

A Experiência de Ser Mestrando e a Perspectiva de Ser Mestre

The Experience of Being Master's Degree Student and the Perspective of Being Master

Antonio Sales^a; Kátia Guerchi Gonzales^a; Luciana Paes de Andrade^{*a}

^aUniversidade Anhanguera - Uniderp, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática. MS, Brasil.

*E-mail: luciana.andrade@uniderp.com.br

Resumo

Esse artigo tem como finalidade destacar as narrativas autobiográficas como instrumento potencial na formação de docentes/pesquisadores, além de estudar as manifestações dos fenômenos relacionados com a vivência dos alunos Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Uniderp, Campo Grande – MS. Inspirada em aportes teóricos e metodológicos da investigação interpretativa e da pesquisa narrativa e autobiográfica, com o enfoque nas experiências, o estudo focaliza-se na elaboração individual de relatos dos mestrandos, por meio de cartas. Salientamos que as cartas favoreceram momentos para conhecermos os percursos individuais e também coletivos de formação. Um processo reflexivo-crítico que carece de autonomia social e individual. Desse modo, o cenário da primeira disciplina, da primeira turma do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática se apresentou significativa para instanciar cenários em que a relevância está no sujeito social focado: docentes/mestrandos no início da carreira como pesquisador. Observamos ainda que, as cartas para compreensão de processos formativos, em especial na formação individual de docentes/pesquisadores, se desenham entre experiências de histórias de vida, e por esse motivo, revelam suas singularidades. Foi possível perceber, ao final do estudo, que as narrativas autobiográficas são frutíferas tanto para a reflexão-crítica de si mesmo, para os sujeitos em formação, como também é relevante para o pesquisador que busca compreender os processos formativos a partir da experiência singular de cada sujeito – em nosso caso, de cada mestrando.

Palavras-chave: Escritas. Formação de Pesquisadores. Fontes de Pesquisa.

Abstract

This article aims to highlight the autobiographical narratives as a potential instrument in the training of teachers/researchers, as well as to study the manifestations of the phenomena related to the experience of Master's degree students in the Academic Master's Program in Science and Mathematics Teaching at Uniderp, Campo Grande - MS. Inspired by the theoretical and methodological contributions of interpretive research and narrative and autobiographical research, focusing on the experiences, the study focuses on the individual elaboration of reports of the master's degree students, through letters. We emphasize that the letters favored moments to know the individual and also collective paths of formation. A reflexive-critical process that lacks social and individual autonomy. Thus, the scenario of the first discipline of the first group of the Master's Program in Science and Mathematics Teaching was significant to instantiate scenarios in which the relevance is in the social subject focused: teachers/masters at the beginning of the career as a researcher. We also note that the letters for the understanding of formative processes, especially in the individual formation of teachers/researchers, are drawn between experiences of life histories, and for this reason, reveal their singularities. At the end of the study, it was possible to perceive that autobiographical narratives are fruitful both for the reflection-critic of oneself, for the subjects in formation, and also for the researcher who seeks to understand the formative processes from the singular experience of each subject - in our case, each master's degree student.

Keywords: *Writing. Training of Researchers. Search Sources.*

1 Introdução

Nos dias atuais nos habituamos a nos envolver com atualidades dos fenômenos naturais, discutir sobre notícias decorrentes sobre política e economia e sobre acidentes. Todos esses elementos, são fatores relacionados com o mundo exterior, com aquilo que nos toca a partir do exterior, do que vem de fora, do que está ou nos parece distante. Fatos que envolvem diretamente os outros e indiretamente, ou quase indiretamente, a nós e, raramente, paramos para falar aquilo que vem de dentro, da nossa personalidade, do que nos afetou. Não mais falamos da nossa experiência.

Experiência é aquilo que nos acontece, que nos tranquiliza ou incomoda, que nos torna firmes ou vulneráveis, que nos

prende ao passado ou nos projeta para o futuro. Bondía (2002), destaca que isso não pode ser confundido com informação porque a busca constante por esta contribui para que nada nos aconteça. Experimentar ou experienciar é permitir que algo nos afete, provoque em nós uma travessia do que era para o que virá a ser. Não viver apenas o que nos estabiliza, mas também viver no limite da possibilidade de transformação. O autor completa que se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Dessa forma, quem fala da sua experiência fala da sua paixão, da força que o impulsiona ou o acorrenta, do que o prende e do que o liberta. Esse falar, daquilo que experimenta, corresponde a expor a sua identidade, o seu sofrimento e o seu prazer, avaliar

o custo e o benefício do que vive ou viveu.

Em leitura análoga, destacamos a investigação biográfica, ou mais precisamente autobiográfica, que ocupa desde a década de 1970, espaço em pesquisas, aberto pela hermenêutica (BOTIA, 2002). Esse modo de investigação faz emergir com força a materialidade dinâmica do sujeito, suas dimensões pessoais que somente podem ser expressas por meio de narrativas biográficas.

É certo que, por vezes, procuramos apreender o “ser vivo como uma grandeza espaço-temporal do movimento, mas nesse caso não se apreende mais o vivente” (ROEHE, 2006, p.156). O nosso propósito é compreender o vivente, o momento, o sentimento que experimenta sendo mestrandos.

