



***caminhos de***  
***pesquisa formação:***  
abordagens narrativas e (auto)biográficas

organizadoras e organizador  
inês ferreira de souza bragança  
thais da costa motta  
itamar zuqueto serra neto

**caminhos de *pesquisa* formação:  
abordagens narrativas e (auto)biográficas**

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.



**inês ferreira de souza bragança  
thais da costa motta  
itamar zuqueto serra neto  
(organizadoras e organizador)**

**caminhos de *pesquisa* formação:  
abordagens narrativas e (auto)biográficas**



**Pedro & João**  
editores

**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.

---

**Inês Ferreira de Souza Bragança; Thais da Costa Motta; Itamar Zuqueto Serra Neto [Orgs.]**

**Caminhos de *pesquisa* formação: abordagens narrativas e (auto)biográficas.**  
São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 302p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0378-2 [Impresso]**  
**978-65-265-0481-9 [Digital]**

1. Pesquisa formação. 2. Abordagens. 3. Narrativas. 4. (Auto)biografias. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**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); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2023

## sumário

<b>prefácio</b>	9
reverberações em investigações filomena maria de arruda monteiro	
<b>apresentação</b>	13
<b>sobre modos de viver, narrar, pesquisar e formar em partilha: um convite à leitura</b> inês ferreira de souza bragança thais da costa motta itamar zuqueto serra neto	
<b>modos singulares de constituir as abordagens teoricometodológicas e trabalhar as fontes narrativas no processo das tessituras da <i>pesquisaformação</i></b>	
<b>capítulo 1</b>	29
<b>poéticas da existência em narrativas outras de vida, experiência e <i>pesquisaformação</i></b> joelson de souza morais	
<b>capítulo 2</b>	49
<b>caminhos (entre)cruzados em uma <i>pesquisaformação</i></b> evelyn alves inamorato luciane maria pezzato	
<b>capítulo 3</b>	65
<b>o fio da reciprocidade: reflexões sobre a constituição da <i>reciprocidadeformativa</i></b> juliana godói de miranda perez alvarenga	

<b>capítulo 4</b>	<b>83</b>
<b>redes em diálogo: aproximações possíveis entre os movimentos metodológicos, as pesquisas com cotidianos escolares e as investigações narrativas</b> soymara emilião	
<b>capítulo 5</b>	<b>99</b>
<b>colchas de retalhos e os memoriais de formação: diálogos de duas pesquisadoras na <i>pesquisaformação</i></b> camila petrucci dos santos rosa ana luiza tayar lima	
<b>capítulo 6</b>	<b>117</b>
<b>pesquisar(se) e formar(se) na universidade, na escola e na vida narrativamente por meio das cartas: a (per)formação da pesquisadora iniciante em educação.</b> juliana vieira bárbara cristina moreira sicardi nakayama	
<b>capítulo 7</b>	<b>133</b>
<b>percursos, reflexões e desafios de um grupo de pesquisa: diálogos teóricos e metodológicos com a <i>pesquisaformação</i> narrativa (auto)biográfica</b> eda maria de oliveira henriques ana paula santos lima lanter lobo	
<b>capítulo 8</b>	<b>149</b>
<b>entre encontros e travessias: movimentos de uma <i>pesquisaformação</i> narrativa (auto)biográfica sobre a formação da coordenadora pedagógica</b> renata fernandes	

<b>capítulo 9</b>	<b>167</b>
<b>narrativa de uma viagem de <i>pesquisaformação</i> tendo a escrita como companheira</b>	
liliam ricarte de oliveira	
<b>capítulo 10</b>	<b>187</b>
<b>a <i>pesquisaformação</i> e a cointerpretação como modo de trabalhar as fontes narrativas: diálogos entre Bakhtin e Ricoeur.</b>	
thais da costa motta	
inês ferreira de souza bragança	
guilherme do val toledo prado	
<b>pesquisas narrativas e (auto)biográficas na formação inicial e continuada de professores: potências reflexivas, resistências e criações cotidianas</b>	
<b>capítulo 11</b>	<b>217</b>
<b>escola antineia silveira miranda: espaço de grandes acontecimentos</b>	
dayse gonçalves fontenelle	
<b>capítulo 12</b>	<b>235</b>
<b>tornar-se professora em tempo de pandemia: narrativa (auto)biográfica e formação contínua em um contexto de trabalho remoto</b>	
aline nunes ferreirinha de souza	
everardo paiva de andrade	
<b>capítulo 13</b>	<b>253</b>
<b>uma professora pesquisadora narradora: movimentos de (trans)formação</b>	
karine rezende	



<b>capítulo 14</b>	<b>267</b>
<b>a menina que guarda, a estrela que guia: um encontro marcado</b>	
eliete marcelino dias andrade	
<b>sobre as organizadoras e o organizador</b>	<b>293</b>
<b>sobre as autoras e os autores</b>	<b>295</b>

# prefácio

## reverberações em investigações

filomena maria de arruda monteiro<sup>1</sup>

*[...]En este sentido, practicar y cultivar la narrativa y el saber narrativo se ha convertido, para nosotros, en un modo que nos ayuda a prepararnos como docentes y que nos mantiene en una relación sensible y cuidadosa con lo vivido.*

(CONTRERAS; QUILES; PAREDES, 2019 p.66)

Investigar trilhando uma perspectiva horizontal, compartilhada, democrática e decolonial com *pesquisaformação* nos leva a assumir exigências outras no campo epistêmico-metodológico, pois a cada estudo realizado, a cada narrativa que construímos junto com os participantes, vamos não só vivendo significativas experiências como também traduzimos em histórias o que contamos a nós mesmos, ou a partir das histórias que nos foram contadas (sociais, culturais, institucionais). Vivemos a partir dessas histórias movimentos de tessitura que requerem uma *ontologia relacional* (CLANDININ, et al., 2018) para compreender o vivido com sentidos ressignificados.

Como pedagoga, professora formadora, atuando também na pesquisa de formação inicial e continuada de professores (especificamente com pesquisa narrativa), agora como leitora, prefaciadora e também aprendiz, enfatizo o valor da presente obra produzida com profundidade teórico-metodológica e leveza narrativa, em sua maior parte num coletivo de professores/as e

---

<sup>1</sup> Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

pesquisadores/as articulados a propósitos afins de revelar as histórias vividas e “os bastidores da *pesquisaformação*”. Pesquisa que se mistura com a vida; vida que só se compreende com as narrativas e narrativas que constroem processos identitários singulares/sociais. *A vida é um construto narrativo. A vida é sempre, necessariamente, um conto* (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Abordagens “teoricometodológicas” de investigação em diferentes “*espaçostempos*” que fundamentam significativamente o saber da experiência no “*viverpesquisarnarrarformar*”. Experiências vividas de cada um do grupo e no grupo como coletivo nesse processo de construção de sentidos e significações ao narrado, *o que pressupõe uma experiência relacional diferenciada na composição das narrativas, criando e recriando as histórias, expectativas e significados que cada participante vai produzindo, ampliando as possibilidades na investigação* (MONTEIRO,2020, p.15). Essa relação de co-colaboração *teoricometodológica* permite ampliar a construção de sentidos diante da complexidade da realidade vivida, provendo uma experiência que possui um significado ético e político.

Entendo que “*pensar narrativamente nas fronteiras entre a narrativa e outras formas de pesquisa é, talvez, a única e mais importante característica do pensamento narrativo bem-sucedido*” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 57). E para transitar nessa nova fronteira são inevitáveis as indagações e as “*criações cotidianas*” que nos ajudam na compreensão do espaço tridimensional que envolve relações, tempos e lugares, e nas possibilidades imaginativas, considerando que *una narración está siempre inacabada, de que las historias serán re-contadas una y otra vez, y de que las vidas serán re-vividas de formas nuevas*. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 40).

A leitura do conjunto dos potentes textos permite que o leitor possa ampliar sua compreensão sobre “*pensarfazer* pesquisa em educação”, entendendo o lugar das autorias, da poética, das práticas, da docência, da infância, da escola pública, do trabalho docente, de outras formações. Nas próximas páginas, há um mundo de perspectivas sensíveis, éticas e estéticas associadas às diferentes

formas de saberes que nutrem o diálogo integrador de pesquisadores e pesquisadoras e podem reverberar outros e novos caminhos do conhecimento científico e experiencial. Nesse sentido, o livro seduz do início ao fim.

Finalizo essa apresentação repassando o convite que a mim foi feito, aceito prontamente, pelo fato de habitar nesse *entrelugar* de fronteiras interconectadas que resultam em tensões ao considerar as experiências educacionais como fenômenos que devem ser estudados narrativamente, porque nos convida a conhecer histórias outras, possibilitando uma experiência reflexiva e formativa em diálogo potente na construção de conhecimento em educação. Após a escuta desta obra, venho esperando com o mais notável filósofo educador brasileiro Paulo Freire, dizer da necessidade de criar “*espaçostempos*” de escuta sensível nos processos humanos formativos. Assim, compartilhem as ideias, usem em seus lugares de formação de professores e de pesquisadores.

Parabenizo os/as autores/as, pelos capítulos que disponibilizam nesta obra. Desejo que eles deixem em você, leitor, o desejo de ler e de realizar “*pesquisaformação* narrativa e (auto)biográfica” para sempre.

## referências

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

CLANDININ, Jean; CAINE, Vera, LESSARD, Sean. **Vivendo a ética relacional.** Londres: Routledge, 2018, p 186-203.

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

CONTRERAS, José; QUILES, Emma; PAREDES, Adrià. Uma pedagogia narrativa para a formação de professores. **Márgenes, Revista de Educação da Universidade de Málaga**, 0 (0), 58-75 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>. 2019. Disponível em <http://www.revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/6624/6130>

MONTEIRO, Filomena Arruda. **Entre experiências e saberes; narrativas de professores em exercício nos anos iniciais**. *Perspectiva*, v.38, n.2, p 1-21, abr./jun. 2020.

# apresentação

## sobre modos de viver, narrar, pesquisar e formar em partilha: um convite à leitura

inês ferreira de souza bragança

thais da costa motta

itamar zuqueto serra neto

Foi em uma das animadas noites de (re)encontros, partilhas e construção de conhecimentos, nas quais sempre se saboreava um delicioso lanche coletivo, de 2018, em uma das reuniões do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia<sup>1</sup>, na sala do Núcleo Vozes da Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), em São Gonçalo, que a ideia deste livro surgiu, já em diálogo com as pesquisadoras e pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp) também vinculados ao Polifonia.

Naquele momento, o grupo estava envolto nos múltiplos atravessamentos que os movimentos das nossas investigações nos interpunham cotidianamente. O que nos permitiu concluir que seria importante organizarmos dois conjuntos que reunissem reflexões acerca de nossas produções: um livro de memoriais de formação e outro sobre os modos singulares que os integrantes do grupo Polifonia vinham ensaiando ao desenvolverem as suas pesquisas, ao mesmo tempo em que se formavam em colaboração com os participantes das investigações. Nos anos subsequentes, as discussões, questões e construções coletivas foram se desdobrando

---

<sup>1</sup> Vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da FE/Unicamp e ao Grupo Vozes da FFP/UERJ.

com a chegada de doutorandxs, mestrands, docentes da educação básica e pesquisadorxs em pós-doutorado de diversas regiões do Brasil, aprofundando a dimensão interinstitucional do grupo.

No ano de 2020, durante a pandemia da Covid-19, lançamos o livro com os nossos memoriais<sup>2</sup>. E, agora, no ano de 2023, corporificamos mais um de nossos projetos, nesta coletânea intitulada “*Caminhos de pesquisaformação: abordagens narrativas e (auto)biográficas*”.

Este livro tem por intenção publicizar os modos próprios e as alquimias que temos constituído ao assumirmos a *pesquisaformação narrativa e (auto)biográfica* como uma perspectiva horizontal, compartilhada, democrática e decolonial de *pensarfazer* pesquisa em educação.

Assim, propomos a partilha dos modos singulares e irrepetíveis (BAKHTIN, 2010) que cada um de nós, pesquisadores narrativos, foi constituindo as abordagens *teoricometodológicas* no processo de investigação ao optarmos por realizar nossos estudos no encontro com as professoras e as escolas e no movimento de tessitura da formação à vida nos/dos/com os cotidianos.

Desta forma, narrar como trilhamos o caminho, desde os primeiros movimentos investigativos até as formas como nos dedicamos a trabalhar as fontes narrativas pode contribuir sobremaneira para o campo no que se refere ao compromisso político, ético e estético de produzir uma ciência mais dialógica e menos excludente, logo, mais humanizada.

Dois destaques pulsam ao pensarmos na presente obra: o delineamento do Polifonia, enquanto coletivo de pesquisa, e a opção pela *pesquisaformação*. Sobre o Polifonia, trazemos outras vozes...

Pensando ainda coletivamente sobre um nome para identificar o grupo, Juliana Godoi-Alvarenga, inspirada no Vozes da Educação, foi ao encontro de uma metáfora musical que nos encantou – polifonia.

---

<sup>2</sup> Memoriais, *pesquisaformação* e modos outros de escrita acadêmica (BRAGANÇA; SANTANA, 2020), disponível em: <https://grupopolifonia.wordpress.com/livros/>.

São, sim, muitas vozes que nos atravessam e compõem, em tessitura, os saberes outros que desejamos, afirmando-se como uma melodia. No campo da música, polifonia é um estilo popular, desenvolvido na Idade Média. Como contraponto ao canto monódico, uníssono, um som único, a polifonia pressupõe, no mínimo, dois cantores, “a segunda voz passa a rebater nota por nota a melodia do cantochoão em movimentos não apenas paralelos, mas variados, contrários, oblíquos” (Roman, 1992, p. 208). A necessária presença de múltiplas vozes, do outro, de muitos outros, de diversidade, de não acabamento presentes nesse estilo musical coloca-se como uma metáfora viva (Ricoeur, 1983) em um excesso de sentidos que falam de modos de ser e estar do grupo que foi, então, denominado Grupo de Pesquisaformação Polifonia. (BRAGANÇA; MORAIS, GODOI-ALVARENGA; OLIVEIRA, 2020, p. 329)

E as vozes foram se chegando e compondo delineamentos polifônicos, singulares-plurais, dando tons diversos aos modos de *vivernarrarpesquisaformar* em partilha. A dimensão interinstitucional nos envolveu com a acolhida e vínculo junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC - FE/Unicamp), a partir de 2017, levando o coletivo a habitar potências e desafios dos *entrelugares* afetivos e acadêmicos.

A opção pela *pesquisaformação* veio, desde os primeiros movimentos de estudo e construção do conhecimento vividos nos cotidianos de escolas e universidades, com as professoras e estudantes, em coletivos narradores. Tendo como referência as contribuições das abordagens narrativas e (auto)biográficas, a pesquisa e a formação foram caminhando juntas de forma intencionalmente indissociável. Os estudos da corrente das histórias de vida e formação, nomeadamente de Gaston Pineau (1988; 2020) e Marie-Christine (2002; 2020), em diálogo com os movimentos já vividos no Brasil, desde dos anos 1960, com Paulo Freire (1996) e desdobrados nos/dos/com os cotidianos escolares (ALVES, 2007)



apontam para um compromisso *epistemopolítico* com a produção de um conhecimento científico encarnado, vivo, (trans)formador<sup>3</sup>.

A presente obra busca dar a ver/sentir caminhos singulares-plurais que temos percorrido. Para tal, os capítulos trazem reflexões de cada autora e autor ao narrarem as suas experiências de pesquisa, as escolhas *teoricometodológicas*, os sentidos de tais escolhas, os desvios, as composições. Na primeira parte, reunimos os textos com um sentido de adentrar os bastidores da *pesquisaformação* e contar os porquês que nos levaram a optar pelo tema e a investigar desta ou daquela maneira. Narrar como nos relacionamos com os participantes no processo e como dialogamos e interpretamos as fontes narrativas. Na segunda parte, textos narrativos e (auto)biográficos que refletem sobre os movimentos de formação inicial e continuada de professores, bem como revelam criações cotidianas.<sup>4</sup>

Com o capítulo *Poéticas da existência em narrativas outras de vida, experiência e pesquisaformação*, Joelson de Sousa Morais partilha movimentos vividos em sua tese de doutorado com três professoras iniciantes dos anos iniciais do ensino fundamental, em duas escolas da rede pública de ensino de Caxias-MA. A imersão no cotidiano escolar, a escrita narrativa e as conversas favoreceram a produção de saberes e conhecimentos, em diálogo com a hermenêutica de Paul Ricoeur, com a narratividade de Benjamin e com a filosofia da linguagem em Bakhtin, na interpretação e compreensão das fontes narrativas. Nas palavras do autor, encontramos uma das dimensões da *pesquisaformação*, o reconhecimento da pesquisa como processo de (trans)formação: “posso dizer que a *pesquisaformação* se consolidou a partir do momento em que me senti e me coloquei como aprendiz de um processo junto com os/as professores/as iniciantes participantes

---

<sup>3</sup> Os pioneiros da corrente francófona das histórias de vida e formação registram investigação-formação ou pesquisa-formação. O uso junto e em itálico busca dar a ver a radicalidade da opção pela indissociabilidade entre *viverpesquisarnarrarformar*.

<sup>4</sup> Os trabalhos partilhados nesta obra vinculam-se à pesquisa em rede *Experiências instituintes* de formação docente, uma abordagem narrativa (auto)biográfica: diálogos latino-americanos que conta com apoio do CNPq (2021).

do estudo, buscando, juntos, tecer aprendizagens, construir conhecimentos e formação na e pela pesquisa, mediatizados por uma reflexividade autobiográfica [...]” (MORAIS, 2022, p.234).

Evelyn Alves Inamorato e Luciane Maria Pezzato fazem uma escolha *teoricometodológica* pela pesquisa-intervenção, aliada à *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, refletindo sobre a produção do conhecimento e a formação que se faz, em partilha, entre pesquisadora e orientadora. Tomando como dispositivos de intervenção a escrita narrativa e o diário, o texto visibiliza que “ao narrar e refletir criticamente sobre e com uma experiência, há um processo de valorização dos sujeitos como produtores de conhecimentos, democratizando quem e como se faz pesquisa”.

Em *O fio da reciprocidade: reflexões sobre a constituição da reciprocidadeformativa*, Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga, partilha lampejos da tese de sua autoria “A docência como percurso de reconhecimento intergeracional: a tessitura da *reciprocidadeformativa* entre histórias de vida e projetos profissionais”. A pesquisa sustenta-se nas três mimeses ricoeurianas, trabalhando com histórias de vida e as oficinas de *investigaçãoformação* como elementos da díade compreender/explicar na produção do direito a espaços narrativos de formação ao longo de processo de vida profissional. Na companhia de Paul Ricoeur e Simone de Beauvoir, a dinâmica da reciprocidade afirma-se como um caminho para a ampliação da formação permanente e da intergeracionalidade nas atividades docentes. “Nesse processo, emerge a importância de publicização do legado profissional da profissão que emerge das histórias de vida e profissão das docentes anciãs em diálogo com as mais jovens na profissão, algo vivido, mas ainda com pouca visibilidade conceitual”.

Soymara Emilião, no capítulo *Redes em diálogo: aproximações possíveis entre os movimentos metodológicos com as pesquisas com cotidianos escolares e as investigações narrativas* apresenta as tessituras entre metodologias que entretecem movimentos das pesquisas com os cotidianos e das investigações narrativas, realizadas durante a

pesquisa de doutoramento, intitulada “Vida de Professora: Currículos como Romance”. Nesse movimento, articula aspectos teórico-metodológico-epistemológicos das pesquisas com os cotidianos, a análise compreensiva-interpretativa e o campo tridimensional no uso das dimensões temporais, pessoais e das ações, “para compreensão dos currículos e possíveis de currículos em narrativas *verbovisuais*, entendidas como dispositivos curriculares”. Na pesquisa, “os saberes e as invenções dos sujeitos emergiram como potenciais currículos, porque neles, em forma de palavras e imagens, havia os conhecimentos, as linguagens, os afetos e as afecções em circulação nas escolas”.

O capítulo *Colchas de retalhos e os memoriais de formação: diálogos de duas pesquisadoras na pesquisaformação* de Camila Petrucci dos Santos Rosa e Ana Luiza Tayar Lima tematiza os memoriais de formação como importantes narrativas desenvolvidas a partir de interações com pesquisas e experiências da formação docente. Compreendendo-o como parte fundamental das pesquisas narrativas (auto)biográficas, as autoras partilham esse ensaio com o objetivo de tematizar como os memoriais interferem e constituem as pesquisas acadêmicas. “Os diálogos *teóricosmetodológicos* evidenciam os saberes do cotidiano e os percursos narrativos como um modo outro de produção de conhecimento. Como uma colcha de retalhos, os memoriais vão sendo tecidos e alinhavados, com rememorações que narram os caminhos percorridos na vida-formação”. As pesquisas das duas autoras desse ensaio indicam, também, como essa tessitura memorialística em uma perspectiva narrativa (auto)biográfica traz (trans)bordamentos em toda a *pesquisaformação*.

Juliana Vieira e Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama em *Pesquisar(se) e formar(se) na universidade, na escola e na vida narrativamente por meio das cartas: a (per) formação da pesquisadora iniciante em educação* apresentam reflexões realizadas a partir da aproximação e dos estudos colaborativos acerca da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica e dos processos (per)formativos nos espaços em que a primeira autora tem se constituído professora-

pesquisadora-narradora. O capítulo tematiza a relação com “as experiências vividas na escola, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental e como estudante de pós-graduação que olha para as cartas como possibilidades para além da prática social, como fonte de pesquisa, como registro reflexivo, como exercício dialógico consigo e com outros, como prática autoral de escrita e de tornar a escrita acadêmica mais simples sem ser simplista, promovendo uma escrita dialogada que possa ser inclusiva de mais leitoras e leitores”. Na pesquisa apresentada, metodologia, referencial e compreensão de fontes estão encharcadas pelas subjetividades de todas e todos que compõem a investigação. “Portanto, como ainda se pode falar apenas em uma ciência neutra e objetiva, descritiva, prescritiva e replicável? Deixaremos de ser considerados pesquisadores em educação se, no lugar de buscarmos respostas e resultados, apontarmos os achados, indícios, lições e sentidos? Noções e proposições em vez de de conceitos? Campo problemático e não uma única pergunta a mover a pesquisa? Fontes em vez de dados?”. Vemos assim movimentos que vão delineando modos outros de *pesquisaformar*, produzindo também uma semântica outra nas ciências humanas, “com palavras-sentido que possam ressignificar nossos múltiplos olhares para as pesquisas em educação”.

Em *Percursos, reflexões e desafios de um grupo de pesquisa: diálogos teóricos e metodológicos com a pesquisaformação narrativa (auto)biográfica*, Eda Maria de Oliveira Henriques e Ana Paula Santos Lima Lanter Lobo narram a trajetória do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Processos de Formação Institucionais (GEPPROFFI-UFF), constituído por graduandos/as, pós-graduandos/as, pedagogos/as e professores/as da educação básica e ensino superior. O objetivo é aprofundar estudos na perspectiva epistemológica e metodológica da narrativa no campo da *pesquisaformação* nas suas abordagens autobiográficas, de história de vida, memorial de formação, entre outras. O grupo desenvolve uma interlocução com diferentes autores, como: Ferraroti; Nóvoa; Vigotsky; Bakhtin; Benjamin, Freire; Passeggi; Bragança e

recentemente Cornelius Castoriadis, entre outros. Entendem, então, que o processo de deflagração das narrativas se coloca como um aspecto fundamental, nesse sentido, o grupo vem dialogando sobre a constituição de dispositivos que se beneficiam tanto das contribuições teóricas de vários autores como da possibilidade criativa que se abre a partir destas reflexões.

Renata Fernandes partilha o texto *Entre encontros e travessias: movimentos de uma pesquisa formação narrativa (auto)biográfica sobre a formação da coordenadora pedagógica* resultado de sua pesquisa de mestrado profissional. Em uma narrativa (auto)biográfica, a coordenadora pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental, toma a sua prática como objeto de estudos e revisita os documentos arquivados ao longo dos anos de profissão, buscando compreendê-la com a reflexão sobre os próprios registros, produzidos como professora e coordenadora pedagógica, promovendo o processo (auto)formativo de constituição pessoal-profissional da coordenadora. Desenvolve uma *pesquisa formação* narrativa (auto)biográfica, instigando o diálogo entre autores, tomados como referencial teórico - Walter Benjamin, Paulo Freire e Christine Josso -, e com a documentação encontrada em seus cadernos de registros. A conclusão do texto aponta para a escrita, a leitura e a reflexão: “três ações que me deram as mãos durante a *pesquisa formação* em um movimento de ir e vir incessante na busca pelas respostas e aprendizados sobre a formação da coordenação pedagógica”.

O capítulo *Narrativa de uma viagem de pesquisa formação tendo a escrita como companheira* de Liliam Ricarte de Oliveira conta sobre uma *pesquisa formação* narrativa autobiográfica realizada durante o Mestrado Profissional em Educação Escolar entre os anos de 2018 e 2020. Nesse processo, a autora depara-se com um grande desafio: como contar sobre uma pesquisa que me marcou profundamente como experiência e que no seu caminhar (trans)formou-me e que essa (trans)formação modificava diretamente a forma como a pesquisa continuava? Como contar sobre uma pesquisa imbricada com a vida, que partia dela e voltava diretamente a ela?”. Liliam

Oliveira foi concebendo a ideia de uma investigação sobre sua própria prática em busca de entender como foi se constituindo professora sendo professora, reencontrando alguns caminhos percorridos, buscando alguns sentidos nas escolhas e práticas produzidas ao longo daquele tempo de docência. A *pesquisaformação* tomou como fonte as narrativas escritas ao longo da trajetória docente da autora e registradas no blog “Me Ajuda a Olhar!”, bem como dos guardados que reuniu também nesse período. No caminho, a autora encontrou e reencontrou diversos teóricos, compositores, cantores e poetas. “Todos esses encontros e reencontros me ajudaram a compreender como fui me formando professora no exercício da profissão docente”.

Finalizamos o primeiro conjunto com o capítulo A *pesquisaformação* e a cointerpretação como modo de trabalhar as fontes narrativas: diálogos entre Bakhtin e Ricoeur de Thais Motta, que publiciza os caminhos *teoricometodológicos* que constituíram os processos de compreensão das narrativas das experiências escritas por professoras sobre os encontros cotidianos com crianças na educação infantil. Os textos das professoras, narrativas pedagógicas, considerados como gênero discursivo, foram produzidos no contexto de um curso de extensão, na modalidade de formação continuada. A discussão traz importantes contribuições para o campo da formação docente, ao tomarmos por base, no processo compreensivo da formação singular/plural, os estudos de Paul Ricoeur e Mikhail Bakhtin. Tais filósofos, com teorias próprias, possuem em seus estudos, pontos de contato articulatórios, que, ao serem percebidos, foram fundamentais para a definição dos modos pelos quais optamos por trabalhar com a compreensão dos processos formativos vividos pelas/os professoras/es, bem como retirar lições dessas experiências, por meio de um processo de *cointerpretação*.

O segundo conjunto de textos está entrelaçado pelas potências reflexivas, resistências e criações cotidianas das pesquisas narrativas e (auto)biográficas na formação inicial e continuada de professores. O

capítulo *A escola como espaçotempo de experiências e de grandes acontecimentos*, de Dayse Gonçalves Fontenelle partilha o processo de *pesquisaformação* desenvolvido na experiência da autora como docente e diretora na Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda, na rede municipal de ensino de Niterói – Rio de Janeiro. Com início em 2017, a experiência mostra a criação e utilização de uma sala ambiente da disciplina de História, que posteriormente serviu de inspiração para outros espaços. O escrito busca apresentar as mediações possíveis para a efetiva realização da mudança na dinâmica da escola e apresenta, também, a escola como espaço favorável à pesquisa, à criação de saberes e formação docente. “Outro ponto importante é a figura do professor como um profissional capaz de produzir conhecimentos reconhecidos cientificamente e as narrativas como um meio de reflexão sobre as práticas e possibilitando a formação e a transformação dos docentes”.

Aline Nunes Ferreirinha de Souza e Everardo Paiva de Andrade compartilham o texto *Tornar-se professora em tempo de pandemia: Narrativa (auto)biográfica e formação contínua em um contexto de trabalho remoto*. Entendem que os desafios impostos pela pandemia fortaleceram processos de *formação contínua*, sob a perspectiva particular de uma *pesquisaformação* e partindo da narrativa (auto)biográfica de uma professora da escola pública, atuando na EJA, e da rede privada, o capítulo reflete sobre a experiência docente individual e os diversos contextos que se interpenetram no cotidiano de trabalho. “Sugere que as experiências na/da docência durante as chamadas *aulas online* podem constituir uma rica fonte não só de registro dos rumos da educação no período pandêmico, mas também de experiências (auto)formativas no âmbito da profissão docente, testemunhando a busca dos/as professores/as por uma prática da profissão que os mantivesse de algum modo conectados aos/às alunos/as”.

No capítulo *Uma professora pesquisadora narradora: movimentos de (trans)formação*, Karine Rezende partilha os primeiros movimentos de uma *pesquisaformação* sobre a prática pedagógica de autora,

professora, orientadora, pesquisadora, narradora. São apresentadas as (trans)formações vividas na escola básica e na universidade, de modo singular-plural, por meio de uma narrativa (auto)biográfica sobre a experiência como professora orientadora pedagógica que, na horizontalidade e igualdade, narra e pesquisa, pesquisa e narra o vivido com a equipe na, com e pela escola, reflete sobre a busca constante pela formação continuada, sendo essa fundamental para ações futuras, em busca de novos saberes.

*A menina que guarda a estrela que guia: um encontro marcado*, de Eliete Marcelino Dias Andrade, tem como objetivo tematizar as memórias de infância a partir da reflexão e investigação sobre o “quem” de dona Sebastiana, minha avó, a Dindinha. Tomando como eixo a importância da escuta das memórias silenciadas e negadas, a pesquisadora-neta sai em busca das narrativas dos “próximos”. A menina que guardou o Diário da Parteira segue de mãos dadas com a adulta - professora. Juntas elas reescrevem as histórias de infância, num “movimento revolucionário” em busca de mudanças qualitativas no futuro das crianças com quem convive, ao incentivar a escrita do cotidiano passado e presente.

Os capítulos, em sua singularidade-plural, indicam a polifonia que dá a ver/sentir princípios *politicoepistêmicos* comuns em caminhos singulares de pesquisa e formação. Ao contarmos as histórias de como pesquisamos, evidenciamos os diálogos estabelecidos com os autores e autoras com os quais caminhamos para fundamentar as nossas opções, reafirmando o nosso compromisso ético e político com a rigorosidade de nossas investigações.

Ao finalizarmos essa apresentação, gostaríamos pensar com Guattari e Deleuze (1995) sobre o ato de escrever que, de nossa perspectiva, resume bem aquilo de semelhante que há nos diferentes caminhos percorridos pelas/os autoras/es: "Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir".



## referências

ALVES, Nilda. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, PROPEd/UERJ, v. 4, p. 1-8, 2007. Disponível em: <[www.revistateias.proped.pro.br](http://www.revistateias.proped.pro.br)>. Acesso em: 25 jun. 2017

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol.1. Trad.:Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed.34, 1995.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; SANTANA, Rodrigo Luiz de Jesus. **Memoriais, pesquisaformação e modos outros de escrita acadêmica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: <https://grupopolifonia.wordpress.com/livros/>

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MORAIS, Joelson de Sousa; GODÓI-ALVARENGA, Juliana Miranda Perez; OLIVEIRA, Liliam Ricarte. Acompanhamento em '*pesquisaformãõ*'. Experiências de orientação coletiva e escrita narrativa (auto) biográfica. **Márgenes**, v.1, p.326 - 343, 2020. Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9484>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: Educa, 2002.

JOSSO, Marie Christine. **Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423/5390>

MORAIS, Joelson de Sousa. **Fios e tramas em contextos de pesquisaformação e suas implicações na tessitura narrativa de professores/as iniciantes**. (Tese de Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2022, 259p. Disponível em:

<https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1237977>. Acesso em: 24 fev. 2023.

PINEAU, Gaston. **A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação.** In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 65-77.

PINEAU, Gaston. Ancoragem de uma política de pesquisa em ciências humanas: histórias das novas profissões socioeducativas em formação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 55-70, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8424/pdf>



**modos singulares de constituir as  
abordagens *teoricometodológicas* e trabalhar  
as fontes narrativas no processo das tessitura  
da *pesquisaformação***



# capítulo 1

## poéticas da existência em narrativas outras de vida, experiência e *pesquisaformação*

joelson de souza morais

### reflexões iniciais de uma pesquisa em movimento

De um voltar para si a uma reflexividade pulsante, que transborda, emociona, impulsiona aprendizagens e (trans)formações de si com o outro no mundo: eis o que proporcionou a construção desse texto e o processo de *pesquisaformação* pela qual venho trilhando, narrativamente, como professor-narrador-pesquisador.

O texto em pauta traz algumas reflexões de uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica oriunda do curso de Doutorado em Educação que realizei na Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), entre os anos de 2019 a 2022, sob orientação da Profa. Dra. Inês Bragança, na linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Currículo e Avaliação.

Devo, inicialmente, salientar que o uso do termo *pesquisformação*<sup>1</sup> junto e em itálico, é tributário de duas perspectivas: a primeira pautando-se pela corrente dos estudos nos/dos/com os cotidianos, fundado na década de 1980 por Nilda Alves (2003), primando pelos estudos de Michel de Certeau; a segunda é

---

<sup>1</sup> A junção de duas ou mais palavras, destacadas em itálico, tem a intenção de produzir outros tantos significados e sentidos às palavras, construindo outras e ultrapassando o modelo clássico de ciência e construção de conhecimentos, para além de uma racionalidade técnica e do modelo newtoniano-cartesiano.

originária do uso feito por Inês Bragança (2018), e adotado dentro do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (UNICAMP/UERJ), do qual fazemos parte e criamos um modo peculiar de escrita e produção de conhecimento no contexto do Brasil e da América Latina, mais precisamente.

E o porquê do título desse texto: *Poéticas da existência em narrativas outras de vida, experiência e pesquisaformação*? Pelo fato de que considero o processo de narrar como uma arte, que produz deleite, aprendizagem e emoção, e que, de certo modo, escrever narrativamente é fazer emergir mundos outros possíveis que se compõem poeticamente, produzindo marcas no sujeito que narra, e imprimindo uma singularidade, não repetindo-se de uma pessoa para outra e nem de um contexto para outro, gerando múltiplos atravessamentos que na narração brota, com sensibilidade, criatividade e (auto)formação.

*Poéticas da existência* porque narrar o cotidiano é poetizar a vida, é fazer arte que encanta, seduz e captura o outro pela narração, afinal, nem todo mundo tem o *talento narrativo*, como diz Benjamin (2012), e as narrativas produzidas nesse texto e pensadas nele não são apenas da *pesquisaformação*, mas da vida, de experiência e de outros tantos acontecimentos que provocam e motivam o narrador para poder narrar com o que se afeta e implica, transforma e movimenta, aprende e emancipa, conhece e emociona etc.

O objetivo das discussões aqui feitas é refletir como tem contribuído a *pesquisaformação* na tessitura de uma identidade narrativa mediada pela reflexividade (auto)biográfica no processo de construção de conhecimentos, experiências e narração no processo de pesquisar e se formar, coletivamente, com os sujeitos participantes do estudo.

Três professoras iniciantes participaram do estudo, juntamente comigo, configurando-se ,nesse caminhar, como uma vida de mão dupla, em que produzi o texto narrativamente, numa escrita em primeira pessoa, trazendo histórias de vida e narrativas da

aprendizagem da docência, formação e conhecimentos de si, do outro e do mundo à volta tecidas em processos de conversas.

Além das conversas, fizeram parte também como dispositivos metodológicos na pesquisa: a imersão no cotidiano escolar<sup>2</sup>, a escrita narrativa e o diário de pesquisa, os quais permitiram construir os conhecimentos pertinentes ao texto da tese, fruto de outras múltiplas aprendizagens no caminhar do estudo.

No âmbito da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em educação que venho desenvolvendo, culminando nesse texto e no que resultou na tese doutoral, primo por uma corrente de pensamento *epistemopolítica* que foi se compondo no tecido reflexivo e compreensível do meu pensamento e na construção – de forma plural, híbrida e complexa – de saberes e conhecimentos científicos tramados pelas experiências formativas e profissionais no decurso da existência.<sup>3</sup>

Invocar essa reflexão me remete às discussões que fazem de Boaventura de Sousa Santos (2010) uma referência potencialmente significativa na emergência de uma ciência outra contra hegemônica, plural e emancipatória, e que ao meu ver se articula com os caminhos trilhados no âmbito da abordagem narrativa (auto)biográfica pelas quais eu tenho percorrido. Ou seja, a de primar pela construção de conhecimentos, saberes e experiências democráticos e solidários pautados no “pilar da emancipação” e numa “racionalidade estético-expressiva” (SANTOS, 2010, p.33), que dialogue com as incertezas, bifurcações e com as multidimensionalidades que me atravessam no conjunto de

---

<sup>2</sup> Este dispositivo metodológico se deu ainda no ano de 2019 e início de 2020, anterior à disseminação do vírus de Covid-19, que se proliferou no mundo, causando, portanto, a pandemia, o que irrompeu um isolamento social e a pesquisa passou a ser redirecionada, passando a ser desenvolvida remotamente.

<sup>3</sup> Este parágrafo juntamente com os cinco outros subsequentes foram extraídos da minha tese doutoral, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, em 14/02/2022: MORAIS, Joelson de Sousa: *Fios e tramas em contextos de pesquisaformação e suas implicações na tessitura narrativa de professores/as iniciantes*. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/1237977>.



inúmeros modos de ser, pensar, pesquisar, aprender e se formar, continuamente, com os outros, o mundo e os acontecimentos vividos experiencialmente no meio circundante.

Algumas provocações que ganham curso nesse texto como indagações norteadoras para tecer o pensamento que me move é buscar saber: que efeitos e contributos são propiciados pela reflexividade narrativa no contexto de uma *pesquisaformação*? E como é possível tecer uma identidade narrativa tramada pela reflexividade autobiográfica?

Tais questionamentos me levam a trazer alguns autores que vêm me acompanhando durante o processo de construção de conhecimentos e ao longo de meus estudos, pesquisas e experiências com a abordagem narrativa (auto)biográfica. Entre esses, posso citar: Marie-Christine Josso, Paul Ricoeur, Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin, Inês Bragança, Conceição Passeggi e outros, os quais aparecem nesse texto tecendo algumas reflexões.

A proposta desse texto é refletir como o processo narrar durante a pesquisa se configurou em alguns pontos e suas implicações na produção de afetações, conhecimentos, aprendizagens e outras dimensões percebidas, sentidas e compreendidas no processo de pesquisar e se formar coletivamente durante o estudo. Por isso, trago algumas narrativas que produzi no meu diário de *pesquisaformação* durante o percurso desse caminhar.

As discussões aqui feitas estão organizadas em quatro partes. A que se configura como primeira, em que faço algumas reflexões iniciais sobre os princípios pelos quais se originou esse estudo. Na segunda parte, narro alguns fundamentos e princípios da *pesquisaformação* dos caminhos trilhados nesse processo. Na terceira parte, faço um diálogo tridimensional entre Ricoeur, Bakhtin e Benjamin na tessitura de uma identidade narrativa mediatizada pela reflexividade autobiográfica. Já na quarta e última parte, faço alguns encaminhamentos reflexivos a que cheguei.

## **o que eu faço com o que me acontece? Sobre o caminhar da/na pesquisaformação...<sup>4</sup>**

Os atravessamentos indissociáveis entre pesquisar-formar são tributários da *corrente das histórias de vida em formação*, da obra de Marie-Christine Josso, Pierre Dominicé, Gaston Pineau, António Nóvoa, Maria da Conceição Passeggi, Elizeu Clementino de Souza e Maria Helena Menna Barreto Abrahão, sendo grafadas, articuladas por um hífen (BRAGANÇA; MORAIS, 2021). No presente artigo, teço diálogos que aproximam os campos de estudo da referida corrente com os estudos nos/dos/com os cotidianos escolares, no âmbito das experiências narrativas de professoras iniciantes em movimentos de socialização, optando pelo uso do neologismo *pesquisaformação*.

Nesse sentido, é importante destacar que, no grupo Polifonia, assumimos a *pesquisaformação* não apenas em abordagens metodológicas que envolvem grupos. Mesmo quando o trabalho consiste em narrativa (auto)biográfica do/a autor/a ou por meio da participação de narradores/as, em diálogo com o/a pesquisador/a, entendemos que a pesquisa narrativa (auto)biográfica leva a uma perspectiva formadora, tanto para quem está no papel de pesquisador/a narrador/a, quanto para os/as participantes envolvidos/as.

Posto isso, reitero a riqueza manifestada pela configuração narrativa em primeira pessoa mediatizada por escolhas do narrador, pelo fato de que:

[...] Experimentar a narração em primeira pessoa é o objeto privilegiado do trabalho de formação através das histórias de vida (LAINÉ, 2004) a fim de captar e apreender suas dimensões concretas, refletindo sobre os efeitos experimentados dentro de um grupo e

---

<sup>4</sup> As discussões feitas nesse tópico compõem o texto de tese doutoral de minha autoria, já mencionada anteriormente na nota 6.

observado as suas extensões ao longo do tempo (BRETON, 2020, p.1149-1150).

Assim, alguns questionamentos se tornam importantes como disparadores do pensamento ao escrever reflexivamente este texto, que são: quais os motivos que me levaram a pensar o que estou pensando no momento? Quais implicações a atividade reflexiva que venho produzindo dos percursos que já trilhei me trouxeram nas experiências de vida, experiência e formação? Como me vejo hoje? O que tenho aprendido e o que tenho feito com essas aprendizagens? Ainda numa perspectiva de alteridade, me ponho a questionar: como o outro me fez ver o que ou quem sou ou estou sendo? Que transformações se produziram em processos de encontros partilhados coletivamente com as professoras iniciantes, permitindo a reflexividade narrativa pelas escritas de *pesquisaformação*?

Todos esses questionamentos podem ser respondidos primeiramente com poucas palavras: a prática de narrar-se com o outro. Sim, venho narrando-me, fruto dos encontros e conversas coletivas, nos percursos da *pesquisaformação*, junto com as professoras iniciantes participantes da pesquisa doutoral realizada e de outros tantos entrelaçamentos com vários sujeitos e professores/as iniciantes e experientes, das leituras que venho realizando e de acontecimentos que pulsam de forma latente em mim, os quais não consigo deixar apenas no plano da memória, pois sinto necessidade de escrever narrativamente as experiências significativas que me acontecem e que produzem efeitos formativos e transformadores.

Em vista disso, dois conceitos ou dimensões se configuram como peças chaves potentes na *pesquisaformação*, perpassando esse texto e que me acompanhou também na construção da minha tese doutoral: o de *experiência* e o de *mediação biográfica*. E em quais sentidos?

