída do compromisso institucional e do compromisso ético-formativo para com as pessoas que buscam determinado curso, com uma expectativa de formação profissional.

Além das referências aos colegas e contextos que potencializaram suas aprendizagens docentes, outro aspecto significativo narrado está na relação estabelecida com os alunos, no que diz respeito ao “*retorno*”, ao feedback que estes estabelecem a partir dos processos educativos vivenciados. A escuta e reflexão sobre as devolutivas dos alunos contribuem para a constituição das percepções de si como professor na universidade e se expressam nos seus processos de identificação docente em movimento. Nesse sentido, pondera que a percepção de um trabalho docente de qualidade é, em grande medida, compreendida pelo retorno dos alunos ao professor:

Não consigo dissociar plenamente desse movimento, de que o outro é uma espécie do Espelho Lacaniano, disso que volta, e que você fica tentando se enxergar nisso, no limite, com o que Foucault disse, “isso te constitui também”. [...] “Ele é um excelente professor, uau” ou “ele é ruim”, ou então aquela pessoa que está com a cara meio azeda, sei lá por qual razão, aquilo te dissolve por dentro. Eu diria que isso foi constituinte, de que é na devolução do outro, necessariamente, que indica teu sucesso ou não. Então eu acho que isso pra mim é sempre algo com que eu lido.

Na continuidade da narrativa, o participante reflete sobre certo dilema profissional: preparar a aula para garantir um fluxo de informações e aprendizagens mais previsíveis ou, ancorado no saber próprio já constituído e consolidado pelo retorno positivo que recebe, improvisar e deixar as ideias fluírem permitindo a livre interpretação de quem ouve? Se, por um lado, “*eu notava que, às vezes, a ilustração ou o improviso marcava mais do que eu queria ter dito [...]*”, balizando que o improviso e a livre fruição das ideias poderiam ter um caráter positivo para as aprendizagens, por outro, aquilo que foi dito poderia corresponder a uma interpretação contrária ao que o professor queria dizer: “[...] *Como decorreu de um improviso, ele jogava a pessoa para um outro lugar: ‘Ah! Então professor, quer dizer que, tal, tal, tal?’ Oh, não, não, pera aí, eu falei isso? Não!*”

Sendo assim, a experiência o faz pensar que, mesmo com o reconhecimento do domínio do conteúdo, a preparação mais metódica seria necessária “*para que na aula, de algum modo, pelo menos ficasse, não digo mais claro, mais cristalino, não nesse sentido, mas que eu tivesse um pouco mais de segurança de que isso foi entregue*”. Tais percepções apresentam-se, segundo o participante, como momentos de “*tensão*” no cotidiano do exercício da docência e se convertem em aprendizagens: “*E na maior parte das situações hoje, eu procuro escrever o que eu vou falar, porque o improviso na aula, me leva a começar a dizer as mesmas coisas que eu acho que eu já disse no sentido de notar que as pessoas estão ouvindo tudo de novo*”.

Por outro lado, refletindo sobre o momento em que se encontra na docência, principalmente pelo contexto abrupto de transformações que a pandemia trouxe para a educação, pondera sobre o que considera uma questão problemática: “*há algo que não funciona mais naquilo que eu sempre chamei de aula*” e se projeta à provocação de que, diante disso, “*me vejo desafiado a reinventar a aula*”. Isso se dá em consequência de constatar que “*por mais de uma década via-me como uma pessoa que dizia coisas interessantes aos estudantes; desde há quase uma década, vejo-me repetitivo e sem imaginação*”. O contexto da pandemia e o distanciamento social dela decorrente provocou reflexões profundas acerca da dinâmica do cotidiano da docência na universidade e o leva a questionar-se de que “*a aula veio a se tornar ‘palestra por vídeo’; notei que eu já fazia assim, só que ocupando uma sala onde meus ouvintes dispensavam o uso de câmera e microfone. Quando relembro as aulas que fazia, em minha primeira experiência docente, vejo-me fazendo a mesma coisa: dando palestra, com uma estratégia aqui e acolá [...]*”.

A pandemia e a urgência em se estabelecerem novas estratégias para as aulas, bem como as relações virtuais estabelecidas com os alunos e os pares, da ocupação de espaços profissionais para além dos

lugares físicos da universidade, além das tensões da vida e do contexto de perdas de pessoas próximas durante esse período, foram significativos para novas percepções de si e da profissão e trouxeram à tona um sentimento de “*provisoriedade*” e de reflexão sobre a necessidade de se repensar criticamente o que vinha fazendo na universidade.