Foi partindo dessa perspectiva de experiência - que aprofundaremos ao longo do texto - atrelada a estudos autobiográficos que esta pesquisa foi realizada. Assim, o presente texto tem como principal objetivo explicitar as narrativas autobiográficas como possibilidade de instrumento na formação docente - mais especificamente na formação inicial de pesquisadores -, bem como, estudar as manifestações dos fenômenos relacionados com a vivência, embora curta dos mestrandos, no programa de Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática da Uniderp, Campo Grande -MS.

2 Desenvolvimento

Para atender nossos objetivos, interessados no desenvolvimento profissional dos mestrandos, futuros pesquisadores, faz-se um tipo particular de pesquisa, uma ação participante, que envolve a produção narrativa e interpretativa, por meio de cartas.

2.1 A Experiência pessoal e a pesquisa

O ideal do racionalismo ratificado pelo positivismo é o distanciamento do sujeito do objeto de pesquisa. Essa despersonalização fez-nos calar sobre nós mesmos e negar quem somos e o que sentimos, quando pensamos em pesquisar.

No entanto, conforme Botía (2002, p.2), este panorama foi mudado com “o progressivo esgotamento do positivismo e a reabilitação da hermenêutica como modo próprio de conhecimento em ciências sociais”. Dessa forma, as relações pessoais, as experiências vividas por cada um, tornam-se elementos fundamentais da interpretação hermenêutica, diz Botía. Schultz (2012, p.181) tratando das interações sociais fala da necessidade de um ambiente comum onde possa ocorrer uma “interconexão intencional das nossas vidas conscientes”. Acrescenta Schultz que, quando nos apresentamos, criamos a sociabilidade, o nosso eu se volta para os outros e o do outro se volta para nós. Com isso saímos do tempo particular para imergirmos no tempo coletivo. No primeiro ocorrem as “experiências constitutivas” e, no segundo, as “experiências construídas”. É nessa perspectiva que são justificadas as pesquisas autobiográficas - que trataremos em momento posterior ainda nesse texto - produzidas em um contexto

coletivo.

Enquanto a pesquisa formal se ocupa de “temas comuns, agrupamentos conceituais, que facilitam a comparação entre casos” buscando a generalização, a narrativa busca “elementos distintivos e específicos. Revelar o caráter único e próprio de cada caso”, a singularidade (BOTIA, 2002, p.13). Além da razão procura também captar os sentimentos e as emoções.

As emoções, agradáveis ou não, e as relações com determinado momento da vida ou determinadas circunstâncias fazem parte da vida dos indivíduos. A capacidade de gerenciar os conflitos decorrentes dessas experiências e manter as emoções sobre determinado nível de controle, evitando o desequilíbrio entre o predomínio da razão e a prevalência da emoção, é essencial para uma qualidade de vida mental aceitável e vida social e profissional satisfatórias.

As boas relações entre colegas de trabalho ou estudo, familiares e amigos dependem desse equilíbrio, dessa capacidade de não se deixar dominar intensamente ou definitivamente por uma experiência estressante.

As motivações para se manter no controle dessas experiências dependem de múltiplos fatores. Dentre esses fatores estão as expectativas, as experiências prévias, o número de vezes que conseguiu superar, o apoio que recebe e o projeto pessoal para curto e longo prazo (NASCIMENTO; SCORSOLINI-COMIN, 2019).

O relato de vida das pessoas apresenta simultaneamente a multiplicidade e a singularidade de forma tão intrínseca que ao decompor o texto narrativo em categorias gerais e particulares temos a impressão de estar deteriorando o material.

Na perspectiva existencialista, o ser humano não é visto como apenas um produto da racionalidade cartesiana, nem mesmo desvinculado da natureza e do contexto social onde vive ou como dotado de uma superioridade inata. Que é alguém que existe para ser ponte entre o passado e o futuro, para ser visto como existência e não como simples possibilidade (LAPORTE; VOLPE, 2000).

Ao falar sobre si, a pessoa “procura dar sentido às suas experiências” afirma Passeggi (2011, p.147-148), procura ressignificar porque “as palavras não são apenas uma representação da realidade, mas uma forma de construir uma realidade humana, ou de humanizar a realidade transformando-a em discurso”.

O objetivo, portanto, é estudar as manifestações dos fenômenos relacionados com a vivência, embora curta dos mestrandos, no programa. Fazer este estudo é recorrer aos conceitos da Fenomenologia Existencial, como afirmou Roehe (2006, p.153) ao afirmar que ela não estuda relações causais e nem se ocupa de “processos evolutivos”. Ela estuda as formas como o fenômeno se manifesta. Essa manifestação vai além do aspecto cognitivo porque abrange todo o modo de ser da pessoa. É o modo humano de ser que está em jogo nessa perspectiva. Os fatores psicológicos denominados de sentimento, emoção ou afeto são responsáveis por colocar o

ser humano em sintonia com os demais ou se familiarizar e relacionar com o contexto. Na realidade esses fatores levam-no a se familiarizar consigo mesmo e com tudo que lhe é próximo, afirma Roehé ao discorrer sobre a fenomenologia Heideggeriana.

