

# PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO NA DOCÊNCIA: RESSIGNIFICANDO EXPERIÊNCIAS NO CAMPO DA PESQUISA

## ■ CLAUDIO AFONSO PERES

<https://orcid.org/0000-0002-6125-0279>

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

## ■ FILOMENA MARIA DE ARRUDA MONTEIRO

<https://orcid.org/0000-0002-2991-7416>

Universidade Federal de Mato Grosso

## ■ JOSÉ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO

<https://orcid.org/0000-0002-3094-8092>

Universidade de Sevilla

## RESUMO

Trata-se de estudo sobre experiências significativas vividas pelo primeiro autor durante os três anos iniciais como docente e pesquisador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), *campus* Coari, no interior do estado brasileiro do Amazonas. Objetivou-se, a partir de reflexões sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), encontrar novos sentidos para os processos de identificação experienciados no campo da pesquisa científica, buscando descobrir e informar possibilidades de mudanças significativas. A investigação ocorreu no contexto de estudos de doutorado em andamento na perspectiva da Pesquisa Narrativa, ancorada na proposta de Clandinin e Connelly (2015), em diálogo com o enfoque biográfico-narrativo de pesquisa, a partir de Ferrarotti (2014) e outros. Esse exercício resultou em novas compreensões e possibilidades de melhorias no processo de DPD, quando se ressignificaram experiências vivenciadas entre tempos, lugares e contextos sociais e educativos diferentes. Permitiu, ainda, ampliar a visão sobre método e metodologia de pesquisa qualitativa, relatada em primeira pessoa do singular, considerando o diálogo colaborativo com os coautores, que contribuem com o suporte teórico e com as relações estabelecidas em grupos epistêmicos no Brasil e na Espanha, para a ressignificação da experiência vivida.

**Palavras-Chave:** Desenvolvimento Profissional Docente. Processos de identificação. Experiências. Pesquisa Narrativa. Escrita biográfico-narrativa.

## ABSTRACT

### IDENTIFICATION PROCESSES IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER: REDIFINING EXPERIENCES IN THE RESEARCH FIELD

This study is about significant experiences lived by the first author during the three initial years as a professor and researcher at the Federal Institute of Education, Science and Technology in the state of Amazonas, (IFAM), *Campus Coari*, which is located in the interior of the Brazilian State of Amazonas. It aimed, through reflections on the Professional Development of the Teacher (PDT), to find new meanings for the identification processes experienced in the field of scientific research, seeking to discover and inform possibilities of significant changes. The investigation occurred in the context of ongoing doctorate studies in the perspective of Narrative Research. It was based on Clandinin and Connelly's proposal (2015), in dialogue with the biographical narrative research by Ferrarotti (2014) and others. This exercise resulted in new understandings and possibilities for improvement in the PDT process, as experiences lived in time, space, and different social and educational contexts. It also allowed us to broaden our vision about qualitative research method and methodology, reported in the first person singular, considering the collaborative dialogue with the co-authors, who contribute with theoretical support and with the relations established in epistemic groups in Brazil and Spain, for the re-signification of the lived experience.

**Keywords:** Professional Development of the Teacher. Identification Processes. Experiences. Narrative Research. Biographical-Narrative Writing.

## RESUMEN

### PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES: RESIGNIFICANDO LAS EXPERIENCIAS VIVIDAS EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN

Este es un estudio de las experiencias significativas vividas por el primer autor durante los tres primeros años como profesor y investigador en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Amazonas (IFAM), *Campus Coari*, en el interior del estado brasileño de Amazonas. El objetivo era, a partir de las reflexiones sobre el Desarrollo Profesional Docente (DPD), encontrar nuevas direcciones

para los procesos de identificación experimentados en el campo de la investigación científica, tratando de descubrir e informar las posibilidades de cambios significativos. La investigación tuvo lugar en el contexto de los estudios de doctorado en curso desde la perspectiva de la investigación narrativa, anclada en la propuesta de Clandinin y Connelly (2015), en diálogo con el enfoque biográfico-narrativo de la investigación, de Ferrarotti (2014) y otros. Este ejercicio dio lugar a nuevos entendimientos y posibilidades de mejoras en el proceso de DPD, cuando se resignaron las experiencias vividas entre diferentes épocas, lugares y diferentes contextos sociales y educativos. También nos permitió ampliar la visión del método y la metodología de la investigación cualitativa, relatada en primera persona del singular, considerando el diálogo colaborativo con los coautores, que contribuyen con el apoyo teórico y con las relaciones establecidas en los grupos epistémicos de Brasil y de España, para la resignificación de la experiencia vivida.

**Palabras clave:** Desarrollo profesional Docente. Procesos de identificación. Experiencias. Investigación narrativa. Escritura biográfica narrativa.

## Introdução

Ingressei no Instituto Federal no município de Coari, no interior do Amazonas, localizado a 433 Km da cidade de Manaus no ano de 2015, aos 48 anos de idade, depois de longos 27 anos no Exército Brasileiro e de muitas vivências pelo Brasil central e fronteiras. Estudando à noite e em finais de semana desde os 14 anos de idade, finalmente poderia aprender – e ensinar – durante o dia. Estava muito feliz em finalmente ser professor, fazer aquilo que gostava e ainda ser recompensado por isso.

Passavam-se 14 anos da conclusão de minha graduação em Filosofia e o instituto era algo novo e desconhecido por mim, assim como o era para a maioria dos colegas professores que ingressaram no mesmo ano no *campus*. Os institutos federais brasileiros, criados em 2008, têm entre seus objetivos e finalidades o comprometimento com o desenvolvimento local; a educação integrada entre o ensino técnico e a formação geral; a oferta de

educação do ensino médio à pós-graduação *stricto sensu*; cursos de curta duração para a comunidade; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na pesquisa aplicada; dentre outras atribuições decorrentes (BRASIL, 2008).

Essas características da instituição, que ainda hoje são debatidas como fatores que podem delinear sua identidade institucional, levam o docente a viver processos de identificação dissonantes no início da carreira, que exigem uma ressignificação de experiências anteriores, pensando nas expectativas para o futuro. Por se tratar de uma instituição diferente, exige professores com formação bastante ampla, para atender às suas especificidades.

Nesse aspecto, imaginava que minhas vivências anteriores em várias regiões do País – inclusive no interior da Amazônia, minha formação estruturada no cumprimento dos

deveres funcionais, o contato com a militância política na adolescência e os conhecimentos do mestrado sobre políticas educacionais facilitariam a compreensão sobre o que deveria fazer para me identificar com a nova realidade e “construir minha identidade docente”. Ocorre que outras relações do mundo contemporâneo, minhas subjetividades, a multiplicidade característica da comunidade escolar e as diferenças entre os conceitos e a prática me levaram a um processo de identificação difícil e conflituoso – e paradoxalmente prazeroso e proveitoso, como pode ser observado na relação com a pesquisa científica aqui relatada.

