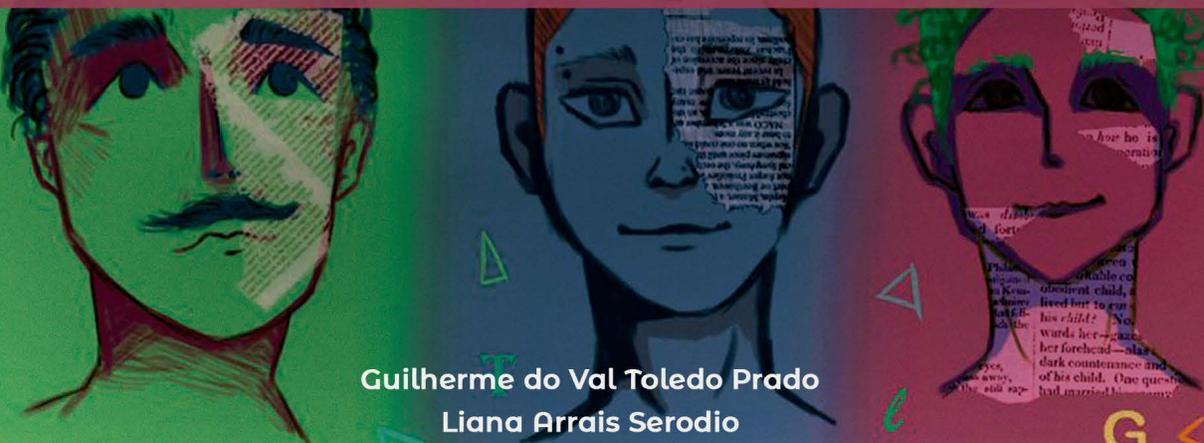




Narrativas e Formação: diálogos universidade e escola



Guilherme do Val Toledo Prado
Liana Arrais Serodio
Vanessa França Simas
(Orgs.)



 Pedro & João
editores

**Narrativas e Formação:
diálogos universidade e escola**



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) -
Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) -
Finance Code 001 em conformidade com a Portaria CAPES nº 206,
de 4 de setembro de 2018.

Guilherme do Val Toledo Prado
Liana Arrais Serodio
Vanessa França Simas
(Organizadores)

Narrativas e Formação:
diálogos universidade e escola

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Guilherme do Val Toledo Prado; Liana Arrais Serodio; Vanessa França Simas [Orgs.]

Narrativas e Formação: diálogos universidade e escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 214p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-412-0 [Impresso]

978-65-5869-413-7 [Digital]

DOI: 10.51795/9786558694137

1. Narrativas. 2. Formação. 3. Diálogos. 4. Universidade. 5. Escola. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design e Nina Frauendorf - nina.frau@icloud.com

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

Sumário

Apresentação	7
Estamos juntos em mais uma produção narrativa Guilherme do Val Toledo Prado Liana Arrais Serodio Vanessa França Simas	
Narrativas, Metanarrativas e Interpretações na Formação: relações <i>não indiferentes</i> no contexto de oficinas pedagógicas	21
Guilherme do Val Toledo Prado Liana Arrais Serodio Vanessa França Simas	
A potência das narrativas do cotidiano e dos grupos de estudos colaborativos de alfabetização na formação continuada	47
Renata Barroso de Siqueira Frauendorf Heloisa Helena Dias Martins Proença	
Formação inicial de professores/as no Brasil e em Portugal: contribuições de narrativas co-construídas	73
Inês Ferreira de Souza Bragança Conceição Leal da Costa Marília Cid	
A potencialidade da escrita de Cartas Pedagógicas na disciplina didática em tempos de pandemia covid-19: do legado freireano à documentação narrativa para a pesquisa-formação docente	103
Bárbara C. M. Sicardi Nakayama Ana Lúcia Souza de Freitas Raquel Aparecida Batista Solange Aparecida da Silva Brito	

Estágio em tempos de pandemia: encontros e desencontros	117
Daniela Dias dos Anjos Suelen Aparecida de Carvalho Rela	
Avaliação, narrativas e os outros: reflexões na formação inicial de professores	139
Adriana Varani Thais Lemi Souza	
Memórias da docência futura: a escrita de pipocas pedagógicas	169
Luciana Haddad Ferreira Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha Guilherme do Val Toledo Prado	
Sobre as autoras e os autores	205

Apresentação

Estamos juntos em mais uma produção narrativa

Guilherme do Val Toledo Prado

Liana Arrais Serodio

Vanessa França Simas

Estamos juntos em mais uma produção narrativa... E isso não é pouca coisa! Constituir parcerias formativas, propiciar momentos de formação coletiva, favorecer a produção de conhecimentos educacionais, é uma marca muito forte de todas e todos os participantes desta produção.

Em nossas histórias formativas, primeiramente do Guilherme, o trabalho com narrativas aconteceu no final de sua graduação e inscreveu-se na sua dissertação de mestrado intitulada “Da busca de ser professor: encontros e desencontros” (PRADO, 1992), defendida e disponibilizada em 1992. O diálogo com diversas referências teórico-metodológicas a partir de uma narrativa em que o narrador conta as peripécias da pessoa do pesquisador e professor, dialoga com diferentes referências teórico-metodológicas, em especial com a produção de Bakhtin e Volóchinov. Desde aquele momento, o ato de narrar no contexto dos processos educativos, seja na escola em um primeiro momento, seja na universidade logo em seguida, começou a fazer parte de seu cotidiano docente. E como pesquisador que compreende, nas relações ativas dialogicamente, diferentes concepções de linguagem no ensino da língua no trabalho com as narrativas das professoras, ele seguiu estimulando esse modo de produção singular e presente no cotidiano escolar e educativo.

Ao integrar o GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, o trabalho com narrativas tomou corpo e

adensou-se junto às investigações realizadas pelos membros do grupo de pesquisa. Associados aos estudos do cotidiano e à metodologia de pesquisa-ação, a perspectiva narrativa e o ato de narrar — tanto nos processos formativos quanto nos processos investigativos — foram ganhando espaço em contextos educativos no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp.

Ao tomar contato com a perspectiva narrativa de investigação, a Liana desenvolveu seu trabalho de doutorado, intitulado “Composição musical, interpretação e escuta: uma aproximação semioética para a didática da música na escola básica” (SERODIO, 2014), em que conta seu trabalho com ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental, orientada pelo ato de narrar no empenho em dizer *verbal* da música *musical* como uma “escrita-evento” (SERODIO; PRADO, 2017) única e singular, como também por um forte aprofundamento nas problematizações do Círculo de Bakhtin¹ e pela radical assunção desta perspectiva filosófica de linguagem nos estudos de Augusto Ponzio (2008; 2013) e Susan Petrilli (2013).

Vanessa, por sua vez, realizando o percurso narrativo, seja em sua formação profissional inicial no curso de Pedagogia ou realizando uma pesquisa de iniciação científica em que o trabalho com portfólios reflexivos era orientado pela produção narrativa, realiza também seu doutorado nesta perspectiva. Na tese intitulada “A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora” (SIMAS, 2018) — também orientada pelo intenso diálogo com o Círculo Bakhtiniano e com linhas de pesquisa narrativa, principalmente com as abordagens apresentadas por Bolívar, Domingo e Fernández (2001) e por Clandinin e Connelly (2011) — as narrativas sobre a própria prática

¹ É denominado Círculo de Bakhtin ou Círculo Bakhtiniano o grupo de pesquisadores que se reuniam em torno de Bakhtin, iniciado nos anos de 1919, em Nevel, e continuado em Leningrado (São Petersburgo), o que hoje denominamos grupo de estudos e/ou pesquisa. Geralmente nos referimos a essa formação com Volóchinov e Medviédev, mas também fizeram parte do grupo: Kanaev, Sollertinski, Vaginov, Zubakin, Iudina e Tubianski (PONZIO, 2014, p.8-9).

e a narrativa da pesquisa foram ampliadas pelas narrativas das crianças com quem convivia no cotidiano escolar e pela troca de narrativas com professoras mais experientes. Sendo as materialidades da pesquisa, o texto da tese e o modo de produção de conhecimentos narrativos, desenvolveu na tese, junto com Guilherme Prado e Rosaura Soligo (2014), o que chamaram de pesquisa narrativa em três dimensões.

Neste ínterim, a radicalidade com o trabalho narrativo no GEPEC é acompanhada pelas problematizações das narrativas pedagógicas no âmbito da formação continuada, o trabalho com memoriais de formação nos processos formativos de professoras e professores, a emergência das pipocas pedagógicas no contexto do Grupo de Terça do GEPEC e a intensificação dos estudos bakhtinianos para sustentar essa abrangente produção narrativa.

Quando finalizamos o livro “Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana” (PRADO et al, 2015), começamos um outro movimento, em nosso pequeno grupo no âmbito do GEPEC, de problematizar de modo mais alargado as narrativas no âmbito da formação inicial e continuada. Como indica Liana nas abas do referido livro: “Tendo em vista que a linguagem é viva, que os sujeitos se constituem e constituem a linguagem nas interações das quais participam, em que medida há espaço para a criação, subjetivação e autoria em produções discursivas tão formatadas como as que circulam na academia? Procuramos dar algumas respostas a esta e outras questões. Augusto Ponzio nos diz que a invenção da escrita como transcrição do pensamento pressupõe a preexistência da escrita em sentido mais amplo do que o desenvolvimento histórico-cultural do homem, porque concerne ao processo de formação da própria espécie humana. Com Bakhtin nos vemos como seres sociais, expressivos e falantes que se constituem uns aos outros, alteritariamente. Ambos nos possibilitam compreender que nossos pensamentos são formados pela linguagem verbal e que para isso dependemos culturalmente dos gêneros discursivos. Com este quadro teórico, apresentamos as narrativas orais entre professores

como uma prática discursiva do cotidiano escolar. Transformadas em narrativas escritas, têm se mostrado muito significativas para as pesquisas em educação. [...] Também podemos narrar como percurso investigativo. Assim, tomamos como ponto de partida a pesquisa da própria prática profissional e nos lançamos a uma compreensão mais ampla do trabalho singular para com ele contribuir para o aprimoramento das práticas de formação, de ensino e aprendizagem”.

Tomados por essas ideias e pensando ser importante compreender como esse movimento narrativo tem acontecido em outros lugares, pensamos em construir um projeto de pesquisa que pudesse, a partir do diálogo com diferentes interlocutores, ajudar-nos a compreender a relevância do trabalho com narrativas, seja na formação inicial ou continuada de professoras e professores, seja na investigação em educação, com forte tendência à reflexão da prática, e nas refrações da mesma prática, em produção de conhecimentos e saberes construídos no diálogo a partir da escola com a universidade.

Fomos contemplados, em final de 2018, com o aceite do projeto de pesquisa na chamada universal MCTIC/CNPq n.º 28/2018, com o projeto intitulado “Narrativas de Formação na Escola e na Universidade: teorias e práticas” (processo 428099/2018-1). No resumo do referido projeto estava indicado: “Apresentamos um projeto de pesquisa com o objetivo geral de compreender e sistematizar como a produção de narrativas em processos de formação (inicial e continuada) evidencia as experiências formativas dos participantes da pesquisa, entendidos como sujeitos da experiência na (e com a) escola. Para tanto, iremos problematizar essa formação, tendo em vista uma análise crítica dos processos formativos que colocam os professores e profissionais da educação como os sujeitos que recebem passivamente as orientações que devem cumprir na sua atuação, contrapondo-os com situações em que esses profissionais, em formação inicial ou continuada, são incentivados a narrar situações da experiência, entendendo-se protagonistas de suas ações e

realizando suas autoformações. As narrativas têm sido uma opção teórico-metodológica de pesquisa e de formação dos grupos de pesquisa envolvidos nesta investigação, apoiadas na filosofia da linguagem bakhtiniana, como um meio de expressão do indivíduo singular e inconcluso que se constitui no âmbito social e no conceito de formação como uma transformação pessoal, interior e ligada à experiência de cada sujeito; portanto, quem se forma é o próprio sujeito na relação com o(s) outro(s). Os sujeitos da pesquisa serão (1) estudantes de Pedagogia e Licenciaturas, (2) profissionais da educação e professores em atuação profissional, em encontros de Formação Continuada e (3) professores-pesquisadores em Programas de Pós-Graduação. Os encontros formativos serão realizados em 3 instituições públicas (UNICAMP, UFSCar, Universidade de Évora), 2 instituições privadas (UNISAL, USF), situadas no Estado de São Paulo e em Évora, Portugal. De tipologia qualitativa, a pesquisa-(form)ação orientará os procedimentos de produção e interpretação de dados, planejamento das pautas dos encontros nos grupos de sujeitos participantes, tendo como materialidade as produções narrativas dos participantes e pesquisadores. Ao realizar uma pesquisa relativamente grande, em amplitude e alcance, que alie a formação e autoformação com propósitos investigativos, esperamos ir em direção a um modo de aprendizado e ensino mais apropriado para o mundo contemporâneo, favorecendo uma perspectiva de formação, tanto no sentido de reconhecermos-nos como produtores de conhecimento juntamente com nossos outros (estudantes, professores, pesquisadores) quanto no sentido de envolver todos os participantes em relação à produção do próprio conhecimento”.

Com o início dos trabalhos em 2019, iniciamos as reuniões de pesquisa para circunscrevermos nossos interesses, alinharmos nossas estratégias de formação e investigação e darmos início ao processo colaborativo investigativo, marcado pelos quefazeres cotidianos de cada instituição, pela proximidade com alguns colegas, distanciamento espacial com outros. Nas reuniões fomos tecendo

linhas formativas que pudessem potencializar nossas intenções investigativas e favorecer a produção coletiva de conhecimentos.

Eis que em 2020, quando estávamos prontos a realizar intercâmbios profissionais e investigativos mais intensos, fomos tomados pela pandemia da COVID-19. De março a agosto, ficamos, digamos, um pouco tomados com ações para compreender nossos lugares institucionais e aprendermos a lidar com o ensino emergencial remoto, além de lutar pela salvaguarda dos direitos educacionais e do direito à vida, infelizmente negligenciados pelo governo federal brasileiro. Muitas telas, encontros virtuais, sobrecarga de trabalho...

E em meados do 2º semestre de 2020, retomamos de modo mais intenso nossos afazeres investigativos e passamos a dialogar mais intensamente com os parceiros de investigação, realizando *lives*, encontros virtuais e trocando informações.

É nesse contexto que este livro nasce!

Os artigos presentes neste livro, “Narrativas e Formação: diálogos universidade e escola”, dão a ver o movimento formativo realizado em diferentes instituições, nas diversas parcerias construídas – que foram acontecendo ao longo de nossos intercâmbios profissionais – e nos diversos aportes teórico-metodológicos mobilizados na investigação para pensar a narrativa em diferentes contextos de formação de professoras e professores, em diálogo das universidades com as escolas.

O primeiro capítulo, “Narrativas, Metanarrativas e Interpretações na Formação: relações não indiferentes no contexto de oficinas pedagógicas”, procura explicitar as bases dos processos formativos calcados radicalmente no trabalho com as narrativas nas disciplinas “Oficinas Pedagógicas I e II”² do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, pertencentes ao quadro das disciplinas obrigatórias

² Vale destacar a produção de um e-book financiado pela CAPES, que esmiúça interpretativamente o trabalho com as narrativas nas disciplinas citadas (SERODIO et al, 2021).

do Mestrado Profissional em Educação Escolar, no ano de 2020. Como explicitado por nós, autoras e autor deste artigo, integrantes do grupo NOZSOUTRES – Círculo Narrativo de Estudos em Educação, que está no GEPEC, “os participantes foram chamados a, em todos os encontros, narrar suas compreensões sobre o vivido nas oficinas propostas, bem como a metanarrar suas narrativas (narrar interpretativamente o narrado na narrativa), após suas apresentações no coletivo dos/das participantes, em uma perspectiva de *não-indiferença* às palavras partilhadas”. E esta *não-indiferença*, exercitada em cada ato de narrar e narrar de novo (metanarrar) com a própria narrativa, com as respostas narrativas dadas pelos colegas às oficinas propostas e realizadas pelos colegas, com o diálogo com a bibliografia discutida em aula, etc., possibilitou-nos a compreensão da potência da narrativa como ato e a potência do ato de narrar como modo de compreender o exercício expressivo narrativo nos processos de formação e de transformação das consciências dos sujeitos participantes.

O segundo capítulo, “A potência das narrativas do cotidiano e dos grupos de estudos colaborativos de alfabetização na formação continuada”, de autoria de Heloísa Helena Dias Martins Proença e Renata Barroso de Siqueira Frauendorf, mostra-nos o cotidiano do GRUPAD- Grupo de Estudos de Alfabetização em Diálogo e suas relações com os processos formativos calcados nas práticas discursivas narrativas, sejam elas orais ou escritas. Como elas mesmas dizem: “pretendemos reiterar a potência das dimensões formativas decorrentes da produção de narrativas pedagógicas pelos sujeitos da experiência, da e com a escola, na formação dos profissionais da educação nesse tipo de grupo colaborativo”. Elas pretendem também “compartilhar o saber da experiência” de formadoras de profissionais da educação, principalmente construído na perspectiva colaborativa, assumida em meados de 2013, em que a organização dos encontros, com foco nas discussões sobre processos de alfabetização, passou a acontecer coletivamente e de modo mais horizontalizado. O artigo apresenta não só os aportes teórico-metodológicos que dão sustentação às práticas

colaborativas, como também reitera, de modo contundente, como as práticas narrativas de registro do vivido e a leitura de narrativas no contexto da organização dos encontros favorecem “um espaço potente de formação continuada onde todos aprendem em colaboração e em que o valor dado está nas relações e nos sujeitos, e não apenas na metodologia de ponta ou com vistas a atender as necessidades impostas pelo mercado educacional”.

O terceiro capítulo, “Formação inicial de professores/as no Brasil e em Portugal: contribuições de narrativas co-construídas”, de autoria de Inês Ferreira de Souza Bragança, Conceição Leal da Costa e Marília Cid, “destaca a centralidade de uma formação assente em saberes diversos, fertilizados por dispositivos narrativos (auto)biográficos, nos contextos da formação inicial de professoras/es, quer na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP) quer na Universidade de Évora (UE) [...] envolvendo estudantes do Curso de Pedagogia da FE/Unicamp e do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora em percursos de construção de si”. A perspectiva assumida pelas autoras, tanto nos processos formativos sob suas responsabilidades como nas reflexões construídas e partilhadas entre si, é a de que a contação de histórias de vida é uma “arte poderosa de autoformação da existência”, permitindo-se aos sujeitos participantes uma apropriação das reflexões vitais que emergem das narrativas narradas, favorecendo a produção de uma obra narrativa pessoal, coletivamente construída e compartilhada, efetivamente “co-construída”.

O quarto capítulo, “A potencialidade da escrita de Cartas Pedagógicas na disciplina didática em tempos da pandemia covid-19: do legado freireano à documentação narrativa para a pesquisa-formação docente”, as autoras Ana Lúcia Souza de Freitas, Bárbara C. M. Sicardi Nakayama, Raquel Aparecida Batista e Solange Aparecida da Silva Brito, apresentam-nos um texto que procura “retratar um movimento de pesquisa-formação que se insere no contexto da disciplina Didática, ministrada de forma não

presencial, em que a escrita de Cartas Pedagógicas foi um dos recursos utilizados para a (auto)reflexão, participação e avaliação dos estudantes”. Apoiadas na radical perspectiva construída por Freire, as autoras procuram não só problematizar o contexto remoto emergencial de realização da disciplina de Didática da UFSCAR – campus Sorocaba, como também discutir as potencialidades dos dispositivos biográfico-narrativos em contexto de pesquisa-formação.

O quinto capítulo, “Estágio em tempos de pandemia: encontros e desencontros” de autoria de Daniela Dias dos Anjos e Suelen Aparecida de Carvalho Rela, procura tecer “reflexões a partir dos registros narrativos de uma estudante do curso de pedagogia, que cursou a disciplina de estágio supervisionado no primeiro semestre de 2020, ou seja, no contexto do início da pandemia da Covid-19”. Os encontros e desencontros entre a estagiária e as professoras supervisoras são tematizados com vistas a compreender suas potencialidades, bem como os limites desta parceria, são problematizados no contexto da relação universidade-escola. Destaca-se nestas problematizações a sensibilidade de ouvir e ser ouvida, bem como a de compreensão das condições materiais tanto de realização do estágio pela estagiária como do trabalho pedagógico da professora supervisora no contexto pandêmico.

O sexto capítulo, “Avaliação, Narrativas e os Outros: reflexões na formação inicial de professores”, de autoria de Adriana Varani e Thais Lemi Souza, se pauta pelo trabalho com narrativas de experiências do vivido no campo da avaliação em educação básica de estudantes do curso de Pedagogia da Unicamp, ponderando sobre suas experiências avaliativas ao estudarem o tema. As narrativas das estudantes revelam diferentes sentidos aos processos avaliativos vividos como alunas na educação básica e dão margem a diferentes compreensões destes mesmos processos, sejam eles vividos no contexto estudantil no curso de Pedagogia, sejam eles imaginados nos contextos avaliativos como professoras por vir. Como as próprias autoras anunciam: “Reconhecer o uso das narrativas como instrumento formativo tem nos levado a

pensar sobre o quanto é relevante o encontro com o outro, o quanto as narrativas partilhadas contribuem para produzir uma compreensão da relevância das relações e interações na constituição dos saberes”. Inclusive em relação à avaliação!

O sétimo capítulo, “Memórias da docência futura: a escrita de pipocas pedagógicas” de autoria de Luciana Haddad Ferreira, Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha e Guilherme do Val Toledo Prado, apresenta-nos uma reflexão realizada no “movimento de pensar e interrogar o vivido nas nossas salas de aula de graduação, narramos experiências de leitura e elaboração de pipocas pedagógicas junto a dois grupos de estudantes, do 1º e do 8º semestre do curso de Pedagogia de uma universidade e de um centro universitário do interior do estado de São Paulo, e os conhecimentos delas decorrentes”. A produção das “pipocas pedagógicas”, possibilitou a “expressão dos sentidos pessoais”, a “apropriação dos significados socialmente construídos de docência e gestão” e favoreceu “as imaginações que as alunas têm do mundo em que vivem, sobre um mundo que ajudarão a construir”.

Por fim, temos a apresentação das autoras e do autor presentes em cada um dos artigos.

Autoras e autor que muito têm contribuído para o adensamento dos trabalhos narrativos de formação, para a problematização de aportes teórico-metodológicos no campo da pesquisa narrativa e para a produção de conhecimentos e saberes condizentes com as demandas pessoais e profissionais dos sujeitos da educação – alunas e alunos e professoras e professores.

Com certeza, como aprendemos e sabemos após a leitura destes artigos, não se separam os modos de agir em educação dos modos de narrar, produzir e formar em educação. Por isso, cabe uma ressalva final aos modos de produção dos textos apresentados nesta coletânea: a discussão coletiva dos sentidos relativos à narrativa na formação e na investigação e a sustentação da perplexidade diante do narrado levou à escrita, reflexiva e refratada, outra perspectiva singular, sustentada por um ato ético-estético-político do bem comum – não o da homogeneidade universal, mas aquele do

trabalho na diferença, do diverso e do constante diálogo, em que as vozes sejam realizadas e respeitadas em toda a sua radicalidade e *não-indiferença*, em uma *autêntica* polifonia.

E qual não foi nossa surpresa, quando, após leitura conjunta dos textos que compõem este livro, Liana teve um sonho: sonhou que usava uma camiseta com a estampa de um círculo formado por figuras de seres de naturezas diversas: com diferentes sequências genéticas, fungos, conchas, animais unicelulares ou não, miçangas, galhos e frutos. Nesse contexto se viu surpreendentemente diante de outro "eu" questionando a miçanga no mesmo círculo, por não ser natural.

Seu sonho traz imagens para nos perguntarmos: narrar é uma maneira expressiva natural de colocarmos nossos *eus* na conversa que há sobre nossos *eus*?

Estamos assumindo que é uma maneira natural, da natureza humana, portanto simbólica (PONZIO, 2008). Esse narrar é, para nós, um modo de desenformar os conhecimentos acadêmicos dos gêneros discursivos acadêmicos, de permitir a expressão do eu cotidiano com sua visão para os outros, para si, e dos outros para si, com a diversidade de eus que adentram a escola, nos gêneros discursivos do cotidiano. E os gêneros discursivos cotidianos, constituídos de linguagens imaginadas e vividas concretamente, sempre entre sistemas ideológicos que nos constituem, na linguagem verbal como um sistema que se constitui destes tantos sistemas ideológicos outros, dos outros, podem ser um percurso a se considerar, acrescentando "narrativas" à "literatura":

O homem, sua vida e destino, seu "mundo interior", sempre são refletidos pela literatura dentro do horizonte ideológico; tudo, aqui, realiza-se no mundo de parâmetros e valores ideológicos. O meio ideológico é a única ambiência na qual a vida pode realizar-se como objeto da representação literária. A vida, como totalidade de ações, acontecimentos e vivências determinadas, converte-se em enredo, fábula, tema, motivo, somente refratada pelo prisma do meio ideológico, somente encarnada em uma ideologia concreta. Se ela ainda não foi refletida ideologicamente, a realidade bruta, como se diz, não pode fazer parte dos conteúdos da literatura. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 60)

As concepções de linguagem no ensino da língua, as trocas de narrativas entre ideologias de diversas professoras mais experientes, o empenho em dizer da música, a preocupação com as estagiárias sem o esperado estágio devido à pandemia, ou as potencialidades e limites dos registros narrativos ou da parceria sensível entre estagiária (na escola) e supervisora (na universidade), a busca de um modo de garantir uma formação ora dentro das histórias narradas ora dentro de um ateliê biográfico co-construindo identidades, ora trazendo diversos estímulos, recursos, como cartas pedagógicas em busca de (auto)reflexão, participação, ou de autonomia e empoderamento, ora valorizando as relações e os sujeitos, seja em detrimento de mercantis “metodologias de ponta”, seja em relação à avaliação, seja aos sentidos pessoais ou socialmente construídos de docência e gestão ou imaginadas do mundo a construir”, etc. Todos esses movimentos e adensamentos, podem dar a ver o início de um percurso de formação narrativa hetero-auto-biográfica que considera as narrativas dos acontecimentos do discurso interior (sem esquecer que foram dádivas dos outros).

Podemos encerrar esta apresentação, projetando esta ideia das diversas concepções ideológicas nas narrativas, dando prosseguimento ao nosso projeto coletivo, que poderá ser outro com essas novas contribuições ou poderá vir a ser levado em outras pesquisas no contexto da parceria interinstitucional estabelecida...

Estamos juntos, como sempre dizia a querida amiga, Maria Carolina Bovério Galzerani.

Estamos juntos nesta produção!!!

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1919] 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: João & Pedro Editores, [1920-24] 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2013.

BOLÍVAR, António; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla S. A., 2001.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa – Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

PETRILLI, Susan. **Em outro lugar e de outro modo**. Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin. Tradução de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João, 2013.

PONZIO, Augusto. O símbolo e o encontro com o outro na obra de Bakhtin. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail; DUVAKIN, Viktor. **Mikhail Bakhtin em diálogo: conversas de 1973 com Viktor Duvakin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, p. 9-20.

PONZIO, Augusto. **Livre Mente: processos cognitivos e educação para a linguagem**. Tradutores: Marcus Vinicius Borges Oliveira e Marisol Barenco de Mello. São Carlos: Pedro & João, 2020.

PONZIO, Augusto. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. Tradução de Valdemir Miotello, Hélio Pajeú, Carlos Turati e Daniela Mondardo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana. O pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Da busca de ser professor: encontros e desencontros**. 1992. [96]f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253705>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

PRADO et al. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

SERODIO, Liana Arrais. **Composição musical, interpretação e escuta: uma aproximação semioética para a didática da música na**

escola básica. 2014. 377 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253915>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa. **Educação em Revista** [online]. 2017, v. 33 [Acessado 8 Julho 2021], 150044. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698150044>>. Epub 13 Jul 2017. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698150044>.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo; SIMAS, Vanessa França (Orgs.). **Narrar o vivido, narrar o narrado**. Encontros e oficinas de formação. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. v. 1. 591p. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/narrar-o-vivido-narrar-o-narrado-encontros-e-oficinas-de-formacao/> (E-book).

SIMAS, Vanessa França. **A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros**: caminhos partilhados na invenção de ser professora. 2018. 1 recurso online (381 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação e Universidad de Granada (Espanha), Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331679>>.

Acesso em: 8 de jul. 2021.

SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa França. Pesquisa Narrativa em Três Dimensões. In: VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Entre o público e o privado: modos de Viver, Narrar e Guardar, 2014, Rio de Janeiro. **Programa e Anais Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Rio de Janeiro: BIOgraph, 2014. p. 414-425.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34 [1929] 2017.

Narrativas, Metanarrativas e Interpretações na Formação: relações *não indiferentes* no contexto de oficinas pedagógicas

Guilherme do Val Toledo Prado¹

Liana Arrais Serodio²

Vanessa França Simas³

Introdução

O objetivo principal deste texto é apresentar um exercício reflexivo, a partir da escrita narrativa realizada em sua radicalidade, em que a *não indiferença*, princípio deontológico bakhtiniano (BAKHTIN, 2010), é assumida como posição axiológica, estética e cognitiva do eu com o outro. Aqui trazemos esta assunção em relação ao conteúdo de uma disciplina de pós-graduação com foco em Linguagem (PONZIO, 2007) e linguagens (PETRILLI, 2003; 2013).

A partir da contribuição da filosofia da linguagem proposta, mais amplamente, pelos participantes do Círculo Bakhtiniano, acreditamos que somos todas e todos inacabados, vamos constituindo-nos e mudando-nos sempre nas relações outro-eu, "os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu)"

¹ Doutor em Linguística Aplicada. Prof. Associado do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: toledo@unicamp.br

² Doutora em Educação. Pesquisadora-colaboradora do GEPEC, Grupo de Estudos Bakhtinianos (GruBakh). Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar. E-mail: serodio@unicamp.br

³ Doutora em Educação. Professora da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas e Pesquisadora Colaboradora da Unicamp. E-mail: vanessafsimas@gmail.com

(BAKHTIN, 2003 p.341). Dessa maneira, neste contexto teórico-metodológico, consideramos a importância dos conceitos freirianos de inacabamento e dialogicidade (FREIRE, 2005) no âmbito de processos formativos, seja na graduação seja na pós-graduação, esta última, instância específica das e dos participantes da reflexão exposta nestas linhas.

Apresentaremos, como materialidade da reflexão produzida, as narrativas resultantes do exercício de escrita narrativa realizado no âmbito das disciplinas “Oficinas Pedagógicas I e II” do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, pertencentes ao quadro das disciplinas obrigatórias do Mestrado Profissional em Educação Escolar.

As estudantes e os estudantes foram convidados pela docente⁴ a ministrar oficinas às e aos colegas, bem como narrar o vivido durante suas conduções e participações nestas oficinas. As narrativas eram partilhadas entre todas e todos participantes. Após o movimento de narrar, a professora também propôs que elas e eles metanarrassem suas narrativas (conforme proposições de SERODIO et al, 2018). Durante o processo de construir e participar das disciplinas, estudantes também foram contando deste percurso e, porque contavam e depois contavam sobre o ato de contar (ao metanarrar em diálogos, mais ou menos explícitos, com as autoras e os autores estudados na bibliografia de referência das aulas ou durante a formação), também foram organizando os signos que compunham suas consciências (VOLOCHINOV, 2017), dando-lhes sentidos outros.

Em um segundo momento, fizemos um convite a pesquisadoras e pesquisadores para que cada uma e cada um lesse o conjunto de narrativas e metanarrativas de alguma ou de algum estudante que participou da oficina. Solicitamos que, durante a leitura, se atentassem para o processo formativo possibilitado pelos atos de narrar e de metanarrar e, depois, narrassem sobre essa experiência de leitura em diálogo com a formação desses sujeitos.

⁴ A docente responsável pelas disciplinas citadas é a segunda autora deste texto.

Tanto as/os estudantes-narradoras/es, quanto as/os leitoras/es-narradoras/es revelaram, a partir de suas narrativas e metanarrativas, uma escrita que foi *não indiferente* às muitas e aos muitos participantes desse percurso. A escrita narrativa e a escrita metanarrativa respondiam aos outros das relações, fossem esses outros colegas de disciplinas, fossem esses outros pertencentes à comunidade escolar/educativa na qual cada mestranda/o está inserida/o, fossem esses outros a mestranda ou o mestrando personagem, que foi lido pelas/os leitoras/es-narradoras/es ou até mesmo os acontecimentos narrados e metanarrados.

As oficinas, as narrativas e as metanarrativas

O rio que fazia uma volta
atrás da nossa casa
era a imagem de um vidro mole...

Passou um homem e disse:
Essa volta que o rio faz...
se chama enseada...

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás da casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.⁵

O propósito da disciplina “Oficinas Pedagógicas I e II”⁶ foi proporcionar a troca de saberes e a construção de conhecimentos numa perspectiva horizontal, das linguagens técnicas ou artísticas ou idiomáticas específicas de cada prática — levando em conta a

⁵ BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

⁶ “Oficina Pedagógica I” e “Oficina Pedagógica II” são duas disciplinas obrigatórias que foram unificadas de maneira a contribuir com o aproveitamento do tempo dos estudantes na universidade e do das aulas de modo de que cada aluno/a matriculado/a pudesse realizar e discutir com os colegas, sua oficina e as produções narrativas da experiência de cada um/a.

interação dos/das estudantes, na condição de mestrandos e mestrandas da prática profissional e partindo da posição (exotópica, cognitiva e axiológica) que lhes dá a própria prática.

O objetivo de problematizar e aprofundar noções e vivências de linguagens e interpretações dessas linguagens, portanto, em que as linguagens não são um fim, mas constituem o modo de viver com o outro — ou conviver —, seria operacionalizado na proposta criativa de uma oficina de fazeres pedagógicos.

Nos dicionários encontramos que oficinas são lugares em que se realizam atividades de produção, fabricação, conserto de coisas e pode-se dizer que este significado corresponde a um senso comum. Porém a definição de “oficina” que foi considerada no planejamento que influenciou, para além da ementa, o decorrer da disciplina, precisa ser explicitada.

Depois da segunda grande guerra mundial houve um “movimento de oficinas de música como resultado das experiências de um grupo radical de compositores” (PAZ, 2013, p. 236) de música contemporânea. Esta rompia com o tonalismo e se aproximava de sons que até então eram considerado culturalmente meros ruídos. As oficinas de composição musical tinham como objetivo aproximar as novas músicas do público, a partir da educação do ouvido, por meio da experimentação da criação musical. Com o tempo, o formato e muito da intenção das oficinas passou a compor outras metodologias de ensino de música, inclusive na própria prática profissional da docente e professora de música (SERODIO, 2009; 2014) da Educação Básica. Apesar de não haver consenso quanto à organização e ao planejamento, reconhecia-se unanimemente iniciarem-se as oficinas com a sensibilização das/dos participantes. Talvez também por isto, não é incomum que se pense em oficina como etapa de sensibilização para uma atividade posterior, o que contribuiu para questionamentos e relativização e até banalização das oficinas.

[Nas oficinas como metodologia de ensino] não há um consenso e tampouco rigidez no que tange ao ordenamento e delimitação das

etapas, objetivos, planejamento, conteúdo e, ainda, formas de avaliação, existindo entre eles algumas divergências e pequenas variantes. Entretanto, todos são unânimes em apontar a flexibilidade como um fator da mais alta importância no processo pedagógico. Todavia, a sensibilização como primeira etapa demonstrou ser um consenso. (PAZ, 2013, p. 236).

A proposta da professora foi: cada estudante matriculado/a na disciplina —propria às colegas e aos colegas, uma prática corrente em sua área profissional com o intuito de que da prática se construísse algo — ou ministraria uma oficina ou participaria dela realizando a proposta. Claro que a depender do campo, a produção nem sempre teria uma materialidade palpável, como é nas artes visuais. Aproveitando a analogia com as artes, a materialidade da música e da dança, ainda que não possa ser pega nas mãos nem ter suas fronteiras circundadas pelos sujeitos que a produzem ou pelos que a observam, empiricamente sabemos que produzem algo. Nos servimos desse saber para propor a interpretação material, verbal, enunciativa, dessa experiência concreta, por meio das narrativas.

Assim, as oficinas seriam esse *linguagear* as próprias práticas escolares que adentraram cada investigação, as quais, propostas e compartilhadas com colegas que não sabem do assunto ou sequer nunca realizaram tais práticas, se encontrem como se fossem seus/suas estudantes.

Essa prática de *linguagear* intencionava levar à inevitável reflexão/refração: “será que toda vez que proponho um conhecimento novo cada aluno/a passa por este desconforto da transformação, por vezes revelador e doloroso, do eu que se vê sob os olhares dos outros como alguém que não sabe?”

Esta ambivalente e desconfortante circunstância, podemos ver na narrativa de um dos mestrandos, professor do Ensino Médio, em uma atividade da oficina de outra mestranda, uma professora da Educação Infantil.

Me sinto ridículo, mas ok, eu menosprezei tanto as Pebinhas⁷ que ela tem todo direito vai... até que está divertido... aí meu joelho... tchuc-tchuc-tchuc, piuiii, tchuc-tchuc-tchuc, piuiii. Olha quantos trabalhos legais foram feitos... mal posso esperar para ver os de meu filho (Thiago! Segura esse "suor ocular" porque é feio chorar na frente dos outros!) (ESPER, 2021, p.513).

A formação pode por vezes quebrar o encanto de uma imagem, como a *cobra de vidro* que virou *enseada*, no poema de Manoel de Barros. E é função social e objetivo da profissão docente fornecer várias oportunidades para novas imagens e até de perceber o próprio poder de criar novas imagens! Assim, podemos imaginar o quanto temos a aprender com nossos/as estudantes sobre nossa posição cognitiva aparentemente sólida e agradecemos descobrir que tem a solidez do amor pelo outro, que questiona nossas verdades e valores, ao nos dar as suas, como narra Thiago Esper.

Como dissemos, os pesquisadores e as pesquisadoras participantes foram chamados a, em todos os encontros, narrar suas compreensões sobre o vivido nas oficinas propostas, bem como a metanarrar suas narrativas (narrar interpretativamente o narrado na narrativa), após suas apresentações no coletivo dos/das participantes, em uma perspectiva de *não indiferença* às palavras partilhadas. Compartilhar palavras da forma que poderiam ser ditas para o outro face a face, no mundo da vida. No decorrer dos encontros, a partir das leituras sugeridas e das oficinas realizadas, todas e todos produziram textos com determinados conteúdos ou temas, em uma forma ou construção composicional em estilo individual de escrita, enquanto professores/as-pesquisadores/as que produzem suas narrativas no processo de formação. Mas não – procuramos evitar, por mais que culturalmente sejamos constituídos/as – por esse *modus operandi*.

⁷ Professoras da Educação Básica I (PEB I) e da Educação Infantil, geralmente mulheres, por algumas pessoas generalizadas como reconhece o colega depreciativamente como *Pebinhas*.

Assim, na disciplina "Oficinas Pedagógicas I e II" havia o objetivo de conscientizar os/as participantes de seu papel diante da produção, uso e interpretação da linguagem, como forma de sua compreensão.

A linguagem (verbal), como mediação em função das necessidades determinadas, é atividade transformadora, é um aspecto essencial da praxe social, e a língua é o produto de tal praxe: essa produz uma certa imagem da realidade, como acreditam as concepções idealistas da linguagem, mas é por sua vez um produto histórico-social conectado com o desenvolvimento das formas produtivas e com a organização social das relações de produção. (PONZIO, 1974, p.126 apud PETRILLI, 2013, p. 316)

As narrativas escritas, em nossa perspectiva bakhtiniana, são os meios mais práticos para o uso criativo da linguagem verbal, que são ao mesmo tempo interpretações do mundo vivido narrado. Também diante dessa compreensão foi que a professora propôs que as estudantes e os estudantes, após cada oficina, narrassem o vivido, em diálogo com outros, fossem esses: colegas, participantes da comunidade escolar/educativa, teóricas e teóricos ou acontecimentos.

Como essas narrativas contavam sobre o acontecido em contextos educativos — na disciplina da pós-graduação, mas em diálogo também com os cotidianos escolares aos quais pertenciam cada mestranda/o, estamos entendendo-as como narrativas pedagógicas. As narrativas, da perspectiva que trabalhamos, são enunciados concretos, neste caso, escritos, que "refletem [e refratam] as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem (...) mas, acima de tudo, por sua construção composicional" (BAKHTIN, 2016, p. 11-12). As denominamos narrativas pedagógicas por serem os enunciados concretos que circulam pelo campo da educação: escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio, EJA, faculdades e universidades, entre outras.

Neste texto, trataremos as narrativas pedagógicas das/dos participantes em diálogo com as ideias, que mencionamos anteriormente, de Bakhtin e de Freire. Teoricamente, a ideia de inacabamento de Paulo Freire (2005), nos ajuda a partir da condução político-pedagógica-dialógica da relação do/da educador/a para com o/a educando/a, tanto no contexto do processo formativo docente, quanto do processo formativo dos/das estudantes nas escolas, sujeitos também das pesquisas dos pesquisadores e das pesquisadoras em formação. Introduzimos a ideia de diálogo inescapável de Mikhail Bakhtin (2013), que abarca e engloba a intenção de negociação política por meio do diálogo dos sentidos na produção de conhecimentos, no ensino, que ajuda a compreender o papel da/do professora/professor que se torna aprendente e na aprendizagem, que torna a/o aluna/o ensinante acessando os níveis da linguagem na produção dos enunciados concretos como palavras procedentes do eu em direção ao outro, um eu habitado por outros dos quais depende esteticamente para ver-se no mundo, entre esses outros socialmente, interindividualmente (BAKHTIN, 2003; 2010).

Interpretaremos as narrativas a partir da incompletude e da necessidade estética absoluta do outro, que nos leva a responder responsabilmente com nossos atos por sermos *não indiferentes* ao outro.

A visão estética se fundamenta na visão excedente que o outro tem sobre mim: apesar de obviamente existirem zonas do eu inalcançáveis para o outro exterior, tais como minha interioridade, essa limitação se compensa pelo fato de que ao outro são acessíveis as minhas particularidades que eu, de meu lugar único, não posso abarcar(...). O reconhecimento do outro é a razão fundamental de meus atos. (BUBNOVA, 2013, p.14-15).

Nossos atos constituídos por hábitos, tradições, técnicas, linguagens, desejos permeiam os produtos que construímos de acordo ou em resistência aos sistemas ideológicos dominantes e constituem as vidas em suas relações e também, quiçá, novos,

outros sistemas ideológicos nos quais o outro é consciente e esteticamente constitutivo do eu. Vejamos como as/os participantes das oficinas manifestaram essas relações constituintes do eu.

Ao receber a partitura, todos aqueles símbolos se confundiam com as letras, então comecei a prestar atenção nos colegas e seguir o que eu observava. A cada acerto uma conquista e então aumentava a confiança para os próximos desafios.

A concentração foi aumentando e o que era para ser difícil se tornava, agora, possível. Nesse momento até me sentia confortável para ter e apresentar as minhas deduções da leitura de uma frase musical. (CHAVES, 2021, p. 447).

Estes enunciados fazem parte da narrativa de outra das narradoras-mestrandas, aluna da disciplina, escrita após a primeira oficina, proposta pela docente, de vivenciamento da linguagem musical.

Não indiferença é conceito principal a nosso ver, em *Para uma filosofia do ato responsável*⁸, não é fortemente elaborada por ele e nem tem sido apontada por outros tanto ou do modo como nós da Educação temos trabalhado, de uma forma até certo ponto intuitiva (SERODIO, 2014), devido à posição social da profissão docente, por lidarmos com as relações interindividuais, para que o ensino faça sentido para os/as estudantes.