Se o sentimento, a emoção e o afeto são os fatores que põem o ser humano em contato com o mundo é também nesse contato que eles se manifestam.

Segundo Roehé (2006, p.154):

o ser humano já está junto aos objetos que, por sua vez, não são coisas extensas, mas sim constituem o Mundo, na forma das diferentes relações que o ser humano estabelece com as coisas. Exemplo: uma barra de giz não se mostra como matéria extensa; uma barra de giz recebe sentido como um instrumento que permite ao ser humano que se comunique de uma certa maneira, maneira esta adequada ao local em que se dá a comunicação e adequada ao encontro típico com outros seres humanos que se dá nesse local. A barra de giz estará sempre referida ao modo de ser humano: sendo como é, o ser humano produz barras de giz.

Dessa forma, as manifestações gestuais, corporais, faciais, gráficas, textuais são instrumentos que permitem ao humano comunicar o seu afeto, a sua compreensão do mundo e o seu *ser-no-mundo*.

A existência, conforme Heidegger, é o encontro consigo mesmo e com os outros. Ou como afirmou Boff (2017, p.11): “o homem vive verdadeiramente quando vive em primeira pessoa: ‘sou eu que vivo’. Não é o mundo, a sociedade ou quem quer que seja que vive em mim”. Dessa forma, o existir, como mestrando, é encontrar-se como tal, porque nessa perspectiva não há dualidade, ele não poder ser mestrando e não mestrando ao mesmo tempo. De igual modo pode-se dizer que “o conceito de existência é elaborado a partir da análise de determinadas sentenças práticas” que são ditas e que expressam a escolha do falante em atuar deste ou daquele modo”. Quando alguém diz quero ser tal coisa, ou viver de tal modo, ele expressa uma atividade escolhida e que não é produto da razão, pois se fosse racional, seria igual para todos (FANTON, 2009, p.47).

Ao recorrer à Fenomenologia revelamos a intenção de apenas descrever e não interpretar as falas dos mestrandos. De acordo com Merleau-Ponty (1971, p.6-7)

Tudo que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir da minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam.

Todo universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido, e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo do qual é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é sua determinação ou explicação. Sou não um ser vivente ou mesmo um homem ou mesmo uma consciência com todos os caracteres que a zoologia, a anatomia social ou psicologia indutiva reconhecem nestes produtos da natureza ou da história, sou a fonte absoluta, minha existência não provém de meus antecedentes, de meu meio físico ou social, ela se dirige a eles e os sustenta, porque sou eu que faço ser para mim (logo ser no único sentido que a palavra passa a ter

para mim) esta tradição que escolhi retomar ou este horizonte cuja distância até mim e desmoronaria, pois ela não lhe pertencia como sua propriedade, se eu não estivesse lá para percorre-la com o olhar.

A experiência de cada pessoa é única porque está no mundo como o coração está no seu corpo. Percebo com os meus sentimentos, afetos e emoções, mas também com a minha vivência. Ao olhar para um cavalo à distância sei que ele é um cavalo, sei muito do que está no seu interior, mesmo não o tendo visto por inteiro. Da mesma forma as palavras têm sentido para nós porque as vivenciamos (MERLEAU-PONTY, 1971). Se os nossos sentimentos nos põem em contato com o mundo eles são afetados por esse contato. Reagimos de certa forma pela influência desse contato.

2.2 A experiência visualizada pela escrita autobiográfica

A escrita de si, ou ainda, a escrita autobiográfica tem propiciado alargar discussões teóricas-metodológicas sobre pesquisas no campo da História da Educação. Essa observação é realizada nos estudos de Souza e Menezes (2006, p.146), ao sinalizarem que:

No âmbito da História da Educação e de outros campos do conhecimento educacional, as pesquisas com fontes menos tradicionais e mais recorrentes começam a ter e adquirir novo estatuto metodológico e apresentam novos esforços para uma compreensão de práticas educativas e escolares.

Nessa perspectiva a produção e a visibilidade de fontes, até então, menos usuais, como as histórias de vida, as narrativas escritas, as memórias e as autobiografias, numa perspectiva da história cultural e da história social, ganham cada vez mais espaço em pesquisas da História da Educação (SOUZA, 2006).

Para que possamos ter uma compreensão mais ampla dessa abordagem, nos respaldamos na apresentação que Pineau (2006).faz sobre as diferenças das nomenclaturas que trabalham nessa perspectiva: Biografia, escrita da vida de outrem; Autobiografia, escrita da vida do autor por ele mesmo; Relato de vida, aponta para a importância da expressão do vivido pelo desdobrar narrativo, quer essa enunciação seja oral quer seja escrita; e História de vida, o objetivo perseguido é o de construção de sentido temporal, sem prejuízo dos meios.