Buscando compreender como me inseri nas diversas atividades da carreira, hoje, ao consultar meus arquivos no computador e ao dialogar com a comunidade investigativa da qual agora participo – incluindo os orientadores e coautores deste relato, revivo as cenas das aulas, da pesquisa e da extensão, das atividades administrativas e dos cargos de gestão, da organização de eventos científicos e das comemorações de datas festivas – a última, própria ao ensino médio. Recordo que essas atividades por vezes produziam tensões que não permitiam harmonizar a docência com a vida social e familiar, levando por vezes a situações não desejáveis. Eu queria experimentar todo o possível e me identificar com todos os contextos. Na acepção de Clandinin e Connelly (2015), eu queria experienciar para encontrar o sentido. Experienciar uma experiência é experienciá-la simultaneamente em direções que levam ao passado, presente e futuro e às relações de interação entre o pessoal e o social.

Nesse contexto, experimentei a impossibilidade da construção da identidade docente fixa e coerente como se costuma pretender no início da carreira. Por isso, com base em Hall (2019) e outros autores dos estudos culturais,

adotamos neste trabalho o conceito de “processos de identificação” para nos referir às identidades. Numa perspectiva social e psicológica, esses processos são construídos em interações entre o eu e o todo, entre o pessoal e o social, a partir das experiências vividas num contexto sócio-histórico (IÑIGUEZ, 2001).

A partir da compreensão dessas interações, construo e reconstruo minha própria história, busco outras compreensões sobre as experiências vividas que contribuam com o principal objetivo deste artigo, que é o de encontrar novos sentidos para os processos de identificação experienciados no campo da pesquisa científica, buscando descobrir e informar possibilidades de mudanças significativas no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

O relato está escrito em primeira pessoa do singular para dar destaque a singularidade da experiência vivida no passado, considerando que a singularidade é o caminho para conhecer o social. “Se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27).

No presente, a singularidade da experiência relatada se soma às experiências dos coautores, pela relação na orientação e coorientação da tese de doutorado, por Filomena Monteiro e González-Monteagudo, respectivamente, que favoreceu a vivência do primeiro autor em comunidades epistêmicas diferentes no Brasil e na Espanha. Essas experiências interculturais trouxeram novas e diferentes experiências, como se percebe na própria escrita do trabalho, que traz métodos e metodologias distintos das que aparecem na história relatada. Estimamos assim, contribuir com a pesquisa científica no momento atual, que cada vez requer mais relações e trabalhos coletivos e colaborativos, em sintonia com o referencial teórico e metodológico aqui defendido.

## Reflexões teórico-metodológicas em diálogo com a experiência

Desde Augusto Comte (1990) (1798-1857), passando por Wilhelm Dilthey (1910) (1833-1911), por John Dewey (1979) (1859-1952) por Hans Gadamer (1999) (1900-2002) e por outros autores clássicos das ciências humanas, os estudos na área têm procurado compreender os fenômenos sociais em cada contexto e de acordo com as histórias e experiências vivenciadas pelos diversos atores e autores.

Com efeito, a pesquisa qualitativa desenvolvida a partir da segunda metade do século passado abriu novos espaços de compreensão que já vinham sendo delineados, mas que no final do século ganham mais legitimidade, com o reconhecimento das experiências vividas individualmente como fontes de pesquisa, o que permitiu desenvolver métodos e metodologias mais flexíveis e promissores, como, por exemplo, a pesquisa narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2015, 2016). Nesse mesmo sentido, destacam-se as perspectivas (auto)biográfico-narrativas que envolvem histórias de vida, memórias e escritas de si (FERRAROTTI, 2010, 2014; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 1996, 2014, 2018a; BOLIVAR, SEGÓVIA & FERNÁNDEZ-CRUZ, 2001; BOLIVAR, 2018; FERNÁNDEZ-CRUZ, 2015; SOUZA, 2007; dentre outros), estudos nos quais autores e atores se relacionam com seus contextos de pesquisa, e às vezes são os mesmos, quando nos trabalhos autobiográficos.

No diálogo com a concepção de experiência em Dewey (1979), Clandinin e demais autores (2016) buscam a relação entre a dimensão histórica e a dimensão social e pessoal do fenômeno da experiência humana, na qual as situações entre lugares são vividas pelos pesquisadores, que não pensam “nas histórias”, mas “com as histórias”, demarcando a ontologia relacional como distinção da pesquisa narrativa. Isso a diferencia de outras formas de aborda-

gens qualitativas e nos permite, por exemplo, escrever em primeira pessoa, em diálogo colaborativo com os pesquisadores coautores do artigo, como fazemos aqui. “Em sentido mais amplo, a voz pode ser considerada como pertencente aos participantes, ao pesquisador, e a outros participantes e pesquisadores para quem um texto fala” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 195).

A perspectiva lógica e científica dá lugar à experiência biográfica e narrativa, como já defendia Bruner (1985), no campo da Psicologia e, como argumenta Ferrarotti (2010, 2014), no campo da Sociologia, autores que nos ajudam a fundamentar este trabalho, ao considerarem o aspecto pessoal e relacional da pesquisa. O fenômeno é minha experiência narrada e junto com os coautores buscamos formas éticas e epistemologicamente comprometidas de interpretar esse fenômeno e suas implicações semióticas. Assim, o que se narra 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 processos identitários, evidenciam percepções mobilizadoras de ações.

Encontro-me no percurso da pesquisa de Doutorado em andamento na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente (GEPForDoc), estudando processos de identificação no DPD por meio da Pesquisa Narrativa. No início desta escrita, sou bolsista do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Universidade de Sevilha, estudando educação intercultural e encontrando novos caminhos para estudos sobre processos de identificação na docência. No final da escrita, já tendo passado por meu apartamento em Cuiabá (MT), termino a escrita em um sítio na zona rural, na

fronteira com a Bolívia. Deslocamentos e isolamentos forçados pela pandemia da covid-19, causada pelo coronavírus.

Nesses “entrelugares”, isolado fisicamente, mas não socialmente, busco um trabalho relacional e colaborativo com a orientadora no Brasil e com o coorientador na Espanha. A primeira, participa com sua experiência sobre formação de professores em longos anos dedicados à pesquisa narrativa, à docência e ao Grupo de Pesquisa na UFMT (MONTEIRO, 2004, 2014; GAVIRIA e MONTEIRO, 2018, etc.). O segundo, participa colaborando com sua história de professor titular e pesquisador na Universidade de Sevilha e em várias universidades pelo mundo, nas quais se dedica a estudos sobre teorias e história da educação, educação intercultural em diversos contextos, educação de jovens e adultos e investigação biográfica e narrativa na formação de professores (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 1996, 2014, 2018a; etc.).

Nesse contexto, coautora e coautor são partes do enredo, pela força no momento difícil, pela inspiração que suas trajetórias revelam, pela orientação nessas fronteiras teórico-metodológicas, pelo suporte na orientação ontológica e epistemológica do método de estudo e pelo ajuste do diálogo entre o relato e o sentido que dou à experiência narrada e ao arcabouço teórico específico, permitindo maior cientificidade ao trabalho.

A virada narrativa, linguística e literária que influencia neste texto exige o exercício de novas formas de escrita, novas negociações entre voz, assinatura e audiência, como explica González-Monteagudo (2013), ao tratar dos novos e velhos desafios das escritas etnográficas e (auto)biográficas. Nesse sentido, neste texto, busco me afastar da representação e inserir os autores no texto, cada um a seu tempo e lugar, mas em permanente interação. A escrita em primeira pessoa parte da preocupação sobre

a tendência das ciências sociais, mesmo nas pesquisas qualitativas, em minimizar o “eu”, em considerá-lo elemento de contaminação da pesquisa, negá-lo como que para protegê-lo (p. 97). O “eu”, fenômeno da investigação, relata a experiência em primeira pessoa, mas o texto é construído de forma colaborativa e possui a assinatura e a voz dos autores que, como se percebe, estão intrínsecos no processo de reflexão e escrita.

