

I

“ESCREVIVENDO” A MOBILIDADE ACADÊMICA: desafios e possibilidades para a reflexão da formação continuada*

*Luiz Henrique Barros da Silva
Patrícia Montanari Giraldi
Erivanildo Lopes da Silva*

Introdução

Inserida no lastro de experiências que a pós-graduação pode proporcionar, a mobilidade acadêmica consolida-se historicamente como uma forma de desenvolvimento acadêmico para estudantes dos mais diversos níveis. De fato, um pós-graduando poder vivenciar experiências acadêmicas em localidades diferentes da sua muda algo na forma de pensar o próprio objeto de investigação. Como não poderia ser diferente, apresentamos nossas reflexões sobre esse processo.

Nós entramos em contato com a mobilidade acadêmica a partir da proposição de um edital que indicaria estudantes para participar dessa experiência. Enquanto estudante de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), o primeiro autor deste texto foi convidado a viver essa experiência.

A vivência rica em experiências provocou reflexões, as quais serão de certo modo discutidas no corpo deste trabalho. Tão singular quanto viver essa experiência, foi escrever um capítulo de maneira tão transformadora como é proposta neste livro. Reviver a mobilidade acadêmica de maneira tão ímpar como a partir da escrita de uma “escrevivência” foi algo inspirador para a reflexão de nossa prática docente e de nossas histórias de vida.

Destacamos desde já, que não objetivamos ser pretensiosos(as) ao ponto de afirmar que estamos fazendo uma “escrevivência” como propõe a autora brasileira Conceição Evaristo, que produz suas reflexões e trabalhos desde o espaço de lutas das mulheres negras. Sem a intenção de esvaziarmos os espaços de luta, com muita humildade nos inspiramos

*DOI – 10.29388/978-65-81417-68-0-f.17-36

em seu trabalho para construir nossas narrativas sobre o que foi vivido e sentido. Sua visão fiel e sensível a respeito da realidade nos motiva a refletir sobre nossos processos, inquietações e transformações.

Para esclarecer o papel da ideia de escrevivência na nossa escrita destacamos a fala de Conceição Evaristo no livro “Insubmissas: Lágrimas de mulheres”:

Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência. (EVARISTO, 2020, p.09)

Esse trecho explica que a escrevivência transita entre o real e o criado pelo autor, indagando sobre a nossa possibilidade de relatar fatos em sua totalidade, porém produzindo relatos ancorados nas realidades experienciadas. Com essa ideia em mente, realizamos nossas produções narrativas a partir de experiências reais vividas por nós em processo de mobilidade, porém não buscamos fidelidade à cronologia dos acontecimentos, dos sujeitos envolvidos e dos locais onde as situações se desenvolviam.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é apresentar elementos de análise sobre o processo de mobilidade acadêmica vivenciado, à luz de uma narrativa construída pelos autores, inspirados pelas ideias de “escrevivência” da autora Conceição Evaristo. Esperamos com isso fomentar o debate sobre a mobilidade acadêmica, buscando fortalecer tais iniciativas no âmbito da pesquisa em ensino de Ciências e, assim, subsidiar futuras discussões sobre a importância desse processo na formação de pesquisadores e a necessidade de financiamentos para missões de estudo.

Contextualização teórica: olhares sobre a mobilidade

Inicialmente, a mobilidade surge associada ao contexto internacional, sendo as primeiras proposições dessa prática originadas com a expansão do alcance e atratividade das universidades europeias (LUCÉ; FAGUNDES; MEDIEL, 2016).

Com o surgimento da União Europeia que objetivava a cooperação entre países que viviam momentos de conflito buscando superar os efeitos da 2ª Guerra Mundial, motivações políticas e econômicas tencionaram a criação e fortalecimento desse bloco, a cooperação para a educação superior surge como forma de integrar sistemas universitários e possibilitar o desenvolvimento da União Europeia, culminando em diversas iniciativas para ampliar a mobilidade acadêmica no continente europeu.

Esse movimento de expansão acadêmica europeia influencia os países latinos, comumente atraindo pessoas para realizarem missões de estudo na Europa. As políticas de internacionalização produzem incentivos para esse movimento de busca por mobilidades acadêmicas com tendência da atuação de pesquisadores de países denominados periféricos, naquelas instituições de países chamados centrais, como os europeus ou mesmo Estados Unidos. (PERIM *et al*, 2007; LUCE; FAGUNDES; MEDIEL, 2016).

Observa-se nesse movimento histórico, que consolida as iniciativas de mobilidade no mundo, uma centralização em torno do pensamento e da lógica do continente europeu. Ao longo da história os conhecimentos europeus se legitimaram a partir da criação de um espaço em que outras intelectualidades são relegadas à categoria de “outro” (MENESES, 2014).

Como discute Maria Paula Meneses (2014), o processo colonizatório enxergou a diferença como algo que deveria ser valorado, gerando um lócus geográfico de conhecimento e um outro lócus que nada representava, ou seja, um berço europeu de superioridade e desenvolvimento e o resto do mundo que permaneciam em um suposto estado inalterado de paralisia. Nesse sentido, como aponta Meneses (2014), a colonização é justificada como uma ação salvadora, uma vez que presentia as nações com todo progresso da Europa.