Vinão (2000) também destacou o trabalho com fontes autobiográficas como relevantes para a história da educação, pois, segundo o autor, oportuniza, por exemplo, investigar a cultura escolar, o contexto da alfabetização, a profissionalização docente, o currículo, a percepção que os professores tinham de si mesmos, entre outros. Dentre seus trabalhos o autor explicita distinções por categorias de alguns tipos de escritas autobiográficas e, assim, apresenta: as autobiografias e memórias, as entrevistas autobiográficas, os autorretratos e os diários. Nessa perspectiva, os textos que narram vida, como os testemunhos, as recordações, as confissões, entre outros, são denominados pelo autor como autobiografias e memórias – sendo a primeira mais centrada

no eu narrador e a segunda toma como centro da narrativa o mundo exterior e os personagens que se recorda. Os depoimentos gravados, constituem a categoria das entrevistas autobiográficas. Já um texto breve que se limita aos traços físicos e psicológicos do autor é considerado um autorretrato. E por fim, tem-se os diários, como uma sequência de textos mais ou menos extensos, ao longo de um determinado período.

Podemos destacar assim, como aponta Gomes (2012) que embora exista conceitualmente a distinção entre memória e autobiografia, estas estão imbricadas, de tal modo que dificilmente poderemos afirmar que um texto é uma autobiografia e não uma memória, ou vice-versa. Afinal, em uma narrativa se o sujeito narrador focalizar e restringir seu olhar no eu que narra, também se atentará para o contexto social e cultural do qual faz parte, e também, para outros sujeitos que estabeleceu relações.

Por esse prisma, podemos reafirmar como características das narrativas autobiográficas as experiências vividas e a análise das situações, no qual busca-se não a história, mas as histórias possíveis, nas versões históricas constituídas pelos sujeitos e legitimadas “como verdades dos sujeitos que as vivenciaram e as relatam” (GARNICA, 2008, p.135).

Nesse sentido, em que se valoriza e reconhece a pluralidade das versões históricas constituídas via experiência, entendemos, conforme aponta Catani (2005, p.32) que “as escritas das obras autobiográficas que testemunham as relações pessoais com a escola podem ser úteis como fonte para a elaboração de histórias da educação”, pois possibilita desenhar representações e tecer compreensões individuais das relações sociais com a escola. Isso devido ao processo de escritas autobiográficas de professores possibilitar a divulgação de saberes profissionais ao mesmo tempo em que apresentam compreensões culturais e significados sociais que os constituem.

Vale ainda explicitar que Gomes (2012, p.132), ao considerar as autobiografias como iminentes para trabalhos em que se centra na experiência do sujeito, observa que no momento de análise, assim como:

[...] acontece com qualquer documento, a interpretação do escrito autobiográfico é subjetiva, parcial e situada. As mesmas passagens poderiam ser compreendidas e/ou interpretadas de forma distinta por leitores diferentes, que realizariam análises também subjetivas, parciais e situadas, fundadas em suas vivências e repertórios socioculturais. Em um mesmo texto, um leitor poderia selecionar como mais significativos trechos diante dos quais outro intérprete sentiria indiferença ou mesmo rejeição. Cada pesquisador tem uma maneira própria de selecionar, de um texto autobiográfico, os trechos mais expressivos para sua investigação, e, portanto, o mesmo escrito autobiográfico, como qualquer outro documento que guarda traços do passado, está sempre aberto a novas inquisições. As respostas que serão produzidas para elas resultarão em histórias possíveis, em versões históricas.

No processo de análise, destacamos ainda, que embora n exista um modo específico de trabalhar com as autobiografias, é necessário a atenção do pesquisador em cada forma particular

do sujeito constituir sua narrativa. Uma vez que, como autores narrativos de histórias de vida, histórias pedagógicas e escolares em que são protagonistas, já há na interpretação de si, a construção e a recriação de sentidos e a leitura do mundo que o rodeia.

2.3 Cartas como instrumento de avaliação

Escrever não é uma experiência indolor. Para quem mergulhou em toda a extensão do seu tempo e durante muito tempo, entre as quatro paredes de uma sala de aula, a proposição da escrita acadêmica produz calafrios. Tendo se distanciado do pouco que aprendeu de Metodologia Científica (quem teve essa disciplina) na universidade a possibilidade de voltar a escrever parece remota. Aliás, do pouco que sabemos sobre a referida disciplina, a escrita não faz parte da experiência do acadêmico com ela, mas apenas um rosário de normas cujo sentido depende a experiência em escrever.

O processo da escrita, portanto, pode ser desencadeado: a) pela dor da ameaça da reprovação na disciplina, b) pela proposta de uma tarefa em parceria que, normalmente, desencadeia um desejo de viver essa experiência em quem já sente saudades do não vivido ou desafiado pelo desejo de viver e c) por uma escrita não formal sobre a sua experiência de vida como se estivesse contando-a a um amigo, parente ou à pessoa a quem ama.

Essa escrita, em forma de carta, pode ser o fator desencadeador de relatos de experiências que ficariam ocultas se não fossem estimulados a relatar. Podem, inclusive, contribuir para que se avalie uma disciplina, um professor ou um Programa. Trabalhos dessa natureza já vêm sendo desenvolvidos por outros pesquisadores, especialmente em relação à formação de professores ou no estudo da relação entre professor e aluno (LIMA, 2004; PORTAL, 2013; NÖRNBERG, 2016).