Clandinin e Connelly (2015, p. 143-144) escrevem que “[...] a escrita autobiográfica é uma maneira de escrever sobre todo o contexto de uma vida [...] pode ser usada de diferentes formas”. Neste texto, busco relatar fragmentos de minhas experiências enquanto docente, das histórias que farão parte de minha tese de doutorado, pois a escrita narrativa começa com a escrita biográfico-narrativa. Ao relatar essa experiência, vislumbro a possibilidade de autoformação, que é entendida por González-Monteagudo (2018a, p. 10) como um processo vital de construção de si mesmo. Para Monteiro (2014, p. 127), a prática narrativa tem potencial para melhorar a percepção e o enfrentamento de novos desafios e perspectivas no DPD, com a ressignificação das experiências, utilizando a narrativa como uma possibilidade formativo-investigativa.

Nesse sentido, busco um diálogo entre minhas identificações pessoais, sociais e profissionais, assim como entre o relacional e o teórico-conceitual, experienciando as situações narradas em um movimento de continuidade e de interação, conceitos que são inseparáveis (DEWEY, 1979). Navego entre tempos, contextos sociais e lugares, convivendo em momentos diferentes, com pessoas diferentes e em instituições diferentes, no metafórico espaço tridimensional da Pesquisa Narrativa, destacado por Clandinin e Connelly (2015, p. 85) como o reconhecimento e o posicionamento do pesquisador entre seu mundo físico e o social em

algum lugar, entre as dimensões “[...] pessoal e social (interação), passado, presente e futuro (continuidade), combinados à noção de lugar (situação)”. Esse conceito de espaço tridimensional, juntamente com a perspectiva relacional, marcam a dimensão ontológica da pesquisa narrativa e ajudam a fundamentar teoricamente este trabalho.

Ao rememorar o período de 2015 a 2017, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), além dos movimentos introspectivo e extrospectivo – que valorizam minha individualidade e relações vividas, viajo retrospectivamente e me convido a pensar prospectivamente, já que procuro construir minha tese e reconstruir minha carreira docente a partir dessas reflexões, orientado pelos conceitos de Clandinin e Connelly (2015) e pelas reflexões promovidas nos grupos dos quais participam os coautores.

O esforço “[...] narrativo ultrapassa os fatos em sua literalidade ao colocar-se em contato com as experiências formativas de forma íntima, possibilitando a ressignificação e reinvenção de sentidos implicados no processo de fazer-se um profissional da educação” (GAVIRIA e MONTEIRO, 2018, p. 11). Importa os sentidos e significados que atribuímos, pois é o possível no âmbito das ciências humanas, já que a compreensão do fenômeno da experiência em si em sua totalidade é inatingível, o que podemos é aprender sobre ele e com ele.

Nesse sentido, esta escrita biográfico-narrativa é um evento formativo e educativo, considerando que “[...] a educação é construção e re-construção de histórias pessoais e sociais”<sup>1</sup> (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 12, tradução nossa). Por isso, a importância de refletir sobre a maneira como o docente em sua formação significa e ressignifica suas experiências vividas (MONTEIRO, 2004), considerando as con-

tinuidades e interações, buscando identificações que contribuam com o DPD.

Nessa perspectiva, buscando uma colaboração entre o método e os enfoques, encontramos apoio na investigação qualitativa biográfica e narrativa sobre docência, considerando reflexões de autores espanhóis como González-Monteagudo (1996, 2014, 2018a), Bolivar (2001, 2018), Fernández Cruz (2015), dentre outros. Inspiração e apoio necessários para relatar essa parte de minha história de maneira compreensiva, plausível e científica.

Embora a pesquisa maior tenha como principal referencial teórico os pesquisadores canadenses Clandinin e Connelly (2015) – criadores do método pesquisa narrativa (*narrative inquiry*), é importante reconhecer o suporte que dá a este artigo a pesquisa biográfica e narrativa, que está presente no contexto europeu desde a segunda metade do século passado e é crescente na perspectiva global, como se percebe nos trabalhos das associações biográficas European Society of Research on the Education of Adults (ESREA), Associação internacional das Histórias de Vida em Formação e de Pesquisa biográfica em Educação (ASIHVIF) e Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), que cobrem, respectivamente, “los campos anglófono, francófono y lusófono” (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2018a, p. 13).

Portanto, uma possibilidade de diálogo e aprofundamento no campo da pesquisa qualitativa mais relacional. “Pensar narrativamente nas fronteiras entre a narrativa e outras formas de pesquisa é, talvez, a única e mais importante característica do pensamento narrativo bem sucedido” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 57). Essa relação de colaboração teórica e complementação metodológica permite ampliar a construção de sentidos diante da complexidade do realmente vivido.

Com efeito, Bolivar (2018, p. 29) argumenta que o enfoque biográfico e narrativo adquiriu,

1 “la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales”.

no contexto ibero-americano, uma identidade própria. No Brasil, os trabalhos autobiográficos e biográfico-narrativos sobre educação têm ganhado relevo em publicações e eventos científicos como o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), no qual os autores deste artigo têm participado efetivamente das últimas edições. Dentro desse enfoque, as narrativas de si trazem também a possibilidade de reflexão e autoformação, como pretendemos aqui.

Nesse sentido, a explicação de Souza (2007, p. 68) ajuda a refletir sobre os critérios para essa proposta de abordagem:

Tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas. Neste sentido, o conceito de 'si mesmo' é, como todo conceito, uma proposta organizadora de determinado princípio de racionalidade.

Concordando com o autor, busco narrar minha história e aprender com isso buscando mudanças, fugindo do viés metafísico, teológico e pragmático, dando sentido às experiências do modo como elas ocorreram, no local e tempo específico, refletindo sobre elas enquanto narro. "Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado" (idem, p. 66). Mais do que puramente hermenêutico ou fenomenológico, o raciocínio se desloca no já citado espaço tridimensional, conforme as subjetividades e o pertencimento dos autores ao contexto.

Clandinin e demais autores (2016) ensinam que não podemos nos envolver na pesquisa narrativa sem considerar quem somos, em que

nos transformamos e o que nos traz a investigação: uma forma de compreender quem eu era, quem sou e em que estou me convertendo nesse processo. Para isso, sugerem manter a despertabilidade, para saber onde estamos colocados no campo da pesquisa. A pesquisa é pensada com minha presença, mas não escrevo minha história de vida, logo, passo a delimitar aquilo que faz sentido a este texto, o relato reflexivo sobre uma experiência específica vivida.

### Momento de ressignificação: mudanças à vista

Minha primeira experiência com a escrita biográfico-narrativa ocorreu no ano de 2018, em São Paulo, no VII CIPA, quando apresentei o trabalho "Relato de um professor-pesquisador: da busca da verdade ao encontro com o humano", no qual, na acepção de Clandinin e Connelly (2015, p. 40), relatava tensões, paradoxos e interrupções produzidas na minha transição entre os três primeiros anos de carreira docente vivenciados no IFAM e a recente inserção no doutorado em Educação na UFMT.