Boaventura de Souza Santos (2020) nomeia de Sul global esses locais que historicamente foram colocados na subalternidade e oprimidos sistematicamente. Para esse sociólogo, o Sul Global não se refere a um local geográfico apenas, e sim a um espaço com determinadas organizações políticas, culturais, sociais e epistemológicas.

Para buscar superar essas sistemáticas opressoras, algumas iniciativas de cooperação têm surgido também ao Sul Global. Tais iniciativas tratam de organizar agendas políticas para debater facetas das mais diversas áreas, objetivando fortalecer politicamente as nações historicamente oprimidas. Tal movimento ficou conhecido como

cooperação Sul-Sul e, mesmo encontrando diversos entraves para contrapor a lógica opressora neoliberal, tem construído caminhos para viabilizar seus objetivos (BALLESTRIN, 2020). Podemos identificar aqui que, diferentemente das cooperações sul-norte, o que está na base da construção de uma cooperação sul-sul aproxima-se em muito da ideia de cooperar e presume uma ação conjunta onde há equilíbrio de ações e seus protagonistas

Considerando esses debates, podemos traçar uma analogia entre as cooperações sul-sul (entre países que constituem o denominado Sul Global) e a mobilidade acadêmica entre instituições de ensino brasileiras localizadas em diferentes regiões, uma vez que tem como objetivo a construção de parcerias e desenvolvimento de ações em equidade. Assim, esse tipo de cooperação interinstitucional torna-se uma forma de possibilitar a cooperação para o desenvolvimento da educação superior em um país de proporções continentais como o Brasil. Além disso, pode propiciar e fortalecer as dinâmicas de integração entre grupos de pesquisa, possibilitando aperfeiçoamento profissional e pesquisas mais amplas. Como aponta o edital CAPES/FAPITEC/SE Nº 10/2016:

[...] e tem como objetivo a concessão de apoio financeiro para proporcionar melhores condições na formação de recursos humanos e na cooperação acadêmica, na produção e no aprofundamento dos projetos de pesquisa desenvolvidos no âmbito dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* acadêmicos e profissionais do Brasil recomendados pela CAPES [...] (CAPES, 2006, p. 1)

Nesse sentido, observa-se que o edital mencionado¹ reforça as discussões anteriormente feitas neste tópico, pois a cooperação entre as instituições parceiras objetiva a promoção das condições de formação humana a partir do estreitamento de relações acadêmicas. Representa, dessa forma, um exemplo de cooperação entre instituições de ensino superior (do Sul Global, por analogia), materializando em ação prática a busca por melhorias nos sistemas educacionais de países potentes como o Brasil. Assim, compreendemos que é nesse contexto de um trabalho de mobilidade acadêmica, com intenções de fortalecimento de programas de pós-graduação e cooperação acadêmica que o texto aqui apresentado se desenvolve.

¹ O edital CAPES/FAPITEC/SE Nº 10/2016 foi especificamente citado, pois o processo de mobilidade aqui discutido se desenvolve a partir deste edital.

Dado esse panorama amplo a respeito da mobilidade acadêmica e de como este capítulo se insere nesta discussão, é necessário falarmos sobre a ideia de “escrevivência” que adotamos para construir a narrativa mostrada neste trabalho. Como já foi comentado, nos baseamos nas ideias de Conceição Evaristo para inspirar a escrita de nossas narrativas.

Demarcados anteriormente que não somos audaciosos ao ponto de afirmar que produzimos uma escrevivência em essência como Conceição Evaristo, pois certamente seríamos reducionistas com a amplitude do trabalho dessa destacada autora. Isso principalmente dado ao caráter subversivo na escrita dela, na qual percebe-se uma crítica ao apagamento de pessoas negras na literatura e a lógica do que seria considerada uma fonte válida de informação na pesquisa. Pode-se afirmar que o movimento evaristiano é uma contra-narrativa ao padrão estabelecido, pois coloca mulheres negras em posições de centralidade na obra literária, assim como torna suas histórias fontes de denúncia social rompendo com as narrativas únicas que não discorrem sobre as vivências das mulheres negras (SOARES; MACHADO, 2017).

Neste ponto, compreendemos que há um distanciamento da proposta de Conceição Evaristo, pois não exploramos esse lócus das vivências de mulheres negras. Principalmente, porque esse espaço deve ser ocupado pelas narrativas destas mulheres, exaltando sua voz em contraposição às opressões sofridas de maneira sistemática. Porém, consideramos que a obra da autora tem potência também para inspirar nossa narrativa e permitir um deslocamento de nossas posições empíricas, permitindo um movimento de reflexão sobre o vivido.

Nesse sentido, Soares e Machado (2017) discutem que em uma escrevivência o autor(a/as/es) se coloca entre o fato e a invenção para construir uma narrativa que aponte para o esclarecimento de uma vivência coletiva. Nesse ponto, buscamos fazer uma construção textual que integre diferentes olhares e vivências para a melhor compreensão sobre o processo de mobilidade acadêmica vivenciado por nós. Buscou-se agregar na escrita histórias que demonstrassem o envolvimento de diferentes atores neste processo de formação profissional.