Se a experiência, tomada pela reflexão de Larrosa (2002, p.24) em diálogo com Benjamin (2012) implica a perspectiva de que “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem,

algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”, eu não poderia esquecer de perceber, sentir e me transformar pela escrita narrativa produzida no bojo de uma reflexividade autobiográfica, envolvida nas conversas e encontros que tive com as professoras iniciantes, tomando consciência no processo e me transformando nesses movimentos de pesquisar e formar em partilha.

E é, nesse jogo de acompanhamento, como um professor formador que é também pesquisador e narrador que me situo provocando-as a pensarem por si e narrarem nas conversas que se produzem ao longo dos encontros, tornando-se, assim, uma mediação biográfica, sendo conduzida por propósitos e intencionalidades da *pesquisaformação*. Eis, que cabe explicitar os princípios de mediação biográfica “entendida como os processos envolvidos no acompanhamento de um grupo de pessoas em formação que escrevem e trabalham sobre as suas narrativas com a ajuda de um formador” (PASSEGGI, 2008, p. 44).

Outra experiência significativa que contribuiu em minha formação e nas práticas de narrar-me ao longo do doutoramento foi impulsionada pelo *Ciclo de estudos: pesquisaformação narrativa (auto)biográfica em educação (CICLOPE)*<sup>5</sup>, que coordenei, com a companhia de Inês Bragança no grupo Polifonia, no período da pandemia, no ano de 2020 (1ª etapa) e em 2021 (2ª etapa), por meio da reflexão sobre autores voltados para a abordagem narrativa

---

<sup>5</sup> A ideia de criação do CICLOPE se deu quando retornei de Campinas para Caxias-MA, em março de 2020, momento em que chegou a pandemia e paralisou a Unicamp e as escolas em que eu estava realizando a pesquisa em Caxias. Então, elaborei um projeto para dar continuidade às leituras, estudos e reflexões no que concerne à minha *pesquisaformação* doutoral, articuladas com elaboração de narrativas e promovidos encontros quinzenalmente, pelo *Google Hangouts*, nas tardes de quinta-feira, gestado no contexto do Polifonia/Gepec/Vozes. Inês gostou da ideia e fez a proposição que pudesse se estender a outros/as participantes, assim o Ciclope envolveu professores/as pesquisadores/as de várias outras instituições e estados do Brasil. A ideia foi virtuosa, possibilitando contributos formativos, de construção de aprendizagens e conhecimentos para todos/as os/as envolvidos/as no grupo.

(auto)biográfica e a produção e leitura de narrativas tanto minhas quanto dos participantes desse grupo<sup>6</sup>.

As trajetórias percorridas, como consolidação dos meus sonhos, foram se dando desde a escolha do curso de Pedagogia como área de formação, ampliando-se com o Mestrado em Educação que fiz na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e, mais recentemente, no Doutorado em Educação realizado na Unicamp.

Hoje me vejo e me defino como professor-pesquisador-narrador, inserido na docência do ensino superior sempre em diálogo com a escola pública com a qual venho cada vez mais aprendendo com professores e professoras que fazem parte desse segmento, e com as crianças, jovens, adultos e outros/as profissionais atuantes na educação básica.

O entrelaçamento com o *status* que me define na tridimensionalidade de ser professor-pesquisador-narrador estão intrinsecamente articulados, tendo em vista que, desde que fui trilhando experiências iniciais no curso de Pedagogia, fui me constituindo, simultaneamente, como um pesquisador, e logo depois, em minha inserção no curso de mestrado em Educação, passei a ter uma maior consciência, conhecimento e ampliação do campo da pesquisa (auto)biográfica, o que contribuiu em muito para me assumir também um narrador. Tal questão foi se delineando a partir das contribuições e implicações da atividade de narrar em minhas trajetórias formativas e itinerários trilhados, sempre com muitos outros conforme indica Josso:

No campo da educação e da formação, a construção de um olhar renovado de si mediante práticas de alteridade tem sido e continua

---

<sup>6</sup> Duas produções minhas em diálogo com Inês Bragança e outra com Inês e Guilherme Prado trazem a narração da experiência do CICLOPE, publicadas em duas revistas no ano de 2021. A saber: “Encontro consigo e com o outro: tecendo subjetividades em narrativas de uma *pesquisaformação* na pandemia (MORAIS; BRAGANÇA, 2021); e, “Conhecimentos, experiências e afetos em narrativas (auto)biográficas compartilhadas em uma *pesquisaformação* (MORAIS; BRAGANÇA; PRADO, 2021). Ver Referências.

sendo uma abordagem decisiva para evidenciar a epistemologia dos sujeitos para que o próprio caminho de formação seja realizado com plena consciência da própria escolha e dos desafios para eles no presente e no futuro (JOSSO, 2020, p.45).

Tanto é que a concretização desse processo implicador de tomada de consciência pelas escritas narrativas (auto)biográficas presentes em meu diário de pesquisa se tornaram letra viva e me deram a ver tantos acontecimentos que fui tecendo na Unicamp, nos grupos de orientação e de estudo do GEPEC, como o Polifonia e o Grubakh<sup>7</sup>, e nas conversas e encontros com as professoras iniciantes participantes da *pesquisaformação*, gerando impactos e emoções pelas leituras que faço do narrado em outros *espaçostempos* do passado quando estive engajado nessas experiências.

No contexto da hermenêutica de Ricoeur (2010), reflito que os processos de compreensão e interpretação do narrado operam uma transformação que situa o narrador, o contexto e a situação vivenciada pela experiência capaz de dar legitimidade a um acontecimento e a construção de saberes e conhecimentos que, anterior à atividade de narrar, poderiam não existir. É uma trama operada pela linguagem no conjunto de uma filosofia reflexiva do sujeito.

### **identidade narrativa na tessitura de uma reflexividade autobiográfica: diálogos entre Ricoeur, Benjamin e Bakhtin<sup>8</sup>**

*O si-mesmo como outro*, (RICOEUR, 2014) trouxe profundas implicações reflexivas relacionadas a essa *pesquisaformação*, indicando o processo pelo qual o sujeito, envolvido nos acontecidos da experiência vivida, produz a ação, sobretudo, de narrar pela linguagem, levando em consideração os efeitos e transformações

---

<sup>7</sup> Grupo de Estudos Bakhtinianos, sob coordenação da Profa. Dra. Liana Arrais Seródio, na Faculdade de educação da Unicamp, inserido dentro do GEPEC.

<sup>8</sup> Este tópico do texto corresponde a algumas partes do capítulo de introdução da minha tese de doutorado em educação. Ver nota 6 (MORAIS, 2022).

que essa ação se dá operada da relação com o outro (alteridade) e os reflexos desse movimento refletidos (reflexividade), percebidos e modificados em si pela linguagem (escrita narrativa). Essa tessitura se materializa no contexto de uma identidade narrativa.

Os meus achados do diário narrativo revelam os percursos de encontros tramados nas leituras e tentativas de compreensões do pensamento de Paul Ricoeur, inclusive, pelas lentes de outros estudiosos dele:

*Percebi que esse movimento de ler o texto de Bragança (2012)<sup>9</sup>, em articulação com leituras e reflexões de outros textos, me trouxe uma potência criadora. A narrativa é uma intriga, configurada em uma tessitura em composição de acontecimentos temporais do sujeito que narra. A intriga é caracterizada por inúmeros fios de uma trama de enredos que busca a inteligibilidade de uma tessitura narrativa de modo assimétrico e não linear. A intriga é a construção de um enredo, trata-se de uma atuação não linear que é provocada pelo sujeito nas tramas do acontecimento. A intriga, portanto, é a própria construção da narrativa (Narrativa: A co-construção da tessitura narrativa ricoeuriana por múltiplas combinações do vivido, 21/maio/2019).*

Ora, a identidade assume delineamento no ato narrativo, nesse sentido, uma identidade narrativa é um processo permanente de reflexividade, como diz Paul Ricoeur, de um si mesmo, que não é o eu mesmo, mas um si mesmo que é o eu refletido.

---

<sup>9</sup> Trata-se do livro de Inês Bragança (2012) *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*, no qual me aprofundei na leitura da seção tematizada: *A narrativa como tessitura da intriga: contribuições de Paul Ricoeur* (páginas 105 a 110) em que reflete sobre o pensamento deste autor e foi transformadora de minhas compreensões, tendo sido visitada e relida por mim várias vezes em um processo de ida aos livros de Ricoeur e de volta a esse texto.

Em outras palavras, é preciso adquirir simultaneamente a ideia de reflexividade e a ideia de alteridade, a fim de passar de uma correlação fraca e facilmente assumida entre alguém e qualquer outro à correlação forte entre de si, no sentido de meu, e de outrem, no sentido de teu (RICOEUR, 2014, p. 17).

Trata-se, portanto, de fazer jus a uma perspectiva de uma *filosofia reflexiva* como Paul Ricoeur falou nos anos 1980. Uma filosofia de reflexividade que vai colocar esse conceito no centro, uma reflexividade humana, como uma disposição para refletir e para se constituir permanentemente.

Cabe elucidar uma perspectiva inteligível dessa trama tecida na identidade narrativa no âmbito da língua em que o sujeito estabelece alteritariamente, tornando-se humano pela narrativa, e que me veio como uma luz da leitura de Fernanda Henriques:

O núcleo da mediação argumentativa centra-se na distinção entre uma identidade idem e uma identidade ipse, ou seja, entre mesmidade e ipseidade, sendo a identidade narrativa um processo jamais acabado [...] no desenvolvimento humano. A identidade idem diz respeito a uma abordagem impessoal, estática e atemporal da problemática da identidade. A identidade ipse é, pelo contrário, uma perspectiva dinâmica e essencialmente ancorada na temporalidade onde a natureza humana radica (HENRIQUES, 2013, p. 192. Grifos da autora).

Ora, o que significa compreender à luz da hermenêutica ricoeuriana na *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica? Que implicações produz no sujeito que compreende o fenômeno que está mergulhado, estudando e pesquisando? Penso que compreender, envolve o debruçar-se na e com a realidade em que está imerso, dando sentido ao que vê, pensa e faz com as pessoas envolvidas e nas lógicas e atravessamentos dos acontecimentos, e o que, dos processos envolvidos em vários contextos e *espaçostempos* da existência, possam lhe produzir em uma ação de formação, transformação e



aprendizagem, gerada por afetações e marcas que constituem uma experiência transformando-a e sendo transformado por ela.

Em Walter Benjamin (2012), sobretudo, com as leituras das obras *O narrador, e experiência e pobreza*<sup>10</sup>, considerei pertinente a provocação feita pelo autor acerca da arte da narração como produtora de sensibilidades e a necessidade de produzir histórias no tempo presente, contrapondo às lógicas hegemônicas do capital, como aligeiramento da vida pelo tempo frenético e das experiências sensíveis e estéticas da narração.

Vejo em Benjamin (2012) uma luz no fim do túnel, no sentido de alargar o tempo da experiência pela narrativa e o campo da crítica à modernidade avançada que busca invisibilizar potentes histórias narrativas dos sujeitos, ordinários e comuns, com os quais, em muito contribui nas transformações de si e na construção de uma sociedade que dá continuidade a emergências de outras possibilidades formativas, da experiência e da sensibilidade pela arte da narração. Dimensões essas que se tornam importantes, em tempos cada vez mais engolidos pela força do capital e o apagamento da subjetividade e do que é singular.

Ao desenvolver uma *pesquisiformação* que toma como princípio a produção, reflexão e evocação de narrativas de aprendizagem e formação reveladas por professores/as iniciantes no seu cotidiano existencial, penso estar combatendo o desperdício da experiência, na luta e militância contra um esquecimento que se viabiliza como um processo de lembrar e narrar de si, com os outros, os acontecimentos e experiências de mundo a sua volta, do jeito como tece o seu cotidiano e tramadas na própria cultura onde estão inseridos/as os sujeitos, tal como me faz refletir Benjamin (2012).

Ao olhar meu diário narrativo, a propósito de uma potente experiência que tive ao participar de uma palestra/conversa proferida pela Profa. Dra. Adriana Carvalho Koyama, na Faculdade

---

<sup>10</sup> Dei ênfase nas leituras desses textos, mas que se deu também juntamente com as outras publicadas em *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (coleção Obras Escolhidas I) (BENJAMIN, 2012).

de Educação da Unicamp, que aconteceu no primeiro semestre de 2019, sobre o tema *Diálogos sobre pesquisa narrativa (auto)biográfica – Encontro 03: Contribuições de Walter Benjamin*<sup>11</sup>, encontro o seguinte:

*O fato de produzir uma narrativa tomando as reminiscências da memória do passado, é, pois, uma forma de capturar a potência do presente que se encontra esfacelado pelo tempo do capitalismo, roubando as subjetividades dos sujeitos praticantes do cotidiano, e esvaziando de sentidos e significados o tempo crucial de se produzir uma experiência emancipatória, todavia, transformadora de si, da experiência, da formação e da vida* (Narrativa: Diálogos sobre pesquisa (auto)biográficas à luz de Walter Benjamin, 24/04/2019).

No que se refere aos contributos de Bakhtin (2017), sobretudo, pelas leituras das obras *Para uma filosofia do ato responsável*, bem como com *O homem ao espelho* (2019), *Estética da criação verbal* (2011) e outras<sup>12</sup>, indicam que, quando o sujeito escreve um texto, busca se situar entre a significação da linguagem na interação discursiva articulada ao sentido, que tem uma dimensão potencializadora da construção do conhecimento científico. Do mesmo modo, vejo que o valor axiológico da escrita narrativa na perspectiva bakhtiniana, tem a ver com o posicionamento colocado pelo sujeito ao narrar suas experiências, conhecimentos e saberes. Trata-se de se colocar, se posicionando subjetiva e singularmente.

No transcurso da *pesquisaformação*, o modo como fui dando sentido às narrativas (auto)biográficas, juntamente com as

---

<sup>11</sup> Trata-se de um ciclo de palestras organizado por Inês Bragança, no ano de 2019, na Faculdade de Educação da Unicamp. O 3º encontro tematizou: *Diálogos sobre pesquisa narrativa (auto)biográfica – Encontro 03: contribuições de Walter Benjamin*, realizado no dia 24 de abril de 2019, com a palestra de Adriana Koyama, professora colaboradora da FE/Unicamp e pesquisadora do GEPEC.

<sup>12</sup> Tive também as contribuições das leituras de alguns capítulos das obras de Bakhtin: *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1979), bem como de outros textos do círculo bakhtiniano, ao longo dos encontros do GRUBAKH.

professoras iniciantes, foi caracterizado por uma reflexividade autobiográfica, tecida pelas circunstâncias contextuais no cotidiano escolar e das relações produzidas com docentes e crianças. Assim, o sentido tem a ver com o autor, o leitor e o contexto, com os quais se revelam os processos de compreensão e interpretação da realidade, da narrativa e das histórias contadas pelo narrador (no meu caso), como das docentes (sujeitos participantes da pesquisa) e vice-versa.

Volto ao diário, e reflito sobre minhas narrativas (auto)biográficas, em diálogo com Guilherme Prado e Liana Seródio, por meio da palestra/conversa que proferiram na Faculdade de Educação, trazendo as reflexões de Bakhtin<sup>13</sup>.

*A relação do sujeito com o ato na pesquisa narrativa não permite que seja dito o ato em toda a sua inteireza, e sempre uma narrativa levará em consideração os múltiplos atos que emergirão em função dos acontecimentos que o sujeito se defrontar e estabelecer relações (Narrativa: A pesquisa narrativa (auto)biográfica à luz dos contributos de Bakhtin, 22/maio/2019).*

Os momentos fundamentais da construção arquitetônica de um mundo real do ato que se dá de forma concreta preconizada por Bakhtin (2017) poderiam representar um modelo tangível de atribuição de sentido, compreensão e reflexão formadora e transformadora da produção do conhecimento e aprendizagens da *pesquisaformação* com as professoras iniciantes na configuração narrativa. Seria, portanto, uma arquitetura tramada por um *tom emotivo-volitivo*, qual seja: “eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro”. Todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato: valores científicos, estéticos,

---

<sup>13</sup> Trata-se de um ciclo de palestras organizado por Inês Bragança, no ano de 2019, na Faculdade de Educação da Unicamp. O 4º encontro tematizou: *Diálogos sobre pesquisa narrativa (auto)biográfica: contribuições de Mikhail Bakhtin*, realizado no dia 22 de maio de 2019, com a participação de Guilherme Prado e Liana Seródio como palestrantes.

políticos (incluídos os éticos e sociais) e, finalmente, religiosos” (BAKHTIN, 2017, p.114. Grifos meus).

### **das idas e vindas e do que está por vir: considerações provisórias<sup>14</sup>**

No processo de *pesquisaformação*, não restam dúvidas de que as experiências dessa pesquisa trouxeram uma pluralidade de aprendizagens do ser, fazer-se e tornar-se professor/a iniciante em um contexto de adversidades e incertezas da profissão, da didática e da organização do trabalho pedagógico, bem como nos modos de construção do saber e *saberfazer* para demandas e necessidades que emergiram e das quais em muitas delas não se sentiam preparados/as.

Apreendi também com as docentes iniciantes, por meio das conversas narrativas, a possibilidade de abertura e flexibilidade, gerando aprendizagens, o que é crucial para potencializar o desenvolvimento profissional docente. E estar na condição de professor/a numa escola pública, nos anos iniciais, é desbravar horizontes que vão mostrando o que sei, o que posso saber e para onde mais posso ir, fazer, saber e ser.

E se “o movimento pode parar, o tempo não” (RICOEUR, 2010b, p.32), pergunto: seria a narrativa uma forma de dimensionar como o sujeito se percebe, compreende-se e toma atitudes a partir das implicações refletivas que o revelam para si em um determinado tempo que se efetua em um antes e que num depois já não o será mais?

Acredito que sim, pois me vejo hoje de uma forma que não é a mesma pessoa de um passado não muito distante, até porque muitas pessoas passaram e outras chegaram em minha *vidaexperiênciaformação*.lém de outras teorias, autores e leituras que descobri e fiz, bem como aprendi. Por outro lado, escolhas da *pesquisaformação* foram me mostrando caminhos em que a narrativa foi demarcando e sendo a base fundante dos processos formativos, tanto da construção da tese, como das compreensões e

---

<sup>14</sup> Partes deste tópico compõem a tese doutoral de minha autoria. Ver nota 6.

entendimentos que passei a tecer de mim, e em função dessa forma de narrar os percursos trilhados e produzir conhecimento científico.

Portanto, a narrativa é uma elaboração oriunda das experiências trilhadas pelo sujeito, na qual se pratica uma reflexividade tecida pela linguagem em acontecimentos que os afetaram, produzindo um conjunto de sensações, reflexões e transformações de si com o outro, reverberando no estado de ser, estar, pensar e fazer.

Constato, ainda, que o curso de doutorado, me ajudou a (re)colocar tempos, espaços e constituir identidades que estavam deslocadas ou talvez perdidas ao longo do tempo, propiciando o reencontro do sentido da vida, potencializando algo que sempre gostei de fazer: estudar, construir conhecimentos e fazer descobertas, contribuindo, significativamente, para a construção de novos e substanciais saberes, conhecimentos e aprendizagens para a vida, a profissão e a formação.

Como lições construídas desse pesquisar e se formar junto em partilha, sobretudo, nesse mergulho muito mais aprofundado que fiz no doutoramento, posso dizer que a *pesquisaformação* se consolidou a partir do momento em que me senti e me coloquei como aprendiz de um processo junto com os/as professores/as iniciantes participantes do estudo, buscando, juntos, tecer aprendizagens, construção de conhecimento e formação na e pela pesquisa, mediatizados por uma reflexividade autobiográfica, que foi compondo as identidades narrativas em diferentes *espaçostempos*, com variadas intensidades e com diferentes transformações ocasionadas.

## **referências**

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, p.1-8, jan/dez 2003.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967/16939>. Acesso em: 12/dez./22.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 3ªed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho**. Apontamentos dos anos 1940. Aos cuidados de Marisol Barenco de Mello e Maria Letícia Miranda. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas I. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8.ed São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas*. In.: ABRAHÃO, Maria Helena Menna; CUNHA, Barreto; Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018. p.65-81.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114698>

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MORAIS, Joelson de Sousa. Experiências narrativas de professoras iniciantes: movimentos de socialização no cotidiano escolar. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 28, n. 1, p. 297-320, 16 set. 2021. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11455/114116094>. Acesso em: 23/dez./2022.

BRETON, Hervé. Pesquisa narrativa: entre descrição da experiência vivida e configuração biográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1138-1158, out./dez. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7185/pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

HENRIQUES, Fernanda. A ficção literária na perspectiva da identidade narrativa em Paul Ricoeur. **Prometheus - Journal of Philosophy**, Ano 6, Número 12, Julho-Dezembro/2013. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/1029>. Acesso em: 24/dez./2022.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423/5390>. Acesso em: 24 dez. 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2022.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Encontro consigo e com o outro: tecendo subjetividades em narrativas de uma pesquisa formação na pandemia. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 40, pp.221--236, maio-agosto 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/20697/13492>. Acesso em: 20/dez./2022.

MORAIS, Joelson de Sousa. **Fios e tramas em contextos de pesquisa formação e suas implicações na tessitura narrativa de professores/as iniciantes**. (Tese de Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2022, 259p. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1237977>. Acesso em: 24 fev. 2023.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Índícios de reflexividade (auto)biográfica em experiências narrativas de *pesquisa formação* com professores/as pesquisadores/as. In.: MORAIS, Joelson de Sousa; PRADO, Guilherme do Val Toledo; ARAÚJO, Francisco Machado (Orgs.). **Escritas de si e desenvolvimento profissional docente: ensaios (auto)biográficos de professores/narradores**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Conhecimentos, experiências e afetos em narrativas (auto)biográficas compartilhadas em uma pesquisa formação. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021. p.1-20.

Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4264>. Acesso em: 18/dez./2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In.: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p.43-59.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Tradução: Ivone C. Benedetti. 1ª.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Vol.1: a intriga e a narrativa histórica. Tradução Claudia Berliner. Revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Vol. 3: o tempo narrado. Tradução Claudia Berliner. Revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.





## capítulo 2

### **caminhos (entre)cruzados em uma *pesquisa* formação**

evelyn alves inamorato  
luciane maria pezzato

#### **eu não ando só, só ando em boa companhia...**

*O que me faz esperançoso não é tanto a certeza do achado,  
mas mover-me na busca. Não é possível buscar sem  
esperanças; nem, tampouco, na solidão.*  
(FREIRE, 1995, p. 87)

Foi sintonia à primeira vista. Nos conhecemos um pouco antes dos rituais de passagem para o mestrado profissional. Fomos apresentadas por uma amiga comum que já havia intuído que faríamos uma ótima parceria. Depois disso, por algum tempo, fomos orientadora e orientanda. Nesse tempo, conforme fomos trabalhando juntas e nos conhecendo, muitas conexões também foram acontecendo, configurando muito mais que uma relação profissional, *stricto sensu*.

Construímos uma relação de reciprocidade no modo como fomos nos relacionando com nossos *viverpesquisarnarrarformar*. Embarcamos juntas numa aventura em que tínhamos algumas rotas traçadas. Inicialmente havia um projeto de pesquisa e uma orientação para transcorrer no período de 2 anos. A escolha *teoricometodológica* foi ousada. Não seria uma pesquisa que já vinha pronta, com suas hipóteses e objetivos fechados. A ideia era trabalhar com pesquisa-intervenção na abordagem da aAnálise Institucional francesa.

Passado um ano, mais uma pesquisa entrou em cena, agora de pós-doutorado. Orientadora e orientanda trilhando novos caminhos, estudando autores e autoras até então desconhecidos. O que não esperávamos era termos nossas vidas atravessadas por uma crise sanitária mundial: a pandemia de COVID-19, somada a uma crise política no país, com consequências avassaladoras nas políticas públicas. Tal contexto, reverberou no desenvolvimento de todos os setores da sociedade, com grande intensidade nas ações de saúde e educação, afetando diretamente o desenvolvimento das atividades de pesquisa nas Universidades.

Nossos tempos, anseios e caminhos na pesquisa se (entre)cruzaram. Estávamos as duas envoltas em pesquisas que se alinhavam com nossas histórias de *vidaformação* e trajetórias profissionais. Fomos nos deixando afetar e nos inspirar por experiências e abordagens de pesquisa que foram produzindo sentidos nas nossas pesquisas e em nós.

Para esse texto, iremos nos concentrar na *pesquisiformação* da primeira autora, que teve por objetivo geral “refletir sobre as práticas de gestão junto a um Núcleo de Educação Permanente em Saúde do estado de São Paulo e contribuir para problematizar questões relacionadas à gestão municipal e regional da Educação Permanente em Saúde”. Suas fontes de inspiração foram as abordagens teórico-metodológicas da pesquisa-intervenção e da *pesquisiformação* narrativa (auto)biográfica (INAMORATO, 2021, p. 7)<sup>1</sup>. Ambas perspectivas partem da não neutralidade do/a pesquisador/a no ato de pesquisar. A pesquisa-intervenção visa interrogar os diversos sentidos cristalizados das instituições. Trabalha no plano dos acontecimentos, do ineditismo de cada experiência, deixando que os efeitos/movimentos produzidos no processo de pesquisar surpreendam.

---

<sup>1</sup> Conforme mencionado, o presente texto aborda a pesquisa de INAMORATO, E. A. **Gerirgestar experiências de gestoras e gestores em Educação Permanente em Saúde**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Paulo. 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/62523>.

Com isso, não há um projeto fechado, a priori, mas alguns interesses de pesquisa e pesquisadoras/es dispostas/os a se colocarem em análise no processo (PEZZATO; L'ABBATE, 2012). Por sua vez, a *pesquisaformação* narrativa, é “uma aposta epistemopolítica, decolonizadora e pósdisciplinar” (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p.1043). Compreende que a produção de conhecimento acompanha uma perspectiva de que a formação se constitui em conexões com os movimentos da vida, “na indissociável relação com os muitos outros, com os projetos de sociedade que insistimos em construir” (BRAGANÇA, 2018, p.68).

Percebemos que ao narrar e refletir criticamente sobre e com uma experiência, há um processo de valorização dos sujeitos como produtores de conhecimentos, democratizando quem e como se faz pesquisa. O sujeito enquanto investigador do próprio cotidiano, pesquisador/a de si e a pesquisa é, também, parte da história de formação e não alheia a ela (MOTTA; BRAGANÇA, 2019).

Nesse percurso, fizemos muitos deslocamentos juntas. Para quem vem da graduação na área da saúde, não é um processo tranquilo se desprender da cultura educacional impregnada, onde se valoriza que escrever com palavras difíceis, com formalidade e neutralidade supostamente atribuiria legitimidade, cientificidade e *status* ao conteúdo.<sup>2</sup> Porém, aos poucos, os caminhos trilhados foram se transformando, sendo envolvidos por uma aprendizagem experiencial, como afirma Josso (2002), rompendo fronteiras que impõem limites rígidos, disciplinares e se autorizando a sair de um lugar enrijecido e isolado. Com liberdade e sensatez, fomos transitando por outros territórios. Ultrapassar essas fronteiras foi um desafio.

### **mirando horizontes, dilatando caminhos formativos**

Neste trecho, fizemos a escolha de trazer à cena como se deram as aproximações aos referenciais conceituais que apoiaram/

---

<sup>2</sup> Ver nota de rodapé número 01.

sustentaram a pesquisa realizada. A experiência compartilhada aqui se destaca pela relação construída pelo/no encontro orientadora-orientanda e os efeitos dessa dança na formação e conseqüentemente no modo de produzir a pesquisa.

No processo de construção de uma pesquisa contextual, relacional e com intencionalidade transformadora nos deparamos com a necessidade de nos inspirarmos em conceitos e referenciais que sustentem essa intencionalidade. Entretanto, emerge o desafio equilibrista entre a aproximação com os conceitos, o momento/situação da pesquisa e o percurso da pesquisadora.

Na educação tradicional e colonizadora, geralmente, há oferta de conteúdos previamente definidos como essenciais - por um determinado grupo social, gênero e raça - que idealmente devem ser assimilados pelos educandos como objetivo da formação educacional. Tendo em vista uma educação crítica, emancipadora é necessário romper com a postura de transmissão de informações, na qual o educando assume um papel de sujeito passivo, sem considerar o movimento dialógico presente no ato de ensinar e aprender. Ensinar exige criticidade, respeito, rigorosidade metódica, pesquisa, humildade, ética, exige reflexão crítica da realidade, exige consciência do inacabamento (FREIRE, 2004). É preciso assumir a educação como prática de liberdade, como escreve Paulo Freire, "A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa." (FREIRE, 2002, p. 104) A importância da noção de experiência necessita ser considerada na teoria dos processos de aprendizagem, quando a vivência com a teorização se relaciona ao próprio contexto vivido e a necessidade de transformação, teoria e prática se interligam, capacitando-se mutuamente e gerando reciprocidade ao processo (HOOKS, 2017).

No decorrer da pesquisa, as situações inesperadas e as circunstâncias do momento trouxeram incertezas ao caminho metodológico, ao mesmo tempo que revelaram a dinamicidade e a porosidade que o caráter da investigação assumia/investia.

*Em um dos encontros de orientação disse à Lu que estava sentindo a pesquisa assumir um lugar importante na minha formação e prática, mas percebia que as pessoas envolvidas, diretamente ou não, ao terem contato com a pesquisa – trazendo à memória suas experiências e reflexões – também estavam em processo de aprendizagem. A experiência do vivido é ponto de partida para a aprendizagem, não se restringe somente em teorizar e colocar em prática, mas viver e escrever, refletir, pensar, contar o vivido. (Dissertação, capítulo “Querida leitora, querido leitor”, dezembro/2021).<sup>3</sup>*

Desta maneira, o processo de contato com os referenciais conceituais e o modo que foram sendo ofertados pela orientadora, à medida que a pesquisa acontecia/demandava – e se transformava – criaram um cenário de sustentação e ressignificação da experiência de pesquisar.

*Lu me apresentou a Análise Institucional, a pesquisa-intervenção e as narrativas em pesquisa, produzindo um sentido importante para a construção dessa proposta e, de certa forma, abrindo possibilidade para minha inserção no cenário acadêmico. Dá para fazer pesquisa de um jeito diferente, né?! Dá para fazer pesquisa próxima ao cotidiano, ao mundo real, de assumir os sujeitos como protagonistas das suas histórias e vivências. Embarquei nesta aventura! (Dissertação, capítulo “Querida leitora, querido leitor”, dezembro/2021.)*

*Me aproximei de alguns textos sobre pesquisa-intervenção e percebi, dentro desse próprio campo, linhas de pensamento mais próximas às demais abordagens metodológicas que outras. O trabalho da Marisa Rocha e da Kátia Aguiar, no texto de 2003, resgata historicamente e conceitualmente as pesquisas de campo participativas e fala sobre as diferenças entre as demais perspectivas. Nos ancoramos na pesquisa-intervenção como respaldo para produzir dispositivos democráticos e participativos que poderiam unir investigação e ação. (Dissertação, capítulo “Querida leitora, querido leitor”, dezembro/2021.)*

*Lu me apresentou os caminhos apontados pela abordagem teórico-metodológica da pesquisa-formação, produzindo um bom encontro entre todas as abordagens já compartilhadas aqui e os objetivos do trabalho.*

---

<sup>3</sup> Ver nota de rodapé número 01.

(Dissertação, capítulo “Querida leitora, querido leitor”, dezembro/2021).<sup>4</sup>

Sendo assim, os conceitos e sentidos da *pesquisaformação* e os conceitos-ferramenta da Análise Institucional se articularam e apoiaram o processo da investigação.

Da Análise Institucional, o conceito-ferramenta da análise das implicações criou condições para reconhecer os diferentes lugares ocupados nas relações sociais e como esses lugares se relacionam com as instituições que nos atravessam, considerando instituições não como equipamentos e organizações, mas a manifestação de espaços produtores de relações instituídas e naturalizadas, como a saúde e a educação, por exemplo. O conceito-ferramenta de transversalidade evidencia as tramas dos atravessamentos institucionais e as referências – culturais, religiosas, políticas, sexuais etc. – que nos compõem e influenciam as relações (COIMBRA; NASCIMENTO, 2008).<sup>5</sup>

Estamos implicadas para além das escolhas e das vontades, por isso a análise das implicações nos faz pensar o cotidiano e em como se dão essas relações, aceitando os acontecimentos, as intervenções, as percepções e os sentimentos como o campo de análise em uma pesquisa. Cria-se, assim, um cenário para a proposição de dispositivos que problematizem e, portanto, desnaturalizem as práticas. Nessa perspectiva, a orientanda foi provocada – e, porque não, autorizada – a assumir sua não neutralidade no processo, pois estava altamente implicada nessa intervenção (por vezes sobreimplicada) e reconheceu, no diálogo com alguns textos, como elementos indissociáveis e simultâneos, sujeito e objeto (COIMBRA; NASCIMENTO, 2008; ROCHA; AGUIAR, 2003). Estar implicado (realizar ou aceitar a análise das minhas implicações) é, ao fim de tudo, “admitir que eu sou objetivado por aquilo que pretendo

---

<sup>4</sup> Ver nota de rodapé número 01.

<sup>5</sup> Ver nota de rodapé número 01.

objetivar: fenômenos, acontecimentos, grupos, ideias etc.” (LOURAU, 2004, p. 148).<sup>6</sup>

O reconhecimento das implicações da orientanda no processo de investigação passa a produzir um olhar sobre sua própria trajetória e a pensar na relação com a pesquisa-intervenção e sua porosidade ao contexto e aos sujeitos envolvidos.

A *pesquisafirmação*, vinculada às narrativas (auto) biográficas, ao acolher as experiências e ao questioná-las, conduz a pensar sobre o vivido, e aprender pela/com a experiência. A narrativa (auto)biográfica vai em direção a uma perspectiva que nos autoriza a narrar a experiência, contextualizando-a. São narrativas de histórias de vida pessoais/profissionais que buscam dialogar com o contexto vivido e podem revelar uma multiplicidade de aspectos de interesse do/a pesquisador/a. (FREITAS; GALVÃO, 2007).

O contato, por aproximações sucessivas, com os referenciais trouxe acalanto e um elo entre a metodologia desenvolvida na pesquisa e as concepções teórico-conceituais-metodológicas, contribuindo para que as mudanças do percurso tivessem sustentação – e justificativa - no ambiente acadêmico, ao mesmo tempo, em que a temática investigada passa a compartilhar sua centralidade com a própria experiência e aprendizagem do pesquisar.

*Essa experiência e tantas outras, ocorridas durante o período da pesquisa, reforçaram a importância de produzir conhecimentos com posicionamento político e ético, e que a academia é sim lugar de gente comum, sem a arrogância intelectual e a suposta verdade comprovada e descontextualizada. Conto essa história para dizer que me forjei pesquisadora – ou aprendiz – na relação com o outro, com as marcas e as vivências e pela constante necessidade de olhar para a vida e seus sentidos. (Dissertação, capítulo “Pesquisadora, eu? Uma narrativa (auto) biográfica”, dezembro, 2021)<sup>7</sup>*

Os escritos de Motta e Bragança (2019) nos revelam como os caminhos da *pesquisafirmação* narrativa (auto)biográfica são

---

<sup>6</sup> Ver nota de rodapé número 01.

<sup>7</sup> Ver nota de rodapé número 01.



construídos em partilha com muitos outros e com os projetos de sociedade a qual nos vinculamos e fabricamos. Provocam a reflexão acerca da utilização de metodologias dialógicas entre pesquisador – sujeitos envolvidos e como reconhecemos a experiência entre orientadora-orientanda inserida nessa mesma perspectiva, de diálogo, de vida, de pesquisa e os efeitos dessa partilha na formação.

### **dispositivos trans-formadores: a potência da escrita na *pesquisiformação***

Na experiência da pesquisa, contamos com dispositivos que funcionaram como suporte do processo formativo. Destacaremos dois: um que inicialmente não estava previsto, a escrita narrativa, e o outro, o diário, que tem sido utilizado em pesquisas como principal ferramenta de produção de fontes de pesquisa de autores que articulam a Análise Institucional e a Saúde Coletiva (PEZZATO; L'ABBATE, 2011; PEZZATO; BOTAZZO; L'ABATTE, 2019; JESUS; PEZZATO; ABRAHÃO, 2013; BORGES; SILVA, 2020).

#### **● escrita narrativa**

Na proposta metodológica da pesquisa havíamos estabelecido que trabalharíamos com narrativas e diários enquanto dispositivos de intervenção. A escrita da dissertação em si se manifestava, a princípio, em uma estrutura tradicional de texto, com elementos pré-definidos pelas instituições de ensino – introdução, objetivos, metodologia, conclusão – e linguagem impessoal, asséptica, com tons de verdade universal. Após a qualificação da pesquisa, há a percepção da pesquisadora de um certo enquadramento/dureza do texto, movimentando a busca por uma identidade ética e estética, o que reverberou na decisão de transformar o texto em um modo de escrita mais dialogada e próxima à pesquisadora-escritora e a quem iria lê-la.

*Estou me propondo a fazer um texto mais sincero, em que eu me veja nele e possa ver a outra, ver o outro. Afinal, também sou sujeita dessa pesquisa. (Dissertação, capítulo “Pesquisadora, eu? Uma narrativa (auto) biográfica”, dezembro, 2021).<sup>8</sup>*

Na decisão sobre a estrutura do texto e tipo de escrita, o contato com experiências e abordagens de pesquisa produziram inspirações e foram ao encontro das perspectivas teórico-metodológicas da investigação. Até a qualificação o texto apresentava uma espécie de hibridismo entre escrita formal/tradicional e escrita narrativa – resgatada do diário de pesquisa – contudo, caminhamos para a produção de um texto integralmente narrativo, não caracterizando, enquanto campo metodológico, uma pesquisa narrativa em si, mas com alguns vislumbres.<sup>9</sup>

Dentre as mudanças, o texto passa a alternar entre sujeito na primeira pessoa do singular e do plural. A primeira pessoa do singular dizia respeito aos movimentos da pesquisa produzidos na orientadora e a primeira pessoa do plural, considerava o diálogo com os textos, com a orientadora, com os participantes, com a banca etc.<sup>10</sup> Em uma perspectiva de Extratexto (LOURAU, 2004a), comentários foram inseridos ao longo do texto e se organizavam em opiniões, visões, pequenas vivências e criaram um meio de entrecruzar a escrita corrida e os bastidores da confecção, criando como Lourau (2004b) chamou de diário do diário, um outro texto dentro do extratexto, trazendo originalidade e transgressão para uma escrita narrativa.

Apesar de ter sido encorajada pela orientadora e encontrado respaldo acadêmico na construção de textos narrativos, havia o receio da orientanda em empregar esses recursos. É interessante pensar que precisamos de amparo científico para justificar e validar esse tipo de escrita dentro da academia, diferentemente da escrita já reconhecida como “científica”, que não exige justificativa.

---

<sup>8</sup> Ver nota de rodapé número 01.

<sup>9</sup> Ver nota de rodapé número 01.

<sup>10</sup> Ver nota de rodapé número 01.

*[...] estou tão insegura com a proposta, será que estou no caminho certo, isso é pesquisa, é ciência? Ao me deparar com o universo das pesquisas narrativas, encontrei eco e amparo científico. (Dissertação, capítulo “Pesquisadora, eu? Uma narrativa (auto) biográfica”, dezembro, 2021).*<sup>11</sup>

O processo de transformação do texto foi recolocando a pesquisadora de outro modo na pesquisa, intensificando sua implicação e reconhecendo o trabalho com narrativas, enquanto ferramentas não somente de registro e de interpretação dos fatos, mas também de reflexão sobre a experiência e a construção/reconstrução de novos significados (CUNHA, 1997).

### ● diários

Assim como descrito na dissertação<sup>12</sup>, trabalhamos na pesquisa com dois tipos de diários, o de pesquisa e o institucional. O diário de pesquisa foi produzido pela pesquisadora durante todo o percurso. Nele, estão os acontecimentos, as reflexões e os sentimentos produzidos no processo. A escrita tornou possível à pesquisadora ir reconhecendo/analizando suas implicações. Tal “ferramenta” chamamos de diário de pesquisa, inspirada por Pezzato e L’Abbate (2011).

Lourau diz que os escritos dos diários são como “canteiros” (2004c, p. 203) da pesquisa, pois revelam algo escondido nos textos tradicionalmente científicos, a realidade trazida pela temporalidade e pelo desejo de quem pesquisa. Perturba a ideia, nas dissertações mais científicas, de uma dita coerência dos atos de pesquisar e “uma realidade mais verdadeira que as outras formas da experiência humana” (2004c, p. 204).

A produção do diário de pesquisa foi essencial para compreender/elaborar as situações e refletir sobre as implicações da pesquisadora com e na pesquisa. Na reconstrução do vivido, a

---

<sup>11</sup> Ver nota de rodapé número 01.

<sup>12</sup> Ver nota de rodapé número 01.

pesquisadora pôde reconstituir sua história subjetiva naquele cenário e analisar os efeitos gerados pela pesquisa em si mesma.

*Percebo esse diário como crucial ao andamento da intervenção, sem ele acredito que a pesquisa não teria sido produzida (Diário de Pesquisa, 19/05/2021).*

*Busco aqui neste diário os elementos para escrever a narrativa. Não é um processo simples, pois não tenho controle do que fazer. Mas tenho percebido que, conforme se vai escrevendo, as coisas vão tomando forma e se revelando (Diário de Pesquisa, 09/03/2021).*

O diário de pesquisa estimulou, assim, reflexões críticas sobre o andamento, os possíveis efeitos da intervenção e questionou o lugar de detenção do saber de quem pesquisa e, ao analisar minhas implicações, provoca o que Lourau (1993, p. 9) chama do “escândalo da Análise Institucional”.

*[...] estava em um lugar que é de fora que está dentro, em partes. Refleti sobre o novo trabalho que estou desenvolvendo [...] e não tinha feito a associação de como a pesquisa estava influenciando este meu novo lugar e vice-versa (Diário de Pesquisa, 09/02/2021).*

*Tenho ficado em crise se a pesquisa irá produzir algum sentido, ainda sinto que não tenho repertório suficiente para analisar o que trouxeram e fico com receio de tirar conclusões somente atravessadas pelo meu olhar (Diário de Pesquisa, 28/02/2021).<sup>13</sup>*

Seguindo com a escrita diarística, a orientadora também produziu um diário que adjetivou de diário de orientação. Nele, continha o acompanhamento de várias pesquisas e dois registros referentes a essa pesquisa que saltaram aos olhos, demonstrando uma disponibilidade para aprender, uma abertura ao diálogo e escuta do outro.

---

<sup>13</sup> Ver nota de rodapé número 01.

*“O lugar de orientadora é desafiador. Tem momentos que sinto que não vou dar conta. Respiro fundo e lido com meus fantasmas do “não saber tudo”. Assumo meus limites e me lanço junto para buscar saídas” (Diário de orientação, 24 de set de 2021).*

*“Hoje a Evelyn quis ler o texto dela para mim. Não enviou o texto antes para eu ler. O movimento autoral é forte nela. Em alguns momentos ela se fecha no texto. Como foi ouvir o texto? Me senti provocada nesse lugar que ocupo. O prazer em seus olhos na leitura demonstrava estar orgulhosa com o caminho dado em seu texto” (Diário, 08 de outubro de 2021).*

Ao longo desse processo, a cada passo percorrido, reafirmava-se a potência de trabalhar com diários. Em um dia de orientação, disse: “não sei o que seria da minha pesquisa se não tivesse esse diário”. Um diário que também foi se com-trans-formando, juntamente com a pesquisa, a pesquisadora e a orientadora.