No início da carreira como professor e pesquisador, no ano de 2015, laborava orientado por algumas convicções formadas em contextos sociológicos, por vezes positivistas, ou pós-positivistas, em direção a caminhos pós-estruturalistas, mas ainda instrumentalizados, típicos de minha formação, delineada por currículos críticos, mas ainda tradicionais – como descreve Silva (2011). Essa identidade realista e crítica construída na formação foi, de certa forma, reforçada no início da carreira, uma vez que nos institutos federais existe forte presença da pedagogia tecnicista, pelo caráter profissionalizante e, paradoxalmente, bastante crítica no campo político, por se tratar de formação integral e *omnilateral*. No início do doutorado

em 2018, fui convidado a refletir sobre isso, caminhando pela ontologia da experiência, que não busca descrever a experiência, mas indagar e refletir sobre o conteúdo e a qualidade da experiência, conforme Clandinin e demais autores (2016).

Limito-me agora aos interesses sobre minha inserção na pesquisa científica no início da carreira no IFAM, no ano de 2015. Nesse tempo e lugar, estavam presentes a busca da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; a participação na gestão da instituição; a identificação com o local; questões sociais e familiares diversas; além de questões introspectivas, às vezes despercebidas, como minhas identidades sólidas e fixas, minhas verdades, meu “eu” – carregado de ideologias e subjetividades, por vezes reprimidas pela “necessidade” do cumprimento da “missão legal”.

## A experiência vivida: esforço pelos bons resultados, tensões e buscas

Chegar ao *campus* no interior do Amazonas na calorosa e ensolarada manhã do dia 23 de fevereiro de 2015 foi uma experiência indelével em minha vida. Saí do estacionamento e passei em frente a duas janelas de vidros escuros – depois soube tratar-se da sala do diretor-geral – imaginando que alguém lá de dentro me via e se perguntava quem seria, já que passavam das 9 horas da manhã e não havia movimento de pessoas ali. Como me viam? Como eu me via naquele momento? Essas perguntas marcaram meus três anos passados na instituição e influenciaram meus processos de identificação, pessoal e profissional. Era esse meu primeiro dia de trabalho? Não. Não era. Desloquei-me de barco por 24 horas de Manaus até Coari para buscar instalação, mas fundamentalmente ansioso para conhecer o *campus*. Assim o fiz, sendo muito bem recebido pelo diretor-ge-

ral, que me apresentou o local e as pessoas, e me fez conhecer algumas tramas políticas em jogo. E, assim, voltei para Manaus planejando meu início de vida como professor.

No dia 2 de março, finalmente meu primeiro dia “oficial” de trabalho, assumi todas as turmas da instituição que estavam sem a disciplina de filosofia, já com um mês de aula, à espera do novo professor. O desafio foi enorme, pois além das diferenças do novo contexto, cada experiência era diferente. Os alunos eram diferentes dos alunos do Colégio Militar e de outro *campus* do IFAM em Manaus, onde tive curtas experiências de docência, assim como dos adultos de outra cidade do interior para os quais lecionei durante dois anos, bem como dos estranhos e ausentes da graduação a distância, em minha também curta experiência com essa modalidade de ensino.

O tempo, o enredo, a cena e o lugar eram outros, as pessoas eram outras, e o conteúdo e a metodologia precisavam ser adaptadas. Isso me levou ao estranhamento, ao esforço para preparar novos e diferentes planos de ensino e estratégias distintas para o primeiro, segundo e terceiro anos, além dos adultos do ensino médio à noite, que tinham Filosofia 1, 2 e 3, mas outra Filosofia, outra metodologia; e os alunos do pós-médio, aos quais ministrava Ética Profissional, mas diferente da Ética Profissional dos adolescentes do primeiro ano matutino, que não conheciam os espaços laborais. Essas nuances das disciplinas e práticas, para o professor em início de carreira, revelam-se um drama não imaginado anteriormente, pois na formação inicial parecemos aprender para ensinar a uma espécie de público uniforme.

Embora o ensino tenha indiscutível importância e significado no DPD, por ser a principal atividade do professor, nossa proposta neste texto é tratar do campo da pesquisa científica, que é de fato indissociável. Pela natureza dos institutos federais, ainda que o docente não

tenha formação para a pesquisa, desde o início da carreira ele é identificado como pesquisador. Essa característica dos institutos federais gera processos de identificação conflituosos que têm sido preocupação dos gestores e dos autores que escrevem sobre identidades, sobre o dilema entre a “identidade de escola técnica” e a “vontade de universidade”, conforme bem explora Moraes (2016).

Em meio a esses processos de identificação difíceis, não havia no *campus* conhecimento de teorias sobre a ciência da educação que dessem conta de perceber o professor como “professor pesquisador”, como abordado por Day (2005) e outros pesquisadores, no sentido de que o professor reflexivo (ZEICHNER, 2008) dá sentido às suas experiências e produz novos conhecimentos, constituindo-se como professor pesquisador ao longo do DPD, formulando teorias para a melhoria de sua prática. A pesquisa era vista apenas no sentido legal, de compor o plano com atividades de pesquisa científica, propor projetos e orientar iniciação científica júnior, com alunos do Ensino Médio, iniciativas que, para a maioria, estavam dissociadas do ensino.

Meu primeiro desafio foi no campo da extensão acadêmica. Na primeira semana de aulas, o coordenador da área me abordou na sala dos professores e disse: “*Professor, foi prorrogado o Edital para submissão de projetos de extensão, o senhor não gostaria de submeter um projeto?*” Eu disse: “*Sim, vou pensar em algo*”. Na verdade, minha preocupação maior no momento eram meus 368 alunos distribuídos em 11 turmas e como faria para ensinar, educar, avaliar, ser justo e ético, ser um bom professor. Pensava em fazer pesquisa e extensão, mas não era assim, nos primeiros dias. E agora, me perguntava, qual era o interesse de pesquisa que poderia associar à extensão?

González-Monteagudo (2018a, p. 6, tradução nossa) reflete apropriadamente que nos

interesses novos “não costumam emergir completamente e do nada, em um dado momento no tempo. Eles têm suas raízes e sua história, o produto de experiências vividas ao longo do tempo, que se acumulam e dão frutos em condições e contextos especiais”<sup>2</sup>. Ao sermos provocados pela realidade, refletimos sobre os contextos e fazemos novas escolhas. Clandinin e Connelly (2015, p. 165) reforçam que “Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa”.

Esses autores nos auxiliam a compreender a natural complexidade das escolhas no momento de decidirmos o que vamos pesquisar e o que vamos relatar. Principalmente em tempos de “modernização reflexiva”, que nos exige tomar decisões individuais sem um marco institucional que garanta segurança (BOLIVAR, 2018, p. 41). De fato, vivemos um momento em que não temos garantias – políticas, econômicas, identitárias ou mesmo científicas – como podemos depreender dos pensamentos de Stuart Hall, na obra *Sin Garantías - Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, organizada por Restrepo, Walsh e Vich (2010). Identificar-se com o que de fato importa não é tarefa fácil.