E no decorrer das novas pesquisas e estudos, podemos afirmar que também pela empatia estética com nossos/as estudantes, a

atitude do observador sobre um sujeito semelhante [que] depende da sua relação particular com ele. Se houver um vínculo amoroso entre eles, todos os valores por meio dos quais o eu assume o ocorrido se organizam em uma arquitetura radicalmente distinta daquela que teria sido assumida por um sujeito indiferente ao eu (BUBNOVA, 2013, p.14).

⁸Obra de Bakhtin, cronologicamente criada entre 1920 e 1924 que só foi recuperada e publicada na Europa após sua morte, tendo chegado às mãos do público brasileiro em 2010, por meio de uma tradução do italiano.

Questionando outras qualificações do ato responsável em diferentes traduções, como ato *participativo* ou ato *engajado*, Adail Sobral⁹ (2019) contribui com nossas percepções, atribuindo relevância à *não indiferença* na referida obra de Bakhtin, pela singularidade e insubstituibilidade de cada indivíduo, em sua inconclusibilidade ou inacabamento.

Em outras palavras, Bakhtin refuta a ideia do "homem em geral" (...), propondo em vez disso que, na verdade, "há o eu, há o outro, concreto particular".

Logo, o sujeito singular, encarnado, uno, *não indiferente*, tem de exercer sua "centralidade responsável", e esta tem de ser reconhecida pela filosofia. Importa aqui essa centralidade, esse fato de cada eu ocupar um lugar que nenhum outro pode ocupar. Para ser altruísta, eu-para-o-outro, o sujeito precisa antes de tudo ser eu-para-si, porque é a partir dessa posição que ele pode, inclusive, "se sacrificar" (...), se for esse o caso. Essa centralidade, insisto, não implica autarquia, isolamento, mas precisamente inserção no mundo humano mediante o exercício da singularidade concreta, que reconhece eu e tu, não a humanidade em geral, puramente teórica, e que, a partir de sua valoração, reacentua os valores da humanidade, cuja validade reconhece. (SOBRAL, 2019, p. 100-101).

Patrícia Chaves, que em sua narrativa é *não indiferente* às colegas e aos colegas e a quem irá ler sua narrativa, quando revela em seus enunciados concretos, não somente a sua dificuldade perante a partitura como conhecimento teórico, mas, ainda, que foi ao observar os seus outros que foi capaz de tornar possível o que antes se apresentava como difícil. Além de ser *não indiferente* aos outros, Patrícia também revela o inacabamento do sujeito, na acepção freiriana, que em um espaço de tempo pequeno, foi do difícil para o possível e, mais, para o confortável em apresentar o que elaborava aos outros. E, para além do inacabamento, também nos mostra que esse acontecimento foi possível por causa do

⁹Em trabalho resultante do pós-doutorado de Adail Sobral realizado sob supervisão de Marília Amorim.

diálogo, por causa da posição estética que se colocou de maneira *não indiferente*, possível em relação, ao olhar e perceber emotivo-volitivamente, como suas colegas e seus colegas se relacionavam com e respondiam às partituras.

Importa dizer que hoje em dia, a prática narrativa introduzida nas oficinas, assim como no decorrer da formação inicial ou continuada já não é atividade inaugural na cultura da formação docente. Chautz (2017) mostra em sua dissertação, que em sua formação no CEFAM¹⁰ e na graduação em Pedagogia já se formava narrativamente, ou seja, já havia professores/as que comungavam culturalmente dessa prática formativa. Mesmo que por vezes apareçam profissionais que digam que nunca narraram, nesta nossa era da comunicação mundializada (PETRILLI, 2013), neste ambiente cultural é quase impossível um/a profissional da Educação não ter imaginário para a escrita narrativa, até porque o ensino da língua portuguesa nas escolas exige a produção de textos.

Diante disso, o estranhamento da proposta das oficinas, quando se deu, era assim formulado: *mas como narro?* Agora sim, o problema se coloca, pois não se trata de saber o que é narrativa, mas o que é a prática do narrar.

Nesse sentido, além da proposta de ministrarem e participarem de oficinas, bem como narrarem esse vivido, a professora também propôs que as mestrandas e os mestrandos metanarrassem suas narrativas (SERODIO et al, 2018).

No exercício de metanarrar a narrativa já escrita, as autoras e os autores olham para os próprios textos com outra exotopia, de outros espaço e tempo e outra posição axiológica. Isso quer dizer que os valores dos outros ou de outros tempos, passam a constituir os próprios ou atuais, que são de certa maneira reavaliados dando também outra perspectiva estética e outros conhecimentos para cada um dos narradores e cada uma das narradoras com o narrado e o vivido. Assim, percebem coisas do vivido e do narrado que

¹⁰ Centro Específico de Formação do Magistério.

antes não lhes eram perceptíveis, constroem excedentes de visão (BAKHTIN, 2003) de si, do conhecimento e do acontecimento.

Nas citações que seguem trazemos primeiramente um trecho da narrativa intitulada "Arquivos Históricos", de Patrícia Chaves e, em seguida, um trecho da metanarrativa que produziu ao retornar a primeira.

Conhecer os arquivos históricos me fez entender a discussão que torná-los públicos gera, mesmo após anos do acontecido. O conteúdo que eles guardam registra a história do lugar de quem viveu, quando viveu e não de outra pessoa tentando se colocar no lugar do outro, tentando relatar o que este ou aquele vivenciou.

Porém, ao mesmo tempo em que disponibilizar publicamente esses documentos oferece essas possibilidades de olhar por dentro da história, devido à infinidade de arquivos e a quantidade de pessoas que sabem como acessá-los eles continuarão praticamente desconhecidos (CHAVES, 2021, p.446).

A vivência dessa oficina me inquietou e me fez refletir sobre os acessos que o conhecimento das linguagens permite ou impossibilita de conhecer e transitar por alguns espaços, sejam eles físicos ou digitais.

Como professora, sinto a necessidade de ensinar/transmitir a maior quantidade de linguagens possíveis aos alunos para que eles ampliem seus conhecimentos e tenham acesso a outros espaços.

Nesse sentido, o aprendizado que adquiri a cada oficina tem colaborado muito para que eu conheça e vivencie linguagens, signos e ideologias novas e desconhecidas que me reinventam a cada experiência (CHAVES, 2021, p.447).

Enquanto na narrativa Patrícia Chaves discorre sobre como foi para ela entrar em contato com arquivos históricos da ditadura militar e revela a sua compreensão sobre a importância desses arquivos serem conhecidos por todas e todos; no segundo trecho, que compõe a metanarrativa, a autora parece ampliar e aprofundar suas compreensões, relacionando-as com a sua profissão de professora e percebendo-se como uma professora que muda e se transforma a cada dia, na relação com muitos outros.

Na narrativa e em sua interpretação metanarrativa, há avaliação/valoração do conteúdo dos registros históricos como modo de olhar “do lugar de quem viveu, quando viveu e não de outra pessoa tentando se colocar no lugar do outro, tentando relatar o que este ou aquele vivenciou”. Este olhar dentro da história, como se fosse igual ao olhar “de quem a viveu”, “quando viveu” é diferente quando pensamos os sujeitos, quando empaticamente nos colocamos no lugar “do que o outro viveu ou como viveu” e Patrícia Chaves traz materializada na escrita a percepção das principais noções de estética: (1) em que o eu se assumeem relação ao outro na experiência e assina axiologicamente seu ato, na vida e também teórica-historicamente com os conteúdos da existência; e (2) na construção dos enunciados concretos no texto da narrativa, que pode ser ambivalente e por isso mesmo, dialógica internamente ao texto.

O conhecimento no conteúdo e o conhecimento na expressão narrativa, empiricamente vivendo o narrar e podendo se colocar em relação aos conhecimentos teóricos ou factuais registrados e que não serão os mesmos para quem entra em contato com eles, de certa forma responde à questão de Bakhtin:

a que me obriga, ao meu eu como único, desde meu lugar único, o conhecimento dado. Isto é, ele deve ser colocado em correlação com a minha unicidade, fundado no meu não-álíbi no existir, em um tom emotivo-volitivo, já que o conhecimento (*znanie*) do conteúdo do objeto em si torna-se um conhecimento dele para mim, torna-se reconhecimento (*uznanie*) que me obriga responsabilmente. (BAKHTIN, 2010, p. 108-109).

A visão estética do eu-Patrícia Chaves está incorporada na autora-narradora em sua vida profissional e de pesquisadora, integrada na criação da narrativa, tanto no aspecto estético ao outro e do outro por mim, quanto no aspecto ético, “que me obriga responsabilmente”.

Bakhtin apresenta essa *não indiferença* em sua perspectiva estética, trazendo a diferença no que sentimos do amor pelo outro e do outro por mim, como totalmente diferentes, porém ambos constituídos esteticamente em três momentos de não indiferença — *eu-para-mim, eu-para-o-outro, o-outro-para-mim* (BAKHTIN, 2010) — e que não desconsidera o valor do conteúdo genérico, teórico ou discursivo do registro como uma terceira consciência, capaz de implantar valores-em-si, independentes da valoração do outro ou como diz Patrícia Chaves, “de olhar por dentro da história”.

O amor do outro por mim soa emotivamente de modo totalmente diferente para mim, no meu contexto pessoal, do que soa como o mesmo amor para o outro que o dirige para mim, e obriga a mim e ao outro a coisas absolutamente diferentes. Mas, naturalmente, aqui não existe oposição. Essa poderia surgir em uma terceira consciência, não encarnada, não participante. Para tal consciência haveria valores-em-si iguais a si mesmos: seres humanos, e não eu e o outro, que soam por princípio de modo completamente diferente do ponto de vista valorativo. (BAKHTIN, 2010, p. 104-105).

Não é o saber teórico que torna o eu *não indiferente*, mas somente o reconhecimento do eu pelos outros que é ao mesmo tempo reconhecimento do eu e dos outros para mim, que mobiliza, sem alibi, o sujeito ao ato *não indiferente*. A importância da estética nas duas dimensões se dá com o ato *não indiferente* entre os indivíduos.

As leituras, o processo formativo e as interpretações

Percebendo a potência do conjunto de narrativas e metanarrativas produzido pelas e pelos estudantes do mestrado profissional, bem como os processos formativos que eram revelados nessas escritas, fizemos um convite a outro grupo de pesquisadoras e pesquisadores, profissionais da educação para conhecerem o trabalho realizado. Nosso convite foi que cada uma

dessas pessoas lesse um conjunto de narrativas e metanarrativas, ou seja, todos os textos escritos por uma das pessoas que participou da disciplina. Sugerimos que, após realizada a leitura, fosse interessante que a leitora ou o leitor produzisse um texto, no qual conversaria com o conjunto que leu e tentasse revelar o que havia percebido em relação ao processo formativo revelado nas narrativas e metanarrativas lidas.

As leituras ou interpretações – podemos tratá-las como sinônimos – foram orientadas por nós, como organizadoras e organizador do livro, no sentido de colocar em relevo o percurso de formação, na expressão narrativa.

Vejam como Patrícia Fujisawa, que leu as narrativas e metanarrativa de Patrícia Chaves, expressa esse exercício interpretativo:

Ao me colocar a ler as narrativas e as metanarrativas na sequência em que foram enviadas, fui tecendo pequenos e grandes comentários nas margens das folhas. Anotações do que havia me chamado a atenção, de algo que eu lembrava da minha prática docente, de minhas memórias ou mesmo da pesquisa e que me ajudaram a organizar este texto em três partes: a primeira com o que percebo com as narrativas, a segunda com o que percebo com as metanarrativas e a terceira com a minha visão do todo, um todo inacabado (...) (FUJISAWA, 2021, p. 486).

Nestas primeiras considerações de Patrícia F., vemos que ela procura explicitar sua posição axiológica, condizente com o exercício interpretativo que tão bem ela realizou em sua dissertação de mestrado¹¹. Ao ler, assume a dependência

(...) do centro único de valores donde tem origem a responsabilidade do ato [pois] sem referimento a esse, se *des-concretiza* e se *des-realiza*,

¹¹ CANDIDO, Patrícia Y. F. “Guardados de professor: bordados da prática docente e emaranhados de linhas de pesquisa”. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP, 2020.

perde o peso valorativo, a necessidade emotivo-volitiva, se torna possibilidade vazia, abstratamente geral (BAKHTIN, 2010, p.121).

No decorrer da leitura, as anotações produzidas revelam-nos, suas leitoras e seus leitores, as contra-palavras às palavras enunciadas por Patrícia C., bem como a explicitação dos diversos cronotopos em que recorre para sua produção: memória, prática docente, pesquisa no mestrado. Os diversos cronotopos, interligação do tempo, espaço e valor, simultaneamente da historicidade da/do autora/autor e dos períodos históricos de sua concretização e realização são as formas de colocar-se em seu lugar único e nele se posicionar cronotopicamente. “Todo o ser *espaçotemporal* (e não só o sígnico) sempre significa mais do que é, ou seja, não tem apenas existência, mas também sentido” (BAKHTIN, 2018, p. 246).

Na leitura de Patrícia F., em que ela atravessa diferentes tempos, espaços e conscientemente coloca-se com seus valores realmente concretizados em sua pesquisa, ela assinala um outro olhar para o conhecimento teórico e até para a noção de conhecimento produzido, que se dá entre consciências imiscíveis e vozes plenivalentes (BAKHTIN, 2013) em pensamento participante.

Do lugar único de minha participação no existir, o tempo e o espaço na sua singularidade são individuados e incorporados como momentos de uma unicidade concreta e valorada. Do ponto de vista teórico, o espaço e o tempo da minha vida são segmentos insignificantes (assumem um sentido abstrato-quantitativo; o pensamento participante introduz aí costumeiramente um tom valorativo) do tempo e do espaço unitários e, naturalmente, somente isso garante a univocidade de sentido das suas determinações no âmbito dos juízos; mas, do interior da minha vida participante, estes segmentos têm a ver com um centro singular de valores, o que confere também ao espaço e ao tempo reais o caráter da singularidade, se bem que aberta (BAKHTIN, 2010, p. 121).

Podemos perceber, ao longo da narrativa da leitora Patrícia F., que seu enredo narrativo também é *não indiferente*, seja pela relação afetiva estabelecida com a ex-colega de graduação, seja pela escolha de palavras que tem o sentido de acolher e procurar compreender o processo formativo narrado pela colega.

Com o adiantar da leitura, percebo que os títulos das narrativas deixaram de ser numerados e genéricos e passaram a dizer um tanto mais. Narrativa “Atmosfera oriental”, “Arquivos históricos”, “Trans-formação com o silêncio” me parecem ser ou os títulos dados pelxs estudantes às oficinas ou as nomeações que a própria autora fez. Independente de qual seja a resposta, o efeito que isso me causa é de acolhida, é de escolha por parte da autora, é de trazer para xs leitorxs um pouco do que será tratado na narrativa, uma prévia, sem muito dizer, mas já começando e isso faz toda a diferença (FUJISAWA, 2021, p. 495).

Essa diferença, comentada por Patrícia Fujisawa, está orientada para a mudança do cronotopo que ao longo das narrativas e metanarrativas de Patrícia Chaves ela vai percebendo que acontece. Percebendo e compreendo como um ato responsável da narradora e que se evidencia no próprio movimento narrativo que ela realiza ao longo de sua narrativa de leitora. E assim vamos produzindo materialidades para mostrar como o conhecimento teórico assim produzido não é um novo “sistema de conceitos puros ligados à base de correlação lógica” (BAKHTIN, 2010, p.123). O que ela faz é nos fornecer

uma refiguração, uma descrição da arquitetura real concreta do mundo dos valores realmente vivenciados, não governado por um fundamento analítico, mas com um centro de origem realmente concreto, seja espacial ou temporal, de valorações reais, de afirmações, de ações, e cujos participantes sejam objetos efetivamente reais, unidos por relações concretas de eventos no evento singular do existir (aqui as relações lógicas não são mais que

um momento ao lado dos momentos espaciais, temporais e emotivo-volitivos concretos). (BAKHTIN, 2010, p. 123-124).

Eis o que Patrícia F. enuncia relativo à Patrícia C.:

A Patrícia autora trabalha nessa narrativa da oficina com um diálogo potente, um diálogo possível ao narrar e que só assim pode dizer mais do que foi realmente dito por ela no momento da oficina. Perceber este movimento narrativo da autora me fez um sorriso e com ele a certeza de que nos constituímos na relação com nossos outros (BAKHTIN, 2010a). (FUJISAWA, 2021, p. 497).

E as muitas outras que emergem da narrativa de Patrícia Chaves propiciam que Patrícia Fujisawa construa novas relações compreensivas no diálogo com a perspectiva bakhtiniana, como também favorecem novas elaborações a respeito da potência das narrativas nos processos formativos:

Tendo essa assunção axiológica (BAKHTIN, 2010a; SERODIO, PRADO, 2018) tomada pela Patrícia autora percebo que seu fazer narrativo foi evidenciando também um percurso formativo. Em suas primeiras narrativas, Patrícia descrevia os acontecimentos, não deixava transparecer para xs leitorxs as impressões e sentidos dados às vivências nas oficinas. Me parece que isso mudou conforme aquela escrita narrativa foi surgindo de maneira mais sua, singular, em um exercício criativo e possível com a escrita-evento (SERODIO, PRADO, 2017), e menos como um registro das oficinas. A Patrícia autora foi mostrando-se mais, dizendo mais e trazendo outros personagens (seus/suas colegas da disciplina, sua mãe, suas memórias de infância e de estudante, seus conhecimentos prévios de diferentes linguagens) para dizer com ela. (FUJISAWA, 2021, p. 499).

Ressaltando que no processo de narrar de Patrícia C. vai assumindo uma posição axiológica orientada e definida pelo diálogo com os múltiplos interlocutores, imediatos e mediatos que a constituem, Patrícia F. vai percebendo a trajetória formativa da narradora e compreendendo que no movimento de narrar o vivido

a própria narrativa vai favorecendo a tomada de posição axiológica da narradora da narrativa e favorecendo a instauração da *não indiferença* dos muitos outros que a constituem: “A Patrícia autora foi mostrando-se mais, dizendo mais e trazendo outros personagens (seus/suas colegas da disciplina, sua mãe, suas memórias de infância e de estudante, seus conhecimentos prévios de diferentes linguagens) para dizer com ela”.

Você não ama um ser humano porque é bonito, mas ele é bonito porque você o ama. É nisso que está o caráter específico da visão estética. Todo o tópos de valores, toda a arquitetônica da visão seriam diferentes se não fosse ele o centro dos valores. O quadro, com o qual me deparo, da ruína e da desgraça plenamente motivada de uma pessoa que amo, me resultará totalmente diferente daquele da ruína de quem, do ponto de vista do valor, me é indiferente. (BAKHTIN, 2010, p. 125).

Patrícia F. percebe a *não indiferença* nas narrativas e metanarrativas da Patrícia C., que, ao nosso ver, se deu tanto pelo exercício de narrar e metanarrar junto às/aos colegas, como também o de exercitar as suas narrativas em diálogo consigo mesma no contexto das oficinas. Os três momentos estéticos das relações constituem o ato responsável — *eu-para-mim, eu-para-o-outro, o-outro-para-mim* (BAKHTIN, 2010) — mesmo que não nos dermos conta deles, afinal são imagens das relações dentro de uma filosofia que tem a linguagem como ponto de vista, com todas as suas implicações verbais, não verbais, ideológicas, culturais, que nem todos compartilham. Além disso, não passam de uma abstração dos diversos sentidos de si-com-o-outro por diversos ângulos. Mas desde que tenhamos recebido um olhar *não indiferente*, ou, neste caso, uma resposta participante de quem considera a consciência do outro (entre leitora e narradora) dotada de tanto valor quanto a sua; e justamente por considerar também *não indiferentemente* outras consciências, pode dar-se conta dos momentos do eu-outro compostos interativamente pela *não indiferença*.

A partir desta prática de troca de narrativas, Patricia F., a professora da disciplina e nós autoras e autor deste texto, consideramos tanto o valor das narrativas dos outros como valoramos de modo *não indiferente* a própria narrativa produzida.

Por esta valoração *não indiferente* da leitora e das narradoras, podemos dizer que nossa relação com a materialidade narrativa também é de *não indiferença*, assumimo-nos não indiferentes ao eu e ao outro, que passam a ser compreendidos como eu *com* o outro, entre consciências imiscíveis e suas vozes, seja em que linguagem for, plenivalentes e reciprocamente constituintes, como diz Paulo Freire (2005), por nosso inacabamento que nos torna ensinantes que aprendem e aprendentes que ensinam.

Relações *não indiferentes* entre narradoras/es, leitoras/es e seus outros

Havia uma complementaridade entre o objetivo do exercício da escrita narrativa e o propósito de provocar a interação dos mestrandos e mestrandas do programa do MP escolar, das diversas especialidades e funções em diferentes etapas da educação por meio das oficinas, que encontra no campo da filosofia da linguagem um domínio comum, pelo exercício da interpretação da dependência estética, ética e cognitiva do outro, em relação *não indiferente* por meio das narrativas. Tomar consciência de que a não indiferença pelo outro na função de professor/professora é constitutiva tanto dos saberes da profissão quanto da pessoa humana é um passo para o qual ninguém tem alibi: deste dia até o fim dos tempos, cada ato é um *ato responsável* (BAKHTIN, 2010).

Prometemos no início, dizer como, ao assumir uma posição axiológica, estética e cognitiva do eu com o outro, a radical *não indiferença* traria consequências na escrita narrativa, em relação ao conteúdo de uma disciplina de pós-graduação com foco em Linguagem (PONZIO, 2007) e linguagens (PETRILLI, 2013). E, ainda, o que mais importa, como alteraria o princípio deontológico

das pessoas que se envolveram com a atividade de narrar, transformando relações (com)vividas em objeto de registro, documentação, reflexão/refração, enfim, passando primeiramente por expressão dos pensamentos por meio da escritura, atividade criativa eminentemente humana.

Se proporcionarmos às/aos participantes chances de produzirem e compartilharem sua escrita socialmente — afinal aulas são espaços sócio-culturais! —, refletindo e refratando suas próprias propostas de práticas profissionais, neste caso em forma das oficinas, inevitavelmente haverá diálogo.

Mas temos um inimigo impressionante, que conhece (não compreende) o sentimento das singularidades, e cria artificialmente ilusões de singularidades nos processos tecnológicos de coleta e tratamento e compartilhamento de quantidade massiva de dados produzidos e veiculados de modo a fazer cada um/uma se sentir autor/autora da comunicação.

Nossa responsabilidade, na produção narrativa de uma formação que a compartilhe realmente entre indivíduos que compreendem o cotidiano escolar, é a responsabilidade de sistematização ideológica da produção de conhecimentos que se dá na escola, por vezes a despeito da consciência do/a próprio/a professor/a, pois o/a torna em algum momento, autor/a consciente das singularidades concretas das relações que nunca se equipararão às inteligências artificiais, por mais sutis que sejam as diferenças.

Na vivência da produção narrativa, na busca de expressar da melhor maneira possível para os limites e contextos, além de contribuir com o registro do vivido como documento, quem escreve forma uma cena, põe as personagens na ação, justamente por não querer evitá-lo, podendo reconhecer e compreender os acontecimentos e as relações entre os/as envolvidos/as. Quando relê a narrativa ou compartilha as narrativas, recebe das/dos leitoras/es outras interpretações e pode tanto compreender que a linearidade da linguagem escrita pode não dizer todas as nuances do vivido que ao narrar pareciam estar presentes, pois estavam na cabeça da/do narrador/a; quanto receber outras interpretações do

acontecido e também suscitar o desejo de também escrever narrativas. Uma vez escritas, as narrativas pedagógicas podem se tornar materialidade de estudos e pesquisas sobre o conteúdo narrado ou sobre a forma como foi escrito, como pensava seu/sua autor/a. Muitas outras possibilidades, sempre formativas, podem ser descritas aqui. Neste trabalho mostramos as narrativas como percurso formativo em uma turma de professores e professoras que pesquisam as práticas profissionais escolares.

Como qualquer tipo de linguagem, a escrita narrativa pode ser considerada uma linguagem especial (dentre as linguagens técnicas, conforme Petrilli (2013)), porém, como quaisquer linguagens, só pode ser apreendida pelo exercício de linguagem, sempre criativo. Tanto narrar o que nos acontece quanto propor oficinas dentro da área de especialidade de cada um e de cada uma para que (no plano pedagógico da professora da disciplina) as linguagens particulares em seus contextos culturais e nos temas individuais de cada pesquisa viessem à tona e fossem, desse modo, tornados conscientes, foram os dois desafios no contexto destas oficinas.

Embora as ênfases que a pessoa que escreve dá sejam intercambiáveis e hierarquizáveis, com ênfases nas posições axiológicas ou estéticas ou cognitivas conforme o momento que a linearidade da linguagem verbal em um texto que se pretende artigo científico parece exigir, no momento do planejamento e da escrita, de modo a favorecer a continuidade da corrente discursiva, de fato uma posição axiológica ou ética é ao mesmo tempo estética e cognitiva ou epistemológica.

Definimos posição axiológica como a posição de quem emite valores se sabendo na equipolência de consciência com as personagens das narrativas e com as/os teóricas/os que trazemos para cotejar com o que pensamos. Naquele momento, quem sou emite uma crítica, agora no sentido de julgamento (não de sentença judicial) ou se quiserem, de escolha. Cada escolha é emissão de valores, é “julgamento”.

Por posição estética podemos explicitar a questão espacial, como fez Bakhtin, para iniciar esta definição: não posso me ver por inteiro

sem o outro que me dá seu excedente de visão estético (BAKHTIN, 2003). Esse outro pode ser uma fotografia, um espelho ou uma narrativa, que embora vistos em um quarto onde estou espacialmente só, a sensação de isolamento só se dará se eu tentar permanecer só, querendo que a visão do outro coincida com a que eu quero para mim. A solidão nesse caso é imensa (BAKHTIN, 2003, p. 28) e, aliás, uma característica contemporânea de muitas patologias psíquicas (HAN, 2018, p. 9). Mas também podemos pensar nos cinco sentidos pelos quais contactamos o mundo. Dessas posições estéticas, construo expressões estéticas de algum conteúdo, em alguma forma, com algum material. Este construir é estético e como construir não deixa de ser a assunção de uma posição estética.

Porém, talvez já seja possível notar onde queremos chegar, nenhuma das três posições pode ser assumida isoladamente, apesar de podermos isolá-las ideologicamente, por meio de signos e essa capacidade semiótica (PETRILLI, 2013) pode separá-las por abstração.

Ao narrar, criamos personagens. E nós nos tornamos personagens entre as outras personagens. A imagem do/da narrador/a na narrativa em primeira pessoa, a imagem da personagem em obras autobiográficas com valor artístico (autobiografias, confissões, diários, memórias, etc.), têm um/a autor/a que permanece de fora (BAKHTIN, 2016, p. 81). Ao narrar o outro, o eu o cria em linguagem, em signos, ideologicamente (axiológica, estética e cognitivamente) uma outra existência possível, como imagens afiguradas, objetivadas.

As pessoas de quem e com quem o eu fala na narrativa durante as oficinas, por exemplo, já não são elas, pois vão se transformando durante a escrita. São como o/a narrador/a as vê e sente; como pensa ao vê-las e ao senti-las; sempre e inescapavelmente, imprimindo seus valores por meio de uma posição axiológica. Todo enunciado concreto é valorativo.

As narrativas nos permitem voltar ao que dizemos e até rastrear as marcas culturais que trazemos em nossa escrita singular. Para a escola, mobilizada com os cotidianos, as narrativas são um momento de reflexão em que se pode ver e expressar também a

refração de que toma consciência de sua posição axiológica (estética e cognitiva) no mundo, por seu ato responsável.

Por isso a radicalidade da *não indiferença* neste exercício, favorecendo às/aos pesquisadoras/es participantes, compreensões sobre seus processos formativos na relação radical e de *não indiferença* com os processos formativos que outros também participaram são imprescindíveis como parte de uma epistemologia outra, uma ciência outra, com outros valores, entre pessoas humanas.

Estamos num ponto de continuidade investigativa, que reconhecemos a potência da filosofia da linguagem bakhtiniana na formação de quem narra nas atividades formativas docentes e de pesquisa, devido à vivência expressiva na narrativa, principalmente do conceito da *não indiferença*. Conceito este que já constitui a profissão docente em relação às/aos estudantes. Saber deste e de outros conceitos permite que os professores e as professoras e outros e outras profissionais da educação nomeiem/valorem e compreendam as nomeações/valorações, por outros de suas práticas.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003, p. 3 - 192.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução do GEGe. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BUBNOVA, Tatiana. O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. Tradução: Maria Inês Batista Campos e Nathália Rodrighero Salinas Polachini. In: **Conexão Letras**. V. 8, N. 10, 2013. Acesso em 21-02-2018. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55173/33554>

CANDIDO, Patrícia Y. F. **Guardados de professor**: bordados da prática docente e emaranhados de linhas de pesquisa. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP, 2020.

CHAUTZ, Grace C. C. Buldrin. **Abrindo os cadernos da professora que pesquisa a própria prática**: escrita narrativa e produção de conhecimento. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2017.

CHAVES, Patricia Hernandes. In: SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo; SIMAS, Vanessa França. (Orgs.) **Narrar o vivido, narrar o narrado**. Encontros e oficinas de formação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

ESPER, Thiago. In: SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo; SIMAS, Vanessa França. (Orgs.) **Narrar o vivido, narrar o narrado**. Encontros e oficinas de formação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2018.

PETRILLI, Susan. **Em outro lugar e de outro modo**. Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX**. Brasília: Editora MusiMed, 2013.

PONZIO, Augusto. **Linguistica generale, scrittura letteraria e traduzione**. Perugia: Edizione Guerra. 2ª edição revisada, 2007.

ROUVROY, Antoinette; BERNS, Thomas. Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o díspar como condição de individuação pela relação? In: BRUNO, Fernanda et al (Org.) **Tecnopolíticas da vigilância**: perspectivas da margem.

Tradução Heloísa Cardoso Mourão. 1. ed.- São Paulo: Boitempo, 2018, p. 107-141.

SERODIO, Liana Arrais et al. Metanarrativas bakhtinianas: uma etapa dos estudos do GRUBAKH. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo. Metodologia **narrativa de pesquisa em educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 129-152.

SERODIO, Liana Arrais. **Composição musical, interpretação e escuta**: uma aproximação semioética para a didática da música na escola básica. 2014. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253915>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo; SIMAS, Vanessa França. (Orgs.) **Narrar o vivido, narrar o narrado**. Encontros e oficinas de formação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SOBRAL, Adail. **A filosofia primeira de Bakhtin**. Roteiro de leitura comentado. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, [1929] 2017.

A potência das narrativas do cotidiano e dos grupos de estudos colaborativos de alfabetização na formação continuada

Renata Barroso de Siqueira Frauendorf¹

Heloisa Helena Dias Martins Proença²

Introdução

A formação continuada de professores tem sido foco de atenção e investimento de diferentes governos em nosso país desde final dos anos 1990. Nesse percurso passou a envolver também diretores, coordenadores e outros profissionais da instituição e de secretarias de educação, por se compreender que a escola não é constituída e nem responsabilidade apenas do professor. Pelo contrário é constituída e responsabilidade de diferentes profissionais, que atuam direta ou indiretamente na instituição. O discurso e a ação nessa direção são reiterados pela ideia de que a melhora na qualidade de ensino está vinculada ao aperfeiçoamento profissional, como afirma Bernadete Gatti no artigo *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil*, (2008). Embora essa visão sobre a formação continuada esteja muito presente nos discursos oficiais e circule com força pelos diferentes grupos e coletivos de profissionais, nem sempre os processos formativos são bem vistos e aceitos pelas participantes, sejam oferecidos pela escola, secretaria de educação, universidade ou centros de formação. Esse sentimento de recusa ou resistência à formação continuada ocorre muito em função da obrigatoriedade

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Formadora de Professoras e Professores. rsfrauendorf@globocom

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Formadora de Professoras e Professores. heloisamartinsproenca@gmail.com

da participação do(a) professor, coordenador(a), diretor(a) ou técnico(a) de educação, que acaba por não ver sentido na proposta que na grande parte das vezes é “verticalizada”, ou seja, vem imposta, nasce de interesses outros, ou ainda, em muitos casos, sofre descontinuidade, o que gera uma grande descrença por parte dos profissionais dos sistemas de educação. Há casos em que a participação nos programas de formação continuada se faz por convocação, oferece bonificação ou compõe o processo de evolução funcional. Esse tipo de “estímulo” acaba por contrariar uma das condições fundamentais para a qualidade dos processos formativos, que está vinculado ao desejo do sujeito em participar de momentos de formação, para então reler a sua prática cotidiana, reescrevê-la quando necessária e estar entre pares que pensam e refletem sobre o cotidiano vivido.

Entretanto há um outro formato, bem menos comum, que são os espaços de formação continuada que se constituem por si só, voluntariamente. Nesse modelo, os diferentes profissionais se encontram movidos pelo desejo de estudar uma temática, aprofundar uma discussão, refletir sobre sua prática com pares, construir e fazer parte de uma comunidade de aprendizagem. Certamente essa escolha revela um olhar para a formação continuada diferenciado, pois o professor se vê como produtor de conhecimento e de suas metodologias.

A ação desses grupos não consiste, portanto, em impor ao professor um tema a ser estudado ou metodologias de ensino a serem replicadas na escola. Trata-se de um movimento inverso, de partir da prática de ensino do professor que, acolhido no grupo por seus pares, sente-se falando de igual para igual; encontra um lugar em que pode ser ouvido; e, assim, de fato, pode procurar lidar com seus dilemas profissionais e fazer pesquisa sobre a sua própria prática de maneira colaborativa e proativa (GONÇALVES JUNIOR, CRISTOVÃO e LIMA, 2014, p. 148-149).

No GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Continuada – FE – Unicamp, o Grupo de Terça foi o primeiro grupo

que se abriu para receber interessados em discutir aspectos inerentes à Educação de forma voluntária, sendo a grande maioria professores da escola básica de redes públicas de ensino. A medida que foram surgindo necessidades em aprofundar temas mais específicos outros grupos com essa matriz de funcionamento se formaram. Atualmente compõe o GEPEC: GRUBAKH (2011) – Grupo de Estudos Bakhtinianos, que estuda as produções de Bakhtin e o Círculo em diálogo na educação a partir, principalmente, das narrativas de professores; o GRUCOP (2011) – Grupo de Estudos sobre Coordenação Pedagógica que está temporariamente com as atividades suspensas; e o GRUPAD (2010) – Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo.

Nesse texto, pretendemos reiterar a potência das dimensões formativas decorrentes da produção de narrativas pedagógicas pelos sujeitos da experiência, da e com a escola, na formação dos profissionais da educação nesse tipo de grupo colaborativo. Além disso, compartilhar o saber da experiência construído por nós como formadoras de profissionais da educação quando assumimos, em parceria, “oficialmente” em 2013, a organização dos encontros do grupo colaborativo com foco em Alfabetização.

GRUPAD – Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo

(...) o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

João Guimarães Rosa

O GRUPAD – Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo – vinculado ao GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – da Faculdade de Educação da UNICAMP, vice-coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, que no ato de sua criação foi batizado de GRUPAL – Grupo de

Alfabetização, nasceu em novembro de 2010. Desde sempre perseguiu a promoção de um espaço de formação continuada que potencializasse práticas colaborativas em toda sua estrutura, organização e funcionamento; fomentando discussões sobre a constituição docente à partir das necessidades das profissionais participantes do grupo, geradas pelo envolvimento com o cotidiano escolar, em processos de Alfabetização e letramento, a favor da construção de um processo de ensino de qualidade na escola pública.

A mudança de nome ocorreu porque na produção do texto para o Congresso Diálogos sobre Diálogos, em Niterói, no ano de 2012, percebemos que a palavra ‘diálogo’ era facilmente usada por nós, com sentidos diferentes. Levantamos alguns teóricos, dentre eles o mestre Paulo Freire e o professor Wanderley Geraldi, para que por meio de seus enunciados, entendêssemos melhor este conceito. A escrita do texto e as discussões a partir dele geraram um novo nome para o grupo, que de Grupo de Estudos sobre Alfabetização (GRUPAL) passou a ser chamado de GRUPAD – Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo.

O grupo foi criado em resposta às necessidades de professoras recém-formadas, iniciantes na carreira docente, que desejavam discutir sobre a prática escolar, e encontrar interlocutores para muitas das inquietações que viviam com os alunos e colegas professoras. Para isso convocaram parceiras, mais experientes na docência, e que faziam parte do GEPEC a colaborar neste processo de inserção ao trabalho. Na ocasião, as professoras iniciantes produziam narrativas sobre as experiências vividas na escola e as compartilhavam por e-mail. Algumas participantes do GEPEC ao ler as produções, sentiam uma necessidade de responder, colocando em diálogo as problematizações e dificuldades apontadas pelas colegas, com suas experiências profissionais e a função da escola na relação com as crianças. O ato de resposta nas trocas por e-mail e nas conversas também informais produzidas individual e coletivamente, potencializava as discussões presenciais que ocorriam quinzenalmente. Ao ir ao encontro das

necessidades das colegas - professoras iniciantes - agíamos responsivamente e em resposta a convocação que nos faziam. Entendemos que

essa responsabilidade do ato permite levar em consideração todos os fatores: tanto a validade de sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade; a responsabilidade do ato conhece um único plano, um único contexto, no qual tal consideração é possível e onde tanto a validade teórica, quanto a factualidade história e o tom emotivo-volitivo figuram como momentos de uma única decisão (BAKHTIN, 2010, p. 80).

A resposta às inquietações das professoras iniciantes desde sempre nos deslocou para o lugar de quem reflete sobre a própria prática, o que colaborou com nosso processo de autoformação. Um processo instituído e fortalecido na relação com outros colegas que vivem desafios profissionais semelhantes ou muito particulares, com o que experimentamos. O GRUPAD nasceu de um ato responsivo em relação à demanda formativa de professoras alfabetizadoras, iniciando na docência, como também de nossa necessidade em aprofundar estudos e sistematizar aprendizados construídos na profissão.

Assumimos, dessa forma, a nossa total incompletude, por isso aceitamos e desejamos nos colocar em diálogo com outros que nos ajudam a ver, a compreender, a nos deslocar e tecer possibilidades muitas vezes por nós não imaginadas quando enclausuradas em nós mesmas, e em nossas verdades. Estarmos “juntas”, em grupo, amplia olhares e fazeres. (PROENÇA e FRAUENDORF, 2018, s/p)

O FALE - Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita - organizado pelo grupo de pesquisa GEPPAN -UNIRIO (Grupo de Estudos e Pesquisas de Professoras(es) Alfabetizadoras(es) Narradoras(es)), coordenado pela Professora Dra. Carmen Sanches, também faz parte da gênese do GRUPAD. A ideia de um trabalho que possibilitasse uma relação de parceria entre a

Universidade e a escola a favor da formação profissional de todos tão defendida e valorizada pelo FALÉ, era algo que nos mobilizava e mobiliza até hoje, sendo um dos pilares herdados do Grupo de Terça e que sustentam nossas ações.

No GRUPAD já desenvolvemos inúmeras atividades e estudos, com temáticas relacionadas as práticas de leitura e de escrita escolhidas coletivamente no grupo, até o presente momento. Estudamos temas relacionados principalmente à metodologia da alfabetização em língua materna e à formação de leitor(a). Desde o início do grupo um outro propósito perseguido, por nós participantes, é a comunicação do conhecimento produzido em nossos encontros, com isso já publicamos dois artigos para revistas científicas na área de educação (PROENÇA, SANTOS, FRAUENDORF, 2015; FRAUENDORF, PROENÇA, PRADO, 2020); escrevemos dois livros (PROENÇA, PRADO, FRAUENDORF 2020; FRAUENDORF, LIMA, PRADO, 2020); organizamos e propusemos o seminário “Fale Professora” em três edições (2012; 2013; 2015); participamos de exposição e apresentação de trabalhos em seminários e congressos como Fala outra Escola (2013; 2015; 2017; 2019); III Simpósio Nacional de Grupos Colaborativos e de Aprendizagem do Professor que ensina Matemática (2015); VIII CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica (2018), II Encontro MELP – Multiletramentos e ensino da Língua Portuguesa (2019) e mais recentemente XX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (2020). Consideramos que cada uma destas ações colaborou (e colabora) com nossos processos formativos, além de ter produzido uma rede de conhecimentos que nos ajudou (e ajuda) a colocar em diálogo o mundo da vida e o mundo da cultura. Para nós teoria e prática são conceitos interligados, sem hierarquizações, pois “o que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido só adquire determinidade na nossa relação com ele: é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não ao contrário” (BAKHTIN, 2003, p. 4). Visto dessa forma a manutenção deste grupo pode ser o ato que coloca em relação o mundo da vida, ou seja, as relações que estabelecemos

com a escola no cotidiano vivido, neste contexto, e o mundo da cultura, ou seja, as interpretações que vamos produzindo e nos ajudam a tecer conhecimentos e reflexões com o mundo que vivemos. Isso tudo só se dá porque estamos juntas e coletivamente nos dispomos a tecer as compreensões sobre o nosso fazer e ser.

Atualmente o GRUPAD é constituído por educadoras no exercício da docência com turmas de alfabetização (ou não) nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil; por profissionais da coordenação pedagógica escolar; formadoras de professoras que atuam nas redes públicas e privadas de ensino, entre outros. Um coletivo formado majoritariamente por mulheres.

Enfim, mulheres que partilham do desejo de pensar a escola na/com a escola e que frequentam, voluntariamente, os encontros o que se por um lado torna a participação mais espontânea por outro acarreta uma rotatividade grande entre as participantes. Essa flutuação de presença ocorre por diversas razões e é um fator importante de se compreender em grupos desse tipo podendo ser: motivado pela desistência devida ao desinteresse pessoal das participantes; a não correspondência a expectativa inicial de fazer parte de um grupo de estudos num formato mais fechado; até por dificuldades em conciliar compromissos - característica marcante na vida dos profissionais da área educacional, ainda mais num coletivo com grande presença feminina que por vezes assume duas, três jornadas de trabalho paralelamente. Ousamos dizer que somos resultado de uma lógica de produção capitalista e da economia, que muitas vezes nos faz abrir mão de momentos em que o valor está no ato de compartilhar experiências, em que a memória é palco de nossas ações e narrativas num tempo desacelerado, como diz França (2019) apoiada nos estudos de Walter Benjamin. Dizendo de uma outra forma, nos falta tempo para cumprir com todos os compromissos assumidos, sendo esta a maior justificativa das participantes do GRUPAD para não conseguirem acompanhar os encontros e, muitas vezes, chegarem até desistir ou a participar eventualmente.

Independentemente do fator da flutuação de presença o fundamental para nós é a garantia de que o grupo seja um espaço sempre aberto a receber professoras, coordenadoras, formadoras e que essa flutuação seja lida como uma singularidade no funcionamento de um grupo colaborativo, e que aprendemos a lidar ao longo dos anos. Passamos a compreender a importância de se ofertar uma experiência de vida mais livre de controles sociais e acadêmicos. Em outras palavras os sujeitos permanecem no grupo porque desejam e não porque são obrigados. Como costuma cantarolar uma das participantes mais assíduas e antigas do grupo, o Grupad é um espaço de eterno encontros e despedidas, elegendo o trecho da canção que melhor nos representa

“...Todos os dias é um vai e vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar...”