As ponderações do participante vão ao encontro das reflexões que ganham destaque no campo da pedagogia universitária e apontam para a necessidade de transformações profundas nas concepções e nas práticas pedagógicas uma vez que vivemos tempos em que “tudo se transforma: e a pedagogia?” (NÓVOA E AMANTE, 2015). Nesse sentido, “a sociedade está a requerer uma educação superior que se afaste das verdades prescritivas e enfrente a condição da incerteza e da mudança como um valor” (CUNHA, 2018, p.9). Pauta-se na imprevisibilidade do mundo, nas rápidas transformações alavancadas pelas inovações tecnológicas que exigem mais a capacidade de continuar aprendendo do que a memorização mecânica de informações, uma vez que essas informações estarão disponíveis, a qualquer tempo, nas inúmeras plataformas.

Como reflexão dessa situação problemática e até dilemática o participante aponta para questões do dia a dia, de certo cansaço profissional oriundo de reuniões, atividades burocráticas e até mesmo pelos inúmeros compromissos para com os alunos, que acabam dificultando na perspectiva da urgência em “*reinventar a aula*”, de buscar novas dinâmicas para a universidade e para essa busca do “*novo*” na e para a docência: “*Eu acho que a gente gasta muito mais tempo lendo o mais do mesmo, do que separando tempo para ideias novas [...]*”.

Tal situação, segundo o participante, acaba por resultar em certo “*achatamento*” do ser e estar na profissão docente, “*nessa dimensão do desejo mesmo, sabe, do desejo de falar*”, do criar e do buscar o novo, revelando, assim que “*tem algo na docência que é uma espécie de aporia, de que a gente trata do conhecimento, mas não tem mais tempo para produzir conhecimentos [risos]*”.

VIVENDO A DOCÊNCIA COMO ENCANTAMENTO E FRUSTRAÇÃO...

A aprendizagem é uma arena de grandes desafios, de horas de leitura e releitura, que muitas vezes não está escrito em nenhum lugar, mas que vivemos a aventura de errar e prosseguir, construindo os sentidos da caminhada. (SATO, 2016)

A epígrafe apresenta muito do que foi possível ser sentido nas narrativas da docente Michèle, pois ao narrar suas experiências no âmbito do trabalho desenvolvido na UFMT, e em outros espaços em que vivenciou processos de desenvolvimento profissional, vai nos mostrando os principais dilemas e desafios experienciados ao longo de sua carreira. Em várias ocasiões, nos instigou a buscar novos saberes em um processo contínuo de ensinar e aprender.

Ao narrar suas experiências, optou por fazer um resgate da sua trajetória, refletindo sobre as experiências vivenciadas desde os primeiros espaços formativos e de atuação profissional. Ela nos fala de encantamentos e decepções vivenciadas como estudante, e das experiências do início da profissão numa escola situada em um bairro da periferia de São Paulo. Destacou os desafios de atuar em um contexto marcado por questões que afetam jovens meninas como a gravidez precoce, a violência sexual, entre outros problemas, que até hoje desafiam a escola.

Essa experiência, de vida e de formação, é retomada pela participante em outros momentos de escrita, evidenciando assim como este início marcou sua trajetória. Ela -nos fala da pesquisa atual em comunidades quilombolas e o quanto se sente mobilizada em fazer algo para cuidar de pessoas em situação de vulnerabilidade. Suas experiências confirmam o que Cunha (2018, p.10) destaca sobre a mobilização de saberes “para que a educação superior alcance sua dimensão política, social e cognitiva”.

Sobre as aprendizagens e as parcerias no trabalho, destaca as questões organizacionais e pessoais presentes neste processo. (CUNHA, 2018). Traz relatos sobre os parceiros de trabalho em especial retoma o início da trajetória profissional e da parceria com um docente da mesma instituição: *“ele que me trouxe aqui para dizer a verdade, confiou em mim, me deu muito apoio logística e estrutura, enfim apoio moral também, depois nos tornamos muito amigos”*.