No tempo da graduação, no ano 2000, eu manifestei o desejo de estudar o pensamento do homem do campo, sua capacidade de “maturar” e pensar originalmente e de se revoltar politicamente, já que vivi essas experiências na luta pela terra nos anos 1980, quando meu pai perdeu sua propriedade rural para o Banco do Brasil. Na Igreja Católica, eram os tempos da Teologia da Libertação, fazíamos parte da Pastoral da Terra, do grupo de jovens, dos movimentos de luta pela terra no Oeste do Pa-

2 “habitualmente no surgen de manera completa y de la nada, en un momento temporal dado. Tienen sus raíces y su historia, producto de experiencias vividas a lo largo del tiempo, que se acumulan y fructifican bajo especiales condiciones y contextos”.

raná, no contexto do surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Meu pai, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), nos levava aos eventos, onde vendíamos bonés e camisetas para “a causa”.

Por força de influências, de contextos, de conveniências e de processos de identificação diversos, na graduação, estudei confrontos em torno da teoria política, entre Platão e Karl Popper. Na especialização, a privatização do ensino superior no contexto da cidade em que vivia e no mestrado, as relações entre o público e o privado no ensino superior em momentos distintos da história do Brasil. Interessava-me o estudo sobre o liberalismo econômico.

Voltando – prospectivamente – para o início da carreira, naquele momento, em 2015, eu não entendia muito bem como ser um pesquisador/professor, encontrar a indissociabilidade necessária. Nada em meus estudos anteriores parecia se encaixar com o tema que deveria pesquisar no IFAM, considerando a suposta “identidade” da instituição, de ensino profissional, técnico e tecnológico, que deveria contribuir com o desenvolvimento local. Não havia ensino superior privado no município e o liberalismo e o mercado liberal pareciam não se interessar por aquela periferia. De fato, o IFAM – e eu, por extensão – “era o Estado”, e poderia ser a providência que o local necessitava. Se não ainda numa perspectiva socialista, ao menos numa acepção Keynesiana de bem-estar social (KEYNES, 1982). Nessa perspectiva, era preciso descobrir se o IFAM estava cumprindo com sua missão no local, daí minha decisão de iniciar conhecendo a realidade dos ex-alunos. E de mais adiante criarmos um grupo de pesquisa com ênfase na educação e desenvolvimento regional.

Nesse sentido, no ano de 2015, coordenei meu primeiro Projeto de Extensão “Acompanhamento de Alunos Egressos do IFAM - *campus* Coari”, no qual tive duas bolsistas, vários

voluntários e um pequeno auxílio para comprar material. O objetivo descrito era contribuir com a instituição no acompanhamento dos alunos egressos. Para isso, construímos oito objetivos intermediários, propondo ações práticas, para nós, exequíveis, como fornecer dados para o planejamento, definição e/ou redefinição das políticas educacionais da instituição e contribuir com um plano mais amplo de acompanhamento dos egressos vislumbrado pela instituição. Hoje, eu diria que exageramos um pouco na dose dos objetivos e no tamanho da amostra.

Nessa extensão-pesquisa, cadastramos e entrevistamos 187 ex-alunos com um questionário fechado de 58 perguntas, além de organizarmos confraternização e homenagem aos egressos no auditório da instituição. No projeto, “prometemos” que a instituição daria mais atenção a esse público e sugerimos algumas políticas, as quais a direção geral prometeu apoiar. Afinal, a coordenação de extensão tinha essa tarefa de integrar os egressos. Hoje eu me perguntaria, o que mais ficou desse projeto? Qual resultado permanece de forma mais significativa? Sobre isso tentarei refletir no próximo tópico. Por ora, tratemos de outros projetos. O fato é que o acompanhamento e apoio prometido aos egressos não se efetivaram.

Estimulado pelo movimento causado pelo projeto de extensão, mais do que pelos resultados, propus, ainda em junho de 2015, coordenar um projeto de iniciação científica intitulado “Educação e Desenvolvimento Regional na Amazônia: o caso do município de Coari”, que tinha por objetivo analisar a possibilidade de uma educação para o trabalho no interior do Amazonas que pudesse garantir o desenvolvimento regional, calcado na emancipação econômica e no pleno exercício da condição humana dos trabalhadores. Formulamos seis objetivos intermediários, bem amplos e profundos, buscando propor alternativas para

melhorar a adequação da educação ao mundo do trabalho no interior do Amazonas, algo que merece reflexão sobre a amplitude da expectativa para uma iniciação científica. Propusemos tratar da educação em todos os níveis e modalidades e do amplo espectro do conceito mundo do trabalho.

Nesse mesmo ritmo, no ano de 2016, aprovamos o Projeto de extensão “A educação e o mundo do trabalho: o que você quer ser quando crescer?”. Neste, propusemos contribuir com a melhoria da percepção sobre o mundo do trabalho pelo jovem estudante e com a escolha laboral nesse momento de difícil decisão, além de sete amplos objetivos intermediários, como, por exemplo, compreender as concepções teóricas que tratam da alienação nos processos decisórios e a construção das culturas e das ideologias presentes na sociedade capitalista. Aplicamos um teste vocacional *ad hoc*, validado pela psicóloga do *campus*; realizamos entrevistas com 142 participantes e organizamos dez palestras com profissionais de várias áreas. Dentre outros objetivos, buscávamos a relação causal entre a vocação dos participantes e a profissão que ele declarava querer desempenhar no futuro, para comprovar a coesão ou não do adolescente. Em tempo, desistimos dessa relação causal e concluímos com os fatores que interferiam na escolha sobre a decisão para o futuro e com outros dados do projeto. Desistência em boa hora, pois “causalidade, com sua subsequente certeza”, é a marca central da narrativa dominante (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 65), fronteira que agora atravessamos. O projeto foi bem aceito pela comunidade, em grande parte pelo movimento que causou.

No mesmo ano de 2016, inconformados com a realidade do mercado de trabalho local, submetemos outro projeto de iniciação científica, “A educação superior e o mercado de trabalho no município de Coari (AM). Nesse projeto, propusemo-nos a compreender a re-

lação entre a educação superior e o mercado de trabalho no local, considerando os cursos que formam para o trabalho e as empresas e instituições que oferecem vagas para emprego nessas áreas. Com três objetivos intermediários, planejamos levantar dados junto a três instituições de ensino superior e identificar a inserção dos egressos no mercado de trabalho, levantando o número de vagas nas instituições, para comprovar que não havia vagas sequer para uma pequena parte desses profissionais, como acontece em todo o país. E, para além disso, citar, ao final, Antunes (2005), que trata da metamorfose do trabalho no mundo atual, e Mészáros (2005), para reforçar que necessitamos de uma educação para além do capital. Apesar de não comprovarmos nada de novo como pretendíamos, até hoje recordo nossa preocupação em fazer um bom trabalho e as reflexões sobre os desafios.

No ano de 2017, ao percebermos que a comunidade local apresentava um significativo desconhecimento do instituto, como se fosse algo alheio a ela, submetemos um projeto de extensão “Coari (AM)!!! Aqui tem IFAM!!!”, com o objetivo de divulgar o IFAM e o *campus* local, para que as pessoas da região pudessem compreendê-lo como parceiro da comunidade no caminho do desenvolvimento econômico, político e social. Estipulamos seis objetivos específicos, bastante práticos, visando reforçar e fixar a marca IFAM na subjetividade da comunidade. Distribuímos material de divulgação e realizamos visitas a 45 salas de aula em nove escolas, informando sobre a instituição e esclarecendo dúvidas, com as falas também dos alunos bolsistas e voluntários, que demonstravam suas identificações com a instituição. Supõe-se que esse projeto tenha estimulado a procura pelo IFAM no ano posterior, em que se verificou o aumento da demanda.