Em 2013, assumimos a organização dos encontros de forma sistemática. A experiência como formadoras de professoras e de formadoras nos levou a esse papel, ao observarmos ser necessário um mínimo de organização para acolher as pessoas que vinham de diferentes lugares e com diferentes expectativas. Começamos a notar que era preciso recuperar o encontro para aquele que não estava presente, garantir um momento de partilha da prática (muitas vezes deixavam de acontecer simplesmente), ou mesmo alimentar as experiências estéticas de todos os envolvidos a partir de situações de leitura literária. Movimento que contribuiu significativamente para irmos tecendo o conhecimento produzido. Contudo ainda nos restava uma inquietação: não tínhamos uma identidade definida. Éramos grupo de estudo? Grupo de pesquisa? E nós, éramos formadoras ou participantes do grupo?

Questionamentos que perduraram até 2015 quando nos dedicamos a estudar sobre a formação continuada em grupos colaborativos em decorrência a participação III Simpósio Nacional de Grupos Colaborativos e de Aprendizagem do Professor que ensina Matemática (2015). Por ocasião do convite para nossa participação como um grupo colaborativo e de aprendizagem relacionado as práticas de linguagem, e de maior compreensão do que caracteriza e fundamenta esse tipo de grupo, passamos a nos enxergar como tal. Encontramos nossa identidade em alteridade, aquilo que nos singulariza, porque na relação com todos as outras participantes do grupo, em diálogo permanente, nos permite nos reinventarmos.

O GRUPAD e a dinâmica dos encontros: escolhas narrativas dialógicas e colaborativas

O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer).
Walter Benjamin

O ato de narrar, seja uma experiência, um incômodo, um dilema, uma angústia ou uma necessidade permeia todos os encontros do GRUPAD. Escolhemos as narrativas como percurso metodológico que nos aproxima das relações vividas no cotidiano e nos ajudam a produzir sentidos para o vivido. Quando as experiências são narradas, ampliamos também o repertório pessoal de situações que podem nos ajudar a tecer compreensões sobre aquilo que nos impulsiona

a um fazer outro, contribuindo para enfrentar e superar as dificuldades vividas.

A partir de 2013, nossos encontros presenciais passaram a ser acordados em calendário, sempre no início do ano letivo e com frequência quinzenal, com raras exceções causadas pela própria organização anual. No entanto em 2020, devido a pandemia do Covid-19, tornaram-se a distância, mantendo a mesma frequência e dinâmica, que ocorria presencialmente.

Os encontros têm todo um ritual que foi construído no decorrer da constituição do próprio grupo. Não se trata de uma estrutura fechada, uma rotina reproduzida passivamente e que não pode ser rompida, mas uma orientação para aqueles que organizarão e produzirão os encaminhamentos de cada encontro, uma vez que essa coordenação é compartilhada entre as participantes do grupo. O encontro atualmente é constituído do seguinte ritual :

a) **Pra começo de conversa:** trata-se da escolha de um enunciado poético que inicie o processo de acolhida do encontro. O texto que compõe essa escolha pode ser um trecho literário, uma imagem ou o que o grupo responsável pela organização do encontro considerar interessante para potencializar o diálogo no encontro.

b) **Abertura do encontro:** é um momento inicial onde estabelecemos os combinados e distribuição de compromissos sobre quem fará o registro das experiências partilhadas no encontro, quem se responsabilizará pela organização da pauta do próximo encontro, quem escolherá e apresentará a “leitura que acolhe”. Neste momento também realizamos a leitura da memória do encontro anterior.

c) **Leitura que acolhe:** partimos do princípio de que a formação do leitor é ato importante para todos os profissionais da área educacional. Com esta escolha trabalhamos aspectos como ampliação de repertório, critérios de escolha, diversidade de gêneros textuais, de autores, entre outros. A leitura escolhida pode ser tanto um texto de literatura infantil, quanto um texto de leitura para adultos. Todas as escolhas são bem-vindas. Há textos que

demandam uma discussão e reflexão mais aprofundadas, outros com que nos deleitamos e não sentimos necessidade de conversar sobre eles. Enfim, juntas nesse momento, temos vivido - seja como leitora, seja como ouvinte - uma variedade de experiências estéticas literárias.

d) **Chão da Escola:** Trata-se de um momento na pauta onde alguma participante do grupo se organiza para narrar uma experiência profissional da qual participou. A ideia é compartilhar práticas do cotidiano escolar que possam nos ajudar a pensar sobre o nosso trabalho produzindo deslocamentos e evitando um fazer cristalizado em aspectos que impedem o desenvolvimento de experiências mais dialógicas e coerentes no contexto escolar.

e) **Nossos Estudos:** no GRUPAD sempre nos dispomos a aprofundar um tema ou conceito mais específico a partir dos interesses e necessidades do próprio grupo. Ora escolhemos um texto com uma temática determinada, em outras ocasiões um livro onde possamos nos debruçar ou um assunto/conceito que estejamos mais interessados em aprofundar. Os estudos são feitos de diferentes formas, a depender da escolha das responsáveis pela organização da pauta, mas sempre acordados com todo o grupo.

f) **Finalização e Combinados:** é comum combinarmos uma tarefa a ser realizada de um encontro para o outro, pois entendemos que nos encontros presenciais devemos favorecer as discussões, assim priorizamos leituras e produções escritas como atividades de tarefa. Também entendemos que a tarefa é o fio que pode nos conectar nesse espaço temporal, inclusive nos ajudando a ter um porto para voltar quando nos perdemos nos labirintos das emergências do cotidiano. Os combinados que finalizam o encontro estão, na maioria das vezes, relacionados aos cuidados para organização e manutenção dos encontros.

O planejamento do encontro é produzido sempre de forma colaborativa, ou seja, embora a coordenação geral seja de nossa responsabilidade, há um revezamento entre os próprios membros do grupo que podem assim, não só participar como viver a experiência de organizar uma pauta, além de fazer a coordenação pontual do encontro

planejado. O revezamento de papéis ora quem propõe, ora quem participa, mostra-se bastante potente no espaço de formação continuada na sociedade contemporânea, por ir contra a ideais tão amplamente propagados pela modernidade tardia, como a indiferença ao outro; ao sentir-se desatualizado por isso desnecessário. A troca de papéis fortalece a ideia de uma comunidade de aprendizagem, em que todos são importantes, necessários ao grupo, dignos de confiança e produtores de saber. Um movimento, que pela força formativa se transformou em metodologia de funcionamento do grupo. Sennet (2010) defende que o uso do pronome “Nós” pelas participantes é algo caracteriza uma comunidade. Nas palavras deste autor: “Para sermos dignos de confiança, devemos nos sentir necessários; para nos sentirmos necessários, esse Outro tem de estar em necessidade” (SENNET, 2010, p.174).

Também entendemos que ter uma dinâmica de funcionamento, ou ritual como denominamos, no lugar de engessar o encontro, esvaziar os sentidos das ações realizadas, tornou-se uma forma de conexão, de acolhida e segurança, tanto para quem estava chegando e nada conhecia da dinâmica de funcionamento do grupo, como para aqueles que retornavam após um ou vários dias, meses e até anos de afastamento. Reencontrar-se ou encontrar-se com esses momentos, que desenhamos em colaboração parece dar um sentimento de pertença, oferecer uma certa segurança as participantes porque é algo que se preserva em tempos tão líquidos e incertos.

Num grupo colaborativo ocorrem situações que favorecem muito a formação dos sujeitos que deles participam por potencializarem a ação e reflexão compartilhadas, o diálogo, a negociação, a confiança mútua entre outros aspectos de partilha (FIORENTINI, 2004).

Ainda achamos importante esclarecer que o GRUPAD mantém canais de comunicação que aproximam as participantes seja pela partilha das experiências, do material de estudo, dúvidas de trabalho, ou ainda sobre as notícias dos encontros. Há uma lista de e-mails (para troca de informações, materiais e

encaminhamentos formais); um espaço de drive hospedado na nuvem da internet (para armazenamento e partilha de todo material de registro que circula do grupo – pautas dos encontros, narrativas produzidas pelas participantes, textos para estudo, entre outros -; um grupo no facebook (onde divulgamos as fotos dos encontros, partilhamos eventos e outros materiais de interesse das participantes); perfil no instagram e um grupo fechado no WhatsApp (meio de comunicação mais rápido e eficiente para assuntos pontuais). Cada um desses canais de comunicação funciona para demandas específicas e nos ajuda a manter as participantes sempre informadas e em contato com toda produção que tem ocorrido desde sua criação. Desta forma, sempre que um novo membro começa a participar dos nossos estudos, consegue acessar as informações, produções, histórico do GRUPAD com facilidade. Além disso, vamos criando um acervo que ajuda a dar materialidade a nossas experiências vividas coletivamente.

Professoras autoras: convite a leitura e a escrita de narrativas nos espaços de formação continuada

Entre tantas ações narradas até aqui, gostaríamos de destacar dois movimentos que aconteceram no ano de 2020 em que, nós participantes do grupo, pudemos viver e agregar um sentido outro, para ideia de autoformação e formação continuada ao assumirmos o lugar de narradoras autoras de experiências, banhadas por fragmentos de nossas memórias - das mais recentes à aquelas soterradas e muitas vezes apagadas (BENJAMIN, 1987). Para muitas das participantes do grupo embora o ato de escrever, narrar, faça parte de seu cotidiano, quando se vê a frente de um convite à escrita de narrativas da experiência vivida, nem sempre se sentem autorizadas a produzir textos, narrativas, que digam de si em relação ao outro num contexto circunscrito. A escrita de narrativas pela professora, coordenadora, formadora, ainda gera receio e desconforto para muitas profissionais nos espaços formativos.

Atentas a essa resistência ao ato de escrever que é comum tanto nos encontros do Grupad como nos espaços formativos que atuamos, consideramos que era preciso criar dispositivos formativos que

fossem convidativos ao ato de narrar-se por escrito. Reconhecer-se uma professora autora, produtora de conhecimento, e ser vista como tal pelos pares, é uma ferramenta poderosa quando pensamos em formação continuada, porque o sujeito que muitas vezes se sente desvalorizado no espaço de formação por lhe ser atribuído apenas o papel de reprodutor de técnicas, ou que acha que irá apenas receber informações de alguém mais “sabido”, ou ainda que se acha desatualizado e por isso precisa ser “reciclado” para não ser descartado – imagens construídas por muitas das experiências em formação continuada vividas por tantas de nós – encontra-se com uma outra possibilidade de ser e estar na vida e profissão, e passa a acreditar mais em si e no seu saber fazer profissional. Desde o início incentivamos a todas que escrevam narrativas sobre experiências vividas na história pessoal ou profissional relacionadas a temática da alfabetização, e que leiam suas produções no grupo, sintam-se acolhidas e escutadas em seu dizer de si, preservando o propósito comunicativo – narrar uma experiência a alguém – bem como conferir um sentido outro a tarefa de escrita.

Com isso temos tido avanços importantes tanto no que se diz respeito a escrita de registros dos encontros – um dos rituais já citados – como também na escrita de narrativas com uma temática específica. A primeira coleção de narrativas com temática específica: formação de leitor, transformou-se em nosso primeiro livro publicado em 2020. O livro: Formação de leitores: narrativas de profissionais de educação teve seu lançamento virtual em julho de 2020, entretanto seu processo de elaboração começou no ano de 2015. Na época o grupo tinha como principal interesse os estudos sobre a leitura como prática social e nesse contexto iniciamos nossa trajetória com a escrita de narrativas sobre nossas experiências como leitoras. Ao rememorar experiências iniciais de leitura pudemos contemplá-las e relacioná-las ao vivido no momento presente. Entendemos que esse movimento retrospectivo e introspectivo (CLANDININ e CONNELLY, 2011) muito nos ensina, já que ao rever nossas histórias vividas em contextos e

tempos outros, produzimos novos conhecimentos que contribuem para nos tornar melhores leitoras.

É importante dizer que, apesar da trajetória narrativa que vínhamos percorrendo desde os primeiros encontros do GRUPAD, foi necessário explicitar alguns princípios caros ao GEPEC que marcam as narrativas do cotidiano de professoras como: princípios da pesquisa-ação e, mais recentemente, da investigação narrativa (RODRIGUES e PRADO, 2015), para que todas as participantes dessa empreitada pudessem compreender historicamente o caminho trilhado nas pesquisas em educação no GEPEC e como as produções do GRUPAD, como grupo de estudos colaborativo, dialogariam com esses princípios.

No GEPEC temos aprendido que a produção narrativa de professores e professoras, assim como das demais profissionais da educação que buscam (auto) formação continuada em seus subgrupos de estudos e pesquisas, nos ajuda a compreender mais e melhor sobre o trabalho pedagógico e as práticas desenvolvidas no cotidiano dos processos de ensino e aprendizagem.

O processo de produção de nosso primeiro livro foi longo não tanto por questões ligadas a recusas de escritas das narrativas, que se concentraram no ano de 2016, mas novamente por nossa escassez de tempo para organizar o material com a qualidade que ele merecia, além da falta de recursos. Porém em 2018 submetemos a proposta do trabalho do Grupad ao PROEC – Projeto de Extensão Comunitária – que foi aceito e com isso fomos contempladas com uma verba que viabilizou nossa primeira publicação, entre outras ações. Em julho de 2020, após encontros e desencontros de um ano pandêmico, fizemos o lançamento virtual de nosso livro. Além das organizadoras – incluindo prof. Guilherme do Val Toledo Prado, algumas professoras autoras também participaram da apresentação do material às demais colegas. Foi um encontro de muita emoção e alegria numa noite sombria e fria do mês de julho como podemos rememorar com a ajuda das narrativas a seguir:

...NO GRUPAD, os momentos de leituras, estudos, reflexões, produções e diálogos são muito importantes PARA MINHA FORMAÇÃO profissional. É um espaço acolhedor e de escuta das nossas incertezas e inseguranças no meu fazer profissional.

ESCREVER SOBRE MINHAS EXPERIÊNCIAS torna-me consciente de quem sou, dos meus princípios e valores. Lembrar-me das pessoas que foram importantes na minha constituição pessoal e profissional e o quanto tenho aprendido ao longo da minha vida e, o quanto ainda tenho para aprender sobre mim e sobre o outro me motiva continuar narrando.

Ao longo desses 7 anos tive o privilégio de em parceria com algumas amigas presentes, a Renata, a Helô, a Maria Irma e a Fernanda fazermos em colaboração algumas CONTRIBUIÇÕES PARA O GRUPAD, registrando nossos processos formativos como participantes desse grupo, que é constituinte da profissional que me torno a cada dia. (Idelvandre - participa desde 2013 do Grupad)

[...] Ser membro do GRUPAD tem me possibilitado reflexões bastante aprofundadas de minha prática. Atuo como Coordenadora Pedagógica na rede estadual de SP desde 2004 e comecei minha participação no Grupo de Estudos Colaborativo em 2014 [...]

Sempre gostei muito de participar de discussões e estudos sobre educação e percebi nesse grupo, um espaço potente para ampliar minha formação e a formação dos professores na escola onde atuo como coordenadora. Espaço onde é possível além de partilhar experiências, aprender com o outro.

Um grupo que respeita os saberes, a diversidade seja qual for; nos acolhe e nos dá voz. Como dissemos no último encontro um grupo de todas as cores, onde “narrativas negras importam” rsr ...Como é bom fazer parte disso e ser uma dessas vozes![...] . (Maria Tereza-participa desde 2014 do Grupad)

O segundo movimento de convite a escrita de narrativas aconteceu logo no início de 2020 em nosso primeiro encontro ainda presencial no mês de março. A proposta sugerida na época foi a escrita de uma narrativa sobre os “desafios atuais de alfabetização”. Mal sabíamos que aquele seria nosso único encontro presencial do ano, que na semana seguinte estaríamos

dando início ao distanciamento social e que com isso haveria a suspensão dos encontros do grupo. Medos e dúvidas que provocaram a interrupção dos encontros até o mês de maio, quando os retomamos de forma remota. O GRUPAD de acordo com as participantes foi o espaço de escuta, acolhimento, do abraço que envolve, pelo fio invisível da internet. O Google Meet tornou-se nosso novo local de encontro, as janelas e chat nosso meio de interação. Reiniciamos resgatando a proposta de escrita de narrativas sobre os desafios atuais de alfabetização. Escrita que se desdobrou também para os desafios de ser professor na pandemia.

Essa proposta nos impulsionou e nos estimulou a escrever e a partilhar as escritas em tempos angustiantes e muito desafiadores. Esse ato nos transformou, nos encheu de esperança do verbo esperar, como nos ensinou Paulo Freire!

Os escritos foram lidos durante os encontros virtuais. A escuta e partilha de narrativas sobre os desafios, inseguranças, receios, experiências, descobertas, dentro de um contexto tão desconhecido e incerto permitiu às demais participantes perceber e acolher os sentimentos das professoras, os saberes recém-construídos num momento excepcional, além do fortalecimento de nosso coletivo-colaborativo.

Com as escritas, nos reconhecemos enquanto professoras-pesquisadoras-organizadoras do conhecimento do chão da escola-casa. O nosso posicionamento, ao escrever, na escolha de cada palavra, cada enunciado, são atos responsáveis (BAKHTIN, 2010) que assinam singularmente a escrita de nossas experiências, somos *não indiferentes* aos sujeitos dos acontecimentos do cotidiano escolar, agora em nossas casas.

Quando percebemos, eram tantos escritos, que precisávamos fazer a palavra circular para além de nossas telas. Decidimos compartilhar pelas redes sociais do GRUPAD e nesses espaços recebemos respostas outras de sentimentos, emoções, revelados por diferentes leitores(as)-professoras e professores. Como disse Daniel Suarez na live “Conversas, partilhas e formação em rede” de agosto 2020 , ao narrar o professor indaga sua própria

experiência, recorre a indícios, pistas, ideias, que o ajudem a compreender o vivido. E ao ler a produção de colegas, bem como os comentários registrados, ampliam-se as possibilidades de diálogo e atribuição de sentidos outros, revelando-se num importante processo formativo.

Foi um movimento tão potente! Ao disponibilizar nossas narrativas, em tempo de pandemia, compartilhamos a educação que construímos diariamente, na escola e atualmente, fora dela. Mostramos as possibilidades, os limites e marcamos nosso posicionamento sociopolítico frente às injustiças e as desigualdades, continuamos a realizar o trabalho pedagógico de modo comprometido e emancipatório.

E ao narrar, novas possibilidades de trabalho educativo irrompem porque construímos saberes com os cotidianos escolares, de outra mirada, agora dentro de nossas casas, mais em contato com as famílias, nas suas mais diversas realidades e necessidades. Realidades e necessidades que muitas vezes são reveladas pelo flagrante exposto da câmera aberta, pelos sons que rodeiam os encontros do meet quando o microfone está “desmutado”, pelos silêncios de muitas famílias no grupo de Zap, pelos muitos acontecimentos que revelam disparidades sociais, intenções de vínculo, alegrias pelos rostos vistos. Essa coleção de narrativas dos desafios de alfabetizar e ser professor na pandemia transformou-se no E book: “Para não esquecer: narrativas das experiências de professoras no contexto da pandemia do Covid-19” (FRAUENDORF, LIMA E PRADO, 2020). Nas palavras de Rosaura Soligo, colega pesquisadora do GEPEC e autora do texto de apresentação da coleção, trata-se de um documento sobre nossa história pessoal, social e profissional.

Ler as narrativas de vocês foi uma experiência muito singular!

Eu sempre soube que os textos que escrevemos para contar sobre o que vivemos e pensamos documentam nossa história pessoal e, de algum tempo para cá, sei também o quanto trazem indícios da

história social que está em curso no momento em que escrevemos (SOLIGO, 2020, p. 90).

Aprendemos a partir da leitura de Benjamin (2018) que para uma coleção ganhar sentido é preciso expô-la e não apenas isso, aquele que coleciona precisa contar como conseguiu aquele artefato porque ao narrar como começou a coleção, o colecionador traz em sua essência as memórias que tangenciaram a conquista do objeto em si, uma vez que todo artefato é singular e guarda uma história. O ato de unir as peças, em nosso caso específico as narrativas de professoras, nos faz como leitoras-colecionadoras-professoras-formadoras-pesquisadoras reviver e ressignificar fragmentos de experiência porque ao colocá-las lado a lado ganham uma nova razão de ser. Sendo assim passamos a considerar também que a publicação das narrativas em livro, artigo, ou e-book é mais um importante dispositivo da formação continuada que permite que essa professora da escola básica, que muitas vezes acha que nada tem a dizer, se reconheça como autora e com saberes compartilháveis, mesmo que frequentando há pouco tempo o grupo como podemos observar na narrativa: Alfabetização e seus aromas de Elisabete Rosa Silva.

Alfabetização e seus aromas

Quem dera... diziam as avós. Quem dera o processo de aquisição da escrita fosse assim: simples, porém complexo, como no chão do quintal escrevendo o que se gosta, escrevendo para brincar, escrevendo o que viesse a mente ricamente contextualizado.

Era uma tarde de maio de 2020, em plena pandemia e fora da escola. Ele está no primeiro ano e gosta de quintal, diz que será cientista e minerador, gosta de brincar com água em seus potinhos e adora chás. Chá de erva doce com cravo, de capim cidreira, de hortelã e de todas as misturas de sementes e folhas que sua avó prepara carregadas de um doce que não exige punição: é o doce de vó, de carinho, de cuidado, de agrado e de memórias.

A mãe lavando a louca - o que mais se faz nessa quarentena - e, dizendo: "Vá brincar menino!" Lá está ele com sua folha de papel e seu estojo sentado no chão. De repente ela ouve os cochichos de quem estava em transe, em seu mundo, consigo mesmo, e da pia ouvia um burburinho "folha de pé de limão", balançando a cabeça de um lado, de outro. Ativando um pouco mais a audição ela, devagarinho, foi espiar.

O pai é metido com os bichos e com plantas, despretensiosamente quer fazer horta e vive espalhando as sementes das frutas que consome junto aos vasos que tem pelo quintal. Claro que a dona da casa reclama. No vaso da planta que tem nome de renda nasceu um suposto pé de limão, na verdade não se sabe de qual espécie realmente é: tangerina, laranja lima, limão cravo, taiti, pois das mãos do pai do menino saíram muitas sementes. Mas o que importa é o aroma cítrico indicando para essa criança um pé de limão.

Ao olhar a folha de papel no chão a mãe percebe que o menino escreveu algo. Previamente acha que era folha de limão, mas ao ler a última palavra estava escrito "otelã". Ela não se conteve e interferiu: "Que legal o que está escrevendo?" E ele com a folha de hortelã amassada na mão, disse: "As plantas". Sugere então que continue a escrever os nomes das sementes e folhas que usam para fazer seus chás. Se esquecem do pé de limão e a brincadeira continua com a escrita dos chás. Tendo numerado sua lista escreveu a partir do item três e registra à sua maneira o nome daquelas sementes e folhas que já conhecia.

O menino colocou a folha de hortelã no nariz e sentiu o aroma. Dali em diante foi mágico - erva doce, cravo. "Mamãe me dá uma semente dessas pra eu cheirar?" E do quintal pra cozinha foi experimentar cheiros dos sabores que aprecia desde muito pequeno. Nesse momento seus registros já demonstram o quanto está aprendendo sobre a escrita das palavras - EÃVADOCE e CAVO.

Juntando sua experiência de sabores com a sistematização já percebida na escola acrescentava um confere a cada item, como se corrigisse aquilo que escrevera. Claro que a brincadeira acabou com um chá e com os dois primeiros itens em branco. Ah, e o pé de limão? Estará ali no vaso pertinho do pequeno menino para ser sentido, escrito, descrito a qualquer tempo.

Quem dera lá na escola também fosse assim, onde as crianças pudessem escrever mais sobre o que quisessem, marcar o papel com os cheiros e os sabores do que se vive, do que se é.

Quem dera a escrita em contextos mais significativos. Enquanto profissionais acreditamos na potência dos quintais? As aprendizagens dos roteiros de estudos enviados por nós estão acontecendo? E as famílias, qual sua relação com os roteiros e mais ainda com os sabores, saberes, desafios, com a linguagem dos quintais? Quem dera...

(Elisabete Rosa da Silva – participante do Grupad desde 2019)

Ao organizar uma coleção de narrativas e publicá-la assumimos o compromisso em documentar um momento, início da pandemia do covid-19 - anos 20 do séc. XXI - e o impacto sentido por nós professoras diante do fechamento das escolas, que muito embora esteja muito vivo entre nós, já é passado. Um passado que não pode ser apagado, esquecido, ou simplesmente abandonado em nome do novo normal, pois vivemos (continuamos a viver) intensamente as angústias e incertezas dos primeiros momentos da pandemia e aprendemos com essa experiência.

Algumas lições

Estamos sujeitos à narrativa assim como somos sujeitos da narrativa. Somos feitos pelas histórias antes mesmo de conseguirmos criar nossas próprias histórias. É isso que faz da existência humana um tecido costurado por histórias ouvidas e contadas.

Como narradores e seguidores de histórias, nascemos no contexto de uma certa historicidade intersubjetiva, que herdamos juntamente com nossa linguagem, ancestralidade e nosso código genético.

Richard Kearney

Entre tantas incertezas que o dia a dia nos apresenta pudemos construir algumas certezas mesmo que provisórias, a partir de todo o percurso que trilhamos a frente do GRUPAD, relacionadas à

formação continuada. Descobrimos que é possível uma formação continuada outra, em que sujeitos interessados em sua autoformação procuram voluntariamente grupos colaborativos para participar e atuar. Também temos observado que a partilha de responsabilidade para a preparação e proposição do encontro tem se configurado em um desafio que desloca o sujeito do lugar que só pode “receber” a formação para aquele que pode propor a mesma. Nesse caso o desafio é muito grande para os professores, pois eles não estão diante de crianças e alunos, mas sim diante de adultos e profissionais o que requer um outro formato para aquilo que desejam comunicar. Por fim, descobrimos um espaço potente de formação continuada onde todos aprendem em colaboração e em que o valor dado está nas relações e nos sujeitos, e não apenas na metodologia de ponta ou com vistas a atender as necessidades impostas pelo mercado educacional.

Trilhamos um caminho em que a formação é um projeto coletivo, definido por todos aqueles que participam conosco dos encontros do GRUPAD. O ato de aprender de cada um de nós é fruto da relação que estabelecemos uns com os outros, então também nos tornamos responsáveis pelo coletivo.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. SP: Editora Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. O colecionador. In **Passagens**. Tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2018.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FIorentINI, Dario. (2004). Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In Fiorentini, Dario; & ARAUJO, J. L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática** (p. 47-76). Belo Horizonte: Autêntica.

FRANÇA, Cynthia S. Memória como meio de produção de conhecimentos históricos. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v.12, n.23, Jul/Dez.2020 – ISSN- 2177-4129. Disponível: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria> Acesso em 31/03/2021

FRAUENDORF, Renata B. DE S.; PROENÇA, Heloisa H. D. M.; PRADO, Guilherme DO V. T. Leitura e Leitores: o que dizem as crianças sobre a leitura feita na escola. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 3, p. 98-121, 1 dez. 2020.

FRAUENDORF, Renata B.S; LIMA, Fernanda D.; PRADO, Guilherme do V.T.(orgs) **Para não esquecer**: narrativas das experiências das professoras no contexto da pandemia do Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com/2020/11/20/para-nao-esquecer-narrativas-das-experiencias-de-professoras-no-contexto-da-pandemia-do-covid-19/> Acesso em 31/03/2021.

FRAUENDORF, Renata B. DE S.; PROENÇA, Heloisa H. D. M.; PRADO, Guilherme DO V. T. Afinal, existe uma boa atividade de alfabetização? Estudos e Narrativas de professores sobre práticas escolares. In **Anais do XX Endipe** – Rio 2020: Fazeres pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.

GATTI, Bernardete A.. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.57-70.

GONÇALVES JÚNIOR, M. A.; CRISTOVÃO, E. M.; LIMA, R. C. R. (Org) **Grupos Colaborativos e de Aprendizagem do Professor que Ensina Matemática**: repensar a formação de professores é preciso! Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2014 - ISBN: 978-85-7713-158-7.

PROENÇA, Heloisa. H. D. M.; SANTOS, Idelvandre V.B.S; FRAUENDORF, Renata. B. S. Com quantas leituras se forma um leitor? Um diálogo entre professores, para professores. **Revista Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.5, n.15, p.50-66, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/451> Acesso em:31/03/2021.

PROENÇA, Heloisa. H. D. M.; FRAUENDORF, Renata. B. S. Formação de profissionais da educação: a potência das narrativas do cotidiano e dos grupos de estudos colaborativos. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CUNHA, Jorge Luiz da; FURLANETTO, Ecleide Cunico; BIASOLI, Karina Alves. Anais... **Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Digital – São Paulo. BIOgraph, 2018.

PROENÇA, Heloisa. H. D. M.; PRADO, Guilherme V.T.; FRAUENDORF, Renata. B. S. **Formação de Leitores**: narrativas de profissionais da educação. São Carlos: Pedro & João, 2020.

RODRIGUES, Nara Caetano; PRADO, Guilherme V.T. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloisa Helena Dias Martins; RODRIGUES, Nara Caetano Rodrigues (orgs.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João autores, 2015, pp185-205.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução de Marcos Santarrita. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SILVA, Elisabete R. Alfabetização e seus aromas. In: FRAUENDORF, Renata B.S; LIMA, Fernanda D.; PRADO, Guilherme do V.T.(orgs) **Para não esquecer**: narrativas das experiências das professoras no contexto da pandemia do Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editroes, 2020. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com/2020/11/20/para-nao-esquecer-narrativas-das-experiencias-de-professoras-no-contexto-da-pandemia-do-covid-19/>

SOLIGO, Rosaura. Epílogo. In: FRAUENDORF, Renata B.S; LIMA, Fernanda D.; PRADO, Guilherme do V.T.(orgs) **Para não esquecer**:

narrativas das experiências das professoras no contexto da pandemia do Covid-19. São Carlos: Pedro & João, 2020. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com/2020/11/20/para-nao-esquecer-narrativas-das-experiencias-de-professoras-no-contexto-da-pandemia-do-covid-19/>

Formação inicial de professores/as no Brasil e em Portugal: contribuições de narrativas co-construídas

Inês Ferreira de Souza Bragança¹

Conceição Leal da Costa²

Marília Cid³

Cenários em diálogo

Tematizamos, no presente texto, experiências vividas com os cotidianos das escolas na partilha intencional e consequente, entre profissionais da universidade e das escolas, em experiências vividas pelas autoras no Brasil e em Portugal, nas cidades de Campinas (São Paulo) e Évora (Alentejo), especificamente no acompanhamento de estudantes em estágio, no contexto de isolamento social produzido pela pandemia de Covid 19, no Brasil. O ateliê biográfico no caso de Portugal aconteceu antes do início da pandemia, pelo que serão relações entre aspetos pessoais e profissionais num contexto de cuidado e relacional durante o estágio o que de mais comum ressalta neste texto. Estes aspetos a que damos relevo, têm-nos levado ao encontro de um *espaço/tempo*, intensamente tomado por mudanças céleres, ou mesmo disruptivas quando afloradas pela pandemia, no qual o desenvolvimento da vida humana e da saúde assumem centralidade, bem como o desafio ao nosso papel na continuidade dos processos formativos úteis. Porém, nesses cenários, universidades e escolas são premidas por demandas externas, indicando uma visível intensificação do trabalho docente, que muitas vezes dificulta que a pessoa e o

¹ Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Brasil. E-mail: inesfsb@unicamp.br

² Universidade de Évora – Portugal. E-mail: mclc@uevora.pt

³ Universidade de Évora – Portugal. E-mail: mcid@uevora.pt

profissional se revelem na performatividade circundante e, com autonomia, afirme sua identidade, mas simultaneamente rico em experiências nos trabalhos diários com as crianças em cotidianos onde tudo pode ser possível. Por outro lado, no âmbito da formação inicial, também podemos problematizar de que modo temos favorecido a construção de saberes experienciais que consideram as trajetórias de vida dos estudantes e traduzem o atravessamento entre teorias e práticas, a pessoa e a profissão.

O presente texto destaca a centralidade de uma formação assente em saberes diversos, fertilizados por dispositivos narrativos (auto)biográficos, nos contextos da formação inicial de professoras/es, quer na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP) quer na Universidade de Évora (UE). Discorremos sobre a perspectiva teórico-metodológica que perseguimos na abordagem narrativa (auto)biográfica, bem como da coerência de nossa atuação, envolvendo estudantes do Curso de Pedagogia da FE/Unicamp e do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora em percursos de construção de si.

Damos a conhecer nosso trabalho que consiste na construção partilhada, oral e escrita, de narrativas que incidem sobrevivências e práticas docentes vividas durante a formação inicial, valorizando a experiência assim construída. Tal como Formenti (2013), compreendemos que “a identidade “do sujeito” é entendida como o resultado de um diálogo, no qual se compõem as histórias que os participantes contam de si mesmos com aquelas contadas pelos outros” (p.108). Tanto no Brasil, em contexto de pandemia, como em Portugal onde o quadro normativo da formação inicial é muito marcante, a orientação biográfica possibilitou que, contando com vários sujeitos e encontros significativos, se mobilizassem os “interlocutores na vida profissional e académica, para entender uma parte determinante da identidade adulta”(FORMENTI, 2013, p.108) de nossos futuros docentes.No caso da UNICAMP, a opção foram encontros, realizados na universidade e na escola, registrados por meio de narrativas escritas, envolvendo as

professoras pesquisadoras da universidade, bolsistas de pesquisa, estudantes em formação inicial e professoras pesquisadoras das escolas. No caso português, destacamos opções que têm implicado e incorporado uma certa ideia de aprendizagem e de formação num mestrado que habilita para a docência, mas que temos entendido ser um caminho que se (re)constrói enquanto se trilha e que se vivencia no âmbito global do viver (DELORY-MOMBERGER, 2006). Para tanto, elegeram-se vivências, práticas e reflexões em torno de um ateliê biográfico de projeto (ABP), gerado e desenvolvido com estudantes durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), uma componente de Iniciação à Prática Profissional daquele mestrado. Através de uma incursão, por curiosidades, interesses, e fundamentos que nos fazem crer no potencial do uso de narrativas biográficas em investigação e simultaneamente em formação, especificamos como assumimos que “no procedimento de formação pelas histórias de vida a narrativa é uma preliminar” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363) e que “la orientación de la biografía en la formación de personas (adultas) puede considerarse como una especie de “paradigma oculto” que, además, sugiere un cambio gradual en las disposiciones de los profesionales (ALHEIT, 2018, p. 252). No fundo, como referia Pineau (2005) abrimos portas a que nossos estudantes contando as histórias de suas práticas as usassem como “uma arte poderosa de autoformação da existência” (p.329) desviando-se da submissão, porque se permitiu aos sujeitos que se apropriassem do poder de refletir sobre suas vidas e, desse modo, ajudamo-los a fazer de suas narrativas uma obra pessoal, mas coletivamente construída e divulgável.

Caminhos *epistemopolíticos* das narrativas (auto)biográficas em educação

Desde os anos 1980 é possível constatar a emergência de estudos que trazem os sujeitos para o centro do debate educacional,

uma mudança paradigmática significativa que indica a potência das memórias e narrativas como abordagens epistêmicas e metodológicas (NÓVOA, 2010, 1992 a e b). No Brasil, como em Portugal, recebemos grande influência desta produção educacional, especialmente por meio dos livros organizados por António Nóvoa *Vidas de professores* (1992a) e *Os professores e sua formação* (1992b) e também da obra *Experiências de vida e formação* de Marie Christine Josso (2010). Nos finais do século XX e na passagem para o século XXI assistimos a momentos paradigmáticos com a centralidade do debate sobre as/os professoras/es.

O conjunto dessa produção implicou em grande influência sobre a investigação educacional, destacando-se as possibilidades de articulação teórico-metodológica com o campo da formação de professoras/es pela fertilização de uma diversidade de pesquisas e práticas.

Inicialmente trabalhadas na antropologia, sociologia e história, como metodologia de pesquisa na problematização e registro de tramas sociais e históricas, as narrativas chegaram à formação de adultos e, depois, à formação de professoras/es na interface entre investigação e formação e se desdobraram em múltiplas possibilidades que envolvem diferentes caminhos para partilha oral e escrita das experiências de formação vividas pelos sujeitos e pelos grupos.

Nos anos de 1960, Paulo Freire desenvolvia, no âmbito da formação de adultos, práticas educativas, considerando a trajetória de vida dos educandos, suas histórias, saberes e narrativas como referências para construção do conhecimento, em uma educação especialmente dialógica. Sua obra traz a perspectiva de um permanente movimento de escrita reflexiva sobre a própria prática e narrativas que colocam foco na vida de educandos e educadores, como sujeitos individuais e coletivos (FREIRE, 1992). No Brasil, após um período de golpe, autoritarismo e terror, mas também pelo mundo ocidental, a década de 1980 deu visibilidade à pulsão emancipatória e instituinte na luta por uma sociedade aberta e democrática, no âmbito da educação, com o protagonismo dos

professores. Nas universidades, professores que vieram da docência da escola básica encontraram terreno fértil para uma discussão crítica que potencializa a relação entre universidade e escola, os sujeitos com suas vozes e histórias, em um círculo virtuoso entre narrativa e escuta.

Movimento que se fortaleceu com os Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)biográfica, iniciados em 2004, e a fundação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (Biograph), em 2008. Nesse contexto, situamos a nomeação do campo como *pesquisa (auto)biográfica*, indo “ao encontro de tradições de pesquisa já consagradas em diversos países da Europa e nas Américas” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p.15). Uma produção que cresce e nos desafia a interrogar sua fundamentação, projeto e especificidade.

No âmbito da formação docente notam-se múltiplos desdobramentos na abordagem narrativa (auto)biográfica, em caminhos teórico-metodológicos que valorizam a narrativa reflexiva aliada à pesquisa no campo da formação docente. Nas biografias educativas, a história de vida focaliza as experiências de formação do autor. Investindo nessa perspectiva, afirma-se que essas contribuem para melhorar a compreensão do processo de aprendizagem do adulto, possibilitando reorganizar as influências sobre a formação e as articulações entre os diversos movimentos da vida e a aprendizagem (DOMINICÉ, 2000). No Brasil, como em Portugal, temos valorizado experiências narrativas organizadas, tais como: *memoriais de formação* (ABRAHÃO, 2008; PASSEGGI; BARBOSA, 2008), *narrativas pedagógicas* (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008) e *narrativas de formação* (SOUZA, 2004; JOSSO, 2010; ALHEIT; DAUSIEN, 2006; DELORY-MOMBERGER, 2016) e que, guardadas as singularidades de cada uma das expressões e da forma como são desenvolvidas pelos pesquisadores-formadores, valorizam a escrita reflexiva da trajetória de vida, com uma temporalidade alargada ou elaboradas de forma temática, com ênfase oral e/ou escrita, acautelando relações e interações que a humanização dos processos formativos recomenda e exige. Tais perspectivas têm sido incorporadas à formação inicial e continuada

de professores/as, indicando um caminho aberto para a construção de saberes que entrelaçam diferentes dimensões das trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais.

Temos, assim, perspectivado a narrativa como fonte de pesquisa e formação em um entrelaçamento indissociável que aponta para uma determinada especificidade epistêmica e política. Conhecimento implicado na relação com o outro e com a escola básica. Dessa forma, no presente texto, partilhamos reflexões teórico-metodológicas e experiências de pesquisa e formação que tomam as narrativas (auto)biográficas como valiosos dispositivos na formação inicial.

Formação inicial de professores e narrativas (auto)biográficas

Na Faculdade de Educação da Unicamp

A assunção da *pesquisaformação*⁴ implica o compromisso com a produção de um conhecimento científico potencialmente (trans)formador para todos os envolvidos, bem como com ações indissociáveis entre a docência na graduação e na pós-graduação e a produção de um conhecimento implicado com as escolas e com as professoras em ações de pesquisa-formação-extensão.

Em tempos de luto, de acirramento das desigualdades, de ataques à democracia, buscamos um compromisso político de “uma pesquisa que não aguarda para dialogar com a vida e seus desafios após sua conclusão e publicização, mas que é tecida a

⁴“A opção em juntar as palavras, pluralizá-las e/ou algumas vezes invertê-las, ressaltando-as em itálico, seguem as razões teóricas, bem como os modos como os/as pesquisadores/as em pesquisas nos/dos/com os cotidianos criaram para romper com as dicotomias de alguns conceitos colocados pela ciência moderna, que limitam a compreensão dos mesmos em sua intrínseca relação. Tal justificativa está explicitada pela professora Nilda Alves em seu texto “Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos”, 2007.” (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1036-1037)

partir desse diálogo [...]. Uma *pesquisiformação*, em que a formação se produz em partilha, em movimento “auto”, “hetero” e “ecoformativo” (PINEAU, 2010), na indissociável relação com os muitos outros, com os projetos de sociedade que insistimos em construir” (BRAGANÇA, 2018, p. 68). Desse modo ampliamos o (auto)biográfico por uma narrativa que se constitui e se expressa com os outros, como expressão da dinâmica vital que envolve as múltiplas relações socioculturais que nos atravessam.

Nessa perspectiva, no âmbito dos estágios supervisionados dirigidos aos anos iniciais do ensino fundamental, temos trabalhado buscando favorecer diálogos e construções (com)partilhadas entre a Faculdade de Educação da Unicamp e as escolas da região metropolitana de Campinas. Estudantes em formação inicial acompanham e contribuem com as dinâmicas em sala de aula, participam de reuniões de formação no cotidiano das escolas e as professoras são convidadas a estarem conosco na universidade em ações dos grupos de pesquisa e encontros especificamente planejados para partilha de experiências do campo de estágio. Compreendemos esses movimentos como *espaços-tempos* potentes na construção dialógica de saberes⁵. Com financiamento da UNICAMP, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), temos desenvolvido projetos que envolvem, de forma indissociável, pesquisa, ensino e extensão e, desde 2017, a cada ano vamos fortalecendo e ampliando os laços e possibilidades de atuação em partilha⁶.

⁵Trabalho desenvolvido de forma coletiva pelas professoras e pelo professor das disciplinas de estágio dos anos iniciais do ensino fundamental, da FE/UNICAMP: Adriana Varani, Ana Guedes, Guilherme Prado, Inês Bragança e Juliana Rink.

⁶ Pesquisa “Formação inicial e continuada de professoras/es: contribuições da abordagem narrativa (auto)biográfica”, coordenada pela professora Inês Bragança, com financiamento da Fundação de Desenvolvimento da Unicamp (FUNCAMP), de 2017 a 2018, e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), de 2018 a 2020, e pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) “Narrativas de Formação

Ao longo de três anos acompanhamos os estudantes nas escolas, realizamos encontros de formação com as professoras, atividades na universidade com as professoras e crianças. Foi na expectativa de continuidade dessas ações que iniciamos o ano de 2020, fomos, entretanto, surpreendidos por uma pandemia que levou à suspensão de todas as atividades presenciais. Como dar continuidade aos estágios sem a possibilidade de presença na escola? A Faculdade de Educação deflagrou um intenso processo de discussão coletiva sobre o tema, com participação de todas as suas instâncias institucionais, culminando com a deliberação de oferta de disciplinas de estágio do Curso de Pedagogia apenas para os formandos. Tal medida foi tomada, considerando a importância e centralidade da presença e das experiências vividas nos cotidianos escolares para a formação docente. As turmas de estágio do ano de 2020, constituídas por formandos, desenvolveram todas as atividades de forma remota, tanto os encontros de discussão entre os docentes da universidade e as estagiárias, quanto as ações junto às escolas, por meio de plataformas como *google meet*, *WhatsApp* e *google classroom*.