A carta situa o sujeito no presente, porém projeta-o entre “a transcendência do porvir e o transcendido do que já foi” (LAPORTE; VOLPE, 2000, p.52). Ao dizer quem é, informa sobre quem foi e quem pretende ser e, dessa forma, preenche vazios do tempo vivido e entrelaça as estruturas que projeta para o futuro. Esse presente é a transcendência do passado, indicado as ressignificações, enquanto o conteúdo é mantido, e abertura para o “poder-ser”.

Numa carta a uma pessoa querida a pessoa narra o seu momento, parte da sua história relacionada àquele momento vivido. E essa narrativa permite captar as motivações, os sentimentos, o que não é possível na escrita formal, porque não se permitem ser expressas por definições, enunciados factuais. O objeto da narrativa, por carta, é captar as intenções e inquietações humanas (BOTIA, 2002).

Portal (2013) destaca que o seu trabalho teve por objetivo estudar as Cartas e como uma possibilidade de instrumento de pesquisa desvelador; analisar as mensagens explícitas e implícitas trazidas nas Cartas escritas pelos alunos aos professores.

A experiência desses pesquisadores citados inspirou a proposição desse desafio aos professores que tinham acabado de tornar acadêmicos de um Programa de Mestrado e em Ensino de Ciências e Matemática.

Pesquisas como essa, em nosso entendimento, pretendem construir e elaborar sentidos as ações dos sujeitos e tecer perspectivas futuras, em um exercício constante de idas e voltas internas para elaborar de forma interpretativa o auto reconhecimento. Essa re/significação acontece na elaboração das cartas, pois os sujeitos enquanto escrevem, também leem e refletem sobre suas práticas e experiências.

Ao propor que os acadêmicos de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática escrevessem uma carta contando a alguém o que era, para cada um, ser mestrando estávamos buscando desvelar os que os angustiava e o que lhes dava prazer, o que esperavam e o que estavam recebendo. Nesse sentido, o objetivo foi avaliar o impacto causado pela primeira disciplina obrigatória ministrada no curso.

Como modo de abandonar as angústias e ansiedades, ser humano tende afastar-se de incertezas e ultrapassar extremismos frágeis. Concebemos a pesquisa autobiográfica como uma possibilidade válida para trabalhar com questões complexas da formação dos mestrandos. O saber exercido na escrita da carta é reflexivo, observador e questionador de si mesmo, e integra proficuamente aspectos profissionais dos sujeitos, em nosso caso os mestrandos do Programa de Ensino de Ciências e Matemática. O desejo, por meio desse exercício, foi de provocar os mestrandos a criar, por eles mesmos, representações sobre o que é ser mestrando e o que eles esperam enquanto mestres. Uma tentativa de levarmos os sujeitos ao processo de reflexão sobre o seu *status quo* e as suas escolhas no presente e perspectivas para o futuro na mudança da sua história, seja educacional, ou profissional.

2.4 Os textos autobiográficos de mestrandos de Ensino de Ciências e Matemática

O Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática da Uniderp, Campo Grande-MS, tem como objetivo principal debater e investigar a formação científica e tecnológica na capacitação de profissionais, bem como sua atuação no ensino e aprendizagem nas áreas de Ciências e Matemática. Pretende também, contribuir com investigações das práticas pedagógicas e produção de materiais didáticos. Para atender essas finalidades, foram delineados os objetivos específicos destacados a seguir:

- a) formar educadores e pesquisadores capazes de entender e investigar as formas de construção e mediação de saberes nas áreas de Ciências e Matemática, seus aspectos epistemológicos, históricos, políticos, sociais e as relações pedagógicas e didáticas presentes em espaços educacionais formais e não formais; b) investigar a utilização de materiais

didáticos diversos (textos, equipamentos, experimentos, jogos, vídeos e softwares), bem como as chamadas tecnologias educacionais na construção e mediação de conhecimentos em Ciências e Matemática; c) formar professores pesquisadores que utilizem de forma crítica, criativa e inovadora as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), tanto para sua interação social, quanto para as práticas pedagógicas e de investigação científica, possibilitando inserção significativa das tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem; d) debater e investigar as políticas educacionais relativas ao Ensino de Ciências e Matemática e à formação de docentes para essas áreas; e) investigar currículos e práticas interdisciplinares no Ensino de Ciências e Matemática; f) identificar como os espaços formais e não formais influenciam na construção do conhecimento dos discentes e docentes; e g) contribuir para a busca de soluções nas questões suscitadas pela prática docente nos diferentes níveis de ensino nas áreas de Ciências e Matemática.

Em virtude disso, duas linhas de pesquisa foram definidas em tais âmbitos: Educação Científica e Uso de Tecnologias nos Espaços de Ensino e Aprendizagem; e Formação e Prática Docente no Ensino de Ciências e Matemática¹.

A primeira turma, composta por onze acadêmicos, entre eles, professores de Matemática, professores de Ciências Biológicas, Pedagogas, Engenheiros e uma enfermeira, teve sua aula inaugural no dia 15 de março de 2019. A aula inaugural foi realizada na disciplina Teorias do conhecimento², ministrada pelos professores Antônio Sales, Anelisa Kisielewski Esteves e Eliéverson Guerchi Gonzales. Com o objetivo de: estudar a gênese da ciência moderna e seu desenvolvimento ao longo da história da modernidade. Conhecer as principais epistemologias que a partir do século XIX constituíram os fundamentos das ciências humanas e, especificamente, da educação. Discutir os desdobramentos estruturalista e pós-moderno que no século XX constituíram-se como fundamentos das ciências especializadas.