***“não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”***

Sustentar a escolha de fazer pesquisa que não se pretende ser neutra foi nossa aposta e também nosso desafio, assim como compartilhar o que deu certo e o que deu errado na pesquisa reforçou o sentido de aprendizado mútuo e, também, reafirmou o lugar político da pesquisa e do ensino. Aprendemos e ensinamos juntas, entrecruzadas por e com essa pesquisa.

A articulação de uma pesquisa-intervenção com uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, possibilitou o exercício da “curiosidade epistemológica” em um trabalho com “rigoriedade metódica”. Como afirmou Paulo Freire (2004, p.29), em *Pedagogia da autonomia*: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Ultrapassamos fronteiras e superamos alguns desafios. Estar em boa companhia foi fundamental.

## referências

- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In.: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, José Luiz; BÔAS, Lúcia Villas. (Orgs.) **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 65-81.
- BORGES, Flávio Adriano; SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki. O diário de pesquisa como instrumento de acompanhamento da aprendizagem e de análise de implicação do estudante/pesquisador. **Interface** (Botucatu). 2020; 24: e190869. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/HyBHvWzGcgsFTfFrSLwLw8S/?format=pdf&lang=pt>
- COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NASCIMENTO, Maria Lívia. Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder. In: GEISLER, Adriana Ribeiro; ABRAHÃO, Ana Lúcia; COIMBRA, Cecília Maria Bouças. (orgs.). **Subjetividade, violência e direitos humanos: produzindo novos dispositivos na formação em saúde**. Niterói, RJ: EDUFF, 2008.
- CUNHA, Maria Isabel. Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185- 195, jan./dec. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt#>
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 26a. edição. 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 29a. edição. 2004.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Editora Olho d'água. São Paulo, 1995.
- INAMORATO, Evelyn Alves. **Gerir/gestar experiências de gestoras e gestores em Educação Permanente em Saúde**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Paulo. 2021.

JESUS, Aideivaldo Ferreira; PEZZATO, Luciane Maria; ABRAHÃO, Ana Lúcia. O uso do diário como ferramenta estratégica da análise institucional para abordar o cotidiano do profissional: o caso do Dom Queixote. In: L'ABBATE, Solange; MOURÃO, Lucia Cardoso; PEZZATO, Luciane Maria (orgs.). **Análise Institucional & Saúde Coletiva**. São Paulo: Hucitec, 2013. p. 206-235.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

LOURAU, René. René Lourau na UERJ- 1993. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1993.

LOURAU, René. O Estado na Análise Institucional. In: ALTOÉ, Sonia. (org.). **Analista Institucional em Tempo Integral**. São Paulo: Hucitec, 2004a. p. 140-153.

LOURAU, René. Uma técnica de análise de implicações: B. Malinowski, diário de etnógrafo (1914-1918). In: ALTOÉ, Sonia. (org.). **Analista Institucional em Tempo Integral**. São Paulo: Hucitec, 2004b. p. 259-283.

LOURAU, René. Processamento de texto. In: ALTOÉ, S. (org.). **Analista Institucional em Tempo Integral**. São Paulo: Hucitec, 2004c. p. 199-211.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisiformação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica*. Arte de *dizerfazerdizer* os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426x.2019.v4.n12.p1034-1049>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PEZZATO, Luciane Maria; L'ABBATE, Solange. O uso de diários como ferramenta de intervenção da Análise Institucional:

potencializando reflexões no cotidiano da Saúde Bucal Coletiva.

**Physis**. v.21, p.1297 - 1314, 2011.

PEZZATO, Luciane Maria; L'ABBATE, Solange. Uma pesquisa-ação-intervenção em saúde bucal coletiva: contribuindo para a produção de novas análises. **Saude Soc.** 2012; v. 21, n.2, p. 386-398.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/xyb4FW7YFDjDnB8ZGppTJqc/?format=pdf&lang=pt>

PEZZATO, Luciane Maria; BOTAZZO, Carlos;

L'ABBATE, Solange. O Diário de pesquisa como dispositivo numa pesquisa multicêntrica. **Saude e Sociedade**, v.28, p.296 - 308, 2019.

ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Katia Faria. Pesquisa-

intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.**

2003; v. 23, n. 4, p. 64-73. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XdM8zW9X3HqHpS8ZwBVxpYN/?format=pdf&lang=pt>





## capítulo 3

### **o fio da reciprocidade: reflexões sobre a constituição da *reciprocidadeformativa***

juliana godói de miranda perez alvarenga

A dimensão da reciprocidade é um caminho propositado como uma relação de troca entre pares em iguais condições de intercâmbio de projetos. Essa premissa, por mais que seja uma relação experienciada no interior da prática docente, ainda é pouco desenvolvida pelo prisma conceitual e pouco elencada por autores contemporâneos em diálogo com a educação. No campo educativo, observamos que a docência permeia a premissa dessa relação como caminho de construção do conhecimento entre pares como projeto educacional que, por ora, pode ser individual, mas à medida que é partilhado, transforma-se em um caminho coletivo.

É no sentido de uma epistemologia suleadora (FREIRE, 1992) que dialogue com a reciprocidade, que trazemos para a educação o conceito de reciprocidade desenvolvido na teoria ricoeuriana. A obra de Paul Ricoeur "*O si-mesmo como outro*", em suas duas edições para a tradução brasileira (1991, 2014), apresenta a reciprocidade como uma apreensão dos sentidos presentes na troca entre o si e o outro. Para o autor, a composição do si-mesmo é habitada por desdobramentos do si que envolvem a memória e a apreensão do sentido na narrativa de si como fragmento interpretativo do tríplice presente (RICOEUR, 2010, p. 46). Entretanto, o si não coexiste de modo solitário, já que ele é coabitado pelos vários outros provenientes de nossas histórias de vida.

Desse modo, a configuração da alteridade, que também nos compõe, defende que é a partir do encontro com a amizade que é possível produzir um novo sentido do si-mesmo. Nesse aspecto,

Ricoeur relaciona a narrativa das alteridades, como uma forma de produzir uma composição de uma nova narrativa de si em diálogo com a alteridade na tessitura da intriga, ao desenvolver o enredo pensado para responder à questão do momento que se estabelece como uma possível identidade narrativa.

Partindo dessa premissa, a reciprocidade volta-se para a educação como exercício de encontro e de composição de nossas narrativas de vida, reconfigurando-se como mimese de um dos fios da tese intitulada: “A docência como percurso de reconhecimento intergeracional: a tessitura da *reciprocidadeformativa* entre histórias de vida e projetos profissionais”, defendida em dezembro de 2022 na Universidade Federal Fluminense (UFF). O enfoque da tese na reciprocidade, desenvolvida no trabalho doutoral por meio do conceito condutor da *reciprocidadeformativa*, comunga com quatro elementos: as histórias de vida (LE GRAND; PINEAU, 2010) e as Project de soi<sup>1</sup> (DELORY-MOMBERGER, 2014), que dentro da dimensão profissional assumem a nomenclatura de projetos profissionais, associadas à composição da teoria da identidade narrativa (RICOEUR, 2010) e do viver bem (RICOEUR, 2014, p. 203), sendo esses elementos como dinâmicas compreendidas na reciprocidade.

Esse é o contexto de uma tese em diálogo com o paradigma interpretativo que busca falar do entrelaçamento intergeracional entre várias gerações de docentes, aposentadas e/ou jovens atuantes que, ao partilharem narrativamente suas histórias de vida e formação, configuram a docência como espaço narrativo e de reconhecimento simultâneo do si e da alteridade que nos compõem.

### **a compreensão sobre a reciprocidade**

Se recorrermos ao dicionário para compreender o significado lato de reciprocidade, encontramos o significado do verbete como sendo:

---

<sup>1</sup> Projeto de si (tradução livre)

Reciprocidade. sf. 1. Qualidade ou caráter de recíproco, correspondência mútua; recíproca. 2. LING SEMA relação entre os vocábulos cujos sentidos contrários expressam uma relação recíproca, como em comprar-vender, marido-mulher etc. cf. contrário. 3. Fil. No Kantismo, categoria do entendimento a partir da qual é possível o conhecimento da relação entre dois ou mais elementos quaisquer do mundo natural que são percebidos simultaneamente (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2.401).

Assim, reciprocidade pode ser compreendida como dicotomias, contrários, trocas ou/e simultaneidade. Em linhas gerais, a reciprocidade consolida-se como elementos que ocorrem paralelamente, mas em forma de sentido. Dependendo do caráter que ela toma, a reciprocidade se constitui, para além da simultaneidade, como relações sincrônicas nas quais o estabelecimento do diálogo é peça fundamental para o seu desenvolvimento conceitual. Logo, a reciprocidade está sempre subordinada à relação com o outro sujeito.

Embora apresente essa dimensão de díada, como fases intrínsecas de uma moeda, a reciprocidade, por outro lado, encontra-se entre duas proposições na pesquisa doutoral supracitada: 1) adotada por meio da composição da criação da amizade e do reconhecimento de si como integrante da trajetória narrada pelo outro, nos nossos pares, cofundadores nas narrativas que nos compõem como na perspectiva ricoeuriana que se desdobra como tessitura da intriga (RICOEUR, 2010, 338 ); 2) na visão de Simone de Beauvoir, na qual a reciprocidade é tomada com paralelismo ao desenvolvimento da figura feminina. Para a autora, o feminino é visto como um outro que foi, e é subjugado na história da humanidade e passa a ser compreendido como um outro em menor potencial e como uma oposição ao masculino. Assim, como proposto pelo dicionário, Beauvoir entende que “o outro” no qual se designa a reciprocidade é a figura da mulher que não foi acolhida pela reciprocidade em espaços sociais. No entanto, é graças aos ensinamentos da autora que é possível pensar essa amplitude do

sentido da mulher destacada na tese, não apenas como a não vista, mas como a parte da sociedade que se expressa em âmbito social sempre condicionada à derivação de sua situação.

À vista disso, a reciprocidade na tese foi experienciada pelo aspecto da amizade, no qual Ricoeur reconhece que se configuram as zonas de intersecção (2014, p. 202), que estão coligadas ao espírito do viver bem. Enquanto com Beauvoir, compreendemos que só é possível construir uma proposta coerente de zona de intersecção para avançarmos, enquanto direito, quando reconhecemos as diferenças que compõem a alteridade, que não pode ser vista como sendo sempre a mesma, tendo em vista que também a narração modifica o reconhecimento da alteridade como uma legítima alteridade, e mais do que isso, é necessário pensar a mulher como um outro signo e quanto enunciação do cotidiano docente como majoritariamente feminino. Dado esse o cerne da docência como uma camada da ação feminina no tecido social, pensar a reciprocidade em Beauvoir e Ricoeur tomam o sentido de avanço em direção à justiça social.

A autora aponta que “ambos os sexos são necessários um ao outro, mas essa necessidade nunca engendrou nenhuma reciprocidade; nunca as mulheres constituíram uma casta estabelecendo permutas e contratos em pé de igualdade com a casta masculina.” (BEAUVOIR, 1970, p. 166). Assim, Beauvoir defende que para haver o avanço social é necessário que a reciprocidade entre os sexos possa imperar e que o signo da mulher seja tomado como compreensão em sua trajetória, o que nos impõe pensarmos nas pesquisas as figuras das mulheres como um elemento observado em situação (1970, p. 171) e, sobretudo, engendrado ao reconhecimento de sua importância no campo coletivo da profissão docente.

O primeiro movimento, no qual podemos vislumbrar tal posição de gênero, é no primeiro ciclo da pesquisa, intitulado: “Encontros narrativos: a vida e a formação das narradoras-âncoras”, quando o quantitativo de mulheres envolvidas na constituição do trabalho que envolviam suas histórias de vida era de cinco

professoras para um professor. Isso que nos fez definir como recorte de pesquisa a defesa por uma tese majoritariamente feminina, e tomando a narrativa de quatro das cinco docentes por meio do caminho da *entrevistaconversa* (BRAGANÇA, 2018) como forma de conexão com os sujeitos com a metodologia das histórias de vida. Entendemos, em diálogo com a banca de qualificação, que o estabelecimento e fortalecimento das mulheres também é um marco da envergadura próprio da pesquisa-formação (JOSSO, 2010).

Investindo nesse desenho, o primeiro ciclo da tese ficou destinado à narrativa de quatro docentes: Dayse, Maria Inês, Glaura e Marta. Essas professoras foram escolhidas por participarem do ciclo seguinte da investigação e por serem aposentadas da rede de ensino público estudada ou estarem no processo de finalização de suas carreiras na rede. O entendimento de que o foco central estava no processo de longevidade na profissão e da sabedoria vinculada ao tempo de atuação, utilizamos da figura antropológica da anciã (JOSSO, 2010) por compreender que essa figura conectava o tríplice presente da própria profissão personalizada em suas histórias de vida. Nas palavras da autora:

o Ancião, pois já teve experiências mais ou menos recentes para evocar o que daí reteve, para contextualizar e perspectivar dimensões da interação ou da transação em curso. [...] O Ancião pode evocá-los como 'pedras de toque' úteis para devolver ao outro a imagem que dá de si mesmo ou a imagem por meio da qual considera o outro; facilita a desdramatização ou encorajar o passo seguinte (JOSSO, 2010, p. 191, grifos da autora).

Ou seja, a figura antropológica da anciã é, na tese, a personificação<sup>2</sup> do outro que detém o saber da longevidade, ao

---

<sup>2</sup> Um adendo importante é que o trabalho de Marie-Chritine Josso tem base nos desdobramentos da obra junguiana arquetípica. Embora seja um autor importante, a tese não versou por essa base conceitual. Para mais informações, oriento a leitura da obra: JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

mesmo tempo em que conhece o caminho traçado e configura a sabedoria das trajetórias possíveis, que podem acionar possibilidades para a docência, em nosso caso.

A mulher ganha figura central na tese, a partir da tessitura da intriga realizada pelas próprias narradoras ao longo do processo empírico. A concretização da figura da mulher abrangendo em sua totalidade o segundo ciclo da tese doutoral nomeado como “Oficina de Investigaçãoformação - Encontros de formação permanente em diálogo: memórias-vida, narrativas de si e projetos profissionais”. Esse elemento foi incluso na proposta da tese, como uma atividade on-line, mediante à pandemia da covid-19, momento no qual a docência foi exercida de maneira remota e as mulheres se viram no lugar de gerir casa, trabalho, maternidade e vida em um mesmo momento, o que gera uma situação, além de atípica, reveladora de desigualdades para a figura feminina na sociedade.

O que Simone de Beauvoir nos alerta é que existe uma relação entre o avanço social e a mulher como alteridade e como sentido de existência. Nas palavras da autora “Assim é exato que a mulher é outra e essa alteridade é concretamente sentida no desejo, no amplexo, no amor; mas a relação real é de reciprocidade.” (1970, p. 229). A mulher está para autora como relação de afeto, e é no reconhecimento desse percurso que é possível avançar em aspectos sociais mais amplos.

Ricoeur, aponta que é apenas na relação intrínseca de reciprocidade que é possível o estabelecimento de instituições justas. Assim, defende a ideia de que é no estabelecimento da ética que constituímos uma relação de troca nomeado por ele de zona de intersecção, primeiro passa para o bem-viver. No espaço institucional, é preciso compreender que, embora tenhamos laços de amizade, eles precisam se sobrepor ao plano individual para alcançar uma esfera maior, no plano da igualdade, assim como Beauvoir aponta. Para que exista a reciprocidade na educação, sobretudo quando relacionamos à docência, é preciso entender que também o espaço social e

institucional deve defender essa premissa como uma derivação do campo ético. Segundo Ricoeur (1991, p. 227).

a justiça apresenta traços éticos que não estão contidos na solicitude, a saber, para o essencial uma exigência de igualdade. A instituição como ponto de aplicação da justiça, e a igualdade como conteúdo ético do sentido da justiça, tais são os dois princípios da investigação sobre o terceiro componente da perspectiva ética. Dessa dupla inquirição resultará uma determinação nova do si, a do cada um: a cada um o seu direito.

Desse modo, o autor nos ajuda a pensar o papel da escola como uma dimensão de formação não só dos estudantes, mas da própria profissão. A exigência de espaços narrativos de formação está na compreensão de que a constituição da reciprocidade só será desempenhada quando, no interior das escolas, o compromisso ético estabelecido seja de igualdade do direito de formação de todos os indivíduos que compõem o ambiente escolar.

Para o campo das pesquisas narrativas nos ambientes escolares, a reciprocidade é um elemento fundante para o estabelecimento do processo da linguagem. Dito isto, posto que para Ricoeur, “Entre raconter et suivre une histoire, il y a une relation réciproque qui définit un jeu de langage tout à fait primitif. Nous retombons sur la notion de récit, mais pour y ajouter des traits nouveaux que la théorie de l’histoire permet d’apercevoir et de développer”<sup>3</sup> (1986, p. 13). Ou seja, contar uma narrativa, desenvolver um enredo no qual a sua história de vida seja a base para uma conversa, envolve o caráter que Ricoeur (2014) aponta da amizade. Esse laço será consolidado quando o encontro proporcionar a abertura para apreciativa da narrativa da alteridade, como uma identidade da alteridade. O estabelecimento de nossas histórias de vida necessita

---

<sup>3</sup> Entre contar e acompanhar uma história há uma relação de reciprocidade que define um jogo de linguagem bastante primitivo. Voltamos-nos à noção de narrativa, mas para acrescentar novas características que a teoria da história permita ver e desenvolver (Tradução livre).



do processo consonante da referência do tríplice presente no qual o presente do passado, o presente do presente e o presente do futuro se enredam para anunciar o conhecimento. Assim, sendo a narrativa como um momento que consolida o exercício recíproco, transpõe-se, então, para uma linguagem da ação do encontro.

A ação recíproca na narrativa é um processo sobre o qual os narradores se colocam em vínculo entrelaçado entre a identidade narrativa dos agentes. A empreitada resultante desse movimento é um misto narrativo que evidencia o enunciado dos interlocutores como parte do processo de compreender/explicar presente em todos os agentes dispostos no diálogo. Assim, a reciprocidade compõe a identidade narrativa no entrelaçar entre as identidades que subjazem a identidade narrativa, sendo elas: a identidade idem e a identidade ipsei – que serão tratadas mais adiante – quando essas duas identidades produzem o enredo narrado, elas compõem o canal de interlocução, quando colocados em diálogo. Sendo assim, a reciprocidade defende que para que a narrativa seja composta pela alteridade é necessário que esse movimento seja explicitado como uma ação dialética.

Nesse sentido, a díade compreender/explicar avança ao dizer que em uma perspectiva de narrativa de caráter recíproco, quando o narrador elabora a sua narrativa, ele vai ao encontro da explicação dada pelo interlocutor. Dessa maneira, para responder a pergunta do “quem sou eu?” da identidade narrativa, como movente e simultânea, o narrador utiliza-se de fragmentos enunciativos da identidade narrativa dos agentes que estão em diálogo, compreendendo, assim, sua própria vida e elaborando outros fragmentos de si como parte da ipseidade.

Isso não significa que o narrador sobrepõe a narrativa do outro à sua, mas que, ao ouvir a alteridade narrada, há o processo reflexivo que faz com que se compreenda quanto como agente da ação nesse tempo histórico como na busca por explicar a si-mesmo, e para o outro, sobre a sua existência no mundo. Esse movimento interpretativo se utiliza da linguagem para refletir a si, não como

espelho do outro, mas como compreensão do sentido no sentido do ser, que experiencia o sentido como parte da conjugação do ser no processo temporal e de sua existência.

É nesse “sentido”, como imperativo do ser, que Ricoeur, ao definir o conceito de reciprocidade como um exercício que coloca em igualdade o si e o outro, apresenta a relação de dupla dependência e acolhimento no qual ouvir o outro é reconfigurar sua própria tessitura da intriga que alimenta o círculo mimético do narrador. Com a reciprocidade é ancorada a zona de intersecção (RICOEUR, 2014, p. 202) na qual as várias composições do si-mesmo se articulam com as alteridades de forma dialética. O postulado de Ricoeur sobre a reciprocidade evidencia o que Simone de Beauvoir (1970) justifica, que sem a reciprocidade não é possível avançarmos no sentido de uma equidade de condições materiais e de existências dos indivíduos. Assim, com a reciprocidade, bem como o autor expõe, é colocada a possibilidade do “viver bem” (*ibid*, p. 203).

### **a identidade narrativa: identidade idem e ipsem em relação à reciprocidade**

*Entre vivir y narrar existe siempre una separación, por pequeña que sea. La vida se vive, la historia se cuenta.*  
(RICOEUR, 1997, p.482)

Ricoeur busca na obra *o si-mesmo como outro*, uma hermenêutica de si, que não está alinhada a uma perspectiva solipsista, mas um processo interpretativo que passe pelo viés da incorporação de nossas narrativas através do signo da alteridade. Para compreendermos esse processo de constituição de uma hermenêutica do sujeito, é preciso pensar em dois aspectos: a linguagem e a identidade narrativa. Em ambos os pontos, fica claro que é necessário trazê-las como termos compreensivos para o campo da educação em diálogo com o paradigma interpretativo.

Começamos com a defesa, embasada no autor que a narrativa nunca será uma ação neutra, por outro lado, ela está alicerçada em

dois pontos: o processo da dupla relação entre ipseidade e a mesmidade e o caráter ético do sujeito.

Ricoeur aponta que a ética no processo narrativo é consolidada pela concepção de verdade e de análise da história. Sendo assim, a ética da narrativa é o processo pelo qual o sujeito se compromete com o próprio ensinamento e reflexão de si exercido ao narrar. A narrativa reelabora a história de vida e traz o ensinamento sobre aquele tema para o sujeito, sendo sempre mediada pelo tempo presente. A ética faz com que o próprio sujeito perceba a importância de sua trajetória e do fato evocado como um elemento formador. Nesse sentido, não cabe questionar se a versão do sujeito é a exatidão de um fato, pois a narrativa não busca a exatidão do evento; ela busca, no acontecimento, o caráter formador da trajetória individual e o seu projeto.

Quando apontamos a relação ética, é importante sinalizar que ela está sempre permeada pela linguagem. A linguagem é o meio sobre o qual o sujeito passa a compreensão interna de si para a exteriorização, como oralidade, em nosso caso, para as alteridades em diálogo. É nesse processo, que Ricoeur aponta em algumas obras, que ele faz um enxerto hermenêutico na fenomenologia<sup>4</sup>, já que para ter acesso ao ser e a suas conjugações do sentido, é necessário que o sujeito se utilize da semântica da língua para configurar sua identidade narrativa.

Como pontuei, anteriormente, o movimento da identidade narrativa não se trata de um processo só. Essa identidade não é um produto que está em si constitutivo no sujeito. Para que haja a identidade narrativa, é preciso vincular duas outras identidades: a identidade idem, ou mesmidade, e a identidade ipsei ou ipseidade, tendo em vista que “a identidade narrativa mantém unidas as duas pontas da cadeia: a permanência do caráter no tempo e a permanência da manutenção de si” (RICOEUR, 2014, p. 178)

O *si-mesmo como o outro* versa sobre como a identidade narrativa se enreda a partir desses dois graus dialéticos do sujeito. São graus

---

<sup>4</sup> O autor aprofunda esta discussão nos três tomos da obra *Tempo e narrativa*.

dialéticos, pois para o autor existe uma conversa interna estabelecida pelo narrador no momento da tessitura da intriga (p.154) que vai responder a dois aspectos: a permanência e os elementos imutáveis do ser – a mesmidade – e no processo de mudança ficcional – ipseidade. A mesmidade como permanência do ser no tempo corresponde ao idem.

O idem é o processo pelo qual o individual narra elementos da marca do sujeito. Podem ser eles: territórios habitados, instituições que o formaram, heranças familiares, entre outros, uma vez que são processos pelos quais são impossíveis de serem modificados. Os integrantes da mesmidade serão sempre os mesmos, independentemente do tempo em que o narrador é perguntado. Exemplificando, quando perguntamos sobre nossas histórias de vida, se focarmos em nossa escolarização, temos as instituições formais pelas quais passamos. Elas, por mais que possam ser expressas em reflexões em vários temas dentro de uma narrativa, aquele lugar não pode ser alterado dentro da história individual.

Mas se afirmarmos que a identidade narrativa é um enredo que tece um enunciado dentro do tríplice presente, referenciando passado-presente-futuro, como podemos dizer que a mesmidade é inalterável? Ela é inalterável como marca do prolongamento do si que figura como as características tidas como verdadeiras do ser segundo a sua ética.

De modo contraposto, é referenciada a ipseidade. A ipseidade é a resposta no presente ao respondermos à pergunta sobre o nosso si momentâneo. Para realizar tal processo da hermenêutica de si, essa identidade figura a si como um processo ficcional, deslocando o ser através do tempo. Se nos relacionarmos à ideia de nossa escolarização, o nosso si em relação à identidade narrada, entendemos que esse si elabore uma configuração que responde à pergunta “quem sou eu” em relação à escolarização. Por mais que institucionalmente a formação seja a mesma, todos temos que passar, obrigatoriamente pela escolarização, a forma como nos relacionamos com a experiência sempre é expressão de uma trama ficcional.

Como em um personagem através do tempo, a ipseidade configura o caráter formativo do ser ao longo da linearidade da vida. Esse si mutável e ficcional consegue observar como as aprendizagens do passado lhe formaram outrora, trazendo essa carga pessoal para o presente e conseguindo projetar esse movimento para o futuro. A ipseidade se entrelaça ao pertencimento, pois é a imaginação existencial de si no tempo. Dado esse fator, a ipseidade não está comprometida com uma cronologia estática, muito pelo contrário, os fios trazidos pelo narrador são empregados conforme a formação produz uma centelha de apreensão de si. Por isso, o alerta que a interpretação deve ser na perspectiva do narrador, pois é apenas o sujeito que pode indicar ou potencializar o grau formativo da experiência elucidada na narrativa.

Desse modo, a mesmidade e a ipseidade fazem com que a identidade narrativa seja múltipla, pois comporta as marcas do que sou com a reflexão do que possuo momentaneamente como ser. Então, a identidade narrativa é o deslocamento do ser dentro da história e da identificação com a linguagem e a semântica que traduzam para a alteridade de que maneira nos apresentamos. Assim, existe uma diferenciação entre a vida que foi vivida e a ficção que fazemos sobre a vida para enunciar as aprendizagens produzidas no processo.

Na compreensão hermenêutica, o fato de explicar sobre a nossa história de vida faz com que mesmidade e ipseidade dialoguem, o que produz um jogo intercambiado entre dois planos. Assim, ao pensar sobre quem sou, compreendo mais sobre o processo de constituição do meu ser ao me explicar, pois consigo me observar como um si no tempo e na ação interpretativa da vida.

Dentro desse quadro, a identidade narrativa é a resposta do si como uma ação reflexiva. Nesse diálogo, nos perguntamos: como a reciprocidade se configura na identidade narrativa? Para o autor, “a problemática da reciprocidade, autorizando-nos assim a reservar uma dialética de segundo grau, herdada da dialética platônica dos grandes gêneros – o Mesmo e o Outro –, a questão da alteridade

como tal.” (2014, p. 200- 201). Logo, o si compõe o outro; não existe o caminho individual no qual o outro não esteja inserido. O saber para o intelectual é partilhado nas relações interpessoais, permitindo que exista construção em iguais níveis.

Cabe pontuar que desse percurso nascem as pertinências da alteridade. A alteridade como a presença do outro, como uma nova identidade em diálogo com o si. A alteridade não invade a dimensão individual da ipseidade, local sobre o qual a alteridade atua no si-mesmo. Embora a ipseidade e a mesmidade permaneçam como reinantes, a alteridade acrescenta um projeto a ser compreendido. Assim, a ipseidade não é suprimida em contato com a alteridade, muito pelo contrário, ela se manifesta como acréscimo polissêmico à identidade narrativa do narrador.

anunciamos por antecipação o caráter polissêmico da alteridade, o qual, dizíamos, implica que o Outro não se reduza à alteridade de um Outrem, como se dá por certo com excessiva facilidade. Este segundo ponto merece explicação. Ele resulta da inflexão da famosa dialética entre o Mesmo e o Outro em contato com a hermenêutica do si. De fato, foi o polo do Mesmo que primeiro perdeu univocidade, fraturando-se ao mesmo tempo que o idêntico era atravessado pela linha divisória que separa o ipse do idem. O critério temporal dessa divisão, a saber, a dupla valência da permanência no tempo, segundo ela designe a imutabilidade do idem ou a manutenção de si do ipse, merece ser lembrada pela última vez. A polissemia da ipseidade, observada em primeiro lugar, serve de algum modo de revelador em relação à polissemia do Outro, que se contrapõe ao Mesmo, no sentido de si mesmo. (RICOEUR, *ibidem*, p. 375, grifos do autor)

O outrem, apresentado por Ricoeur, é a figuração do outro em relação à conversa estabelecida com parte da zona de intersecção; é a pessoa em diálogo. Já o outro, é uma parte do si-mesmo em nós na constituição narrativa. Ou seja, a hermenêutica de si possibilita que, em várias instâncias, sejamos atravessados pelo signo da alteridade. A experiência fornecida pelos nossos narradores com quem

dialogamos, que possibilita o intermédio de interpretações que nos constitui e configura, assim como na mimese ricoeuriana.

Esse movimento demonstra que, embora a identidade narrativa seja composta pela identidade *idem* e *ipsei*, o outro como uma terceira identidade, é a identidade que configura a correspondência do intercâmbio de experiências. Assim, a reciprocidade atravessa simultaneamente os vários interlocutores em encontros narrativos. Essa premissa pode ser sentida como processo de identificação no qual a alteridade é a reciprocidade em uma ação da linguagem dialogada.

### **a reciprocidadeformativa: não há formação sem direito à espaços de encontro**

A proposta em buscar sistematizar o conceito de reciprocidade (RICOEUR, 2014) na formação docente apresentou inúmeras questões que foram refletidas sobre a constituição da narrativa e a configuração do enredo ao elencar três identidades em diálogo: a ipseidade, a mesmidade e a alteridade. Logo, o *si* permanente, o *si* temporal e reflexivo e outro polissêmico. O que essa mutabilidade da hermenêutica do sujeito nos mostra é que há um processo permanente de formação, assim como na proposta de formação permanente por Gaston Pineau (1988).

A tese, ao construir um conceito partilhado indissociável presente no conceito de *reciprocidadeformativa*, apresenta a clareza da polissemia presente nas narrativas, como também a defesa de que o espaço de formação seja coabitado pelo outrem e pelos outros em diálogo com o *si*-mesmo. No ambiente escolar, os indivíduos que se encontram em espaços narrativos sob os quais o signo da intergeracionalidade atua (PINEAU, 2020) como fio condutor, estão interligados à reciprocidade. Não há caráter formativo intergeracional sem a reciprocidade como ação de uma zona de intersecção.

A *reciprocidadeformativa* é um signo interpessoal que manifesta o *encontro* no ambiente escolar. É no caráter unívoco das

aprendizagens, ao longo da troca entre pares, como dispositivo de pesquisa, que este signo pode ser tomado como vínculo da amizade e, isso, é o que aproxima a abordagem compreensiva. Como conceito, a *reciprocidadeformativa* é a presença das várias histórias de vida individual presentificadas no tríplice presente narrativo como evidência do legado profissional da profissão dos predecessores da docência, outro conceito presente na tese. A presença escrita na tese, o conceito é o terceiro ciclo do círculo mimético, intitulado como refiguração, recebe a titulação de “o espaço intergeracional da *reciprocidadeformativa*”.

No processo empírico, as oficinas de *investigaçãoformação* realizadas, também, observam que a reciprocidade se configurou como núcleo central da alteridade, bem como apresenta a emergência das trocas entre pares de igualdade de projetos que evidenciam a necessidade de projetos de diálogos intergeracionais na profissão. Embora, mais do que isso, o campo apresente a dimensão coletiva, por meio dessa brecha, foi possível observar, em perspectiva, a emergência de saberes entre as anciãs e as iniciantes de a emergência de saberes produzidos na docência sobre a docência.

A *reciprocidadeformativa* nasce do interior da necessidade de troca entre os sujeitos escolares, buscando, ao narrar, compreender não só a sua própria história, mas como que as mulheres na profissão que nos antecederam deixam um legado individual na própria história profissional. Nesse sentido, a *reciprocidadeformativa* busca: 1) dar visibilidade as histórias e memórias docentes por meio de espaços narrativas de formação; 2) constituir espaços biográficos de formação no interior da dinâmica escolar; Para tal empreitada é necessário entender que a reciprocidade não pode ser adotada apenas em um caráter que engloba apenas o gênero masculino, como nos aponta Beauvoir. Para que seja ancorada uma perspectiva suleadora, do sul para o sul, é necessário que estejamos cientes dos estudos de Bernardete Gatti (2019) que aponta que, no Brasil, a docência é composta majoritariamente por mulheres



Por fim, compreendemos, ao longo da pesquisa que o fio da reciprocidade no ambiente escolar é perceptível através da *reciprocidadeformativa*. Embora este caminho ainda aponte muitas lacunas, por outro lado os três ciclos da pesquisa-formação doutoral se consolidaram como um desenho possível e nos desafia em dois pontos: a importância de ampliar os estudos que apresentem um campo intergeracional em comum nas pesquisas narrativas e, o segundo ponto, que é inserir no interior da profissão espaços narrativos que discorrem sobre a vida e obra das mulheres da profissão e sobre a profissão.

Apontamos que não há docência sem o reconhecimento da alteridade da mulher como uma reciprocidade legítima, como nos expõem Simone de Beauvoir; e só teremos instituições justas, como postulado por Ricoeur, quando a ética de narrar for um direito à formação em espaços narrativos.

Embora colocados como propostas de uma possível configuração da *reciprocidadeformativa*, as dimensões finais são caráter de um projeto para o futuro. Futuro esse que deve ser entendido como um futuro do presente. Um futuro palpável e desejoso sobre a emergência de novas histórias, na perspectiva das narrativas de mulher em existencial e em situação docente.

## referências

- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: A Experiência Vivida**. MILLIET, Sérgio. (Trad.). 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970b. V. 2.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação: narrativas (auto)biográficas - trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; VILLAS-BÔAS, Lúcia; CUNHA, Jorge Luiz da (org.) **Pesquisa (Auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018. (Coleção Pesquisa

(auto)biográfica, Modalidades, Incertezas e Refigurações Identitárias, v. 1). p. 65-81.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GATTI, Bernardete Angelina et. al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** Brasília: UNESCO, 2019.

HOUAISS, Antonio.; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal; São Paulo: EDUFRRN; Paulus, 2010.

LE GRAND, Jean-Louis; PINEAU, Gaston. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRRN, 2012. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).

PINEAU, Gaston. Ancoragem de uma política de pesquisa em ciências humanas: histórias das novas profissões socioeducativas em formação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 55-70, jan./abr. 2020.

PINEAU, Gaston. Dialectique de lecture en formation permanente. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 15, p. 7-39, 1988.

RICOEUR, Paul. **Du texte à l'action: Essais d'herméneutique**, t. 2 (Esprit) (French Edition). Paris: Editions du Seuil. 1986.

RICOEUR, Paul. Epílogo. Narratividade, fenomenología y hermenéutica. In: ARANZUEQUE, Gabriel (org.). Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur. Madrid: **Cuaderno Gris**, 1997. p. 479-495. Disponível em: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/225/22298\\_Ep%EDlogo.%20narratividade%20fenomenolog%EDA%20y%20hermen%E9utica.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/225/22298_Ep%EDlogo.%20narratividade%20fenomenolog%EDA%20y%20hermen%E9utica.pdf?sequence=1) Acesso em: 12 fev. 2021.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: Papirus, 1991.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. BENEDETTI, Ivone C. (Trad.) São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**: A intriga e a narrativa histórica. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. V. 1.

## capítulo 4

### **redes em diálogo: aproximações possíveis entre os movimentos metodológicos com as pesquisas, os cotidianos escolares e as investigações narrativas**

soymara emilião

Para pesquisar, uma decisão importante é definir a metodologia mais adequada para o que se propõe a fazer. Neste artigo, defendo que a escolha não necessita ser precisa, cartesiana, entre isto ou aquilo. A proposta é sobre a possibilidade de partir para uma “embolada”, uma referência ao ritmo batucante da arte musical nordestina, e nessa analogia dançante, fazer um diálogo “métrico” e perambulante com abordagens metodológicas diferentes. Para isso, desenvolvo os caminhos metodológicos que percorri durante a pesquisa de doutoramento, *Vida de Professora: currículos como romance*, onde entreteci os movimentos das pesquisas com os cotidianos e algumas noções metodológicas das pesquisas narrativas (auto) biográficas.

Para chegar ao trabalho metodológico desenvolvido no doutorado, preciso dizer que, nele, propus discutir a potência inventiva e original dos saberes produzidos pelos sujeitos das escolas, considerando as narrativas *verbovisuais* (EMILIÃO, 2022) e por meio delas, desinibilizar as múltiplas produções curriculares cotidianamente criadas pelos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012), mapeando a criação dos saberes e currículos nas escolas periféricas da região metropolitana do Rio de Janeiro, onde exerço o ofício de professora.

Compreendo que narrativas *verbovisuais* são aquelas que produzem amálgama entre escrita e imagem, criando um único

enunciado. Decorre do entendimento de que o ver/ler ocorrem simultaneamente, desempenhando papel constitutivo na produção de sentidos e de efeitos de sentido ao leitor. Nelas, pode-se desinvisibilizar camadas de sentidos das experiências (LARROSA, 2015) vividas pelos sujeitos das escolas, ainda não captadas de outra forma. Essas produções narrativas são compostas como *poiesis*, compreendendo os três momentos da mimese<sup>1</sup>, narrando no tríplice presente (BRAGANÇA, 2012), no passado-enquanto-presente, carregando a memória e as histórias das experiências vividas, o presente-enquanto-tarefa, na avaliação do que ocorre no aqui e do futuro-enquanto-presente. Nesse sentido, são micro-heterobiografias, na compreensão de si pela história do outro, na simultaneidade das experiências do sujeito e da sociedade, que vão dando existência ao mundo.



Para melhor compreensão dos objetivos da pesquisa, é preciso definir que, para nós, pesquisadores cotidianistas, os cotidianos não

---

<sup>1</sup> Da articulação da experiência com a simbologia imanente do mundo e da mediação dessa ação com o campo ficcional, na subversão do tempo linear para tecer os diversos fatores que incidem sobre a narrativa, tornando um fato singular em inteligível, e, por fim, compreendendo que na passagem pelo leitor, haverá uma reconfiguração do texto.

são espaço de repetição, e sim, *espaçostempos*<sup>23</sup> de criação e complexidade, em que os sujeitos enredam currículos e conhecimentos, sentidos, singularidades, sentimentos e seus corpos. Esse enredamento se dá em rede (ALVES; OLIVEIRA, 2008) e em processos que nos tecem, (des)tecem e (re)tecem. Nesta abordagem, a dúvida e a incerteza são presenças permanentes no ato de pesquisar, o que nos leva a assumir a impossibilidade de verdade e de um entendimento absoluto, aceitando os pontos cegos e a incompletude daquilo que conhecemos.

Assim, cabe um *mergulho* (ALVES, 2001) nesses cotidianos para perceber, além do que o distanciamento científico nos ensinou, com a primazia da visão. A busca é nas diferentes referências que os sons, cheiros, gostos e odores nos propiciam no caminho diário da pesquisa. De acordo com Alves (2001), para compreender as tantas lógicas dos cotidianos, é necessário mergulhar com todos os sentidos, nos múltiplos contextos da realidade diária de seu campo de pesquisa, entendidos como espaços vivos e pulsantes de criação, no *uso* dos produtos e regras impostos pelo poder proprietário<sup>3</sup> (CERTEAU, 2012).

A obra de Michel de Certeau (2008; 2012) é uma de nossas maiores referências, com destaque para a noção de uso do que nos é imposto. Para o autor, o sujeito cria uma “arte de fazer” o que lhe foi dado para consumo. Assim, ao estudar as práticas cotidianas, para além de identificar o que é classificável e quantificado, estamos na busca de compreendê-las em suas complexidades e nas articulações criadas nos modos de fazer, ler, produzir, falar, de utilizar, em que os sujeitos tecem redes plurais e criativas, alterando as regras e relações de poder a que, supostamente, estariam submetidos.

Os movimentos das pesquisas com os cotidianos (ALVES; ANDRADE; CALDAS, 2019) são os princípios *teóricometodológicos*

---

<sup>2</sup> Aprendemos com os estudiosos do cotidiano a juntar palavras na intenção de inventar novos significados: “princípio da juntabilidade”, que concede sentido e significado diferentes dos usuais, quando de sua separação (ALVES, 2001).

<sup>3</sup> Certeau, ao se referir ao poder proprietário, as identifica como as instituições da sociedade moderna, uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica, por exemplo.

que orientam nossas investigações. São eles: *narrar a vida e literaturizar a ciência, o sentimento do mundo, Ecce Femina, ir além do já sabido, a circulação dos conhecimentos*significação como necessidade, criar nossos personagens conceituais. Com eles, buscamos modos outros de pensar e atuar na pesquisa. Para melhor compreensão das implicações desses princípios no processo investigativo, apresentarei como cada um é pensado em nossas investigações, no limite do texto.

No movimento de *narração da vida e literaturização da ciência* propomos a produção de uma outra escrita além da já aprendida, na busca de conhecer os efeitos do *fazerpensar* que se realizam nos cotidianos. É o modo de romper com um sujeito anônimo, de uma linguagem supostamente neutra e assumir que estamos implicados com o campo já que somos *praticantespensantes* desses cotidianos, *espaçotempo* habitados por tensões, diálogos e problemas, muitas vezes invisibilizados por outros modos de pesquisa; o *sentimento do mundo* vai trazer a compreensão que o campo de pesquisa pode ser entendido como *espaçotempos*, para além das tensões e conflitos, também de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade: Esse processo leva a outro movimento, *Ecce femina*, que busca caminhos para desinvisibilização dos *praticantespensantes* das escolas, trazendo à tona as memórias e criações culturais e curriculares desses sujeitos.

*Ir além do já sabido* é caçar outras lógicas, invenções e conhecimentos e escapes para jogar com os mecanismos da disciplina; Em *Conhecimentos*significação como necessidade , entendemos que é preciso fazer e identificar as redes educativas que formamos e que nos formam; E, finalmente, *Criar novos "personagensconceituais"*, esses entendidos como os inúmeros e complexos processos das relações humanas nas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos (ALVES; ANDRADE; CALDAS; 2019; p.30), que podem ser figuras, argumentos ou artefatos, com os quais vamos articular conversa com os *praticantespensantes* das pesquisas.