Os encontros *online* entre o grupo de estagiárias e os docentes favoreceu a troca e a partilha de experiências pessoais e acadêmicas dos tempos impensáveis de isolamento social; o luto e a necessária reinvenção da vida e das práticas pedagógicas acompanharam as reflexões produzidas ao longo do primeiro e do segundo semestres. Quanto à proposta, seguimos buscando favorecer a partilha oral sobre prática docente e experiências de formação, bem como o registro de narrativas pedagógicas pelas estudantes. Dois dispositivos metodológicos acompanham o desenvolvimento da *pesquisformação*, os diários de itinerância (BARBIER, 2002) e as narrativas pedagógicas (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008). O convite do diário é para uma escrita que acompanha o processo formativo, dando a ver dúvidas, inquietações, tessituras do conhecimento construído, idas e voltas. A

na Escola e na Universidade: teorias e práticas”, coordenada pelo Prof. Guilherme do Val Toletto Prado.

narrativa pedagógica retoma, reflexivamente, os escritos do diário, em um diálogo entre as experiências pessoais e acadêmicas, assumindo a indissociabilidade entre vida e formação, conforme registra Marina⁷:

Quando demos início às atividades tive a tranquilidade de poder escrever de forma que pudesse colocar um pouco de mim na escrita, e isso é algo que aprendi a dar muito valor, sempre encontrei dificuldades em me separar das minhas escritas e poder me derramar nelas é algo que torna todo o processo mais prazeroso. (Narrativa, Marina).

Tomando como referência a potência das narrativas (auto)biográficas e o círculo virtuoso entre narrativa e escuta, os encontros no *google meet* com a turma de “Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental”⁸ possibilitaram a partilha oral das experiências de cada uma das estudantes⁹ e da docente, no contexto pandêmico de isolamento social, bem como dos desafios de realização do estágio de forma remota.

O estágio foi realizado em uma Escola Estadual de Campinas e em uma escola privada, em cada uma contribuimos no planejamento e desenvolvimento de um projeto pedagógico, trabalhado com as crianças, e participamos de reuniões entre a coordenação e as professoras. A marca da relação com as escolas foi o surpreendente acolhimento. Em um momento tão desafiador e de tantas demandas, as professoras se disponibilizaram ao trabalho partilhado com as estagiárias, se abriram ao diálogo escola-universidade.

Na primeira reunião que participamos, na Escola Estadual, chamou atenção a preocupação das professoras com aquelas crianças

⁷ As narradoras autorizaram registro de seus nomes.

⁸ Turma sob a responsabilidade da Profa. Inês Bragança, uma das autoras do presente texto.

⁹ Turma constituída de 4 (quatro) alunas estagiárias. Considerando a deliberação de realização dos estágios apenas para concluintes da graduação no ano de 2020, tivemos uma redução do número de alunos.

que não tinham estabelecido nenhum contato, que não deram retorno das atividades propostas. Os “desgarrados”, como chamaram, precisavam ser encontrados! Quais as condições de acesso? Como estão seus cotidianos, saúde, famílias? E muitos movimentos foram realizados para que o diálogo pudesse ser estabelecido, muitos frustrados, outros bem-sucedidos. E nós que chegamos fomos também tomadas por inquietações, perplexidades...

A turma do 2.º ano B é formada por 24 alunos, mas apenas 6 deles têm dado retorno das atividades propostas desde abril. Frente a este fato, a professora compartilhou comigo que acredita que, um dos motivos das devolutivas estarem sendo tão poucas, tem relação com o fato de que os pais trabalham o dia todo e, quando chegam em casa, estão cansados e não conseguem desenvolver as atividades propostas por ela com os seus filhos. (Narrativa, Isabella).

Este é o cenário no qual eu estou me tornando professora. Este é o cenário no qual eu vou prestar concursos para ser professora. Eu acredito que as coisas vão melhorar e que, em breve, as escolas voltarão a abrir as portas e receber os alunos. Esses mesmos alunos que estarão voltando para a escola depois da pandemia, que estão sendo afetados por ela, que talvez tenham perdido familiares, amigos, que talvez não tenham conseguido acompanhar as aulas, e que tiveram um ano atípico, assim como eu. (Narrativa, Marina).

[...] eu sentia falta de corpos se movimentando, da troca expressiva de olhares das professoras, dos papéis espalhados, do cheiro de café coado, das canetas com as tampas mordidas em cima da mesa, das queixas e reclamações sobre os pais de alunos, dos pedidos para sair mais cedo da reunião para buscar os filhos na escola. Essas eram as minhas memórias das horas de estudo em que participei. (Narrativa, Laura).

Essa narrativa de estágio foi uma das mais difíceis do meu percurso acadêmico, em outros estágios a escrita fluía, as crianças do infantil e do fundamental davam a tônica da escrita, os casos, as experiências partilhadas pareciam que pulavam das ideias para o “papel”. Neste ano pandêmico, que marcou nossas vidas de forma definitiva e nos

fez procurar e reinventar novas formas de interação, o campo do estágio foi uma experiência única que não se encaixa no pensamento binário bom/ruim, o que me fez sentir em diversos momentos um vazio. Como é possível dizer que fiz o estágio sem ter tido uma interação direta com as crianças? (Narrativa, Renata)

Muito “estranho” estar na escola, com a escola, professoras e crianças de forma virtual, assim como Laura, sentimos falta dos corpos pulsando juntos em um mesmo espaço-tempo. Pensamos nas famílias, especialmente da classe trabalhadora, sem direito à quarentena, deslocando-se pela cidade nos transportes públicos lotados, correndo risco de infecção, chegando em casa com o único celular para ainda ajudar nas demandas escolares dos filhos e enviar alguma atividade. Sofremos juntos. Passamos pelo luto, mas seguimos resistindo, lutando, reinventando na imprevisibilidade da vida.

ITINERÂNCIA: algo que não pode ser previsto, que muda, que se transforma, imprevisível. Para ser professor é preciso antes de mais nada estar pronto para isso, para imprevistos, para mudanças e transformações. Professores em todos os cantos deste país precisaram se redescobrir, se reinventar, e criar novos caminhos para que seus alunos conseguissem de alguma forma prosseguir. (Narrativa, Marina)

Nos juntamos às professoras no movimento de reinvenção! Na escola pública, por meio do projeto “Sarau” e na escola particular com o de “Cartas”. O Sarau foi realizado por meio de registros feitos pelas crianças em múltiplas linguagens como músicas, poesias, imagens, entre outros, que foram compartilhados em encontro síncrono realizado pelo *google meet* com a edição de um vídeo, contando com a produção enviada por cada criança, e posterior postagem no grupo de WhatsApp da turma. Já o projeto Cartas consistiu na partilha de cartas entre a estagiária e a turma. Um dos desafios é não desenvolver uma mera transposição do que era feito de forma presencial, mas reconhecer limites e também as potencialidades.

De alguma forma, senti que o projeto Sarau rompeu com alguns desses paradigmas. Durante toda a construção das etapas do projeto, procuramos, eu e as professoras, nos colocar no lugar das crianças e de suas famílias. Procuramos elaborar propostas abertas, livres e que dialogassem com diversas formas de manifestar o saber: expressão corporal, desenhos, textos, interpretações, pesquisa, oralidade. E, acima de tudo, consideramos as limitações e potencialidades de desenvolver um projeto remoto, virtual. Com isso, deslocamos o “lugar do saber”, convidando as crianças e suas famílias a construir o conhecimento. (Narrativa, Laura).

O final do projeto, foi a edição de todos os vídeos que foram enviados para o grupo e para as professoras em particular, tivemos um número de retorno bem maior do que o esperado o que deixou as docentes contentes, editei o vídeo com pedaços de cada aluno, e confesso que me emocionei vendo o rostinho de cada um, imaginando a personalidade de cada um, como seria se os encontrasse pessoalmente. Mas, novamente o limite é o possível. (Narrativa, Renata)

Quando estou com as crianças, me conecto com a criança que fui e ganho a oportunidade de ressignificar e acolher. É uma constante metamorfose. Por conta disso, escolhi como tema norteador do meu estágio a frase “Quando eu tinha a sua idade”, um projeto no qual eu me comunico com as crianças do atual 4.º ano, por meio de cartas que são narrativas da minha infância que dialogam com experiências que as crianças viveram nesse tempo de pandemia. (Narrativa, Verônica)

Cada estudante-estagiária acompanhou um ano escolar, participando dos grupos de WhatsApp das turmas e estabelecendo contato com as professoras. Na Escola Estadual foram poucos os encontros síncronos com as turmas, já na escola particular, acompanhada por Verônica, eram frequentes, contando com a participação de toda turma que possui recursos necessários para acesso. Cada projeto foi realizado recebendo mais, menos e até mesmo nenhum retorno das crianças, foi um tempo para aprender

com a imprevisibilidade, com o não controle, mas também de fortalecer a luta pela educação pública.

A imprevisibilidade marcou presença em todos os momentos, como quando:

Uma criança estrangeira nos enviou um vídeo “se arriscando” a cantar o poema “A casa”, de Vinícius de Moraes, em português;

Uma criança preferiu mandar a atividade sugerida em formato de áudio porque não se sente confortável aparecendo em vídeos;

Uma criança interrompeu sua gravação para acolher o choro de sua irmãzinha que queria sair do berço.

Felizmente senti como se rompêssemos, mesmo que provisoriamente, com a fragmentação, unidirecionalidade, ordem e determinismo comuns aos modelos instrucionistas de educação.

Nem sempre será possível que assim seja, mas com certeza vale a pena tentar! (Narrativa Laura).

Um grande aprendizado desse período é renunciar ao controle, da previsibilidade, algo que prezamos muito na educação como se fossem pilares que não conseguimos trabalhar sem, mas é necessário separar previsibilidade de planejamento, de separar rotina de controle. Quando for seguro o retorno das aulas presenciais vai ser necessário um grande movimento dos educadores para pensar o que esse tempo sem escola significou na vida dessas crianças, não apenas de defasagem do conteúdo, mas emocional. A pandemia nos arrebatou e multiplicou os desafios. Que educadores seremos para responder esses desafios? Não é uma pergunta individual, que retira do poder público sua responsabilidade, mas que a compartilha. (Narrativa, Verônica).

As estudantes em formação inicial retomam, por meio de narrativas orais e escritas, suas experiências de vida e com o campo de estágio possível de forma remota. As imagens sobre a docência, a organização do trabalho pedagógico, as relações humanas no *espaço-tempo* escolar apontam para concepções e práticas pedagógicas que, ao longo dos encontros, dialogam com conhecimentos construídos nas diversas disciplinas do Curso de

Pedagogia e a experiência de um cotidiano escolar desejado, imaginado. Saberes e experiências que vão sendo registradas no diário de itinerância e em narrativas pedagógicas com palavras clínicas, filosóficas e poéticas.

Na Universidade de Évora

Motivações e enquadramento teórico-metodológico de um ateliê biográfico na formação inicial

Foi a identidade de quem se torna educador/professor, o maior desafio que nos dispôs a iniciar um ateliê biográfico de projeto (ABP) com as alunas do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo da sua concepção, desenvolvimento e fundamentação que nos ocuparemos neste tópico. Tal como perspetivado por Delory-Momberger (2006), perseguimos a ideia que ao pensar a formação (do profissional) há que lembrar a pessoa, incluindo esse tempo do seu viver preparando-se para ser professor/a na sua vida inteira e, assim, entender percursos formativos com enquadramento sistémico e de forma holística. Conhecemos igualmente as mudanças profundas no campo educacional e político que têm afetado a formação inicial de professores em Portugal, com implicações na construção das suas identidades (LEAL DA COSTA; SARMENTO, 2018, 2019). Pese embora não nos detenham tais aspetos neste texto, anotamos a investigação que desenvolvemos e que nos mobilizou a utilizar um ABP como dispositivo de formação. Nofundo, almejamos validar a *expertise* derivada da pessoa singular que se vai tornando professor, acompanhada no caminho formativo, transformando-se com o contributo de um espaço/tempo que proporcionou modos de estar interativos e encontros dialógicos como modos de aprender sobre a vida e a profissão. Como referia Pineau (2006), a busca de uma relação de lugar entre profissionais e sujeitos que não deixa cada um apenas como informante, mas permite uma co-construção de

sentidos, num modelo interativo e dialógico onde a palavra de cada um e de todos tem valor. Para abarcar a dimensão social e a historicidade implicadas nos processos de aprendizagem, não esquecendo ocorrências ao longo da vida individual e refletida, um trabalho com narrativas de futuras docentes pareceu-nos adequado. Agora, volvidos dois anos, não esquecendo que o disruptivo contexto de pandemia impediu continuidades, mantemos estudos neste domínio que se encontram agora integrados em vários projetos internacionais, dois com o Brasil, um dos quais as autoras deste texto fazem parte, e outro com países europeus (ERASMUS+)¹⁰, o qual a segunda autora integra em conjunto com uma equipa de docentes da Universidade de Évora. Por tal, têm-nos conduzido propostas onde os dispositivos de formação são diversos, cujo processo ainda em curso recomenda deixar para textos futuros o que tem sido o processo evolutivo da utilização de narrativas escritas como veículo de formação associada à ação pedagógica. Afinal têm-nos movido narrativas de formação não dissociadas da investigação que fazemos e da pesquisa-ação-formaçãodesenvolvida pelas nossas estudantes, mantendo assim alinhamentos teóricos e conceptuais coerentes no acesso aos saberes sobre a vida e estrategicamente adequados aos sujeitos em situação porque baseados em sólidas pesquisas participantes.(CID, 2020)

Deste modo, temos vindo a trabalhar conceitos e práticas que permanecem na atualidade dos trabalhos em pesquisa biográfica e na corrente das histórias de vida em formação. Por exemplo, entender que é no ato de contar que nos constituímos, permitindo construções identitárias:

Durante o ato da narrativa, o sujeito se configura segundo uma *hipótese* de si mesmo que advém da multiplicidade de possibilidades que constituem seu horizonte e que ele toma provisoriamente como aceitável ou 'suficientemente boa'. Dizer, do sujeito, que ele é uma

¹⁰Ver em https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_pt

hipótese é dizer que ele permite instituir provisoriamente uma figura de si, submetida à validação da experiência. Por meio da sucessão e da diversidade das experiências, o sujeito-hipótese testa e experimenta a validade de sua construção identitária e a reconfigura sob medida. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 364).

Através de um trabalho de ressignificação “que questionava, de um ou de outro modo, toda a nossa acção como educadores” (NÓVOA, 2004, p. 20), foram-nos movendo vontades para fazer acontecer uma pedagogia que cumprisse alguns desígnios: escutar e ser escutado, dar sentido a mobilidades internas e externas, abranger dimensões transformadoras de si, dos outros e dos contextos.

Enfim, temos vindo a perceber como tecemos, em variados contextos e lugares, muitas e diversas “narrativas para dar sentido ao acontece e ao que nos acontece. De igual modo, vamo-nos tecendo com elas e por elas” (PASSEGGI, 2016a, p. 305). Assumimos que estas considerações pressupõem igualmente uma valorização da linguagem como estruturante do pensamento (VIGOTSKI, 2001) e, conseqüentemente, do que se pode entender o que é aprender, percebido como processo de transformação pessoal e social que fazendo emergir a dimensão auto, hetero e eco-formativa (PINEAU, 2006; NÓVOA, 2004) nas construções narrativas, procura integrar tais dimensões na formação inicial de professores que promovemos na Universidade de Évora e, simultaneamente, acrescentar a novidade do poder transformador da co-construção dialógica de identidades profissionais, face ao preconizado como formação no quadro legal que vigora a nível nacional.

Nesta pertinente experiência, igualmente aliciante, incluímos ainda a ideia de *biografização*, em busca da compreensão de como nos tornamos quem somos. Autores como Delory-Momberger (2006, 2016), Alheit (1992, 2009) ou Alheit e Dausien (2000) definiram *biografização* e *biograficidade*, ajudando-nos a justificar ações e a fazer opções. Estes autores interrogam a capacidade de se fazer a narração da própria vida, o que denominam de *biografização*, entendida como uma atividade mental, cognitiva, pela qual o

humano organiza narrativamente a experiência vivida, contando histórias. Encontrámo-se palavras de Alheit (2009), por exemplo, que “lifelong learning ‘instrumentalises’ and ‘emancipates’ at one and the same time” (p. 138), uma visão particular de *biographical learning*, que permite compreender a inscrição na *aprendizagem no tempo da vida*, sustentando os contributos que, afinal, um processo de *biografização* pode encerrar. Dito por outras palavras, a progressiva consciência que “no processo de *biografização*, a pessoa que narra, embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventado-se com ele” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 8).

O desenvolvimento da atividade com estudantes em estágio

Como iniciamos? Um projeto de formação é sempre uma construção, uma viagem cujo destino sabemos que queremos alcançar, mas cujos caminhos requerem cuidar e sermos cuidados para deles tomarmos consciência e os compreendermos acompanhados.

Começamos por encontrar um tempo de encontro com as estudantes e temos trabalhado duas ou mais docentes em equipa pedagógica no acompanhamento dos estágios, quer em processo de supervisão, quer nos momentos de ateliê biográfico que projetamos com as estudantes. No que diz respeito ao dispositivo propriamente dito, reconhecemos o ABP como um espaço/tempo de encontro e reflexão, entendendo a narrativa como “uma das formas privilegiadas de atividade mental e reflexiva segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio de seu ambiente social e histórico” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 369). Continuando com a autora, acreditamos que num ambiente cuidado e que reconhece a vida como experiência formadora e de formação, as narrativas biográficas das futuras educadoras/professoras “não advêm do controle do ‘ser interior’ considerado em si mesmo e para si mesmo, mas advêm da forma histórica e socialmente construída que o relato permite dar às experiências individuais” (p. 369). Para tal, este

dispositivo de formação, recomenda um procedimento “que inscreva a história de vida numa dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si” (2006, p. 359). Então, objetivando o ateliê numa perspectiva de socialização da formação, de uma pedagogia que desvenda aprendizagens, desconstrói preconceitos e dá contributos para a construção de uma identidade, incorporando a pessoa que está a tornar-se educadora/professora, este trabalho com narrativas biográficas co-construídas pressupôs, efetivamente, que a aprendizagem é aliada do desenvolvimento humano.

Através de uma incursão, por curiosidades, interesses e fundamentos que nos fazem crer nesse potencial do uso de narrativas biográficas, corporizamos algumas questões iniciais que nos moveram: como acompanhar momentos de profissionalização que deixam, efetivamente, carrilar projetos devida e configurar identidades? Podemos conhecer caminhos de construção de sentidos e dos desejos de se tornar educadora/professora? Percecionamos a necessária atenção às pessoas em formação, tal como a reclamamos? Qual o papel de cada uma e de todas nós no percurso de formação e na promoção de (re)configurações identitárias? E qual o papel das instituições, para albergarem e promoverem processos e mudanças que acontecem ao longo da nossa vida?

Como procedemos para adequar o ABP à nossa realidade? Sugerimos a redação da narrativa biográfica mediante orientações escritas que a experiência de ABP em anos anteriores ajudou a adequar. Nós, docentes, fizemos a leitura de todas as narrativas, identificámos categorias temáticas e anotamos metáforas emergentes, antes de cada encontro presencial que tivemos, em número total de três. Cada estudante deveria fazer o mesmo em relação com os pares, mas efetivamente isso nem sempre aconteceu. Porém, múltiplas leituras cruzadas, a conversa, a reflexão partilhada e os registos do que dissémos e contámos, oralmente e por escrito, foramdeixando fluir um processo comunicacional participado. Acreditamos, contudo, que

ressaltaram as vozes das docentes no processo de mediação, nas conversas e, conseqüentemente, na análise e interpretação, apesar de toda a co-construção narrativa que acompanhou o processo. Estes têm sido aspectos melhorados progressivamente e que, por exemplo, o projeto europeu que alia vídeo-gravações poderá permitir ultrapassar. Nele se pretende estimular a supervisão colaborativa, inscrevendo a utilização de plataformas digitais que atenuem a presença preponderante dos docentes da universidade nos processos de análise e interpretação, possibilitando, sim, interações e comentários entre pares, abrangendo ainda os docentes cooperantes, ou seja, os orientadores das escolas. Uma equipa de trabalho mais ampla e o uso de tecnologia num trabalho online que motiva e potencia interações, sem menosprezar a presença.

Desvelamos, então, ressonâncias emergentes da(s) releitura(s) das narrativas escritas e das conversas conjuntas. As citações estão identificadas, garantindo o anonimato de cada narradora, correspondendo-lhe um código – duas letras. A análise de conteúdo temático foi uma opção para a interpretação que fizemos em conjunto (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Ressaltamos a dimensão formativa e (re)configurações identitárias que identificámos mobilizando narrativas biográficas e consideramos que integraram uma formação cooperada que envolveu elementos diversos durante o estágio.

Em primeiro lugar, essa interpretação revelou-nos *caminhos da construção do desejo de se ser professor nas suas vozes*:

Desde que me lembro que quero ser professora ... desde cedo que senti um entusiasmo pela aprendizagem e pelo poder ensinar, e por isso, nunca me vi a ser outra coisa. (Ma)

Ou

Nunca me passou pela cabeça ser professora. [...] Mais tarde tive uma prof^a diferente que era carinhosa e que nos ouvia... Só mais tarde decidi que queria ser educadora, pois eu gostava de crianças. (Cp)

Percebemos como *o modelo de formação da Universidade de Évora está a ser apropriado e a importância que se dá a um contato com contextos de prática e ao estágio neste caminho:*

Fui colocada no curso de Educação Básica, que não era a minha primeira escolha. ...mas através dum projeto numa unidade curricular que envolvia crianças do 1.º CEB, e que me obrigou a planear, definir objetivos e pô-los em prática, fez-me ver o que era o dia a dia duma prof^a. Mais tarde o estágio e os desafios que me colocou, fizeram-me sentir realizada e perceber que o que quero mesmo é contribuir para a formação e aprendizagem daquelas crianças. (Cp)

Foi no estágio que pela primeira vez deixei de ser a X e comecei a ser a professora X, ensinei, dei a minha primeira aula ou seja foi aqui que tive a oportunidade de perceber o meu futuro profissional, refletindo e narrando como aprendiam as crianças e eu própria. (Ab)

Este trabalho em equipe tem sugerido *a importância do trabalho em cooperação, da construção de conhecimento, da partilha e da escuta em grupos de profissionais e no ABP:*

Faltava-me partilhar, faltava-me falar, faltava-me ter alguém próximo que, para além de dizer “Parabéns pelo teu trabalho!”, compreendesse as minhas ideias, os meus princípios e valores, percebesse a grande transformação pela qual eu estava a passar. [...] importante partilhar a experiência que tive no jardim-de-infância num Congresso do MEM, onde tive oportunidade de sentir que pertença a algum lugar e que posso ser ouvida (Cp)

Percebi, tal como defendem alguns autores, que ao narrar o profissional dá sentido a experiências prévias e assim vai transformando essa atribuição de significado em formação (JOSSO, 2002; 2007), dimensão esta fulcral para a construção da identidade (LEAL DA COSTA; SARMENTO, 2018), ou seja, como se vê enquanto monodocente, educador/professor e como é que tal (lhe) foi acontecendo. (Ab)

Nas narrativas e reflexões em conjunto, pudemos, igualmente, identificar metáforas que nos falam da forma como se identificaram. Remeteram-nos para *o cuidar, olhado a partir do afeto*:

[...]Quero ser uma educadora/ professora carinhosa e atenciosa como a educadora que tive, dócil e atenciosa como [...] Foi a forma como elas cuidaram de mim [...] (Mc)

Emerge a necessidade do *cuidar para tornar feliz*:

Chegados aos meus 12 anos, nasceu o meu irmão. A partir de então, a minha capacidade de cuidar [...] foi aumentando e fui percebendo que, um dia mais tarde, gostaria de trabalhar com crianças, ensinando-lhes o que de melhor sei, dando-lhes o que de melhor tenho para dar, proporcionar-lhes aprendizagens significativas e sobretudo... ver as crianças felizes. Isto faz-me feliz e faz-me sentir realizada. (Ab).

Percebemos que *é importante aprender de forma participativa e ativa*:

Durante as minhas práticas, preocupei-me sobretudo que as crianças fossem os agentes principais na construção do seu conhecimento, pois tinha como experiência pessoal, que essa era a metodologia mais significativa nas aprendizagens. Construir o nosso conhecimento, como experimentei ao longo da formação permite-nos atribuir mais significado às nossas aprendizagens. (Cp)

Percecionámos *o que entendem ser a sua identidade como monodocentes, sem distinguir os níveis de ensino onde terão de exercer, promovendo a participação, a autonomia, preparando para a vida e estimulando a curiosidade e, não menos relevante, valorizaram a investigação e as aprendizagens que o ABP lhes proporcionou*:

Desde pequena que assisti a programas televisivos que ensinavam técnicas de artes plásticas e eu, por iniciativa própria, queria realizar essas técnicas com os materiais que tinha disponíveis [...], nunca

ninguém me “obrigou” a aprender a fazer estas coisas, apenas tive curiosidade. Talvez por isso quero ser uma prof^a que incentiva as crianças a ter curiosidade e a ser autônomas. Quero ser uma professora que dá oportunidade às crianças de aprenderem a trabalhar com diferentes materiais e a criar obras que tenham objetivos, que não seja apenas expor nas paredes e nos corredores da escola. [...] penso que o meu objetivo, enquanto professora, será não só preparar os alunos para uma vida académica, mas também para a vida. [...] (Cp)

Durante as minhas práticas, preocupei-me sobretudo que as crianças fossem os agentes principais na construção do seu conhecimento, pois tinha como experiência pessoal, que essa era a metodologia mais significativa nas aprendizagens. (St)

Investigar é uma atividade formativa e, simultaneamente, de produção de conhecimento pedagógico que merece ser divulgada e reconhecida pela comunidade científica. [...]Quiçá contribuir para valorizar o conhecimento produzido por professores no contexto do seu trabalho e para a construção de uma comunidade de educadores/professores, investigadores que constroem conhecimento profissional científico, já que ainda não está constituída uma comunidade científica que valide a investigação que fazemos (Ab)

Aprendi a aprender sobre mim[...]Aprendi a escutar as crianças e a escutar-me. [...] Só aprendi porque vivi; ao ter que narrar isto aprendi duas vezes; beneficio do processo e compreendo que as crianças também aprendem assim. Contar como foi é mesmo importante. (Ab)

Considerações Finais

Tematizando o conceito de *formação*, Josso (1988) refere-se à dificuldade semântica como sendo uma mesma palavra a indicar a atividade em seu desenvolvimento e o respectivo resultado. Analisando os conceitos de educação e formação, com referência à

educação de adultos, Dominicé (1985, p.13) afirma, no mesmo sentido, que a educação relaciona-se a organizações e programas, mas a formação é dinâmica: “Ela depende da multiplicidade das interações que existem entre o ator individual ou coletivo e o ambiente educativo”¹¹, da forma como o sujeito vive e transforma suas vivências em experiências.

Observamos que, se por um lado, as políticas de conhecimento e de formação docentes no Brasil e em Portugal apresentam uma proposta de interferência nas dinâmicas institucionais, nas reformulações curriculares, no perfil profissional, por outro, é na vivência cotidiana da prática educativa que esses sentidos se materializam, em um processo identitário singular próprio das instituições formadoras e dos sujeitos envolvidos – professores/as, estudantes, coordenadores/as.

O reconhecimento dessas tensões não nos imobiliza, mas impulsiona num movimento essencialmente filosófico de reflexão crítica e propositiva sobre a escola e a docência, encontrando nele indícios da materialidade cotidiana vivida pelos professores/as na construção/reconstrução de suas histórias de vida e formação.

É nesse sentido que nos componentes curriculares dos estágios supervisionados dirigidos aos anos iniciais do ensino fundamental, no Brasil, e ao primeiro ciclo do ensino básico, em Portugal, na Faculdade de Educação da Unicamp e na Universidade de Évora, temos desenvolvido práticas de formação ancoradas em narrativas (auto)biográficas produzidas por estudantes em formação inicial em diálogo com narrativas das professoras das escolas.

Estas incursões têm-nos levado a legitimar a narrativa enquanto fenômeno antropológico, método de pesquisa e prática em formação, assim como uma fonte privilegiada e transgressora, para ir em busca da emancipação, da agência e da autonomia da pessoa. Por seu turno, o trabalho com narrativas tem anunciado o valor de vetores contemporâneos de pesquisa, apontando outras miragens para formas de trabalhar, escutar e aprender na

¹¹Tradução livre.

universidade que, no seu conjunto, conduzam a formas idênticas de práticas pedagógicas com as crianças e, portanto, pedagogicamente isomórficas, em lato senso. Assim, em busca de resposta para algumas questões e de uma eventual *teoria da pessoa* em formação (PINEAU, 2006; PASSEGGI, 2011a; NÓVOA, 2004), ao longo destes três últimos anos assumimos o poder da narrativa, não apenas como produto de um “ato de narrar”, mas que “ela tem também um poder de *efetivação* sobre o que se narra” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 141).

É neste panorama que nos apresentamos como *formadoras de professores*, mantendo a intencionalidade na aproximação de pessoas e contextos, em percursos onde a narrativa tem lugar como processo de formação e de investigação, servindo as aprendizagens de todos os intervenientes. Ser formador é acompanhar, se alicerçarmos a ação no conceito de *mediação biográfica*:

Es importante señalar que las funciones del formador en la mediación biográfica evolucionan conforme el narrador va avanzando en el proceso de biograzación (PASSEGGI, 2009). En este sentido, no se debe temer lo inconsciente; por el contrario, se debe ayudar a quien narra a hacer un zoom sobre sus experiencias para tener (con)ciencia de lo que sabe. (PASSEGGI, 2011b, p. 37)

Pelo que vimos a expor, pensamos que sendo a compreensão de procedimentos e/ou atitudes da pessoa em situação de formação o que está no centro da pesquisa biográfica em educação, justifica-se que os relatos de si nos vão permitindo aceder a processos de construção identitária e, simultaneamente, representem reconfigurações de mundos socioprofissionais. Tais experiências e reflexões têm-nos ajudado a legitimar que um processo de passagem de estudante a professor, poderá encontrar uma coerência metodológica numa abordagem biográfica com narrativas. A supervisão, ou melhor, o acompanhamento no estágio reforça, afinal, a necessidade de uma *mediação biográfica*, que “por ser formativa, la intención de formar(se) es guiada por el

coentendimento del formador y de quien se forma" (PASSEGGI, 2011b, p. 36), podendo ser entendida como estratégia que permite ultrapassar modelos de formação (profissional) que a academia tem sobrevalorizado – para e não com a pessoas.

Retomando expressões e seguindo reflexões de Sousa Santos (2006), na senda de *um conhecimento prudente para uma vida decente*, comprometido com a mudança e a compreensão sobre si e sobre o mundo, as transformações paradigmáticas que atravessam a contemporaneidade parecem exigir a superação de obstáculos internos aos sujeitos, expandindo e aprofundando visão, compreensão e ação, para que a renovação individual se expresse em renovações no mundo.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação-Formação. In: Passeggi, M. C.; Barbosa, T. M. N. (Orgs.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, p. 153-179, 2008.

ALHEIT, P. & Dausien, B. Processo de Formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, 32 (1), 177-197, 2006.

ALHEIT, P. O "paradigma biográfico" na pesquisa educacional. **Jornal da Associação de Sociologia da Educação (RASE)**, 11(2), p. 239-257, 2018.

ALHEIT, P. The biographical approach to adult education. In: Mader, W. (ed) **Adult Education in the Federal Republic of Germany: Scholarly Approaches and Professional Practice**. Vancouver: University of British Columbia, pp.186-222, 1992.

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. "Biographicity" as a basic resource of lifelong learning". Alheit, P. et al., (Dir.). **Lifelong learning inside and outside schools**. Roskilde, p. 400-422, 2000.

ALHEIT, Peter (2009). Biographical Learning – within the new lifelong learning discourse" em Knud Illeris (ed.). **Contemporary**

Theories of Learning. Learning theorists ... in their own words.

London: Routledge, 2009, P. 136-149.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRAGANÇA, I. F. S. B. **Pesquisaformação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto.

CID, M. Avaliação pedagógica nas aulas de ciências: contributos para a formação de professores. In: CID, M.; PUIGGRÒS, N. R.; COSTA, G. S (Coords.). **Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: perspectivas internacionais**. Évora: CIEP-UE, 2020, p. 93-114.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: JosseyBass, 2000.

CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, Lúcia Villas. **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epidêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, v.1, p. 65-81, 2018.

DELORY-MOMBERGER, C. "A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber no singular". **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, 1 (1), p. 133-147, jan./abr, 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. "Les ateliers biographiques de projet [Formation and socialization: The project biographical workshops]". **Educação e Pesquisa**, 32 (2), p. 359-371, 2006.

DOMINICE, P. **La formation enjeu de l'évaluation**. Berne, Frankfurt: Peter Lang, 1985.

DOMINICÉ, P. **Learning from Our Lives: Using Educational Biographies with Adults**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

FOLQUE, M. A.; LEAL DA COSTA, C.; ARTUR, A. A formação inicial e o desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. Corrêa. C. H. A.; Cavalcanti, L. I. P. e Bissoli, M. F. (Org.). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016. pp. 177-235, 2016.

FORMENTI, Laura. Identidade, relação e contexto: uma releitura epistemológica dos métodos biográficos. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 105-117, jul./dez. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

LEAL DA COSTA, C; SARMENTO, T. Que faire face à ce que l'on nous fait... identités professionnels en (re)construction: voix du professeur et construction de la connaissance avec les enfants. In: M. C. Bernard, A. Slowik et G. Tschopp (Coord), **Vitalité des approches biographiques dans la sphère professionnelle et apprentissage tout au long de la vie**. Canadá, Québec: Éditions Science et Bien Commun, pp.81-102, 2019.

LEAL DA COSTA, C. Traços de Vida e(m) narrativas de (trans)formação. In: E. Furlanetto, A. Nacarato et T. Gonçalves (dir.), **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes** (p. 73-98). Curitiba, Brasil: Editora CRV, 2018.

LEAL DA COSTA, Conceição; NUNES, Sandra. **Tornar-se Educadora/Professora** – Palavras que contam como foi! Educação e Contemporaneidade, 25 (47), 119-136, 2016.

MOTTA, T. da C.; BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisaformação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizeros saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez., 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191/pdf>>. Acesso: 02/05/2020.

NÓVOA, A. **Currículo e Docência: A pessoa, a partilha, a prudência**. 2004. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf, acessado em 12 de março de 201

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992a.

NOVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

- PASSEGGI, M. C. Reflexividade Narrativa e Poder Auto(Trans)Formador. **Revista práxis educacional**, v.17, n.44, p. 1-21, jan./mar., 2021.
- PASSEGGI, M. C. A pesquisa (auto)biográfica: por uma hermenêutica descolonizadora. **Coisas do Gênero. Revista de Estudos Feministas em Teologia e Religião**. p. 302-314, 2016a.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016b. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>.
- PASSEGGI, Maria. A experiência em formação. **Revista Educação**, v. 34, 2, pp.147-156, 2011a.
- PASSEGGI, M. C. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación. **Revista Educación y pedagogía** 23 (61), 25-40, 2011b.
- PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2(1) pp. 6-26, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>
- PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A. FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago, 2006.
- PRADO, G. do V. T.; CUNHA, R. C. O. Barrichelo; SOLIGO, R. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, T. M.N. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2^a. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese de doutoramento (Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e palavra**. A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A potencialidade da escrita de Cartas Pedagógicas na disciplina didática em tempos de pandemia covid-19: do legado freireano à documentação narrativa para a pesquisa-formação docente

Bárbara C. M. Sicardi Nakayama¹

Ana Lúcia Souza de Freitas²

Raquel Aparecida Batista³

Solange Aparecida da Silva Brito⁴

Introdução

Reinventar a educação diante do cenário da pandemia, do COVID-19, no qual o mundo se encontra desde meados de 2020, não tem sido um desafio mensurável. Ainda não é possível apontar quais serão os resultados desse período tão longo em que as atividades educacionais presenciais tiveram que ceder lugar, em nome da expectativa de garantir a vida, não só de estudantes e professores, mas da sociedade como um todo. Docentes e discentes, de todo país, têm buscado dispor de saberes, conhecimentos, metodologias,

¹Doutora em Educação e Pós-Doutora em Psicologia da Educação. Profa. do Departamento de Ciências Humanas e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - Campus Sorocaba. E-mail: barbara@ufscar.br

² Doutora em Educação e Pós-Doutora em Pedagogia Crítica. Pesquisadora convidada da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) Campus Jaguarão. E-mail: 0311anafreitas@gmail.com

³Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar-Sorocaba. Coordenadora Pedagógica Secretaria de Educação- Prefeitura Municipal de Hortolândia. E-mail:aparecida40raquel@gmail.com

⁴Doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar-Sorocaba; Supervisora de Ensino da Rede Municipal de Educação de Sorocaba . E-mail: solange.brito@estudante.ufscar.br

criatividades e afetos, muitos dos quais desenvolvidos na urgência visando enfrentar as incertezas e o inesperado.

Pensar a formação profissional a esse público tem nos mobilizado a compor espaços de escuta, de partilha de experiências e de troca de perspectivas sobre o trabalho docente e a aprendizagem profissional a partir de escritas reflexivas. Nesta composição, o uso de dispositivos narrativos tem se configurado como estratégia formativa, promovendo o conhecimento de si enquanto experiência (auto-co-hetero) transformadora de sentidos e significados. A escrita tem, então assumido formas e vieses de resistência, empoderamento e busca de um (re)existir neste contexto de tamanhas incertezas.

Nesta perspectiva, o texto que aqui apresentamos vislumbra retratar um movimento de pesquisa-formação que se insere no contexto da disciplina Didática, ministrada de forma não presencial, em que a escrita de Cartas Pedagógicas foi um dos recursos utilizados para a (auto)reflexão, participação e avaliação dos estudantes. Para esse texto, propomos uma reflexão sobre os contornos da disciplina, na perspectiva de olhar para o movimento da escrita das Cartas Pedagógicas, levando em conta os cinco apontamentos sugeridos por Freitas (2020) ao apresentar uma orientação não prescritiva para este tipo de produção escrita no âmbito acadêmico: experiência, destinatária/o, título, motivação e “provocações”. Esta escolha se deu por acreditar que esta interlocução poderá fazer evoluir o entendimento das Cartas Pedagógicas enquanto documentação narrativa do mundo escolar conforme nos sinaliza Suárez (2017), tendo como motivação elucidar o seu potencial no que se refere às possibilidades de sua constituição enquanto dispositivos biográfico-narrativos de pesquisa-formação. Esta é uma compreensão em construção, para a qual a experiência que elegemos compartilhar tem relevantes contribuições.

O presente texto está estruturado de modo a contextualizar o planejamento, a organização e a realização da disciplina; apresentar, a partir de alguns recortes possíveis, as principais reflexões evidenciadas pela proposta de escrita das Cartas Pedagógicas e, por

fim, nas considerações, não necessariamente finais, se pretende destacar os limites e as possibilidades da proposta, ainda, com ênfase nas reflexões oportunizadas pela experiência.

A disciplina Didática em um cenário pandêmico: atividades remotas à vista!

A disciplina Didática a que nos referimos aqui foi ofertada para alunos de 7 cursos de licenciatura na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba, no período de agosto a outubro de 2020. O planejamento de sua proposta se fundamentou em normativas e resoluções publicadas pelos colegiados institucionais que tinham por objetivo oportunizar a retomada do calendário acadêmico que estava suspenso em virtude dos protocolos sanitários que visavam a contenção da propagação da pandemia.

A fim de contextualizar a organização da disciplina, inicialmente destacamos que as resoluções a que nos referimos traziam em seu bojo normativo, o objetivo de “Regulamentar, em caráter excepcional e temporário, a substituição de atividades curriculares presenciais, por aulas que utilizem meios de tecnologias digitais de informação e comunicação com denominação ensino não presencial emergencial (ENPE) [...]”. Ressalte-se ainda, que compreensão para “ensino não presencial emergencial” assumiu uma concepção que difere da ideia de ensino a distância (EaD):

Art. 2º A oferta de atividades por meios virtuais de que trata esta Resolução não se refere à modalidade Ensino à Distância (EaD) conforme descrito no Art. 39, Inciso II, do Regimento Geral dos Cursos de Graduação da UFSCar, mas a um formato de ensino emergencial realizado por meios remotos no qual não se cumprem todos os requisitos necessários para o ensino a distância, embora seja orientado por muitos elementos dessa modalidade, por ser baseado na aplicação das tecnologias digitais de informação e comunicação

(TDIC) para desenvolver ações de ensino e aprendizagem. (artigo 2º da resolução COG Nº 330, DE 27 DE JULHO DE 2020)

Ofertadas em caráter não obrigatório, as ENPE previam atender, prioritariamente, os estudantes ingressantes em 2020, bem como àqueles que eram candidatos à formatura. As normativas apontavam, ainda, a necessidade de que fosse garantida a adaptação do plano de ensino das disciplinas a serem ministradas, bem como a indicação de que as aulas garantissem atividades interativas assíncronas, de forma a oportunizar que o maior número possível de estudantes pudesse acompanhar.

Foi neste contexto pautado por incerteza, dúvidas, novidades e desejo de acolhimento e escuta compartilhada que se deu o planejamento, a organização e a realização da disciplina Didática e, diante dos objetivos delineados para a mesma, organizaram-se as aulas e atividades na perspectiva de viabilizar o aprofundamento teórico a partir de debates sobre as práticas educativas, o estudo de resultados de pesquisas e ainda promover a produção de registros junto aos participantes de modo que fosse possível, posteriormente analisar questões pedagógicas no contexto da formação e atuação docente, especialmente considerando os efeitos da pandemia do COVID-19.

Para a organização e acesso aos materiais e atividades, optou-se pela plataforma Google Sala de Aula, uma vez que o acesso a mesmo e seus aplicativos foram disponibilizados, institucionalmente. Assim, no ambiente do Classroom foram cadastrados os 164 alunos que se matricularam na disciplina e tiveram acesso a um conjunto de materiais que integravam para casa unidade de estudo uma videoaula, textos e materiais de apoio e um roteiro que denominamos de trilha pedagógica. A trilha consistia em um roteiro da sequência didática com a apresentação da temática, objetivos de aprendizagem, detalhamento do percurso metodológico, questões provocativas à reflexão e materiais de apoio e aprofundamento com links de acesso e referências bibliográficas. As videoaulas foram protagonizadas pela professora titular da turma com a colaboração de um mestrando e

duas doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e duas professoras da Educação Básica, egressas do mesmo programa. O planejamento das ações e encaminhamento de toda dinâmica disciplinar foi compartilhada integralmente por esta equipe de docentes da disciplina.

Após assistirem as videoaulas e realizarem as atividades previstas na trilha pedagógica, os estudantes tinham a oportunidade de participar de “plantões síncronos” junto aos integrantes da equipe de docentes da disciplina, ofertados em diferentes dias da semana e horários, momentos que oportunizavam diálogos sobre as suas percepções, dúvidas e proposição de encaminhamentos, além de ser um canal de vínculo, aproximação e escuta sensível junto aos estudantes.

As trilhas pedagógicas foram estruturadas considerando 5 eixos de discussão: 1. O que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar. 2. O que é didática e o que se pesquisa nesta área? 3. O trabalho docente hoje: enfatizando questões de planejamento e avaliação. 4. Tendências pedagógicas e suas implicações na prática educativa. 5. Carreira docente, competência profissional e docência como profissão.

Ao final de cada unidade estava prevista e detalhada a orientação para a realização e postagem da atividade avaliativa. A escrita de cartas foi a atividade relacionada ao último eixo de discussão e configurou-se como uma opção epistemopolítica, como um gênero que numa relação dialógica expressa de forma peculiar o pensamento de cada sujeito e o modo como cada um, com toda sua carga de subjetividade, faz a sua leitura de mundo.

Cartas Pedagógicas: legado, reinvenção e documentação narrativa de pesquisa -formação. docente.