Ao produzir essa escrita com inspiração no “escrever”, buscamos acrescentar alguns elementos da narrativa para nos aproximarmos dos objetivos de Conceição Evaristo. Porém, reafirmamos que nos inspiramos em suas ideias para construir nosso texto, em um humilde exercício de elaborar uma escrita que fosse representativa de uma experiência acadêmica assim como de um processo de tomada de consciência social.

Contudo, no próximo tópico apresentamos a escrevivência construída e em seguida é apresentada a discussão da mesma a partir do olhar da formação continuada de professores e de pesquisadores em Ensino de Ciências. Compreendemos essas duas dimensões da formação como distintas em seus objetivos, porém complementares quando pensamos na formação de sujeitos.

Escrevivência

(1) Aluísio, um jovem estudante recém-chegado na pós-graduação, estava sempre buscando oportunidades de construir novos conhecimentos. Vivenciou desde cedo as possibilidades que o mundo acadêmico poderia fornecer para seu crescimento. Em virtude disso, não teve dúvidas ao ser convidado pela sua orientadora Francisca, para participar de um programa de mobilidade acadêmica.

(2) Bom, existiam alguns possíveis lugares para onde Aluísio poderia ser enviado como estudante em mobilidade. Porém, ao ser informado que a UAAS era uma das opções, de alguma forma, Aluísio sabia que aquela seria uma vivência singular para ele. Ele já acompanhava alguns movimentos que aconteciam naquela universidade, sentia afeição pelas discussões e pautas que eram levantadas naqueles espaços.

(3) Aluísio sentia que essas discussões que ele tentava estar atento estavam distantes da sua educação por algum motivo ainda nublado para ele. Ele sentia atração por esse desconhecimento, enxergava aqueles debates como oportunidades de preencher lacunas em seu processo de formação, não somente no ensino superior, mas sim em todo processo de formação enquanto cidadão.

(4) Até que a reunião na qual seriam definidos os lugares que cada estudante seria enviado chegou! E a orientadora Francisca expôs sua decisão: Aluísio iria para a UAAS! Uma breve euforia preencheu os pensamentos de Aluísio, e de alguma forma ele entendeu que a sensação sobre aquela vivência precisar acontecer não era um simples capricho.

(5) Então o dia chegou. Aluísio e sua colega, Maria Clara, foram viajar para a UAAS!

(6) Aluísio, em seu primeiro contato com o mundo, anteriormente imaginado, daquela instituição, encheu-se de expectativas sobre aquela realidade que muito diferia da sua. Encontrou, entretanto, o desafio de retirar-se de sua confortável vivência e lançar-se em um mundo de pensamentos que colocariam suas convicções em cheque.

Experimentou o abandono das suas certezas construídas ao longo de anos, e abraçou o desconhecido como uma nova bússola.

(7) Ao pôr o primeiro pé na UAAS, Aluísio teve a sensação de que a própria entrada naquele lugar já lhe ensinara algo. Sentiu-se como quem entrara pela primeira vez em uma instituição de ensino superior, vislumbrado com cada detalhe.

(8) Em seu primeiro contato com a UAAS, Aluísio e Maria Clara foram ao laboratório de pesquisa que os iria receber como alunos de mobilidade. Perceberam que aquele grupo possuía uma dinâmica muito particular, e que diferia da que eles estavam acostumados. Existiam diversas pesquisas que estavam sendo desenvolvidas, e conhecer um pouco sobre objetos de pesquisa que não tinham familiaridade foi um bom início na mobilidade. Lá eles tiveram algumas orientações de quais programações poderiam acompanhar na universidade.

(9) Mais próximo da instituição e de suas dinâmicas, Aluísio conseguiu inteirar-se de algumas agendas. Teve a oportunidade de frequentar algumas aulas indicadas pelo supervisor que o recepcionara, entrou em algumas salas onde estavam apresentando trabalhos e viu algumas exposições.

(10) Em uma determinada ocasião, Aluísio e Clara entraram em uma sala onde estavam sendo apresentados trabalhos de pesquisa em um evento interno da UAAS. A cada trabalho era um tsunami de novas informações que chegavam até ele, mas um trabalho em especial despertou a curiosidade de Aluísio, ele se sentiu afeito àquele debate em particular. Ao iniciar a discussão daquele trabalho sobre educação do campo ele pensou: “E se um dia eu conseguir um pedaço de terra, à base de muito esforço, e um grupo de pessoas o invadirem com a justificativa de que precisam de terras para sobreviver?” Esse pensamento pairou na mente de Aluísio quando ele começou a ouvir as discussões sobre o Movimento Sem Terra (MST). Ora! E não seria óbvio? Afinal, ele assistira aos jornais, via que essas pessoas entravam em terras alheias e roubavam o que era construído à base de muitas lutas pessoais.