Sabemos que o caminho se faz ao caminhar (PAIS, 2001), assim como a pesquisa, que vai se conjecturando e dando indícios no decorrer da investigação. Assim, percebi que precisava de uma ferramenta metodológica outra para analisar, de modo compreensivo-interpretativo (SOUZA,2014), as narrativas *verbovisuais* (EMILIÃO, 2022) na busca dos currículos e os possíveis de currículos (CARVALHO, 2012) presentes nelas.

Na produção das narrativas *verbovisuais* compreendia que havia o entretecimento entre as experiências da professora e o campo ficcional, porque esses inserem conhecimentos, linguagens, afetos e afecções, que estão em circulação nas práticas discursivas, nas redes de conversações e ações complexas nos cotidianos escolares, portanto, naquilo que efetivamente *aprendemensinam* (OLIVEIRA, 2012) seus praticantes nos currículos vividos.

As narrativas podem ser entendidas como dispositivos dos desvios, êxtases, criações, lampejos, revoltas, fugas, dores dos *praticantespensantes* das escolas que estariam inviabilizadas pela instrumentalidade escriturística oficial.

Com as noções desenvolvidas por Oliveira e Geraldi (2010), de que as narrativas não podem ser controladas nem circunscritas, ao fazer uso dos efeitos de sentido da linguagem e da própria experiência, assim como, ao operarem com uma noção de tempo ambivalente e dialético, tal cenário permite compreender que a narratividade extrapola um suposto papel de reprodução da realidade para assumir-se como instauradora de ficção. Para os autores, os sentidos que os diferentes sujeitos dão às mesmas expressões e aos termos são múltiplos, o que torna nenhum significado suficiente e acabado.

### **articulando as metodologias**

Diante da complexidade ao analisar os materiais de pesquisa, optei pela metodologia compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014), uma vez que colabora para apreender as regularidades e



irregularidades de um conjunto de narrativas, respeitando as singularidades das histórias e das experiências no plano individual e daqueles com ela implicados, no plano coletivo.

Para compreender o coletivo, era preciso assumir que o não sei e só poderia “começar a saber junto com os outros” (FERRAROTTI, 2014, p. 18), sendo fundamental a atenção de todos os sentidos, assumindo a complexidade das experiências, porque o pesquisador é o próprio pesquisado. Usando a dialética relacional (FERRAROTTI, 2014, p. 19), busquei, na interação intersubjetiva, compreender as narrativas *verbovisuais*, como processos em devir, volúveis e contingenciais.

Propus um diálogo entre estudos de Ferrarotti (2014), Certeau (2008) e Bragança (2012), nos apontamentos dos autores à relevância das histórias dos sujeitos como produtores da “memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro” (FERRAROTTI, 2014, p. 53). Principalmente, na compreensão de que a “história vista de baixo” é a que ativa tramas e redes de relações, numa real sociologia dos processos históricos

E nessa trama metodológica, recorri aos estudos de Clandinin e Connelly (2015), usando as dimensões temporais, pessoais e das ações para a constituição de um campo tridimensional para a análise compreensiva-interpretativa. Desse modo, os questionamentos, enigmas, ambiguidades, docilidades e incertezas que surgiam se confrontavam com as memórias do passado, o presente e os possíveis do futuro da pesquisadora, tendo em vista que, na pesquisa narrativa, o narrador não é só parte da pesquisa: “somos cúmplices do mundo que estudamos” (p. 97).

Os autores foram importantes não só na criação do campo tridimensional para análise compreensiva-interpretativa das narrativas, como também no entendimento delas como retalhos da vida que formavam um patchworks dos cotidianos das escolas. E que, para compô-las, utilizava de “um modo-chave de escrever e pensar sobre ela” (CLANDININ; CONNELLY, 2015 p. 48) que não se preocupava com o presente, mas com “como a vida é ao ser

experienciada em um *continuum* – as vidas das pessoas, as vidas institucionais, as vidas das coisas” (p. 50), em passagem.

Para a compreensão da vida em *continuum*, a análise das narrativas, a partir do espaço tridimensional de Clandinin e Connelly, foi fundamental para a pesquisa. Tal análise permitiu entender as heterobiografias, a partir das interações (pessoal e social) que geraram sua produção, assim como contingências sociais do acontecimento narrado e como se deu a circulação daqueles saberes; ainda, a continuidade (passado, presente e futuro) daquilo que antecedeu, aconteceu e se deu como prenúncio à situação narrada – o ambiente sócio- histórico, os atos em si e as consequências derivadas do ato; e por fim, o lugar, na busca de sentido para as experiências ocorridas naquele *espaçotempo*, para aqueles sujeitos *sociohistóricos*, e para o que foi percebido coletivamente.

A “embolada” ritmada das metodologias também são *epistemopolíticas*, porque ambos os campos partem do pensamento pós-moderno. Na pesquisa, me ancoro nas Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos (2019), da necessidade de defender ativamente a pluralidade epistemológica do mundo, o que significa reinvenção de um outro mundo, “de um pensamento alternativo de alternativas” (SANTOS, 2019. p. 9), que problematize os alicerces hegemônicos do pensamento único, da ideia de um currículo nacional, da escola única, na discussão do sujeito, na recuperação da artesanaria das práticas e da não-padronização das compreensões do mundo.

Assim, diálogos foram surgindo, entre os estudos de Clandinin e Connelly, das pesquisas narrativas e as opções *teóricas metodológicas* dos cotidianos. Primeiramente, quando afirmam que não há uma dicotomia no *dentrofora* da pesquisa, porque não deixamos de ser quem somos quando entramos no campo pesquisado, com nossas histórias, memórias e crenças.

E, em segundo, na possibilidade de ambiguidade no uso metodológico do espaço tridimensional da pesquisa, já que “fazer pesquisa narrativa é uma forma de viver”.

As estruturas visíveis e invisíveis, que limitam realmente nossas vidas, quando notadas, podem sempre ser imaginadas de outra forma, podem ser mais abertas, podem te possibilitar alternativas. Essa noção é incorporada ``à ideia de recontar histórias e reviver experiências de vida. Nossa intenção com a pesquisa narrativa é capturar, ao máximo possível, essa possibilidade de abertura da experiência (CLANDININ; CONNELLY 2015 p. 129)

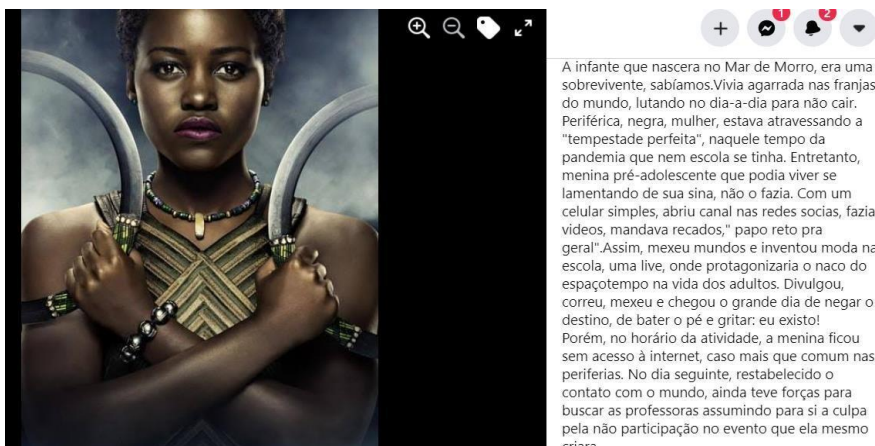
Ambos os campos de pesquisa estão em permanente interrogação e na busca da ação *paracom* o mundo, em uma perspectiva pós-disciplinar, multirreferencial e decolonial, no entendimento de que este mundo é tecido por muitas vozes. Assim, *epistemopolíticometodológica*, ao assumir na investigação, as pluralidades de sentidos produzidos nos processos de captação, compreensão e divulgação das muitas vozes em circulação na escola, foi o modo escolhido para perceber as realidades e de nelas agir politicamente.

No tear dos fios *epistemopolíticometodológicos*, fui compreendendo que o ato de narrar faz parte do processo antropológico que nos caracteriza como humanos (BRAGANÇA, 2012). Com Passeggi (2008), a escrita das narrativas *verbovisuais* apararam-me a mim mesma com minhas próprias mãos, e com ela pude renascer, mediada pela escrita, na posição que tomei em relação ao mundo e a mim mesma, de uma *pesquisavidaformação*.

No processo de compreensão do *corpus* da pesquisa, foi possível perceber a multiplicidade de experiências vividas pelas muitas infâncias narradas, as diversidades culturais das experiências de vida, de constituições familiares, de sujeitos, nas relações que estabelecem entre si, seja de afeto, saberes, abandono, negligência, violências sociais, econômicas, de gênero, do racismo estrutural, entre tantas outras.

Uma grande parte das narrativas *verbovisuais* descortinavam contextos conturbados em que vivem algumas crianças. Porém, as composições buscaram dar ênfase às potencialidades dessas infâncias. O movimento *narrativoestético* era de desinvisibilizar a originalidade, a inventividade e a potencialidade contida em seus

atos e palavras, mesmo diante de cenários difíceis e desafiadores, denunciando, de modo concomitante, esse contexto social, político e econômico a que os estudantes estão expostos na periferia do Rio de Janeiro.



Em algumas narrativas *verbovisuais* é possível perceber as ricas redes de *conhecimentossignificações* produzidas por essas crianças, que, mesmo quando expostas a vivências cruéis e indignas, *mobilizavam com seus saberes, intervenções e questões* criando currículos. Os questionamentos, medos e curiosidades a respeito do mundo e da sociedade são força motriz a interrogar e tensionar os currículos e, ao mesmo tempo, a nos provocar em nosso processo formativo continuamente.



Com Bragança (2012), a partir dos estudos de Paul Ricoeur (1994), entretecia as memórias presentes das coisas passadas, na visão presente das coisas presentes e na esperança presente das coisas futuras. Partia da compreensão que a articulação entre o tempo e a linguagem só tinha sentido a partir do próprio “tempo humano, na medida em que é articulado de modo narrativo e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição de existência temporal” (RICOEUR, 1994, p. 40).

Em Ricoeur (1994), a recordação do tempo passado e o presente podem ser entendidos a partir da percepção e da consciência, como um conjunto de sensações e pensamentos do momento, naquilo que se percebe e se cogita. Já o futuro é a resposta às previsões, a, esperança. Nesse sentido, entre o ato da narração e da temporalidade da experiência ocorrem interdependências, de modo intercultural, entrelaçando as vivências, os devires e as problematizações, as ações, alegrias e tensões, encarnadas em modo de palavras. Compreensões que se articulam com as de Santos (2019) na qual a narrativa, mesmo a histórica, subverte a lógica temporal, produzindo efeito de sincronidade e de contemporaneidade, ajudando “a tornar estranho em conhecido e em contemporâneo o que é distante no tempo” (SANTOS, 2019, p. 92), apagando a diferença entre passado, presente e futuro.

[...] vê forças nas fraquezas e possibilidades alternativas nas derrotas: A sabedoria a que dá origem e tão contemplativa quanto ativa: é um depósito global de memória e visão que converte o passado numa energia capaz de dar poder ao presente e de reforçar o ainda-não ou talvez do futuro. (SANTOS, 2019, p. 93)

Ao compartilharem de um fluxo narrativo comum (BENJAMIM, 1993, p. 223), narrativas *verbovisuais* produzem sentidos, possibilitando que a narradora e quem a lê, se articulem e se constituam como uma rede. No papel da narradora, ao compartilhar as experiências com as escolas, estou imprimindo marcas “como a mão do oleiro na argila de barro, assumindo que elas estão úmidas da minha substância mais íntima, daquilo que soube por ouvir dizer ou testemunhei. Essas marcas, de muitas formas, ficam nas heterobiografias verbovisuais, “seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata” (BENJAMIN, 1993) ou ainda de ambos, de quem viveu e narrou, reconhecendo a inexistência de “um real”.

Com esses argumentos, afirmo que as narrativas *verbovisuais* são potenciais para desvelar dobras dos cotidianos escolares que poderiam escapar em um depoimento ou narrativa autoral. Quando, na produção da escrita, o narrador se autoriza a fazer um esboroamento das fronteiras entre a ficção e a realidade, produzem-se espaços, frestas clandestinas, que deixam “vir à tona” o que não estaria, de outro modo, “autorizado” de ser conhecido pela nossa consciência. Assim, o uso da autoficção abre possibilidade das sombras e entrelugares na subjetividade para se revelar, possibilitando que examinemos os abismos do nosso inconsciente.

Busquei entender a relação como autoanálise, a partir dos estudos de Martins (2013). Ao produzir uma narrativa, entrelaço o processo cultural que estou imersa, inscrevendo minha história de vida, experiências individuais e traumas, trazendo para essa escrita, parte do que necessito e desejo exteriorizar, em busca da autocompreensão, do entendimento e, por conseguinte, da autoanálise. Ao tornar palpável a subjetividade, por meio da escrita,

há um retorno para si mesmo, num mergulho na própria consciência. Assim, é no distanciamento entre o vivido e o narrado que há a possibilidade de uma reflexão autoanalítica e crítica.

As experiências do passado tornam-se presentes através da rememoração e do novo sujeito que as escreve. E, por se tratar de uma ficcionalização de si, essa projeção pode se dar de maneira mais livre, ou até mesmo mais idealizada, pois não se trata mais do eu, mas sim do ser-ficcional. A escrita do eu é real e ficcional, (...) é através dessa “mentira” que o autor revela a si mesmo e o seu íntimo, iluminando os “territórios obscuros de sua personalidade”. (MARTINS, 2013 p. 71)

Desse modo, ao buscar currículos e possíveis de currículos nas narrativas *verbovisuais*, passei a compreender que, além delas, as produções heterobiográficas revelam o eu inconsciente<sup>4</sup>, porque são tecidas, em forma de escrita e imagem com as marcas das dores, lacunas, percepções e desejos da narradora. Nesse sentido, podem ser entendidas como resultados de operações intersubjetivas entre a experiência, a memória, o desejo, tornando-se composições *imagéticaslinguísticas*, que dialogaram com os sentimentos e sensações que compõem a singularidade, experiências do sujeito de modo inconsciente.

## **conclusão**

Como os cotidianos são entendidos como rotas de conhecimentos, tornam-se impossíveis de serem compreendidos como parcela isolável do social. Desse modo, é fundamental como se interroga, o que se percebe e, a partir disso, como o percebido se revela. Nesse sentido, fui tecendo e sendo tecida no curso da investigação uma *pesquisiformação* (BRAGANÇA, 2012), sem o estabelecimento do antes de partir para o campo e um lugar a se chegar.

---

<sup>4</sup> Para Freud (2011), o inconsciente é o conjunto dos processos mentais que não são conscientemente pensados até mesmo o estado mental de indivíduos privados da consciência (como por exemplo o de sujeitos desacordados).

O processo de escrita das narrativas *verbovisuais*, ao assumir a autoficcionalidade, se inspira nos artistas impressionistas, na busca imediata da sensação para que o instante captado possa impressionar, tentando escapar do traço rígido do contorno, mantendo as impressões transitórias do instante.

Para isso, foi necessário atentar aos saberes e currículos que se expressavam na oralidade. Essa, entendida como sinônimo do universo de tradições e magia para a ciência moderna, abre brechas para que os praticantes façam usos táticos de suas produções orais. Para Certeau,

O povo fala. Palavra ora sedutora, ora perigosa, única, perdida (malgrado, violentas e breves irrupções), constituídas em ‘Voz do povo’ por sua própria repressão, objeto de nostalgias, controles e sobretudo imensas campanhas, que a rearticulam sobre a escritura por meio da escola. (2008. p. 222)

Para compreendê-las, a pesquisa usou a análise compreensiva-interpretativa de Souza (2014), organizando-a no campo tridimensional (CLANDININ; CONNELLY, 2015) na busca dos currículos e os possíveis de currículos (CARVALHO, 2012) presentes nelas. Como as narrativas *verbovisuais* têm sua origem nas produções orais que pululam nas escolas, assumo o uso da pluralidade, do simbolismo e a inexistência da voz “pura”. Assim, foi possível perceber que os saberes e as invenções orais dos praticantes, quando grafados e publicados, no uso do tríplice presente (BRAGANÇA, 2012), que acumula o passado ao tecê-lo com o presente e com desejos de um futuro, deixam ver possíveis de currículos, em que podem ser fecundos investimentos curriculares.

Nas narrativas *verbovisuais* estão presentes conhecimentos, linguagens, afetos e afecções em circulação nas práticas discursivas, em redes de conversações e ações complexas dos praticantes das escolas, portanto, naquilo que efetivamente *aprendemensinam* (OLIVEIRA, 2012). Assim, as narrativas verbovisuais podem ser dispositivos



curriculares para compreensão dos desvios, desejos, êxtases, criações, lampejos, revoltas, fugas, dores dos praticantes das escolas.

Nesse contexto, as colegas docentes das escolas na qual trabalhava e que acompanharam o processo de pesquisa, ao encontrarem as situações *vividascompartilhadas* expressas em narrativas *verbovisuais* começaram a comentar que estavam identificando a profusão de possíveis de currículo (CARVALHO, 2012) que circulavam nas escolas. Algumas me procuravam para narrar acontecimentos cotidianos e, depois, pediam para ler as narrativas já compostas. Outras, começaram a fazer seus próprios registros e a compartilhá-los nas redes sociais e nas reuniões de planejamento.

Com isso, passou a ser comum que nos encontros de professores questionássemos os documentos curriculares centralizadores, por eles desconhecem o que os corpos, os saberes e os desejos singulares e locais estão interessados em conhecer.

Entretanto, essa circulação de desejos e saberes só ocorre quando o espaço da sala de aula é considerado seguro, assim como a certeza das relações de afeto para que os praticantes se sintam confortáveis ao compartilhar sentimentos e entendimentos da/com a vida nas conversas e interlocuções orais. Da parte da narradora, é preciso ter uma escuta atenta e sensível para compreender quando os interlocutores deixam ver seus saberes, sentidos, desejos e traumas. Muitas vezes, ocorre em uma fagulha do tempo. Entretanto, a pesquisa conclui sobre a importância de entretecer esses fios às tessituras curriculares para umedecer de sentido os conhecimentos, o que possibilitará a leitura do mundo e de outros mundos possíveis. Narramos com esse desejo.

## **referências**

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nivea.; CALDAS, Alessandra. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – 'após

muitas conversas acerca deles'. In: OLIVEIRA, Inês.; PEIXOTO, Leonardo; SÜSSEKIND, Maria Luiza. (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019. p. 1945.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas, sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política** (Obras escolhidas, Vol. 1). São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A formação como "tessitura da intriga": diálogos entre Brasil e Portugal. **Rev. Bras. Estud. Pedagogia**. vol. 93, n. 235, p. 579-593, 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães. Espinosa: por um currículo político ético-afetivo no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmen Teresa; AMORIM, Antonio Carlos (org.). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas: Unicamp/ABEC/Abeu, 2012. p. 120-140.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano 1: As artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel. **História e psicanálise: entre ciência e ficção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CLANDININ, Jean. CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

EMILIÃO, Soymara. **Vida de professora: Currículos como Romance**. Biblioteca de Teses e Dissertações – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 202 2. Disponível em <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/18203>. Acesso em: 10.out.2022

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. Natal: EDUFRN, 2014.

FREUD, Sigmund. **Algumas observações sobre o conceito de inconsciente na psicanálise (1912)**. In: Obras completas, volume

**10:** Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“O Caso Schereber”), artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913); tradução Paulo César de Souza – São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MARTINS, Ana Faedeich Martins. Escritas do eu o perfil da autoficção. In: MELO, Ana Maria Lisboa. **Escritas do eu:** introspecção, memória e ficção. Rio de Janeiro: 7 Letras 2013. p. 182-202.

OLIVEIRA, Inês; GERALDI, João Wanderley. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Narrativas:** outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, RJ: DP et Alíii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010

OLIVEIRA, Inês. **O Currículo como criação cotidiana.** Petrópolis: DP et Allj, 2012.

OLIVEIRA, Inês.; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 49-64.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana:** enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **(Auto)biografia:** formação, territórios e saberes. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulos, 2008. p. 103-131.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa.** Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, v.i., 1994

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019

SOUZA. Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

## capítulo 5

### colchas de retalhos e os memoriais de formação: diálogos de duas pesquisadoras na *pesquisaformação*

camila petrucci dos santos rosa  
ana luiza tayar lima

*Sou feita de retalhos.  
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela  
minha e que vou costurando na alma.  
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me  
acrescentam e me fazem ser quem eu sou.  
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando  
maior...  
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho,  
uma saudade...  
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais  
completa.  
Cris Pizzimenti<sup>1</sup>*

Começaremos este primeiro ensaio contando um pouco das nossas histórias. História essa entrelaçada por muitos dos que nos constituem em nossa vida e nossa formação. Nosso encontro pessoal, entre Ana e Camila, aconteceu duas ou três vezes, presencialmente, em 2020, pouco antes da pandemia<sup>2</sup> advinda da Covid-19<sup>3</sup> tomar conta do nosso país e do mundo. Depois disso, nos isolamos, nos

---

<sup>1</sup> Poema *Colcha de retalhos*, Cris Pizzimenti.

<sup>2</sup> Ocorreu após a confirmação de que um homem de 61 anos de São Paulo que retornou da Itália testou positivo para a SARSCoV-2, causador da COVID-19. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia\\_de\\_COVID-19\\_no\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19_no_Brasil)

<sup>3</sup> É uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves.

cuidamos, nos demos amparo, choramos e rimos juntas sempre que possível. 2020 também foi o ano em que nós duas entramos no mestrado, pela Faculdade de Educação da UNICAMP, no grupo Polifonia. Em meio a tantos acontecimentos que pairavam no início de 2020, em nossas vidas, esse encontro entre Camila, professora de Educação Infantil e Ana, professora de Ensino Fundamental, começava a florescer. Foram diversos encontros virtuais por chamada de vídeo, ligações, áudios enviados uma para a outra; duas mestrandas que se encontravam sem o contato presencial, mas com muitas trocas e interações importantíssimas para o nosso desenvolvimento dentro de todo o processo de formação. Contar um pouco dessa história, é também falar sobre nossas relações com os memoriais, com a escrita narrativa (auto)biográfica e com a *pesquisaformação*.<sup>4</sup> Começamos, então, em meio aos nossos diálogos, a juntar nossos retalhos, pedacinhos coloridos de tecidos, outros não tão coloridos assim, mas fomos entrelaçando nossas pesquisas e as alinhavando, juntas e singularmente.

Nesse processo de diálogos e trocas entre nós e muitos outros, a escrita do memorial era algo a que éramos convidadas a escrever, narrar e nos aventurar. Com isso, fomos entrando nessa aventura, olhando para o passado, no presente, com projeções de futuro (BENJAMIN, 1994). Pouco a pouco, conforme as tessituras dos nossos memoriais eram feitas, os estudos *teóricometodológicos* em relação aos memoriais e as formas de se fazer pesquisa narrativa (auto)biográfica também foram se aprofundando. Fomos percebendo a confecção do que aqui, chamaremos de “colcha de retalhos da vida”, a qual perpassa ora por momentos de costura, ora de desenrolar os fios de linha, descosturar e começar novamente.

---

<sup>4</sup> O termo *pesquisaformação* é uma escolha teórica, epistemológica e política do Grupo Polifonia. Entendemos que, ao mesmo tempo em que pesquisamos, nós nos formamos. Há uma indissociabilidade nesse modo de pensar a pesquisa e a formação, é um modo para/na forma de se produzir conhecimento. A *pesquisaformação* é mais do que desenvolver uma pesquisa acadêmica, ela consiste em uma experiência de formação que acontece com a escola, com as professoras/es, com as gestoras/es e com os alunos/as.

Com isso, em setembro de 2020, fizemos o nosso primeiro ensaio sobre essa temática que nos envolvia, a qual foi apresentada como um resumo expandido no IX Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) - “Narrativas em tempos incertos: democracia, memórias, utopias”. Estar naquele congresso com colegas, dialogando sobre a escrita de memoriais e a pesquisa narrativa (auto)biográfica, despertou em nós ainda mais em relação a esse movimento de escrita. Assim, ao sermos convidadas para participar deste livro polifônico com nossas contribuições acerca das experiências dentro da *pesquisaformação*, pareceu-nos emergente a ideia de trazermos esses diálogos que temos construído, ao longo dos anos, em relação à escrita dos memoriais, por considerarmos um compromisso político, ético, estético e que produz conhecimentos de uma forma mais humana e dialógica. Tecidos de retalhos alinhados à mão integram nossa escrita sobre os memoriais nesse ensaio. Optamos, então, por trazer essa colcha de retalhos, metaforicamente, ao nos referenciarmos sobre os memoriais. Já os retalhos, que compõem essa e outras escritas, são como os tecidos que vêm constituindo as colchas dos memoriais do nosso mestrado, e colchas de retalhos futuras, que acreditamos que ainda virão. Colchas que são feitas de retalhos da vida-formação.

Com isso, temos o objetivo de evidenciar o papel dos memoriais de formação, a partir do diálogo com nossas duas pesquisas de mestrado. As reflexões foram desenvolvidas no Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP) e ao Núcleo Vozes da Educação (FFP/UERJ), e buscaram problematizar como os memoriais interferem e são constituintes das pesquisas acadêmicas, assim como pensar sobre a escrita desses memoriais em diálogo com os objetivos de cada pesquisa desenvolvida.

Para caminhar nos objetivos propostos, em um primeiro momento, desenvolvemos uma reflexão *teóricometodológica* acerca dos memoriais de formação, assim como um alinhavo sobre/com os

referenciais que nos acompanham. Em um segundo momento, dialogamos sobre a narrativa e como esse processo constitui a escrita dos memoriais. Por fim, apresentamos as experiências vividas na tessitura dos memoriais, em diálogo com os seus contextos próprios, por se tratar de duas professoras, que, embora sejam do mesmo grupo de estudo, desenvolvem pesquisas diferenciadas e/ou com objetivos distintos.

Algumas questões, portanto, começaram a relampejar. Por que algumas memórias emergem mais do que outras dentro da escrita do memorial de formação? É com isso que convidamos as leitoras e leitores desse ensaio a pensar conosco sobre os memoriais de formação, relacionando os modos de produção de conhecimento em que estamos inseridos em diálogo com a pesquisa narrativa em educação.

### **colocando a agulha na linha: pensando o memorial de formação**

A definição em um dicionário<sup>5</sup> da palavra memorial, no latim *memoriale*; relativo à memória, à lembrança; memorável; relato descritivo de memórias; escritos em que se relatam e registram fatos memoráveis; memórias; memento; monumento erigido em comemoração pessoa ou coisa digna de ser lembrada, nos ajuda a compreender que a base do memorial de formação e o seu processo de escrita marcam a pessoa que escreve, como autora<sup>6</sup> da sua história, abrindo um diálogo para que consiga olhar para as suas trajetórias pessoal, profissional e acadêmica de uma forma ímpar. Assim, quando pensamos nos memoriais, podemos relacioná-los a acontecimentos memoráveis, que emergem de forma consciente ou inconsciente conforme a escrita é tecida (PRADO; SOLIGO, 2007).

---

<sup>5</sup> Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=9oNG0>, acesso em 07/01/2023.

<sup>6</sup> Escolhemos aqui priorizar o gênero feminino por partilharmos do referencial teórico do Grupo Interinstitucional de *Pesquisa formação* Polifonia – GEPEC/Unicamp, sobre a necessidade de marcar textualmente a maioria de mulheres professoras na educação brasileira.

Com a escrita memorialística, o acompanhamento direto e indireto da escrita de colegas de pós-graduação, com leituras, trocas e diálogos sobre eles, fomos, também, refletindo, cada vez mais, sobre o que seriam esses “marcos memoráveis”, sobre quais os encontros e dissonâncias entre eles. Seria a escrita de memoriais relacionada apenas a eventos pontuais, a ritos de passagem, apresentados em uma ordem cronológica; como a finalização do Jardim de Infância, colação no primeiro grau, relação com uma antiga casa, a aprovação para o Ensino Superior e entrada na pós-graduação? Isso nos leva a refletir, quase que inevitavelmente, sobre as relações construídas historicamente com o tempo, com o espaço, com a nossa noção de experiência e, por conseguinte, com as nossas formas de produção de conhecimento.

Vimos que há uma forte corrente trazida pelos saberes hegemônicos em considerar que os saberes produzidos devem, muitas vezes, trazer a “jornada do herói ou da heroína”, a qual considera que o ato de escrever sobre os “marcos de uma história” está recheado de superações, de méritos, de histórias que trilham um caminho com certa ingenuidade e com a “moral de uma história”. Tem, em si, a ideia de trazer um começo, um meio e um fim, os quais usam dessa linearidade para narrar como culminaram no âmbito acadêmico.

O movimento (auto)biográfico que vem se consolidando cada vez mais no meio acadêmico traz, também, a possibilidade de reflexão, quanto às formas de se relacionar com o tempo e com as narrativas dos memoriais, as quais nem sempre buscam essa linearidade, sendo ela cronológica ou não. Aqui, nessa escrita, trataremos muito das nossas experiências no Polifonia, grupo interinstitucional que tem essa ponte entre a Faculdade de Educação da UNICAMP, mais especificamente no GEPEC<sup>7</sup>, bem como no

---

<sup>7</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) integra o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).



grupo Vozes da Educação, FFP/UERJ<sup>8</sup>. Entretanto, entendemos, também, que esse modo de produção de conhecimento e de escrita narrativa têm amplas ramificações, que se disseminam cada vez mais por todos os cantos do nosso país e do mundo.

Além do que entender essa linearidade em suas relações cronológicas, nossos apontamentos, no que a ela se referem, vêm no sentido de abordar como as escritas trazem experiências, e essas têm dimensões que são conscientes e inconscientes (GALZERANI, 2021), portanto, não são como um rio que apenas desemboca em uma foz parada, belíssima, utópica, cheia de vegetações e animais saudáveis. Muitas vezes, podem, sim, desaguar em lugares belíssimos, que param, repousam, diminuem a velocidade em um tempo, no qual, podemos olhar sob a margem para o caminho percorrido. Mesmo com isso, há meandros que foram passados em meio à correnteza, e outros que ainda estão por vir.

O movimento reflexivo que é feito com a escrita memorialística dá-se quando a correnteza está mais fraca, mas também quando ela está mais forte. Há, sim, muitas superações que devem ser e são narradas, marcos em comum em uma vida e marcos individuais. Entendemos que a escrita dos memoriais fundamenta-se nessa ideia de inacabamento, de uma forma outra de se relacionar com o tempo, com a escrita e com a vida. Não se trata apenas de narrar a saída da nascente de um rio até a chegada da sua foz. Trata-se, também, de ir narrando e encontrando rios afluentes, subafluentes, confluências entre eles que nos embalam dentro das correntezas da vida. Ana Luiza, aqui autora, nos traz a imagem desse rio chamado vida na escrita da sua dissertação. Quando falamos em vida, pensamos em vida-formação, pois, ao mesmo tempo em que vivemos, estamos nos formando, seja em âmbitos convencionais ou em uma conversa rotineira com alguém que encontramos na rua, isto é, estamos sempre nos formando nesse curso chamado vida, portanto, vida-formação.

---

<sup>8</sup> Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Paulo Freire (2021) traz essa ideia de inacabamento, a qual, muitas vezes, pode ser mais desafiante do que imaginamos. Afinal, somos seres: “Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixa e de indignidade. Só os seres que se tornam éticos podem romper com a ética.” (p.49-50). O princípio de inacabamento leva-nos a relacionar uma dimensão ética dentro dos memoriais, pois, como seres humanos, trazemos juízos de valores, escolhas, destaques, narrativas que são encharcadas de contextos individuais e sociais. Entendendo que nós estamos em constante (trans)formação, passamos a pensar sobre nossas tomadas de posições, a compreender que o mundo também está em constante transformação, inclusive, com as escolhas e ações humanas. É com esse princípio de humanidade, que vemos que essa dimensão ética encontra-se com a dimensão política. Não há uma linha reta, um destino pré-determinado, pré-estabelecido, seja na vida ou na formação. Seja na escrita de um memorial ou, até mesmo, no percurso de uma pesquisa.

Com isso, nos compreendermos como seres inacabados também faz parte desse processo de escrita de um memorial, inclusive, em relação às escolhas do que narramos, quando estamos fazendo essa tessitura. Entendemos que mais do que mostrar a trajetória de uma docente perfeita, que supera os obstáculos da vida e trilha o percurso de uma heroína, os memoriais têm o sentido de trazer uma trajetória humana, e por ser humana, é imersa em certezas e incertezas, erros e acertos, felicidades e frustrações. A escrita dos memoriais é, portanto, um processo de humanização do mundo, principalmente, quando falamos das pesquisas em desenvolvimento e no ambiente acadêmico de maneira geral.

Trazer a história de vida das pesquisadoras e pesquisadores nos memoriais vem sendo uma parte fundamental para o desenvolvimento das pesquisas acadêmicas. Como já pontuamos, estamos nos atentando a narrar nossas experiências no grupo

Polifonia, e, como temos visto, tal ação é uma prática instituída dentro das próprias pesquisas. Sabemos que existem outros coletivos e outros movimentos que trazem os memoriais como parte instituinte de um processo acadêmico, seja com os memoriais acadêmicos, ou com os memoriais de formação.

No nosso processo de escrita de memoriais dentro do mestrado e em contato com esse processo de muitos pares, por meio de diálogos, conversas, trocas e leituras, fomos percebendo como esse é um movimento, sobretudo, reflexivo. As pesquisadoras e pesquisadores passam a olhar para as suas histórias de vida, a escrever sobre elas e trazer isso como parte constitutiva do seu processo de *pesquisaformação*. Mais do que buscar, trazer apenas fatos e acontecimentos da vida que culminaram na pós-graduação, vemos que esse movimento é capaz de, muitas vezes, fazer com que o próprio percurso da pesquisa seja refletido, pensado e colocado em ação.

E ao dizer o que é bonito (e o que é feio) eu falo da vida, eu penso na vida, eu vivo a vida, expondo meus medos, minhas incertezas e alguns segredos. E, num movimento que antecede ao dizer, eu paro para contemplar a vida, suspendo minha opinião e cultivo a delicadeza, aprendendo a abrir os olhos e os ouvidos com paciência (LARROSA, 2002, p. 24)

Portanto, vemos que a escrita de memoriais tem esse caráter reflexivo quanto à vida-formação, que traz, em si, dimensões éticas e políticas, uma vez que os memoriais são escritos, publicizados e dialogados, constituindo-se dos saberes docentes, dos saberes do cotidiano educacional, bem como das histórias de vida, valorizados como “uma forma de produção legítima” (PRADO; SOLIGO, p.48, 2005). É pensando, justamente, nas dimensões éticas e políticas que se entrelaçam na escrita dos memoriais que iremos dialogar sobre essa tessitura, olhando para o contexto das pesquisas narrativas (auto)biográfica e, com isso, refletindo, também, sobre suas questões estéticas.

## **escolhendo retalhos e alinhavando narrativas: tessituras em uma colcha memorialística**

*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.*

Walter Benjamin

Ao narrarmos nossas trajetórias de vida e formação nos memoriais<sup>9</sup>, vemos que refletimos sobre as nossas práticas como educadoras/es, e além disso, assumimos nossa história como autoras/es, nos responsabilizando por elas, fazendo escolhas do que narrar e como narrar para e com o outro. Vamos imprimindo nossas marcas como narradoras, como profissionais da educação, como sujeitos da história, produtores de conhecimento e de cultura. Para Bragança (2011, p. 161), “ao longo da vida, o sujeito histórico constrói uma imagem sobre si próprio que é apresentada a si e aos outros, como sua representação, mas também enquanto indicativo da forma como deseja ser percebido pelos outros.” Nesse sentido, as narrativas estão prenhes de singularidades, de acontecimentos, de experiências que são próprias, mas também são coletivas. Os memoriais, indubitavelmente, trazem em si um caráter confessional, para o qual trazemos questões que são singulares, que “emergem debaixo do tapete”, mergulhadas na vida do narrador para serem publicizadas, e, com isso, disponibilizadas para leitoras e leitores, o que faz com que, de certa forma, sejam “retiradas” da sua vida.

É preciso destacar que, conforme a escrita narrativa vai acontecendo, há questões que vão sendo tecidas, memórias involuntárias que vão emergindo, seja pelo próprio acontecimento da escrita, seja com dispositivos como os inventários, por exemplo

---

<sup>9</sup> O conteúdo dessa página toma como referência nossos escritos no livro “Memoriais, pesquisa formação e outros modos de pesquisa acadêmica.” (2020, p. 35-52 e 56-66)

(PRADO; FRAUENDORF; CHAUTZ, 2018). Mais do que buscar intelectualmente o passado, ou ter vãs tentativas de narrar o passado como, de fato, ele foi, os memoriais vão trazendo experiências de formação, as quais estão contextualizadas em um tempo, espaço e relações sociais. Por isso, é preciso situar essas narrativas no âmbito das memórias voluntárias e involuntárias. (GAGNEBIN, 2017; BENJAMIN, 1994) Essas memórias estão, também, em consonância com o direito ao esquecimento. Não é preciso buscar incansavelmente narrar o passado como, de fato, ele foi, pois isso não seria possível. Ao escrever as narrativas para o memorial, vivemos a experiência da escrita no momento em que estamos, com as memórias que vão emergindo, em um tríplice presente, entrecruzando presente, passado e futuro (RICOEUR, 2010).

Os memoriais trazem rememorações das nossas vidas-formações. Quando falamos em rememorações, entendemos também que estas não estão imersas apenas em lembranças que têm seus modos de produções infinitas. Ao rememorar, estamos olhando para o passado, no momento presente, com projeções de futuro. Elas vão sendo tecidas com a escrita narrativa e alinhavadas na grande colcha de retalhos que trazemos com os memoriais. Nesse sentido, escolher, selecionar, destacar os “retalhos” as memórias que farão parte dessa “colcha”, que constitui o memorial, fazem parte de um singular-plural:

A existencialidade é assim aproximada em sua tessitura, perfeitamente original – porque singular – no seio de uma humanidade partilhada. É por isso que em nossas pesquisas com os relatos de formação eu utilizo frequentemente a expressão nossa existência singular-plural. (JOSSO, 2002, p. 69-70)

Portanto, ao escrever nossos memoriais percebemos que, ao mesmo tempo em que ele é individual, relaciona-se com fatos e acontecimentos de um contexto social, cultural e político situado em um tempo, espaço e com diversas relações sociais. Assim, muitas vezes, ao lermos as histórias e narrativas da trajetória de uma vida-

formação, nos vemos também na história do outro, seja por dimensões conscientes ou inconscientes, seja por um cheiro, pela casa de uma avó, pelas relações na escola, ou mesmo, com as condições de trabalho. Essa característica singular-plural dos memoriais de formação reforçam a ideia e a construção de uma educação de qualidade, democrática com uma produção de conhecimento que dialoga com os saberes cotidianos, ou seja, assim como nos diz Josso (*ibidem*, 2002), está no seio de uma humanidade partilhada.

De modo epistemológico, a narrativa (auto)biográfica do memorial de formação, registra o percurso, materializando a produção do conhecimento e os trabalhos acadêmicos, constituindo a *pesquisiformação*. Percebemos que essa escrita, em sua humanidade compartilhada, é também um território de escolhas. Metaforicamente, podem haver vários retalhos coloridos significativos, os quais gostaríamos de alinhar dentro de uma “colcha” de memorial. Entretanto, é preciso fazer algumas escolhas reflexivas de acordo com o contexto em que o memorial está inserido. Isso significa, inclusive, que, ao longo de nossa vida, podemos fazer várias colchas, ou seja, vários memoriais. Segundo Prado e Soligo (p. 58-59, 2005), “o texto encadeia acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida - nesse caso, nos aspectos que, de alguma forma, explicam, justificam ou ilustram o que está sendo contado.” É pensando nisso, que iremos convidá-los, agora, para adentrar um pouco nas escolhas dos retalhos e nos alinhavos que foram sendo feitos nas escritas dos nossos memoriais de formação ao longo do curso dos nossos mestrados.

### **duas colchas que (trans)bordam: diálogos com nossos memoriais**

Nesse percurso de parceria e diálogo em nossas *pesquisasformações*, conforme íamos alinhavando e tecendo os nossos memoriais, começamos a perceber como essas colchas que se formavam estavam, também, em diálogo com algumas questões de

nossas pesquisas e seus objetivos. Quando pensamos em um memorial que é elaborado no contexto de pesquisas acadêmicas, assim como fizemos em nossos mestrados, as questões que emergem dentro da pesquisa estão pulsando na vida-formação e acabamos por notar que elas vão transpassado e ultrapassado, inclusive, a escrita dos memoriais. Vejamos Ana Luiza, professora do Ensino Fundamental, que tem como elemento mobilizador em seu mestrado articular a formação de leitores, tanto em sua experiência docente, quanto a dos seus educandos e colegas de trabalho.

Já Camila tem como objetivo em sua *pesquisaformação* entrecruzar as suas memórias de infância com as crianças que encontra em sua prática docente, uma vez que é professora da Educação Infantil. Assim, fomos refletindo sobre essa tessitura dos memoriais dentro do contexto da pesquisa narrativa (auto)biográfica, nos perguntando, também, sobre os elementos que compõem e/ou podem compor esses memoriais dentro dessa abordagem de pesquisa. Iremos compartilhar alguns dos fragmentos das narrativas dos nossos memoriais e seus diálogos, que trazem reflexões acerca do processo de escrita dos memoriais de formação, pensando nos movimentos trazidos por eles à materialidade das pesquisas.

A partir desse momento, iremos nos referenciar, brevemente, em terceira pessoa, buscando facilitar o diálogo entre as nossas duas pesquisas.