Ao abordar a docência enquanto profissão, destaca o quanto sentia dificuldades em ministrar algumas disciplinas, principalmente ciências naturais no curso de Pedagogia, pois sempre pensou que o interesse da maioria não era este, em alguns momentos revela: *“Esforçava-me para driblar os conteúdos rígidos e dar leveza nas aulas, mas sempre sobrava a impressão de que meus esforços não eram bem compreendidos”*.

Em outro momento, conta que houve situações que possibilitaram dissipar esse receio e que a participação dos alunos provocava seu desenvolvimento, *“ensinei na medida que aprendia com estes estudantes, e depois de tantos anos juntos, sinto-me também Pedagoga, embora Bióloga no Diploma”*. Assim, revela que tem orgulho da profissão e das relações que constituiu.

Fui homenageada em várias ocasiões e tive ótima relação com os estudantes, promovia trabalhos de campo, geralmente escolhia algum município ou região próxima a Cuiabá. Uma viagem não é simples deslocamento territorial, mas implica em partilha de lanches, algumas vezes ouvir uma confidência, um desabafo ou a alegria contagiante. É também um momento de criar confetos (conceitos e afetos), herdada na filosofia de Deleuze. Igual oportunidade tive nas aulas do doutorado, os estudantes afiados dialogam com os professores, permitindo esta aprendizagem em comunhão.

Percebemos que considera a importância de “valorizar tempos e espaços não formais para momentos educativos” (NÓVOA, 2022, p. 16) e relata ainda questões muito peculiares de sua prática docente. *“Nos 27 anos de atuação profissional, nunca reprovei nenhum estudante. Aprendi que a vida nos avalia, que há momentos solitários que não se pode “colar”, ou simplesmente “encenar” conhecimentos”*. Destacando que há momentos que a avaliação da aprendizagem tem que estar a serviço, pois *“a avaliação é dos estudantes com eles próprios: no âmago da memória, ou no frescor dos estudos, cada qual se vira, sente vergonha ou vibra de emoção em brilhar”*.

Ao dialogarmos percebemos o muito que já caminhou e nos leva com ela ao relato da professora iniciante atuando em escola de periferia que assombra com a condição dos estudantes. O seu relato mostra que o desenvolvimento profissional não é construído apenas com os saberes acadêmicos, mas a exemplo do que nos provoca Lee Shulman (2014) é preciso considerar vários tipos de saberes para se ensinar. Ouvi-la nos leva a pensar que tem encontrado formas de amalgamar os saberes que Shulman apresenta, como os saberes do conteúdo, os saberes pedagógicos, os saberes pedagógicos do conteúdo, dos alunos e suas características, do currículo e por fim os nomeados pelo autor como, fins, propósitos e valores da educação.

Com seu modo cuidadoso de falar, trouxe o receio de ministrar a disciplina de ciências durante o período em que “mentiras fabricadas dispararam a mira na contramão da academia, em especial contra os professores das universidades federais”. Trouxe ainda a preocupação com os conceitos científicos, o quadro político e as questões ligadas às religiões professadas pelos estudantes do curso. “Religião, ciência, política e formação de professores na mesma arena, muitas vezes em confronto, algumas vezes em diálogos.” Em seguida destaca o tempo de preparação:

Gastei um tempo enorme em preparar as aulas, entre vírus e o histórico das diversas pandemias pelo pretérito; vacinas tradicionais, vacinas com vetores proteicos – suas doses e imunidade [...] os diferentes tipos de máscaras e porque a pandemia exige isolamento social na cura coletiva de uma Terra em pela crise. “E obviamente os argumentos de que não são vírus ou morcegos os vilões da história, senão o próprio Homo sapiens pela destruição da natureza.

Em um momento singular falou da emoção que sentiu ao ouvir seus alunos dizerem que assistiam suas aulas junto com a família, comentando ciências, aprendendo os contextos da Covid e suas variantes. “*Expressavam admiração pela ciência e gratidão por conseguir esclarecer as coisas que eram ‘repassadas’ sem nenhuma base científica. Ter tocado os estudantes, e as famílias destes foi realmente um resultado importante*”.

Em um dos momentos em que discorre sobre a questão das aprendizagens que foram construídas ao longo do tempo, ela relata:

Ancorei minha produção científica nos ecos da militância, seja ambientalista, seja em direitos humanos. Como Quixote, eu tenho um sonho: eu quero transformar o mundo! E os “parceiros de rua” (militantes como eu) foram simbolicamente representados por Sancho, que me puxavam às realidades, muitas vezes lançando as cordas para amarrar os dragões, que me mostravam as privações sociais, os conflitos socioambientais, e as violações dos direitos humanos e da Terra. Hoje sigo avançando nestes mares, territórios e ares, ciente de que o processo formativo nunca se finda e que o futuro é sempre promissor.