No ano de 2017, diante do lançamento pelo IFAM do Edital do Programa de Apoio ao De-

envolvimento de Pesquisa Científica Aplicada à Inovação Tecnológica (PADCIT), do IFAM, aprovamos o projeto de pesquisa denominado “Educação e Desenvolvimento Regional em Coari (AM)”, que tinha o objetivo de compreender a relação entre a educação escolar para o trabalho e o desenvolvimento regional no município, buscando mapear e identificar elementos que pudessem sugerir as estratégias que deveriam ser adotadas pelo governo. Estabelecemos quatro objetivos específicos, com atividades isoladas, as quais distribuímos entre cinco professores, apoiados por

quatro alunas participantes da pesquisa.

Realizamos estudos e levantamentos diversos, obtendo resultados que estão disponíveis e compilados em um relatório final, existindo dados que ainda podem contribuir com novos conhecimentos, ao serem encontrados seus significados a partir de novas análises e discussões. O quadro nº 1 – Dados das entrevistas do projeto apresenta os temas tratados a partir de entrevistas, indicando a quantidade e as finalidades das entrevistas realizadas. De fato, o projeto de pesquisa dialogava com as experiências de extensão e iniciação científica anteriores.

**Quadro nº 1** – Dados das entrevistas do projeto

Participantes	Nº de Entrevistados	Nº de questões	Aspectos Levantados	Finalidade: Identificar/ Diagnosticar/Compreender a:
Alunos do Ensino Médio do IFAM	262	27	Educacionais; Culturais; Econômicos; Mundo do Trabalho.	- Percepção do aluno sobre educação e trabalho; - Realidade socioeconômica.
Alunos do Ensino Médio das Escolas Estaduais	72	18	Educacionais; Culturais; Econômicos; Mundo do Trabalho.	- Percepção do aluno sobre educação e trabalho; - Realidade do IFAM; - Realidade socioeconômica.
Alunos do 9º ano das escolas municipais	406	8	Educação Profissional; IFAM; Ensino Médio. Mundo do trabalho.	- Visão do aluno do 9º ano sobre o IFAM e seu futuro profissional.
Moradores de Comunidades Rurais	43	14	Sociais; Econômicos; Educacionais.	- Percepção do comunitário sobre sua própria realidade e sobre o IFAM.
Empresários Locais	16	14	Perfil da Empresa; Mercado de Trabalho;	- Mercado de trabalho na área de informática; - Visão sobre o IFAM.

**Fonte:** elaborado pelos autores a partir do projeto analisado.

Entre os resultados desse projeto, destaco a própria inserção dos integrantes da instituição e da comunidade em um Projeto de Pesquisa, pois, apesar das resistências, por vezes, nos víamos envolvendo membros do *campus*

nas discussões sobre o projeto, seja em visita técnica, em entrevistas, em eventos, e mesmo para o suporte administrativo que solicitávamos, o que nos exigia explicar o trabalho desenvolvido.

Tudo era novidade, pois era o primeiro projeto de pesquisa financiado pela instituição realizado no interior do *campus*. Acredito que, em todo esse percurso, colhemos muitas informações importantes, mas não sei muito bem o sentido que foi dado e o que fizemos com elas. Por exemplo, descobrimos que 75% dos jovens das escolas estaduais e municipais pretendiam no futuro morar e trabalhar em Manaus ou em outra região do país. Porém, até hoje não sabemos como cada um desses jovens chegou a essa escolha e o que significa para eles viver naquele município.

Ainda tratando dos resultados, organizamos, um livro intitulado *Educação e desenvolvimento regional: diálogos sobre práxis educativas e economia local*, no qual publicamos artigos de participantes do projeto, de professores convidados de universidades brasileiras, da Venezuela, do México e da Argentina. O livro foi publicado apenas em 2020, por motivos administrativos, mas parece um bom referencial para ressignificarmos as experiências e refletirmos sobre as mudanças ocorridas no Brasil e na América Latina em tão curto tempo.

De fato, tanto no projeto de pesquisa quanto nas orientações de iniciação científica e extensão, eu tentava a indissociabilidade, procurava levar os temas dos projetos para minhas aulas de filosofia e levava os alunos a pensarem a realidade local em temas transversais ligados aos conceitos e campos previstos na disciplina. Igualmente, incentivava os alunos a participarem das Mostras que realizávamos dos projetos (parciais e finais), além de fazer questão de evidenciar o andamento dos estudos durante eventos no *campus*.

## Ressignificando e continuando as experiências

Apesar da quantidade dos trabalhos, amostras e dados coletados; apesar de buscar a indissociabilidade

entre ensino, pesquisa e extensão, como relato acima, percebia, naqueles três anos, que faltava algo que realmente fosse indissociável e que os resultados não produziam a mudança que esperava. Eu não me satisfazia com as distâncias entre os alunos, os professores e a comunidade, bem como imaginava que os resultados dos projetos eram frágeis. Hoje procuro refletir sobre essas experiências e vejo que superestimava o poder das pesquisas e buscava verdades únicas em meio a processos de identificações diversos e independentes das vontades. A multiplicidade que produzia diferenças todos os dias exigia do professor-pesquisador uma espécie de “pedagogia da diferença” (SILVA, 2014), para a qual eu não estava preparado.

A narrativa biográfica expõe nossas vulnerabilidades, mas é um esforço necessário para construir novos conhecimentos, para ressignificar as experiências e dar novo sentido ao que foi construído, ou ao que não foi. Outra preocupação na autobiografia é o risco de produzir um documento cartesiano, diferente da necessária narrativa aberta e subjetiva hermenêutica do memorial acadêmico, ou apresentar um relato narcisista por intermédio de um “egodocumento”, distante das questões teóricas (SILVA, 2016).

Assim sendo, mais importante do que as conquistas e realizações que merecem ser repetidas ao longo da carreira é o fato de que muitos detalhes das ações realizadas merecem críticas, como se percebe já na leitura das experiências relatadas, como a ânsia pela totalidade e pelas relações causais. “Na narrativa dominante, o caso universal é de grande interesse. No pensamento narrativo, a pessoa em contexto é o que interessa” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 66). Com efeito, o objetivo agora não é dar conta de todos os processos, mas buscar a ressignificação daquilo que é importante para o ser humano que sou no tempo

e lugar em que me encontro hoje, na relação com as comunidades científicas que participo. Transformar as experiências vividas em experiências positivas ao refletir e narrar. Começaria destacando a questão da performance.

Meu início de carreira foi marcado pela busca de uma boa performance, como parece nos exigir o mundo contemporâneo (SIBÍLIA, 2014). Ser autêntico, coerente e verdadeiro de fato era minha intenção nos projetos. Embora também percebesse a fragmentação das identidades e dificuldade em estabelecer verdades, ao ver uma maneira tão flexível, múltipla, epidérmica, fluida e mutante de ser e de estar no mundo, e no meu caso, na escola. Mas eu me esforçava para construir uma identidade, por meio das pesquisas, que estivesse relacionada à identidade da instituição.