Quando Ana Luiza foi convidada a escrever o memorial de formação, viveu um conflito sobre o que seria importante para compor essa escrita. O que deixar de fora? Quais memórias, gostaria de compartilhar? Deixando-a, por vários dias, com as páginas em branco. Considerando a *pesquisaformação*, fazia todo sentido narrar sobre as experiências que a constituem como pessoa e que impactaram a sua escolha, por ser professora, rememorando as vivências com a leitura e “(re)significando suas próprias experiências escolares.” (JOSSO, 2010, p. 223). A seguir, vemos um trecho do memorial da dissertação da Ana Luiza:

*Como aluna do ensino fundamental anos finais, naquela época, chamado de primeiro grau, de quinta à oitava séries, não havia dentro da escola muitos momentos de leitura, mas, na rotina de estudo de língua portuguesa, eram obrigatórios os livros de literatura, um por mês, com relatórios e ficha de leitura para entregar. Era maravilhoso ler aqueles livros de Monteiro Lobato, Pedro Bandeira e da coleção Vaga Lume, não via a hora de o meu pai comprar o próximo, ele sempre comprava mais de um livro, porque, em casa, éramos eu e minha irmã. Ela estava sempre um ano à minha frente, então, tínhamos a leitura obrigatória para a escola, o livro uma da outra para ler, e os gibis que não podiam faltar. Fazer o relatório e a ficha de leitura não era assim tão divertido, mas apresentar o livro para a turma e ler cada página em casa, era mágico<sup>10</sup>.*

Camila<sup>11</sup>, quando pensou em sua história de vida para tecer o memorial, esteve em um tríplice presente (RICOEUR, 2010, p.24) para que conseguisse pesquisar/estar ainda mais perto das infâncias que a constituem e às crianças do convívio, em sua prática docente. Assim, foi aparando a si mesma com as "próprias mãos" (PASSEGGI, 2008, p. 27) e renascendo de outra maneira, por meio da escrita das suas memórias da infância:

*Não via a hora de bater o sinal e ir correndo para a minha casa. Essa casa estava dentro da minha escola. Batia o sinal para o intervalo e lá íamos nós, eu e minhas companheiras. Para chegar a nossa casa, precisávamos descer as escadarias, passar pelas quadras, pelo trepa-trepa, casinhas de madeira e um vasto campo de terra. Depois passávamos pelas outras casas já habitadas por outros residentes até que, por fim, ufa! Lá estava ela, bem no final do parque, olhando para nós: a nossa amoreira. Ela era a árvore mais bonita para mim. Subíamos nela e cada galho, cada composição de galhos, era um cômodo. Tinha a sala, bem no meio da árvore, e, à esquerda, nossa cozinha. A cozinha era ampla e confortável para abrigar a mim, à minha melhor amiga e aos convidados que poderiam aparecer. Já à direita, havia dois quartos, um para*

---

<sup>10</sup> LIMA, Ana. Trecho extraído do livro "Memoriais, pesquisaformação e outros modos de escrita acadêmica". São Carlos. 2020, p. 37 - 38.

<sup>11</sup>O conteúdo desta página toma como referência nossos escritos no livro "Memoriais, pesquisaformação e outros modos de pesquisa acadêmica". (2020, p. 35-52 e 56-66)



*mim e o outro para minha amiga. Dentro dos nossos quartos, conseguíamos conversar uma com a outra sobre as experiências que estávamos tendo em sala de aula e em casa, com nossas famílias. Depois de conversarmos, cada uma do seu quarto e do seu universo particular, costumávamos ir para a cozinha. Lá, nos deliciávamos com amoras pretas, gordinhas e suculentas. Às vezes, comíamos no quarto também. Aquela amoreira era a maior do mundo.*<sup>12</sup>

As escolhas feitas pelas autoras, que se reafirmaram nos momentos da escrita, nos fizeram perceber que há indícios do memorial de formação, (trans)bordando na *pesquisaformação*. As experiências vividas dentro e fora do contexto escolar vão dando forma e dialogando com a *pesquisaformação* em movimento. Com a escrita dos memoriais, a vida-formação vai fortalecendo a escrita acadêmica, uma vez que as tessituras que são feitas, em suas dimensões conscientes e inconscientes, articulam-se e dialogam de forma direta e/ou indireta com as temáticas das duas pesquisas. Vale ressaltar que esse movimento de vida-formação, que traz seres mais inteiros com uma humanidade partilhada, é fundamental para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas do âmbito educacional, bem como para a formação docente. Para Nóvoa (1992, p.3):

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar; e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Desse modo, compreendemos que o memorial de formação é um gênero, cujo “texto de caráter científico, onde o autor descreve a sua trajetória estudantil e profissional de forma crítica e reflexiva” (CARRILHO, 1997, p.4). Assim, ao longo da escrita da dissertação, os memoriais foram sendo tecidos com os nossos guardados, pelas nossas memórias, que, também, estão encharcadas dos temas das

---

<sup>12</sup> ROSA, Camila. parte dessa mônada foi extraída do livro “Memoriais, *pesquisaformação* e outros modos de escrita acadêmica”. São Carlos. 2020, p. 57 - 58.

pesquisas na agorabilidade. Ana Luiza, em sua escrita, rememora acontecimentos da infância, da educação básica e da sua relação como professora dos anos iniciais com a leitura, que é tema da sua dissertação; já Camila nos traz, em sua escrita, muitos dos acontecimentos da sua primeira infância, e da sua formação continuada como professora de Educação Infantil. Ambas as lembranças que emergem nos dois memoriais, acabam por trazer retalhos que dialogam com as pesquisas que estão sendo desenvolvidas, mesmo que indiretamente. Evidencia-se que os memoriais de formação, assim como a vida-formação, não são escritos separadamente, sem alinhavos com as pesquisas que estão sendo envolvidas. A partir do momento em que temos, como pressuposto, essa ideia de inacabamento, de olhar para o passado com projeções de futuro, a escrita memorialística traz, em si, os alinhavos de um determinado tempo, espaço e relações sociais. Quando presentes, dentro das pesquisas acadêmicas, os memoriais de formação acabam por ter esse (trans)bordamento, direta ou indiretamente, mas, de qualquer forma, são narrativas que emergem de um determinado contexto cultural.

### **(trans)bordamentos: alguns arremates e lições**

As reflexões *teóricometodológicas*, juntamente com o nosso diálogo com essas “duas colchas” dos memoriais presentes em nossas dissertações, nos permitem repensar e reafirmar a importância dos memoriais dentro das pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico, bem como nas formações inicial e continuada docentes. As narrativas dos memoriais possibilitam que as experiências vividas sejam ressignificadas no momento presente, tanto no âmbito pessoal, como no profissional. Vale ressaltar, também, como é significativa a existência de coletivos, como o Polifonia e tantos grupos de pesquisa, que reafirmam essa prática e valorizam a escrita de memoriais, uma vez que têm dimensões

políticas, éticas, estéticas e sociais fundamentais para os modos de produção de conhecimento.

Trazemos, também, nesses arremates e últimos alinhavos dessa escrita, o convite para que outras pesquisadoras e pesquisadores continuem dialogando com seus memoriais de forma reflexiva e com esse princípio de inacabamento. O diálogo com nossas investigações nos fez encontrar esse (trans)bordamento dos memoriais ao longo das pesquisas em desenvolvimento, uma vez que são situadas em determinados contextos que variam de acordo com o tempo, o espaço e as relações que estão sendo constituídas. Em uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, muitas vezes, o memorial de formação pode (trans)bordar das primeiras páginas e acaba por ser um movimento tão significativo que culmina por trazer uma escrita narrativa experienciada ao longo de todo o texto da dissertação, uma vez que as lembranças vão emergindo.

É com tantos retalhos, ideias, pensamentos e sentimentos que percebemos nossas memórias emergirem e se (trans)formarem, conforme vamos alinhavando e tecendo cada lembrança, em colchas de retalhos da vida-formação.

## referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 7. ed.1994.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; SANTANA, Rodrigo Luiz de Jesus (Org.) **Memoriais, pesquisaformação e modos outros de escrita acadêmica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020; p 173 -

192. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/wp-content/uploads/2022/03/MemoriaisPesquisaformacaoEbook.pdf>  
CARRILHO, M.F. et al. **Diretrizes para a elaboração do Memorial de Formação**. Metodologia do trabalho científico. Natal:IFP/URRN, 1997. Mímeo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021. Educação

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2007. 2a ed.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério Galzerani. **Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades**. Org. Adriana Carvalho Koyama; José Claudio Galzerani; Guilherme do Val Toledo Prado. Campinas: FE-UNICAMP, 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência formadora: um conceito em construção**. In: JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Lisboa: Educa, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

NÓVOA, Antonio. (org). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si**. In: Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-41.

PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de formação - quando memórias narram a história da formação**. In: Porque escrever é fazer história: Revelações Subversões Superações. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. p.47-62.

PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado; FRAUENDORF, Renata Barroso Siqueira; CHAUTZ, Caroline Chaves Buldrin. Inventário

de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 3, p. 532-547, 2018.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, vol. 1; 2010, p. 24.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches Sampaio. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

## capítulo 6

### **pesquisar(se) e formar(se) na universidade, na escola e na vida narrativamente por meio das cartas: a (per)formação da pesquisadora iniciante em educação**

juliana vieira  
bárbara cristina moreira sicardi nakayama

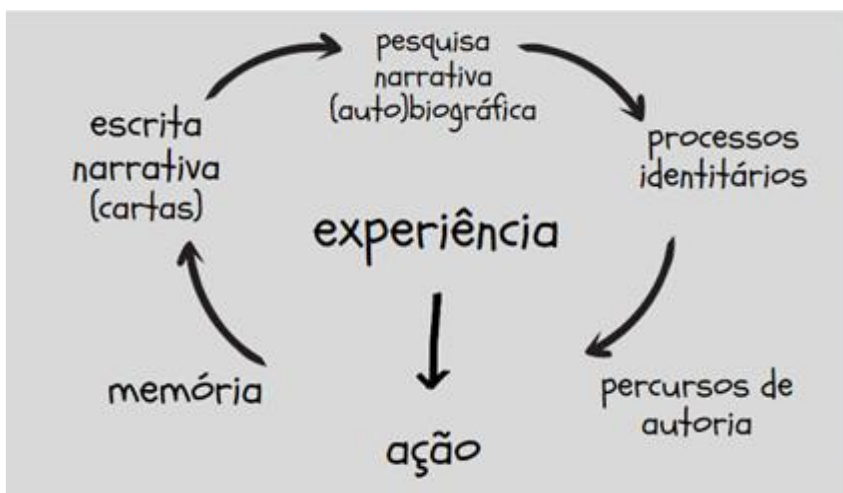
*Sent-idos do vivido  
Memória, experiência e narração  
Uma tríade (per)formativa  
Entre lembrar e esquecer  
Escolher o quê narrar. Escolhas?  
Mosaico de lembranças  
Caleidoscópio na mão de uma criança  
Uma imagem aqui, outra ali  
Pensamento ganha forma-cor  
E puxa outro e outro e outros  
Re-memoro. Re-vivo. Re-conto. Re- invento. Re-crio. Re-  
significo-me, Re-conheço-me.*

#### **a constituição da professora-pesquisadora-narradora na relação com a abordagem (auto)biográfica: movimentos de aproximação**

Partindo da tríade colocada no poema-epígrafe: memória-experiência-narrativa, apresentamos algumas reflexões realizadas, a partir da aproximação e dos estudos colaborativos acerca da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica e dos processos (per)formativos nos espaços em que tem se constituído a professora-pesquisadora-narradora, primeira autora do presente artigo, na relação com as experiências vividas na escola, como professora dos

anos iniciais do ensino fundamental e como estudante de pós-graduação que olha para as cartas como possibilidades para além da prática social, como fonte de pesquisa, como registro reflexivo, como exercício dialógico consigo e com outros, como prática autoral de escrita e de tornar a escrita acadêmica mais simples sem ser simplista, promovendo uma escrita dialogada que possa ser inclusiva de mais leitoras e leitores.

No esquema a seguir, em que a professora nomeou “experiência-ação”, a profissional buscou sistematizar o que tem sido pesquisar na perspectiva narrativa (auto)biográfica ao trazer as experiências para a centralidade da pesquisa, acessar as memórias que mobilizam a escrita e que, no movimento de *pesquisarnarrar*, *narrarpesquisar*, reconhece e autoriza-se enquanto narradora-autora pela ação-reflexão freiriana, em uma práxis (per)formativa onde dizer é ser (Passeggi, 2000, p. 15).



Pesquisas que emergem da/s experiência/s, buscam sentidos nas memórias do passado-presente-futuro, registradas textualmente e narrativamente (nesse caso, a partir de cartas) e que vão se fazendo pesquisa, que por ser formação, é constituinte dos processos identitários e dos percursos de autoria dos sujeitos que alteram suas

ações pela e na reflexividade de suas práticas e relações. Para Brunner (2014, p. 97, apud PASSEGGI, 2021, p.93), a construção identitária ao que parece não consegue ir adiante se não há capacidade de narrar.

Assim começa a esboçar-se como pesquisadora iniciante em educação como sujeito que se responsabiliza pelos processos educacionais de que faz parte como mulher, professora, estudante, mãe e cidadã, mobilizada e convocada a pensar sobre e com tais processos, em uma atitude permanente de reflexão sobre e com as múltiplas realidades das quais participa, buscando um olhar multifocal, inter, trans, multidisciplinar para os contextos e sujeitos na relação com muitos outros.

Pesquisadora iniciante que tem na observação, escuta e escrita, o seu principal exercício de pesquisa e que tem se constituído no campo dos estudos narrativos biográficos e (auto)biográficos, aproximando-se um pouco mais das referências bibliográficas, dos aspectos *teoricometodológicos* e dispositivos que compõem tal abordagem. Tal abordagem se apresenta como possibilidade de fazer pesquisa de um modo outro, a partir de uma escrita acadêmica narrativa, pessoal, autoral, sensível, em que a subjetividade do pesquisador/pesquisado e o cotidiano têm importância e lugar. Assim, escolhemos aqui grafar sem espaço algumas palavras-expressões na perspectiva de anunciar o exercício de busca de superação da lente dicotomizante, dualista e assumir a ótica e a potência heurística da coexistência de conceitos, campos e sentidos, mobilizados pelos estudos nos/dos/com os cotidianos nos quais temos a referência em Nilda Alves (2003) e também no sentido freiriano de aprendermos a dizer as nossas palavras, em um exercício estético e semântico.

Pesquisa onde a metodologia, o referencial e a análise de dados estão encharcados pelas subjetividades dos pesquisadores e dos sujeitos pesquisados quando esses compõem a investigação. Portanto, como ainda se pode falar apenas em uma ciência neutra e objetiva, descritiva, prescritiva e replicável? Deixaremos de ser



considerados pesquisadores em educação se, no lugar de buscarmos respostas e resultados, apontarmos os achados, indícios, lições e sentidos? Noções e proposições em vez de conceitos? Campo problemático e não uma única pergunta a mover a pesquisa? Fontes em vez de dados? Não como mera alteração vocabular, mas como uma semântica das ciências humanas, com palavras-sentido que possam ressignificar nossos múltiplos olhares para as pesquisas em educação, pesquisas entremeadas por sujeitos, contextos e acontecimentos em constante transformação.

Ainda sobre a validação de pesquisas e conhecimento, (ANDRÉ, 2013, p. 55) agrega outras questões que nos provocam e convocam à reflexão como pesquisadores iniciantes em educação:

Qual é – ou deve ser – o propósito da pesquisa? Para que ou para quem se deve produzir os conhecimentos? Essas são questões que têm estado presente nos debates acadêmicos e podem ser encontradas em diversas revisões críticas da pesquisa educacional. Se para alguns a pesquisa objetiva a geração de conhecimentos (novos?), gerais, organizados, válidos e transmissíveis, para outros ela busca o questionamento sistemático, crítico e criativo. Se alguns centram sua atenção no processo de desenvolvimento da pesquisa e no tipo de conhecimento que está sendo gerado, outros se preocupam mais com os achados das pesquisas, sua aplicabilidade ou seu impacto social.

Como podemos observar, há lentes para todos os tipos de olhos e olhares, a depender dos sujeitos, das escolhas *teoricometodológicas*, dos objetos, objetivos e contextos, sem que percamos de vista os aspectos éticos e o rigor necessários a toda pesquisa. Rigor não só dos aspectos estruturais de uma produção acadêmica, mas um rigor freiriano que se contrapõe à ingenuidade crítica e mobiliza a curiosidade epistemológica e as ações criativas, emancipatórias e humanizadoras. Uma “rigoriedade científica” que se faz com a “superação da ingenuidade pela rigoriedade” (Freire, 2021, p. 28).

A reflexão como prática social cotidiana pode favorecer o desenvolvimento do docente em permanente formação,

professoras/es que pesquisam, narram e escrevem sobre suas experiências, que, compartilhando e publicizando-as exercitam uma reflexividade crítica, auto e hétero crítica, a partir da escuta/escrita de si e de outros, em um movimento colaborativo de pensar a própria prática, o contexto em que estão inseridos, as relações implicadas, os sujeitos, suas escolhas, dilemas, cultura e suas ações no mundo.

A academia e também a escola comumente nos apresentam e solicitam uma escrita científica dura, técnica, fria, imparcial, não autoral, calculada, prevista e formatada, a mesma lógica que conduz grande parte do nosso trabalho docente nas escolas: atas de reuniões, relatórios de turma e de estudantes, rotina semanal, mensal, semestral, anual, diários de frequência, fichas de avaliação, e nessa era tecnológica, não são raras as solicitações duplicadas dos mesmos registros escritos e online, uma escrita burocrática distante da reflexão compartilhável e compartilhada. Uma produção mecânica, imposta e que alimenta um sistema maior que define as regras, as quais devemos cumprir sem questionar, seguindo a lógica da coleta de dados, da eficácia e do controle dos processos educacionais, sempre tendo como fim, os resultados.

As narrativas pedagógicas, segundo Prado (2013, p. 150), são compreendidas como dizeres e escritos dos professores e profissionais da escola ,tais quais:: 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, podendo contribuir para o aprofundamento das teorias sobre a epistemologia da prática.

Escrever narrativamente é, então, uma forma de registrar nossas experiências, impressões, memórias, organizar e sistematizar os fatos que, a partir da leitura e reflexão, poderão ser problematizados e transformados em fonte fecunda de construção de conhecimento e *pesquisaformação*.

Dessa forma, a publicação e circulação de relatos de experiências docentes e a escrita pedagógica de narrativas revelam-

se como um caminho potencializador de reflexão e formação que, por meio de um olhar sensível ao cotidiano escolar e às pesquisas no campo da educação, podem (re) significar as práticas formativas e as relações, de modo que a experiência seja a referência principal e constitutiva do docente na formação inicial e continuada: a experiência vivida, narrada, escrita, tematizada, problematizada e compartilhada. De acordo com Freire (1997, p. 123), na cotidianidade a nossa mente não opera epistemologicamente; imersos, apenas marchamos nela, sem a necessidade de nos indagar, assim, é preciso tomar o cotidiano e as experiências como objetos da nossa curiosidade, porque ao narrarmos e escrevermos sobre, tomamos a distância que nos coloca do lado de fora da experiência a olhar de uma outra posição e consciência.

A abordagem narrativa (auto)biográfica em educação, em suas diferentes vertentes *teoricometodológicas* apresenta princípios epistemopolíticos os quais se contrapõem (sem negá-los) aos métodos científicos positivistas, canônicos, que buscam uma verdade absoluta e aplicável. Nessa perspectiva, a palavra dos sujeitos que narram as suas vivências e experiências legitimam a produção de um conhecimento que emerge da reflexividade, do diálogo, da escuta, da subjetividade, da incompletude e da diversidade nas formas de ser-estar-fazer no mundo, favorecendo os processos de autoria e emancipação dos sujeitos no/com/sobre o mundo que habitam, não como constituição individual, mas como coloca Josso, singular-plural.

Ainda segundo Josso (1994, p. 72, apud, BRAGANÇA, 2018, p. 68), a pesquisa (auto)biográfica em educação é uma abertura simultânea, já que une pesquisa e formação, mobilizando processos reflexivos pelas narrativas em seus diversos modos de expressão, bem como possibilita a construção de conhecimentos entre pesquisadores que se formam em partilha, a partir da tematização de suas questões de estudo.

## **entre os modos de pesquisar-formar-narrar, a escolha pelo gênero epistolar: da biografização à hetrobiografização**

A aproximação da abordagem narrativa (auto)biográfica, de modo formal e sistematizado, deu-se com o ingresso da professora na pós-graduação, primeiro como aluna ouvinte, depois como especial e regularmente matriculada, bem como nos grupos de pesquisa dos quais participa. Como se vê, os coletivos colaborativos dos quais a professora-pesquisadora-narradora buscou se aproximar, se encontram fora das escolas onde trabalhou-trabalha, grupos que buscam um diálogo permanente com os cotidianos escolares, mas que têm suas origens nas universidades. O tempo-espaço de formação na escola foi, muitas vezes, vivido por ela com o objetivo de cumprir processos burocráticos, receber recados e orientações gerais ou discutir situações que nem sempre dialogavam com a sua prática docente, assim, nunca encontrou espaço para a escrita narrativa (auto)biográfica na escola, mas, desde então, tem levado essa metodologia para dentro do espaço escolar na prática cotidiana com as crianças e com seus pares.

As leituras na/com a disciplinas cursadas e os encontros com os grupos que pesquisam a abordagem narrativa (auto)biográfica de pesquisaformação passam a desencadear o sentimento de ser-estar professora pesquisadora em constante movimento de (re)início, (per)formação e incompletude. Lidar com a incompletude, soltar-se das amarras do não saber, considerar que o conhecimento não é dado, mas construído por cada um e com/no coletivo e que a experiência é constitutiva dos processos formativos, todo esse cenário tem sido um desafio permanente no percurso de *pesquisavidaformação*.

Ter disciplinas específicas e grupos de pesquisa que estudam o campo das pesquisas narrativas (auto)biográficas em educação em programas de graduação e de pós-graduação em educação, já revelam uma escolha de determinados programas que têm como

objetivo a formação do sujeito integral, do <sup>1</sup>docente-gente que na relação com as histórias de vida, com as narrativas de si, que vai se constituindo quem e como é, ao tematizar suas experiências na relação do singular com o plural e do individual com/no coletivo, reconhecendo-se como autor de suas escolhas em seus contextos históricos, políticos e socioculturais, assim, tem crescido o número de comunidades de professoras/es que tematizam e compartilham suas experiências cotidianas como modo de problematizar suas práticas e a partir delas, ressignificar as ações refletidas. Nesse sentido, a universidade, ao propor espaços de pesquisa, onde a experiência e as histórias de vida dos sujeitos estão na centralidade dos processos investigativos, colabora para que tais espaços legitimem o conhecimento que também é (auto)conhecimento, uma formação que é também (auto)formação, com potencial para tornar-se auto(trans)formação a partir da reflexão sobre e com a prática, em um exercício de reflexividade narrativa, onde o sujeito (auto)biográfico tem “o direito de cidadania no mundo científico”, (Passeggi, 2021, p. 110).

Em Passeggi (2021, p. 95), ao narrarmos a história sobre nós mesmos (biografização), a partir da reflexividade autobiográfica, estamos (re) constituindo nossa identidade narrativa e provisória (Ricoeur, 1999) como sujeitos ao longo da vida, que buscam transformar as experiências vividas em conhecimento, nesse caso, um conhecimento com potencial auto(trans)formador.

O gênero epistolar , melhor dizendo, as cartas estão presentes na trajetória pessoal-profissional da professora em questão desde a infância e adolescência; sendo assim, constituem um valor afetivo o qual forjou na memória experiências significativas com a leitura e

---

<sup>1</sup> Tenho adotado esse termo para referir-me a um profissional integral, professoras/es, profissionais constituídos por suas histórias de vida, em que os aspectos pessoais-profissionais não se separam, mas se constituem mutualmente. “Gente”, palavra muito usada por Paulo Freire em contraposição aos processos de desumanização que ameaçam nossa condição de sujeitos históricos.

escrita, uma escrita com função social, uma escrita dialógica, uma escrita pessoal, (auto)biográfica.<sup>2</sup>

Os modos como escolhemos escrever e narrar nossas pesquisas e registros são os mais diversos. Em 2018, a professora, ao se aproximar ainda mais da abordagem de pesquisa narrativa (auto)biográfica e iniciar a composição da escrita da dissertação, escolheu escrevê-la por meio de cartas; uma escrita acadêmica outra composta por cartas já escritas no decorrer da sua trajetória profissional e outras escritas para dialogar com as questões de estudo que iam sendo tematizadas no decorrer da pesquisa. As dez cartas escolhidas para compor a escrita da dissertação tematizaram-tematizam a formação de professores em uma perspectiva reflexiva e autoral, a partir da formação inicial e continuada da professora, na relação com a escrita, conforme traz nas lições que foi aprendendo no decorrer da *pesquisaformação*:

Na carta nove, trouxe a escrita como um elemento central e potente na formação de professoras/es como uma metodologia dialógica (per)formativa, constitutiva de um processo identitário e, portanto, autoral do docente em suas trajetórias de formação inicial e continuada. Uma escrita-outra, ética, estética e política. Narrativa como é a vida, como é o pensamento essencialmente humano e dialético. Escritas das/com/nas experiências. As cartas, podem ser um modo de. Entre tantos [...] Sim. A escrita, lugar de identidade e memória, forja um modo de ser-estar nosso, com os outros na vida-formação. A carta é um importante dispositivo de reflexão, encontro e constituição de pares/grupos. O cotidiano é (per)formativo, quando o vivido é refletido. Narrar as experiências e publicizá-las é um ato “ético-político”, que nasce no movimento memorialístico, mas que tem um fim no campo da ação. (VIEIRA, 2020, p. 126)

---

<sup>2</sup> Sobre a pesquisa narrativa (auto)biográfica, a escrita de cartas como modo de dizer-ser e sobre os modos como escolhemos pesquisar – narrar, acessar: Memoriais, pesquisaformação e modos outros de escrita acadêmica. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/wpcontent/uploads/2022/03/MemoriaisPesquisaformacaoEbook.pdf>

A consciência da incompletude e o desejo de continuidade da pesquisa não findou com a defesa da dissertação. O ingresso no doutorado ocorreu no mesmo ano da finalização do mestrado com a possibilidade de poder escolher a pesquisa narrativa e (auto)biograficamente, em que as cartas estavam presentes novamente.

Em 2020, ano que marca a crescente oferta por atividades remotas devido à pandemia de Covid-19, por meio de um <sup>3</sup>curso, a professora passou a receber cartas que testemunhavam como as pessoas (remetentes) estavam vivendo e enfrentando diferentes realidades durante a pandemia. Excertos como os que seguem a atravessavam existencialmente e a levaram a acreditar que esses testemunhos de vida precisavam ser publicizados de modo a documentar as vozes invisibilizadas que narravam a pandemia e que jamais estariam documentadas em registros oficiais sobre esse período inédito vivido por nós e por boa parte do mundo. Muitas cartas foram escritas por professoras e tais registros poderiam tornar-se, além de fontes para a pesquisa, temas para problematizarmos a educação vivida por elas e também por nós, professoras de tantas regiões e de diferentes níveis de ensino.

Toda pesquisa desenvolvida é situada em um tempo histórico composto por pessoas, lugares e acontecimentos e é, nesse contexto, o da pandemia e o de um governo caracterizado pela defesa de uma ideologia da extrema direita que a nossa vida pessoal, profissional e acadêmica foi sendo constituída e atravessada. A pesquisa narrativa (auto)biográfica está ancorada no vivido, nas experiências da/do pesquisadora, pesquisador, uma pesquisa viva.

A seguir, alguns fragmentos do cotidiano de mulheres professoras que narraram por meio de cartas suas angústias, dificuldades, desafios, aprendizagens, táticas, medos, alegrias. Narraram suas realidades adversas, narraram a vida. Nesse sentido, podemos dialogar com o sentido de heterobiografização proposto

---

<sup>3</sup> **Entender o mundo hoje: pandemia e periferias**, oferecido pela Universidade Emancipa.

por Passeggi (2021, p. 95), que aprendemos com as histórias das experiências de outrem.



*Sou professora de duas redes municipais: São Paulo e Taboão da Serra. Estudei bastante. Três graduações. (...). Estou aqui entre quatro paredes com um marido bolsonarista, sexista, homofóbico, xenofóbico, mas não encrenca comigo, pois ouço a fala dele, discordo e prossigo com as minhas ideologias.*



*Fazia duas semanas que havíamos começado o ano letivo, mal conseguimos conhecer e vincular com as crianças. (...) percebi que sou uma privilegiada por poder estar em casa, enquanto muitas pessoas não podem estar. Porém, como professora, me sinto impotente e de mãos atadas. (...) quanto a mim, estava e ainda estou muito apreensiva. Como estão nossos estudantes? Como estão nas suas pequenas casas, nos seus minúsculos espaços? (...). Estão comendo?*



*Percebo que tem questões cada vez mais se agravando agora, como por exemplo, a criação dos filhos, muitas mães relatam que estão trabalhando e quando chegam em casa ainda precisam dar conta das atividades com os filhos, outras relatam que o marido está em casa, mas é ela que faz atividades com as crianças.*



*Tenho um gasto mensal mínimo com medicações em torno de R\$225,00 e estava trocando de bolsa na faculdade quando tudo parou, inclusive o edital para eu tentar uma nova bolsa e minhas vendas de artesanato. Infelizmente muitas pessoas não entendem a gravidade da situação que vivemos e nem as necessidades de uma grande parte da população que ficou sem renda e sem opção.*



*Sou professora na rede pública, litoral paulista e quando nos vimos em home office veio um turbilhão de coisas a mente, e agora como será? Meu companheiro também docente e de licença médica e pessoa de risco, meus pais com mais de 80 anos, tenho que provê-los. Um filho na dependência química que pode contaminar a família. Duas casas para coordenar e o sindicato, parece que quando as coisas estão na normalidade não sentimos, mas agora parece tanta coisa...*



Relatos como esses não eram apenas registros de como as mulheres estavam enfrentando a pandemia, mas histórias carregadas de realidade e subjetividade que, ao serem narradas e compartilhadas por escrito, atravessavam-atravessam a própria história de cada mulher, estabelecendo sentidos, sentires e devires. Assim, compartilhar memórias por meio de cartas é um ato de quem busca o outro, a relação, o humano dentro e fora de nó é imaginação, criação, cocriação, (re)significação e porvir de um tempo que é *passadopresentefuturo*, nessa ou em outra (des)ordem.

As cartas são por sua natureza, narrativas dialógicas de quem se entrega, se inscreve, se expõe, busca o diálogo, ainda que com um outro desconhecido, ainda que com um outro de si, mesmo que tenham ganhado outras formas (digitais) e sejam remetidas por um email.

Mais do que fontes históricas e de pesquisa, essas cartas apresentam-nos um campo problemático amplo a ser explorado, tematizado e problematizado, como: precarização do trabalho, em que o docente precisa trabalhar em mais de um emprego ao mesmo tempo, diferenças sociais, fome, vínculo professora-alunos, a feminização do trabalho docente e a sobrecarga de trabalho das mulheres, acesso e permanência dos estudantes bolsistas no ensino superior, as dificuldades do trabalho remoto, a insegurança diante da contaminação e os grupos de risco. Questões pedagógicas, curriculares e didáticas eram-são trazidas nas cartas que revelam os aspectos sociais, econômicos e culturais vividos por uma pessoa, que mais do que uma única pessoa, representa uma classe, uma categoria profissional, um gênero, um lugar, um tempo, um contexto, que, como sinaliza Ferrarotti: uma história que parte da subjetividade de uma história individual e que dialeticamente nos permite compreender cientificamente um ato e chegando a uma síntese de um sistema social, geral, universal:

Quando se trata de dar conta da prática humana, somente a razão dialética nos permite compreender cientificamente um ato, reconstituir os processos que, partindo de um comportamento, fazem

a síntese ativa de um sistema social a partir da subjetividade não eludida de uma história individual. Somente a razão dialética nos permite reunir o universal e o geral (a sociedade), tomando por base o individual e o singular (o homem). (FERRAROTTI, 2014, p. 43)

O entrelaçamento dos gêneros autobiográfico e epistolar favorece, nesse caso, a narrativa de mulheres subalternizadas, seja pelo gênero ou pela profissão, a contar, registrar fragmentos de suas histórias de vida e enfrentamentos de modo que suas vozes sejam lidas-ouvidas, que alcancem alguém, um destinatário, ainda que indefinido e desconhecido, um possível interlocutor. Cada carta era-é como um eco a reverberar vozes historicamente sufocadas, que reunidas, se encontram, se reforçam e se complementam mutuamente para contar sobre a pandemia, assumindo um protagonismo dificilmente presente nos registros e dados oficiais sobre esse período.<sup>4</sup>

### ***aventurar-se pela pesquisa narrativa (auto)biográfica e a escolha daqueles e daquelas que querem aprender a coerência entre pesquisa e vida formação***

Se nos meios científicos a teoria é supervalorizada e a empiria considerada de menor importância, na pesquisa narrativa (auto)biográfica encontramos a possibilidade da não dissociação entre *teoriaprática*, de modo que a experiência narrada é problematizada e refletida, promovendo uma reflexividade da/na prática de pesquisadores e pesquisados, mesmo quando ambos são a mesma pessoa.

Ao narrar o vivido, acessando nossas memórias, refletimos e reavaliamos ações, reações e relações, projetando devires que, agora refletidos, contextualizados e problematizados, podem tornar-se mais conscientes e coerentes à medida que ao narrar, escolhemos

---

<sup>4</sup> Sobre o entrelaçamento entre pesquisa narrativa (auto)biográfica e gênero epistolar, ver nota 2.

palavras que poderão fundamentar nossos atos, palavr-ação, na busca por uma coerência que, como nos ensinou Paulo Freire (1993, p. 91), busca *diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz*, já que “na luta entre o dizer e o fazer em que nos devemos engajar para diminuir a distância entre eles, tanto é possível refazer o dizer para adequá-lo ao fazer quanto mudar o fazer para ajustá-lo ao dizer”.

Quanto à leitura e escrita de cartas e à inserção das práticas sociais e pedagógicas que as incluam, Freire novamente nos ensina que a cientificidade não exclui a amorosidade, que a rigurosidade metódica sempre esteve presente em suas obras mesmo quando essas eram escritas em forma de cartas, hoje, fonte fecunda de conhecimento e pesquisas. Ao escrever *Cartas à Cristina*, *Cartas à Guiné Bissau* e *Professora sim, tia não*, cartas a quem ousa ensinar, é como se segurasse em nossas mãos para guiar-nos a uma escrita densa, profunda, crítica, política e amorosamente inclusiva, sensível, dialógica e humana.

Nessa direção, Freitas e Nakayama (2022, p. 18) nos convidam a reinventar a experiência acadêmica com as cartas e fazem um convite inspirados em Camini (2022): “Vamos voltar a escrever cartas?” e principalmente, “Vamos seguir inventando a escrita de *Cartas Pedagógicas na universidade?*”

Sem memória, não há narrativa possível. Sem experiência, não há memória possível. A narrativa é a possibilidade de se inscrever e escrever-se/falar-se no mundo como sujeito histórico, cultural, social e biográfico, responsivo e responsável por suas palavras-atos, por seu ser-estar consigo na relação com muitos outros. Inacabados, interdependentes, (co)responsáveis, reflexivos, complexos, contraditórios e não indiferentes, narrativamente, seguimos *docentesgentes* na *vidaformação*.

## referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação. n.23, Rio de Janeiro, Maio/Agosto. 2003. p.62-74. Disponível em: < [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200005&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 09 jan. 2023.
- ANDRÉ, Marli. (2013). **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos De Pesquisa, (113), 51–64. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/599>. Acesso: 02 jan. 2023
- CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas: Testemunhos de uma vida**. Passo Fundo: Saluz; 2022.
- BRAGANÇA, Ferreira de Souza Bragança. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: Maria Helena Menna Barreto Abrahão; Jorge Luiz da Cunha; Lúcia Villas Bôas. (Org). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: Editora CRV, 2018; p. 65-81.
- BRAGANÇA, Ferreira de Souza Bragança; SANTANA, Rodrigo Luiz de Jesus Santana (Org.) **Memoriais, pesquisa formação e modos outros de escrita acadêmica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020; p 173 - 192. Disponível em: <https://pedroejoaeditores.com.br/site/wp-content/uploads/2022/03/MemoriaisPesquisaformacaoEbook.pdf>
- FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. Tradução Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. – Natal, RN: EDU-FRN, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021; p. 28.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: OlhoD'Água,1993; p. 123.

FREITAS, Ana Lucia de; NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; Narrar e esperar com cartas pedagógicas: entre o legado de Paulo Freire e a pesquisa narrativa (auto)biográfica. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), V.8, N.2, 2022, p.1-21 Dossiê Modos de Narrar a Vida Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br>

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>.

Acesso em: 5 jan. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais de formação:** processos de autoria e de (re)construção identitária. III Conferência de pesquisa sociocultural. 2000. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc>>. Acesso: 04 jan. 2023.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Narrativas pedagógicas:** indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. *Interfaces da Educação, Paranaíba*, v.4, n.10, p.149-165, 2013.

SILVA, Juliana Vieira da. **Narrativas do cotidiano (per)formativo:** a escrita de cartas como modo de dizer-ser. 2020. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

## capítulo 7

### **percursos, reflexões e desafios de um grupo de pesquisa: diálogos teóricos e metodológicos com a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica**

eda maria de oliveira henriques  
ana paula santos lima lanter lobo

Escrever sobre nossas trajetórias a partir da experiência com a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica é um presente! Torna-se uma tarefa instigante e desafiadora, pois envolve memórias, narrativas, experiências carregadas de sentimentos, paixão, saberes e implicação com o vivido, o sentido e o aprendido na vida e na convivência com o outro. Somos todos narradores quando “relatamos fatos que nos tocam, registramos nossas memórias e contamos nossas histórias preservando-as do esquecimento e criando a possibilidade de serem contadas novamente e de outras maneiras” (NOGUEIRA; PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008 p.170).

A oportunidade de narrarmos, em comunhão, sobre nossos percursos de investigação no contexto da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica nos possibilita um exercício de reinvenção e pertencimento de sermos professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras, a partir dessa abordagem investigativa que vem nos permitindo protagonismo e recriação, em percursos de vida e formação, numa perspectiva formadora e autoformadora. As histórias de vida e o método (auto)biográfico articulam-se com o propósito de rever, ressignificar as questões da formação, que ocorre no exercício de reflexão sobre os percursos de vida (NÓVOA, 1992).

Logo, nossas experiências e narrativas sobre diferentes modos de fazermos *pesquisaformação* se tornam centrais para a produção

de novos e outros conhecimentos sobre nossos diferentes percursos de formação pessoal e profissional no contexto do grupo de pesquisa - GEPPROFI-UFF<sup>1</sup>. Compreendemos ainda que o modo como nossas pesquisas estão sendo realizadas e compreendidas por nós, professores(as) e pesquisadores(as), em permanente construção, deixam marcas do que estamos nos tornando hoje.

### ***a pesquisaformação e a formação no GEPPROFI: quem somos***

A pesquisaformação narrativa (auto)biográfica tem sido pensada por nós, privilegiando o diálogo com a escola pública como espaço de pesquisa e formação e com outros espaços de pesquisa como o Polifonia, coordenado pela Prof. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança, por meio de trocas profícuas e enriquecedoras. O GEPPROFI é constituído por estudantes da graduação e da pós-graduação, pedagogos(as) e professores(as) da educação básica e ensino superior.

O nosso objetivo é aprofundar estudos na perspectiva epistemológica e metodológica da narrativa no campo da *pesquisaformação* nas suas abordagens autobiográficas, de história de vida, memorial de formação, entre outras. Transversalmente cada membro do grupo desenvolve estudos que convergem para o mesmo fim, formação de professores(as) inicial e continuada, nos diversos segmentos e nos mais variados temas como políticas públicas de formação, leitura e autoria, educação antirracista, educação infantil, o papel das linguagens expressivas e da arte, entre outros, privilegiando a narrativa na sua dimensão teórica e metodológica de produção de conhecimento. Nesse sentido, propõe a interlocução com diferentes autores, como: Josso; Ferraroti; Nóvoa; Vigotsky; Bakhtin, Benjamin, Foucault, Freire; Passegi; Bragança, mais recentemente, Cornelius Castoriadis entre outros, que chegam ao grupo de pesquisa nos convidando para novos debates e reflexões e ampliação do potencial teórico e metodológico da narrativa.

---

<sup>1</sup> Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Processos de Formação Institucionais.

Tal viés inter, multi e pós disciplinar nos leva a trabalhar com conceitos como experiência, reminiscência, rememoração, leitura de mundo e leitura da palavra, processos de significação, caminhar para si, relações saber-poder, imaginário social, formação, auto formação, entre outros. Assim, temos nos debruçado sobre o que consideramos o duplo desafio que envolve o trabalho de pesquisa com as narrativas na perspectiva da pesquisaformação, que são as questões dos processos envolvidos na sua deflagração e os processos envolvidos nas suas leituras. Para lidar com esses desafios temos recorrido, especialmente, a autores que têm nos ajudado a ampliar o conceito de leitura como L. S.Vygotski (2001) e Paulo Freire (2011), com especial atenção às relações pensamento e linguagem e processos de significação na relação texto/contexto e autores do próprio campo da pesquisaformação narrativa (auto)biográfica como Ferraroti (2010) e sua discussão sobre a relação individual/social. Mais recentemente o conceito de imaginário social de Cornelius Castoriadis veio a acrescentar mais possibilidades nesse processo de significação e mais uma dimensão para se pensar a produção de sentidos.

Reconhecendo as dimensões culturais, políticas, estéticas, imaginárias e afetivas das ações humanas, desenvolvemos nossas pesquisas a partir de duas vertentes: os estudos sobre processos institucionais de formação do educador para diversos níveis de ensino; e também investigamos modos de subjetivação e processos de aprendizagem/produção de conhecimentos, articulando as dimensões ditas subjetivas e objetivas dos diversos fenômenos do contexto educacional, proporcionando um olhar mais complexo e articulado sobre os mesmos. Isso porque entendemos como Ferraroti (2010) a não dicotomia entre singular e coletivo e defendemos que toda a pesquisa narrativa recria microrrelações sociais, ou seja, toda a narrativa conta a trajetória de produção social de seus sentidos.

Todas essas questões repercutem na preocupação permanente da utilização/criação de dispositivos teórico metodológicos que viabilizem a deflagração das narrativas que possam lidar, não só



com os desafios inerentes à relação pensamento e linguagem (VYGOTSKY, 2001), como também às hierarquias de poder que as instituições científicas e seus representantes podem mesmo que involuntariamente suscitar na interação social que se instala em qualquer pesquisa, onde um sistema de papéis seja reeditado (FERRAROTI, 2010). Embora tenhamos a clara noção de que tais aspectos sempre estarão presentes na interação social que se instala entre pesquisador e pesquisado, quando o pesquisador se vê também como um sujeito da pesquisa, ele entende a importância de sua implicação e do seu papel social na produção dos dados.

Enfim, de posse de todas essas questões, trazemos para esse texto algumas narrativas que expressam várias fases dessa busca, em que pesquisadoras do nosso grupo narram sobre alguns dispositivos teóricos metodológicos que, em momentos diferentes da discussão no GEPPROFI, foram utilizados para tentar lidar com tais desafios. A seguir, a narrativa de Ana Paula, uma das autoras desse texto, retirada de sua tese de doutorado<sup>2</sup> fruto do seu encontro com a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica e do uso de um dispositivo teórico e metodológico inspirado na entrevista narrativa (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2011).