Além de trazerem narrativas do cotidiano vivido, as Cartas Pedagógicas revelam a boniteza do ser sujeito e do ser docente. Mesmo em meio às evoluções tecnológicas nos meios de

comunicação, as cartas não perdem a sua potência, por sua característica dialógica. (CAMINI,2012). No contexto da disciplina de Didática, as cartas tornaram-se pedagógicas pela intenção de que a partir da escrita, os estudantes, ao apresentarem suas experiências na disciplina, revelassem como os temas discutidos sobre carreira docente afetaram seus percursos formativos e aqui reconhecemos a suas reflexões e escritos enquanto movimento de construção autobiográfica com densidade histórica e autocrítica

As Cartas Pedagógicas de Paulo Freire recolocam a educação no espaço coloquial e afetivo e toda a sua obra promove o essencial da educação: o diálogo que compartilha e provoca, revelando um patrimônio de ideias, práticas e valores que se conectam com os pilares da pesquisa autobiográfica, a prática da história de vida, da pesquisa, formação e ensino.

De igual maneira, as cartas produzidas pelas alunas e alunos da disciplina Didática traduzem questões do cotidiano de sala de aula, denunciam situações de precarização do trabalho docente, revelam nuances e singularidades dos espaços formativos no contexto do ensino não presencial remoto, comunicam inovações e questões da aprendizagem profissional da docência, expõem particularidades do trabalho voltado para a alfabetização e a formação de leitores (de mundo), apresentam discussões conceituais e nos provocam a propor a reflexividade e a pesquisa-formação enquanto posição crítica de conhecimento e de ação diante do e no mundo. A narrativa é perspectivada enquanto potência valorativa-formativa, as memórias e escritas de si se apresentam enquanto reflexos e reflexões, as experiências narrativas (auto)biográficas, contextos de pesquisas no diálogo com processos formativos na pandemia se alinhavam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim, no bojo das aprendizagens mobilizadas pela leitura das cartas vamos sendo instigadas a buscar conexões entre o foco principal da vida e obra de Freire e seu legado para a pesquisa autobiográfica. Tanto em Freire quanto nas cartas, a miséria e a escassez revelam-se enquanto negação da vida e acontecimento

antropológico da falta e da perda, de modo que o movimento da escrita se configura enquanto estratégia que oportuniza a consciência de si, propulsora de acontecimentos biográficos, de reinvenção e de (re)existência. A ética pedagógica é ética da vida em Freire e é atitude epistemopolítica do biográfico!

A reflexão sobre a própria experiência vivida e o seu compartilhamento comunicativo, a transcrição de diálogos construídos a partir da memória histórica e de experiências pedagógicas, o registro da memória das memórias para construir um texto autobiográfico com densidade histórica e autocrítica e o testamento final do compromisso com a vida revelam afinidades entre as ideias freireanas e os pilares da abordagem autobiográfica. Assim, as cartas se apresentam, portanto, como uma oportunidade de composição e partilha que considera e se pauta nas singularidades intersubjetivas e nas potencialidades que se expressam a partir das pluralidades que integram o conjunto das produções e é aqui que enxergamos conexões com a documentação narrativa, pensada por Suárez (2007).

A documentação narrativa pretende ser uma prática de formação-investigação-ação pedagógica compartilhada, horizontal. Pressupõe a partilha da fala, do pensamento e a discussão coletiva de saberes/fazeres socializados por meio dos relatos produzidos por professores e professoras. O que dizem os futuros professores e professoras sobre o mundo escolar? Que aprendizagens e reflexões nos suscitam suas experiências e reflexões? Que provocações nos mobilizam?

Na perspectiva de diálogo com as questões que aqui se apresentam, a documentação narrativa a partir das cartas pedagógicas constituem—se em uma ação de investigação, formação e indagação pedagógicas orientada a questionar o “mundo escolar” a partir da fala de quem o vive, por meio de relatos escritos pelos próprios futuros professores e professoras, os quais são orientados a serem produzidos e discutidos em roda.

Ainda conforme Suarez (2007), a documentação narrativa compreende uma série de “orientações” a serem observadas para

sua concretização, compreendendo movimentos de escrita, leitura, conversa e discussão entre os pares. Destacamos aqui estas “orientações”/ “observâncias” na perspectiva de sinalizar que todo o movimento de planejamento e condução da atividade disciplinar em torno das Cartas Pedagógicas foi realizado em conexão com estes pressupostos:

a) Geração e garantia de espaços para que os futuros professores e professoras possam mergulhar e viver o processo da documentação narrativa de experiências pedagógicas, de preferência em seu espaço tempo de trabalho, na escola;

b) Negociação e escolha dos “temas” e/ou experiências a serem narradas;

c) Escrita e reescrita dos textos, através de processos de leitura e discussões entre pares (duplas formadas para comentarem os textos entre si, durante o processo de produção até que este seja considerado “publicável”);

d) Edição/ revisão dos relatos produzidos, por meio de leituras e releituras próprias e de outros, individuais ou coletivas e interpretação e reflexão pedagógicas sobre as experiências narradas com consecutiva elaboración y comunicaci3n al docente autor de observaciones, preguntas, sugerencias y comentarios escritos y orales, individuales y colectivos, sobre el relato pedag3gico em cuesti3n (Idem, p.94).

e) Publica33o/publiciza33o da experi3ncia pedag3gica relatada, por meio de blogs, p3ginas eletr3nicas, livros ou outras possibilidades que fa3am do relato um “documento pedag3gico”;

f) Circula33o dos documentos narrativos de experi3ncias pedag3gicas entre docentes.

Essas orienta33es se articulam aos princ3pios e desafios de pensar possibilidades de processos formativos nos quais os professores e professoras sejam compreendidos como autores de seus saberes e fazeres, constituindo-se, nesta perspectiva em docentes investigadores narrativos de suas experi3ncias pedag3gicas, indagadores narrativos das pr3ticas;. Destacamos aqui que o processo de negocia33o precisa acompanhar todo o

movimento da documentação narrativa de experiências pedagógicas a fim de garantir horizontalidade ao processo vivido.

Foi a partir e com atenção a estes princípios epistêmicos que a escrita da carta contou com a seguinte provocação: Imagine-se no ano de 2040, atuando como um (a) experiente e reconhecido professor(a). Considerando todo o material disponibilizado neste eixo temático, eleja um destinatário e escreva uma carta contando sobre como foram estes anos de trajetória profissional.

Foram redigidas, aproximadamente 150 Cartas Pedagógicas que foram lidas por todos os docentes da disciplina e compartilhadas entre os alunos nos espaços de plantão síncronos. Ao final do período previsto para a realização da disciplina, pudemos organizar um e-book de modo a socializar as produções e dando sequência ao exercício de “provocação” buscar correspondentes que possam também ler/reescrever e responder as cartas.

Considerando o quantitativo de cartas produzidas, iniciamos um movimento de organização e agrupamento das cartas a partir de algumas variáveis: curso de graduação em que a aluna e o aluno esteja matriculado; características e posição social/profissional do destinatário; motivações para a escrita da carta; gênero do remetente entre outros.

A partir da leitura de todas as cartas, saltam-nos aos olhos algumas características que compõem as produções das alunas do curso de Pedagogia no que diz respeito às aproximações com as temáticas discutidas ao longo da disciplina, tais como: a importância do professor para a sociedade, a relevância da formação para atuação docente, o compromisso social e político da docência para transformação da sociedade.

De igual maneira, nos chama a atenção o fato de que estas meninas, alunas do curso de Pedagogia, também elegem prioritariamente as mulheres como destinatárias de suas cartas. Para além de buscarmos identificar para quem escreveram as estudantes e quem eram essas destinatárias fizemos um movimento de compreensão sobre quais relações tinham com seus destinatários e o que as motivou a lhes enviar uma carta,

projetando-se 20 anos de sua formação inicial. Constatado que entre os destinatários das cartas a maioria eram mulheres - mães ou professoras das estudantes, propusemos uma reflexão sobre as experiências formadoras que as tornavam referências para elas.

O conteúdo das cartas aproximou-se de questões abordadas sobre o ser um bom professor, o que nos faz inferir que conseguiram enxergar nessas profissionais tais competências e habilidades. Outro fator presente em todas as cartas, refere-se à relação de respeito, confiança e afeto demonstrada por esses profissionais. Desse modo encontramos trechos como “você faz parte da minha transformação”, “[...] queria que soubesse da influência positiva que foi para mim”, “[...] com afeto para Boa professora que é”, “[...] obrigada por acreditar em mim, enxergar o que nem eu via em mim”.

As cartas revelam a escrita de si que se caracteriza por um movimento introspectivo, reflexivo e dialógico que permitiu para essas e esses estudantes reviver memórias dos professores que tiveram, relacionar com as temáticas abordadas na disciplina Didática e projetar a carreira docente no futuro. Apresentam a escrita de si de cada estudante e a experiência de cada um no percurso formativo em meio a pandemia do Covid 19. Pautam angústias, sentimentos, dilemas do exercício docente como questões salariais, valorização profissional, condições de trabalho e muita esperança. Projetam ser profissionais que acreditam na educação como um meio de transformação social e trabalharam para que isso se torne real, inspirando alunos, investindo na sua própria formação ao longo da vida, perseveraram, resistem e lutam contra o desmonte da educação pública e sobretudo, acreditam na humanização da educação, e no afeto enquanto princípio das realções pedagógicas.

O que vemos claramente é que o trabalho com as Cartas Pedagógicas potencializou reflexões sobre uma educação como prática emancipatória e de transformação social.

Considerações finais

Diante de um cenário em que a pandemia exigiu a organização do ensino não presencial emergencial, a proposição da escrita de Cartas Pedagógicas como atividade remota em uma disciplina de didática realizou-se como fecunda experiência, com relevantes resultados para o ensino e a pesquisa. No âmbito do ensino, a elaboração de Cartas Pedagógicas proporcionou o desenvolvimento da escrita das e dos estudantes, desafiando-as/os à reflexão sobre o cenário da pandemia, com vistas a compreender criticamente a profissão docente e a educação como um meio de transformação social.

No âmbito da pesquisa, produziu a documentação da experiência desde o ponto de vista das e dos estudantes, corroborando a compreensão acerca do potencial formativo das Cartas Pedagógicas. Além de fornecer dados para a avaliação da aprendizagem, a análise da experiência indicou relevantes aspectos para investigação, chamando atenção, entre outros, para a desejável complementaridade entre a narrativa e a reflexão crítica para o desenvolvimento da escrita das e dos estudantes. Pelo exposto, compreendemos que a aproximação dos aportes da pesquisa narrativa e autobiográfica com o legado de Paulo Freire se anuncia como um fértil campo de investigação.

Enfim, a partir da experiência de pesquisa-formação em processo com a produção de Cartas Pedagógicas em uma disciplina de didática, propomos ampliar o diálogo sobre: Quais os diferenciais que podem ser produzidos por meio da escrita acadêmica reinventada em forma de Carta Pedagógica? Como o legado de Paulo Freire pode contribuir para a produção de conhecimento no âmbito da pesquisa-formação? Seria a proposição de Cartas Pedagógicas uma alternativa para fomentar a produção acadêmica de tipo biográfico-narrativo?

Esperamos que as perguntas sirvam de “provocação”, ou seja, tornem-se palavração, desafiando novas parcerias para a investigação sobre as Cartas Pedagógicas como dispositivos

biográfico-narrativo de pesquisa-formação e para seu reconhecimento como modalidade de inscrição de trabalhos em eventos acadêmicos diferenciados, tais como o CIPA. Num sentido mais amplo, também esperamos fortalecer futuridades possíveis quanto a adensar a compreensão sobre o potencial das Cartas Pedagógicas e seu reconhecimento acadêmico como instrumento de ensino, pesquisa, extensão e gestão, estabelecendo o diálogo entre universidade, escola e outros contextos educativos.

Referências

- CAMINI, Isabela. Cartas pedagógicas: aprendizados que entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Leituras de Paulo Freire: Uma trilogia de referência. - 2. ed. ampliada. Nova Iorque: Editora BeM, 2020. Ebook Kindle.
- MEIRIEU, Philippe. Carta a um jovem professor. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MORAES, Ana Cristina de. Paiva, Darlan Lima. Cartas Pedagógicas: reflexões de docentes da educação Básica e superior. Fortaleza: EDUECE, 2018.
- Resolução CoG nº 330, de 27 de julho de 2020. - Aprovação da Proposta do GT Planejamento para a oferta de atividades curriculares em ENPE para os cursos de graduação da UFSCar - COVID-19. Conselho de Graduação da Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/reunioes/2020/resolucoes_2020/copy2_of_ResoluCoG330.pdf. Acesso em 02 de maio de 2021.
- SUÁREZ, D. H. Docentes, narrativa e investigación educativa: La documentación narrativa de las practicas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLICK, I. et all. La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

SUAREZ, Daniel Hugo. Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. Revista Teias v. 18, n. 50, 2017 (Jul/Set). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30500/21619>. Acesso em 03 de maio de 2021.

VIEIRA, Adriano Hertzog. Cartas Pedagógicas. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 4. ed. rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 75-76.

Estágio em tempos de pandemia: encontros e desencontros

Daniela Dias dos Anjos¹
Suelen Aparecida de Carvalho Rela²

Introdução

Estágio, etapa tão esperada pelos profissionais da educação em formação inicial. Ansiedade, expectativa, crenças. O estágio é visto por muitos estudantes de pedagogia como uma oportunidade de oportunidade de vivenciar, na prática, os conhecimentos aprendidos na formação.

Neste texto apresentaremos reflexões a partir dos registros narrativos de uma estudante do curso de pedagogia que cursou a disciplina de estágio supervisionado no primeiro semestre de 2020, ou seja, no contexto do início da pandemia da Covid-19.

Este trabalho integra pesquisa de mestrado em andamento, que tem por objetivo analisar de que modo o estágio supervisionado pode se constituir como uma parceria entre estagiário e professor supervisor da escola. Nós, autoras deste texto, estivemos diretamente envolvidas neste processo de formação e pesquisa.

Inicialmente apresentaremos algumas reflexões de estudiosos da área da educação sobre o estágio supervisionado, buscando compreender seu papel, considerando as relações entre universidade e escola. Em seguida discorreremos sobre as narrativas no processo de formação inicial, para, finalmente, apresentarmos as

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade São Francisco. E-mail: daniela.anjos.prof2015@gmail.com

² Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Universidade São Francisco. E-mail: sucarvalhorela@gmail.com

reflexões advindas das narrativas produzidas por uma das alunas participantes desse processo e suas experiências em tempos de pandemia, buscando destacar os movimentos de encontro e confronto vivenciados durante o estágio.

Estágio Supervisionado e as relações entre universidade e escola

Na formação inicial do pedagogo, o estágio supervisionado tem sido o lugar privilegiado para empreender uma aproximação com a realidade das escolas (PIMENTA e GONÇALVES 1990). Para Pimenta e Lima (2012, p. 45): “[...] o estágio curricular, é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis”.

Também Junges e Peloso (2014) afirmam que o estágio curricular supervisionado é uma oportunidade ímpar de apropriação e de vivência do cotidiano escolar, tornando-se um espaço significativo de apreensão de saberes próprios da docência e, por conseguinte, não pode ser considerado mera exigência legal. A prática do estágio deve, portanto, propiciar aos estudantes atividades significativas para que possam refletir sobre o contexto no qual serão inseridos e vivências que contribuam principalmente com sua formação como futuros profissionais da educação.

Ademais, Carvalho (1985) considera que, para que o estágio aconteça de forma eficaz, é preciso que o estagiário tenha a oportunidade de também vivenciar os conflitos que cercam o contexto escolar em sua rotina diária. É a possibilidade de colocar em jogo suas crenças, seus valores e princípios, e não um simples treinamento de como ser professor, pois, além de um espaço de aprendizagem profissional, é também a oportunidade de construção da identidade docente, que envolve investigação, reflexão e intervenção em questões educacionais.

Todas essas ponderações sinalizam a importância de um cenário de efetiva formação docente, no qual o estágio é essencial. Isso nos leva às considerações de Fazenda (2012): é preciso estender

o diálogo entre universidade e escola, pensando o estágio como um projeto coletivo de formação do educador, e para isso, antes de tudo, é necessário que o estágio deixe de ser compreendido como uma tarefa meramente burocrática, desvalorizada nas escolas em que os professores em formação inicial buscam espaço, tomando o professor como um mero transmissor de conhecimento e reduzindo sua formação à aquisição de conteúdos selecionados pelo sistema. O estágio precisa ser entendido como uma prática, uma aproximação com o futuro campo de atuação, de partilha e de possibilidades de mudanças. Deve criar condições para que professores em formação continuada e inicial tenham consciência da importância do seu papel de educador, fazendo de sua prática um processo contínuo de investigação.

Também Pimenta (2012) aborda a problemática do estágio, que envolve desde as dificuldades para a sua realização, até as condições efetivas para isso, considerando carga horária de professores e alunos e a compreensão sobre a sua real função. A autora entende que o estágio deve ser visto como uma atividade de aproximação entre prática e teoria estudada na formação, que levará o estagiário a refletir sobre a realidade da escola pública e a compreender o estágio como uma unidade entre teoria e prática.

Entretanto, na prática do estágio são diversos os relatos dos alunos sobre as dificuldades para encontrar escola e sobre os modos de aproximação com a realidade escolar, especialmente neste período de pandemia, em que, ao mesmo tempo, tem despontado a possibilidade de novas descobertas em relação à prática do estágio .

Diante deste cenário, foi necessário inserir uma nova abordagem para as atividades de estágio, que respeitasse também as orientações da Organização Mundial de Saúde. A suspensão das aulas a partir de março de 2020 devido à Pandemia do Covid -19 transformou toda a sociedade, definindo novos hábitos de trabalho e educação, em decorrência do isolamento e do distanciamento social. Também as Instituições de Ensino Superior se organizaram

e passaram a oferecer o ensino de modo remoto, incluindo as práticas de estágio.

Nesse novo cenário desenvolvemos nossa pesquisa, que aqui mencionaremos, ao discorrermos sobre a formação inicial docente e sobre dois aspectos que a ela remetem: o papel do estágio e a importância das narrativas no percurso formativo do futuro docente.

As narrativas no processo de formação inicial

Alguns autores vêm defendendo o uso de narrativas no processo de formação inicial. Entre eles podemos citar Bueno et al. (2006); Caporale (2016); Moura (2019); Nacarato (2010); Prado e Soligo (2007), entre outros.

Na disciplina de estágio supervisionado em questão, as alunas foram convidadas a registrar suas experiências de estágio em textos narrativos, registrando e refletindo sobre o vivido em sala de aula. Elas foram convidadas ainda a retomar o memorial de formação iniciado em outras disciplinas da grade curricular do referido curso de pedagogia, para que nele, então, incluíssem a experiência do estágio.

Do latim, *memoriale*, quer dizer “memento” ou “escrito que relata acontecimentos memoráveis”. Como toda narrativa autobiográfica, é constituído de uma produção textual em que o autor versa sobre sua vida, relatando acontecimentos considerados importantes para quem escreve, e não é apenas uma crítica avaliativa de ideias, impressões, conhecimentos, mas faz um registro confessional de tudo aquilo que ficou guardado na memória.

Desenvolver um memorial de formação possibilita aos professores em formação compartilhar vivências, apresentando ao leitor paixões, emoções e sentimentos guardados na memória. Aquele que narra a sua história sempre o faz para alguém e, portanto, é importante observar o memorial não como uma experiência de vida ou um relato de acontecimentos, mas percebendo-o como uma oportunidade de refletir sobre a vida individual e social dos sujeitos de revisitar e ressignificar sua trajetória de formação.

Para Prado e Soligo (2007), em um memorial não há compromisso de historiar toda a vida. Pode ser uma obra literária ou científica, na qual o autor, ou um dos personagens, evoca fatos a que tenha assistido ou de que tenha tomado parte. É um texto que relata fatos memoráveis, importantes para aquele que o produz, tendo em conta suas memórias. É uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes ou leitores.

Além do memorial, as alunas foram solicitadas a registrar o vivido por meio de narrativas pedagógicas. Prado (2011) pondera que as experiências pedagógicas tão comuns no cotidiano docente, compartilhadas de maneira oral, são oportunidades para o manifesto de professores acerca de sua vida escolar e, quando se tornam narrativas escritas, também chamadas narrativas pedagógicas, divulgam seus saberes e conhecimentos. Narrativas pedagógicas, portanto, são as narrativas de experiências dos profissionais de educação na relação do cotidiano escolar.

No tangente à formação de professores, entender o professor como ser social que se desenvolve a partir das relações que estabelece é valorizar a sua história individual e profissional, e nesse contexto ele está em constante aprendizado. Enquanto seres inconclusos que somos, vamos-nos constituindo diariamente, na relação e na interação com nossos pares. Quando compartilhamos nossas experiências, passamos a dar sentido ao que foi vivenciado. Como nos apresenta Souza (2013, p.64.):

é em nosso fazer comunicativo que podemos evidenciar que todas as mãos, olhares e vozes de pessoas que se envolvem em uma parceria, no campo da educação da escola pública, são capazes de fazer com que possamos redescobrir dentro de uma aprendizagem contínua, a busca de uma real qualidade da escola.

Diante disso, oferecer aos profissionais da educação, desde a formação inicial, a oportunidade de refletir sobre suas ações

possibilita compartilhar conhecimentos e oportuniza um crescimento coletivo.

Contar a história possibilita ao sujeito dar forma ao que antes não tinha, refletir sobre seu poder e o poder do outro em sua vida, construir-se como um sujeito histórico, marcado pelas relações de cultura e poder. Ao buscar sua história e refletir sobre ela, é possível compreender os processos de transformações pelos quais passa, reconhecendo o ser humano como alguém cheio de possibilidades a ser realizada. Entender a experiência como formação humana permite refletir sobre si e formar-se com a história do outro, ressignificando-a, a partir da narrativa, pela mediação biográfica.

Sá (2014) nos diz que pelas narrativas é possível promover a reflexão no processo de formação de professores e pesquisadores e compreender aquilo que influencia a prática pedagógica em sala de aula, possibilitando aos professores em formação refletir sobre as experiências e as ações vividas no dia a dia.

Cientes da importância dessas ponderações, apresentaremos o movimento do estágio no contexto de pandemia a partir dos registros narrativos de uma das alunas: Ana Cristina, mãe, esposa, empregada doméstica, aluna do 6º semestre do curso de pedagogia, 35 anos. Filha da Dona Ana Maria e Seu José, ela está realizando um sonho antigo: SER PROFESSORA!

Falaremos aqui dos encontros e desencontros vividos no processo do estágio, também inspiradas nas reflexões de Guedes-Pinto e Fontana (2001) sobre o não lugar do estagiário. Para as autoras,

os estagiários não são alunos da escola onde estagiam, nem tampouco professores, diretores ou funcionários dessa escola, nem alguém ligado à família dos alunos que ali estudam. Eles não têm um lugar assegurado nas relações. Estão "de passagem" pela escola. Entre o pertencimento genérico e o não-lugar particularizado, como inserir-nos na malha de relações sociais ao mesmo tempo familiares e não familiares de cada escola?

Tais questões se tornam ainda mais complexas, se considerarmos a vivência da pandemia, do ensino emergencial remoto e os muitos desencontros vivenciados nesse processo.

Lemos as narrativas de Ana Cristina, buscando “indícios dos processos de encontro e de confronto” na vivência do estágio, buscando compreender também o que “este encontro/confronto nos fala das relações que se estabelecem (explicitamente ou não) entre o trabalho educativo que estamos desenvolvendo na universidade e o trabalho educativo que está sendo produzido nas escolas de ensino fundamental.”

O início: (des)encontros e (des)encantos

No início de 2020, no mês de fevereiro, os alunos da disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental participaram de uma roda de conversa com professores em exercício, além de alguns diretores de unidades escolares da rede pública. Cada um dos professores e gestores presentes relatou um pouco de sua história profissional que se estendeu em um convite aos professores em formação inicial para que realizassem estágio em suas salas de aula. Ana Cristina fala dessa experiência em seu Memorial,

[...] Inicialmente as orientadoras de estágio trouxeram alguns docentes e diretores de escolas do município, que estariam dispostos a receber os estagiários, **“incrível”** é a palavra que define a roda de conversa que realizamos durante este encontro. Ficou evidente que seríamos muito bem recebidos por todos que estavam ali presentes, considero que **foi um calmante para muitos de nós, que estavam apreensivos com o “novo” e inesperado.**

As expectativas eram as melhores, eu estava aflita e disposta a desenvolver um bom trabalho, até porque escolhi a escola devido a indicação de algumas pessoas que relataram que esta instituição era um bom modelo de escola e desenvolvia um trabalho muito rico, inclusive recebemos na universidade alguns representantes desta escola que participaram de uma roda de conversa juntamente com

outros representantes de outras escolas que também demonstraram interesse e boa vontade em receber estagiários, sendo assim eu logo tratei de reservar uma vaga a fim de conseguir conhecer a escola e trazer essas experiências para minha vida.

Entretanto ao chegar na escola senti um turbilhão de sentimentos, era um momento repleto de curiosidades, fomos recepcionadas pela secretária e vice diretora que nos acompanhou até a sala. Como já relatei fiquei em uma turminha de 3º ano... Inicialmente observei que a turminha era bem disciplinada e autônoma, e havia um aluno com pequeno grau de autismo e outra aluna com muitas dificuldades, mas ainda sem diagnóstico. Tive a oportunidade de auxiliá-los em grande parte do tempo, frequentei essa escola por três dias e me surpreendi muito. **Fiquei muito decepcionada ao presenciar atitudes que não condizem com a minha pessoa como ser humano, o meu estudo e ainda mais com o tipo de professor que eu pretendo ser, um ambiente voltado para a “disciplina”. Experiências que realmente me deixaram muito triste, não fui inserida nas aulas, não fui bem recepcionada por alguns professores, não generalizando mas um ambiente pesado.** (Ana Cristina, grifos nossos).

Após a busca por uma escola que conciliasse com seu horário de trabalho, aconteceu também sua primeira frustração. Foi uma situação bastante delicada, que a fez procurar uma nova escola.

No dia 12/03/2020 comecei meu estágio em uma escola central da cidade e ao chegar, fiquei aguardando a coordenadora, nesse momento um filme passava pela minha cabeça, afinal minha filha estudou ali com grande parte dos professores, novas experiências, novos alunos, professores entre outros pensamentos que surgiam. Foi então que fui conduzida até a coordenadora, foi então que as primeiras surpresas foram surgindo ao me deparar com a própria coordenadora recebendo todos os alunos no pátio da escola na entrada, ela com um microfone na mão brincava de “vivo ou morto” com as crianças até que as professoras chegassem, foi um momento muito rico e pude observar o fato da importância de ser presente e se fazer presente de forma ativa e responsável.

Fui então conduzida e apresentada a uma sala de 3º ano A, uma sala de 29 alunos. Para minha grande surpresa a professora, responsável pela sala era uma amiga de infância, a qual eu não via há anos, tanto que inicialmente eu tive a impressão de conhecer, até que aos poucos fui tendo certeza e fui recepcionada com um abraço carinhoso. Ela se colocou à disposição para me ajudar, em seguida me apresentou às crianças, foi um momento muito rico, ouvir as crianças curiosas, olhando para mim com aquelas carinhas de que quer chegar até você, foi gratificante.

Iniciei observando o trabalho da professora e pude constatar que o respeito é uma via de mão dupla, a turma é bem organizada, autônoma, curiosa e bem falante, mas sabem respeitar os limites.

A professora realiza seu trabalho sempre respeitando o tempo de cada criança, ela interage, socializa e sempre procura dar voz e vez aos alunos, o tempo todo seu trabalho tem o objetivo de inserir as crianças nas relações de ensino e aprendizagem por meio do diálogo, sempre criando ambiente propício para aprendizagem de forma intencional e curiosa. Ela também pediu para que eu observasse duas crianças, uma diagnosticada com transtorno intelectual, um menino de 13 anos que é muito caprichoso e detalhista e outro aluno que não tem diagnóstico, porém dorme a aula inteira e desenha o tempo todo no caderno, mas ela me disse que está aguardando que a prefeitura disponibilize um estagiário para auxiliar essas crianças. Ela também relata que faz o que pode dentro das necessidades de cada um, e me relatou que auxilia esses alunos sempre respeitando o tempo de cada um deles.

Em todas as atividades desenvolvidas em sala de aula a professora se colocava à disposição para me auxiliar, assim como seus alunos, observei que a professora estava bem à vontade com a minha presença, assim como eu sou muito agradecida por me receber tão bem e me incluir nas suas aulas e me dando todo o suporte para realização do meu estágio obrigatório.

Observei também que em umas das aulas a professora trabalhou com livro didático interdisciplinar, no qual as crianças participaram ativamente e de forma coletiva das atividades inserindo suas vivências, assim como também a aula de informática buscou aprimorar os conteúdos já realizados em sala de aula por meio de aplicativos de jogos de matemática, que por sinal as crianças adoram

e dominam o equipamento assim como os conteúdos. Também tive a oportunidade de participar de uma aula de inglês, em que as crianças trabalharam com a identificação de países. Presenciei também uma aula de Educação Física lecionada por um professor que está substituindo temporariamente na escola, as crianças enlouquecem com esse professor, ele é alegre, brincalhão e o tempo todo dizia: “Tá na hora de criança ser criança” e fizeram alguns combinados em sala e foram para a quadra jogar e brincar, momento esse muito rico para o processo de ensino e aprendizagem das crianças. (Ana Cristina, grifos nossos).

Pandemia da Covid-19 - estágio interrompido

No dia seguinte fui surpreendida pelo diretor que relatou que uma sala do 1º ano B estava desde o início do ano sem professor, somente com professores substitutos e para minha surpresa naquele dia a Professora estava assumindo a sala efetivamente e o diretor me orientou a acompanhar toda a chegada desta nova professora, enfatizando a importância de presenciar essa chegada, até porque um dia serei eu que assumirei uma sala de aula, então é imprescindível conhecer como que um professor se comporta e se organiza em seus primeiros dias de trabalho em um ambiente novo e totalmente desconhecido.

Foi então que me dirigi até a sala, me apresentei para a professora e deixei claro que estava ali com essa intencionalidade, fui muito bem recebida pela nova Professora e que me esclareceu muitas dúvidas, e me incluiu no seu trabalho, me convidou para organizar armário, atividades das crianças, cadernos, livros, etiquetar materiais, organização geral da sala, tive a oportunidade de organizar as avaliações diagnósticas das crianças, sondagem diagnóstica entre outros inúmeros materiais, diante deste processo fomos dialogando e ela se colocou à disposição para me ajudar, disse que gostou da nossa parceria e que quando as aulas voltarem ela pretende me receber na sala de aula, mas com todos os alunos lá e vai me ensinar a fazer avaliação diagnóstica das crianças e pontuar todo seu trabalho inclusivo, me orientar com relação aos níveis silábicos alfabéticos dos alunos.

Foram com certeza momentos muito ricos e essenciais para a minha futura profissão, e sou eternamente agradecida a todos os envolvidos por essa experiência maravilhosa, infelizmente não consegui dar continuidade devido às circunstâncias, mas estou muito confiante em desenvolver um bom trabalho assim que possível. (Ana Cristina, grifos nossos).

Ana aguardou um longo período pela autorização da Secretaria de Educação para que realizasse o estágio de forma remota, mesmo pensando não ser essa a melhor situação para a realização do estágio. Apesar da espera, o estágio não foi autorizado pela Supervisora da unidade escolar, mesmo tendo o aval da Secretaria de Educação em documento enviado às unidades escolares, após solicitação da Coordenação do Curso de Pedagogia. Diante da negativa, Ana finalizou o estágio no semestre seguinte.

Mulher, mãe, trabalhadora e professora em formação em tempos de pandemia

Tenho feito muitas reflexões... principalmente por ter escolhido a educação como minha futura profissão. Iniciei meu estágio obrigatório do ensino fundamental em uma escola pública e consegui acompanhar algumas aulas assim como também o início desta pandemia e consegui acompanhar todo o movimento como: dispensa de alunos, preparação de atividades domiciliares e reuniões entre educadores e responsáveis envolvidos com a educação. Observei a apreensão de cada um deles e principalmente a insegurança com relação ao retorno das aulas, fui afetada direta e indiretamente primeiro porque meu estágio foi cancelado, segundo por ser mãe e pensar na educação de minha filha e terceiro por me ver como futura professora em uma situação como a que estamos vivendo. Como ser educador em um momento como este? Como se organizar? Como atender nossos alunos dentro das suas necessidades? Como trazer a prática pedagógica em tempos de distanciamento social? São inúmeros questionamentos e incertezas. É muito triste saber que tem alunos que não vão conseguir ter acesso ao básico neste momento, saber que tem crianças que têm um

suporte exemplar enquanto a maioria não tem nem como se alimentar se não tiver ajuda de alguém que olhe para eles com necessidades iguais, enfim são inúmeras as reflexões.

E, além disso, também sou aluna do curso de pedagogia, e **essas aulas remotas me deixam desesperada**, tenho muitas dificuldades em assimilar conteúdo, não vejo eficiência nessas aulas, sei que não estou sozinha, estamos aprendendo com um novo modelo de educação e acredito que iremos aprender muito com essa situação, vamos pensar a educação e a tecnologia de forma diferente, e esse é o momento de fazer a diferença para as crianças, seja como pais, educadores ou socialmente falando, temos que nos fazer presentes ou vamos regredir.

Sou mãe e para estudar em casa é uma atividade quase que impossível, procurei por um curso presencial por esses e outros motivos. Minha casa é pequena e todos circulam, dificultando que eu tenha um espaço para estudar, sem contar que a **criança pequena muitas vezes não entende que você precisa ficar sozinha para estudar, daí ela começa a desenhar, pintar, ler entre outras coisas e o tempo todo ela quer mostrar para você o que está fazendo e quer atenção, afinal por muito tempo ela não tinha minha presença tão constante por conta da faculdade**, e agora ela me vê a todo o momento nesse sentido eu tenho me sentido realizada por conseguir acompanhar minhas filhas em seus afazeres, estamos nos divertindo muito, assistindo muitos filmes e séries, nos revelando na cozinha e as conversas de família estão mais presentes e gostosas e agradeço a Deus por essa oportunidade. Claro que isso tudo vai trazer muito aprendizado, mas é difícil lidar com a mudança de uma forma tão repentina e espero e peço a Deus por dias melhores. (Ana Cristina, grifos nossos).

Refletindo sobre os encontros e os confrontos

A partir dos registros narrativos de Ana Cristina, podemos ler um pouco do movimento do estágio supervisionado. Ela relata desencontros que ocorreram mesmo antes da pandemia, que a levaram mudar de escola; fala do belo encontro com a escola já conhecida e dos aprendizados ali vividos; da interrupção do

estágio em função da quarentena e o desencontro da Secretaria da Educação em sua demora para autorizar a continuidade do estágio... Narra ainda sua história como estudante trabalhadora e mãe, que tem a tarefa de conciliar as múltiplas expectativas e demandas dos diferentes papéis sociais que ocupa.

O que esta história singular nos ensina sobre o estágio em tempos de pandemia? Como a história de Ana se relaciona com a de tantas outras mulheres em formação em nosso país? Que indícios trazem elas dos encontros e dos confrontos vivenciados no processo de estágio e o que eles nos ensinam sobre as relações entre universidade e escola?

No primeiro excerto apresentado, Ana conta sobre uma tentativa das professoras supervisoras do estágio de aproximar universidade e escola. Antes mesmo de as aulas começarem as professoras entraram em contato com diretores, coordenadores, professores, e começamos o ano com uma grande roda de conversa e o convite para o estágio. Como disse Ana, foi *“incrível”*. No entanto, ela relata um confronto logo nos primeiros dias de contato com a professora da sala. Espanta-se com o que vê, percebe que tudo está muito distante das concepções e crenças que foi construindo ao longo de sua formação inicial... *“Fiquei muito decepcionada ao presenciar atitudes que não condizem com a minha pessoa como ser humano, o meu estudo e ainda mais com o tipo de professor que eu pretendo ser”*.

E por que isso ocorre? Ana revela um descompasso existente entre o que estuda na universidade e o que vê acontecendo na escola. Um confronto tão grande que a faz buscar por outra escola, o que não é nada simples para ela, com todas as demandas de sua rotina intensa de estudante, trabalhadora e mãe.

Apesar das inúmeras discussões realizadas na academia sobre o estágio, permanece ainda uma relação desconfortável entre os diferentes atores que participam desse processo: estudantes de pedagogia, supervisor acadêmico, supervisor de campo e gestão escolar.

Muitos são os estudos que versam sobre o estágio e sobre a importância da aproximação entre universidade e escola, e vários

esforços têm sido realizados para que isso ocorra. No entanto, quando lemos a história de Ana, podemos perceber que há ainda um longo caminho nesse esperado processo de transformação.

Algumas experiências vêm acontecendo ao longo dos últimos anos e buscam construir o que Nóvoa vem nomeando como um *terceiro lugar*, “um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta *casa comum* faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente” (NÓVOA, 2020).³

Dentre as várias experiências que poderíamos citar, optamos por algumas que acompanhamos no desenvolvimento de projetos do Observatório da Educação (OBEDUC), (ANJOS; NACARATO; FREITAS, 2018; NACARATO, 2016; NACARATO et al., 2017).

A professora Daniela Souza, que participou de um desses projetos, apresenta reflexões acerca das dificuldades existentes na relação entre universidade e escola.

Uma das primeiras aprendizagens foi a de desmitificar o que seria uma parceria entre universidade e escola. No início, acreditava que seria mais uma dessas reuniões onde professores, estudiosos e pesquisadores da área da Educação estariam ali para transmitir anos de procedimentos técnicos de instrumentos didáticos. No entanto, fui aprendendo que minha construção da identidade de professora precisava receber uma valorização e que a reconstrução dos meus conhecimentos só estaria sendo completada a partir do momento em que o Projeto proporcionasse a multiplicidade dos olhares, trocas entre os participantes, daquilo que cada um tinha sobre o que é ensinar e trabalhar em parceria. (SOUZA, 2013, p. 47).

Aponta a importância da sensibilidade de um para com o outro e também o respeito pelos profissionais que constroem a escola pública diariamente, muitas vezes sendo rotulados como os corresponsáveis

³ Webconferência realizada em 23 jun. 2020 – “Formação de Professores em tempos de pandemia”, youtube/institutoiungo.

pelo seu fracasso. A parceria e a comunicação ocorridas entre mestranda (universidade) e professora (escola) encaminharam o trabalho desenvolvido para além dos muros da escola. O diálogo, presente em todas as ações, redimensionava a prática em sala de aula. Havia parceria, cumplicidade, apoio, reflexões.

Acredito que a tarefa de estar na posição docente requer muito altruísmo no ato da descoberta, nos momentos de estudo, planejamento e valorização dos alunos. É em nosso fazer comunicativo que podemos evidenciar que todas as mãos, olhares e vozes das pessoas que se envolvem em uma parceria, no campo da educação da escola pública, são capazes de fazer com que possamos redescobrir dentro de uma aprendizagem contínua a busca real de uma qualidade da escola". (SOUZA, 2013, p.64).

Apesar das experiências bem-sucedidas nesses projetos em parceria com professores de escolas da mesma rede municipal em que Ana Cristina realizou o estágio, ainda vemos muitas resistências e confrontos, sobretudo no período pandêmico. Vemos ainda um longo caminho a ser trilhado na construção dessa *casa comum*, na qual universidade e escola passam a ser parceiras que aprendem uma com a outra.

Ana nos faz pensar também no ensino emergencial remoto e nos desafios enfrentados por ela, não apenas para fazer o estágio, mas como estudante e mãe de criança na educação básica.

... e essas aulas remotas me deixam desesperada
... Sou mãe e para estudar em casa é uma atividade quase que impossível, procurei por um curso presencial por esses e outros motivos. Minha casa é pequena e todos circulam, dificultando que eu tenha um espaço para estudar, sem contar que a criança pequena muitas vezes não entende que você precisa ficar sozinha para estudar, daí ela começa a desenhar, pintar, ler entre outras coisas e o tempo todo ela quer mostrar para você o que está fazendo e quer atenção, afinal por muito tempo ela não tinha minha presença tão constante por conta da faculdade. (Ana Cristina).

Ana Cristina e milhares de outros estudantes de Pedagogia estão realizando estágio de modo remoto. Se antes da pandemia já não era simples estabelecer diálogo e contato com as escolas, vimos como isso ficou ainda mais desafiante no período de pandemia. Ana sequer teve a chance de concluir o estágio naquele semestre. Ela acompanhou de perto como é a realidade educacional no contexto pandêmico. Viu a escola se reorganizando e ficando vazia e, como os alunos, ela também teve que ficar fora dela.

Pesquisas vêm apontando o quanto o ensino remoto aumentou a demanda de trabalho dos professores, ampliou a desigualdade em função da falta de acesso (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020; OLIVEIRA; PEREIRA-JUNIOR, 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2021). Segundo dados do ⁴ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 2020: mais de 1,8 milhão de alunos não possuíam equipamentos eletrônicos para estudar, cerca de 6 milhões não tinham acesso à internet e aumentou a demanda de trabalho das mulheres.

Como apontado por Nóvoa (2020) ⁵: a escola física é indispensável. Nela estão os vínculos, o espaço de vida, de relação humana, sem a qual não há educação. Ainda segundo o autor, a pandemia é uma oportunidade para repensar a educação, a formação de professores e entender o professor como alguém que produz conhecimento, constrói currículos; para pensar em formação de professores voltada para o trabalho de pesquisa e vivências envolvendo teoria e prática, possibilitando a construção da identidade docente e da profissionalidade da educação e valorizando o diálogo entre escola e universidade.

A pandemia causada pelo vetor da Covid-19, certamente, será daquelas histórias compartilhadas não apenas como possíveis indicadores de estudos de caso ou de simples relatos de

⁴ Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36560 Acesso em: 10 jun. 2021.

⁵ Webconferência realizada em 23 jun. 2020 – “Formação de Professores em tempos de pandemia”. [youtube/institutoiungo](https://www.youtube.com/watch?v=institutoiungo).

acontecimentos. Todas as mudanças efetuadas diante do novo cenário que ela nos apresentou serão parte de nossa história, compartilhada como uma experiência de vida, uma oportunidade de reflexão entre vida individual, social e cultural dos sujeitos, tão bem versada por Ana Cristina em suas narrativas.

Considerações finais

...em suma, não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo. (CALVINO, 1994, p.7).

Recordamos Ítalo Calvino e Palomar, que buscava realizar a leitura de uma onda na praia, uma onda única, entre tantas outras. Podemos observar e perceber que as dificuldades apresentadas e encontradas pelos professores em formação inicial estão além da distância existente entre universidade e escola, pois, para além da ausência de proximidade e diálogo que permeia essa relação, também encontramos os aspectos complexos que são apresentados pelas demais ondas – os múltiplos fatores que cotidianamente afetam a escola e a constituem. A pandemia da covid-19 certamente foi e está sendo uma grande onda, que vem desafiando a todos nós.

Cada onda é diferente da outra, e assim também os seres humanos, dotados de crenças e valores que vão se constituindo durante a construção de sua identidade profissional. A distância não é apenas física, estrutural, entre instituições, mas também humana, de relações, de diálogo, de sensibilidade, de coletivo.

Limitar o campo de observação não nos proporciona compreender a imensidão do mar, que na sua igualdade está repleto de diversidade, ideais, valores, experiências, resultados de suas muitas interações.

Neste contexto, ao produzirmos uma reflexão biográfica, conforme apontado por Josso (2012), permitimo-nos caminhar até

nós, articulando passado e futuro ao tempo presente e à relação com o outro.

Acompanhando as situações vivenciadas por estudantes do curso de pedagogia de uma instituição de ensino superior, por meio de suas histórias narradas, foi possível observar a riqueza com que vamos nos construindo pelas interações estabelecidas principalmente pelo diálogo, pelo conviver, simpatizar, trazendo significação à vida humana.