Sente orgulho da docente que se tornou e do que isso representa. “*Participei de 26 projetos de pesquisa, duas vezes como colaboradora, e 24 vezes como coordenadora da educação ambiental, seja nos projetos diretamente ligados ao Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA), ou em demais projetos de outras áreas*”. Deixa claro que gosta do que faz, e delimita isso quando diz: “*Gosto de ministrar aulas, cursos e exposições... o magistério para mim é um encantamento*”.

Em outro momento apresenta os desafios do contexto atual, principalmente as angústias de ser docente em meio a pandemia da Covid 19, “*a pandemia me mostrou que não adianta a gente flexibilizar o currículo para o formato online, é preciso mudar o currículo. Então temos que fazer um currículo voltado para a vida*”. Para ela, é preciso refletir e ressignificar a aula online, pois “*é preciso entender o que significa não poder abraçar o seu aluno, não conseguir olhar para a carinha dele e não descobrir se ele está entendendo ou se ele dá algum sinal de dúvida*”. Em suas reflexões, defende a necessidade de mudar o currículo, de reestruturar isso que hoje chamamos de currículo, pois é preciso um cuidado grande com a vida.

“*É nessas horas que dá um certo desespero e eu estou um pouco depressiva, naquilo que o pessoal tem chamado de depressão científica... eu estou vendo que o mundo vai acabar e ninguém dá a mínima bola para o que eu estou falando*”. Quando fala sobre o período que vivemos em isolamento social, retoma todas as angústias vivenciadas até agora e se emociona, mas ao mesmo tempo, ao retomar o ponto da reflexão

volta a se questionar dizendo “*não posso perder a esperança né? Se não, o que é que adianta viver? E de onde eu vou pegar essa esperança? Para que eu consiga dar uma palavra de conforto para o meu aluno? Estudar é muito bom, mas por outro lado a gente fica sabendo dessas coisas né?*”.

Sobre as experiências marcantes da profissão, a docente escolheu narrar um episódio em que fazia uma palestra e decidiu falar de uma atividade em que tomou decisões não acertadas. Contou que ao desenvolver uma ação com o seu grupo de pesquisa, tinham por objetivo construir uma casa na comunidade quilombola Mata Cavalão. Seria um espaço para exposições e atividades culturais da comunidade. Em dado momento da execução, decidiram plantar grama no telhado da casa, pois estudos mostram que o plantio de uma vegetação no telhado ajuda a diminuir a temperatura interna em aproximadamente 10°.

Assim, decidiram plantar grama no telhado da construção, mas descobriram depois que não teriam água suficiente para manter a vegetação neste local, uma vez que a comunidade é abastecida com água de poço artesiano e não tem o suficiente nem para a população. “*A gente tinha que ter previsto isso, né? E nós não previmos, então foi um erro, mas foi bacana porque a gente aprendeu e na próxima vez, se tiver alguma próxima vez, vamos avaliar melhor toda situação hídrica da região para ver se ela comporta, né?*”

Ela relata que, durante a palestra, uma professora ficou encantada por vê-la contando algo assim, que não foi tão exitoso em uma proposta. A professora elogiou, pois achou inusitado uma pessoa expor o relato de algo que deu errado. “*Então é isso, é não ter medo de errar, né?*” Envolvidos em seu relato, percebemos que ela não se exime de viver e revelar seus dilemas, ou como ela mesmo sinaliza: “*não temer o caos, não temer o sofrimento, deixa sangrar. Mas de um jeito de sair daí dar a volta por cima... eu tenho dito que o magistério, e quando eu digo o magistério eu digo o ensino a pesquisa e a extensão, tem que ser desse constante, encantamento e frustração*”. Com ela, vamos compreendendo que a formação é algo que pertence ao professor, é uma conquista realizada com muitas contribuições, dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal. Pois ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo (NÓVOA, 2004).