### **memórias e experiências de formação de uma professora pesquisadora: diálogos com a entrevista narrativa**

*Junto às escolhas que fazemos na vida chegam experiências marcadas também pelas renúncias, redefinições de projetos, e continuidade de outros. Assim foi surgindo minha história de pesquisadora no campo da educação infantil e formação de professores marcada por essas escolhas, pelo tempo e pelo curso da vida. Para Benjamin (2013), se fôssemos capazes de contemplar o nosso próprio passado como fruto de contratempos e da necessidade estaríamos*

---

<sup>2</sup> LANTER, Ana Paula Santos Lima. Políticas educacionais e narrativas das professoras de educação infantil. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2019. Disponível em <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/14666/2019%20Tese%20Ana%20Paula%20S.%20L.%20Lanter%20Lobo.pdf?sequence=1>

*aptos, em cada momento do presente, tirar dele o máximo partido. O encontro com as histórias de vida pessoal e profissional de minhas alunas e alunos no cotidiano da educação infantil, através da docência no curso de pedagogia em instituições públicas e privadas, foi me permitindo construir um olhar sensível para o contexto e a realidade da educação infantil em redes públicas de ensino. Atualmente, venho me reinventando no exercício diário de ser professora e pesquisadora na aproximação com a pesquisa formação narrativa (auto)biográfica, abordagem investigativa que vem me permitindo protagonismo e reinvenção no exercício de compreender meu percurso de vida e formação, numa perspectiva formadora e autoformadora. A minha escolha e inserção no GEPPROFI provocou desconstrução/construção e quebra de paradigmas sobre minha forma de compreender e fazer pesquisa na universidade, como também, em relação ao meu processo de formação pessoal e profissional ao longo da minha vida. Em uma das leituras no grupo - o livro de Elizeu Clementino de Souza: O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores me trouxe uma contribuição importante para o entendimento da pesquisa narrativa autobiográfica. Ao narrar, o sujeito tem a dimensão de autoescuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si. É com base nessa perspectiva que a pesquisa formação narrativa (auto)biográfica chega na minha história, configurando-se como movimento de investigação-formação “enfocando o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida” (SOUZA, 2006, p.49). Somos todos narradores quando “relatamos fatos que nos tocam, registramos nossas memórias e contamos nossas histórias preservando-as do esquecimento e criando a possibilidade de serem contadas novamente e de outras maneiras” (NOGUEIRA; PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008 p.170). Nesse percurso e desde minha chegada ao GEPPROFI venho me reinventando como pessoa, profissional e pesquisadora, a cada aprendizado em tempos diferentes de formação e interação, com diferentes sujeitos. As leituras, estudos dirigidos no grupo e participação em encontros, congressos e em especial o Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica - (CIPA) me permitiram e me permitem até hoje, paulatinamente, compreender a contribuição singular dessa abordagem de pesquisa para a investigação sobre histórias de vida e formação de professores no campo da educação infantil, e, sobretudo, sobre minha própria história. Durante as leituras nos encontros no grupo de*

pesquisa, uma mistura de estranhamento e encantamento com a pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica, me instigava a ler pesquisadores como Nóvoa (1995), entre outros, que vem afirmando a partir de seus estudos, a imprescindibilidade de uma nova epistemologia da formação que entenda o professor como sujeito do seu processo formativo. Estranhamento por ser uma ruptura com a forma mais tradicional de fazer pesquisa e encantamento por ser uma metodologia que acolhe o pesquisador e sua trajetória pessoal e profissional, concebendo sua história de vida e formação como parte do processo de produção do conhecimento da pesquisa. Minha aproximação com este aporte teórico-metodológico anunciou, na minha trajetória de professora e pesquisadora outra forma de pesquisar e também a minha aproximação de um dispositivo teórico e metodológico novo para mim, inspirado na entrevista narrativa, a partir de um texto de Bauer e Jovchelovitch (2011), diferente do que eu conhecia e já fazia. Assim, foi a partir da aproximação com outra forma de pesquisar, de produzir conhecimento para o campo da formação de professores de educação infantil, que venho me interrogando e problematizando sobre minha prática como professora e pesquisadora nesse contexto da pesquisa-formação. A experiência do doutoramento, fruto da tese<sup>3</sup>: “Políticas Educacionais e Narrativas das Professoras de Educação Infantil: produzindo novos sentidos para Formação em Serviço na Rede Pública de Ensino”, trouxe para a história da Ana Paula mulher, mãe, estudante, professora, pesquisadora que venho me tornando, a produção de novos sentidos para minha formação e também para o meu lugar de pesquisadora. A pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica permitiu que eu me aproximasse não apenas das teorias que fundamentavam meu estudo na tese, mas sim, de compreender no exercício de narrar, os fios desse conhecimento presentes na história, na política e nas práticas de formação do profissional de educação infantil, fios esses, que se unem e se entrelaçam a minha história. Por isso, minha tese foi fruto de minhas perguntas, meus questionamentos que me acompanham durante todo o percurso de minha vida, surgindo da minha experiência como professora de educação infantil em redes públicas e privadas de ensino, dos fios da minha história de vida pessoal e profissional ao encontro com minha experiência de pesquisadora, no campo da educação infantil na Rede Municipal de Educação de Niterói. O objetivo

---

<sup>3</sup> A tese referida na nota de rodapé 1 foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal Fluminense, em dez/2019, sob a orientação da professora Eda Maria de Oliveira Henriques.

principal da tese foi investigar a formação em serviço das professoras de educação infantil em diálogo com as políticas educacionais e sua repercussão no processo de formação e profissionalização docente na Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI Denise Mendes Cardia no município de Niterói/RJ. A intenção foi compreender, através das narrativas das professoras de educação infantil, como elas significavam o impacto destas políticas públicas em suas práticas pedagógicas e produziam outros sentidos para sua formação ao longo das suas trajetórias de vida. A proposta teórica e metodológica consistiu em deflagrar as narrativas das professoras através de um dispositivo metodológico inspirado na entrevista narrativa (EN), tal como compreendida por Bauer e Jovchelovitch (2011). Esse tipo de entrevista é classificada como um método de pesquisa qualitativa por ser uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas, caracterizada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas conhecidas por nós pesquisadores. As autoras, acima, apontam ainda que nessa perspectiva, a (EN) tem como proposta romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e produzir textos narrativos sobre as experiências vividas, nos permitindo detectar as estruturas sociais que delineiam essas experiências. Cada narrativa, segundo as mesmas autoras, nos revela uma singularidade, lança um novo olhar sobre o tema a partir da trajetória de cada entrevistado; ações e sentidos de experiências acadêmicas, pessoais, no contexto da pesquisa. A narrativa possibilita esse diálogo, ouvir o outro, ouvir suas experiências, suas histórias, toda experiência humana e social é transmitida e manifestada através de uma narrativa. À época da elaboração da tese alguns princípios deste dispositivo, discutidos no grupo de pesquisa, apresentavam um interessante diálogo com questões consideradas centrais para a abordagem da pesquisa: formação narrativa (auto)biográfica como a centralidade do sujeito, o valor da subjetividade como conhecimento (FERRAROTI, 2010), a menor interferência possível do pesquisador, entre outras, e assim alguns pontos apresentados nesta perspectiva metodológica foram aproveitados como a elaboração de um tópico inicial o mais amplo possível, dando margem à narrativas mais longas sem interrupção do pesquisador e perguntas que se ativessem ao que já havia sido exposto pelo sujeito entrevistado, ou seja, o maior espaço possível para as narrativas e um menor controle possível do pesquisador. A experiência com este dispositivo metodológico se revelou fundamental para compreensão do valor das narrativas dos sujeitos da minha pesquisa. Nos encontros as narrativas das professoras revelaram trajetórias de vida pessoal e profissional em um

*exercício de rememoração, ressignificação de experiências de formação. Como a pesquisa foi inspirada nas entrevistas narrativas, comecei com um tópico inicial bem abrangente, uma pergunta ampla, que permitisse que as professoras exercitassem sua fluidez e liberdade ao narrar sobre experiências de vida e formação, seguidas de duas a três questões complementares relacionadas às questões que já haviam sido mencionadas por elas. Na entrevista narrativa, as questões complementares, têm o objetivo de esclarecimento de pontos importantes relacionados aos objetivos da pesquisa que o pesquisador avalia ser necessário retomá-los ou não em algum momento específico da narrativa. As narrativas das professoras, assim como o próprio fato de narrar, vai ajudando a revelar, para nós mesmos, pensamentos e ideias sobre aspectos da nossa própria trajetória e também do nosso pensar e fazer docente, muitas vezes esquecidos pelas rotinas e exigências do trabalho cotidiano. Dessa forma foi interessante perceber como as professoras puderam dimensionar sua relação às vezes ambivalente com o Projeto Político Pedagógico (PPP), sua própria concepção sobre o seu papel como professora de crianças pequenas, o lugar da criança nesse processo, do cuidar e educar, do brincar e de tantas outras concepções consideradas importantes nos referenciais da Rede e da UMEI sobre a educação infantil. E também como essa relação, com aquilo que deve ser considerado como prescrição e ideal, interage permanentemente com as inscrições históricas, sociais, institucionais e pessoais nas quais estão imersas essas professoras, e como é importante que esse trajeto social, histórico e institucional de produção de sentidos sobre vários aspectos que constituem os saberes e os fazeres dessas professoras de educação infantil sejam convocados a dialogar com os saberes e fazeres indicados e recomendados nas diretrizes dos documentos oficiais.*

Dessa forma, a narrativa de Ana Paula<sup>4</sup> revela o que a entrevista narrativa representou num determinado momento de estudos e reflexão do grupo de pesquisa na sua busca de romper com paradigmas da pesquisa tradicional, como o lugar e o papel dos sujeitos da pesquisa e do pesquisador, a questão da representatividade, entre outros, buscando nesse momento um recurso metodológico que privilegiasse o olhar e a percepção de quem vive uma experiência de formação e, ao mesmo tempo,

---

<sup>4</sup> Conforme indicado na nota 2, referente ao trecho retirado da tese citada.

seguindo um caminho metodológico já familiar às pesquisas, ou seja: as entrevistas.

O surgimento no grupo como foco de leitura e discussão de textos do livro *Conversa como metodologia de pesquisa: porque não?* Organizado por Tiago Ribeiro, Rafael de Souza e Carmem Sanchez Sampaio (2018) provocou um movimento reflexivo diante de uma proposta muito atraente e sedutora na direção de uma linha de fuga (Sanchez, 2018) mais radical em relação às normativas da pesquisa científica, acentuando a questão da autoria, da atenção às diferenças, às singularidades e sobretudo a não previsibilidade. Isso nos encanta e nos desafia, pois, questões aparecem principalmente quando pensamos na força dos papéis institucionais, que como aponta Ferrroti (2010), são reeditados nessas interações sociais, que parecem produzir sentidos, algumas vezes, à nossa revelia, tributários que somos, como nos mostra Castoriadis (1982), de um imaginário social que nos envolve a todos. Mas entendemos que há um caminho a percorrer e certamente todas essas questões repercutem na busca criativa de formas de pesquisar que contemplem tais questões. Um desses movimentos é o realizado, a seguir, por Heriedna, membro do nosso grupo de pesquisa, convidada a narrar o seu processo de busca e de criação:

### **A entreconversa como modo de produzir narrativas nas pesquisas em educação**

*O processo de formação que experienciei no mestrado<sup>5</sup> foi emblemático em diferentes aspectos, em especial os que remetem ao processo de produção das narrativas nos contextos das pesquisas em educação. Produzir narrativas já nos coloca em um espaço-tempo de pesquisa que é tecida com o outro e não sobre o outro. Essa posição teórico-metodológica, amplamente defendida pela pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica, nos impele a buscar*

---

<sup>5</sup> Pesquisa de mestrado defendida em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal Fluminense intitulada: *Caminhos de construção de sentidos sobre o que é ser professor de ensino médio de física*, sob a orientação da professora Eda Maria de Oliveira Henriques.

outros modos de produzir as pesquisas e narrar. Nesse movimento, busquei no momento do mestrado produzir as narrativas em diálogo com as fases da entrevista narrativa. As narrativas com os docentes e licenciandos que me auxiliaram na produção do texto da dissertação foram deflagradas a partir apresentação do tópico inicial, a produção da narrativa pelo sujeito e a construção e ampliação da narrativa através de perguntas. No contexto da dissertação de mestrado eu optei por não realizar a última fase da entrevista narrativa porque o desligar o gravador e fazer perguntas do tipo por quê, me incomodou. Esse incômodo, somado com os estudos e diálogos realizados no âmbito do GEPPROFI possibilitou reflexões sobre esse incômodo e avanços, pois foi nesse espaço de estudo e reflexões que tive contato com a temática da conversa como metodologia de pesquisa. Escutar e conversar sobre a conversa nos espaços-tempos de produção das narrativas foi muito interessante e instigante. Tanto foi que nesse movimento de diálogo propus a entreconversa como modo de produção das narrativas tecidas para a minha pesquisa de tese. No contexto da pesquisa de doutoramento<sup>6</sup>, produzir as narrativas com os sujeitos que me auxiliaram na pesquisa suscitou desafios, pois a entreconversa como momento de produção das narrativas, um momento que possui como estrutura as duas primeiras fases da entrevista narrativa (apresentação do tópico deflagrador e a construção da narrativa central pelo participante), seguidas por uma conversa que visa ampliar a narrativa sobre a temática da pesquisa, nos implica, ambos os sujeitos que tecem a entreconversa, em um movimento de interação completa, sendo ambos os envolvidos (pesquisador e participante) atravessados pelas relações de poder, pelos seus contextos pessoais e profissionais, pela temática da pesquisa, de modo que ambos narram suas experiências e por vezes assumem papéis explicativos sobre as experiências vividas. Produzir as narrativas via a entreconversa foi tecer diálogos que interrelacionam pessoal e profissional, singular e coletivo, refletindo sobre as produções de nossas práticas profissionais e de nossos processos de formação, de modo que a escuta do outro reflete muitos elementos de nossas experiências e suscita em nós, produtores e participantes das

---

<sup>6</sup> Pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal Fluminense intitulada: *De físicos(as) a professores(as) de física: uma narrativa genealógica da docência em Física na Universidade Federal Fluminense*, sob a orientação da professora Eda Maria de Oliveira Henriques.

*entreconversas, atenção em torno do tema da conversa, mas também dos sentidos produzidos no conversar sobre com alguém.*

A seguir, a narrativa de Jaqueline, para quem a questão da autoria perpassa todo o seu tema de pesquisa sobre autorias literárias docentes e transborda do conteúdo para formas de pensar um dispositivo teórico e metodológico que aproveita a obra de arte literária como campo de multiplicidade simbólica na deflagração das narrativas. Com a palavra Jacque:

### **caminhos de uma pesquisa: o contoconversa**

*Iniciei o doutorado em educação na Universidade Federal Fluminense, no ano de 2019, e desde então tenho me dedicado à escritura do texto-tese intitulado “Tessituras da Autoria Literária em Narrativas Docentes de Vida e Formação”. A investigação em andamento fundamenta-se nos princípios da Pesquisa-formação Narrativa (Auto)biográfica e tem como foco a autoria literária. Nela, investigo possíveis relações entre trajetórias formativas e processos de formação de autoria literária. Busco conhecer as histórias de vida e formação de três professoras autoras de textos literários da rede municipal de educação de Niterói que possuem publicação de obra em formato de livro físico e com participação em ações artístico-literárias da Coordenação de Promoção da Leitura e/ou Coordenação de Educação e Cultura. Ocupante de um entrelugar, integro o estudo como pesquisadora e sujeito participante da pesquisa buscando estreitar diálogo entre minhas experiências e trajetória de vida e formação e as produções de sentido que formam os processos de formação autoral literária e constituem as demais participantes. Como parte do processo investigativo, destaco ainda minha participação no grupo de pesquisa GEPPROFI o qual tem trazido importantes contribuições teórico-metodológicas para a investigação. Por isso, nas primícias da pesquisa que se descortina, busquei por um procedimento teórico-metodológico que não destoasse dos princípios que a fundamentam. Ansiava por um recurso metodológico que valorizasse e reconhecesse os sentidos produzidos pelos sujeitos, que favorecesse a produção de narrativas com a presença de um texto literário como elemento de mediação e potencialmente simbólico criando uma relação dialógica no encontro com os sujeitos participantes, podendo ainda suscitar outros modos de compreensão sobre o pessoal e profissional, sobre*



*aquilo que compõem suas trajetórias e envolvem o individual e o coletivo. Veio à tona o contoconversa. Um recurso metodológico inspirado na conversa como metodologia (RIBEIRO, SAMPAIO e SOUZA, 2018) e na concepção de crítica de leitor desenvolvida por Vigotski (1999), em seu trabalho A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca, escrito em 1916, no qual faz uma análise de Hamlet de Shakespeare a partir de uma crítica subjetiva, de impressões artísticas imediatas, defendendo a obra de arte como produção polissêmica, de multiplicidade simbólica e passível de infindas leituras. Servindo também de inspiração, revisei o artigo “Textos literários e a formação do professor: novas possibilidades de narrar”, da professora Eda Henriques, publicado em 2012. O texto aborda a importância do uso do texto literário como veículo de expressão e (re)leitura de sentidos, baseando-se na concepção de crítica de leitor de Lev Vigotski (1999), para a construção de uma metodologia de pesquisa a partir da leitura, comentário e registro de impressões sobre contos e crônicas da literatura brasileira. Destaco ainda as discussões teórico-metodológicas do GEPPROFI, sobretudo, as que dizem respeito a metodologia conversa que também foram cruciais para a criação da proposta teórico metodológica contoconversa. Assim, o instrumento metodológico utilizado na pesquisa agrega à conversa o uso de um conto literário como narrativa encarnada e deflagradora de outras narrativas. O conto “Castigo”, de Sérgio Porto, foi o texto literário escolhido para deflagrar as narrativas das três professoras autoras de textos literários, sujeitos participantes da pesquisa, e provocar a narrativa de si mesmo e seus atravessamentos no embalo da conversa com o outro. A relação com o instrumento de pesquisa contoconversa foi desafiadora tanto para mim quanto para as professoras autoras de textos literários participantes da pesquisa, pois, apesar de acreditar no potencial (trans)formador e de reflexão do texto literário, essa foi a minha primeira experiência com um recurso metodológico envolvendo a leitura de um texto e a produção de narrativas a partir das impressões que a leitura do texto suscita. Lembro que fui apreensiva para o primeiro encontro de contoconversa pensando como seria aquele momento, que reações e palavras o conto escolhido suscitaria em mim, conhecedora do texto, e na professora participante que se aproximava do texto pela primeira vez. Fui surpreendida. Lembro que, após a leitura do conto, a professora sussurrou: “Legal! Muito bonito... e muito triste...”. Naquele momento, achei que ela fosse dizer mais alguma coisa referente ao texto ou a respeito da possível relação entre a história ficcional e a sua história de vida e formação, mas ela silenciou. Ficou olhando-me com ar pensativo. Enquanto*

isso, fui tomada de uma vontade ardente de dizer a respeito das minhas impressões naquele momento sobre aquele texto. Impressões outras, diferentes daquelas que já haviam pairado em minha mente anteriormente, fazendo-me lembrar o aspecto renovador da leitura que não se esgota, mas que pode expandir-se a cada momento em que se lê um mesmo texto. Disse aquilo que me atravessava e, em seguida, a professora foi narrando-se ora com desenvoltura, entusiasmo, ora com emoção transbordante e lágrimas nos olhos. Estreitando relação com o enredo do texto, a docente foi dizendo suas impressões sobre o conto, rememorando o passado, contando sobre sua trajetória de formação autoral e relação com a leitura, a escrita e a autoria literária. E, ali, vivi, ou melhor, vivemos um encontro de partilha. Despojamo-nos das amarras e rigidez de uma entrevista convencional, de perguntas e respostas prontas, e nos permitimos dizer sobre nós mesmos com expressividade, sensibilidade e emoção. Saí do encontro encantada com a riqueza narrativa provocada pelo contoconversa, assim como pelo espaço-tempo de diálogo, escuta, autonomia e bem-estar vivido. Não quero dizer com isso que não houve tensão, conflito, ranhuras...elementos inerentes à relação dialógica, à interlocução, ao encontro com o outro. Todavia, a experiência do contoconversa trouxe à pesquisa a possibilidade ouvir os sujeitos participantes em sua inteireza. Contoconversei com outras duas professoras autoras participantes da pesquisa. Lembro que uma iniciou a narrativa dizendo que a leitura do conto havia feito voltar às primeiras experiências com a leitura e a escrita. Em seguida, a professora seguiu narrando-se entretecendo a narrativa do texto a sua própria história. Quanto ao encontro com a outra professora autora, posso dizer que foi tão surpreendente quanto os demais. A docente expressou surpresa com a leitura do conto, porque não o conhecia e também não esperava que o encontro se desse daquela maneira. Esse outro modo deflagrar a produção de narrativas, inesperado pela professora, provocou minutos de silêncio. Mediei a situação expressando as minhas impressões sobre o conto e estreitando relação entre o texto e a minha trajetória de formação autoral literária. Logo em seguida, a professora adentrou no fluxo narrativo se permitindo narrar sobre si mesmo enredando aspectos de vida e formação com fluidez e desenvoltura. Tive, portanto, um feliz encontro com o contoconversa, que tendo o texto literário como elemento simbólico e de mediação suscitou narrativas encarnadas de sentido, sensibilidade e com carga valorativa. O trabalho com o contoconversa despertou outros olhares para a produção de narrativas por terem sua composição elementos que se relacionam intimamente com a vida, com aquilo

*que somos e também com perspectivas em movimento que nos mobilizam como seres inacabados, em formação.*

### **concluindo provisoriamente essa prosa**

A realização desse breve inventário de momentos diferentes de estudos e pesquisas do GEPPROFI em relação às possibilidades teóricas e metodológicas da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, por meio das vozes de algumas de suas pesquisadoras, me faz ver, enquanto coordenadora desse grupo, o quanto caminhamos, sobretudo considerando o potencial de produção de conhecimento encarnado e vivido dessa abordagem, que faz com que Ana leve o seu laptop para o hospital onde está internado seu companheiro para escrever sua narrativa; Heriedna aceita escrever depois de colocar o ponto final no processo exaustivo de produção textual de uma tese de doutorado e que Jacqueline se proponha a fazer seu relato no intervalo das mamadas de sua neném de um mês.

Diante desse cenário, me permito imaginar ,então, que isso foi possível porque todo esse processo se integrou à vida de cada uma dessas pesquisadoras e se fez parte delas e de suas histórias e trajetórias, ou seja, se fez sentido, se fez autoria, se fez produção. Sei que temos um longo caminho a percorrer, pois os modos positivistas de fazer pesquisa ainda tomam muitos corações e mentes no cenário acadêmico com um desejo de tornar o mais controlado e asséptico o processo de conhecimento, isso porque as emoções, os desejos, as memórias, a imaginação, assustam, já que geralmente não se submetem muito ao controle, mas de todo modo estão lá, produzindo sentidos e saberes. A *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica nos abriu possibilidades de integrá-los ao nosso percurso de vida e formação e aceitamos com prazer o desafio e a aventura.

## referências

- BAUER, Martin; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **O capitalismo como religião**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo \ Natal: Editora da UFRN; Paulus, 2010. cap 1, p. 29-55.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GUIMARÃES, Heriédna Cardoso. **Caminhos de construção de sentidos sobre o que é ser professor de ensino médio de física**. Niterói, 2018. Dissertação (Dissertação e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.
- HENRIQUES, Eda Maria de Oliveira. Textos literários e a formação do professor: Novas possibilidades de narrar. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 32, n. 88, p. 319-334, set.-dez. 2012.
- LOBO, Ana Paula Santos Lima Lanter. **Políticas Educacionais e narrativas das professoras de educação infantil: produzindo novos sentidos para a formação em serviço na Rede Pública de Ensino**. Henriques, Eda Maria de Oliveira, orientador. Niterói, 2019. 251 f.: il. Tese (doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/POSEDUC.2019.d.94307954734>.
- NOGUEIRA, Greice Davanço Nogueira; PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; SOLIGO, Rosaura. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.) **Histórias de vida e**

- formação de professores.** Rio de Janeiro – RJ: Quartet / Faperj, p. 169-196, 2008.
- NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.
- RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- SILVA, Jacqueline Martins. **Tessituras da autoria literária em narrativas de vida e formação.** Niterói, 2022. Projeto de tese. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense.
- SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Salvador: Uneb; Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Tragédia de Hamlet Príncipe da Dinamarca.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

## capítulo 8

### **entre encontros e travessias: movimentos de uma pesquisa formação narrativa (auto)biográfica sobre a formação da coordenadora pedagógica**

renata fernandes

#### **primeiras palavras**

Este trabalho apresenta a pesquisa de mestrado profissional em educação, em que reflito sobre as escritas produzidas durante o tempo de atuação como coordenadora pedagógica em uma rede municipal de ensino, majoritariamente, em escolas de ensino fundamental - anos iniciais, buscando compreender como fui me formando no contexto escolar no qual estava inserida.

O tema central gira em torno do registro escrito como coordenadora pedagógica e sua potência formativa, mas não se encerra em si, uma vez que existe uma amplitude de formas e maneiras de se registrar na escola. Nesse sentido, o registro é entendido como dispositivo para o diálogo, para a reflexão, para a relação com outras experiências e, como consequência, para a transformação e a produção de novos saberes. Busquei compreender como a reflexão sobre os próprios registros, produzidos como educadora, promove o processo (auto)formativo de constituição pessoal-profissional da coordenadora.

Por meio da leitura dos registros escritos em meus cadernos durante o tempo que trabalhei como professora e coordenadora pedagógica no município de Ilhabela, refleti acerca do que dizem sobre minha atuação, sobre como fui me constituindo coordenadora pedagógica naquele cotidiano, no contato com aquelas pessoas,

vivendo aquelas experiências que registrei. Experiências que indaguei e refleti em busca de novas significações (SIMAS; PRADO; SEGOVIA, 2019), constituindo um saber da experiência, construído no vivido, em movimento, e que mantem uma relação ‘pensante’ com o que acontece. (CONTRERAS, *apud* SOLIGO, 2015).

A necessidade de compreender como se dá o processo formativo da coordenação pedagógica surgiu, pois percebia que tanto eu, quanto as demais colegas com quem trabalhava, costumavam solicitar formações para a Secretaria de Educação para que pudéssemos compreender efetivamente quais eram nossas atribuições, porém, essas formações não aconteciam. Enquanto isso, as dúvidas permaneciam: como se forma a coordenadora pedagógica? Quais são realmente as nossas atribuições?

As escritas encontradas durante a pesquisa proporcionaram reflexões que fizeram com que percebesse momentos em que me perdia na atuação, em que desenvolvia atribuições que não eram próprias da função, ou que realmente deixava de executá-las por insegurança, por achar que não saberia como fazer. Registros que dão a ver a relevância de uma pesquisa que propõe reflexões sobre os desafios encontrados no trabalho da coordenadora pedagógica e sobre sua formação na/com a escola, tendo a escrita como dispositivo disparador dessas reflexões, permitindo que tirasse lições no dia a dia do trabalho.

## **referenciais teórico-metodológicos em diálogo**

A pesquisa tomou como abordagem teórico-metodológica a *pesquisaformação*<sup>1</sup> narrativa (auto)biográfica, como perspectiva para tematizar a formação da coordenadora pedagógica. Para Josso (2008,

---

<sup>1</sup> A opção pela grafia conjunta das palavras representa que as autoras deste texto compartilham da posição de Nilda Alves (2007, p.5) quando diz que esse tipo de escrita “tem a ver com a busca de superação das marcas que em nós estão devido à formação que tivemos dentro do modo hegemônico de pensar, representado pela ciência moderna, na qual um dos movimentos principais é a dicotomização desses termos, vistos como ‘pares’ mas opondo-se entre si”.

p.421), trata-se de pesquisa-formação, “porque a atividade de pesquisa contribui para a formação [...] e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação”. Bragança (2009) nos ensina sobre *pesquisaformação* ao dizer que

A pesquisa-formação tem sua matriz na pesquisa-ação, já que busca um efetivo envolvimento dos pesquisadores no movimento de transformação individual e coletiva, trazendo uma variedade de atividades no campo da disciplina de base do pesquisador, no campo empírico, bem como do ponto de vista da possibilidade de transformação social. (BRAGANÇA, 2009, p. 42)

A partir dessa compreensão, escrevo uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, que apresenta a trajetória da coordenadora pedagógica que pesquisa sua prática, compreendendo que “o fato de narrar a vida produz, potencialmente, um movimento de (trans)formação.” (BRAGANÇA, 2018, p. 68).

A palavra *pesquisaformação*, junto e em itálico se faz presente nas escritas do Grupo de Pesquisa Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (UNICAMP/UERJ), pois

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 as/os pesquisadoras/es de estudos 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” (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1036-1037).

Apresento por meio da escrita e da memória fatos que compuseram a narrativa da coordenadora pedagógica que encontra em seus documentos pedagógicos elementos do vivido no espaço



escolar e fora dele, apropriando-se da própria vida, entendendo que “é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37). Ao narrar minha trajetória profissional, vou fazendo dela uma história, escolhendo os momentos que quis deixar registrado, os personagens protagonistas e, principalmente, (re)criando significados para minhas experiências, olhando para elas em um outro tempo.

Ao produzir essa pesquisa pude compreender as potencialidades da narrativa no contexto de uma pesquisa, tal como a potencialidade de uma *pesquisaformação*, que rompe com a racionalidade técnica, mobilizando uma racionalidade sensível (BRAGANÇA, 2011), propondo um caminho de olhar para si na relação com os outros, criando um distanciamento do vivido para olhar novamente, com outros olhos, em um processo (auto) formativo, em diálogo com tantos outros que nos constituem. Um processo no qual me torno sujeito e objeto de formação, pois como ensina Pineau (2010, p. 103) “a autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito, mas é também aplicá-lo assim mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo”.

Dessa forma, realizar uma *pesquisaformação*, a partir de uma abordagem teórico-metodológica de pesquisa narrativa (auto)biográfica, permite um movimento formativo efetivo, pois à medida em que narro as minhas experiências, as ressignifico e, assim, me compreendo melhor e o outro também.o outro.

ao compreender-me, amplio as possibilidades de compreensão dos outros. Ao identificar diferentes maneiras de perceber, reagir e significar as experiências, pelo exemplo do que eu própria vivi minha vida, percebo que cada um, na sua singularidade e na própria etapa de desenvolvimento, o fará de maneiras diferentes. Em vez de julgá-lo, tentar compreendê-lo. (WARSCHAUER, 2017, p. 132)

A compreensão de si por meio desse movimento de *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica pode ser estendida à compreensão do outro. Ao viajar pela minha história sinto que ocupo um lugar privilegiado de (auto)conhecimento que reverbera em todas as esferas de minha vida. No campo profissional, passo a compreender as demais pessoas com quem trabalho, minhas ações, minhas dúvidas e como coordenadora, sinto-me responsável por buscar meios de oferecer formação e ferramentas para que essas pessoas também reflitam sobre sua prática na busca de uma tomada de consciência acerca daquilo que podem fazer melhor.

Bragança (2009) nos ensina que as abordagens de *pesquisaformação* não buscam na narrativa um ato mecânico, ou descritivo, mas a recriação do passado e a construção do futuro, por meio de um voltar à origem. Assim, me propus recriar o passado e a construir um novo futuro, e por isso, conto essa história para as tantas outras professoras e coordenadoras, que escrevem, que pesquisam, que refletem sobre sua prática, ou não. Conto para despertar outras histórias, para produzir outros sentidos. Conto para cada personagem que esteve ali, vivendo junto os passos dessa caminhada. “Ao narrar, visitamos o passado na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram ‘esquecidos’ no tempo” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 51). Portanto, conto ainda, para mim, para trazer à tona os fios e feixes esquecidos no tempo, para que meu olhar enxergue as brechas que podem ter passado despercebidas, para que assim as perceba e as transforme. Conto para que possa, com o olhar do hoje, construir um novo sentido para essa história, pois “nesse processo de *biografização*, a pessoa que narra, embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventando-se com ele”. (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 8).

A pesquisa é apresentada de forma narrativa, tendo esse modo de registro como um meio de escrita e de construção identitária (DELORY MOMBERGER, 2011). Uma narrativa construída por mim, sobre as minhas trajetórias de vida e profissional, uma vez que

as duas perspectivas são indissociáveis. Compreendo que a potencialidade de uma *pesquisiformação* rompe com a racionalidade técnica, mobilizando uma racionalidade sensível, propondo um caminho de olhar para si na relação com os outros, favorecendo um distanciamento do vivido para olhar novamente, com outros olhos, em um processo (auto) formativo, em diálogo com tantos outros que nos constituem.

Essa narrativa pretende apresentar as andanças percorridas, enquanto coordenadora-pesquisadora, sobre as estradas que em que passei desde os meus primeiros dias como professora da educação básica, sobre o processo de formação como coordenadora pedagógica ao (re)conhecimento de que sempre foi uma professora-coordenadora-pesquisadora, fato que se deu quando cheguei ao mestrado profissional. Andanças percorridas em caminhos imprevisíveis, que chamamos nesse texto de (des)caminhos, dando a ver todas as vezes em que a pesquisa precisou ter sua rota revista. (Des)caminhos no campo profissional que refletiram na pesquisa e na vida, uma vez que todo profissional mora dentro de uma pessoa (SOLIGO, 2017)<sup>2</sup>.

Para isso apresento e reflito a partir dos registros escritos que encontrei em meus cadernos de anotações, em pastas e arquivos digitais. Parto desses registros escritos para produzir narrativas e reflexões sobre os fazeres e dilemas da coordenação pedagógica, perpassando por temas intrinsecamente ligados a essa função, com a intenção de compreender como se dá a formação da coordenadora pedagógica, que se forma também, enquanto forma.

---

<sup>2</sup> Rosaura Soligo, inspirada em Nóvoa (1992) traz no site: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/> a frase “Todo professor mora dentro de uma pessoa. Todo aluno mora também. E só essa consciência amorosa poderá salvar a escola”

## **movimentos da *pesquisiformação*: sobre o memorial, o inventário e as cartas**

Escrevo uma *pesquisiformação* narrativa (auto)biográfica que apresenta a trajetória da coordenadora pedagógica que pesquisa a sua prática, compreendendo que a narração potencializa movimentos de (trans)formação. Walter Benjamin (1987) afirma que a arte de narrar está em vias de extinção. Segundo o autor, quando narramos, intercambiamos experiências, passamos de pessoa a pessoa: “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (1987, p.201).

Tanto para o processo de rememoração das experiências como coordenadora e professora, quanto o de abertura dos cadernos de registros, a *pesquisiformação* apoiou-se em dois dispositivos: o memorial de formação e o inventário de pesquisa.

O memorial é entendido, nesse texto, a partir da definição trazida por Passeggi (2008, p.27), como “arte profissional de tecer uma figura pública de si, ao escrever sobre recortes da vida [...]. Percurso que inclui obrigatoriamente considerações sobre a vida familiar, escolar, profissional e coloca em foco questões como a formação inicial e continuada [...]”.

Dessa forma, comecei com o memorial de formação entrelaçando, a partir dos seus transbordamentos, sentimentos e memórias, reflexões e aprendizados. Partindo da minha história, fui trazendo experiências marcantes da infância e da adolescência, sobre a relação com a escola, com os outros e com a escrita, percorrendo narrativamente sobre os primeiros anos na docência e, em seguida, na coordenação pedagógica, especialmente dos anos iniciais do ensino fundamental, até a chegada ao mestrado.

O inventário de pesquisa consiste em uma maneira de o pesquisador organizar os materiais e documentos guardados, como escritos, fotografias, objetos, vídeos e outras lembranças que fazem parte da sua história. Porém, esse movimento não se encerra no ato de organizar e relacionar o que foi encontrado, uma vez que o

contato com essa diversidade de materiais provoca no pesquisador uma ação retrospectiva e reflexiva, podendo atribuir novos sentidos e significados à pesquisa.

Assim sendo, trago uma reflexão sobre como foi o processo de revisitar meus (guardados) pedagógicos (GERALDI, 1993) e de descobrir neles o tesouro para a minha coleção de experiências. A produção do inventário foi um marco do encontro com a coordenadora iniciante, que tanto tinha a dizer à coordenadora. Foi, portanto, um começo de conversa difícil de decidir começar. Confesso que relutei um pouco em olhar para os meus guardados, pois pensava que eles tinham pouco a me dizer. Preferia crer que a minha pesquisa seria tecida a partir de novas experiências! Que engano!

Foi após receber, em um encontro de orientação coletiva, uma provocação para inventariar meus guardados que passei a refletir sobre essa possibilidade. Para Prado, Frauendorf, Chautz (2018, p. 534) “é aconselhável que, no início do processo se organizem informações que poderão converter-se nos dados/achados da pesquisa”. A provocação feita por minha orientadora permitiu que eu começasse a buscar, na minha história, nos meus escritos e nos meus guardados, pistas que me ajudassem a apurar o olhar em relação à minha prática profissional, compreendendo movimentos identitários da coordenadora pedagógica.

Pistas que falam de mim, das experiências e aprendizagens vividas na construção desse sujeito profissional, que não se desvincula da pessoa. “No processo de elaboração do inventário, os autores da pesquisa dão contornos únicos à ação investigativa ao experienciar diferentes rememorações produzidas no contato com inúmeros materiais constituintes do tema pesquisado” (PRADO; FRAUENDORF; CHAUTZ, 2018, p. 535).

Aqueles documentos que estavam talvez perdidos em algum lugar, há algum tempo, mas que muito têm a dizer sobre a minha formação, enquanto coordenadora-pesquisadora. Morais (2006, p. 236) cita o conselho que recebeu do professor e orientador de sua tese de doutorado:

É preciso organizar uma lista com tudo que se tem da pesquisa, com todos os documentos, materiais, dados, mesmo que pareçam agora de pouca importância. Isso ajudará a compreender melhor a história da sua pesquisa, de seu tema de investigação. Temos no GEPEC uma boa experiência na elaboração deste tipo de organização. Pegue na biblioteca as teses e dissertações do grupo para ver como cada pessoa fez. O inventário é um achado. (Guilherme) (PRADO; MORAIS, 2011, p. 141)

Assim, fui seguindo o mesmo conselho, desfrutando das emoções ao estabelecer os primeiros contatos com os cadernos em que registrei minhas vivências nos primeiros anos de coordenação pedagógica, compreendendo finalmente.

O termo inventário como um procedimento metodológico que convida o pesquisador a revisitar sua prática pedagógica, compreender e visitar escritos, imagens, objetos, suportes de lembranças que fazem parte de sua história, por terem sido produzidos em tempos e lugares outros. (PRADO; FRAUENDORF; CHAUTZ, 2018, p. 535)

Li e reli muitos dos arquivos e documentos encontrados, antes de decidir a melhor maneira de inventariá-los, e confesso que não conseguia categorizá-los de uma forma muito criteriosa. Pautas de reuniões, registros, reflexões, lembretes, atas de conselhos, relatórios sobre alunos, relatórios de devolutivas para professoras, reflexões a partir de algo que havia vivido ou de alguma leitura.. Havia muita coisa guardada ali, contudo, apesar de serem todos registros feitos como coordenadora, optei por inventariar aqueles encontrados nos meus cadernos, por entender que tinham muito a contribuir para aquele momento da pesquisa. Olhei para os cadernos e ao passar as páginas fui dialogando comigo mesma, refletindo sobre algumas práticas descritas, buscando na memória outras situações que não estavam registradas. Nesse momento, não relacionei a quantidade de dados que encontrei; fiz apenas uma classificação para os tipos de

registros encontrados, mas não contabilizei nada. Nesse segundo momento, me permiti olhar para todos os materiais que tinha em casa.

Assim, depois de muito ler, lembrar, ler de novo, fui percebendo que aqueles escritos nos cadernos não eram da mesma natureza, e optei por separá-los a partir dos seguintes critérios:

- Registros aleatórios – eram os registros mais comuns, em que eu anotava diariamente os meus afazeres pedagógicos. Esses foram os registros que dei menor importância, porém, eles muito me disseram sobre como eu distribuía meu tempo ao longo de uma semana de trabalho, por exemplo. Disseram sobre o quanto a coordenadora é requisitada para fazer funções administrativas e o quanto isso a afasta das suas reais atribuições.

- Registros reflexivos – pequenas reflexões feitas nos intervalos entre os registros aleatórios. Os registros reflexivos aumentaram depois da minha participação no Fala Outra Escola, em 2017, mas ainda considero que foram poucos.

- Registros de reuniões – são as anotações que eu fazia durante as reuniões de coordenação pedagógica, principalmente, entre os anos de 2013 e 2017.

- Pautas das reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) – as pautas de reuniões, apesar de serem planejamentos dos encontros, dizem muito a respeito do que eu esperava do trabalho que vinha desenvolvendo.

- Listas de coisas para fazer – frequentemente aparecem listas nas quais eu fazia a relação de coisas que estavam pendentes e que não poderiam deixar de ser feitas.

Ao longo do processo, fui tomando consciência e compreendendo outros movimentos que envolvem o lugar da coordenadora pedagógica dentro da escola, compartilhando reflexões, a partir de pautas de reuniões pedagógicas, registros produzidos em diálogo com outras professoras, reflexões após momentos de orientação etc, evidenciando dinâmicas formativas que se deram nas relações com outros sujeitos, nas situações vividas no cotidiano, nas leituras e no diálogo com autores do campo, mas,

principalmente, na relação com a escrita do cotidiano. A pesquisa reconstrói essa trajetória com uma escrita retrospectiva e reflexiva em relação ao processo formativo como coordenadora.

Uma das ações trazidas na dissertação apresenta uma proposta de escrita de cartas aos professores como forma de incentivar os registros, o diálogo e a reflexão sobre a prática pedagógica. Sabia que a maioria das professoras e professores registravam suas impressões sobre as aulas e reflexões acerca delas em cadernos de registros ou anotações de forma individual, quase particular e não me sentia no direito de tomá-la para mim.

A proposta da escrita de cartas surgiu como tentativa de fortalecer o diálogo com as professoras e os professores por meio da escrita e esse material passou a ser compartilhado comigo, em diálogo. Pretendia que, com essa escrita, pudessem experimentar uma forma outra de registrar seu trabalho, diferentemente das mais tradicionais, muitas vezes, apenas descritivas, guardadas em cadernos, que pouco comunicavam as experiências vividas por eles e nem sempre permitiam que a prática se tornasse objeto de reflexão, como dizem Vaz e Veliago (2007):

a escrita é uma estratégia privilegiada de formação por contribuir para a realização da difícil – porém possível e necessária – tarefa de tornar a prática objeto de reflexão, que, sem dúvida, é potencializada pelo registro escrito. Assim, é possível revelar conquistas, concepções, contradições e olhares que, ao se apresentarem no texto escrito, por sua característica de permanência, podem ser retomados e estudados. (VAZ; VELIAGO, 2007, p. 295)

Percebia que as cartas me aproximavam mais das professoras e dos professores justamente por não haver a necessidade de uma escrita formal. Era minha intenção também que elas e eles me reconhecessem como alguém que estava lá para dialogar, para contribuir com seu trabalho, para auxiliar no que fosse necessário e não para supervisioná-las(os) de maneira coercitiva, impondo modos de trabalho.



Reconheço que a proposta das cartas trouxe um sentido para a escrita das professoras, pois sabiam que não seria uma escrita em vão, que se perderia em um vazio, ficando abandonada nas páginas de um caderno. Essa escrita dava a ver sobre as especificidades de cada professora/professor, suas crianças, suas dúvidas e seus sucessos.