Pelas crenças de Ana, por toda sua experiência até o momento vivenciado e por tudo aquilo que a toca, percebemos a constituição de sua identidade. Segundo Larossa (2002), é a inquietude transformando-a pelas histórias recebidas e compartilhadas, pelas palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos recebidos.

Ao registrar as histórias desses acontecimentos, Ana se permite refletir sobre maneiras de pensar e agir, afirmando suas convicções sobre sua futura possível atuação em seu campo de trabalho, reconstruindo-se também enquanto ser humano, em sua tomada de consciência sobre o que sabe, pensa, acredita e o que ainda precisa refletir, reformular, reconstituir. Nesse contexto, as narrativas, além de apresentar as dificuldades experienciadas em situações de estágio, também apresentam a importância de um diálogo e de uma proximidade real entre escola e universidade.

Referências

- ANJOS, Daniela Dias; NACARATO, Adair Mendes; FREITAS, Ana Paula de. Práticas colaborativas: o papel do outro para as aprendizagens docentes. **Educação Unisinos**, v. 22, p. 204-213, 2018. (online) Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.10/60746213> Acesso em: maio 2021.
- ARAUJO, Sâmara Carla Lopes Guerra, YANNOULAS, Silvia Cristina. Trabalho docente, feminização e pandemia. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 14, n. 30, p. 754-771, set./dez. 2020.

Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1208>. Acesso em junho de 2021.

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa** – USP, v. 32, p. 385-410, 2006. Impresso.

CALVINO, Italo. Palomar. **Palomar na praia. Leitura de uma onda**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p.7-11)

CAPORALE, Silvia Maria Medeiros. **Escrever e compartilhar histórias de vida como práticas de (auto) formação de futuros professores e professoras de matemática**. 2016. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2016.

CARVALHO, Anna Maria P. de. **Prática de Ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo: Pioneira, 1985.

FAZENDA, C. I. A. O papel do estágio no curso de formação de professores. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

GUEDES-PINTO, Ana L.; FONTANA, Roseli A. C. Professoras e estagiários - sujeitos de uma complexa e velada relação de ensinar e aprender. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 12, n. 2-3, p. 141-151, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644001>. Acesso em: 11 jun. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.37, n.1, p. 19-31, jan./abr.2012.

JUNGES, Kelen dos Santos; PELOSO, Franciele Clara. O estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a articulação necessária entre a teoria e a prática. In: UJIIE, Najela Tavares; ANSAI, Rosana Beatriz (Org.). **Estágio supervisionado no curso de Pedagogia: ação integrativa e definição de contornos teóricos práticos**. Rio de Janeiro: CRV, 2014. p.53- 68.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidad (A modo de presentación). In: ABRAHÃO, M. H.M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004. p.11-22.

MOURA, Jónata Ferreira de. **Pesquisa-formação: marcas, resistências e apropriações reveladas pela escrita de si no processo de formação acadêmica do estudante de Pedagogia que ensina(rá) Matemática**. 2018. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2019.

NACARATO, Adair Mendes. A formação matemática das professoras das séries iniciais: a escrita de si como prática de formação. **Bolema**, Rio Claro, v. 23, n. 37, p. 905-930, dez.

2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2912/291221915004pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021

NACARATO, Adair Mendes. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 699-716, 2016. *Online*. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216636>>. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216636>. Acesso em: 11 jun. 2021.

NACARATO, A. M.; FREITAS, A. P. (Org.) ; ANJOS, D. D. (Org.) ; MORETTO, M. (Org.) . **Práticas de letramento matemático nos anos iniciais: experiências, saberes e formação docente**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2017. v. 1. 384p

OLIVEIRA, DALILA ANDRADE; PEREIRA JUNIOR, EDMILSON ANTONIO. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **RETRATOS DA ESCOLA**, v. 14, p. 719-734, 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em junho de 2021.

PIMENTA, Selma G.; GONÇALVES, CARLOS L. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1990

PIMENTA, Selma G., LIMA, Maria do S. L. **Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – O caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: Duas faces da mesma moeda** 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. **Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação?** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação - quando as memórias narram a história de formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. (Org.). **Porque escrever é fazer história - revelações- subversões- superações**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007. v. 1, p. 45-60.

SÁ, Luciana Passos. Narrativas centradas na contribuição do PIBID para a formação inicial e continuada de professores de Química. **Química Nova na Escola**, São Paulo-SP, v. 36, n, 1, p. 44-50, fev. 2014.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do 'ensino' remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf Acesso em: 14 jun.2021

SOUZA, Daniela Aparecida. A flor de Samuel: um olhar docente sobre uma prática pedagógica resignificadas na e pela convivência da parceria universidade escola. In: NACARATO, A. M.; SOUZA, D. A.; BETERELI, K. C. (Org.). **Entrecruzando vozes e olhares: letramentos, avaliações externas e cotidiano escolar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p.45-64.

Avaliação, narrativas e os outros: reflexões na formação inicial de professores

Adriana Varani¹

Thais Lemi Souza²

A escrita deste artigo ocorre no contexto da pandemia de COVID-19. O cenário brasileiro é de milhares de mortos³ e outros milhares de homens e mulheres com sequelas graves provenientes desta doença, bem como de uma intensificação das desigualdades econômicas e sociais. Vivemos uma crise sanitária sem precedentes aliada a uma crise política de desconstrução de um projeto societário democrático. No campo educacional, o contexto constitui-se num momento em que estamos sendo, especialmente como educadores, convocados pelas forças das circunstâncias, a intensificar um conjunto de reflexões da interferência da pandemia na educação escolar.

Em diferentes momentos e experiências durante este período pandêmico, ouvimos o indígena Daniel Krenak, do povo Krenak. Parafraçando-o, parece que o vírus que surge como praga que veio para destruir o mundo, não é necessariamente a grande praga. Ele nos alerta que praga é o que vivemos de desigualdades, é o que vivemos das condições econômicas; praga é nossa não sustentabilidade no mundo; praga é viver acreditando que somos melhores e predadores uns dos outros. Acrescentamos que praga são os processos de exclusão dos sujeitos; exclusão essa, que se

¹ Professora da Faculdade de Educação da Unicamp. Email: avarani@unicamp.br

² Estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp. Email: lemi.thais@gmail.com

³ No momento da finalização da escrita deste artigo o número de mortes chegou a 460.000, resultado da necropolítica de um governo que ignora a relevância da crise sanitária vivida.

reforça no interior da escola, intensificado no momento atual, pela falta de condições objetivas para se ter o seu direito de acesso ao conhecimento e às aprendizagens atendidas.

Esta exclusão ocorre por diferentes formas. No interior da lógica escolar predominante ao longo de séculos, há o que Freitas (2010) anuncia como a lógica da inclusão atrelada à subordinação e que conseqüentemente causa a exclusão. Este processo se faz presente no campo da educação escolar em tempos ditos normais e no momento atual se acirra, pois as desigualdades econômicas e sociais estão mais intensas, materializadas especialmente pela falta de condições estruturais de grande parte das famílias que tem crianças em idade escolar e que se encontram nas escolas públicas espalhadas pelo Brasil⁴.

Historicamente, o processo de avaliação no interior da escola tem papel importante na construção desta exclusão à medida que é tomado como centralidade no trabalho pedagógico e tido como mecanismo de controle e punição, em contraposição a uma perspectiva formativa. Ao longo da história da escolarização ela foi se constituindo como mecanismo de controle de corpos, de conhecimento e de comportamentos. Tal mecanismo “existente nas escolas está intimamente ligado à forma escolar constituída pelo sistema capitalista a partir de seus objetivos educacionais” (FREITAS, 2010, p. 94). Não é possível dissociar a forma da avaliação escolar da forma escolar e da sua relação com uma organização social. Muitas das práticas construídas historicamente no campo da organização escolar e conseqüentemente da avaliação estão vinculadas a uma compreensão da escola como reprodutora de relações sociais, relações de subordinação, por exemplo. A atenção à promoção, à prova e aos diferentes tipos de controle demonstram o quanto ela não está necessariamente a serviço do ato

⁴ Em levantamento realizado pelo Senado Federal, em agosto de 2020, aproximadamente 26% das crianças que estudam em escola pública não tem acesso à internet. (Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 24/04/2021).

de conhecer e agir no mundo. Com esta perspectiva de avaliação, colocada aqui em questão, conduzimos a presente pesquisa.

A reflexão que faremos neste artigo vai se pautar pelo trabalho com narrativas de experiências do vivido (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015) no campo da avaliação em educação básica por estudantes do curso de Pedagogia da Unicamp, no contexto da disciplina de Avaliação⁵, da turma de 2019, assim também como da própria experiência do vivido das professoras com a referida disciplina. As considerações realizadas neste artigo fazem parte das ações previstas no projeto “Narrativas de Formação na Escola e na Universidade: teorias e práticas”, financiado pelo CNPq, coordenado pelo professor Guilherme do Val Toledo Prado, cujo objetivo é compreender e sistematizar como a produção de narrativas em processos de formação (inicial e continuada) evidenciam as experiências formativas dos participantes da pesquisa, entendidos como sujeitos da experiência. Como pesquisadoras colaboradoras deste projeto, uma das frentes assumida para o ano de 2020, foi tematizar a formação inicial de futuras professoras, estudantes de Pedagogia no campo da Avaliação Educacional, e ponderar sobre os sentidos que produzem sobre suas experiências após estudarem o tema na referida disciplina. Essa reflexão foi potencializada pelo trabalho de Iniciação Científica⁶ desenvolvido por Thais Lemi Souza.

⁵ A disciplina “Avaliação” consta na matriz curricular do curso de Pedagogia e é ofertada no quarto semestre. Segundo a ementa, “A disciplina toma a escola como objeto de estudo, do ponto de vista de sua organização do trabalho pedagógico; insere a avaliação nesse contexto e discute a função ideológica da escola e dos processos de avaliação. São examinados os vários níveis de avaliação - em sala de aula, institucional e de redes de ensino. Discutem-se novas abordagens para o trabalho pedagógico que permitam visualizar novas formas de avaliação.”

⁶ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UNICAMP, financiado pelo CNPq e compõe o projeto de pesquisa intitulado “Narrativas de Formação na Escola e na Universidade: teorias e práticas”, financiado pelo CNPq, que envolve várias instituições de ensino superior. Aprovado pelo Comitê de Ética sob o número 95572318.1.0000.8142.

Quando do planejamento desta disciplina, dedicamo-nos a pensar na continuidade de um princípio que vem, ao longo dos anos, sendo pautado em nossa prática. Este princípio refere-se à coerência do discurso teórico na defesa de uma determinada perspectiva avaliativa, com a nossa prática. Havia o entendimento sobre a necessidade de coerência teóricoprática⁷, o que foi ponto de inflexão para produzir uma proposta de trabalho.

Retomamos Freire (1998, p. 71), quando afirma:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que se deve ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos.

A disciplina tem como centralidade trabalhar com a perspectiva que considera a avaliação enquanto processo formativo tanto para a escola, secretarias de educação, professores, como para estudantes. Em consonância com essa centralidade, consideramos que ela ocorra de forma auto e hetero formativa. Consideramos que o processo avaliativo no contexto da aprendizagem tem como perspectiva ser ação reflexiva, autorreguladora e auto-organizativa.

O papel da avaliação no contexto escolar deve ser o de construir elementos para a reflexão do trabalho pedagógico, bem como o de retomarmos processos de ensino/aprendizagem mediadas por contextos diversos. Ao defender a avaliação como instrumento de reflexão, Esteban (2003, p. 24) argumenta que ela contribui “para que o professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de

⁷ Optamos pela junção de alguns conceitos que são, aparentemente, antagônicos, justamente para dar a entender a dimensão de sua complementaridade, ou ainda de sua indissociabilidade. É um modo de tentar superar a marca da dicotomia enfatizada pela ciência moderna.

atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados, e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino/aprendizagem”. Portanto ela é uma avaliação formativa que tem como princípio a prática de investigação.

Ao longo do semestre optamos pela utilização de alguns instrumentos da Pedagogia Freinet que pudessem colaborar com os princípios do campo da avaliação. Na assunção da avaliação formativa, utilizamo-nos do instrumento Plano de Trabalho Individual, no qual os alunos poderiam ter autonomia e se organizar para as leituras e produções sugeridas pela professora, poderiam realizar periodicamente autoavaliação, além de ser um instrumento que possibilitou diálogos individuais entre professoras e estudantes. Além disso, todas as elaborações dos estudantes, coletivas ou individuais, foram objeto de diálogo. As produções eram lidas e devolvidas para continuidade, ampliação e aprofundamento temático.

Luckesi (2011) defende a avaliação como estrutura diagnóstica, ou seja, uma avaliação em que há o diálogo, uma avaliação como produtora de um olhar que nos indica caminhos de continuidade e não terminalidade. Assim, partimos do princípio também de que a avaliação esteja a serviço da reflexão docente sobre o seu trabalho e sobre o desenvolvimento da aprendizagem do estudante.

A narrativa do vivido na disciplina de Avaliação

O trabalho com narrativas tem se feito presente no campo educacional em duas dimensões especialmente. No campo da formação dos profissionais da educação, como ferramentas utilizadas para ampliar o campo do reconhecimento da autoria docente em seu processo formativo, estabelecidas no diálogo com diferentes sujeitos e na dimensão da pesquisa em educação, quando utilizadas como fonte de pesquisa. No caso em que nos enquadramos, a narrativa se apresenta nestas duas perspectivas, narrativas que colaboram e se constituem no processo formativo

das professoras em formação, assim também como são fontes de pesquisa. Elas são fontes de pesquisa à medida que potencializam a reflexão sobre o campo da avaliação educacional, conhecimento educacional que tomou centralidade na discussão sobre a organização do trabalho pedagógico ao longo das últimas décadas.

Ao longo dos últimos cinco anos, vimos trabalhando com a proposta de trazer para o centro da reflexão da disciplina de Avaliação, as experiências que as estudantes vivenciaram neste campo durante a escolarização básica. No primeiro encontro da disciplina, há um momento de sensibilização. Geralmente a sensibilização é mobilizada por imagens ou músicas. A arte, enquanto expressão humana, mobiliza uma série de sentimentos, de afetos em nós. As músicas “Reggae” do Legião Urbana, “A lista” de Oswaldo Montenegro, e o poema “Retrato” de Cecília Meireles, já foram disparadores de conversa e de memórias. Outros objetos também já foram incluídos como imagens e poemas. Após este momento de inserção do tema, as memórias são provocadas e as estudantes vão se manifestando e contando acontecimentos diversos. E uma memória puxa a outra. Muitos estudantes optam pela estratégia de olhar para seus guardados ou conversar com familiares que os acompanharam na educação básica, produzindo uma tessitura memorialística que os levam a caminhos diversos. Mexer nestes guardados, como nos lembra Prado, Frauendorf e Chautz (2018, p. 545) faz com que “a memória deixa de ser coadjuvante, nesse processo, e passa a ser protagonista, por ser compreendida como importante fonte de informação.”

Como encaminhamento da disciplina, sugerimos que essa tessitura memorialística seja registrada em forma de narrativas escritas. A escrita da narrativa de suas experiências no campo da avaliação é lida pelos estudantes que assim o desejam. E da socialização pela leitura, diferentes temas são pautados, conversados e outras tantas memórias são ativadas.

Isto não foi diferente no contexto do trabalho da disciplina de Avaliação de 2019, em que novas narrativas foram elaboradas. Com intuito de enredar nossas reflexões, e falar “com” o tema para além

de falar “sobre” ele, reproduzimos a narrativa de Sandra. Ela compõe o conjunto de escritas que foram tomadas para a leitura analítica da pesquisa de iniciação científica. Optamos por trazê-la integralmente para potencializar o reconhecimento da escrita autoral e da subjacente complexidade temática perpassada em cada linha.

Ao rememorar vivências escolares com o recorte para processos avaliativos, imediatamente vieram à tona os famosos “ditados” a que fui submetida, sobretudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso aconteceu pelo fato de a palavra “avaliação” ainda possuir um sentido pejorativo para mim, tendo em vista que as experiências vividas foram sempre sob muita pressão e interiorizadas como difíceis de serem concluídas por abrangerem todo o conteúdo trabalhado. O relato a seguir é referente ao que me ocorreu na primeira série.

Eu estudava na rede pública de ensino, numa escola municipal próxima a minha casa e com uma professora que sempre tive muito carinho (mesmo depois desse episódio, por dizer mais a respeito da avaliação que à postura da professora, em si). No dia em questão, a turma estava inquieta e fazendo muito barulho. Como forma de castigo, a professora aumentou potencialmente o tom de voz e disse que ninguém mais sairia da sala, pois iríamos começar um ditado. Na mesma hora, senti uma vontade absurda de ir ao banheiro, mas o medo de levar bronca me impediu de pedir permissão para a professora ou sair correndo da sala e quando me dei conta, estava fazendo xixi na calça, ali, no meu próprio lugar.

Quando as outras crianças perceberam, fiz a primeira coisa que me ocorreu: peguei minha garrafinha que estava no canto da mesa e, assustada, falei que havia caído a água que estava nela. Fui até a professora, que certamente já tinha entendido tudo (mesmo eu tendo considerado por muitos anos que conseguira “enganar” a todos com a desculpa da garrafa), que me mandou buscar um pano com as tias da limpeza para secar aquilo. A vontade de sair da sala foi tanta, que não me importei em andar com as calças molhadas pela escola à procura de um pano, afinal, era apenas “água da garrafa”.

Retornei à sala, sequei o chão molhado de forma insuficiente e saí novamente no intuito de colocar o pano do lugar que o tinha retirado, mas fui interceptada por outra tia da limpeza que, ao me perguntar o que aconteceu, teve como resposta a mesma dada aos meus colegas: “derrubei a água da minha garrafinha”. Ela pegou o pano da minha mão e disse que eu poderia deixar que ela mesma o levaria para o tanque.

A partir daí, não me recordo mais o que aconteceu durante a aula, nem ao menos se chegamos a fazer o ditado; lembro apenas de descer andando com minha mãe a rua de casa, contando que tinha derrubado água na garrafa e que não poderia usar a calça novamente. Ela, por sua vez, disse que não teria problema e que a água secaria, permitindo que eu reaproveitasse a calça no dia seguinte; imediatamente, contra argumentei dizendo que a água estava velha e suja dentro da garrafa, e que não poderia mais usar a calça nenhum dia antes de lavar. Hoje, pergunto-me se eu seria capaz de me retirar da sala mesmo sem a autorização da professora ou de contrariar seu comando de silêncio e pedir para ir ao banheiro, ou até mesmo de não sentir vontade de fazer xixi caso a palavra “ditado” não me aterrorizasse tanto.

Ainda sobre esse medo, recordo-me de outra experiência negativa com essa forma de avaliação, mas agora durante o 3^a ano. Já estávamos com a folha pautada em mãos, posicionada com os furos voltados para a porta e o cabeçalho preenchido, quando comecei a me sentir mal. A percepção de não estar bem foi imediata, mas não rápida o suficiente para evitar outro acidente: levantei a mão para reportar à professora, e vomitei sobre a folha de ditado, meu material e minha saia-shorts verde da prefeitura, ainda com a mão levantada. Enquanto me dava conta do que havia acontecido, a colega de trás já empurrara sua bolsa para não sujar e a professora vinha em minha direção. Os flashes de memória seguintes a isso são referentes a eu estar sentada na valeta ao lado da sala de aula, vomitando novamente, e de minha mãe reclamando por não a terem informado sobre levar uma troca de roupa para mim, levando-me embora da forma como eu estava.

Desde as primeiras provas na escola, desenvolvi a reação de vomitar em momentos de extrema ansiedade e isso perdurou com intensidade por muitos anos da minha vida, principalmente durante o ensino médio. Com o passar dos anos a frequência diminuiu, mas até hoje, quando não consigo controlar meus pensamentos e sentimentos e estou sob muita pressão (seja causada por mim ou por outrem), meu corpo manifesta-se a isso e toda a tensão só é amenizada após vomitar. (Narrativa Sandra)

Que implicações estas histórias vividas têm para o processo formativo das futuras professoras? Qual a relevância em trazer à tona estas histórias no seu percurso formativo? Dois aspectos serão abordados a seguir. O primeiro refere-se à temática do conteúdo específico do campo da avaliação na relação com a organização

escolar. E o segundo aspecto a ser retomado é sobre os princípios do trabalho com a narrativa da experiência do vivido.

No caso específico, Sandra passou pela educação básica e nela teve experiências que foram produto de uma organização escolar secular. Ela teve sua história marcada pela maquinaria escolar. Lembramos aqui do artigo de Varela e Alvarez-Uriah (1992, p. 94) em que apontam como a escola que vivemos guarda resquícios da sua invenção de séculos atrás, demonstrada, dentre outras formas, pelo espaço.

A invenção da carteira em frente ao banco supõe uma distância física e simbólica entre os alunos e o grupo, e, portanto, uma vitória sobre a indisciplina. Este artefato destinado ao isolamento, imobilidade corporal, rigidez e máxima individualização permitirá a emergência de técnicas complementares destinadas a multiplicar a submissão do aluno.(p. 94).

Uma das técnicas complementares para multiplicar a submissão é a avaliação enquanto meio de controle. Sandra viveu as consequências desta educação escolar e deste papel da avaliação. Sandra traz o que as avaliações provocaram em seu corpo. As manifestações fisiológicas são expressões de um medo que se manifestou no físico. A história da avaliação como punição vai indiciando o seu limite, à medida que as consequências negativas não se justificam.

O corpo de Sandra não é tão dócil, ele resiste quando a necessidade fisiológica é manifestada. Ele resiste quando há a emissão pela boca do que estava guardado no estômago, a êmese. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire nos lembra da educação bancária. A prova é o momento em que os alunos devolvem o que foi depositado. A êmese é a devolução do que foi depositado, puro alimento desfeito, pura tormenta física. O corpo respondeu à ação da escola, à sua organização, à sua normatividade.

A narrativa da Sandra nos leva a reconhecer que a futura professora tem um passado de relação com a educação básica. Ela não chega despojada de uma história. Ela é ser histórico e, como tal,

sua forma de conceber e viver a escola como professora poderá estar marcada por esta história. Crianças, jovens e adultos não chegam à escola despojados de histórias. Eles vêm carregados de experiências que os fazem significar e ressignificar o conhecimento escolar. No campo da formação de professores, estas experiências podem ser mobilizadas para produzir outras e novas referências para sua futura atuação, no cotejamento de tantas outras histórias e estudos que vão sendo realizados. Neste sentido, não estamos aqui a defender uma visão histórica determinista.

Outro aspecto que pautamos é aquele relativo à opção pelo trabalho pedagógico, organizado a partir da escrita de narrativas da experiência do vivido. Esta é uma opção teóricometodológica de nosso trabalho com formação inicial de professores. Contextualizamos essa opção a partir de alguns princípios. O primeiro deles refere-se à assunção da heterogeneidade dos discursos. Retomando Ezpeleta e Rockwell (1989), lembramos que há uma versão oficial da escola, mas há também o não documentado. Muitas vezes o não documentado é o discurso de nossas alunas, como o caso da Sandra. A rememoração e escrita das narrativas é um mecanismo de escuta e de colocar em outro lugar as histórias que circulam na escola. Lembramos a fábula de Esopo sobre a conversa entre um Homem e um Leão. Conta a fábula que eles saíram de viagem e chegaram onde havia uma estátua que representava um atleta, ou o deus Hércules, dominando um formidável Leão. O homem se dirige ao leão e diz que a imagem prova que os homens são mais fortes e poderosos que os leões, ao que o Leão responde dizendo que, se entre os leões houvesse escultores, nós veríamos representados muito mais homens despedaçados por leões do que leões por homens.

Homogeneizar as versões sobre a escola é um artefato comum no campo dos estudos sobre ela. Isto ocorre pela disseminação do discurso oficial e apagamento das histórias cotidianas, dos dizeres de quem vive a educação cotidianamente e todas as suas agruras. A escuta sensível (BARBIER, 2002) e responsável potencializa a compreensão das complexas relações do cotidiano escolar.

Ao contar suas histórias na disciplina, as estudantes potencializam outras leituras e releituras sobre o campo da avaliação, extrapolando as versões oficiais sobre o tema. E, nós, autoras, incorporamos o discurso do não oficial e o divulgamos como forma de dar a ver outras histórias se constituindo.

Outro princípio é o reconhecimento que os usos das narrativas na formação inicial incorporam novos elementos ao percurso formativo. Tomando como perspectiva um trabalho pedagógico no campo da formação inicial de professores, que reconheça a relevância de centrar as próprias histórias e experiências de escolarização das estudantes como eixo de reflexão, solicitamos a escrita de narrativas. Dentro deste contexto temos nos preocupado em como conduzir nossa prática pedagógica para que os futuros professores tomem conhecimento das reflexões do campo da avaliação e também que os levem a rever suas formas de conceber as consequências de diferentes formas de avaliação na sua vida e, portanto, em suas futuras práticas. Consequências que são únicas e projetadas nesta dimensão do singular.

Torna-se importante ouvi-los, porque suas vivências nos informam sobre as realidades das escolas brasileiras, consequentemente da educação de nosso contexto, em muitas vezes repleta de um ensino tradicional que não vê o estudante como sujeito. A partir desta escuta é possível entender a forma escolar hegemônica, para que se possa questioná-la e pensar caminhos que nos desloque para outros campos das práticas avaliativas. Esta escuta das narrativas também nos move pelo campo da responsabilidade e responsividade da escuta em processos formativos, como lembra Serodio e Prado (2015, p. 63), porque “nossas narrativas docentes – orais ou escritas – são mais que simples registros dos acontecimentos cotidianos.”

A narrativa de Sandra mobilizou nos sujeitos envolvidos na disciplina, muitas reflexões, inclusive o encontro de diferentes histórias. Bragança (2018, p. 68) nos lembra sobre pesquisaformação:

A narrativa, em seus diversos modos de expressão - oral, escrita, imagética, videográfica - mobiliza processos reflexivos, conhecimentos e, assim, pesquisadores/as e sujeitos se formam em partilha, tendo como fios desta formação as questões de estudo tematizadas.

O que estamos também a defender no trabalho com as narrativas na formação inicial é que elas se apresentam em sua inteireza e como tal, não estamos a analisar a conduta deste ou daquele sujeito envolvido. Em verdade, nem o trabalho do professor nem do pesquisador, deve tomar como premissa dizer o que o outro conduz como certo ou errado. Os juízos de valor emitidos em processos de investigação narrativos correm o risco de ocultar problemas que apenas são passíveis de serem compreendidos em redes interpretativas.

A leitura da narrativa de Sandra pode nos induzir a fazer uma crítica à professora, à escola, aos familiares, dentre outros. Entretanto realizar determinadas críticas mereceria um conjunto amplo de outros elementos interpretativos. Defendemos, então, que trazer as narrativas é olhar para um sujeito inteiro na relação com a escola, carregado de suas subjetividades.

Outro princípio que tomamos é assumir que levar estas histórias para o contexto da disciplina, significa compreendê-las em sua dialogicidade. As narrativas escritas e lidas são dialogadas com outras memórias que se complementam, bem como com os estudos que estão sendo realizados na disciplina sobre o tema pertinente. As verdades das narrativas são colocadas em movimento. Há necessidade sempre, no campo da assunção da pesquisa, que as verdades contadas sejam dialogadas, ampliadas e colocadas em movimento. Não é à toa que optamos que as estudantes tragam suas experiências no primeiro dia de aula, quando ainda não se iniciaram os estudos temáticos. E após a primeira escrita, as narrativas sempre são retomadas nos estudos que vão se distinguindo.

Um modo de fazer a pesquisa narrativa

Aliado ao trabalho pedagógico no contexto da disciplina de Avaliação, houve a reflexão mais sistemática sobre o tema na pesquisa de Iniciação Científica. E deste tempo-espaço da pesquisa, trazemos alguns temas para reflexão que são prementes na constituição do projeto em que este artigo se insere. Retomando a intencionalidade do projeto “Narrativas de Formação na Escola e na Universidade: teorias e práticas”, há o desejo de investigar como a produção de narrativas em contextos de formação inicial, evidenciam as experiências formativas dos envolvidos, tomando como princípios que eles se caracterizam como sujeitos da experiência da (e com a) escola. No caso específico, entendemos que os sujeitos envolvidos são os estudantes de graduação, assim também como a estudante pesquisadora de Iniciação Científica e a professora universitária. Todas nós somos os sujeitos das experiências neste processo formativo e investigativo.

E nesta acepção de que todos estão em processos formativos, trazemos o tema da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Tomar as narrativas de estudantes para o trabalho da disciplina e refletir sobre o que elas nos proporcionam a cada nova edição dos cursos, colocam os professores das disciplinas também em movimento. Motivadas por Geraldi (1993, p. 395), temos também nos questionado ao longo da atuação como professora universitária sobre a necessidade de organizar o ensino na graduação de tal forma que “levante interrogações, que busque novos estudos, auxilie na compreensão de novos conhecimentos já produzidos e, eventualmente, capacite para a busca do novo.”. Questionar sobre como fazemos e sobre como aprimorar o trabalho tem sido um exercício de pesquisa, e como conduzir as estudantes para esta reflexão também o é. Ressaltamos que é apenas um exercício inicial de pesquisa, de tomar as narrativas como ponto de partida para reflexões de temas diversos que podem ir se despontando a partir dos interesses dos sujeitos envolvidos na disciplina. É apenas exercício, pois enfrenta os limites que o tempo de uma disciplina nos impõe.

No trabalho de interrogação sobre os conhecimentos do campo da avaliação a partir das narrativas, num exercício de associação ensino e pesquisa, remetemo-nos à discussão da singularidade das histórias narradas e, portanto, deslocam olhares nos diferentes tempos das disciplinas; o que em 2019 foi objeto de discussão, em 2020 foi ampliado em função de outros contextos, de outras histórias. E assim vamos compreendendo a complexidade do tema de estudo.

Sobre a singularidade, retomamos Bakhtin para quem “o objeto das ciências humanas são os seres expressivos e falantes. Esse ser nunca coincide consigo mesmo, por isso é inesgotável em seu sentido e significado.” (BAKHTIN, 2003, 394). Logo há variabilidade de discussões e conhecimentos que circulam em diferentes momentos do trabalho pedagógico e também da pesquisa.

As narrativas, por seus múltiplos aspectos de sentidos e seus modos singulares de expressão, nos remete à discussão da verdade. Ao trazeremos o texto narrativo para o campo da produção da ciência, evocamos a verdade pravda. Geraldi (2018, p. 47) expressa de forma elucidativa este conceito.

A verdade pravda é aquela do mundo da vida, relativa ao acontecimento em si das percepções que dele fazem os sujeitos envolvidos. Não resulta da abstração que exclui singularidades, mas ao contrário da adição continuada de elementos de tal modo que a verdade-pravda pode ser uma num momento, e outra noutra momento posterior em que se acrescentaram novos elemento para formular um juízo de valor (aqui, de valor de verdade).”

A pesquisa narrativa lida com esta singularidade; “é uma pesquisa do singular” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). Ela trata da verdade que não pode ser generalizada.

A singularidade soma à questão da penetração. O que está em jogo aqui não é a exatidão do conhecimento sobre o tema da avaliação, no caso específico deste trabalho, “mas a profundidade da penetração.” (BAKHTIN, 2003, p. 394). Conhecer no mundo da

existência demanda uma distância; precisa ter espaço para um excedente. O nível da penetração se dá neste momento de cotejamentos, de diálogos, de construção de um excedente sobre outros excedentes. Ao trazer as narrativas e colocar como objeto de leitura, de problematização, de abrir-se para o outro, há consciências se manifestando e ampliando seus alcances. Ensino e pesquisa ocorrendo pelo nível de aprofundamento do campo temático, pelo envolvimento com os questionamentos das narrativas, pelas sucessivas ampliações de conhecimento no campo da Avaliação, pois:

[...] interpretar é construir um sentido para um discurso, para um texto, e a validade desta interpretação se mede por sua profundidade e pela consistência e coerência de seus argumentos. (GERALDI, 2018, p. 55)

Qual é o nível de penetração deste e neste discurso? Tanto o discurso oficial, quanto os discursos destas narrativas merecem ser cotejadas, ser aprofundadas.

A dimensão da singularidade e do nível de penetração ocorre também com Thais. Em seu projeto inicial de iniciação científica, ela reflete sobre o quanto se mobilizou com o tema da avaliação quando frequentou a disciplina.

Antes de eu cursar a disciplina de Avaliação na Faculdade de Educação da UNICAMP, pensava o sentido de avaliação, principalmente, como uma prova ou alguma maneira de avaliar. Penso que fazia essa ligação tão forte por lembrar de ouvir na escola o nome “avaliação” como maneira de se referir às provas, escrevendo na agenda, por exemplo, que haveria “avaliação de matemática”, mas sabendo que na realidade uma prova formal seria aplicada. Desse modo, criei uma repulsa ao termo avaliação, por não entendê-lo direito e temer como seria aplicado. Acredito que meu medo pelas provas advém de como elas sempre foram aplicadas, de maneira formal, precisando decorar conteúdos ou entendê-los “profundamente”. Nunca me senti como se a “avaliação” fosse para saber se estou aprendendo ou não, mas sempre como maneira de “medir” o quanto aprendi, ou além, “medir” o quanto sou ou não inteligente. Este campo das sensações rapidamente

registrado aqui me fez desejar compreender como estudantes de Pedagogia experienciaram e compreendiam este campo da avaliação. (Thais, projeto inicial de pesquisa de IC)

Neste momento, ela se depara com um redimensionamento da sua compreensão do que vem a ser avaliação, em razão da mobilização proveniente dos estudos da disciplina. Em seguida, retomamos uma passagem do relatório de iniciação científica para refletirmos sobre o tema.

Como fui monitora da disciplina de “Avaliação”, utilizei a primeira atividade proposta da professora (orientadora) Adriana Varani para ser a base dos questionamentos da pesquisa: narrativas de memórias educacionais relacionadas à avaliação, preferencialmente no Ensino Fundamental 1. As narrativas impulsionaram muitos debates em aula sobre como as estudantes enxergavam o termo avaliação, sobre como às havia marcado, sendo aberto um espaço para estudo dos conhecimentos do tema central da disciplina.

Olhei para as narrativas de modo mais assertivo após um tempo da disciplina, com o intuito de nelas enxergar e sentir aquilo que as estudantes diziam. Ou seja, me permiti ser afetada pela arte do fazer de minhas colegas de curso, presentes em suas narrativas, que extrapolam apenas um dizer sobre as práticas, assim como exemplifica Certeau (1998): “o relato não exprime uma prática. Não se contenta em dizer um movimento. Ele o faz. Pode-se portanto compreendê-lo ao entrar na dança.” (p. 156)

Ao entrar nessa dança, olho para as experiências das estudantes recordando-me também de minhas experiências, de como me marcaram, e de como ainda as tenho vivido em meu cotidiano. Assim, não vejo as narrativas de maneira conclusiva, determinística, ou estatística, mas como a voz de uma estudante que materializou uma de suas experiências em forma de narrativa que tenho o privilégio de escutá-la e permitir que meus saberes e o sujeito que sou seja afetado com as vivências únicas dos sujeitos que elas são (retirado do relatório final) (Thais Souza)

Thais aponta para nós que a singularidade também está no conteúdo do que a narrativa provoca na pesquisadora. As narrativas produzidas pelas estudantes são verdades da vida delas redimensionadas pelas histórias da pesquisadora no contexto da

investigação de iniciação científica. E a história da Thais está prenhe de tantas outras palavras, inclusive das suas experiências com o estudo temático de avaliação educacional no curso de Pedagogia, especialmente indicado quando se remete à reflexão sobre o seu medo de prova.

Thais mobiliza uma série de dizeres sobre sua experiência ao ler a experiência das estudantes. Ela se remete à ideia de Certeau (1998) sobre as artes de viver. Ousamos afirmar que, mobilizada pela arte do dizer das outras estudantes, pelas narrativas, retoma suas memórias e produz um dizer que é arte. Neste momento de leitura das narrativas, elas provocam e constituem a pesquisadora. A narrativa vai se configurando como um espaço do dizer e também se configura como um espaço da escuta daquele que lê a vivência do cotidiano ali compartilhada. Tanto este dizer e este ler não são estáticos. Quem diz olha a si a partir dos olhos para quem escreve e para quem lê e com ele dialoga. E quem escuta se afeta e afeta com quem dialoga.

Como lembra Thais, além de dizer, há uma arte de fazerdizer nas narrativas. Certeau (1998, p. 156) desenvolve tal ideia e nos oferece elementos para ampliar nossa reflexão, quando afirma que "o relato não exprime uma prática. Não se contenta em dizer um movimento. Ele o faz. Pode-se, portanto, compreendê-lo ao entrar na dança."

O conteúdo destas escritas remete-nos às lembranças do cotidiano, são narrativas do cotidiano. Cotidiano compreendido como espaço em que há produção de vida, das artes do fazer, das formas de resistência. E a narrativa escrita anos depois da experiência vivida traz consigo esta feitura de um movimento. Já não é a criança que viveu a experiência quem escreve, mas a jovem anos depois do vivido.

O cotidiano vai se fazendo como este modo de criação e modo de conhecer. Como nos lembram (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 36).

Tomou para si, desde então, a tarefa de afirmar a vida cotidiana como espaçotempo de criação permanente de conhecimentos e de

modos de conhecer, de existir e de viver com outros, depositando sua confiança na inteligência e na inventividade dos homens e mulheres comuns, praticantes da cultura e usuários de artefatos que não foram produzidos por eles, mas que lhes são impostos.

Esse olhar atento aos sentidos produzidos na vida cotidiana nos faz observar como a narrativa pode ser um instrumento de pesquisa, quando permitimos que a vivência singular do sujeito seja o caminho para a compreensão daquilo que está sendo estudado. Desse modo, é possível refletir sobre a palavra “pensamento” e “sentido” em uma perspectiva bakhtiniana, relacionando-as com a experiência vivida:

Tal experiência, enquanto ato, forma um todo integral: tanto seu conteúdo-sentido quanto o fato da sua presença em minha consciência real de um ser humano singular, precisamente determinado e em situações determinadas - ou seja, toda historicidade completa de sua realização - estes dois momentos, portanto, seja o de sentido, seja o histórico-individual (factual), são dois momentos unitários e inseparáveis na valoração deste pensamento como meu ato responsável. (BAKHTIN, 2010, p. 44).

Assim, para se pensar as narrativas na pesquisa, é importante que se tenha o olhar atento para o “meu ato responsável”, isto é, compreender que meu olhar para a narrativa é impregnado de sentidos relacionados com o sujeito histórico-social que sou. E ato responsável porque respondo eticamente pela relação que mantenho com os sujeitos que narraram suas experiências para o trabalho de pesquisa e também para o trabalho de formação que se compõe na tessitura da disciplina e da vida.

As narrativas também apresentam um conteúdo que nos indica diferentes escolas. Não apenas as experiências são distintas porque singulares, mas as escolas se organizam de diferentes maneiras. A escola que Sandra e Thais nos informam é uma dentre tantas possíveis. Esta é uma escola marcada por um ensino tradicional voltado para resultados, sem a participação discente,

com práticas hierárquicas, pautada no medo e no controle dos corpos. Entender onde a escola está inserida na sociedade, e qual seu papel social, nos auxilia a escutar as múltiplas vozes que dela derivam. Por outro lado, é também olhando para a escola e as vivências daqueles que a ela pertencem, que é possível identificar modos de operação que indicam uma pluralidade de fazeres. Certeau (1998, p. 38), nos lembra que:

De um lado, a análise mostra antes que a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais. De outro lado, e sobretudo, a questão tratada se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou seu veículo.

Estas práticas não são meramente pano de fundo, mas estão na centralidade da constituição social. Este é o diálogo entre dimensão macro e micro. Partindo destas ideias, podemos afirmar que a escola é um espaço amplo, enquanto tal é um espaço de formação, constituída, em seu interior, de sujeitos com vivência únicas.

Desta forma, as narrativas produzidas durante e após a disciplina compõem e balizam essa pesquisa, porque aqui aparecem os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre suas experiências, sobre os traumas, o medo, a insegurança, assim também como o afeto, as potencialidades. A intenção não é analisar as narrativas, julgando-as moralmente, mas escutar a multiplicidade de vozes, olhando para a vivência passada e a atual com o fim de produzir sentidos, para que a formação docente não seja afastada da realidade das estudantes, e, para que essa compreensão de si as afete ao ponto de questionar o que está posto na escola atual.

Como foi a definição e acesso às narrativas no trabalho de investigação na Iniciação Científica? Quando optamos por trabalhar com as narrativas produzidas na disciplina, tínhamos 45 textos

escritos. Deste total, escolhemos 11 estudantes para participarem da pesquisa. Em função da pandemia de COVID 19 que provocou o distanciamento social a partir de março de 2020, conseguimos acesso a 6 estudantes para a continuidade da pesquisa. Realizamos uma entrevista com cada uma das seis estudantes e elas escreveram uma nova narrativa enfocando as experiências com a avaliação no contexto pandêmico. Obter acesso a estas estudantes em tempos de isolamento social foi um percurso um tanto sinuoso, pois estávamos no início do distanciamento e as estudantes estavam dispersas e não tínhamos muito familiaridade com as tecnologias dos encontros virtuais. As entrevistas foram realizadas por meio do Google Meet a partir de maio de 2020. Após as entrevistas, as estudantes foram convidadas a fazer novas narrativas. Optamos por criar nomes distintos dos reais para representar cada estudante entrevistada no momento da reflexão sobre as narrativas. São nomes presentes em diferentes músicas brasileiras.

Importante ressaltar que a pandemia fez também com que refletíssemos sobre sua influência nas experiências avaliativas vividas pelas estudantes no contexto de formação inicial de forma remota. Atravessada pela pandemia mundial, afetando a vida de todos e todas, aqui também ela não seria ignorada.

Reflexões atravessadas por uma pandemia

Em início de 2020, estávamos encaminhando o trabalho de leitura das narrativas, estudo metodológico, e iniciávamos o contato com as autoras das narrativas em março para a realização das entrevistas, quando houve a paralisação das atividades presenciais; um momento que causou uma paralisia e nos entristeceu. Em decorrência desta interrupção, nos deparamos com um processo de imobilidade momentânea, especialmente porque havia uma expectativa da retomada das atividades presenciais. O tempo de interrupção das atividades presenciais se prolongou e rediscutimos a continuidade da pesquisa. Reelaboramos o objetivo

da pesquisa, incorporando a compreensão da experiência da avaliação neste contexto pandêmico. As entrevistas ocorreram a partir do momento em que várias estudantes já estavam realizando suas aulas de forma remota, pela plataforma do Google Meet.

Entendemos que a experiência com o trabalho remoto trouxe consequências diversas para o campo educacional, dentre elas a intensificação do processo de exclusão escolar. Em razão deste quadro, decidimos por pautar o assunto da avaliação em tempos de pandemia tanto na entrevista, como na escrita narrativa que foi solicitada após pandemia. O tema desta narrativa seria, justamente, a reflexão sobre o tema da avaliação nas experiências de disciplinas remotas que elas estavam frequentando.

Com o objetivo de refletir sobre como as estudantes se encontraram com suas narrativas após estudos do campo da avaliação e como a pandemia estava atravessando suas experiências formativas, trazemos as narrativas de Carla para as reflexões provenientes deste contexto. A primeira escrita foi elaborada em 2019, quando estava cursando a disciplina de Avaliação.

COMPETIÇÃO

Era o terceiro ou quarto ano que eu estava naquela escola, estava terminando o ensino fundamental I, amava a minha professora, a Cidinha, e já conhecia praticamente quase todo o cantinho daquele lugar, quase todos os rostos já me eram comuns e familiares. Na minha sala devia ter menos de trinta alunos, os quais eu já havia estudado nos anos anteriores. Entre eles estava o Bruno, um colega que disputava comigo para ver quem era o melhor da turma.