Durante a realização desta disciplina, a metodologia de ensino adotada, previa a leitura antecipada de todos os textos apresentados no plano de ensino detalhado da disciplina. A anotação de questões que inquietassem os alunos. A síntese das ideias e das dúvidas, com a finalidade de serem debatidas em sala de aula. Como também, a exposição dos alunos referente aos textos (debate) e síntese do professor em todas as aulas.

Seria oportuno ressaltar que, os professores da disciplina, e de modo geral, os professores do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Uniderp, corroboram as ideias de Freire (2003a, p.68-69), de que:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, estar sendo com as liberdades e

¹ Mais informações sobre cada uma dessas linhas de pesquisa e de seus objetivos, sugerimos o acesso na página do Programa por meio do link: <https://www.pgsskroton.com.br/uniderp/programa.php?programa=26>

² Disciplina obrigatória, do primeiro semestre do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Uniderp.

não contra elas.

Sob essa óptica, trabalha-se com uma prática problematizadora, em que ninguém educa ninguém, nem ao mesmo se educa, mas no diálogo, em comunhão, mediados pelo mundo, se educam. Assim, os mestrados, sempre em diálogo com os professores, que são investigadores críticos, são vistos como investigadores críticos também. Esse modo de pensar, corrobora as ideias de Nóvoa ao tratar dos professores como elementos principais das pesquisas educacionais, afirma que “ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NOVOA, 1988, p.116)

É nesse contexto, que no final dessa primeira disciplina do curso de Mestrado, o professor Antônio Sales, pediu que os alunos escrevessem uma carta para alguém, explicitando sua experiência de ser mestrando no Programa de Mestrado de Ensino de Ciências e Matemática e ter, assim, iniciado sua carreira como pesquisador. Essa atividade teve como intenção pedagógica problematizar os mestrados, assim como propõe Freire (2003a, p.72) pois a “educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*”. O que vem ao encontro das observações de Bondía (2002, p.21)

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra.

Por isso, quando o homem faz atividades com palavras, como por exemplo as cartas, deve-se valorizá-las, analisá-las pois como salienta Bondía (2002), essas palavras são carregadas de significado, não estão vazias. Desse modo, por meio das palavras é que nós homens, damos sentido ao que nos acontece, é um movimento que permite enunciarmos o que somos, de exprimir o que sentimos, de revelarmos como vemos o que nomeamos. É pelas palavras que geramos nosso mundo, pois, como salienta o professor Ernani Maria Fiori no prefácio do livro de Freire (2003a, p. 20), “a palavra humana imita a palavra divina: é criadora”; para mais, é transformadora. O que reforça a ideia de que o homem se constitui enquanto homem pela palavra.

Desse modo, essa atividade, da escrita das cartas pelos mestrados, buscou praticar um método pedagógico próximo do salientado por Freire (2003a), no qual tem como propósito propiciar um espaço dos mestrados redescobrirem-se no decorrer da retomada reflexiva do próprio processo. É durante esse movimento que torna-se a eles possível de irem se desvendando, se expressando e se configurando.

Com o intuito de apresentar uma explanação sumária, da documentação narrativa, das experiências iniciais de como esses estudantes se percebem como mestrados, e qual a

figura de mestre que eles pretendem alcançar; descrevemos algumas características comuns e distintas destacadas por nós, nas seguintes categorias: mestrado com realização pessoal, mestrado como fator de crescimento profissional, mestrado com espaço de desestabilização e reestruturação, mestrado com espaço para expressar sentimento, e, mestrado com espaço para afastamento e distanciamento (impessoalidade).

Na seqüência, tratamos de cada uma dessas categorias separadamente ou agupadas de duas em duas.

a) Mestrado com realização pessoal; e

b) Mestrado como fator de crescimento profissional.

Nessas categorias, encontramos nas cartas, que estão indicadas por C1, C2, até C11, assim enumeradas aleatoriamente, as seguintes subcategorias: O Mestrado é a realização de um sonho (C5); É a realização pessoal de participar de um grupo de intelectual e de debates científicos (C6); O mestrando sente que já tem novas ideias e considera-se em um retiro intelectual (C8); Sente-se desafiado a crescer como pessoa (C10) e espera tornar-se uma referência profissional (C11); o encontro de um significado que “vai além do diploma” porque o desejo é “crescer, penetrar no desconhecido” (C1). São expressões de anseios satisfeitos, situando o sujeito no presente, no porvir e também falando do seu passado. São manifestações de sonhos que aguardavam a oportunidade de se tornarem realidade e que apontam para o que ele pretende ser tanto na esfera intelectual como na profissional. Falam da convivência harmoniosa entre dois sentimentos opostos: satisfação e inconclusão. Expressam um auto encontro, portanto, uma experiência tanto de transcendência do porvir quanto do que foi transcendido.

c) Mestrado como espaço de desestabilização e reestruturação

De acordo com as pertinentes ideias de Freire (2003b, p.28), temos que o conhecimento ao:

[...] ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

Visto por esse viés, o conhecimento construído pelo sujeito, sempre está suscetível a modificações, ampliações e até mesmo negações. Assim, aprender, ensinar e pesquisar, faz parte de um movimento em que o sujeito desconstrói para construir, desestabiliza e se reestrutura. Paulo Freire (2003b) divide esse movimento em dois momentos: “o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

Destacamos que os mestrados sentiram o mestrado como espaço de desestabilização e reestruturação. Perceberam que as abordagens e as condições de aprendizagem trabalhadas no Programa os provocaram a se afirmarem como sujeitos da construção e reconstrução do próprio saber conhecimento. Sentiram que a docência está imbricada na discência de tal modo, em que professor e aluno aprendem juntos e elaboram,

reelaboram e aprimoram conceitos.

A fala expressa na C3 exprime esse movimento: “O programa, as aulas, leituras, trocas com professores e colegas no momento me causaram construção e desconstrução sobre algumas ideias que tinha no processo de aprendizagem, estou em constante desequilíbrio e descobertas que me motivam a cada vez mais a me dedicar ao programa”.

- a) Mestrado com espaço para expressar sentimento;
- b) Mestrado com espaço para afastamento, distanciamento (impessoalidade)

São duas categorias que se opõem e expressam sentimentos reveladores de que alguns foram mais acolhidos do que outros. A carta deveria ser dirigida a uma pessoa querida, embora pudessem sentir-se na liberdade de direcioná-la a uma pessoa hipotética. Duas foram dirigidas ao cônjuge. Uma com palavras de agradecimento pelo apoio recebido (C1) e a outra falando de trabalho de realização e expectativa profissional (C11). Duas foram dirigidas aos pais (C5 e C6). Dessas, uma anuncia novidades aos pais, fala de realização pessoal, como se tranquilizasse os pais ou procurasse infundir neles um orgulho pelo seu descendente. A outra expressando sentimentos de quem sente que está realizando um sonho familiar, mensagem de quem está se reconstruindo e seguirá o destino que eles lhe traçaram fugindo da “superficialidade” e assumindo uma “responsabilidade social”.

Das outras, três delas dirigidas a pessoas amigas (C2, C3 e C9) em caráter de muita proximidade, falando de experiências vividas juntos, do incentivo recebido, da realização pessoal por estar no mestrado, da “desconstrução pessoal”, do ganho com as trocas entre os pares e da expectativa de redirecionar a prática. Duas delas (C4 e C8), apesar de ser dirigida a um amigo guarda certa distância, certo grau de impessoalidade, mas faz referência “inquietação” e “reflexão”, consciência de que “há muito por conhecer” e a “professores demonstram conhecimento e paixão pelo conhecimento”. Há também uma expressão de receio que será “pressionada a produzir, usada pela universidade”.

Por fim, têm-se duas cartas totalmente impessoais (C7 e C10). Nelas, os autores, falam de sentir-se “desafiado a crescer como pessoa”, aulas instigantes e que “provocam dúvidas e instigam a pesquisa”, trazendo “poucas certezas e muitos questionamentos” e produzindo “novas ideias”.

Dessa forma, as cartas permitiam compreender o vivente, o momento, o sentimento que experimenta o mestrando. Evidenciam as “experiências constitutivas” e as “experiências construídas” de que fala Schultz.

Esse exercício de nos debruçar em cada uma dessas categorias, nos fez perceber um discurso bem alinhado ao de Freire (2003), ao notar que os estudantes que buscaram o mestrado de Ensino de Ciências e Matemática na Uniderp, se reconhecem como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Esse movimento em que o homem toma consciência de sua inconclusão, é o que permite, segundo este estudioso, a

educação se refazer continuamente na práxis. O que reafirma a ideia de que para ser tem que estar sendo.

Buscar a formação continuada, por meio do mestrado, implica apartar-se do imobilismo, compromete-se em ir:

[...] além de si mesmos – como projetos-, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo é uma ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. (FREIRE, 2003a, p.73)

Tais anseios, observados nas narrativas dos mestrandos, foi interiormente reflexões deles mesmos, de modo crítico, exteriorizado nas cartas. Esse movimento foi possível, pois ao verem suas experiências e admirá-las, eles passaram a decodificá-las. Se auto reconheceram como autores responsáveis das próprias histórias e se conscientizaram dos seus compromissos, com eles próprios e com os demais (amigos, conjugues e pais - pessoas em que as cartas foram endereçadas).

Desse modo, ressaltamos que as significações apresentadas pelos alunos de suas próprias experiências, fundamentadas em suas reflexões - se realmente reflexões-, são potenciais para abertura de novos caminhos, e efetivas na condução da prática. Uma vez que, ao tecerem suas compreensões, vão surgindo no processo do narrar, novas percepções de si mesmo como sujeitos. Em tal perspectiva, a partir das ideias de Freire (2003a, p.96), temos que “a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das “situações-limites””, visto que proporciona a auto avaliação, daqueles que são os maiores interessados em sua própria formação.