Mesmo que a escrita das cartas não fosse em si uma escrita reflexiva, promovia a reflexão do autor e do interlocutor, pois, ao escrever, cada professor precisava repensar sobre e escolher a suas ações escolhendo aquilo que queria comunicar. Da mesma forma, eu, no papel de leitora, trazia para o diálogo aspectos da prática de cada um que eu gostaria que fosse repensado, ressignificado, em uma ação intencional de propor a reflexão sobre a própria prática. Temas como: estratégias para incentivar a leitura dos alunos, agrupamentos produtivos propostos pela professora de alfabetização, dificuldades em organizar um passeio, relatos sobre o desenvolvimento de atividades de ciências e a necessidade de ter um laboratório na escola, apareceram nas cartas como anseios dos professores, permitindo que eu dialogasse com eles, oferecendo sugestões sobre o trabalho. Durante a pesquisa, retomar a leitura dessas cartas em diálogo com autores proporcionou um movimento (auto)formativo, a partir das reflexões tecidas, levando-me ao reconhecimento da importância do meu papel, enquanto coordenadora, na formação continuada das professoras e professores com quem trabalhei.

## **reflexões**

Gouveia e Placco (2015) trazem a importância da coordenadora pedagógica assumir a formação continuada dos professores em serviço ao apontar que

o coordenador pedagógico tem um papel fundamental na perspectiva colaborativa de formação, pois ele é considerado peça-chave para o desenvolvimento da formação permanente no âmbito das escolas. Ou

seja, é o coordenador que está na escola, ao lado do professor, e pode concretizar uma boa parceria de formação. É o Coordenador Pedagógico que tem as condições para propor bons momentos de formação nos horários de trabalho coletivo previstos na escola para organizar grupos de estudos, planejar as ações didáticas junto com os professores, fazer as orientações por séries, exercer, de fato, o papel de articulador de aprendizagens. (GOUVEIA; PLACCO, 2015, p. 70)

Atuando como coordenadora pedagógica, compreendo-me como uma educadora a partir da perspectiva de Madalena Freire Weffort (1996), que apresenta o educador como alguém que:

Faz política quando alicerça seu fazer pedagógico a favor ou contra uma classe social determinada. Faz ciência quando apoiado no método de investigação científica, estrutura sua ação pedagógica. Faz arte porque cotidianamente enfrenta-se com o processo de criação na sua prática educativa, onde no dia a dia lida com o imaginário e o inusitado. A ação criadora envolve o estruturar, dar forma significativa ao conhecimento. Toda ação criadora consiste em transpor certas possibilidades latentes para o campo do possível, do real. (WEFFORT, 1996, p. 5)

Assim, me assumo como educadora, pois nessa concepção “o educador é um leitor, escritor, pesquisador, que faz ciência da educação” (WEFFORT, 1996, p. 5), e durante os anos em que estive na escola, como educadora-professora ou educadora-coordenadora pedagógica, procurei registrar por escrito as minhas atividades, bem como as de minhas colegas. Escrita como dispositivo facilitador dos diálogos que estabeleci com as professoras/es com quem trabalhei, bem como comigo mesma, questionando meu fazer pedagógico, perguntando sobre as minhas hipóteses, sobre meus pensamentos.

Escrita como arma poderosa, senão por outra razão, porque seu destino é a leitura. Escrita que documenta. Comunica. Organiza. Eterniza. Subverte. Faz pensar. A nós mesmos e aos nossos leitores (SOLIGO; PRADO, 2007). Escrita como dispositivo reflexivo e formativo, afinal, “se é necessária a reflexão sobre a prática

profissional e se escrever favorece o pensamento reflexivo, a conclusão acaba por ser inevitável: a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 46).

Assim, tal qual a escrita, a leitura se faz presente nesse percurso da coordenadora-pesquisadora. Leitura como dispositivo para a busca de novos conhecimentos, diante dos desafios na coordenação, diante do desconhecido. (Re)leitura de momentos importantes da minha prática, leitura das minhas escritas, leitura de livros, leitura do mundo, aquela que precede a leitura da palavra! Ou podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo por meio de nossa prática consciente (FREIRE, 1989).

Reconheço-me como leitora no sentido amplo, daquela que lê a realidade, os outros e a si própria, interpretando, buscando seus significados (WEFFORT, 1996). Escrevo e (re)leio a minha prática em um movimento reflexivo, consciente e crítico, em busca de (trans)formações pessoais e profissionais, nos diversos contextos em que estou inserida.

Outro movimento que se fez presente, junto ao da escrita e da leitura, foi o da reflexão, tanto na minha atuação profissional quanto na pesquisa, implicando a imersão consciente do sujeito no mundo de sua experiência, supondo uma análise totalizadora, que captura e orienta a ação no contexto pedagógico (RAUSCH, 2008). A partir desse pressuposto, considero que a escrita, acompanhada da reflexão (individual e coletiva), seja no ato de escrever ou num ato posterior, de ler o que foi escrito apresenta mais sentido do que aquela escrita isolada, burocrática que muitas vezes se faz presente na escola. Para Rausch, “ao refletir sua prática, o professor desenvolve uma atitude investigativa que irá caracterizá-lo como produtor de conhecimentos sobre o ensino, e não mais especialista técnico que apenas reproduz conhecimentos (2008, p. 34)”.

Alarcão (2011, p. 44) considera que “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão, que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores”. Nesse aspecto, tomo a liberdade de ampliar sua definição me colocando, nesse sentido, como uma coordenadora-pedagógica-reflexiva, que em situações profissionais muitas vezes incertas e imprevistas, procurou atuar de forma inteligente e flexível (ALARCÃO, 2011).

Escrita, leitura e reflexão: três ações que me deram as mãos durante a pesquisa em um movimento de ir e vir incessante na busca pelas respostas e aprendizados sobre a formação da coordenação pedagógica. Aprendizados registrados na dissertação que foi concluída com uma carta a coordenadoras pedagógicas, potenciais leitoras desse trabalho, compartilhando cinco lições aprendidas ao longo da pesquisa; lições aprendidas no chão da escola, ou então, com ele e com as escritas produzidas por mim com as professoras, com as crianças, com as coordenadoras, com autores e autoras, com propostas dialógicas, com leituras, com reflexões, com partilhas e muita escuta!

## **referências**

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, v.8, 2011.

ALVES, Nilda. **Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. Revista Teias, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 8 pgs., out. 2007. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967/16939>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**. Rua de mão única. Infância em Berlim por volta de 1900. Imagens do pensamento. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho & José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

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.

BRAGANÇA, I.F.S. I.F.S **Histórias de Vida e Formação de Professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012; p. 115-582. DELORY-MOMBERGER, Christine. **Fundamentos epistemológicos da pesquisa**:biográfica em educação. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, Apr. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. **Produção do ensino e pesquisa na educação**: estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia, FE/UNICAMP. 1993. 2v. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253822>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa**. In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2015, p. 69-80.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. *Educação*, v. 30, n. 3, 14 mar. 2008.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisiformação*: uma opção teoricometodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. *Artes de dizerfazerdizer o saber da experiência*. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**. V4. No. 12; pp 1034 -1049). (2019).

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, M.C., BARBOSA, T.M.N.(Org). **Memórias, memoriais:** pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **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. 2007, p. 45-60.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. **Inventário – organizando os achados de uma pesquisa.** entrever, Florianópolis, v.1, n.1, p.137-154, 2011.

PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado; FRAUENDORF, Renata Barroso Siqueira; CHAUTZ, Caroline Chaves Buldrin. **Inventário de pesquisa:** uma possibilidade de organização de dados da investigação. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 03, n. 08, p. 532-547, maio/ago. 2018.

RAUSCH, Rita Buzzi. **Promoção de reflexividade na formação inicial docente:** o papel do professor orientador de pesquisa. ETD - Educação Temática Digital, 9(2), 170-188, 2008. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-72480>

SIMAS, Vanessa França; PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado; SEGOVIA, Jesús Domingo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica.** VI (12), 991-1004, 2019.

SOLIGO, Rosaura. **Quem forma quem? Instituição de sujeitos.** Dissertação (Mestrado). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007.

VAZ, Débora; VELIAGO, Rosângela. Ler para Simplesmente Ler. Ler para Melhor Escrever. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é Fazer História:** revelações, subversões, superações. Editora Alínea, 2007.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede:** Oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

WEFFORT, Madalena Freire (Org.). **Observação, registro, reflexão.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1999.



## capítulo 9

### **narrativa de uma viagem de *pesquisaformação* tendo a escrita como companheira**

liliam ricarte de oliveira

Pretendo contar sobre uma *pesquisaformação* narrativa autobiográfica realizada durante o mestrado profissional em Educação Escolar entre os anos de 2018 e 2020. E aqui já me deparo com um grande desafio: como contar sobre uma pesquisa que me marcou profundamente como experiência? Que me (trans)formou no seu caminhar, modificando diretamente a forma como a pesquisa continuava? Como contar uma pesquisa imbricada com a vida, que partia dela e voltava diretamente a ela?

O desejo de iniciar uma pesquisa de mestrado veio muitos anos depois de formada no Curso de Pedagogia e após a docência de quase quinze anos na Educação Infantil entre escolas privadas e públicas. Pensando em quais caminhos fui seguindo enquanto professora, me perguntei sobre as escolhas que havia feito e, principalmente, nos aprendizados daqueles tantos anos na escola. Assim fui concebendo a ideia de uma investigação sobre a minha própria prática em busca de entender como fui me constituindo professora, sendo professora e reencontrando alguns caminhos percorridos, buscando alguns sentidos nas escolhas e práticas produzidas ao longo daquele tempo de docência.

Meu projeto partia desse questionamento e apresentava o desejo da caminhada em busca de algumas respostas. A partir do ingresso no mestrado profissional, iniciei diversos encontros e reencontros em forma de *pesquisaformação*. Reencontrei as narrativas que escrevi ao longo de toda minha docência, registradas no blog



“Me Ajuda a Olhar!”<sup>1</sup>, além de todos os guardados que reuni também nesse período, com olhos outros. Encontrei e reencontrei diversos teóricos, compositores, cantores e poetas. Todos esses encontros e reencontros me ajudaram a compreender como fui me formando professora no exercício da profissão docente.

O primeiro encontro com minha orientadora Inês Bragança e minha grande companheira de caminhada Juliana Vieira, ainda nas férias, pouco antes de iniciar as disciplinas e a *pesquisaformação*, veio com um convite precioso: “Narre esse nosso encontro, narre o encontro com suas narrativas, narre suas percepções, suas dúvidas, suas ansiedades, narre a alegria do reencontro com elas”. Assim nasceu o Livro da Vida que acompanhou toda a minha caminhada.

Cheia de dúvidas e incertezas, iniciei uma viagem sem conhecer muito o caminho e, hoje, olhando para o caminho trilhado, vejo que, como na poesia de Antonio Machado, meu caminho também foi sendo feito ao caminhar. Foi narrando que fui aprendendo sobre a pesquisa narrativa, ou seja, narrando, lendo/ouvindo, relendo, pensando, narrando novamente, num movimento que se retroalimentou durante toda a pesquisa. E como partia de uma questão tão minha, tão ligada à minha vida, à minha profissão, cada novo aprendizado percebido durante a pesquisa se revertia diretamente à vida, me (trans)formando como professora ao longo de todo o processo investigativo. Por isso, desde o início era uma *pesquisaformação*.

No movimento de escrita da dissertação, tentei deixar explícito os caminhos trilhados por mim na constituição da *pesquisaformação*, principalmente, tentei explicitar que o movimento da pesquisa não foi linear, mas um movimento de idas e vindas, em que cada vinda trazia um entendimento novo que fazia com que a nova ida partisse diferente. E tentei ao máximo explicitar que esses movimentos se deram no ato de escrever. Foi no ato de escrever, foi com a escrita, pela escrita que a pesquisa se constituiu. Narrativamente.

---

<sup>1</sup> Pode ser acessado em <http://wordpress.meajudaolhar.com> e parte dessas narrativas também podem ser acessadas em @me\_ajuda\_a\_olhar no Instagram

Dessa forma, o caminhar da *pesquisaformação* foi se constituindo em torno da experiência (LARROSA, 2019) que foi me acontecendo e me formando ao longo dela própria, revelando também o ato de pesquisar como uma experiência que (trans)forma, enfatizando um caráter indissociavelmente formativo nesse processo de investigação. Quando falo de minha pesquisa falo implicitamente de formação. Esse caráter simultâneo entre pesquisa e formação implica num trabalho que não aguarda para dialogar com a vida após sua conclusão e publicização, mas que é tecido a partir do diálogo e da partilha na relação com os muitos outros que nos constitui (BRAGANÇA, 2018).

### **uma caminhada sem caminhos pré-definidos**

Depois de quase 18 anos de formada, poder voltar à Universidade de minha formação para investigar sobre minha própria prática docente, rever escolhas e caminhos, foi certamente um privilégio, principalmente, por me encontrar acompanhada de pessoas tão sensíveis e comprometidas com essa minha caminhada. Já nos primeiros encontros com o Grupo Polifonia<sup>2</sup>, fui reencontrando com uma dimensão minha esquecida, graças ao olhar atento e sensível de minha orientadora: o de professora-pesquisadora. Considerava que me tornara professora-pesquisadora, a partir do momento em que ingressara no mestrado profissional, mas em nossos encontros, a professora Inês e todo o grupo me revelavam a professora-pesquisadora que sempre registrou sobre sua prática docente para entender, pensar e replanejar os acontecimentos da escola.

Assim fui aprendendo que já era professora-pesquisadora antes de ingressar no mestrado, com uma bagagem grande de

---

<sup>2</sup> Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia, organizado pela professora Inês Bragança, está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação/UNICAMP e também ao Grupo Vozes da Educação da Faculdade de Formação de Professores/UERJ.

registros e reflexões sobre a prática docente, disposta a olhar para tudo isso de um outro lugar. E foi daquele lugar de mestranda, mas sem deixar de ser professora, muito menos professora-pesquisadora, que continuei a viagem e a caminhada da *pesquisiformação* e passei a olhar para a bagagem acumulada ao longo da minha caminhada docente.

Ao mesmo tempo em que iniciava a caminhada, encontrando e reencontrando pelo caminho companheiros que passariam a seguir (ou não) comigo na viagem que fazia, também fui organizando a bagagem que trazia e que seriam as fontes da *pesquisiformação*. Abri as portas do armário em que guardava (e ainda guardo), ano após ano, as relíquias do trabalho realizado com as crianças na escola. Iniciava a organização de um inventário (PRADO; MORAES, 2011) daqueles guardados. Encontrei cadernos de anotações de reuniões pedagógicas, Livros da Vida que havia feito com algumas turmas, livros e álbuns produzidos em parceria com as crianças, cadernos com planejamentos semanais, desenhos das crianças, rascunhos e esquemas de encaminhamento de trabalhos com as crianças, correspondências trocadas com turmas de outras escolas. A princípio, organizei pelos anos em que foram elaborados, fazendo algumas pilhas espalhadas pelo chão. Olhei muito para aquilo que ainda não me dizia muita coisa. Na verdade, eu não sabia bem o que olhar. Tirei fotos, organizei uma tabela e guardei tudo novamente no armário.

Foi no movimento de escrita do meu memorial de formação, iniciado no primeiro semestre de 2018, que passei a fazer outras buscas e ampliar aquele inventário. Para entender os caminhos que me levaram ao curso de Pedagogia, ampliei as buscas, agora num armário mais distante, entre materiais que guardei dos tempos da graduação e outros mais antigos, com escritos do tempo da adolescência. As escritas e reescritas de meu memorial de formação impulsionavam cada vez mais novas buscas. Após a minha qualificação e o olhar atento da minha banca, surgiram muitas dúvidas a serem respondidas a partir daquele memorial

apresentado. Na busca das respostas, precisei olhar novamente para o inventário que havia organizado no início da pesquisa.

O movimento de olhar novamente o inventário, buscando novos indícios ou novas fontes para ajudar na resposta de novos questionamentos, possibilitou reinventar (palavra que aprendi com a professora Juliana Vieira em sua banca de qualificação). Essa foi uma ação presente em todo o processo investigativo. Assim fui aprendendo que, cada vez que olhava para as fontes, via esse material de outra forma e de outro lugar, porque eu mesma já era outra, (trans)formada pela caminhada que fazia.

Em cada novo encontro com aquelas relíquias guardadas, as materialidades produzidas com as crianças na escola, organizadas e reorganizadas em meu inventário, passavam a dialogar diretamente com a investigação. Ver filmes produzidos com as crianças, ler os livros e álbuns que fizemos juntos, ler as narrativas que escrevi num blog desde o primeiro ano de minha docência... As relações que ia fazendo não cabiam num caderno de anotações. Lembro que peguei várias cartolinas e fui anotando indícios da organização e dos aprendizados que fui percebendo no exercício da minha docência. Nesse movimento, percebi que, como o professor Guilherme Prado e a professora Jacqueline Morais apresentaram,

Inventariar os materiais resulta em nós uma ampliação da noção de documento: não apenas a materialidade dos acontecimentos, mas também os discursos, as narrativas, os pequenos objetos, os materiais ordinários, insignificantes. Exige um trabalho paciente, de dias a fio, vendo e revendo lembranças. Ao debruçarmo-nos sobre materiais que posteriormente se transformam em inventário, nos debruçamos sobre nós mesmos. É inventariar nossa própria vida, nossa trajetória profissional e pessoal (PRADO; MORAIS, 2011, p. 151).

Ao mesmo tempo, o encontro com o Grupo de Estudos Bakhtinianos<sup>3</sup> (GRUBAKH) me apresentou outro companheiro importante que passou a seguir comigo em minha caminhada: Mikhail Bakhtin. Foi com a filosofia bakhtiniana da linguagem, junto com o GRUBAKH que comecei a entender melhor o quanto o movimento de escrever sobre minhas ações educativas com as crianças na escola - ao materializar o acontecimento - permitia que eu conseguisse, ao me ver como personagem de minha narrativa, perceber “excedentes” que no momento da minha ação não era possível. O que me permitia também aprender sobre a importância do outro em meus aprendizados como ser humano e professora. Como aprendi com Mikhail Bakhtin,

Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu). [...] Não se trata do que ocorre dentro mas na fronteira entre a minha consciência e a consciência do outro, no limiar. Todo o interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com outra, e nesse encontro tenso está toda a sua essência. (BAKHTIN, 2011, p.341).

Ao longo do caminhar da pesquisa, um reencontro com Jorge Larrosa também foi muito importante por me apresentar seu conceito de experiência, ao trazê-lo como aquilo o que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2019, p. 18). Com esse escrito também fui entendendo melhor sobre o tempo da experiência. Lembro que, em um momento de angústia quando pensava que caminhava devagar demais, minha orientadora me disse: calma, é preciso o tempo da experiência.

A experiência, nos apresenta Larrosa,

---

<sup>3</sup> Grupo de Estudos Bakhtinianos, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da UNICAMP, organizado pela professora Liana Serodio.

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Ibid, p.25).

Com ele fui aprendendo que esse modo de pesquisar me propunha constantemente um convite para o caminhar e me convidava a contar do caminho e da caminhada e também se constituía, para mim, como uma experiência. Desse modo, fui me colocando como sujeito da experiência que, segundo Larrosa, se caracteriza pela sua disponibilidade e pela sua abertura à descoberta. Como sujeito da experiência, me expunha e atravessava caminhos indeterminados, buscando nas minhas experiências como professora as descobertas e aprendizados de um período, possibilitando não só o encontro com minhas memórias do passado, mas também a produção de uma memória de futuro. Assim, dos encontros propiciados pela pesquisa que fazia, nascia também a possibilidade de uma professora melhor, mais consciente de seus caminhos, de suas escolhas, mais atenta ao seu caminhar com as crianças. “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”, reforça o autor (Ibid, p.28).

Toda a relação estabelecida com a *pesquisiformação*, desde o início, fundamentava a escolha pela metodologia narrativa de pesquisa. Na leitura do artigo *O trabalho com narrativas na investigação em educação*, escrito pelas professoras Maria Emília Lima e Corinta Geraldi e pelo professor Wanderley Geraldi (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015) aprendi sobre a pesquisa que nasce da experiência.

A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da experiência não é uma construção anterior à experiência. É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez,

fazem emergir as lições a serem tiradas. [...] o narrador, pesquisador e sujeito da pesquisa faz emergir uma história do trabalho da docência, da gestão ou outra que está pesquisando. [...] não é todo o passado que aqui interessa, mas somente um (ou vários) acontecimento significativo, que se tornou 'experiência' no sentido que lhe dá Larrosa (2004) (LIMA; GERALDI, GERALDI, 2015, p. 27).

A escolha pela narrativa também veio pela possibilidade de poder dizer algo que somente eu poderia contar, a partir do lugar único e singular que ocupo no mundo e na escola. Foi da vontade de narrar as experiências singulares de uma professora e suas interlocuções com seus outros - as crianças, as demais professoras e demais profissionais da escola, a Pedagogia Freinet e a escrita - que iniciei a investigação de minha *pesquisaformação*, buscando compreender como ia aprendendo a ser professora, o exercício cotidiano de ser professora. Entendendo também que, ao término da pesquisa, cada leitor ou leitora que posteriormente lesse a narrativa escrita na dissertação, a partir de seus próprios lugares únicos e singulares que ocupam no mundo, produziriam diferentes sentidos e extrairiam diferentes lições a partir dela.

Assim, produzia uma investigação que ia ao encontro de uma ciência outra, não cartesiana, não exata e que não busca uma verdade que pode ser reproduzida. A *pesquisaformação* ia ao encontro de uma heterociência, como chamou Mikhail Bakhtin em Metodologia das Ciências Humanas (BAKHTIN, 2011), uma ciência que busca produzir conhecimentos olhando para o ser humano como sujeito em toda sua complexidade e singularidade de relações, como ser que se constitui sempre na relação dialógica com o outro.

O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. [...] O ser que se autorrevela não pode ser forçado ou tolhido. Ele é livre e por essa razão não nos pode dar nada nem garantir [...]. Não se pode transferir para ele as categorias do conhecimento material. [...] As ciências procuram o que permanece

imutável em todas as mudanças (as coisas ou as funções). A formação do ser humano é uma formação livre” (Ibid., p. 395).

Outro encontro importante nessa caminhada se deu com o filósofo Walter Benjamin, principalmente em seu artigo *O narrador* (BENJAMIN, 1994). Com ele, fui aprendendo sobre a narrativa que nasce da experiência. Como ressalta Benjamin, a narrativa “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, 1994, p. 205). E justamente por nascer da experiência é possível que se extraia ou aprenda, a partir da narrativa, conselhos ou lições. E como cada ouvido é único, cada narrativa é ressignificada de forma diferente, de acordo com o que cada um que ouve, sendo diversas as lições que podem ser aprendidas em cada uma delas.

### **registros que se faziam ao caminhar**

À convite de minha orientadora, iniciei os registros de meu processo de investigação por meio da narrativa. Meu Livro da Vida, assim nomeado após a leitura do capítulo *Caminhos Trilhados* do livro *Histórias de vida e formação de professores* (BRAGANÇA, 2012), se constituiu como um diário de itinerância apresentado por René Barbier (2002). Para ele, esse diário era como um “bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à vida” (BARBIER, 2002). O Livro da Vida que escrevia foi tomando esse mesmo sentido: era um diálogo comigo mesma sobre as constatações, aprendizados, dúvidas, incertezas, descobertas; sobre o caminho que seguia, sobre os caminhos que escolhia. Um espaço de desabafo das dificuldades e também da poesia e da música que dialogavam com a *pesquisiformação* o tempo todo. Desde o início, percebi a importância



de manter a escrita no Livro da Vida, mas compreender o quanto ela me revelava os caminhos, os pensamentos, as descobertas e os aprendizados da mestranda-professora-pesquisadora no exercício da *pesquisaformação*. Só compreendi mesmo esse processo posteriormente.

Um olhar para o Livro da Vida, escrito durante todo o andamento da investigação, revela os desafios e descobertas, emoções e percepções sentidas, desde o princípio de todo o processo. Também revela indícios de como fui encontrando tempo para produzir a investigação e do diálogo que ia estabelecendo comigo nas brechas da vida, pois não havia pausa na vida para a realização da mesma. Um exemplo disso ocorreu no dia em que relato como parei o carro no acostamento e peguei o celular para gravar algumas ideias que não queria esquecer.

Usei muito o aplicativo *Evernote* (sistema *android*) que, aliado ao teclado Google, tem a funcionalidade de transcrever imediatamente a fala. O *Evernote* também dispõe da facilidade de se organizar os escritos em notas e depois acessá-las diretamente pelo computador. Então, o que fazia era gravar diversas notas de pensamentos e percepções e depois organizá-las diretamente no meu Livro da Vida. Assim, podia pensar sobre a *pesquisaformação* e registrar esses pensamentos em qualquer lugar em que estivesse, mesmo que não em frente ao computador.

Apresento, a seguir, uma sequência de recortes do Livro da Vida que revelam a forma como fui percebendo a investigação que estava fazendo ao longo do processo da *pesquisaformação*.

Sábado, 16 de junho de 2018

*Esse caminho é todo novo para mim. [...] A primeira vez que a Inês falou em pesquisa-formação eu não entendi... Agora eu entendo [...] Nós nos formamos enquanto conhecemos e nos transformamos nesse processo.*

Sábado, 16 de março de 2019.

*Cada vez entendendo e vivendo mais a pesquisa que se faz a partir da escrita, na escrita, na narrativa. Fiquei pensando no susto ou na surpresa que levei ao ler minha narrativa ao grupo, na disciplina do Guilherme<sup>4</sup>. E depois no medo/receio que me gerou ao escrever após este acontecimento. Fiquei pensando que errei a mão, exagerei ou pus emoção demais na escrita. Nesse sentido, a fala da Juliana [Vieira, mestranda-amiga, parceira de caminhada, também orientada pela Professora Inês Bragança], no encontro de orientação coletiva, me fez pensar de outra forma e me ajudou a entender o que são estes textos narrativos que circulam entre os professores, as pipocas. Quando ela me disse que não tem como passar pela situação de receber uma criança no meio do ano e não lembrar dessa narrativa, me fez pensar nisso que as escritas narrativas trazem de potente. E em como elas são ressignificadas na partilha, no coletivo. Como se o que eu li do Benjamin acontecesse ali na minha frente. E compreendi melhor pela experiência de ter vivido isso.*

Domingo, 26 de maio de 2019.

*[...] Tinha dificuldades de entender como aquilo que era tão importante para mim poderia ser também fonte de aprendizado para o outro. E foi no decorrer da pesquisa e no ato de constituí-la narrativamente em sua radicalidade que aprendi sobre a potencialidade.*

Domingo, 13 de outubro de 2019.

*A relação da professora que escreve sobre seu trabalho e reflete sobre seu trabalho a partir da escrita sempre foi vista desde o começo pela minha orientadora como um dos principais objetivos do trabalho desta pesquisa. Mas demorou a ser percebida por mim..*

---

<sup>4</sup> A disciplina Cultura, Escola e Formação II, organizada pelo professor Guilherme Prado num movimento de imersão ao ato de narrar e partilhar experiências naquele grupo de mestrandos e mestrandas da primeira turma de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação do qual fiz parte.

Domingo, 27 de outubro de 2019.

Sempre me perguntei porque fazia esta pesquisa, para que fazia esta pesquisa. Era só para mim? O que esta experiência que é tão minha poderia servir ao outro? Estando à deriva, com cada vez mais outros junto comigo no barco, fui percebendo (com estes outros) a centralidade da escrita nesta pesquisa. A pesquisa não é só sobre a minha prática, é sobre uma professora que escreveu sobre sua prática. Que a tornou base para sua ação-reflexão-ação cotidiana. [...] Fui percebendo, no caminhar desta pesquisa que sua centralidade vai se mostrando em trazer esta escrita memória-vida [BRAGANÇA, 2012] para falar sobre a escola, para falar sobre a constituição de uma professora com suas crianças, para falar de uma professora que também se constitui professora com a escrita sobre sua prática. Acho que é isso o que faz sentido nesta pesquisa. Como aprendizagem para mim e como aprendizagem para quem possa ler o resultado dela um dia.

Esses recortes de meu Livro da Vida revelam como a pesquisa foi se constituindo narrativamente. Revelam também os movimentos de percepção do caminho ao longo de todo o processo. Mesmo que, num primeiro momento, ainda não conhecesse conceitos e práticas do processo investigativo, seguia fazendo-os e, nesse movimento, constituía toda a pesquisa e os aprendizados. Também aprendia sobre a potência das narrativas produzidas por professores como forma de construção de conhecimentos na partilha, como também aprendia sobre ver-se nesse movimento de dar a ver, a partir da narrativa e da partilha, o acontecimento do cotidiano escolar. Observando as datas, agora percebo como pensava sobre o processo investigativo em todos os momentos, até ao término da *pesquisaformação*.

### **a centralidade da escrita no processo investigativo**

Fui percebendo, ao longo da *pesquisaformação*, como a escrita a perpassava como um aspecto central. Fui aprendendo que tão

importante quanto viver aquela experiência “de escrita e pensamento”, era pensar num registro daquele itinerário que desse conta de evidenciar aquela experiência da viagem em diálogo com as demais experiências formativas ao longo da vida e que possibilitasse uma tomada de consciência das escolhas feitas nesse caminhar. Fui compreendendo que não haveria outra forma de fazer isso que não fosse pela narrativa. Vanessa Simas me ensinou em sua tese que “narrar por escrito uma investigação vem a ser uma outra maneira de produzir conhecimentos, de produzi-los numa perspectiva narrativa” (SIMAS, 2018, p.22).

Fui percebendo a pesquisa que ia se fazendo narrativamente nas três dimensões que a compunham, ou seja, (1) partia de fontes narrativas (escritas pela professora-pesquisadora) ao longo da docência a partir de experiências (LARROSA, 2019) do cotidiano escolar, assim como diversas outras escritas em diversos períodos da vida, como na adolescência, graduação, etc.; (2) produzia conhecimentos a partir delas por meio da escrita narrativa; (3) organizava os aprendizados e descobertas também com a narrativa. Fui aprendendo que havia uma potência muito grande naquela forma de pesquisar, possibilitando-me perceber diversos aspectos, muitas vezes, perdidos da minha constituição como professora e as aprendizagens vindas dela.

Na reunião de qualificação, ouvi da professora Jacqueline Moraes que precisava escrever mais. Demorei a entender o significado de suas palavras. Será que havia escrito pouco? Por algum tempo, fiquei pensando somente no que poderia estar faltando. Ao retomar as anotações e o áudio da reunião, tempos depois, tentando buscar outros sentidos para aquele “escreva mais”, ouvi também a professora Liana Serodio me dizendo “Quanto mais você escrever, mais você vai descobrir o que quer responder”. Essas duas falas foram fundamentais para me ajudar a entender o caminho que deveria continuar seguindo: pelo ato de escrever e com a escrita. Entendi que precisava escrever, não porque estava faltando algo, mas porque o ato de escrever, a escrita, a leitura e a reescrita eram fundamentais para a

investigação que pretendia fazer e que o andamento da *pesquisaformação* se fazia tendo o ato de escrever e a escrita como companheiras desde o princípio. Como afirmam o professor Guilherme Prado e as professoras Rosausa Soligo e Vanessa Simas,

o pesquisador, suas experiências – de investigar e escrever – e o contexto da pesquisa modificam ele próprio, as experiências que vão acontecendo e o contexto, sempre dialeticamente, em todo o percurso. Por isso, ainda que se tenha “uma questão a compreender” e um plano esboçado de navegação para tanto, nunca se saberá ao certo o lugar de chegada até chegar lá. Nossa convicção é de que o exercício da reflexão por escrito “no durante” potencializa substancialmente a tomada de consciência, e de decisões, o que nem sempre ocorre quando o registro é realizado ao final, depois de desenvolvida a pesquisa (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 11).

Nesse movimento de fazer uma pesquisa radicalmente narrativa, passei a entender o que a professora Liana Serodio e o professor Guilherme Prado chamam de escrita-evento dentro desse contexto metodológico (SERODIO; PRADO, 2017). Entendem como escrita-evento a possibilidade de se produzir conhecimento novo no próprio acontecimento da escrita "instrumentalizado pela metodologia narrativa, possibilitado pelo ato responsável/responsivo do indivíduo na ontologia bakhtiniana, que constitui e é constituído pelo outro por quem não é indiferente" (Ibid, p. 3).

Ressalta-se, assim, uma característica marcante que emerge das pesquisas que se constroem narrativamente: o trabalho de autoria, ou seja, a assinatura única que cada uma delas traz do pesquisador.

Nas narrativas de experiências, os sujeitos se fazem autores e assinam as compreensões que produzem sobre suas vidas. Apor sua assinatura decorre da não existência de *álibi* no mundo para um sujeito evadir-se de sua responsabilidade histórica. Cada sujeito, como ser único, vive e experimenta situações reais que o implicam no ato vivido, na experiência ocorrida. Nessa unicidade é que ocorrem o ato e o dever

concreto de dizer (responder), de responsabilizar-se pelo que se diz (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 30-31).

Como tentei explicitar até aqui, cada pesquisa que se constrói narrativamente constrói sua própria estratégia metodológica. Assumida desse modo, numa perspectiva heterocientífica, a pesquisa narrativa se constitui na responsabilidade e responsividade do pesquisador e da pesquisadora que narram o vivido em diálogo com o outro, consigo próprio e com os demais sujeitos que emergem no ato de investigação. Assim, a narrativa não foi vista somente como um instrumento metodológico ou como as fontes de minha *pesquisaformação*, mas como a própria metodologia, como ensinam a professora Liana Serodio e o professor Guilherme Prado:

Pesquisa narrativa seria um método que se baseia no estudo de um tema em diálogo com as memórias e a materialidade (con)textualizadas na intenção de esforço investigativo na implicação e na escrita como produtora, criadora de materialidade expressiva do pensamento para um fim que é o acabamento estético desse esforço (SERODIO; PRADO, 2017, p. 13).

E como olhar para o caminho percorrido e extrair lições e aprendizados a partir dele? Segundo as professoras Maria Emília Lima e Corinta Geraldi e o professor Wanderley Geraldi, dois movimentos são importantes ao olhar para as narrativas de experiências: o conhecimento epistemológico sobre o tema e outras produções de viajantes que se dispuseram a trilhar esse caminho anteriormente e a inferência baseada na intuição. A inferência a que se referem foi apresentada por Carlo Ginzburg em seu livro *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história* e parte do raciocínio abduutivo, entendido como “uma forma de raciocínio típico das descobertas científicas revolucionárias, na medida em que consiste no processo de produzir hipóteses explicativas e tratá-las como regra geral para iluminar outros fatos, que vão confirmando essas mesmas hipóteses” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 35).

Como, muitas vezes, as fontes não revelam diretamente as respostas para as perguntas que guiam o caminho, procuramos indícios e lampejos que indicam o levantamento das hipóteses que guiarão a busca pelas respostas. Nesse movimento, emergem lições e aprendizados. Algumas hipóteses são produzidas pela intuição das pesquisadoras e dos pesquisadores no andamento da pesquisa e nos caminhos a serem seguidos, a escolha das fontes. Assim, vão na busca de encontrar indícios, pistas e sinais a serem seguidos. Cada descoberta leva à reconstrução do narrado, a uma nova escrita e é nesse movimento que a investigação se constitui.

### **aprendizados da viagem**

Procurei contar aqui um pouco da viagem e dos caminhos percorridos na minha aventura da *pesquisaformação*. Procurei ressaltar que os movimentos, nesse caminhar, não se seguiram em linha reta e nem somente para a frente. Muitas vezes, busquei atalhos, escolhi caminhos nas bifurcações da estrada e retornei refazendo o caminho quando senti necessidade. Como era constantemente afetada pelo caminhar, nunca passei pelo mesmo caminho duas vezes. Mesmo quando relia um escrito, o via de maneira diferente porque já havia sido (trans)formada por algo encontrado anteriormente no caminho. E meu processo de investigação se deu nesse movimento de idas e vindas durante toda a *pesquisaformação*.

No caminhar da pesquisa, cada vez que olhava para tudo aquilo que estava guardado, encontrava indícios, sinais e eles iam me mostrando sobre a minha pergunta, sobre como fui me constituindo no exercício da profissão. Fui descobrindo no caminhar da pesquisa e não ao final dela [...] E descobri como? Escrevendo. Narrando. Narrando todo o movimento da pesquisa-formação. Narrando o encontro com o que havia escrito em outro espaço-tempo em diálogo com tudo de novo que estava aprendendo em seu durante. Era um movimento que retroalimentava o outro, de modo que cada vez que olhava de novo

para aqueles escritos, já olhava diferente, porque havia experienciado diversos encontros com leituras, autores, pessoas que me (trans)formavam o olhar. Assim, em cada narrativa antiga que lia, via algo que não havia visto antes e, quando narrava, durante a pesquisa-formação sobre este encontro, ao reler, também via coisas novas. (OLIVEIRA, 2020, p. 240).

Assim aprendi sobre a potência da escrita, tanto para a professora, em sua práxis cotidiana, como para a mestranda que, no ato de escrever e com a escrita, pensa e constrói conhecimentos. A importância da escrita (tanto para a professora quanto para a mestranda) aparecia como uma hipótese no início da *pesquisaformação*, mas a maior compreensão dessa importância se deu no andamento da investigação, vivenciando a (trans)formação a partir dela.

Assim, o exercício de escrever narrativamente sobre como me constituía professora sendo professora [...] me reafirma a potência da escrita narrativa não só como recurso de registro e memória, mas como modo de produção de conhecimentos. [...] aprendi a ver a escrita como evento capaz de trazer implícita nela o conhecimento que emerge pela metodologia narrativa de pesquisa. Escrita-evento que dá a ver ao outro as aprendizagens de uma professora que foi aprendendo no exercício da profissão; que possibilita à professora ver-se e compreender seus aprendizados (OLIVEIRA, 2020, p. 244-245).

Foram muitos os aprendizados, compreensões e lições extraídas de todo processo de investigação. Como já afirmei, muitas dessas percepções foram percebidas ao longo da *pesquisaformação*. Inicialmente, via a potencialidade ao narrar minhas memórias e experiências somente para mim, como uma escrita que me ajudava a ver-se como professora. Ao ler e ouvir narrativas de outras professoras, ao longo de toda a caminhada, compreendi o quanto podemos aprender com o outro, seguindo o círculo virtuoso de narrativa e escuta, entrelaçando experiências. Como professoras, compartilhar nossas histórias nos coloca como pessoas dentro da escola e não mais como engrenagens para o funcionamento dessa



instituição.. Ao narrar e compartilhar nossas histórias também mostramos uma outra escola. Feita de pessoas, para pessoas, para crianças, adolescentes e adultos, ricos em complexidade, em heterogeneidade e que aprendem em comunhão. Compreendi também que a narrativa permite ver o acontecimento das relações cotidianas, desse lugar singular que ocupamos e do qual somente nós podemos falar. É pela narrativa de nossas práticas que intercambiamos experiências e é nesse movimento de escrita e partilhar que também nos constituímos professoras.

Nessa viagem de *pesquisaformação* compreendi o quanto fui aprendendo a ser professora com o outro: as crianças, as professoras-parceiras em minha caminhada docente, a pedagogia Freinet, que me acompanha como escolha e convicção em meu cotidiano escolar, e a escrita. Aprendi como a escrita, minha companheira de caminhada em todo meu itinerário docente, se mostrava a mim como um outro que fornecia “excedentes” importantes sobre minha relação cotidiana com as crianças na escola e sobre minhas escolhas pedagógicas ,enquanto professora-pesquisadora. Constatei também como essa mesma escrita, feita ao longo de toda a docência, mostrou-se fundamental no processo investigativo da pesquisa-formação. Os olhos da mestranda viram as narrativas escritas pela professora-pesquisadora de um lugar distanciado, possibilitando assim que visse aspectos que a professora imersa em sua relação cotidiana com as crianças não conseguia ver.

Conseguir perceber algumas minúcias da minha relação cotidiana com as crianças na escola é certamente a experiência mais marcante dentro da experiência que foi toda a *pesquisaformação* para mim.

Diariamente elas [as crianças] me ensinam. Cada vez que me pedem todas ao mesmo tempo para ir ao banheiro na hora da Roda de Conversa, me ensinam que está demorando muito. Cada vez que pedem para repetir alguma atividade, me ensinam sobre o que gostam. Cada vez que me perguntam sobre algo que encontram pelo caminho, me ensinam sobre o que querem conhecer. Cada vez que me

mostram orgulhosos suas produções, me ensinam sobre a importância do ser humano se reconhecer no que produz. (OLIVEIRA, 2020, p. 246)

No caminhar da *pesquisaformação*, fui percebendo muito do que as crianças me ensinaram, como também compreendi que aprender a ser professora é uma busca que não tem fim. Nada está pronto e concluído. A cada ano, encontramos novas crianças e novas professoras-parceiras, novas e diferentes condições de trabalho, nova equipe escolar e novas famílias e é nesse encontro, no dia a dia da escola, que seguimos aprendendo a ser professoras. A cada dia. Os aprendizados de cada ano, constituídos da relação não-indiferente em que me coloco com todos esses outros, seguem conosco, mas cada dia na escola é uma explosão de possibilidades infinitas, que nem toda bagagem do mundo dá conta. Às vezes, a imensidão de uma sala de aula repleta de crianças é tanta que, como o menino, pedimos: - Me ajuda a olhar!<sup>5</sup>

## referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal** (6a ed). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

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

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de Vida e Formação de Professores: Diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114698>

---

<sup>5</sup> Uma referência ao escrito de Eduardo Galeano *A função da arte 1*, presente em *O livro dos abraços* (GALEANO, 2019), A leitura deste escrito de Eduardo Galeano tocou-me tanto que segue como nome do Blog e da página do Instagram em que apresento narrativas e imagens do meu cotidiano com as crianças na escola, e também fez parte do título de minha dissertação.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas*. In ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; CUNHA, Jorge Luiz da; VILLAS BOAS, Lúcia (orgs). **Pesquisa (auto) biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, nº 101, p. 17-44, jan-mar/2015

OLIVEIRA, Liliam Ricarte de. "**Me ajuda a olhar**": narrativas e experiências de uma professora de educação infantil em (trans)formação com a escrita . 2020. 1 recurso online (273 p.) Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641185>. Acesso em: 13 dez. 2022.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Inventário – organizando os achados de uma pesquisa. In **EntreVer**, Florianópolis, v 01, n 01, p. 137-154, 2011.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO; Rosaura, SIMAS, Vanessa França. **Pesquisa narrativa em três dimensões**. 2014. Disponível em <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2014/11/toledo-soligo-simas-pesquisa-narrativa-em-trc3aas-dimensc3b5es.pdf> acesso em 16/02/2019

SERODIO, Liana; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa. In **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 13, 2017.

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: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1633656>. Acesso em: 13 dez. 2022.

## capítulo 10

### **a pesquisa formação e a cointerpretação como modo de trabalhar as fontes narrativas: diálogos entre Bakhtin e Ricoeur**

thais da costa motta  
inês ferreira de souza bragança  
guilherme do val toledo prado

#### **narrar a experiência: uma necessidade humana e profissional**

Quantas vezes, na escola, já batemos na porta da professora ao lado para contar algo que nos aconteceu? Para narrar situações da vida? Experiências com as crianças em nossa sala de aula? Algo planejado? Algo que não deu certo? Algo criado por um colega que nos fez pensar? Temos a necessidade de partilhar com os outros os acontecimentos do cotidiano.