Nós não éramos nenhuma espécie de inimigos, afinal, éramos crianças, nós conversávamos e brincávamos juntos também, mas no momento das provas a gente competia, ele sempre procurava ser o mais rápido a terminar a prova, e eu tentava alcança-lo, no entanto raramente conseguia, quase sempre ficava com o segundo lugar. Lembro-me vagamente do sorriso vitorioso dele depois de entregar a prova para a professora, de como eu tentava correr mas ficava para trás, e de mim, depois, ao chegar em casa, ficar falando para os meus pais:

O Bruno sempre entrega a prova primeiro, mas o mais importante é fazer a prova bem feita né, mesmo demorando mais, o melhor é fazer certo.

Meus pais concordavam comigo, acalentavam-me, só que isso não importava muito, quase toda a prova era eu em uma batalha interna entre fazer tudo da melhor forma e acabar rápido. Felizmente isso não era um grande fardo, pois a decepção de não entregar antes de todos passava rápido, e logo eu já esquecia e queria só conversar com meus amigos e ficar pensando e ansiando pelo recreio e pela aula de educação física. (...). (Narrativa Carla)

Ao entrevistar a estudante Carla, logo no início ela pontuou como o ato de reler sua narrativa após um tempo de tê-la escrito, após o término da disciplina e com outras reflexões acumuladas, tinha alterado o modo de compreendê-la. Um dos pontos centrais de sua primeira narrativa girava em torno da sua experiência com a competição e como compreendia a presença da competição como algo natural do processo avaliativo.

O ato de olhar novamente para sua própria narrativa foi algo que a pesquisa suscitou intencionalmente nas estudantes por meio de um convite à entrevista. Quando relemos aquele escrito sobre determinada situação, no caso, a memória da vivência no campo da avaliação, dialogamos não apenas com o sujeito que escreveu a narrativa, mas também com aquele que vivenciou o narrado. Todos esses sujeitos que releem, possuem novos olhares para o que já foi, para o que é e também para o que será.

gostei de rever e lembrar a narrativa ... antes eu via muito a avaliação como um objetivo e não pensava tanto como eu tava aprendendo. Naquele momento eu estava mais interessada em fazer tudo certo porque era o que era para fazer e fazer tudo rápido. Depois da disciplina a gente viu várias formas de avaliação, mais aprofundada. Tem uma parte de minha narrativa que eu falo que é importante ter competição, mas agora revendo, eu acho que deveria ser nada de competição na escola. Talvez algo em aula de educação física, talvez, mas ainda não sei. Mais um movimento de melhorar você mesmo, se conhecendo e melhorando na relação com outro. Vimos muito isto de Freinet e acho que pensar mais no coletivo, na cooperação, né? O tempo todo de pensar no coletivo, né? Em freinet tem bem isso, de pensar em grupo e no individual também. (entrevista Carla)

A avaliação, dentro da lógica tradicional de escola, acompanha, até certo ponto, a lógica da organização social e estimula a competição entre os estudantes. Assim, a competição evidenciada pela estudante a partir de sua experiência e seu olhar para ela tem relação com um contexto mais amplo em que estamos inseridos.

Em contrapartida, Carla também comentou na entrevista sobre como as vivências outras que teve na disciplina de avaliação a fizeram compreender ainda mais que a avaliação experienciada em sua escolarização não provocou necessariamente aprendizagens, mas a preocupação em dar a resposta certa para a escola. E identificou como a sua visão sobre o lugar que a competição ocupa na escola foi alterada⁸.

Na entrevista, Carla ainda nos remete ao fato do contexto da pandemia e conseqüentemente ao trabalho remoto ter alterado os processos avaliativos no interior das disciplinas que cursou. Ela identifica que estas alterações diziam respeito aos princípios com os quais ela estudou.

Acho que foi um momento que algumas disciplinas se atentaram para a revisão dos processos avaliativos. Algumas foram mudando cronograma. Foi um momento de mais diálogo. Teve um professor que deixou bem aberto, pode escolher entre auto-avaliação, plano de aula. Achei importante porque a gente decidiu junto. Cada um pensou o que era melhor para ele, para a pessoa. Às vezes parece que ficou mais difícil porque tá longe, né? A gente não tem contato diário com a pessoa para falar sobre o trabalho, quando é em grupo. A experiência tá afetando muito nossa organização.” (Entrevista Carla)

Carla fala de revisão dos processos avaliativos e não de uma flexibilização. A revisão implica em reconhecer que há outros princípios que podem orientar a organização do trabalho

⁸ Como já dissemos anteriormente, o trabalho da disciplina de Avaliação contou com o uso de alguns instrumentos da Pedagogia Freinet, dentre eles o Plano de Trabalho Individual que está diretamente relacionado ao princípio de uma avaliação formativa.

pedagógico. E não é uma mera flexibilização dentro de um quadro contextual pandêmico.

O processo de revisão é deflagrado por alguns motivos. O primeiro motivo refere-se ao fato de estarmos numa plataforma de trabalho remoto, de não haver contato presencial, logo um tempo espaço outro, inclusive de difícil controle sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. Outro motivo refere-se ao grande número de alunos que, ao terem que se valer das suas condições estruturais para continuar seus estudos, se depararam com a ausência destas condições. Houve o reconhecimento, por parte dos docentes, que uma parcela dos estudantes não tinha condições de acesso ao ambiente remoto, seja por conta da falta de dispositivos, como pela falta de uma boa conexão com a internet.

Essa revisão do processo avaliativo durante a pandemia evidencia a fragilidade do momento que passamos e a realidade das estudantes e dos docentes frente a ele, nos fazendo repensar a organização do trabalho pedagógico.

Trazemos para ampliar esta discussão, a narrativa da Madalena. Ela se refere à fragilidade das pessoas neste momento, em especial no que se refere às desigualdades sociais.

Falar em avaliação nesse momento em que passamos requer muito mais sensibilidade do que antes, pois ao perceber nossa própria fragilidade, nos tornamos mais empáticos para entender a dos outro também. E entender que o rendimento de um aluno diz muito sobre como ele (em conjunto com a família) vem se adaptando a tudo que ocorre, e que as mudanças repentinas podem causar estranhamento de início. Como dar nota "vermelha" a um aluno, se não sabemos o quanto ele batalhou para conseguir tal rendimento? Essa pergunta se aplica para antes, durante e depois da pandemia. Estamos avaliando o aprendizado, mas esta é uma esfera perpassada por muitas outras que devem ser consideradas. (segunda narrativa da Madalena)

Madalena reflete sobre o que sua experiência no presente se desloca para projetar sua relação com outras realidades, representada na sua preocupação para entender a fragilidade dos outros. E

materializada na pergunta que lança “como dar nota vermelha a um aluno, se não sabemos o quanto ele batalhou para conseguir tal rendimento?”. Está em movimento a memória do futuro, enunciada por Bakhtin e interpretada da seguinte forma por Geraldi.

o sujeito se desloca no tempo e estabelece no futuro a razão de ser no tempo presente que, concretizada, torna-se pré dado para futuras ações, sempre orientadas pelos sentidos que lhe concede a situação perpetuamente situada à frente... (GERALDI, 2003, p. 45).

Madalena reconhece sua própria situação de fragilidade que a desloca para pensar na realidade das crianças, jovens e adultos que estão vivendo este momento e não estão tendo acesso ao direito básico da educação. Mais uma vez tem vivido a intensificação da exclusão. Bourdieu (2007, p. 224), em seu artigo “excluídos do interior” nos lembra o simulacro que a escola inventa. A falsa ideia de escola para todos, da escola de acesso democrático é escancarada.

A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago daqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses ‘marginalizados por dentro’ estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente.

Esta sensibilidade para perceber a exclusão a partir da própria vivência de forma mais explícita, Madalena partilha conosco na sua narrativa. E ela evidencia que isto ocorre pelo olhar do outro. Foi pela experiência de ter o outro como interlocutor, a própria escrita narrativa, o diálogo com os outros autores, com outros colegas, dados sobre a exclusão, que a levaram a se ver na situação e construir empatia com a situação da exclusão.

Remeto-me à uma postulação de Bakhtin (2019, p. 51) “não sou eu que olho o mundo de dentro com os meus próprios olhos, mas

sou eu que olho a mim mesmo com os olhos do mundo, com os olhos alheios. – dos meus olhos olham os olhos alheios.

Retomo o conteúdo que a Carla nos traz em sua narrativa. Ela reconhece o que provoca nela os olhares alheios que circularam na disciplina de Avaliação. E volta a olhar para a sua experiência com outros olhos, reconhecendo o que vivia no campo da competição e como incluía a competição quando iniciou o seu curso de Pedagogia. E também reconhece que ao viver a pandemia, suas experiências se redimensionam pelos olhares de outros professores, de outras práticas, de trabalho remoto.

Palavras que não encerram

Como já anunciamos anteriormente, o trabalho com as narrativas nesta pesquisa desenvolvida no âmbito de projeto mais amplo, envolve formação e pesquisa. As narrativas das estudantes que realizaram a disciplina de Avaliação são utilizadas para contribuir com o processo formativo na graduação, à medida que o trabalho de ensino na formação reconhece a importância das experiências como propulsoras de reflexões temáticas que provocam uma interlocução mais significativa. Esta intensidade no significado produzido é resultado do quanto as memórias da experiência escolar são constitutivas de uma história singular de escola que podem ser colocadas em movimento na interlocução com outras histórias memórias e com estudos no campo temático. E, ao serem utilizadas como disparadores destas discussões, são também base para um exercício de pesquisa na própria disciplina, à medida que somos convidados a nos questionar nestes processos e formular formas de compreender e se autocompreender como sujeitos do fazer educativo. Também foram utilizadas como fonte de pesquisa de iniciação científica para o conhecimento de como o trabalho com as narrativas na disciplina produz sentidos para as estudantes. Por todas estas formas de assunção das narrativas, podemos assumir que temos encaminhado um trabalho que se enquadra no que Bragança (2018) denomina de pesquisa formação.

E o que estamos aprendendo sobre este movimento com o qual trabalhamos há alguns anos, de trazer para o campo do ensino de graduação as histórias de escolarização de nossas estudantes? Reconhecer o uso das narrativas como instrumento formativo tem nos levado a pensar sobre o quanto é relevante o encontro com o outro, o quanto as narrativas partilhadas contribuem para produzir uma compreensão da relevância das relações e interações na constituição dos saberes. Que as singularidades abarcadas nas dinâmicas narrativas incorporam formas de ser e ver na relação com os outros. Que é possível ampliar o nível de compreensão destas narrativas no cotejamento entre diferentes discursos, entre diferentes realidades. A necessidade de reconhecermos os encontros em coletivos na graduação, na pesquisa, nos estudos, em formação continuada, inicial, como potentes para a nosso percurso formativo. Não estamos sós. Nossa singularidade acontece no plural, acontece no encontro.

Estamos aprendendo também que temos um campo fértil para mobilização de conhecimentos pedagógicos pela escuta e diálogo com as histórias de vida narradas pelas estudantes de graduação. No caso específico, vivemos isto na disciplina em que o tema é avaliação, mas pode se ampliar para outras temáticas.

As palavras finais para este momento não encerram a pesquisa, nem tampouco o texto, que se expande nas palavras e contrapalavras que elas provocam em cada um dos leitores. Elas encerram apenas a materialidade deste artigo.

Referências

- BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.393-410.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros

do Discurso - GEGE/UFSCar. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **O homem ao espelho**. Apontamentos dos anos de 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (org). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*.: ABRAHÃO, M. H. M. B.; CUNHA, J. L. da; BÔAS, L. V. (Orgs). **Pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018.

CERTEAU, Michel de. **Artes de fazer: A invenção do cotidiano**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição da Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da forma escola. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 20, n.35, p. 89-99, 2010.

GERALDI, C. M. G. **A Produção do Ensino e Pesquisa na Educação**: Estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia-FE/UNICAMP. 1993. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.

GERALDI, J. W. **A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética**. Campinas, 2003. *In*. Freitas, Maria Teresa; Souza e Jobim, Solange; Kramer, Sônia. Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 26-38. (Coleção Questões de Nossa Época).

- GERALDI, J. W. **Tranças e Danças: linguagem, ciência, poder e ensino**. São Carlos: Pedro & João, 2018
- LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n.1, p. 17-44, 2015.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PRADO, G. DO V. T.; FRAUENDORF, R. B. S.; CHAUTZ, G. C. C. B. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 3, n. 8, p. 532-547, 14 set. 2018.
- SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado. Ato responsável e alteridade: problematizando narrativas docentes em um contexto investigativo. *In*: PRADO et all. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro&João, 2015. p. 51-73.
- VARELA, Julia., ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

Memórias da docência futura: a escrita de pipocas pedagógicas

Luciana Haddad Ferreira¹

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha²

Guilherme do Val Toledo Prado³

Introdução

A desproblematização do futuro, numa compreensão mecanicista da história (...), leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista, portanto determinista da história, o futuro é já sabido. A luta por um futuro já conhecido a priori prescinde de esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de que, é uma ruptura com a natureza humana, social e historicamente constituindo-se. O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo (FREIRE, 2000b, p.28).

Este capítulo compartilha as reflexões de duas experiências de ensino e pesquisa realizadas no contexto de um projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq cujo objetivo geral é compreender e sistematizar como a produção de narrativas em processos de formação (inicial e continuada) evidenciam as experiências formativas dos sujeitos.

A investigação realizada toma a escrita de textos narrativos como material empírico a ser analisado, mas não somente.

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação da Unimep e da UFRJ.

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação da Unisal.

³ Doutor em Linguística Aplicada. Professor do Programa de Pós-Graduação da FE/UNICAMP.

Consideramos que o estudo se alicerça na metodologia narrativa por assumir também o gênero discursivo narrativo – falamos em primeira pessoa fazendo referência às nossas escolhas e caminhos, tentando olhar para nossas próprias experiências, na busca por significados que sejam coletivos e que possam ser partilhados entre / com professoras .

Destacamos, ainda, que não é apenas o tipo de material analisado, nem o gênero discursivo que constitui este modo de fazer pesquisa, mas sobretudo a maneira como se pensa o trabalho a ser realizado. Chamamos a pesquisa de narrativa por se alicerçarmos no pensamento narrativo, o que pressupõe partilhar com o leitor não apenas os resultados finais, mas o percurso vivenciado, acreditando que muitos aprendizados decorrem das escolhas realizadas e dos caminhos seguidos. No caso deste capítulo, buscamos articular essas dimensões da pesquisa narrativa, de modo a também explicitar suas características.

Preocupados com o modo de apresentação da pesquisa, fazemos escolhas e recortes para a tessitura deste texto que consideram o diálogo com a comunidade acadêmica num tipo de escrita que, assim como sugerido por Connely e Clandinin (2011), chamamos de texto de pesquisa. Se aqui escrevemos sobre um processo já vivenciado e finalizado, isto só foi possibilitado por termos outros modos de registro que nos acompanharam no decorrer do trabalho investigativo, os chamados textos de campo, que são portadores das expressões e lembranças cotidianas.

Por isso, na medida em que não dissociamos o ensino da pesquisa, com o destacado por Freire (2000a), reconhecemo-nos como pesquisadoras que são professoras e narram suas vivências, na acepção de Prado e Cunha (2008, p. 78), para quem a professora-pesquisadora “é aquela que interroga a sua prática, investiga, documenta o seu trabalho, analisa, faz leituras, dialoga e constrói uma forma de compreensão e interpretação da realidade”.

Nesse movimento de pensar e interrogar o vivido em nossas salas de aula de graduação, narramos experiências de leitura e elaboração de pipocas pedagógicas junto a dois grupos de

estudantes, do 1º e do 8º semestre do curso de Pedagogia de uma universidade e de um centro universitário do interior do estado de São Paulo, e os conhecimentos delas decorrentes. As professoras, ambas autoras deste texto.

As pipocas pedagógicas podem ser definidas como

narrativas que contam por escrito um acontecimento pontual, mas que são preche de sentidos, de memórias e de outras narrativas, que ampliam o contexto dialógico de pertencimento e expõem tradições, características, tendências educativas de espaços, tempos, planos e políticas diversas, criando condições para continuar a “dizer” para além do contexto originário (PRADO, PROENÇA, SERODIO e SILVA FILHO, 2017, p. 15).

Renataministrava a disciplina “Leitura e Produção de Texto”, cujo foco eram os gêneros discursivos/textuais que circulam na escola e na universidade. Entre os gêneros que circulam na escola, as leituras e atividades propostas às alunas de Pedagogia abordavam os diários de professores, planos de trabalho, portfólios, relatórios, atas de reunião, bilhetes para pais, entre outros. Especial atenção era dada às narrativas pedagógicas que, para Prado (2013, p. 150), são

os dizeres e escritos dos professores e profissionais da escola (tais como memoriais, cartas, depoimentos, relatos, diários, relatórios, crônicas pedagógicas, dentre outros) produzidos com o propósito de compartilhar saberes e conhecimentos a partir da reflexão sobre a própria experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e também da pesquisa.

No contato com diferentes narrativas pedagógicas as estudantes foram mobilizadas pela leitura das pipocas pedagógicas que retratam os registros do cotidiano da escola. Essa mobilização provocada pela leitura das pipocas pode ser exemplificada pelo fato de que, ao final de uma das aulas, passados alguns minutos, a professora recebe uma mensagem de WhatsApp com o seguinte

texto: “Boa noite, professora! Desculpe pelo horário, mas não consegui me conter e escrevi uma pipoca pedagógica. Vou te enviar pelo e-mail”. A resposta da professora, no início da manhã seguinte, gera novos encaminhamentos para as aulas: “Que alegria ler sua pipoca! Sua pipoca é um tipo de memória inventada! Uma memória inventada da professora que você deseja ser! Adorei! Posso compartilhar com seus colegas de turma junto com as outras pipocas que irei postar”?

As narrativas “do passado” de algumas professoras, lidas em sala de aula, mobilizaram a escrita de uma “narrativa do futuro”. Mobilizada pela reflexão que esta produção da estudante possibilitou, a professora convidou demais estudantes da turma a escreverem suas “memórias inventadas”, como diria o poeta Manoel de Barros (2010), ou suas “memórias de futuro”, como nos ensina Bakhtin (2010). Das 25 estudantes, 20 responderam positivamente ao convite de escrita e enviaram suas pipocas.

Luciana, em outra instituição, ministrava a disciplina “Gestão Escolar” e tinha como objetivo discutir o papel e a atuação da diretora, coordenadora, orientadora e supervisora na organização do trabalho pedagógico escolar. Dentre outras estratégias de aproximação com a temática, a professora convidou pessoas que ocupam ou ocuparam estas funções em escolas públicas para conversar com as alunas e contar sobre seu cotidiano.

As histórias narradas pelas profissionais, especialmente aquelas que traziam situações cotidianas e relacionadas ao inusitado/inesperado das relações vivenciadas na escola, momentos e encontros que aparentemente eram simples, mas que carregavam importantes lições, mobilizavam o grupo e provocavam reações de curiosidade, empatia, amorosidade e indignação, que eram percebidas pelos comentários das alunas e por seu visível envolvimento com as convidadas. Elas queriam saber mais histórias. Como bem pontuado por Galeano (2013), “os cientistas dizem que os humanos são feitos de átomos, mas a mim um passarinho contou que somos feitos de histórias”.

Intencionalmente, todas as convidadas trazidas ao longo do semestre na disciplina eram também pesquisadoras da própria prática e tinham desenvolvido estudos a partir da escrita de narrativas, especialmente as pipocas pedagógicas (CRUZ, 2012; CAMPOS, 2018; FERREIRA, 2014; CAMPOS, 2016). Por isso, a leitura das pipocas passou a ser parte da rotina de trabalho com aquele grupo, pois no início de cada aula, um texto era lido. A partir do contato com esta forma de registro, foi possível observar algumas mudanças significativas na compreensão que as alunas tinham de si e do trabalho na gestão escolar: (i) elas, que ainda se viam como futuras professoras e entendiam as funções associadas à gestão como cansativas, burocráticas e inacessíveis, passaram a desejar um dia poder ocupar este lugar, compreendendo que é algo possível e que pode ser gratificante ocupá-lo; (ii) surpreenderam-se ao perceber que a escrita se fazia presente não apenas como forma de registro documental exigido no ofício docente, mas sobretudo como modo de expressão, diálogo com a comunidade de professoras e estruturação do próprio modo de pensar o trabalho.

As alunas passaram a querer escrever suas próprias narrativas, mas não ocupavam ainda este lugar na escola (não como diretoras ou coordenadoras, ao menos). Tendo conhecido a proposta de escrita realizada por Renata, quase no mesmo período, a professora Luciana divide com as alunas a possibilidade: “e se escrevêssemos narrativas do futuro? Que situações vocês imaginam viver no âmbito da gestão escolar, e como supõem que reagirão a elas?”. Tendo o retorno positivo do grupo quanto à proposta – que foi acolhida com bastante entusiasmo – a provocação disparadora da escrita foi: “Qual seria o encontro marcante, a sutileza do cotidiano e/ou a relação formativa que vocês escolheriam narrar a outras alunas da graduação, caso fossem diretoras / coordenadoras?”.

Com base nesta propositura, as alunas escreveram suas pipocas. A narrativa não foi considerada como recurso avaliativo e não havia obrigatoriedade de entrega. Do total de 43 alunas, 28 produziram textos que foram lidos em sala e discutidos coletivamente.

Nesse movimento de escrita, que possibilita a expressãodos sentidos pessoais e que ao mesmo tempo gera a apropriação dos significados socialmente construídos de docência e gestão, reconhecemos o texto como leitura de mundo, no sentido freireano: o que é narrado não é o diretamente experienciado, mas sim os sonhos e as imaginações que as alunas têm do mundo em que vivem, sobre um mundo que ajudarão a construir.

Tendo em mãos todos os textos produzidos pelas duas turmas, nosso desejo era de fazer com que aqueles registros tivessem maior alcance e extrapolassem a sala de aula, de forma a dar visibilidade ao que é produzido pelas estudantes, na graduação, e que se configura como potente instrumento de reflexão e produção de conhecimento. Assim, após realizarmos a leitura de todas as narrativas, decidimos organizá-las de forma que nos fosse possível buscar por recorrências e semelhanças, ausências e lacunas, recuperando as ideias e sentidos de uma docência futura, expressas nas palavras das alunas.

Dentre os 48 textos que dispúnhamos, percebemos que todos eram narrativas pedagógicas potentes, que remetiam a diferentes contextos reflexivos. Dizemos isso por percebermos em todas as escritas aquelas características centrais de um texto narrativo, concordando com Aguiar e Ferreira (2021, p.3):

Diferente da ideia de reportar ou dar ciência, a narrativa requer tomada de posição e implicação naquilo que foi vivido e é contado: narramos o que julgamos relevante, colocamos nela nossas representações e expectativas, damos certa tônica ao relato. Também deixamos de lado a preocupação com explicações sobre os fatos. O entendimento é aberto justamente porque o mais relevante não é a descrição em si, mas (...) aquilo que só se exprime sensivelmente, que mobiliza e conecta narrador e leitores em uma interlocução que possibilita a compreensão de si e da realidade.

Dentre as narrativas, destacamos 14 escritas que nos pareceram mais próximas do gênero que fizemos circular e demos

ênfase em sala de aula, as pipocas pedagógicas, que se caracterizam como narrativas concisas do acontecimento em ambiente ou horizonte educacional; nas quais a narradora está envolvido/a com a situação. Na pipoca, é o outro quem mobiliza a escrita e os acontecimentos narrados geralmente são momentos em que está em destaque, uma vez que há a percepção ou compreensão de algo que só foi possível por causa dele. Neste modo de escrita, a narradora está preocupada em estabelecer uma relação com quem a lê, em provocar seus outros.

Estes textos diferem das demais narrativas, portanto, por se orientarem na relação com um acontecimento escolar supostamente vivido e ainda vívido na memória. Por isso, debruçamo-nos sobre quatro dessas escritas, para reflexão e análise, buscando indícios de como as alunas do curso de Pedagogia compreendem a profissão e se retratam, no exercício da docência, por meio da escrita e leitura de pipocas pedagógicas imaginadas, orientadas por suas memórias de futuro (BAKHTIN, 2011; GERALDI, 2003).

Escritas hetero(auto)biográficas, narrativas e pipocas pedagógicas

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não (FREIRE, 2001, p.84).

A perspectiva hetero(auto)biográfica assumida para a produção das narrativas das alunas, futuras professoras, dialoga com os aportes teórico-metodológicos apontados pelo movimento investigativo que teve dois grandes momentos, como apontado por Passeggi e Souza (2017, p.12): “um primeiro momento de eclosão do autobiográfico e das histórias de vida em Educação, que emerge

nos anos 1990, e um segundo momento de expansão e diversificação dos temas de pesquisa, que se inicia nos anos 2000”.

No primeiro período, o trabalho com narrativas assumido nos primórdios do grupo de pesquisa do qual fazemos parte (e que se institucionalizou em 1996 como Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp) inscrevia-se como uma continuidade das reflexões propostas no contexto da temática professora-pesquisadora.

As elaborações presentes em Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998), expressavam o “desejo de exercer nosso direito de pensar sobre o nosso trabalho, ligado ou não diretamente às nossas aulas e ainda a possibilidade de forjar caminhos de resistência aos processos de degradação profissional e humana a que temos sido submetidos nesses tempos neoliberais” (orelha do livro).

É nesse profícuo contexto de discussão sobre a produção de conhecimentos da professora-pesquisadora que o trabalho com narrativas, notadamente no diálogo com as elaborações de Benjamin (1987), Bakhtin (2010, 2011) e Volochinov (2017) aconteciam. As narrativas eram tomadas como material de investigação e favoreciam o diálogo das pesquisadoras com o campo problemático e com os sujeitos participantes da investigação. Apoiados também em Freire (2000a), construía-se uma prática de pesquisaformação (BRAGANÇA, 2009) que tomava demandas cotidianas como tema de estudo e investigação, e fazia com que professoras compreendessem a apropriação teórica e a produção de conhecimento como parte constitutiva de seu ofício:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2000a, p. 32).

As marcas dessa forma de compreender a relação entre docência e pesquisa, escola e universidade, vivido e refletido estão presentes, por exemplo, no trabalho de Dickel (1996), que tomava as memórias como material investigativo. A nota dois da tese indica: “a memória é um instrumento utilizado pelo Grupo de Pesquisa, tendo em vista aproximar o professor da sua prática através do registro escrito de situações vividas por ele e da sua reflexão sobre elas” (DICKEL, 1996 p.15). As memórias presentes no texto investigativo em tela não são mais do que narrativas da própria prática orientadas ao trabalho reflexivo no contexto do grupo de pesquisa instituído para os propósitos investigativos daquele grupo de professoras.

Uma leitura marcante, que envolveu o aprofundamento das elaborações acerca da narrativa foi o livro de Larrosa (1995). A leitura nos possibilitou o contato com a perspectiva da investigação narrativa realizada por Connelly e Clandinin(2011) e ajudou-nos a compreender as possibilidades formativas e investigativas a partir do trabalho com narrativas a partir de alguns autores presentes na obra, inclusive do próprio Larrosa. Outras investigações do grupo se valeram dessas narrativas para a construção dos temas investigativos, até o momento em que a narrativa passa a orientar as elaborações teórico-metodológicos das pesquisas de mestrado e doutorado.

No segundo período, como descrito por Passeggi e Souza (2017), a partir de 2000, as narrativas passam a fazer parte mais fortemente dos trabalhos do grupo. A tese de doutorado de Lima (2003), logo no resumo, diz: “Contar a história da constituição da formadora e do projeto de formação do grupo de professores foi um modo de se fazer com que essa experiência não se perdesse”. Do mesmo modo, a dissertação de Marquesim (2003), também procurou fazer uso das narrativas de si como elementos importantes para a reflexão da própria prática profissional docente.

Naquele momento, e até o presente, a narrativa é vista em diálogo com as acepções propostas por Benjamin (1987), como indica Lima (2003, p. 27):

A concepção de narrativa em Benjamin está relacionada com seu conceito de experiência (*Erfahrung*). *Erfahrung* vem do radical *fahr* que, em alemão significa “percorrer”, “atravessar uma certa região durante uma viagem” (Gagnebin, 1999: 57). Para o autor, o sentido de experiência aproxima-se da ideia de viagem, de caminho e – quem sabe? – até de ultrapassagem, porque implica em passar por. A *Erfahrung* é como um rio que não empoça, escorre, que não se fixa, espraia. Conhece outros domínios, encontra outras águas.

Essa proposição benjaminiana perdura até hoje, pois está associada a experienciar, a percorrer, a passar, a conhecer outras águas e dialoga com a perspectiva epistemopolítica assumida pelo grupo de pesquisa e que pode entrar em ressonância com o dito por Lima (2003, p. 46):

Assim, a narrativa se nos impõe como um modo de reconstrução de um passado que nos escapa e de resguardar algumas experiências do esquecimento e da destruição. Dizer da experiência coletiva dos vencidos, recalcada, negada, enfim, destinada ao esquecimento, significa resgatar o trabalho como atividade humanizadora do homem.

Esse intenso movimento de reafirmar o trabalho como atividade humanizadora propiciou a assunção, cada vez mais radical, da investigação com narrativas, não em uma perspectiva marcadamente (auto)biográfica, como indicada por Passeggi e Souza (2017), mas de assumi-la no seio de uma comunidade narradora que acolhe as narrativas das professoras e as narrativas de pesquisas que produzem conhecimentos e saberes como salvaguarda de um conhecimento profissional que evidencia o trabalho pedagógico-educativo de professoras e profissionais da educação no cotidiano escolar (CUNHA e PRADO, 2007). Por isso a denominação hetero(auto)biográfica, para inscrever nesse nome a perspectiva alteritária de construção de conhecimento narrativo, produto do diálogo com os aportes bakhtinianos.

Em outro estudo de Prado, Serodio, Proença e Rodrigues (2015), as narrativas na pesquisa são tratadas como

tema central tanto dos processos investigativos como também dos processos formativos decorrentes da pesquisa. Como indicado na apresentação do livro:

O que nos é contado pelos professores-pesquisadores-narradores do GEPEC, em suas teses e dissertações, traz para o bojo do cenário educacional uma rica discussão, bem como uma envergadura teórica que sustenta a metodologia narrativa de pesquisa como uma prática discursiva do indivíduo singular não indiferente ao outro, na arquitetônica ontológica eu-para-mim, eu-para-o-outro, o-outro-para-mim (p.15)

É essa arquitetônica bakhtiniana que passa a sustentar as narrativas pedagógicas desenvolvidas no grupo, seja nos projetos de formação, seja nos projetos investigativos. Passamos a entender as narrativas pedagógicas como um registro escrito em um gênero discursivo (BAKHTIN, 2011), do tipo secundário, derivado do gênero discursivo primário oral, constituindo uma ponte entre uma prática pedagógica instituída socioideologicamente e uma prática discursiva que possibilita a compreensão mútua em uma comunidade narradora – a comunidade de professoras. Como sugerido por Prado, Ferreira e Fernandes (2011) que defendem que as narrativas pedagógicas são textos predominantemente narrativos, escritos para compartilhar experiências e lições das experiências, discussões coletivas, de estudos e pesquisas. Os autores incluem nessas narrativas pedagógicas, tanto as crônicas do cotidiano escolar, os diários de aula, os depoimentos orais transcritos, os memoriais de formação, enfim, textos narrativos inscritos em um gênero discursivo privilegiado para que esses profissionais da educação documentem o que fazem, documentem o que pensam, documentem o que pensam sobre o que fazem, assim como suas inquietações, dificuldades, conquistas, sua produção intelectual.

Neste sentido, podemos enredar essas compreensões, com as proposições de Benjamin sobre a narrativa:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de arteção – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1987,p.205).

Essa marca tão singular – como as digitais das mãos do oleiro no barro – acabam por ficar impressas nas narrativas, principalmente ao movimentar-se na comunidade narradora, que acaba por construir novos modos de dizer essas narrativas, ao elas comunicarem as agruras e as aventuras cotidianas de seus produtores – professoras, narradoras do cotidiano escolar. Esse intenso movimento narrativo, seja em projetos de formação, seja em projetos de investigação, que acaba por criar um caldo narrativo propício à emergência das pipocas pedagógicas.

Nos inúmeros encontros do Grupo de Terça do GEPEC, nos anos de 2007 e 2008, no contexto de discussão das temáticas concernentes à indisciplina na escola, emergem as pipocas pedagógicas. Como já descrito em Prado (2018, p. 209-210):

Desde seu início, um dos exercícios reflexivos recorrentes era o de contar o vivido e expor as singulares experiências vividas por cada um dos participantes, possibilitando que nos encontros permitam-se o conhecimento das diversas realidades e dilemas vividos por todos os presentes. Além de dar a conhecer as muitas realidades educacionais, os registros, notadamente as escritas produzidas pelos professores do grupo, são potentes para que outros leitores, a partir das situações narradas, reflitam sobre a própria prática e sobre as relações que vem estabelecendo no cotidiano escolar. Isso ocorre porque ao lerem essas narrativas e as pipocas pedagógicas eles podem ter acesso a um excedente de visão (Bakhtin, 2010) do cotidiano escolar – o outro que narra a

própria experiência, muitas vezes, também diz dos leitores que se encontram dentro do universo escolar.

A força formativa e investigativa das pipocas pedagógicas, seu valor na corrente de comunicação verbal, pode ser medida tanto pelos sentimentos e emoções que evocam, como também pela corrente rememorativa que ela provoca: ao ouvir/ler uma pipoca pedagógica, outras e outros educadores, recorrem ao seu “baú de memórias” e fazem saltar, na própria corrente comunicativa, outra pequena narrativa de um acontecimento vivido, mostrando-nos – comunidade narradora – que vivemos vidas compartilhadas, vivemos vidas que podem ressignificar-se e construirmos novos e outros sentidos valorativos aos “corriqueiro, ínfimo, comum, irrelevante” cotidiano escolar docente.

Narrativas: passado, presente e futuro – memórias

Somente numa perspectiva histórica em que homens e mulheres sejam capazes de assumir-se cada vez mais como sujeitos-objetos da História, vale dizer, capazes de reinventar o mundo numa direção ética e estética mais além dos padrões que aí estão é que tem sentido discutir comunicação na nova etapa da continuidade da mudança e da inovação. Isto significa então reconhecer a natureza política desta luta. (...) Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa (FREIRE, 2001 p.35 - grifos nossos).

Entendemos o exercício de escrita narrativa como importante recurso formativo para professoras por, dentre outros aspectos já destacados em estudos anteriores (FERREIRA, PREZOTTO e TERRA, 2020; PRADO 2018; CUNHA e PRADO, 2007), tornar possível a ampliação da consciência de si e da realidade, numa perspectiva histórica e emancipatória que impacta, mobiliza e convida ao diálogo.

Nesse sentido, a narrativa se diferencia sensivelmente de outras maneiras de registro pedagógico. Narramos em diálogo com uma certa comunidade narradora, pois as histórias são contadas com o objetivo de partilhar experiências e propiciar a interlocução com outras pessoas. Por isso é diferente da escrita do diário, que pressupõe o direcionamento das reflexões apenas para si. Se nos mobilizamos a escrever e partilhar experiências, é porque entendemos que esse é um compromisso político de dar visibilidade ao conhecimento produzido no chão da escola, de reafirmação da autoria docente. Esse movimento, além de formativo para quem escreve, mobiliza outras narrativas, numa trama viva de histórias e vivências que se entrecruzam e se alimentam.

Ainda, narrar é uma forma de escrita que privilegia os sentidos e significados atribuídos ao episódio apresentado, em contraposição à descrição minuciosa frequentemente presente nos relatórios. Fazemos escolhas e organizamos os acontecimentos de modo a enfatizar certa percepção da realidade e preservar as lições que desejamos comunicar. Por isso, ao mesmo passo que uma escrita narrativa se funda na realidade (porque dela parte, concretamente, e a partir de sua circulação e debate há alterações objetivas na realidade de muitas docentes), também há certa conexão com o imaginário e com a licença poética que possibilita o gesto criativo de quem narra.

Assim como posto por Freire (2000b), ao dizer do ato educativo politicamente fundamentado, a narrativa escrita por professoras se configura como uma leitura propositiva da realidade, que se funda na cultura e na memória, ao mesmo tempo em que busca diálogo com um futuro possível. Ao escrever, reafirmamos escolhas e nos tornamos mais conscientes do mundo em que vivemos, dos limites e possibilidades de nossa atuação, das marcas da humanidade e da historicidade sobre nosso trabalho, bem como da importância do outro para a compreensão de si e da própria docência.

É no momento da escrita – no hoje – que expressamos compreensão do mundo e das relações com o que passou, ou

mesmo do que está por vir. A temporalidade da escrita narrativa é muito mais complexa e abrangente do que a linearidade dos acontecimentos narrados. Do mesmo modo que organizamos certa sequência de fatos, também dialogamos com outras experiências e perspectivas, nos antecipamos ao imaginar o lugar do leitor, recobramos efeitos e ressonâncias de outras escritas. Permitimo-nos, assim, atravessar, no momento presente, por diversos tempos.

Certamente a percepção e o diálogo com o tempo são importantes marcas da própria atividade de escrita. Ao registrar uma simples receita culinária, por exemplo, rememoramos como algum ente querido a fazia, enquanto selecionamos palavras e recomendações que, supomos, no futuro possam ser mais úteis e apropriadas a quem lerá a receita. No tipo de registro que aqui defendemos, entretanto, as temporalidades são articuladas consciente e intencionalmente: narrar não é apenas contar um fato, é também fazer as articulações assumindo que essa escrita se constitui historicamente, ou seja, quando alguém escolhe contar algo – que julga relevante para a comunidade – essa narrativa não é só sua, pois comporta ações, sonhos e afetos que são permeados pela cultura e pelas marcas de outras experiências.

Significa reconhecer o caráter histórico de minha certeza. A historicidade do conhecimento, a sua natureza de processo em permanente devir. Significa reconhecer o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura. (FREIRE, 2001 p.09)

Reconhecer os atravessamentos do tempo significa, então, compreender que produzimos leituras do que já passou e do que está por vir. Le Goff (1990) argumenta que tal entendimento de passado e futuro, na relação com o momento presente, é uma operação fundamental da consciência. Para o autor, “o passado não é só passado, é também (...) portador de valores religiosos, morais e civis” (LE GOFF, 1990 p.182). Por isso, dialogar com as tradições e rupturas, ponderar permanências e mudanças, alimentar sonhos

e lembranças são formas de conhecer a docência em sua concretude e reconhecer o caráter dialético da realidade.

As narrativas explicitam ainda outras temporalidades. Nas situações registradas, por vezes são evidenciados tempos impostos pela burocratização do trabalho pedagógico, bem como pela organização social e econômica. Tempos que ditam se é cedo ou tarde, se devemos nos apressar ou demorar, se é demasiado, suficiente ou escasso (FREIRE, 2001). Há outros tempos que se apresentam pelas marcas da idade e pelo que consideramos que é próprio delas. Achamos graça em comportamentos e falas infantis, preocupamo-nos com supostos atrasos de desenvolvimento. Também há o tempo marcado pelos estereótipos e preconceitos como o de gênero sexual, que insiste em tentar convencer da suposta pacienciosidade das mulheres ante à agitação masculina, entre tantas outras marcas. É o tempo que dita, por vezes, a capacidade profissional medida em anos de experiência, em horas de preparação das aulas, assim como por ele se balizam algumas das mais importantes relações cotidianas: horas-aula, dias letivos, bimestres. São dimensões que se estendem além de nós mesmos e orientam a relação que travamos com o mundo.

Escrever sobre narrativas pressupõe também uma aproximação ao conceito de memória, sobretudo quando tomamos para análise textos construídos como memórias de futuro. Memória não é sinônimo de lembrança, nem de reminiscência. Se lembrar significa reconectar-se com algo vivido intensamente, que não foi esquecido, a reminiscência se configura como marca que emerge do passado involuntariamente, no contato com elementos da atualidade. Já a memória é viva, ativa. É a construção cotidiana do acervo de histórias, práticas e afetos que nos constituem na dimensão pessoal e coletiva. Por isso, é a memória que dá sentido e encontra significado nas lembranças e reminiscências, que orienta nosso olhar para o momento presente.

A memória pode ser definida como o que fica do passado no que é vivido atualmente, pelas pessoas e pelos grupos. São os saberes que se incorporam aos fazeres e integram a vida cotidiana.

“De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada” (LE GOFF, 1990 p.407). Por isso a importância de registrar narrativamente: narramos a resistência, a esperança, o devir e as tensões, para deixar de ser um acontecimento momentâneo e constituir a memória coletiva.

Memórias também nos constituem como formas de conhecer a produção humana, ao mesmo tempo em que são constituídas por nossa própria humanidade. Rememorar pressupõe tanto a compreensão quanto a elaboração das marcas do tempo e da história. Conhecemos através de recordações que são reconstruídas, num contexto presente e em função das urgências e relações estabelecidas nesse mesmo presente (LE GOFF, 1990).

Assim, fundamental para a constituição da memória é a produção narrativa, que se caracteriza pela seleção e organização de uma experiência para que ela passe a ser memorável. Narrar é exercitar o poder e capacidade de escolha sobre o que queremos preservar, atribuir sentido aos fatos e se fazer sujeito atuante na história. Por meio da escrita, buscamos interlocuções para a atuação cotidiana, lembramos que há outras vozes junto com a nossa, e que a prática narrada é apenas uma de muitas, que por ela são representadas.

Formações possíveis inscritas nas narrativas das estudantes

A escrita das memórias de futuro como devir e projeto possibilita que as alunas se lancem na própria história e reflitam sobre como desejam se fazer professoras, em diálogo com os embates e aspectos da educação que já conhecem. Neste sentido, sua escrita é hetero(auto)biográfica, por retratar os elementos culturais, históricos e sociais nos quais estão imersas, trazendo ao texto fragmentos de outros e de si que se mesclam aos fragmentos de como é viver e experienciar a educação escolar, circunstanciado em dado espaço e tempo. Assim como afirma Freire (2001), é neste movimento dialógico de aproximação e estranhamento das práticas e construções teóricas que nos fazemos professores.

As análises das escritas das alunas foram construídas a partir de um processo de escuta das narrativas e pela busca de sua “interessância”, termo utilizado por Dunker e Thebas (2019) para se referirem ao pacto do acolhimento inerente à escuta. Os autores discutem a escuta e seus efeitos no outro “em tempo real e segundo as leis do improviso” (p. 25), remetendo-se às figuras do psicanalista e do palhaço, mas tomamos a liberdade de pensarmos, a partir de um deslocamento, as narrativas dos estudantes de Pedagogia como algo a ser escutado. Eles próprios admitem que

O bom escutador é leitor de textos e de pessoas, alguém que se interessa por entrar na vida alheia porque ela é um desafio de leitura, como um bom livro ou filme que, ao procurarmos ler ou assistir, enriquecemos (DUNKER e THEBAS, 2019, p. 59).

No processo de escuta deixamos “que a voz do outro ecoe em nós mesmos, para em seguida ler sentidos intrusivos e imprevisos” (p. 28). Ao nos colocarmos em posição de escuta, o outro é o centro de nossa compreensão, o espaço da escuta é o espaço do encontro das palavras, nossas e as do outro: “a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 379).

O que escutamos do que as alunas de Pedagogia têm a dizer de suas memórias de futuro? Quais sentidos emergem sobre a profissão e o exercício da docência? Chamou nossa atenção que as pipocas enfatizam como enredos das situações memoráveis aqueles momentos que envolvem o desenvolvimento e ampliação da consciência, o conflito, as relações sociais e afetivas. Tratam de temáticas que não são particulares, ao contrário, são histórias individuais carregadas de significados que possibilitam pensar a própria escola e as relações humanas.