(11) É... Aluísio teve sua mente chacoalhada por um baque intelectual que, mesmo não estando em contato direto com sua realidade, foi proferido por pessoas que carregavam o sangue e o suor em suas palavras. Como não sentir? Como ao menos não ter vontade de saber mais? Ao ouvir o relato da Professora Maria naquela tarde, mais um muro de pretensas certezas se desfazia em pó!

(12) Ao ouvir as discussões, se deu conta que existe um movimento que quer nos convencer que o MST se trata de bandidos sem

causa. Aluísio nunca tinha ouvido falar sobre as conquistas do movimento para a educação do campo, sobre os direitos conquistados para as pessoas que moravam em zonas rurais, e acima de tudo, não tinha consciência da resistência que o MST representava contra o avanço do agronegócio. Ao passo que Aluísio conhecia a problemática do uso de agrotóxicos, da monocultura, da devastação causada pela expansão agrícola, ainda faltava a ele o conhecimento de aspectos sociopolíticos dessas questões.

(13) Não significa que Aluísio aprendeu tudo naquela tarde, mas naquele momento ele se deu conta do que era necessário para sua evolução acadêmica e cidadã: Instrumentalizar-se para além das referências bibliográficas das disciplinas e de sua dissertação!

(14) Com o passar dos dias, a orientadora de Aluísio e Clara foi encontrá-los em UAAS. Juntos, foram prestigiar um encontro que possuía como temática “A mulher rural”. De uma maneira muito sensível, mulheres que praticavam atividades rurais foram convidadas para a universidade com o objetivo de falar sobre suas vivências, rotinas e vida. Nesse momento, foi possível perceber como é a vida de uma mulher no campo, representada por mulheres que em suas palavras carregavam as opressões sofridas em suas histórias.

(15) Uma em especial, a Dona Sônia, expressou em suas palavras a carga que as mulheres carregam ao serem cobradas dos afazeres domésticos, de criação dos filhos e do cuidado com o campo. Dona Sônia trouxe uma história de luta e, com uma colocação de palavras extremamente certa, conseguiu demonstrar conceitos que até então eram abstratos para Aluísio: misoginia, patriarcado, exploração do campo. As vidas daquelas mulheres eram reflexos de luta e de resistência, acima de tudo contra um sistema que insistia em colocá-las em um lugar subalterno. As mulheres carregavam o campo nas costas!

(16) Essa situação em especial, mostrou a Aluísio o quanto é possível aprender quando se ouve pessoas fora do ambiente acadêmico que tanto nos ensina que é lá que existe conhecimento válido. Seria mesmo? É válido pra quem? Questionou-se.

(17) Nesse contexto, aprendeu a partir da escuta dessas mulheres a demonstração do conceito de “demarcação de saberes”. Entendendo a importância de localizar exatamente em quais contextos cada conhecimento é válido. E acima de tudo, entendeu que às vezes os conhecimentos mais transformadores talvez não pudessem ser encontrados quando não se olha para os saberes populares.

(18) Essas vivências relatadas até aqui fizeram Aluísio dar-se conta que todo seu processo até ali o ensinou o mais importante: Buscar conhecimentos a partir da análise do contexto histórico-social que o permeia! E isso não se refere aos conhecimentos construídos na UAAS, e sim toda sua jornada acadêmica.

(19) “Análise do contexto histórico-social”, parecia algo tão teórico até então para Aluísio. Aquelas vivências serviram para que ele construísse uma noção muito clara em sua mente para isso: Que é impossível interpretar plenamente um conhecimento considerando apenas ele em sua forma crua, é necessário olhar todo o contexto que permeia o momento histórico no qual aquele conhecimento surgiu. Principalmente quando se fala de desigualdades sociais, aí é que se torna ingenuidade achar que a ciência caminha sozinha, alguém do mundo que o rodeia.

(20) A ciência simplesmente vai com sua lente de aumento e descobre as coisas, que todos e todas simplesmente podem ter descobertas maravilhosas uma vez que todos e todas são iguais intelectualmente. Que engodo do mérito! Encontra no intelecto do ser humano uma justificativa para encobrir que as pessoas não conseguem lutar sem o mínimo. Existe uma romantização do esforço, que troca sobrevivência com existência.

(21) A partir de reflexões tão fortes para Aluísio, valorizou especialmente a presença da prof^a Francisca naquela tarde. Ela que o ensinou as bases da História da Química, repetindo incansavelmente: É necessário analisar o contexto social, econômico, humano, ideológico, do momento histórico que cada conceito foi criado para conhecê-lo melhor. Aluísio percebe ali, que ele só foi capaz de tecer tais relações a partir do que ouvia, porque Francisca já tinha fornecido os instrumentos que ele precisava para aguçar sua percepção.

(22) Tantas vivências faziam Aluísio se desenvolver como cidadão e como estudante cada vez mais. Mas ainda faltava aquilo que o acompanharia até a defesa do mestrado. Ao viajar para uma cidade vizinha para conhecer outro grupo de pesquisa, Aluísio não imaginou que encontraria a peça que faltava para organizar todos os elementos da sua pesquisa.