COMPOSIÇÕES (QUE NÃO SÃO) FINAIS

Nosso propósito de reflexão neste texto pautou-se na perspectiva de compreender a experiência vivida na docência da educação superior como fenômeno narrativo a partir das singularidades narradas pelos docentes. Entendemos, assim, que o modo de construir sentidos sobre a docência de cada participante da pesquisa apresenta-se de forma muito singular e evidencia processos de identificação evocados da complexidade das subjetividades que os constituem. Portanto, trata-se de refletir a partir da ideia de docências – no plural – ressaltando os sentidos que demarcam a individualidade de cada participante e a especificidade dos sentidos que atribuem ao ser, estar e vivenciar no movimento de suas professoralidades.

Nesse sentido, ao olharmos para a narrativa do docente Silas, fica evidenciado que a sua constituição da docência na educação superior e seus processos identitários estão marcados pela resignificação das suas experiências profissionais docentes do início da carreira na educação básica, potencializadas principalmente pelas relações que estabelece com os pares ao ingressar na universidade, bem como pelas aprendizagens que se processam ao longo da carreira, marcadas pelas relações com os alunos a partir do retorno das interlocuções que estabelece. Além disso, a consolidação da carreira, o contexto burocrático da instituição, as rotinas de trabalho e, em suas palavras, o “*senso de provisoriedade*” da vida e da profissão, emergidas

das vivências em tempos pandêmicos, o colocam em profunda reflexão sobre a necessidade de se reinventar como docente.

Por sua vez, a docente Michele, ao nos permitir conhecer um pouco mais da sua narrativa de vida e profissão, nos possibilitou compreender como foi se constituindo durante o percurso repleto de experiências singulares. “*O encantamento com a docência*”, citado desde a primeira narrativa perpassa todos os relatos das experiências vivenciadas, também é acompanhado por outros sentimentos, como frustração, orgulho, coragem, entre outros que compõem sua história. As relações construídas =- tanto com os colegas de trabalho, como com os alunos e alunas - os dilemas diante das dificuldades no contexto de trabalho, e a preocupação com aqueles que estão em situações de vulnerabilidade social também são marcas que se destacam ao falar das escolhas que tem feito durante os processos de constituição profissional. Sua postura diante dos desafios da profissão também é algo que se destaca, mostrando que é preciso *não ter medo de errar*. Com ela, nos damos conta de que o processo formativo é infundável e, por isso, é preciso compreender os significados que os docentes dão aos saberes que constroem neste espaço formativo.

Apesar das singularidades, os sentidos da docência em narrações revelam uma diversidade de olhares que configuram um modo particular de compreender e interrogar-se sobre o mundo educativo e os epistemes que orientam o trabalho docente. Por tudo isso, reafirmamos a potência da pesquisa narrativa ao nos possibilitar ultrapassar fronteiras, permitindo o reconhecimento das emoções, dos conflitos, da recriação, revelados na ressignificação da docência relatada como experiência.

REFERÊNCIAS

- BOLZAN, D. P.V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, v. 60, n. 3, p. 489-501, set./dez. 2006.
- BOLZAN, D. P.V.; ISAIA, S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In LARROSA, J. (et.al.) **Déjame que te Cuente Ensayos sobre Narrativas y Educación**. Barcelona: Ed. Laertes, 1995.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CUNHA, M. I. **Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame**. XI SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO – ISSN 2219-6854 Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. México, 2016.
- CUNHA, M. I. da. **Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção**. Educação. Porto Alegre [online]. 2018, vol.41, n.1, pp.6-11. ISSN 1981-2582.
- DEWEY, J. **Experiência e Educação**. tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. da Puc-Rio/Apicuri, 2016
- ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 14, n. 26, p. 25-42, jan./jun. 2008.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

NEVES; J. G.; AMORIM; V. F.; FRISON, L. M. B. O conceito de formação na pesquisa (auto)biográfica: a complexidade como paradigma emergente e o método (auto)biográfico como síntese. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-17, e3129095, jan./dez. 2020.

NÓVOA, A. AMANTE, L. Em busca da liberdade: a pedagogia universitária do nosso tempo. **REDU**, vol. 13, n. 1, janeiro-abril, 2015, p. 21-34.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PASSEGGI, M. C. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, A. C., SAMPAIO, C. S., & PASSEGGI, M. C. (orgs.) **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 133-148.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G. C. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014, 279p.

SHULMAN L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **cadernos cenpec** | São Paulo | v.4 | n.2 | p.196-229 | dez. 2014.