Percebemos, que esse exercício, permitiu os mestrandos partirem de si mesmos ao todo e voltarem do todo (do Programa de Mestrado) para si mesmos, o que resultou em um reconhecimento dos mestrandos no Programa de Mestrado e do Programa de Mestrado como contexto em que está o mestrando.

3 Conclusão

Em vertente oposta a algumas formas de pesquisa difundidas no campo da Educação que focam em levantamento e sistematização de dados, e, visam limitar, controlar e até eliminar as dimensões pessoais e subjetivas. Essa perspectiva de estudo, busca integrar todos seus processos. Motivada por questões formativas e interpretativas, salientam-se aspectos que tornam suas experiências irrepetíveis e únicas. Dessa maneira, as compreensões e interpretações que os sujeitos da pesquisa – no caso, os mestrandos -, constroem e reconstróem sobre eles e o contexto que estão inseridos, via a escrita de suas autobiografias, são elementos que fomentam e fortalecem os estudos no campo em que estamos focalizando.

Em nossa leitura, tal concepção esteia-se em indícios de que as produções autobiográficas, promovem outra política de conhecimento da própria educação, do trabalho e do contexto

em que os sujeitos atuam. Além disso, e por isso, podem possibilitar uma transformação democrática do contexto educacional – inclui-se todos os níveis de ensino e estudo – e, conseqüentemente, das práticas de ensino dos docentes/pesquisadores.

Salientamos que as cartas favoreceram momentos para conhecermos os percursos individuais e também coletivos de formação. Um processo reflexivo-crítico que carece de autonomia social e individual. Desse modo, o cenário da primeira disciplina, da primeira turma do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática se apresentou significativa para instanciar cenários em que a relevância está no sujeito social focado: docentes/mestrandos no início da carreira como pesquisador. Observamos ainda que, as cartas para compreensão de processos formativos, em especial na formação individual de docentes/pesquisadores, se desenham entre experiências de histórias de vida, e por esse motivo, revelam suas singularidades.

Sob esse prisma, concluímos que a escrita de si abriu, em nossa pesquisa, perspectiva para se compreender a formação continuada de professores/formação inicial de pesquisadores na interlocução da memória afetiva, das lembranças, dos objetivos pessoais e da perspectiva em se tornar pesquisador via o mestrado.

Referências

- BONDIA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, n.19, p.20-28, 2002.
- BOTÍA, A.B. De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Rev. Investig. Educ.*, v.4, n.1, 2002.
- BOFF, C. *Experiência de Deus e outros escritos de espiritualidade*. São Paulo: Paulus, 2017.
- CATANI, D.B. As leituras da própria vida e a escrita de experiências de forma. *Rev. FAEEBA –Educ. Contemp.*, v.14, n.24, p. 31-40, 2005.
- FANTON, M. *O conceito de existência em Martin Heidegger e Ernst Thugendhat*. Porto Alegre: PUC, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, v. 26, 2003b.
- GARNICA, A.V.M. *A experiência do labirinto: metodologia, história oral e educação matemática*. São Paulo: UNESP, 2008.
- GOMES, M. L.M. Escrita autobiográfica e história da educação matemática. *Bolema*, v.26, n.42A, p.105-137, 2012.
- LAPORTE, A.M.; VOLPE, N. *Existencialismo: uma reflexão antropológica e política a partir de Heidegger e Sartre*. Curitiba: Juruá, 2000.
- LIMA, M.S.L. A carta como elemento de formação de professores. *Rev. Faced*, n.8, p.155-161, 2004.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1971.
- ROEHE, M.V. Uma abordagem fenomenológico-existencial para a questão do conhecimento em psicologia. *Estud. Psicol.*, v.11, n.2, p.153-158, 2006.
- NASCIMENTO, G.C.M.; SCORSOLINI-COMIN, F. Significados atribuídos ao relacionamento amoroso estável em jovens homossexuais do sexo masculino. *Contextos Clínicos*, v.12, n. 1, p. 48-74, 2019.
- NÖRNBERG, N.E. Das cartas à sala de aula: Elô torna-se professora. *Rev. Acadêmica Licencia&acturas*, v.4, n.2, p.9-15, 2016.
- NÓVOA, A; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- PASSEGGI, M.C. A experiência em formação. *Educação*, v.34, n.2, p. 147-156, 2011.
- PINEAU, G. As histórias de vida em formação. Gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educ. Pesq.*, v.32, n.2, p.329-343, 2006.
- PORTAL, L.L.F. Cartas: um instrumento desvelador da amorosidade do ser professor. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO -EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, de 23 a 26/09/ 2013. p.15535-15548..
- SCHULTZ, A. *Sobre fenomenologia e relações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2012
- SOUZA, E.C.; MENEZES, J.M.F. História da Educação na Bahia: recortes e aproximações sobre a constituição do campo. In: VASCONCELOS, J.G.; NASCIMENTO, J.C. (Org.). *História da Educação no Nordeste Brasileiro*. Fortaleza: UFC, 2006, p.136-153.
- SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação In: NASCIMENTO, AD.; HETKOWSKI, T.M. (Org.). *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007.
- VIÑAO, A. Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *Teias Rev. Fac. Educ. UERJ*, v.1, n.1, p.82-97, 2000.