(23) Mais que um elemento teórico em um trabalho acadêmico, o Design Educacional tornou-se parte da identidade de Aluísio enquanto pesquisador. Aquilo passou a compor suas falas e seus olhares para outros projetos de pesquisa. Observou o salto da sua segurança ao discutir sobre sua pesquisa. Principalmente, quando retornou para o seu

grupo de pesquisa original e apresentou para seus colegas os conhecimentos construídos. Naquele momento, Aluísio sentiu-se contribuindo para o avanço do grupo, aumentando seu sentimento de pertencimento ao ambiente acadêmico e àquele grupo em particular.

(24) Ao retornar da UAAS para sua universidade, Aluísio já não tinha os mesmos olhos. Já olhava aquele ambiente e sabia o quanto é possível ser academicamente diferente daquilo que estava acostumado. Por algum motivo, Aluísio sentia que aquela vivência, naquele estado, de alguma forma iria repercutir em sua vida em outros momentos. Uma dúvida pairava na cabeça dele: será que aquele lugar ainda te reservava mais mudanças?

É Aluísio... nunca se sabe...

Reflexões sobre formação de professores no diálogo com a escrevivência

Antes de iniciar a discussão da escrevivência precisamos compreender o fio condutor da discussão do texto construído. Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins (2011) apresentam um compilado de sete Princípios de Formação de professores, para estes pesquisadores tais princípios seriam objetivos a ser alcançados na formação de professores, em sua esfera inicial e continuada.

Os princípios apresentados pelos citados autores são: (i) a articulação entre a formação inicial e continuada no quadro de processos de mudança; (ii) a ligação entre a formação de professores e o desenvolvimento organizacional da escola; (iii) a melhoria do conhecimento pedagógico/didático de conteúdo; (iv) a integração entre teoria e prática; (v) a articulação entre a formação recebida pelo professor e o que posteriormente lhe será pedido que desenvolva; (vi) a consideração e resposta às necessidades características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais de cada professor ou grupo de professores; e (vii) a criação de oportunidades para o professor em formação questionar as suas próprias concepções e práticas.

Não objetivamos nesse texto desenvolver uma discussão específica sobre cada princípio de formação. Aqui buscamos desenvolver um debate que nos forneça elementos mais sólidos para debater a contribuição do processo de mobilidade aqui relatado. Nesse sentido, selecionamos três princípios formativos para conduzir nossa discussão, são eles: (i) a articulação entre a formação inicial e continuada no quadro

de processos de mudança; (v) a articulação entre a formação recebida pelo professor e o que posteriormente lhe será pedido que desenvolva; e (vii) a criação de oportunidades para o professor em formação questionar as suas próprias concepções e práticas.

Tais princípios foram escolhidos pois possuem algumas relações com o processo de mobilidade vivido. Não intencionamos usar tais princípios como um referencial de análise em todo seu rigor, mas sim como lentes de aumento que permitem expandir os debates sobre a mobilidade, além de possibilitar a discussões com outros autores.

A partir da escrita inspirada na escrevivência, mostrada no tópico anterior, é possível desenvolver uma série de discussões. Porém, tendo em vista o objetivo do capítulo, optamos por desenvolver um debate pautado na formação continuada de professores. Dessa forma, a seguir mostramos uma discussão que foi dividida em função dos princípios formativos trazidos por Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins (2011), retomando também o diálogo com alguns outros referenciais. Destacamos que a escrevivência foi enumerada em função dos seus parágrafos para facilitar o processo de discussão e análise.

(I) Articulação entre a formação inicial e a continuada no quadro de processos de mudança

Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins (2011) explicam que para existir articulação entre a formação inicial e continuada é preciso envolver o sujeito em processos que forneçam as ferramentas necessárias para que ele desenvolva sua atuação profissional enquanto professor, mas que também abra caminhos para a reflexão sobre suas próprias potencialidades e limitações, tanto do ponto de vista individual como social.

Nesse sentido, argumentam os autores, não basta simplesmente informar o professor sobre formas de ensinar que se contraponham ao ensino meramente transmissivo. Mas sim, que esse sujeito seja envolvido em um processo de autoavaliação de crenças subjacentes e de práticas desenvolvidas de modo automático, elaboradas ao longo de anos de atuação ou até mesmo de um processo de formação que não despertou a habilidade para tecer esses debates internos.

Sobre este tópico, destacamos o parágrafo 21, momento que o protagonista da história se dá conta de que a sua formação inicial, apresentada na figura de sua orientadora Francisca, tinha fornecido

elementos intelectuais para que ele pudesse desenvolver reflexões sobre suas vivências. Certamente, não queremos dizer com isso que toda a formação inicial de um estudante se resume a um único professor, mas utilizamos a figura da orientadora no texto para corporificar um processo de formação, sob a alegoria de uma pessoa, e o reconhecimento da importância deste processo.

O parágrafo 21 representa a conclusão de um raciocínio que Aluísio desenvolve a partir do discernimento de que a profunda reflexão sobre aquela vivência só poderia ser alcançada a partir de alguns conhecimentos anteriores que aguçaram sua percepção sobre as nuances daquelas falas. Exalta a contribuição do seu processo de formação inicial para a melhor vivência de um processo de formação continuada, assim como para seu desenvolvimento na pesquisa em ensino. Percebe-se também que a experiência de formação continuada só desencadeará esses debates se for promotora de um processo de reflexão sobre si, nesse sentido, nota-se que a mobilidade acadêmica aqui discutida possuiu potencial para gerar tais processos.