No entanto, hoje vejo que essa construção pronta e acabada é impossível, como adverte Hall (2019). É impossível a fixação de uma identidade pura, pois a ideia de unificação, de completude é uma fantasia. Melhor pensar em processos de identificação que são contínuos e experienciais, não têm início, meio e fim e não significam prioritariamente identificação (idem), mas antes reconhecimento da diferença (SILVA, 2014). A diferença é fundamental para a identificação, pois ao percebê-la nos vemos e vemos aos outros e às instituições como de fato são. Por isso, resultados diferentes do previsto não são fracassos, ao contrário, são achados e novas possibilidades.

Outro aspecto que merece reflexão é o que aparece nos objetivos de todos os projetos apresentados, que é decorrente da tendência iluminista e sociológica, que insiste em encontrar a solução para os problemas a partir da escolha das estratégias adequadas, quando os “dados” da pesquisa já não permitem a compreensão se não se considerarem as subjetividades e a compreensão sobre como aparecem esses dados, suas origens e contextos

em que foram colhidos. Os questionários fechados, por exemplo, nem sempre eram bem compreendidos pelos participantes, que geralmente não tinham espaço para se manifestar além da questão. E, geralmente, não tínhamos tempo para interpretar, mas não ficávamos satisfeitos com as análises. A dureza do método não permitia muito aprender no processo. Dependíamos do resultado explicado com palavras e dados verificáveis. Há muito Ferrarotti (2010, p. 30) suspeitava sobre as investigações sociológicas feitas com questionários rigidamente estruturados.

Neste momento, o esforço segue sendo a vivência na fronteira para construir pesquisa com características, modos de verificação, discursos e formas que transitam do modo paradigmático lógico-científico para um caminho narrativo literário-histórico, como já argumentava Bruner (1985) sobre as formas de conhecimento científico para o estudo da ação humana. Para transitar nessa nova fronteira, percebo agora a importância do uso de metáforas e termos narrativos nos relatos de pesquisa e de experiências (CLANDININ e CONNELLY, 2015), palavras que facilitem transitar na compreensão do espaço tridimensional. Essa constatação decorre também da compreensão de Silva (2014) que, com base em Derrida, escreve que podemos atribuir significações às coisas ou aos conceitos, mas que não podemos captar a presença delas em sua integralidade, essa verdade da presença vai sendo adiada. O recurso que temos são a linguagem e as representações e assim atribuímos sentidos às nossas histórias e experiências.

Minhas experiências, no início da carreira, me levaram a buscar na pesquisa a solução para os problemas da instituição, mas fundamentalmente amparado nas questões sociais na perspectiva crítica da sociedade capitalista liberal, buscando o lugar da educação nessa luta pela transformação da sociedade. Embora

continue considerando o papel da educação crítica e transformadora, penso que vivo processos de identificação nas fronteiras entre meu “eu sociológico” e até “iluminista” do início da carreira, na acepção de Hall (2019), dialogando com uma espécie de “eu pós-moderno”, mas ainda crítico, conforme visto nos estudos contemporâneos pós-estruturalistas ou narrativos, como o caso do GEPForDoc, de qual agora participo. A perspectiva coletiva e relacional da comunidade de investigação na pesquisa narrativa carrega bastante compromisso político e ético na busca da justiça social. Sigo, evidentemente, em conflito e indagando, fase da qual espero não passar, pois se crer ter encontrado a verdade, temo pela perda da indagação e, conseqüentemente, da cientificidade.

Após ter vivenciado três meses a rotina do *campus* Coari, no segundo semestre de 2019, durante entrevistas narrativas, rodas de conversa e observação participante no contexto da pesquisa narrativa para o doutorado em andamento, vejo que as questões das pesquisas realizadas ecoam ainda no local, seguem sendo reelaboradas com mais ênfase e com maior propriedade. Percebi ali uma inquietação construída que aprofunda as reflexões e os debates travados por nós, docentes, desde o início da carreira, com colegas que viveram dramas semelhantes, que obtiveram êxitos e falhas nas pesquisas, mas que, com muita força, desenvolvem contínuos e complexos processos de identificação que precisam ser compreendidos por abordagens mais abrangentes, a fim de favorecer um DPD significativo para o contexto.

## Sentidos na narração e as identificações contínuas

Neste trabalho, como ocorre a todos os que participam de pesquisas narrativas, fui convidado “[...] a viver, contar, re-contar e re-viver

minhas próprias histórias, durante o processo de investigação, revelando meus múltiplos ‘eus’” (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 40). Desse modo, desenvolver uma investigação narrativa requer um constante estado de alerta, principalmente considerando os riscos, perigos e abusos na narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1995), pois “[...] o pesquisador deve tomar uma série de decisões para saber como balancear a suavidade contida no enredo com o que fica obscurecido devido a essa suavidade. [...] É uma questão de estar tão alerta às histórias não contadas quanto àquelas contadas [...]”. É preciso pensar sobre os “[...] riscos, perigos e abusos ao longo da pesquisa” e uma das formas de fazer isso “[...] é olhar através dos nossos múltiplos ‘eus’ como pesquisadores narrativos não podemos evitar a tarefa do criticismo.” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 234). No mesmo sentido, a metodologia biográfico-narrativa permitiu “[...] vislumbrar o sentido que cada sujeito outorga aos atos em que se encontra, ou em que outros se encontram imersos” (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2018b, p. 63).

O texto demonstra que as identificações e o sentido dado ao DPD pelo primeiro autor foram sendo construídos pelos atos e escolhas que foram possíveis em cada momento. No momento de narrar e produzir significados com apoio da escrita biográfica, percebemos que a experiência individual permitiu refazer e ressignificar as experiências em lugar e tempo novos, mas ciente do espaço ocupado no passado e do que está sendo ocupado agora, e assim, poder participar de inseguras e importantes mudanças, pessoais e institucionais.

[...] profissionais reflexivos da docência não somos o resultado das ações programadas, da somatória de níveis percorridos e sim um *devoir* que está atrelado a um conjunto de experiências e circunstâncias, também incertas e contingentes, sobre as quais não temos um total

controle ou consciência de sua existência e seus efeitos em nós. (GAVIRIA e MONTEIRO, 2018 p. 2, grifos dos autores).

Para Rose (2001, p. 36-37), “[...] as formas pelas quais os seres humanos ‘atribuem sentido à experiência’ têm sua própria história. Dispositivos de ‘produção de sentido’ – grades de visualização, vocabulários, normas e sistemas de julgamento – não são produzidos pela experiência; eles produzem a experiência”. A experiência produzida agora nos auxilia a nos identificar como pesquisadores no momento atual e em futuros desafios.

Os processos de identificação, sobre os quais já comentamos, envolvem mais que reconhecimento institucional, envolvem pessoas, contextos e intersubjetividades, a própria estrutura emocional. Nossas reações de conformação, resiliência e busca da coerência entre atividades de gestão, ensino, pesquisa, extensão e vida social, por vezes foram conduzidas na busca de uma identificação ampla, mas ainda fixa e estruturada para a performance. Percebemos os processos de identificação como uma espécie de movimento dialético relacional, sempre provisório, como descreve Hall (2019), sem garantias (RESTREPO, WALSH e VICH, 2010).

Por mais que estejamos tentados concluir, confortamo-nos em pensar que “uma narração está sempre inacabada, que as histórias serão re-contadas uma e outra vez, e que as vidas serão re-vividas de novas formas”<sup>3</sup>. (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 40, tradução nossa). E como a escrita narrativa é um processo de indagação, e como esse processo é seletivo e limitado, seguem pendentes as histórias dos silêncios que dialogaram conosco nessa reflexão.