Como primeiro aspecto considerado, destacamos que as alunas colocam em perspectiva uma atuação na sala de aula em que a criança é o centro da atenção da professora. É a criança quem captura a professora por seus gestos, palavras, silêncios, gritos,

reclamações, lágrimas. O olhar da professora, no seu vir-a-ser, busca ser sensível e amoroso e reconhece a fragilidade e, ao mesmo tempo, a força das crianças para lidar com seus sentimentos. O foco desse futuro, portanto, está mais nas relações e menos nos conteúdos. A pipoca de Bárbara, apresentada na íntegra, é representativa desse universo de interesses, preocupações e afetos:

Cabelos compridos é de menina! (Bárbara)

Sexta-Feira, dia 03/04/2020.

Dia de parque, período da tarde, o dia em que as crianças mais gostam, o dia em que elas sempre chegam todas “espoletas”, cheia de energia para gastar.

Assim que chegaram fomos à sala guardar as mochilas, e logo fizeram a fila para irmos ao parque. Enquanto organizava a fila algo me chamou atenção...Arthur, um menino do cabelo cor de ouro, comprido, lisinho, estilo “surfista”, estava todo incomodado me chamando, pois os outros meninos estavam passando a mão no cabelo dele, chamei a atenção deles, eles pararam e seguimos para o parque. Eu fiquei observando o tempo inteiro para entender o motivo, mas no parque estavam brincando todos juntos, correndo pra lá e pra cá.

Chegou a hora de voltarmos para a sala, comecei a cantar a musiquinha que eles já conhecem para fazerem a fila, conferi se todos estavam lá e estava faltando o Arthur, fui atrás dele e o encontrei sentadinho ao lado do escorregador chorando.

Pergunto-lhe:

— O que houve Arthur? Por que está chorando?

Minutos ouvindo os soluços.

— Quando chegar na minha casa vou pedir para a minha mãe cortar meus cabelos – Arthur responde ainda soluçando muito.

Eu, preocupada, pergunto:

— Mas porque você quer cortar seu cabelo? Ele é tão lindo.

Com os olhinhos cheio de lágrimas, ele desabafa...

— Ah Prô, o João, o Henrique e o Guilherme, ficam passando a mão no meu cabelo e falam que meu cabelo é feio, igual de menina, e eu gosto do meu cabelo assim, mas eu não sou menina.

Eu, sem saber muito o que responder para lhe confortar, disse:

— Arthur, o seu cabelo é lindo, você é lindo, não tem porque cortar ele sendo que você gosta dele assim. E mais uma coisa, você não parece menina, você parece um príncipe dos contos de fadas, sabe aqueles das historinhas que a Prô conta?

Já secando as lágrimas, ele afirma com a cabeça dando um lindo sorriso.

Chegando na sala, ouço Arthur dizendo para os coleguinhos que disseram do cabelo dele, todo feliz...

— A Prô me disse que meu cabelo não é de menina, meu cabelo é de Príncipe e lindo.

As palavras de Bárbara, sobre uma situação de docência imaginada, trazem a debate uma temática recorrente no contexto educacional. No entanto, o que nos captura a atenção e merece destaque, no diálogo com as demais narrativas e reflexões aqui tecidas, não é especialmente a discussão das relações de gênero, possibilitada pela situação narrada, nem a leitura enviesada que estudantes de Pedagogia, ingressantes no curso, possam ter sobre o que significaria ter cabelo “de menina” ou ainda sobre os atributos de beleza de um príncipe de contos de fadas. Estas são pistas potentes de outras discussões, possíveis de serem realizadas em outra escrita.

Salta-nos aos olhos, então, o fato de ser a criança, Arthur, seu aluno-personagem, aquele que provoca Bárbara a refletir sobre essa questão. Ela destaca a certeza de que algo precisava ser feito e de que a situação era importante. Sua escrita nos leva à compreensão de que a professora deve estar atenta às reações e comportamentos de seus alunos.

Quando destaca: “Enquanto organizava a fila algo me chamou a atenção” ou “eu fiquei observando o tempo inteiro para entender o motivo [do conflito]”, Bárbara nos mostra o desejo de se fazer presente nas relações da sala de aula, de vivenciar a convivência próxima com as crianças.

Essa ideia de presença é bastante expressiva na narrativa autobiográfica de Pennac (2008), quando se refere a uma professora

que admirava e a quem indagou sobre como “controlava” a sua turma. A resposta da professora foi:

Se eu quero a plena atenção mental deles, é preciso ajuda-los a se instalar nas minhas aulas. Os meios para se conseguir? Isso se aprende, ainda que longamente. Uma única certeza é de que a presença dos meus alunos depende estritamente da minha presença junto à turma inteira e junto a cada indivíduo em particular, da minha presença na minha matéria também, da minha presença física, intelectual e mental, durante os cinquenta e cinco minutos que vai durar a minha aula (p. 103).

De modo ainda mais preciso, a professora destaca: “Quando fico com eles, ou com os seus trabalhos, eu não estou em nenhum outro lugar” (PENNAC, 2008, p. 106). Na sua narrativa, Bárbara está presente na forma como observa, acolhe, apoia e ajuda a criança a resolver seu conflito.

Em outras pipocas, há a preocupação com relação à intervenção cuidadosa e ajustada à situação de conflito da criança. Fátima, na pipoca “Historinhas entre mundos”, tentando lidar com as desavenças de um grupo que deveria escrever um texto juntos, narra: “Então pensei por um minuto em um conselho para os três garotos e cheguei à conclusão: Então, por que vocês não tentam juntar os dois e fazem uma historinha que os três vão gostar?”. Tatiana, na pipoca “O dinossauro”, diante da criança que chora e quer ir embora porque esqueceu o brinquedo, afirma “Ainda tentando entender a situação e pensando o que lhe falar...”. Escutamos nas narrativas o cuidado dos estudantes com a palavra dirigida às crianças.

A preocupação com o modo de lidar com as relações interpessoais e com os encaminhamentos referentes às questões de convivência traz a debate o quanto as futuras professoras desejam construir uma docência sensível. Se narramos o que queremos preservar, aquelas lições que podem ser provocativas ou inspiradoras para outras professoras-leitoras, fica claro que a

intenção das estudantes-autoras é trazer a debate o modo como as pessoas afetam e são afetadas. Entendemos que Bárbara escolhe se retratar como uma professora que está presente e, ainda mais, que dirige o olhar ao cotidiano aberta a compreender o que acontece e a acolher os imprevistos da prática, aprender com eles.

Concordamos com Freire (2001, p. 73), quando este pergunta: “como poderia a educadora provocar no educando a curiosidade crítica necessária ao ato de conhecer, seu gosto do risco, da aventura criadora, se ela mesma não confiasse em si, não se arriscasse?”. A proposição da estudante-autora, de escrita de uma memória futura na qual ela se apresenta disponível aos alunos, é carregada de intencionalidade, crenças e escolhas. Implicada no diálogo com a docência (e não sobre), não prescinde da interlocução teórica ao evidenciar a importância do conhecimento cotidiano. Ao contrário, faz perceber que a apropriação teórica é que subsidia uma escrita sensível, fixada no coletivo e nas problemáticas do nosso tempo.

Quando se projetam como diretoras, a atenção das alunas do 8º semestre também recai sobre as relações entre os sujeitos e como aprendem com seus outros. Paula, em “Flor da Terra”, narra a relação com a criança e uma mãe:

Flor da Terra (Ana)

Há 5 anos atuo como diretora na escola “Flor da Terra”. Semana passada vivenciei esse “causo” que conto agora.

Perto das 18h as últimas crianças do pré estavam indo embora e eu, como de costume, estava me despedindo das professoras que seguiam rumo ao estacionamento. O telefone da secretaria começou a tocar incessantemente. Deixo de acompanhar a saída das crianças para atender. Do outro lado da linha, a mãe de Pedro Henrique me conta, com uma voz bem nervosa e preocupada, que o ônibus quebrou na estrada e ela certamente iria se atrasar muito para chegar e busca-lo. Pergunto se há outra pessoa que poderia vir ao nosso encontro, já tranquilizando que eu esperaria com ele. Ela responde negativamente: “somos só nós dois, não tem mais ninguém”.

O jeito era esperar. Eu tinha compromissos. Mas a minha família tinha quem os acolhesse, Pedro e sua mãe, não. Sentamos na calçada, começamos a conversar para que ele também se distraísse, pois estava aflito com a demora e sentindo a falta da mãe. Em poucos minutos, vimos o sol se pôr. Foi um bonito espetáculo que dividimos ali, em frente à escola. A noite chegou e Pedro comentou que tinha “uma parte de sorte” em ter ficado ali: podia ver como era a escola à noite, depois que todos já tinham ido. Escutou o silêncio, com estranhamento. Correu nos corredores com a sua agilidade máxima, sem receio de trombar com as pessoas ou de ser repreendido. Logo a mãe chegou, chorosa. Vimos o quanto ela se sentiu aliviada ao ver que ele ficou bem.

Tem dias que a gente se afunda nas burocracias da gestão, e tem dias que a gente percebe que fez o nosso melhor simplesmente porque teve a alegria de conviver com Pedros e Henriques.

Na relação com as crianças e suas mães e entre crianças e professoras a estudante se reconhece como futura diretora que, para compreender e intervir, quando necessário, precisa se colocar à escuta dos acontecimentos. A gestão, na perspectiva construída pelos futuros desenhados, não é feita de respostas, mas de respeito e atenção aos afetos.

Outras pipocas remetem a esta dimensão transformadora do cotidiano, que parece ensinar por meio de atitudes singelas e quase insignificantes, mas mobilizadoras de reflexões potentes para a constituição das professoras. Lúcia conta da delicadeza observada, como coordenadora, ao abrir a porta de uma sala de aula e ver a professora descaça, tocando “pé com pé” um dos alunos, na tentativa de aproximá-lo. Maria demonstra conflito diante de alunos que questionam: “porque não podemos autografar as camisetas de uniforme, uns dos outros?”. Clara confessa que seu “melhor dia” como diretora foi quando uma professora faltou e, sem substituta, ela não hesitou em largar os bilhetes, reuniões e ofícios para estar com as crianças.

Interessa-nos entender a experiência que brota da relação, que se inicia na ação e reação no mundo, tornando-se algo próprio do

sujeito. Ana conta que imaginava viver um dia corriqueiro como qualquer outro, até que algo acontece e a impele a dedicar maior atenção à sua atuação. A situação vivida (num futuro inventado) com o aluno Pedro poderia ser também mais uma tarefa de seu dia de trabalho, realizada com pouca atenção, mas quando este episódio faz com que ela pense sobre o que é ser diretora e em como se vê nesta função, configura-se como experiência.

Por isso, reafirmamos que compreender a formação de professores como processo de apropriação e elaboração de experiências é trazer a consciência de necessário posicionamento e engajamento das professoras com as práticas e com as teorias da educação, num processo de ampliação da capacidade sensível e perceptiva, articulada com a memória e com a história, pois estas são condições necessárias para que aquilo que vivenciamos se transforme em experiência. Se assim não for, serão apenas vivências suportadas, mas não elaboradas.

Neste contexto, a prática docente que se funda na experiência não é uma mera repetição de fazeres previstos ou planejados. É atuação consciente, preocupada e atenta ao cotidiano e à vida que nele acontece. Viver o cotidiano escolar é conviver com sua diversidade, potencialidade e contradições, sabendo que são elas produtoras de memórias e novas experiências.

A pipoca de Carla, intitulada “A janela da alma”, além da preocupação com as relações afetivas, marca a lição aprendida, ou seja, reforça a ideia de que a criança ensina a professora:

A Janela da Alma (Carla)

Desde sempre, até mesmo antes de compreender o que seria uma “alma”, pessoas me diziam que os olhos eram a janela da alma, a partir deles poderíamos captar o espaço, compreender o outro e nos expressar apenas com um olhar, e nisso eu acreditei até este dia, até conhecer a Luísa.

Luísa era uma criança com deficiência visual, mas, apesar deste problema, continuava sendo apenas uma criança, alegre, curiosa e com a sede de viver. Em todos os meus anos de ensino aquela foi a

minha primeira vez lidando com um deficiente visual, me esquivava entre as gafes que poderia cometer, até que um dia eu deslizei.

Durante em uma de minhas aulas de artes eu pedi para que toda a sala formasse duplas e, assim, cada um iria produzir um retrato do seu colega. Luísa sentou-se com Ruiz, e, deste modo, pensei que seria necessário ter a minha ajuda. Me sentei ao lado dela e então comecei a descrever o rosto de Ruiz para que ela pudesse produzir, mesmo que de forma abstrata, um retrato dele. Neste momento ela me entrevistou sobre minhas falas e então me disse:

— Eu consigo enxergar ele.

Após esta fala eu fiquei paralisada e sem entender o que realmente estava acontecendo, afinal, Luísa não enxergava. Mas, em um simples gesto, ela pediu o consentimento de Ruiz e começou a tatear seu rosto. Assim, a partir do nosso sentido mais básico, Luísa conseguiu ver Ruiz.

Durante algum tempo fiquei pensando sobre a minha ação e como eu estava apenas dando o meu ponto de vista, o que eu enxergava para então ela desenvolver, e, ela, apenas uma criança, já sabia sobre o seu poder além dos olhos.

Os olhos não são a janela da alma.

A estudante-autora, de modo explícito, ao destacar que ficou pensando sobre a sua ação, reforça o compromisso com a reflexão e com as lições aprendidas a partir da interação com as crianças.

Outras pipocas evidenciam lições construídas nessa mesma dinâmica. Denise, na pipoca “Amor e percepção”, ao narrar um conflito no dia do brinquedo, dele extrai a lição: “Me surpreendi com o ato das duas e percebi que, muitas vezes, as crianças são capazes de perceber problemas e lidar com eles de forma especial”. Mayara, em “Isso me deixa com sono”, discorre sobre a reclamação de uma criança sobre a história que a professora contava e sua mudança de estratégia para atrair o interesse das crianças: “Um simples comentário, feito de maneira sincera e sem intenção alguma, me trouxe um olhar diferente, me fez pensar em uma maneira de chamar a atenção dos meus alunos, de ter uma aula divertida e interativa. Podemos transformar simples comentários

em críticas construtivas e aprender com alguém muitos anos mais novo do que nós, por incrível que pareça”.

Lopretti (2013, p. 314), em sua tese de doutorado, defende que:

há uma especificidade do movimento de produção dos saberes docentes que se dá no intenso diálogo/confronto com os saberes discentes, fruto da vida que acontece na sala de aula e que precisa ser investigado, compreendido e explicitado como uma importante dimensão do processo de trabalho e formação docente, de constituição de uma identidade profissional e que se faz nos espaçostempos cotidianos da escola.

Como Lopretti (2013, p. 316), parece que Carla também aprendeu que “a possibilidade de aprendizagem docente e discente repousa na construção de uma escuta ativa, sensível, atenta e acolhedora ao dizeres discentes”.

Esta representação remete também à compreensão de que professoras precisam de enxergar em constante formação, cientes de seu estado permanente de aprendizagem e desenvolvimento: se muito conhecem sobre as práticas de ensino, ainda têm muito a aprender sobre como estas mesmas práticas fazem sentido, ou não, em diferentes contextos educativos. Se a longa trajetória profissional já lhes conferiu segurança para intervir em conflitos, novas circunstâncias criam outros entraves nunca vivenciados. Se a apropriação teórica lhe oferece direcionamento e intencionalidade nas proposituras pedagógicas, seu pensar no cotidiano denuncia a necessidade de ler mais, conhecer melhor.

Paulo Freire (2000a), ao defender o ofício do professor, falava sobre como a atenção às experiências e a busca pela boniteza (palavra por ele inventada para se referir à beleza que surge da coerência de uma existência ética e estética, de uma vivência consciente e orientada para o coletivo) nos fortalece na luta por condições mais humanas e justas de trabalho e de vida. Assim como a utopia e o diálogo, a experiência das professoras e seus alunos aponta para a necessidade de nos compreendermos como seres

inacabados e relacionais, capazes de desenvolver nossas práticas ao mesmo tempo em que aprendemos com / sobre elas. É a aprendizagem que surge da experiência que se acena como possibilidade de reinvenção do cotidiano e de resistência às medidas que objetivam anestesiar os sentidos, estimular a passividade do corpo e imobilizar o pensamento crítico.

São as vozes discentes que ecoam e sinalizam à professora suas dificuldades, que a encorajam a buscar alternativas para as limitações estruturais. São também os aprendizados decorrentes daquilo vivenciado concretamente com os estudantes que, somados a outros motivos, encorajam as professoras a seguirem em luta por melhores condições para a Educação.

Nesta roda de constante re-fazer e re-aprender a docência, os alunos e suas professoras tanto aprendem quanto ensinam, numa concepção de aula como espaço de construção dialógica e de relações horizontais, no qual apesar de desempenharem papéis necessariamente distintos, todos se percebem como portadores de cultura e de saberes, ao mesmo tempo em que reconhecem o próprio inacabamento e a necessidade de permanente aprendizado e mudança.

Dos aprendizados possíveis, encontrados nas pipocas de futuro das estudantes de Pedagogia, também destacamos o que pode ser compreendido com os silêncios e ausências, com o que não é registrado. Textos como o de Elisa trazem à cena discussões como relações familiares, desenvolvimento afetivo, relação professor-aluno, enfrentamento da realidade e trazem apenas como pano de fundo, a apropriação do conteúdo escolar:

Fora de controle? (Elisa)

Com esse tempo de Coronavírus, passei por um monte de situações difíceis e inusitadas com alunos, professoras e famílias. Vou contar um perrengue vivido com uma mãe, durante essa pandemia.

Como as crianças não têm a possibilidade de vir à escola, foram criados grupos no WhatsApp para melhor interação entre

professores, pais e alunos. E em meio a esses, no 5º ano havia o grupo dos alunos, e outro dos pais. No espaço das crianças, assim como já era mais que esperado, houve conversas entre eles, sobre todos os assuntos possíveis. Comentavam notícias da semana, discutiam quem era melhor: heróis Marvel ou DC Comics, trocavam dicas de séries para assistir, comentavam vídeos de redes sociais. É claro, o assunto futebol também está sempre presente.

Uma das mães, não contente com a situação de uso do grupo para circulação de assuntos aleatórios, começou a discutir falando que aquele ambiente não era propício para conversas que não fossem de matérias escolares. Que seu filho estava ali para aprender, que “a professora não tinha controle nenhum da turma” (até pelo celular as professoras são responsabilizadas pelas mesmíssimas coisas, reparem!), que seria melhor chamar um técnico de futebol ou um artista famoso para essa interação com os alunos, que talvez eles dessem mais atenção, que gostaria que isso fosse resolvido, se não iria ligar para a secretaria da educação e reclamar da escola.

Eu, como Diretora, preciso lidar algumas vezes com família que tem este tipo de postura e tom ameaçador em relação à escola. É difícil tentar argumentar, pois no caso desta mãe, havia pouca disponibilidade para me ouvir. Sua ideia sobre escola era bem ligada à transmissão de conteúdo e ela não estava parecendo interessada em compreender a importância das crianças manterem o vínculo afetivo num momento de tanto desgaste emocional. Além disso, a professora estava acompanhando e desenvolvendo muito bem as propostas, pois do mesmo modo que em sala de aula, momentos de matéria se entrecruzam como comentários e situações de convivência social, e tudo fica bem.

A pipoca de Elisa relata o descontentamento de uma mãe ao perceber que os alunos interagem, via redes sociais, mais preocupados com amenidades do que com os conteúdos escolares. Como diretora, sente a pressão de intervir entre os tantos atores que ali se apresentam: as famílias, os alunos, as professoras, os profissionais da educação que representam os órgãos públicos de regulação do serviço educacional. Dentre as tensões ali retratadas, outras se apresentam como “agravantes”: é ano de pandemia, crianças isoladas, professoras

sobrecarregadas, a aula invade o espaço doméstico, os familiares frequentam as salas de aula remota.

Neste cenário, a preocupação que motiva o debate é a função da escola como instituição responsável pela guarda e transmissão de certos saberes historicamente produzidos pela humanidade, na escrita de Elisa colocado em contraposição às práticas de acolhimento e desenvolvimento afetivo dos alunos.

Com exceção da menção desta pipoca, há uma ausência recorrente da discussão sobre o que se ensina, e porque se ensina. As estudantes-autoras excluem, de suas memórias inventadas, a relação que precisarão estabelecer, seja como docentes ou como membros da gestão, com o currículo e com a apropriação do conhecimento.

Concordando com Le Goff (1990), entendemos que no silêncio há também decisões sobre quais elementos ou versões são merecedoras de um lugar de memória. O que nos revela o não dizer das alunas? Ainda que não seja possível ler o silêncio, há pistas e traços presentes nos textos que podemos vislumbrar e que nos ajudam a compreender como as alunas-autoras decidem o que é memorável ou não. Se não dizem, insinuam com seu não-dizer e dialogam não com palavras, mas também com a ausência delas.

Seu esquecimento em relação às relações de ensino, mais centradas na transmissão de conteúdos escolares, parece indicar que “ensinar e aprender a matéria” são vivências mecanizadas, repetidas tantas vezes no cotidiano escolar, que há pouco a dizer sobre isso. Ainda, que o fazer pedagógico associado a estas relações exige a apropriação de determinado conjunto de conhecimentos e técnicas que não ainda vislumbrados com segurança pelas estudantes.

A escrita de Elisa denuncia silêncios e esquecimentos de outras narrativas, e chama a nossa atenção para o que não aparece nas pipocas. Observamos, por exemplo, que as alunas, quer como professoras, quer como diretoras, não questionam a realidade atual, pois nela se inserem em seus cenários inventados: os contextos, a estrutura pedagógica, as relações vivenciadas, as salas de aula, os formatos e tempos - tudo é exatamente como

percebemos na atualidade. Este padrão, que está presente em todas as narrativas, nos sugere que as alunas, no momento da escrita narrativa, não pensam em mudanças estruturais para a Educação, ao menos não em curto prazo.

Passeggi (2011, p. 153), ao discutir as narrativas autobiográficas como prática pedagógica e a possibilidade de ressignificação da experiência, destaca justamente a capacidade que temos de tirar lições da experiência para apropriarmos da nossa própria vida e reconhecermo-nos transformados. Se a elaboração das pipocas não pareceu às estudantes uma possibilidade de transgressão e de criação de uma realidade utópica e sonhada, entendemos que a atividade de escrita, leitura e diálogo carregam, em si, um potencial transformador. Uma vez que é apenas por meio da linguagem que o pensamento se realiza, é na ação concreta de dizer a sua palavra que as estudantes desenvolvem a consciência de que é possível imaginar – e lutar por – uma escola outra, uma educação mais livre, dialógica e alteritária.

Considerações finais

Escrevemos porque há importância nas ações vividas e queremos que essas se eternizem como memória docente. Narramos então como compromisso político, por acreditar mais na liberdade criativa do que em certa exatidão repetitiva, para mostrar que a história é mais que uma sequência de fatos e suas consequências, que a atuação humana se funda na possibilidade. Para reescrever o próprio caminho.

Sem ingenuidade, sabemos que a escrita como gesto político e consciente não muda, por si, a realidade árida que vivenciamos em Educação na atualidade. Concordamos com Freire (2001) quando afirma que as mudanças sociais só podem ser pensadas a partir da realidade concreta, e não fundada em ilusões. Por isso, ao defender a narrativa como escrita de um passado ou futuro diferente daquele já apresentado pelos discursos de poder, falamos da importância de nutrir sonhos e projetos, sem os quais nenhuma transformação

social pode acontecer, e de manter na memória que a docência se faz também na possibilidade de decisão:

Se os seres humanos fossem puramente determinados não haveria por que, na prática educativa, apelarmos para a capacidade crítica do educando. Não havia por que falar em educação para a decisão, para a libertação. (...) Lhes faltaria a decisão, a faculdade de, em face de modelos, romper com um, optar por outro. A nossa experiência, que envolve condicionamentos mas não determinismo, implica decisões, rupturas, opções, riscos. (FREIRE, 2000b p.12)

O propósito da escrita narrativa é, sobretudo, manter o exercício reflexivo e, com isso, o compromisso com uma prática emancipatória. Ao materializar na escrita um futuro desejado, também concretizamos a necessidade de luta e mobilização política para tornar possível tal realidade imaginada. Sem as memórias, bem como sem a utopia e o sonho, essas condições não se criam, pois dificilmente nos serão dadas sem luta. Narrar, então, se conecta com a realidade mesmo quando são fatos imaginados os registrados, de um passado não vivido ou de um futuro que ainda parece distante. Dizemos isso por compreender que é alimentando as perspectivas e aspirações, no constante diálogo com as teorias e com a comunidade, que nos fortalecemos para buscar fazer a realidade que desejamos vivenciar.

Todos nós já temos memórias de escola e de ser professora, mesmo antes do início da docência como atividade profissional. Assim como dito por Freire (2001, p. 20), “não é possível ser gente sem se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira”. Nossas representações passam pelas vivências particulares da infância, as experiências sociais, as imagens veiculadas pela mídia, dentre tantas outras. Criamos ideias da educação que por vezes são um misto de fascínio e repulsa, sinalizando a tensão de quem se compreende diante dos dilemas do presente – e dos condicionantes da realidade – ao mesmo tempo em que tece possibilidades para um futuro feito pelas

próprias mãos. Para o futuro, ora olhamos como tempo de decadência, ora de esperança.

Os textos narrativos aqui apresentados trazem, em sua estrutura, um diálogo com a escola e com a carreira docente a partir dos elementos que são conhecidos mesmo antes de suas autoras protagonizarem situações de sala de aula, como professoras. São memórias de futuro.

É que o momento de que uma geração faz parte, porque histórico, revela marcas antigas que envolvem compreensões da realidade, interesses de grupos, de classes, preconceitos, gestação de ideologias que se vêm perpetuando em contradição com aspectos mais modernos. Não há hoje, por isso mesmo, que não tenha “presenças” que, de há muito, perduram no clima cultural que caracteriza a atualidade concreta. (FREIRE, 2000b p.26)

Concordando com Freire (2000b), entendemos que importa ouvir e ler o que iniciantes do curso de Pedagogia tem a dizer sobre seu futuro como professoras porque nessas expectativas, registradas como memórias, há uma construção que denuncia / anuncia “presenças” e possibilitam a ampliação de nossa consciência sobre o saber e o fazer docente.

Referências

AGUIAR, Thiago B.; FERREIRA, Luciana H. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**. Curitiba, 2021 (no prelo).

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. [Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra]. – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v.2, n.2, p. 37-48, ago./dez. 2009.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador**: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov e sobre o Conceito de História. Magia e Técnica, Arte e Política – Obras Escolhidas, volume 1. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CAMPOS, Cristina M. **Cumplicidade e fantasia na composição do trabalho docente**: as narrativas pedagógicas no cotidiano escolar. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação [327p.], 2016.

CAMPOS, Cristina M.; PRADO, Guilherme do V. T. (orgs.). **Pipocas Pedagógicas**: narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

CAMPOS, Cristina M.; PRADO, Guilherme do V. T. (orgs.). **Pipocas Pedagógicas III**: narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

CAMPOS, Patrícia R. I. **Coordenação pedagógica e reuniões de conselho de classe**: notas para (en)cantar a formação docente. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação [296p.], 2018.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CRUZ, Rubia Cristina. **A Gestora Escolar, entre a Prática e a Gramática**. Campinas: Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. [s.n.], 2012.

CUNHA, Renata C. O. B. Narrativas pedagógicas e efeitos de leitura entre estudantes de Pedagogia. In: COSTA, Adriana A. F.; CUNHA, Renata C. O. B.; PRADO, Guilherme V. T.; EVANGELISTA, Francisco (Orgs.). **Narrativas, formação de**

professores e subjetividades democráticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p.19-45.

CUNHA, Renata C. O. B. e PRADO, Guilherme V. T. **Percursos de Autoria:** exercícios de pesquisa. Campinas: Editora Alínea, 2007.

DICKEL, Adriana. **O esforço coletivo de reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professoras da periferia:** um projeto em construção. Campinas: Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. [s.n.], 1996.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista:** como escutar os outros pode transformar vidas. 10 ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

FERREIRA, Luciana H. **Educação estética e prática docente:** exercício de sensibilidade e formação. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação [333p.], 2014.

FERREIRA, Luciana H., PREZOTTO, Marissol e TERRA, Juliana. Confiar. Con.fiar. Confi(n)ar: a narrativa como estratégia formativa ante as recentes transformações sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, 5(16), 2020. p.1664-1681. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1664-1681

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação:** ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

GALEANO, Eduardo. **Entrevista:** Galeano fala sobre O Filho dos Dias, um livro em que cada dia nasce uma história. Porto Alegre: L&PM; 2013. Disponível em: https://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805133&SecaoID=816261&SubsecacaoID=618848&Template=../artigosnoticias/user_exibir.asp&ID=846191 Acesso em: 12 fev. 2021.

GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M.A. (org.). **Cartografias do Trabalho Docente:** professor(a)-

pesquisador(a). Campinas: Editora Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil ALB, 1998.

GERALDI, João Wanderlei. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In. Freitas, Maria Teresa Assunção de et al (org.) **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Editora Cortez. 2003.P.39-56

LARROSA, Jorge & col. **Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educacion**. Barcelona: Editorial Alertes, 1995.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. [Tradução Bernardo Leitão]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LIMA, Maria Emilia Caixeta de C. **Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em Química**. Campinas: Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. [s.n.], 2003.

LOPRETTI, Tamara Abrão Pina. **E os saberes das crianças ensinam à professora: contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. [s.n.] 2013.

MARQUESIM, Dejanira Fontebasso. **A construção do ser professor e a capacitação docente**. Campinas: Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. [s.n.], 2003.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Rev. Investigación Cualitativa**, v.2, n.1, p.6-26. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>

PENNAC, Daniel. **Diário de escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PRADO, Guilherme V. T.; FERREIRA, Cláudia R.; FERNANDES, Carla H. Narrativa Pedagógica e Memoriais de Formação: Escrita dos Profissionais da Educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p.143-153, set./dez., 2011.

PRADO, Guilherme V. T. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação, Paranaíba**, v. 4, n. 10, p. 149-165, 2013.

PRADO, Guilherme V. T. As pipocas pedagógicas e o grupo de terça do GEPEC: modos, espaços e tempos de narração de experiências. In FURLANETTO, Ecleide C.; NACARATO, Adair M.; GONÇALVES, Teresinha V. O. **Espaços Formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. Curitiba: Editora CRV, 2018, p.209-228.

PRADO, Guilherme V. T.; CUNHA, Renata C. O. B. O diálogo da experiência com a teoria no cotidiano da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia V.; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.p. 95-104.

PRADO, Guilherme V. T.; PROENÇA, Heloísa, H. D. M.; SERODIO, Liana A.; SILVA FILHO, Ruy B. Pipocas pedagógicas: uma possibilidade de narrar o vivido na escola. In: PRADO, Guilherme V. T.; PROENÇA, Heloísa, H. D. M.; SERODIO, Liana A.; SILVA FILHO, Ruy B (org.). **Pipocas Pedagógicas IV: narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.p.09-22

PRADO, Guilherme V. T.; SERODIO, Liana A.; PROENÇA, Heloísa, H. D. M.; RODRIGUES, Nara C. **Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. [Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo]. São Paulo: Editora 34, 2017.

Sobre as autoras e os autores



Adriana Varani

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1995), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005) e estágio realizado durante o doutorado na Universidade de Barcelona (2002). Atua como professora na Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de professores e práticas pedagógicas, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, trabalho coletivo, cotidiano escolar, práticas pedagógicas dos anos iniciais e avaliação da aprendizagem. E-mail: drivarani@gmail.com



Ana Lúcia Souza de Freitas

Doutora em Educação (PUCRS, 2005) com estudos de Pós-Doutorado em Pedagogia Crítica (Liverpool Hope University, 2015). Atualmente aposentada, é pesquisadora convidada da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) Campus Jaguarão, integrando o Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas, Avaliação e Gestão da Educação/GEPPAGE. Desde 2020, integra o Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França. Atuou como docente em outras Instituições de Ensino Superior: UNISINOS, PUCRS, FURG, UERGS e UNILASALLE. Cofundadora do Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França. E-mail: 0311anafreitas@gmail.com.



Bárbara C. M. Sicardi Nakayana

Pós-doutora em Psicologia da Educação (2019) - bolsista CNPq em Educação pela PUC-SP. Doutora em Educação (2008) pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação (2000) e Graduada em Pedagogia (1997) pela Universidade Federal de São Carlos. Experiência na área de Educação, em cursos de graduação e especialização Lato-Sensu presenciais e EaD, com ênfase em Didática, Recursos e Materiais Curriculares e Metodologia e Prática de Ensino de Matemática, trabalhando especialmente com os temas Narrativas (auto)biográficas, Formação de Professores e trabalho docente e Formação de Professores que ensinam Matemática. Docente nos cursos de licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd-So) na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - Campus Sorocaba. Lidera o Núcleo de Estudos e Pesquisas "Narrativas, Formação e Trabalho Docente" - NEPEN. É Editora-chefe da Revista Crítica Educativa e Coordenadora do PPGEd-So. E-mail: barbara.sicardi@gmail.com



Conceição Leal da Costa

Possui Licenciatura em Ensino de Física e Química pela Universidade de Évora (1990), Mestrado em Ciências da Educação (Administração Educacional) pela Universidade de Évora (2000) e Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (2015). Atualmente é docente no Departamento de Pedagogia e Educação; Professora auxiliar da Universidade de Évora; Membro da Direção do Departamento de Pedagogia e Educação; Membro da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e investigadora do Centro de

Investigação em Educação e Psicologia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores; Supervisão; Metodologias de Ensino; Narrativas de Professores e de Crianças. Os interesses investigativos são principalmente nos seguintes temas: Teacher education; narrative inquiry; life histories; supervision; teacher learning and development; project approach; teaching and learning with children. E-mail: mclc@uevora.pt



Daniela Dias dos Anjos

Possui graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tem experiência na área de Educação como professora da educação básica e do ensino superior. Atualmente é docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (USF), e atua na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos. Participa dos seguintes grupos de pesquisa: GPPL (Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem) e Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente. E-mail: danjos04@yahoo.com.br



Guilherme do Val Toledo Prado

Professor Livre-Docente em Educação Escolar (2015) da Faculdade de Educação da UNICAMP. Pesquisador do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada e coordenador do NOZSOUTRES - Círculo Narrativo de Estudos em Educação. Graduado em Pedagogia (1987), mestre em Metodologia de Ensino (1992) e doutor em Linguística Aplicada - Ensino e Aprendizagem de

Língua Materna (1999), obtidos na Universidade Estadual de Campinas. Com experiências na área de Educação, ênfase na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como consultoria e assessoria à projetos educativos centrados na escola, atuando principalmente nos seguintes temas, na graduação e pós-graduação: formação de professores - inicial e continuada, epistemologia da prática docente, professor-pesquisador, escrita docente, investigação educacional e pesquisa narrativa.

toledo@unicamp.br



Heloísa Helena Dias Martins Proença

Doutoranda em Educação (GEPEC/FE/Unicamp). Graduada em Pedagogia; Especialista em Educação Infantil; Especialista em Educação de Jovens e Adultos; Mestre em Educação pela UNICAMP. Pesquisadora colaboradora do GEPEC - Grupo de

Pesquisa em Educação Continuada da Faculdade de Educação da UNICAMP, participando de grupos de estudos nas áreas da Educação Matemática, Alfabetização e Educação Escolar, Filosofia da Linguagem e Formação de Educadores. Professora Convidada em cursos de pós-graduação do UNISAL (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Professora convidada da pós-graduação do IBFE (Instituto Brasileiro de Formação de Educadores). Atua na formação continuada de profissionais da educação, na assessoria e formação em gestão escolar. Tem mais de 30 anos de experiência na área educacional, atuando nos segmentos da Educação Básica (Educação Infantil ao Ensino Fundamental), na coordenação pedagógica e na formação continuada de profissionais da educação em sistema públicos e privados de ensino. E-mail: heloisamartinsproenca@gmail.com



Inês Ferreira de Souza Bragança

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Pós-Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora-Portugal e Mestre em Educação e Pedagoga, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordena o Grupo Interinstitucional de Pesquisa Formação Polifonia (<https://grupopolifonia.wordpress.com>), vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP) e ao Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação (FFP/UERJ). Seus trabalhos tematizam a formação docente, em suas políticas e práticas, e a abordagem narrativa (auto)biográfica como modo de viver, pesquisar e formar em partilha. E-mail: inesbraganca@uol.com.br



Liana Arrais Serodio

Doutora em Educação pela Universidade de Campinas-UNICAMP no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (GEPEC), orientada por Guilherme do Val Toledo Prado. Mestre em Educação Pela Pontifícia Universidade Católica - PUC de Campinas, orientada por Maria Eugênia Castanho. Bacharel em Música pela UNICAMP. Realizou estágio de Doutorado na Itália-Bari, orientada por Augusto Ponzio. No Ensino Básico, trabalhou como professora de música no Colégio de Aplicação "PIO XII"- da

Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. No Ensino Superior atua como docente e orientadora de no Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar na UNICAMP. Na produção de material didático atuou com o Instituto Abaporu de Educação e Cultura. Em Pesquisa, tem desenvolvido estudos com Linguagem, Linguagens Artísticas, Semioética e das Metodologias Narrativas de Pesquisa. E-mail: serodio@unicamp.br



Luciana Haddad Ferreira

Docente e pesquisadora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (PPGE/UNIMEP). Professora contratada na Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP (Campus Rio Claro). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2014), realizou pós-doutorado em Psicologia Educacional na Universidade Federal de Uberlândia (2018), com investigação no campo da Psicologia e Arte. Especialista em Educação e concepções do conhecimento (USL-2009) com complementação no Instituto Jean Piaget (Almada-Portugal), e especialista em Arteterapia (USM - 2006). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2004), É líder do Grupo de Pesquisa Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividades - Hinas (PPGE/UNIMEP) e é membro do grupo de estudos e pesquisa em Educação Continuada, Gepec (FE/UNICAMP). Desenvolve pesquisas e trabalha com formação permanente de professores, especialmente nas aproximações com Psicologia, Educação Estética e Arte Educação. Pesquisadora na área de formação de professores, com ênfase em pesquisa narrativa, ênfase em teoria Histórico-Cultural e ênfase em arte, educação e experiência estética. E-mail: haddad.nana@gmail.com



Marília Cid

Professora Associada da Universidade de Évora (Portugal), no Departamento de Pedagogia e Educação. Possui doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (2004), mestrado em Educação - Metodologia do Ensino das Ciências pela Universidade de Lisboa e licenciatura em Ensino de Biologia e Geologia pela Universidade de Évora. Atualmente tem atuação no Programa de Doutorado em Ciências da Educação, no curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica e na Licenciatura em Ciências da Educação. Desempenha atividades de pesquisa e extensão nas áreas da Avaliação Educacional e Educação em Ciências. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação educacional, ensino, avaliação das (e para as) aprendizagens, qualidade de ensino, didática das ciências e rendimento acadêmico. Foi diretora do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora no período 2013-2019 e investiga em especial na linha de investigação Aprendizagem, Ensino, Avaliação e Tecnologia Educativa. E-mail: mcid@uevora.pt



Raquel Aparecida Batista

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2005) e mestrado em Programa de Pós Graduação em Educação - UFSCar pela Universidade Federal de São Carlos (2018). Atualmente é coordenadora pedagógica - Secretaria de Educação- Prefeitura Municipal de Hortolândia, professora auxiliar e tutora pela Universidade Federal de São Carlos e participante dos Grupo-Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas,

Formação e Trabalho Docente (NEPEN) e Grupo de Estudos do Cotidiano Escolar (GRECOTIDIANO). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil. E-mail:aparecida40raquel@gmail.com



Renata Barroso de Siqueira Frauendorf

Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1990). Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação/UNICAMP em Formação de Professores e Trabalho Docente. Atualmente é coordenadora de projetos do Instituto Avisa Lá -SP, assessora de Língua Portuguesa - anos iniciais do Instituto Chapada - BA, assessora de secretaria municipais de educação e autora de materiais didáticos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Doutoranda a partir de 2018 pela Faculdade de Educação - Unicamp. E-mail: rsfrauendorf@globo.com



Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006). É orientadora de trabalhos de conclusão no curso de MBA em Gestão Escolar da ESALQ/USP e assessora pedagógica no Instituto Pecege. Seus trabalhos enfatizam a formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, formação centrada na escola, trabalho docente coletivo, coordenação pedagógica, cotidiano

escolar, relação universidade-escola. E-mail:
renata_bcunha@yahoo.com.br



Solange Aparecida da Silva Brito

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR-SOROCABA. Graduada em Pedagogia. Supervisora de ensino na Prefeitura Municipal de Sorocaba. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba (2013). E-mail: brito@estudante.ufscar.br



Suelen Aparecida de Carvalho Rela

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2008). Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Itatiba; Aluna Regular do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu da Universidade São Francisco - Itatiba. Membro da Revista Horizontes - USF: Auxiliar Técnico do Corpo Editorial. (2020) Membro do Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho docente da Universidade São Francisco. E-mail: sucarvalhorela@gmail.com



Thais Lemi Souza

Estudante do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp. Bolsista de Iniciação Científica. Participante do Grupo de Estudos do Cotidiano Escolar (GRECOTIDIANO).. E-mail: lemi.thais@gmail.com



Vanessa França Simas

Doutora em Educação (2018) pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Brasil) e Doutora em Ciências da Educação (2018) pela Universidad de Granada (Espanha), sob regime de cotutela. Desenvolveu a pesquisa intitulada "A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora". Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2010). Atualmente é Pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada -GEPEC/ Departamento de Práticas Culturais - DEPRAC/ Faculdade de Educação - UNICAMP; membro do GRUBAKH - Grupo de Estudos Bakhtinianos, vinculado ao GEPEC; Professora da educação infantil da Rede Municipal de Campinas, estando professora de bebês. Atuou como professora dos primeiros anos do ensino fundamental durante os anos de 2010 a 2016. Tem se aprofundado na área de prática pedagógica, formação de professores, cotidiano escolar, infâncias, bebês, escrita e pesquisa narrativas e filosofia da linguagem bakhtiniana. E-mail: vanessafsimas@gmail.com

Este livro nasce de um projeto de pesquisa, que vem nos ajudando a compreender a relevância do trabalho com narrativas na formação inicial ou continuada de professoras e professores e na investigação em educação, com forte tendência à reflexão da prática, e na produção de refrações da mesma prática, produzindo conhecimentos e saberes a partir da escola com a universidade.

Os artigos dão a ver o movimento formativo realizado em diferentes instituições, nas diversas parcerias construídas ao longo de nossos intercâmbios profissionais, com diversos aportes teórico-metodológicos mobilizados para pensar a narrativa em diferentes contextos.

As concepções de linguagem no ensino da língua, as trocas de narrativas entre ideologias de diversas professoras mais experientes, o empenho em dizer da música, a preocupação com as estagiárias sem o esperado estágio devido à pandemia, ou as potencialidades e limites dos registros narrativos ou da parceria sensível entre estagiária (na escola) e supervisora (na universidade), a busca de um modo de garantir uma formação ora dentro das histórias narradas ora dentro de um ateliê biográfico co-construindo identidades, ora trazendo diversos estímulos, recursos, como cartas pedagógicas em busca de (auto)reflexão, participação, ou de autonomia e empoderamento, ora valorizando as relações e os sujeitos, seja em detrimento de mercantis “metodologias de ponta”, seja em relação à avaliação, seja aos sentidos pessoais ou socialmente construídos de docência e gestão ou imaginadas do mundo a construir, etc. Todos esses movimentos e adensamentos, podem dar a ver o início de um percurso de formação narrativa hetero-auto-biográfica que considera as narrativas dos acontecimentos do discurso interior (sem esquecer que foram dádivas dos outros).