Assim como afirmam Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins (2011), a ação intelectual reflexiva que pode desencadear processos de autorreflexão pode ser ensinada ao sujeito em seu percurso formativo. O trabalho docente solicita ao professor que cumpram programas de ensino, que tenham o “controle da turma”, que saibam muito de conteúdo, entre outras exigências que são necessárias, mas que limitam o docente a uma lógica de trabalho mecânica e que não promove a reflexão de suas concepções.

Como aponta André (2007), os programas de pós-graduação não devem repetir o erro, que comumente acontece na educação básica, de atribuir as dificuldades dos estudantes ao nível anterior e deixar por conta dele lidar com isso. A autora sugere que é necessário criar oportunidades e conformações curriculares para que os estudantes avancem em suas limitações. Como aponta a autora, "Temos que superar também a tendência de deixar a solução para iniciativas individuais dos docentes e buscar construir propostas do curso ou do programa de pós-graduação." (ANDRÉ, 2007, p. 49).

Nesse sentido, percebe-se que a mobilidade acadêmica pode constituir-se como um espaço de construção de novos conceitos, individuais e sociais, a respeito da formação de professores na esfera inicial e continuada.

(V) Articulação entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva

Esse princípio formativo foi escolhido para discussão pois apresenta um panorama a respeito desse contrassenso que é a distância entre a formação que um professor recebe em sua formação inicial e continuada e o trabalho que futuramente será solicitado que desenvolva nas escolas ou outro tipo de atuação profissional.

Segundo os autores referenciados, é improvável que um professor simplesmente comece a utilizar uma nova abordagem se ele somente ouvir falar sobre ela, sem que vivenciem alguma experiência que os coloque na posição de aprendizes. Nesse sentido, a formação continuada não deve ser vista como um espaço de acúmulo de informações, e sim de construção de novos aprendizados e reflexões que, embora estejam voltados para a prática, possuem uma profunda dimensão autorreflexiva.

Sobre este ponto destacamos o parágrafo 16, onde Aluísio reflete a respeito de aprendizagens que podem ocorrer fora dos moldes acadêmicos convencionais ao participar de um evento que mulheres trabalhadoras do campo foram convidadas para socializar suas experiências de vida.

Essa reflexão de Aluísio se faz pertinente na discussão deste tópico, pois nesse momento das vivências Aluísio pode revisitar o conceito de “demarcação de saberes” anteriormente aprendido e pensar sobre suas próprias concepções. Baptista (2010) discute ideias sobre este conceito, explicando que a ciência pode ser compreendida como um fenômeno cultural, uma vez que é desenvolvida por pessoas que possuem identidades diferentes. Nesse sentido, avaliar uma cultura a partir dos critérios de outra é sempre injusto, uma vez que cada cultura possui seus critérios internos de validação e de existência.

Ao estudar ciências, podemos ser facilmente levados a compreender que o pensamento científico é válido e as demais manifestações de saber são somente “outras” formas de pensar, não compartilhando do mesmo estatuto de validade. A reflexão de Aluísio no parágrafo 16, mostra a forma com que o conceito de “demarcação de saberes” adquire um outro nível de significado para ele quando vivencia uma experiência formativa. As falas das mulheres e em especial da Dona

Sônia, corporificaram para Aluísio um conceito até então abstrato e teórico para ele.

Ao viver a experiência relatada, os conceitos teóricos e práticos se alinham para ele, adquirindo assim uma conformação muito mais palpável e compreensível. Nesse sentido, torna-se mais provável que a prática docente de Aluísio seja alimentada por esse conceito após essa experiência. Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins (2011), colocam que a formação de professores que integra teoria e prática é um processo complexo e difícil, muitas vezes improdutivo, pois existe uma resistência dos professores em assumirem uma atitude reflexiva. Em virtude disso, as experiências formativas devem fortalecer a consciência crítica desse docente em formação a respeito de sua prática pedagógica cotidiana.

A partir disso, podemos perceber que a mobilidade acadêmica pode representar um espaço de aperfeiçoamento de conceitos e saberes aprendidos em outros momentos da formação docente.

Destacamos ainda que Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins (2011) sugerem algumas estratégias de acompanhamento que os professores podem utilizar para potencializar a educação recebida na formação e o trabalho solicitado a ele, e aqui destacamos o papel da participação em grupo de estudo.

No parágrafo 23, Aluísio relata um processo de retorno ao seu grupo de pesquisa, e no parágrafo 8 comenta sobre o primeiro contato com a instituição que o recebe, que foi com um grupo de pesquisa. Esses dois parágrafos ressaltam a importância de redes profissionais, que não só surgem como caminhos para novas experiências, mas também como promotores de momentos de reflexão sobre as experiências vividas.