3 “una narración está siempre inacabada, de que las historias serán re-contadas una y otra vez, y de que las vidas serán re-vividas de formas nuevas”.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

BOLÍVAR, Antonio; SEGÓVIA, Jesús Domingo; FERNÁNDEZ-CRUZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madrid: Muralla, 2001.

BOLIVAR, Antonio. Prefácio. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. In: **A nova aventura (auto) biográfica. Tomo III**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 7-27.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29.12.2008 - **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 17 nov. 2020.

BRUNER, Jerome. Narrative and paradigmatic modes of thought. In: BRUNER, Jerome. (2006) **Search of pedagogy. The selected works of Jerome Bruner**. Vol. 2. New York: Routledge, 1985. p. 116-128.

CLANDININ, Jean et. alli. **Engaging in narrative inquiries with children and youth**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2016.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COMTE, Augusto. **Discurso sobre o Espírito Positivo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

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

DAY, Christopher. **Formar Docentes: Cómo, Cuándo y em que condiciones aprende el profesorado**. Madrid: NARCEA S.A. de Ediciones, 2005.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Aní-

sio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. Tradução de Marcos Casanova. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.

FERNÁNDEZ-CRUZ, Manuel. **Formación y Desarrollo de Profesionales de la Educación**. Un Enfoque Profundo. USA. Deep University Press, 2015.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, PT: Ministério da Saúde, 1988. p. 17- 34.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2010. p. 21-57.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3ª edição. Petrópolis: Vozes; 1999.

GAVIRIA, Ricardo; MONTEIRO, Filomena. 'Eu não pensei ser uma professora universitária': trajetória de formação profissional e construção da identidade docente. In: BRAGANÇA, I. F. S.; NAKAYAMA, B. C. M. D.; TINTI, D. S. (Org.). **Narrativas, formação e trabalho docente**. 1ª ed, v. 7. Curitiba: CRV, 2018. p. 203-216.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. Abordagens biográfico-narrativas com estudantes universitários não-tradicionais. In: FRAGOSO, A.; VALADAS, S.T. (Eds.). **Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior**. Publisher: Coimbra: CINEP/IPC, 2018b. p. 59-77.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. **El enfoque biográfico en las investigaciones sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes**. p. 63-85. Aula Abierta. Universidad de Oviedo. España, 1996. Disponível em: [file:///C:/Users/claude/Downloads/1996cesarAulaAbierta%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/claude/Downloads/1996cesarAulaAbierta%20(1).pdf). Acesso em: 17 nov. 2020.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. Writing in Ethnographic and Auto/biographical Approaches: Old and

New Challenges. **Miradas**, v. 1, n. 11, 1 dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/article/view/9083/5583>. Acesso em: 14 dez. 2021.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. El Trabajo Biográfico-Narrativo En Investigación Y En Formación En El Siglo Xxi (2000-2016): Itinerarios, Experiencias Y Redes. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. **A nova aventura (auto) biográfica**. Tomo III. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018a. p. 227-251.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José; OCHOA-PALOMO, Carmen. El giro narrativo en España: investigación y formación con enfoques auto/biográficos. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. México, DF. vol. 19, nº 62, p. 809-829. Set. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662014000300008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300008). Acesso em: 17 nov. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

IÑIGUEZ, Lupicínio. Identidad: De lo Personal a lo Social. Un Recorrido Conceptual. En: Eduardo Crespo (Ed.), **La constitución social de la subjetividad**. Madrid: Catarata, 2001. p. 209-225. Disponível em: [file:///C:/Users/claude/Downloads/Identidad\\_2001%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/claude/Downloads/Identidad_2001%20(3).pdf). Acesso em: 17 nov. 2020.

KEYNES, John Maynard. M. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Atlas, 1982.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTEIRO, Filomena. Práticas de investigação narrativa com professores em exercício: contribuições significativas ao desenvolvimento profissional. **Teias**, v. 15, p. 118-129, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24424>. Acesso em: 17 nov. 2020.

MONTEIRO, Filomena; SILVA, Maria das Graças. Universidade e trabalho docente: repensar para ressignificar. **Poiésis**. (Catalão), Catalão- GO, v. 02, n.02, p. 121-136, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10525>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade - A formação da Identidade dos IF**. 2016. 356p. Tese (Doutorado e Educação). UNB: Brasília, 2016. Disponível em: [www.repositorio.unb.br/handle/10482/21409](http://www.repositorio.unb.br/handle/10482/21409). Acesso em: 15 nov. 2020.

RESTREPO, Eduardo; WALSH, Catherine; VICH, Victor (Org.). **Sin Garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. Popayán/Lima/ Bogotá: Instituto de Estudios sociales y Culturales Pensar/ Instituto de Estudios Peruanos/Universidad Andina Simón Bolívar, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/331235109\\_Sin\\_garantias\\_Trayectorias\\_y\\_problemas\\_en\\_estudios\\_culturales\\_2\\_ed/link/5c6ddf16a6fdcc404ec18c39/download](https://www.researchgate.net/publication/331235109_Sin_garantias_Trayectorias_y_problemas_en_estudios_culturales_2_ed/link/5c6ddf16a6fdcc404ec18c39/download). Acesso em: 17 nov. 2020.

ROSE, Nicolas. Como se deve fazer a história do eu? Tradução de Tomaz T. da Silva. **Revista Educação e Realidade**. V. 26, n1, p. 33 a 57, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41313/26145>. Acesso em: 17 nov. 2020.

SIBÍLIA, Paula. Autenticidade e performance: a construção de si como personagem visível. In: OSWALD, Maria Luiza; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do; WORCMAN, Karen (Org.). **Narrativas Digitais, Memórias e Guarda**. 1. Ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2014. P. 41-62.

SILVA, Tomás Tadeu. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2014, p. 73-102.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

SILVA, Wilson Carlos Lima. Saber se inventar: o memorial acadêmico na encruzilhada da autobiografia e do egodocumento. **Métis: História & Cultura**. Caxias do Sul. V. 14, p. 30. P. 44-67, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/4934>. Acesso em: 17 nov. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: Edufba, 2007. p. 59- 74.

ZEICHNER, Kennety. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 29, n.103, p. 535-554. Mai/Ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

Recebido em: 10/02/2021

Revisado em: 30/10/2021

Aprovado em: 12/11/2021

**Claudio Afonso Peres** é mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Doutorando em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com Bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) na Universidade de Sevilha-ES. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente (GEPForDoc) e do Grupo Educação, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento no interior do Amazonas. E-mail: [claudioafonsoperes@gmail.com](mailto:claudioafonsoperes@gmail.com)

**Filomena Maria de Arruda Monteiro** é doutora em Educação e pós-doutora pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente (GEPForDoc). Editora da Revista de Educação Pública. E-mail: [filarruda@hotmail.com](mailto:filarruda@hotmail.com)

**José González-Monteagudo** é doutor em Pedagogia pela Universidade de Sevilha. Professor do Departamento de Teoria e História da Educação e Pedagogia Social, Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Sevilha (Espanha). E-mail: [monteagu@hotmail.com](mailto:monteagu@hotmail.com)