É no seio de seu grupo de pesquisa que Aluísio encontra espaço para expressar os debates internos possibilitados pela mobilidade e continuar construindo sua identidade enquanto professor e pesquisador. André (2007), aponta que a inserção em projetos coletivos onde seja possível compartilhar debates na área de educação tende a melhorar as produções desenvolvidas por pós-graduandos. A pesquisadora continua, e afirma que os intercâmbios entre instituições também apresentam um importante mecanismo para que alunos e professores acessem outros saberes, contribuindo para as próprias dinâmicas dos grupos de pesquisa.

Moreira (2004) afirma que a formação de mais professores-pesquisadores deve ser um objetivo a ser alcançado, pois a partir disso é possível que exista maior entrada na educação básica de conhecimentos desenvolvidos nos âmbitos acadêmicos. Assim, a formação continuada assume papel central nesse processo.

(VII) A criação de oportunidades para o professor em formação questionar as suas próprias concepções e práticas

Neste princípio formativo é discutido que comumente os docentes não usufruem de uma formação que permita que eles percebam as inconsistências entre o que pensam fazer e o que fazem de fato. Segundo os autores, os indivíduos nem sempre têm consciência de suas teorias e nem de alternativas possíveis para estas. Com isso, torna-se salutar proporcionar espaços de reflexão que possibilitem a tomada de consciência do fosso entre as concepções e as práticas docentes.

Essa distância entre pensamento e ação docente, não se estende somente a assuntos relacionados à educação, mas sim ao próprio conhecimento acerca do mundo. No parágrafo 10 e 11 Aluísio mostra-se fortemente impactado com os debates que acompanhava sobre o Movimento Sem Terra, pois eles iam de encontro ao que ouvia na mídia sobre o movimento social. Aluísio não percebe nesse momento uma lacuna na formação docente, mas sim na sua formação enquanto cidadão do mundo, que é atravessada por perspectivas até então naturalizadas.

Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins (2011) discutem que é imprescindível que a formação continuada forneça elementos que permitam aos docentes irem além de suas concepções já estabelecidas e desenvolvam outras compreensões. Nesse ponto, podemos perceber que a mobilidade acadêmica aparece como um elemento desencadeador de tais reflexões.

Tamanho é sua surpresa e as reflexões que aquele momento proporcionou a Aluísio, que ele se entende limitado na compreensão da sociedade e das lutas que são desenvolvidas por diferentes pessoas que tentam existir no mundo. Aqui destacamos que este capítulo é escrito durante o período pandêmico, e essas reflexões se tornam especialmente importantes para informar as pessoas sobre os fossos sociais que foram escancarados e ampliados com a pandemia da Covid-19.

Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), entre maio e setembro de 2020, um total de 15,3 milhões de brasileiros não procuraram trabalho por conta da pandemia ou por falta de emprego em sua localidade². Esse dado demonstra uma realidade muito séria quando olhada de perto, pois revela que milhões de famílias estão com renda reduzida em um período da história mundial onde investimentos extras em prevenção de contaminação são necessários.

² Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/trabalho.php>. Acesso em: 15/10/2021.

Devemos lembrar que esses são dados oficiais, e que a realidade vivida pode revelar números muito maiores.

Em seu livro “O futuro começa agora: Da pandemia à utopia”, Boaventura de Souza Santos (2020) desenvolve um vasto debate sobre os impactos da pandemia nas mais diversas formas de existir e de sobreviver no mundo. Ao analisar as diretrizes de segurança pessoal da OMS (Organização Mundial da Saúde) o autor comenta: “As recomendações da OMS parecem ter sido elaboradas pensando numa classe média mundial que, afinal, é uma pequeníssima fração da população mundial.” (SANTOS, 2020, p. 106).

Pode-se perceber que embora a pandemia possa contaminar a todos e todas, as condições para combater o vírus são desiguais, seja no âmbito da prevenção ou do tratamento. A tragédia que ocorre no Brasil, atualmente com mais de 500 mil vítimas, demonstra isso claramente. É cruel pedir para uma família que já sobrevivia com o mínimo para continuarem vivos, que agora compreem álcool gel, usem mais sabão, mais água, tomem mais banhos, lavem mais roupa, trabalhem em casa, entre outros cuidados necessários durante o período de pandemia.

Buscamos com essa discussão, evidenciar que muitos conhecimentos científicos possuem uma dimensão sociopolítica essencial para sua compreensão. Porém, muitas vezes as aulas de ciências são esvaziadas dessas discussões como se pertencessem a outro escopo. Defendemos aqui que a partir da reformulação de concepções e da construção de novos saberes é possível construir novos olhares sobre a ciência em si, e consequentemente sobre o ensino desta.

Oliveira (2020) nos apresenta uma profunda reflexão sobre o ensino de ciências e os tempos pandêmicos. O autor coloca: “Pensar direitos humanos seria uma ciência humana, mas pensar sobre química, física, biologia, seria uma ciência desumana?” (OLIVEIRA, 2020, p. 75). Ao fazer esse questionamento, o autor nos propõe uma reflexão a respeito da forma fragmentada que os conhecimentos são pensados no ensino de ciências, questionando se as demarcações “exatas” e “humanas” são excludentes entre si. Podemos refletir que a compreensão do mundo não deve ser atravessada por essa dicotomização que, embora possua objetivos didáticos, não podem ser vistos como uma forma de esvaziar o debate sociopolítico em aulas de ciências.

Finalizamos aqui a discussão da escrevivência, os leitores podem perceber outras nuances que mereciam ser debatidas, porém, preferimos não alongar demasiadamente a análise e deixar que o leitor crie compreensões a respeito da narrativa apresentada. Buscamos lançar um

olhar a respeito da formação de professores na escrevivência entre tantos outros que seriam possíveis.

Considerações finais

As discussões desenvolvidas no texto revelam que o processo de mobilidade possibilitou diversos processos de reflexão, tanto na esfera profissional como na esfera pessoal. Podemos destacar nas análises desenvolvidas três pontos de destaque quanto às contribuições deste processo de mobilidade: 1) Reformulação de concepções sobre conceitos da área de educação em ciências; 2) Participação em outras dinâmicas de pesquisa que ampliam os horizontes profissionais; 3) Reflexão sobre teorias pessoais a respeito do mundo, no âmbito individual e social.

Não buscamos aqui esgotar as discussões que podem ser desenvolvidas a partir desse relato, existem nuances que podem ser compreendidas por cada leitor de uma forma. Buscamos aqui gerar uma discussão que demonstre a influência que esse processo de mobilidade pode ter gerado à luz de referenciais teóricos sobre formação de professores.

Ao adotarmos a escrevivência enquanto inspiração para essa escrita fomos surpreendidos com a gama de possibilidades que surgem. Esse processo de escrita da narrativa se construiu como um processo de reflexão rico e transformador, que permitiu aos autores imergirem em suas memórias e sentimentos vividos. Constituiu-se como uma forma de acessar informações sobre a mobilidade com liberdade para preencher lacunas em um processo criativo bastante satisfatório.

A escrevivência produzida possui muitos elementos que foram usados para sua construção, mas que não foram especificamente destacados na discussão. O mestre em Ensino de Ciências que é um dos autores que viveu o processo de mobilidade acadêmica descrito, atualmente é professor efetivo na Secretaria de Estado da Bahia, estado para o qual ele fez mobilidade acadêmica um ano antes. Especialmente por isso que a escrevivência finaliza: *“será que aquele lugar ainda te reservava mais mudanças? ... É Aluísio... nunca se sabe...”*. As reticências significam que aquele processo de mobilidade não representou “apenas” um processo de aprendizado e reformulação de concepções, mas também uma porta de entrada para uma nova vivência que ainda iria acontecer em sua vida. Algumas passagens da narrativa apontavam para uma intuição de Aluísio, representando uma sensação que possui um presságio de futuro em sua existência.

Finalizamos indicando a potencialidade desse tipo de experiência, que se efetiva como uma cooperação de fato, na promoção de reflexões importantes para a formação de educadores e, sobretudo, de pesquisadores em educação em ciências.

Referências

ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação e linguagem**, n. 15, p. 43-59, 2007.

ARACAJU (SE). **Programa de Estímulo à Mobilidade e ao Aumento da Cooperação Acadêmica da Pós-Graduação em Instituições de Ensino Superior de Sergipe (PROMOB)**. Edital CAPES/FAPITEC/SE N° 10/2016. Aracaju: Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe, 2016.

BALLESTRIN, L. O Sul Global como projeto político. **Horizontes ao Sul**. 2020. Disponível em: <https://www.horizontesaosul.com/single-post/2020/06/30/O-SUL-GLOBAL-COMO-PROJETO-POLITICO>. Acesso em: 10/10/2021.

BAPTISTA, G. C. S. Importância da Demarcação de Saberes no Ensino de Ciências para Sociedades Tradicionais. **Ciência e educação**, v. 16, n. 3, p. 679-694, 2010.

EVARISTO, C. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

LUCE, M. B.; FAGUNDES, C. V.; MEDIEL, O. G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação**, v. 21, n. 2, p. 317-339, 2016.

MENESES, M. P. Diálogos de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global. **Em aberto**, v. 27, n. 91, p. 90-110, 2014.

MOREIRA, M. A. Pesquisa Básica em Educação em Ciências: Uma visão pessoal. **Revista Chilena de Educación Científica**, v. 3, n. 1, p. 10-17, 2004.

OLIVEIRA, R. D. V. L. Um ensaio sobre a cegueira: covid-19 e a humanização das ciências da natureza. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 8, n. 2, 2020.

PERIM, G.; LUZ, S. P.; ALMEIDA, M. de L. P.; PEREIRA, E. M. A.; DI TRANI, A. S. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? **Educação e sociedade**, v. 28, n. 98, p. 281-285, 2007.

SANTOS, B. de S. **O futuro começa agora: Da pandemia à utopia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

SOARES, L. V.; MACHADO, P. S. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Psicologia Política**, v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017.

VIEIRA, R. M.; TENREIRO-VIEIRA, C.; MARTINS, I. **Educação em ciências com orientação CTS**. Porto: Areal Editores, 2011.