Na escola, as experiências pedagógicas são comumente narradas entre as/os professoras/es<sup>1</sup> em conversas *fiadas, afinadas ou afiadas* pelos corredores, nas reuniões de planejamento ou de formação, na hora do cafezinho. São as narrativas que emergem do cotidiano (com)vivido, gênero discursivo primário (BAKHTIN, 2011), privilegiado para que as/os professoras/es possam compreender as suas experiências no contexto da sua prática

---

<sup>1</sup> Utilizo o binômio professora/or ao referir-me, genericamente, a toda a categoria docente, a partir da demarcação conceitual feita pelo professor Júlio Emílio Diniz Pereira (2018), em apresentação oral durante a defesa da tese de Doutorado da Professora Jacqueline Monteiro Pereira, intitulada, “A Experiência como Princípio Formativo nas Trajetórias de Professoras e Professores da Educação de Jovens e Adultos- EJA: Memórias da Formação (UFF), ao compreender a predominância feminina no magistério. Logo, a opção pela referência primeira ao gênero feminino.

educativa. Por isso, os momentos de encontros coletivos de planejamento são tão importantes para o compartilhamento das práticas pedagógicas, pois acionam a dimensão da reflexividade sobre a experiência; a qual, consciente, torna-se altamente formativa.

E, justamente, nesse sentido investigativo e compreensivo dos múltiplos movimentos formadores constitutivos dos sujeitos, é que, nós, do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia, temos nos dedicado a pesquisar os movimentos da formação inicial e continuada de professores, tendo, como principal aporte *teóricometodológico* das nossas investigações, as narrativas (auto)biográficas. Desse modo, as histórias que professoras e professores narram sobre a sua vida e o seu fazer docente, sejam elas, orais, escritas ou imagéticas, configuram-se como ricos materiais de estudos e contribuição ao campo da formação de professores.

Por essa razão, o lócus das nossas pesquisas tem defendido sobre a importância de contarmos as nossas histórias, pessoais e profissionais, uma vez que, segundo Ricoeur (1997), esse é um movimento humano de compreensão da nossa própria existência e de constituição identitária, na medida em que “reconhecemo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós” (RICOEUR, 1997, p 426). Fazemos isso, por meio do processo de *mimesis*<sup>2</sup> (RICOEUR,1997), o que não quer dizer contar a experiência exatamente como foi, mas recriá-la, reconstruí-la, devido à rememoração, como proposto por Benjamin (1994).

---

<sup>2</sup> *Mimésis* é um termo oriundo do grego e significa a faculdade do homem de reproduzir, imitar. Na filosofia aristotélica, a *mimésis* representa os fundamentos da arte e Platão, por sua vez, cria ser tudo imitação, até mesmo que o universo é oriundo de uma imitação verdadeira, o mundo das ideias. Pensar em arte é pensar na faculdade humana de expressar simbolicamente o metafísico, o oculto, tudo aquilo que foge dos padrões da racionalidade. Paul Ricoeur apoia-se no conceito de *mimésis* para compreender que há nesta faculdade humana, um processo complexo de recriação e compreensão do vivido no mundo habitável, por meio da linguagem, justificando assim, a sua teoria de tessitura da intriga da narrativa, que segundo o autor, aconteceria em três estágios: *mimésis* I, *mimésis* II e *mimésis* III, a tríplice *mimésis*.

Para além de nos dedicarmos a estudar essas narrativas orais, temos apostado também no registro escrito dessas *conversas fiadas, afinadas ou afiadas*, assumindo o compromisso ético e estético de produzir um gênero discursivo narrativo, denominado como secundário na perspectiva bakhtiniana. Uma produção discursiva como aprofundamento dos enunciados orais e a partir de processos de composição de gêneros discursivos. Quiçá uma ponte entre o que se faz e o que se pensa sobre o que se faz. Ou, poderíamos dizer: a produção de uma dimensão metareflexiva da narrativa, tanto oralmente quanto por escrito, na qual a escrita ganha uma dimensão de reflexividade ainda mais complexa ao constituirmos a possibilidade de pensar um pouco “mais além de uma história” (FRAUENDORF; PACHECO; CHAUTZ; PRADO, 2016) e, de outro modo, sobre o ato narrado. Além de ser um modo legítimo de autoria e divulgação das redes de conhecimento e do *saberfazer*<sup>3</sup> docente, criado no cotidiano, pelas professoras e professores, reconhecendo-os como intelectuais públicos.

Nesse processo, assumimos a dimensão epistemológica da narrativa, uma vez que, no contexto da comunidade de práticas das quais fazemos parte, a narrativa evidencia um conhecimento legítimo ao ser produzido no movimento de ação-reflexão. Esse conhecimento é reconhecido, na perspectiva de Bakhtin, como um conhecimento heterocientífico (Bakhtin, 2011), como um modo de dizer singular, mas constituído de muitos saberes circulantes na comunidade da qual o sujeito faz parte e, nesse sentido, a narrativa configura-se como um modo singular-plural de produzir um conhecimento científico-narrativo.

---

<sup>3</sup> A opção em juntar os termos, pluralizá-los, e/ou, algumas vezes, invertê-los, 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.

E é justamente esse olhar sobre esse saber da experiência, narrado pelas/os professoras/es dirigidos a essa comunidade de práticas educativas, que tem conclamado as nossas investigações e estudos no campo da formação docente ao termos de saída a ideia de que esses saberes podem se constituir como um postulado profissional, um conhecimento docente. Por essa razão, o cerne das nossas pesquisas tem girado entorno da compreensão do conceito de experiência, pois esse, quando reflexivamente pensado, pode funcionar como mobilizador da formação profissional e humana.

António Nóvoa, em sua palestra no Rio de Janeiro, no ano de 2017, “Uma nova concepção da Formação dos Professores” proferida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no dia 26 de outubro de 2017, ao apresentar o chamado “Complexo de Formação de Professores”<sup>4</sup>, problematiza a questão, ao dizer não existir um conhecimento profissional docente, sem que haja a escrita desse conhecimento. Ele diz que tal conhecimento profissional docente é oriundo da congregação de um conhecimento científico-cultural – mais circulante na universidade – a um conhecimento pedagógico-didático – mais circulante na escola. Ou seja, defende, então, a necessidade de que as/os professoras/es – verdadeiras/os sabedoras/es e criadoras/es desse conhecimento da sua profissão – Ou seja, defende, então, a necessidade de que as/os professoras/es – verdadeiras/os sabedoras/es e criadoras/es desse conhecimento da sua profissão – escrevam sobre esse saber para que tal experiência possa ser comunicada como um postulado profissional sobre a docência.

---

<sup>4</sup> O Complexo de Formação de Professores é um projeto interinstitucional, pensado em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, em que a Universidade assume um projeto de Formação de Professores em colaboração com as escolas, lugar que Nóvoa defende ser o “lugar” da formação dos professores. O projeto tem por base a concepção de que a Universidade precisa assumir a responsabilidade pela formação em colaboração com a escola. Nesse sentido, propõe a articulação entre escolas municipais e estaduais, sendo estas, autônomas para pensar, junto à Universidade os percursos formativos, a resolução de problemas sobre a educação, bem como as propostas educacionais a serem produzidas.

Nessa esteira, o conhecimento profissional docente uniria a universidade à escola para a produção de “outro” tipo de conhecimento, o qual implicaria, fundamentalmente, a visibilidade da/o professora/or como protagonista na reflexão, teorização e produção desse conhecimento. A produção acadêmica brasileira e internacional no âmbito da pesquisa narrativa (auto)biográfica tem, nessa direção, uma vasta discussão sobre a potencialidade da escrita em processos de formação docente, por meio de dispositivos mobilizadores da reflexividade (auto)biográfica como diários, narrativas e memoriais de formação, documentação narrativa de experiências pedagógicas, dentre outros<sup>5</sup>.

A produção de um conhecimento docente exige pensar sobre a experiência. De acordo com Benjamin (1994), entendemos a experiência como tudo aquilo que nos compõe afetadamente enquanto sujeitos de *ação/reflexão*, por isso a defesa de que nossas invenções cotidianas sejam narradas. A narrativa do saber da experiência tem em si uma complexidade: quem tece, cria, teoriza um saber, de modo artesão. Enquanto a vivência é algo instantâneo, momentâneo e findável, não imprimindo, em nós, a marca ou necessidade de narrar; a ideia de experiência é algo que nos mobiliza, nos vira do avesso, provoca deslocamentos, que se apodera de nós e nos propicia apoderarmo-nos de nós, que nos afeta. A ideia é coletiva e dialógica, pois é comunicável em suas lições, que é infindável, e, portanto, tem um potencial transformador. E esse potencial transformador da experiência é que está intimamente ligado à dimensão formativa.

Assim, experiência, nessa compreensão, não está relacionada ao tempo da/o professora/or na profissão, mas à capacidade de reflexão sobre os acontecimentos da prática e que são constitutivos de quem somos e, justamente, por esse pensamento, tem lugar, um papel importante na nossa formação, por nos dedicarmos a refletir, de

---

<sup>5</sup> Destacamos produções de autores que discutem e desenvolvem práticas de escrita reflexiva como possibilidades de formação: Abrahão, 2008; Arango, 2010; Bolivar, 2011; Passeggi, 2008; Prado, Cunha, Soligo, 2008; Souza, 2004; Suarez, 2011.



forma mais refinada e detida sobre os processos educativos que têm nos formado.

Desse modo, para dialogar com as reflexões relacionadas ao saber da experiência no campo da formação de professoras/es, temos buscado, entre outros questionamentos, aprofundamentos, por meio dos estudos de Paul Ricoeur (1997) e Bakhtin (2011, 2012), no intuito de entender como a narrativa pode mobilizar nas/os professoras/es seus processos formativos. A opção por esses dois teóricos deve-se, dentre outras questões, pelas contribuições de Ricoeur (1997) para perspectivarmos a narrativa como *tessitura da intriga*, bem como para tecermos e interpretarmos os sentidos tramados nas narrativas nos processos de *mimesis* nelas contidos. Assim, não narramos por termos uma história, mas temos uma história, porque narramos.

Já Bakhtin (2011, 2012) auxilia-nos a compreender as narrativas pedagógicas das professoras como um gênero discursivo, um ato responsivo, o qual carrega um excedente de visão sobre si mesmo, a partir do diálogo com o outro, estudantes e demais profissionais. Ou seja, o que não percebemos, a priori, em nós, em nossa prática, será possível identificar mais facilmente, por meio da palavra do outro. Seja nos diálogos diretos entre os sujeitos ou por nos colocarmos em resposta ao outro, mesmo que não diretamente.

Há que se compreender, por essa via, a necessidade da/o professora/or em narrar suas experiências cotidianas como condição de compreensão do seu fazer docente. Ou seja, o dizer-fazer, por meio dos diálogos estabelecidos na escola, seja ele oral ou escrito, em uma relação interpretação-ação-texto, o que é fundamental, segundo Ricoeur (1997), para se compreender a dimensão ideológica impressa nos discursos. Desse modo, Ricoeur diz que o discurso refere-se a um mundo, onde o sujeito pretende descrever, exprimir e representar, por meio da função mimética das narrativas em suas três fases, a *tríplice mimesis*. O mundo é o conjunto de referências abertas pelo texto.

Com essa ideia, Ricoeur vai defender o poder que a narrativa tem. Uma força ilocucionária. Quando o dizer é o próprio fazer. Isso,

porque a ação humana inscrita na narrativa é capaz de produzir dimensões que podem ser atualizadas e interpretadas em outros contextos que não apenas nas situações originais que foram produzidas. Um sentido que transcende às condições sociais apenas da sua produção, mas pode ser reatualizada em contextos sociais diferentes. Um sentido onitemporal da narrativa. Tal perspectiva transcendental do tempo é o elo para pensarmos a relação fundamental entre narrativa e a formação docente. Tanto a narrativa da experiência atua na aprendizagem e na formação de quem a narra, mas também na de quem a escuta ou a lê em diferentes tempos.

Já Bakhtin (2011) apresenta, em sua abordagem dialógica, a ideia de que toda compreensão de um texto implica *responsividade*, pois, conseqüentemente, carrega um juízo de valor, isto é, diante de um texto, a/o leitora/or posiciona-se com relação a ele. Pode gostar ou não. Pode concordar ou discordar. Pode completá-lo, indagá-lo, retirar lições, ou seja, mantém com ele também um diálogo, mesmo não estando diretamente em uma conversa sobre o mesmo, mas em uma conversa interior. Nesse sentido, todo texto, é enunciação. Outrossim, nesse diálogo, nossas reações ao texto, consistem em uma resposta a ele, o que caracteriza para Bakhtin, uma *compreensão responsiva ativa* (BAKHTIN, 2011, p.271).

### **um encontro via curso de extensão: de uma abordagem teórico-metodológica de *pesquisiformação* a uma construção epistemológica em partilha**

O vínculo do Grupo Interinstitucional de *Pesquisiformação* Polifonia ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada GEPEC, em 2017, tem favorecido o diálogo entre a teoria ricouriana e os estudos bakhtinianos que se materializaram de forma mais sistemática pela realização do Curso de Extensão “Das artes de fazer às artes de dizer na Educação Infantil” em diálogo com o município de Itaboraí. A proposição do curso compôs a metodologia da *pesquisiformação*: “A formação continuada e a dimensão formativa do

*cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí*". Também constituída como proposta metodológica da pesquisa e, logo, do próprio curso, o convite foi feito às professoras a narrarem suas experiências docentes com as crianças, por meio da escrita das *pipocas pedagógicas* (CAMPOS; PRADO, 2013) em *diários de itinerância* (BARBIER, 2002).

O diário de itinerância é um dispositivo metodológico, proposto por René Barbier (2002) no âmbito da pesquisa-ação, hoje, amplamente utilizado nos mais diversos campos investigativos em ciências sociais. Congrega, em sua concepção, a diversidade dos usos de outros tipos de diários: íntimo, de bordo, de pesquisa, entre outros, mas propõe um excedente compreensivo que tem a ver com a própria relação estabelecida com o dispositivo, o qual não se limita, a priori, à percepção de uso do dispositivo de um único modo, mas, ao contrário, se propõe a constituir, com ele, uma multiplicidade relacional ao ser a possibilidade de expressão das infinitas formas de registros de uma pesquisa. Refere-se a esse diário como um suporte para a sistematização dos pensamentos, apontamentos de estudos, esquemas, escritas das impressões, desenhos, de poesias e poéticas, reflexões, aprofundamentos, ou seja, todos os modos possíveis de relacionamento com a tessitura de uma pesquisa. No curso de extensão, os diários de itinerância funcionaram como suporte para a escrita do gênero *pipocas pedagógicas* (CAMPOS; PRADO, 2013).

*Pipocas pedagógicas* é um gênero, definido pelo GEPEC como uma crônica do cotidiano escrita por professoras/es. Trata-se de breve narrativa de acontecimentos que têm lugar na escola e cujos protagonistas são o aluno, a/o professora/or e, principalmente, a relação entre ambos. Trata-se de outro tipo de registro sobre a prática, bem diferente dos registros mais formais, com os quais estamos habituados. Nas *pipocas*, o autor não faz uma reflexão explícita, mas narra uma história, um episódio da história da sua prática pedagógica.

Esses registros do cotidiano compuseram o repertório narrativo com os quais trabalhamos nos processos de compreensão sobre a formação docente no curso de extensão. Dentre as muitas narrativas contidas em cada um dos diários, as professoras elegeram uma, que consideraram uma experiência formadora significativa. Nesse sentido, foram eleitas trinta e duas narrativas, das quais escolhemos quatro para estabelecermos diálogos compreensivos em uma relação de *cointerpretação*, fundamentadas na articulação entre as contribuições de Ricoeur e Bakhtin<sup>6</sup>.

Dessa feita, cada um dos referidos autores, por um ângulo diferente, nos auxiliou a pensar sobre o poder que a narrativa tem, enquanto linguagem, para o processo de formação dos sujeitos, principalmente, pelo fato de ambos terem por base, nos processos de compreensão do narrado, o paradigma interpretativo.

### **Paul Ricoeur e a compreensão do sentido de *fazerdizerfazer*: experiência, narrativa e formação como um círculo virtuoso da vida**

Paul Ricoeur, filósofo francês que viveu entre 1913 e 2005, desenvolveu sua teoria narrativa, fundamentando-se na compreensão de que a linguagem é o processo, no qual a experiência privada torna-se pública. A ideia de que, por estarmos no mundo e nas ações cotidianas, somos afetados por diversas situações, as quais temos a necessidade de compreender; temos algo a dizer, temos experiências para produzir linguagem, pensamento. Nesse sentido, “a experiência disposta no discurso e a relação entre dizer-fazer do diálogo são articuladas por Ricoeur em sua proposição da dialética entre texto e ação” (PAULA; SEVERO, 2009).

---

<sup>6</sup>A opção de articular os autores deu-se em virtude da contribuição colaborativa desses grupos no que se refere aos seus estudos, e, mais especificamente, após o aprofundamento realizado durante os processos de compreensão das narrativas do curso de extensão e que serviram de base à *pesquisaformação* citada; que, posteriormente, resultou na comunicação da dissertação no mestrado acadêmico pela UERJ-FFP, no ano de 2019.

Para o autor, as experiências dos sujeitos são entendidas como formadoras pela força com que nos atingem e nos transformam e retornam pela narrativa, recriadas e reconstruídas como lições do saber produzido por essas mesmas experiências. Contudo, essa percepção da experiência não é passiva, como uma espera pelos acontecimentos. É também ação. Ricoeur (1997) fala das dimensões do *agir e padecer* imbricados na experiência e que se constituem em matéria viva para compor a narrativa. Sobre esse movimento, Bragança (2012) nos auxilia ao definir que a tríade intercessiva entre experiência, memória e narrativa constitui-se em um “círculo virtuoso que oferece indícios para a compreensão dos processos formativos que se dão por meio da experiência narrativa” (p. 105).

Para Ricoeur, a linguagem está ligada a uma experiência, a um fazer, por isso a denominação *atos da linguagem*. Ou seja, toda a intenção comunicativa dos sujeitos dá-se por força de um fazer e pelo desejo de torná-la partilhável. A linguagem nasce da intenção de comunicação de uma experiência. Essa compreensão é que fundamenta a perspectiva de Ricoeur ao propor a dialética entre o texto e a ação, entre o dizer e o fazer. Assim, para esse autor, a narrativa refere-se a um mundo, no qual o sujeito pretende descrever, exprimir, representar, recriar.

Tal círculo, iniciado na experiência, juntamente com os movimentos da memória, passa pela necessidade de narrar a própria experiência e de voltar à experiência, por meio de um exercício de compreensão. Ricoeur estabelecerá a sua teoria, com base nos estudos de Aristóteles (a intriga na poética) e de Santo Agostinho (experiência do tempo), denominando-a como *tessitura da intriga*, por meio da *tríplice mimesis* (mimesis I, II e III). A *mimesis I* consiste na pré-compreensão da ação, ou seja, o viver a experiência, implicando movimentos de interpretação, de uma compreensão primeira, posteriormente elaborada no movimento pelo qual se toma consciência da práxis, por meio da configuração da experiência em tessitura, o que Ricoeur denomina de *mimesis II*. Outrossim, “a obra narrativa é um convite a ver a nossa práxis como ela é ordenada

por esta ou aquela intriga articulada na nossa literatura” (RICOEUR, 1995, p.126). Nesse sentido, tecer a intriga é rememorar o vivido, escolher o que narrar, para que narrar, entremeando sentidos, amarrando significações em uma ordem não necessariamente linear dos fatos, mas com uma organização fundamental à compreensão do próprio sujeito em um sentido de partilha com o outro. Já a mimese III traz o encontro de horizontes interpretativos, a narrativa lida e recriada por muitos outros.

As ações, as experiências que temos no mundo ele denomina de *mundo habitável* e são compreendidas por Ricoeur como pré-figurações (*mimesis I*), as quais precisam ser compreendidas e interpretadas, em função das conexões internas de cada um, isto é, das experiências. O fazer aponta para os sujeitos uma necessidade de compreensão interna e comunicação externa. Ou seja, a experiência exige a compreensão pelo sujeito, um retorno à experiência e um exercício de configuração da mesma (*mimesis II*), a qual se dá por meio da linguagem, do ato da linguagem, pela narrativa – a *tessitura da intriga*, a composição de um enredo, de uma história que possa ser seguida e recriada. Pensar sobre o que se fez e comunicar o que se fez.

Ao se tornar narrativa, ao ser partilhável, ao torná-la pública, ao encontrar-se com o outro, a experiência reconfigura-se (*mimesis III*), apresentando outra dimensão para quem leu e para quem escreveu: uma nova experiência reconfigurada.

Ricoeur interessa-se por buscar uma descrição dos sentidos da ação, um entendimento da vontade, dos desejos, buscar o porquê do fazer. “Essa compreensão é fundamental no contexto da formação de adultos, à medida que a ideia de tecer a narrativa, a partir da experiência, para além de uma questão antropológica, social e cultural, passa também a ser uma questão pedagógica” (MOTTA, 2019, p.115).

Assim, os estudos de Ricoeur auxiliam-nos a perceber a existência da necessidade humana de compreensão do próprio fazer, o qual se expressa por meio da narrativa das experiências. Ao defender que o sujeito é mediado por suas obras, documentos,

textos, Ricoeur desenvolve uma teoria hermenêutica em que a metáfora e a narrativa são vistas como formas de criação de significados novos na linguagem. No contexto educativo, tomamos as narrativas pedagógicas sobre as práticas do cotidiano docente como possibilidade, nessa direção. Essa necessidade humana de partilhar a experiência para compreendê-la melhor, para tomar novos rumos, propor novos fazeres, é o motor da formação; fazer melhor o que já se faz; a/o professora/or que aprende a aprender sobre a sua profissão. Não se trata, então, de aprender conhecimentos estáticos ou informações exteriores para replicar, mas do próprio ato de viver e aprender com o viver.

Assim, Ricoeur pensa a experiência como mobilizadora da formação em um círculo de compreensão sobre o *saberfazer*, o qual inicia na intenção de conhecer a ação e no processo de elaboração, por meio da narrativa, chegando a um conhecimento que mobiliza uma mudança para si e para os outros: novas ações ou novas perguntas. Esta compreensão é fundamental nesse estudo, pois, a partir dos deslocamentos produzidos pelas narrativas, as professoras são provocadas a articular, no processo de sua formação pessoal, as concepções fundamentadoras das suas práticas, mobilizando-as a fazer perguntas novas e a propor práticas pedagógicas outras; e, nesse emaranhado, como possibilidade, poder viver metamorfoses existenciais.

### **Mikhail Bakhtin e a formação que acontece pelo diálogo: o outro constitui o eu**

Para Mikhail Bakhtin, filósofo da linguagem que nasceu na Rússia e viveu entre 1895 e 1965, escrever sobre o feito, sobre o pensado, sobre o que se pensa durante o processo de fazer é um exercício *metarreflexivo* (BAKHTIN, 2012), ou seja, escrever é a possibilidade de refletir sobre o que se pensa, pensar outra vez sobre o já pensado. Nesse sentido, a narrativa escrita é compreendida

como um espelho que nos faz enxergar melhor os nossos atos no *mundo da vida*.

Assim, como a escrita é percebida por Bakhtin como um ato, a escuta também o é. Para Ponzio (2016), estudioso da teoria bakhtiniana, colocar-se em posição de escuta é compreender o outro em diálogo. Como um outro, único, não havendo uma relativização de submissão ou domínio às visões de mundo ou aos conceitos que cada um traz, mas uma possibilidade de estabelecer uma relação de escuta com a palavra do outro, como um excedente de visão (BAKHTIN, 2011) de nós mesmos; o não visto, a priori, em nós, enxergamos melhor pela palavra do outro.

Esse é o princípio do conceito de arquitetônica bakhtiniana, o-outro-para-mim, que fundamenta a tessitura de um segundo princípio o-eu-para-mim e, logo, o-eu-para-o-outro, pois Bakhtin nos diz sobre a palavra do *Outro* ser uma condição de toda a ação do *E*; e Ponzio enriquece esse pensamento, instituindo o diálogo como a condição da existência do eu – o sujeito. A construção da arquitetônica da sua própria identidade pelo sujeito é para Bakhtin (2012) um ato desejado, escolhido, desenhado em resposta ao outro, conscientemente. Ou seja, o eu só se constrói individualmente pela palavra do outro. Eu sou, porque o outro me forja da maneira pela qual eu me constituo. O sentido de unicidade, para Bakhtin, reside nesse paradoxo: ao mesmo tempo em que é único, é plural. Torna-se identidade, justamente, por ser forjada na alteridade. Só é exclusiva, porque é atravessada por muitos outros, em um complexo movimento de individuação. Essa ideia é central na teoria bakhtiniana, a qual tomamos para refletir sobre a dimensão (auto)biográfica indissociável das pesquisas narrativas, um olhar do sujeito para as suas experiências singulares que são, antropologicamente, plurais.

O eu individual é um presente do diálogo com o outro, ou seja, dá-se pela concessão do outro. E, nessa perspectiva, Bakhtin (2011) fundamenta a noção de responsividade, na relação estabelecida entre o *Outro* e *Eu* e *Eu* e o *Outro*. E, como um ato meu, há de ser



responsável, pois não envolve uma única dimensão, ou uma dimensão própria e desimplicada. Precisa ser responsivo, pois é alteritário e estético e, nesse emaranhado, relacional, fundamentalmente, precisa ter como princípio, a ética. Por tal razão, a perspectiva ética é central na teoria bakhtiniana, justamente, pelo fato de os atos constitutivos do sujeito serem sempre relacionados a um outro, a quem se deve estar em posição responsiva ativa (BAKHTIN, 2012).

Escutar e narrar, portanto, sendo atos forjados pelo diálogo e, fundamentalmente, constitutivos dos sujeitos, estão diretamente ligados às dimensões formativas, logo também, às profissionais. Nessa medida, a escuta e a narrativa, para nós, pesquisadores do campo da formação docente, para além de serem compreendidas, como criação estética, também precisam, de acordo com Bakhtin (2012), estar profundamente ligadas à ética.

Desse modo, entendemos as narrativas das experiências docentes, as pipocas pedagógicas, como o gênero que traz descritos os diálogos entre professoras e estudantes e a sua complexa relação *eu-outro*, o *outro-eu*. Trazem também provocações e reflexões. São narrativas prenes de sentido e que, Bakhtin (2011), nos ajuda a percebê-las, por ser um gênero discursivo, como uma escrita literária. Nelas, percebe-se uma perspectiva dialógica, uma escuta responsiva, uma profunda ligação entre quem escuta e o lugar do outro.

### **Ricoeur e Bakhtin uma articulação possível para compreendermos a formação continuada de professoras e professores**

Nos estudos que temos desenvolvido, com o aporte da pesquisa narrativa (auto)biográfica, dos conceitos apresentados, tanto por Mikhail Bakhtin (2011, 2012), quanto Paul Ricoeur (1997) têm se mostrado fundamentais ao pensarmos os caminhos de compreensão para os sentidos formativos, plasmados nas narrativas, em especial nesse estudo, para o contexto das pipocas pedagógicas.

É justamente nesse lugar que se dá a complementaridade das teorias, nos processos de compreensão hermenêutica, pensando a compreensão, não em um sentido de busca de uma verdade positivista, mas da verdade do narrador, aquilo que “é verdadeiro mediante a experiência e o referencial de cada um”. Abrahão (2011, apud LIMA, GERALDI & GERALDI, 2015), entende que, para ambos, Bakhtin e Ricoeur REESCREER PARA GERAR MAIS CLAREZA, o ato de narrar é o que transforma a experiência em história. É o que dá sentido a própria vida do narrador, por meio de um movimento, iniciado no desejo de comunicação, passando pela própria interpretação ao recontar a vida e volta à vida, retroalimentada pela possibilidade de novas criações. Logo, as fontes narrativas são complexas, exigindo toda atenção, estudo, responsividade e ética ao ser lócus de investigação.

Ao tomarmos por base o paradigma interpretativo em nossos estudos não nos distanciamos da dimensão crítica, ao contrário, aliamos-nos ao paradigma crítico, como contraponto ao positivismo. Assim, a abordagem crítica, articulada à compreensão hermenêutica, confere-nos a vigilância compreensiva de que “toda interpretação global é também a análise das condições de poder em que ocorre a ação, nem se iluda a própria dimensão política do ato interpretativo”. Sarmiento (2003, apud BRAGANÇA, 2012, p.96).

A aproximação entre esses dois filósofos dá-se em torno de uma ideia de escola, como espaço de circulação de narrativas de diálogos, vinculado a questões, como: processo de significações e de interpretação, justamente, porque relações fundam-se em interações e alteridade. A aproximação teórica entre esses autores evidencia temas que atravessam questões ligadas à ética, tais como liberdade e singularidade, o papel da narrativa, a possibilidade da ação (de criação do novo) e a responsabilidade.

Tanto Bakhtin quanto Ricoeur amarram as suas concepções de linguagem (discurso/atos da linguagem) ao mundo real, concreto – *mundo da vida* (Bakhtin) e *mundo habitável* (Ricoeur) – cujas enunciações assumem um sentido de exclusividade e individuação,

que não podem ser repetidos, por serem únicos. Nesse sentido, para ambos, a noção de significação não se reduz a uma concepção gramatical literal e cristalizada, mas se relaciona com uma possibilidade de abertura de sentidos, de interpretação do mundo e das ações dos sujeitos no mundo. Essa ideia é muito importante ao relacionarmos esses teóricos, pois não há, segundo essa compreensão, a possibilidade de uma interpretação geral para as experiências. Cada narrativa, em seu sentido irrepitível, carrega em si, primeiro, uma interpretação do próprio narrador; depois, a interpretação do outro que se põem em diálogo com a narrativa, que, para cada um, assume também um novo sentido, também irrepitível.

Ao serem pensados os modos de compreensão das pipocas pedagógicas escritas pelas professoras nos diários de itinerância, durante o curso de extensão, tivemos o cuidado *teóricometodológico* de nos colocar em posição também de colóquio diante dos diálogos das professoras com as crianças. Tal postura partiu da pressuposição de que, no ato das docentes tecerem suas narrativas, esas já estariam se autointerpretando, retirando lições dos seus escritos. Logo, o lugar ocupado por quem se coloca em posição investigativa às narrativas, como um outro nessa relação, que é formativa tanto para o narrador, quanto para o interlocutor, não pode ser apartada de um posicionamento ético, com o intuito conferir de se não se ter somente uma postura de acolhimento aos processos de compreensão individuais de cada sujeito, mas também de colaboração como um excedente de visão do narrador, a partir das suas próprias lições.

É importante ressaltar que as inferências advindas desses diálogos compreensivos às narrativas das professoras não são, de modo algum, de uma natureza melhor ou mais avançada, pelo fato de serem vinculadas a uma pesquisa acadêmica, mas de um outro lugar; sendo esse o princípio fundamental do estabelecimento de uma postura colaborativa, de ecologia de saberes e de formação em partilha para todos os envolvidos, sendo esse o princípio fundante de uma perspectiva de *pesquisiformação* (MOTTA; BRAGANÇA, 2019).

A concepção dialógica da linguagem confere às narrativas sentidos que não são cristalizados ou fechados, mas construídos/retomados/expandidos/desestabilizados no processo de interação em um determinado contexto sócio-histórico-ideológico. Ou seja, a dialogicidade presente nas narrativas invoca a pluralidade de vozes presentes em um texto-enunciado.

Assim, Bakhtin e Paul Ricoeur dedicaram-se ao estudo dos gêneros discursivos e à relação dialógica entre as teorias da ação e do texto, cuja dimensão dialógica faz emergir a possibilidade do singular e do novo coexistirem, pois, seja no *mundo da vida* ou no *mundo habitável*, é na linguagem que o jogo entre o *sujeito* (identidade) e o *outro* (alteridade) tem lugar. É na reflexividade do eu em relação ao outro e do outro em relação a mim, que se dá a dimensão ética da narrativa.

O exercício de compreensão hermenêutica das narrativas pedagógicas, produzidas pelas professoras, deu-se a partir dessa dimensão ética. Ao ter como princípio a ideia de que toda a compreensão de algo é uma atitude de entender, meu dever em relação a ele e compreendê-lo em relação a mim mesmo, “isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo” (BAKHTIN, 2012. p. 35).

Compreender é, portanto, para Bakhtin e Ricoeur, uma posição ativa, responsável, de reconhecimento do valor da ação. É o encontro de pontos de vista e de diferentes horizontes sociais, que permitem ressignificações e o surgimento do novo. É a arena de disputas ideológicas que polemizam, convergem, divergem e produzem deslocamentos, a partir das quais, buscamos compreender como aconteceram os processos de formação continuada das professoras. O que esse fato tem a nos dizer? O que aconteceu com cada professora para que aquela experiência narrada fosse considerada como formadora? Que indícios de um trabalho reflexivo aparecem na narrativa? O que ela aprendeu? Que saberes *teoricopráticos* aparecem reflexionados na narrativa como uma tessitura do próprio processo de pensar a formação profissional? Essas foram algumas

perguntas que nos auxiliaram no processo de compreensão hermenêutica, pois, segundo Ricoeur (1997), a própria narrativa traz elementos da sua própria interpretação, pois entende que o sujeito, ao tomar consciência de si, já estaria se autointerpretando, justo pelo fato de tecer a intriga.

Por essa razão, as narrativas pedagógicas das professoras foram apresentadas em sua inteireza, pela própria compreensão de que na inteireza dela reside o caminho reflexivo trilhado pela própria professora. Não há, nesse sentido, lógica alguma para extrair-lhes fragmentos, pois a sua complexidade reside em sua totalidade discursiva. É, no inteiro, que aparecem os diálogos, os silêncios, os atravessamentos, tanto das professoras, quanto das crianças. A tentativa de compreendê-los, portanto, dá-se, à medida que se escuta a história inteira e não se espera retirar dela verdades ou julgamentos. E, por essa razão, optou-se pelo diálogo com o todo de cada texto.

Em função do pressuposto da conferência é que os diálogos entre nós foram estabelecidos. Ao dialogar com as conversas das professoras com as crianças, partimos do princípio de que, ao narrar, as professoras tecem suas histórias de modo a já trazer indícios da sua própria interpretação. Assim, ao dialogar com elas, buscamos, como um ato responsável, interpretar (com) elas, entendendo que essa interpretação não é só nossa, mas delas, a priori. Nós somos “um outro” na relação que colabora com um excedente de visão à formação, que não é só delas; é nossa também.

Pensar a interpretação como um excedente de visão é pensar a hermenêutica como possibilidade de colaboração, um diálogo entre diferentes modos de compreender uma determinada experiência, isto é, uma *cointerpretação*, uma interpretação que se faz *com*, pois, para cada um, a experiência narrada pode constituir uma lição diferente. As narrativas pedagógicas, ao fazerem o chamamento para a conversa, convidam à circularidade dos saberes disponíveis, fundamentais às comunidades de práticas docentes da qual fazemos parte, escolas, espaços educativos, universidades.

## **a formação em partilha, por meio da busca colaborativa pelos sentidos da experiência: a cointerpretação como opção teoricometodológica**

Ao tornar público o modo como fizemos a opção teórico-metodológica, compreendendo os sentidos formativos, que acontecem internamente em cada professora, por meio de um diálogo com as tessituras de intrigas e *autointerpretação* feitas por elas ao escreverem as narrativas de suas experiências com as crianças na escola, trouxemos o exercício compreensivo que fizemos junto à professora Luicília e o pequeno João, ambos integrantes, no ano de 2017, do grupo etário de quatro (04) anos, descritos na pipoca pedagógica intitulada pela professora, como “Febre Colorida”. Um movimento colaborativo de *cointerpretação*, refletida em metarreflexão.

### ***Febre Colorida***

*Durante a roda de conversa com o G4 (grupo etário de quatro anos) estávamos tratando de assuntos sobre a construção das regras e dos combinados, pois achei que naquele momento fazia-se necessário tal assunto, o grupo sempre parecia-me disperso... mas, logo em seguida tentei iniciar uma conversa sobre a escrita do nosso nome. Naquele momento eu queria que cada criança percebesse a importância do seu nome e do seu sobrenome.*

*Entretanto, em meio aos noticiários de TV sobre a prevenção ao mosquito da dengue que transmitiria através da sua picada, nos seres humanos – a febre amarela, João interessou-se em compartilhar sobre as formas de transmissão da doença, sobre a qual iniciou o seguinte diálogo:*

*\_\_Tia cuidado com a febre azul, preta...*

*\_\_ Têm febre de todas as cores...*

*Então perguntei a ele:*

*\_\_João, qual seria o bicho que ao morder daria a febre azul?*

*E com a segurança de quem dominava o assunto, respondeu-me:*

*\_\_ O jacaré e o crocodilo morde e dá a febre azul!*

*\_\_ Urubu dá febre preta...*

*Mas a nossa conversa, logo foi interrompida pelo grito de Ana.*

*Com*

*as mãos sobre a barriga dizia que estava apertada, então precisei auxiliá-la no banheiro. Ela sentia segurança em ir comigo.*

*Ao retornar do banheiro com Ana, não continuei o diálogo com João, por julgar mais necessário ensiná-los a grafar as letras do nome.*

*No final da aula, ainda que com pouco tempo para escrever, anotar e fazer as observações da aula me senti e comecei a escrever sobre as crianças. O que haviam compreendido das regras e dos combinados. As que conseguiram reproduzir a letra do próprio nome no papel e as que ainda não conseguiram.*

*E já quase no final da folha do meu caderno de planejamento, lembrei-me de colocar o diálogo entre João e eu. Foi aí que me dei por conta que havia silenciado as suas vivências e hipóteses sobre as formas de transmissão da febre amarela, a qual apresentava em seu bojo, os acontecimentos cotidianos com as peculiaridades de pensar e narrar o mundo e a vida.*

*Gostaria de voltar naquele tempo e espaço e me permitir a “[...] olhar o mundo com olhos de criança...” Assim como diz Henri Matisse. O pintor Matisse nos deixou um convite, o qual nos leva a aprendermos a olhar para dentro da nossa criança interior, exercitar o olhar curioso de quem vê ou ouve algo pela primeira vez.*

*Narrativa pedagógica da professora Luicília da Silva Cordeiro Couto*

Começamos essa conversa, a partir dos sentidos formativos encontrados pela própria Luicília. Lembramos do nosso último encontro no curso, quando, ao término da leitura da sua pipoca pedagógica, ela fez questão de explicitar o que a levou a eleger essa pipoca pedagógica como uma experiência formadora.

*Eu tive coragem de colocar aqui o que eu errei com aquela criança. Muitos professores não fazem isso. Mas eu quis colocar o que deu errado. Quando eu entrei na rede, eu quis aprender. Eu tive experiências boas, ruins... à cada experiência ruim que a gente faz, a gente recomeça e se refaz. Eu me arrependi muito, quando eu percebi que eu deixei passar. Quando eu li essa pipoca aqui no início do curso e as colegas colocaram o quanto teria sido potente se eu tivesse escutado aquela criança, eu percebi que precisava encorajar a outras professoras a recomeçar de onde parou. Eu recomecei de onde parei. O cotidiano não é feito só de coisas que dão certo. Eu aprendi muito com o meu erro. Eu queria encorajar outras colegas a aprenderem também. (Transcrição da reflexão da professora Luicília sobre a sua narrativa pedagógica – 27 de novembro de 2017.)*

Luicília diz ter aprendido com o que considerou ter sido um erro. Nesse sentido, percebemos que, para ela, o erro reside no fato de não ter escutado o que João quis dizer. Porém, ao ler as minúcias do seu texto, penso que ela ouviu, sim, o que João disse., pois, é possível notar, na tessitura da intriga, que há indícios em suas práticas que evidenciam uma postura dialógica com as crianças.

Ouvir, mas não escutar. Em que momento, então, a professora escudou o João? Quando rememorou a experiência ao narrar? É Luicília que nos diz isso em seu texto. Ao escrever em seu caderno de planejamento, ela refletiu sobre o que fez e relativizou a sua ação, entendendo no processo metarreflexivo, provocado pela escrita, que as suas práticas pedagógicas com os pequenos precisavam ser reconfiguradas. Nem sempre tais concepções que estão por trás das nossas práticas são claras para nós, professoras/es. E esse é um dos principais desafios à nossa formação: ter clareza das bases epistemológicas que fundamentam o nosso *pensar/fazer* cotidiano, entendendo o porquê de planejarmos determinadas propostas e não outras e, se podemos, a partir da clareza sobre o fazer docente,



propor práticas cada vez mais comprometidas com a aprendizagem dos estudantes, de acordo com o contexto geracional dos sujeitos com os quais trabalhamos.

Esse diálogo com a professora Luicília nos provoca a relativizar uma importante questão sobre a formação docente: apesar de termos um conjunto de teorias e documentos oficiais que traduzem as atuais discussões sobre educação das crianças, ainda percebemos presentes nas práticas pedagógicas com os pequenos, nuances conceituais, cuja educação “pré-escolar” era entendida como uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização. O que essa problematização, porém, convoca-nos a pensar? A tessitura da intriga feita por Luicília aparenta transitar entre paradoxos. Uma disputa entre práticas que parecem compor um repertório de certezas e o desejo de aventurar-se naquilo, possivelmente, entendido por ela como um modo outro de relacionar-se, pedagogicamente, com as crianças. Isso fica claro, quando, no diálogo iniciado com João, interessa-se em saber: que bicho que ao morder daria febre azul? Esta pergunta mostra a intenção de acessar o imaginário infantil de João. Porém, os gritos da Ana interrompem não só o diálogo com João, mas também a ousadia pedagógica da professora. No retorno do banheiro, o que prevalece é a emergência por dar continuidade à segurança do seu planejamento, segundo o que a própria Luicília disse, “por julgar mais necessário ensiná-los a grafar as letras do nome”.

Há, imbricados nessa narrativa, indícios de uma concepção de criança e também de docente. Assim, até aquele momento, Luicília parecia operar com base em um repertório seguro. Ao narrar, ela apresenta uma convicção em seu planejamento: para uma turma de quatro anos: aprender a escrever as letras do nome, parecia-lhe fundamental. Tão fundamental que nada poderia se interpor o que fora planejado. Essas convicções que pareciam balizar as suas práticas pedagógicas com as crianças, ainda com certa ideia de preparação dos pequenos, em cuja emergência pela aquisição dos processos de leitura e escrita na Educação Infantil, por meio de

atividades sistematizadas para ensinar a ler e escrever convencionalmente, merecem especial atenção ao sermos convidados, pela própria narrativa, a refletir coletivamente sobre ela. É justamente nessa questão que reside a importância de “pensar sobre a experiência”, segundo movimento que Luicília fez ao escrever a narrativa pedagógica.

Ao escrever sobre a experiência vivida com João, Luicília teve a oportunidade de refletir em tríplice presente e pensar sobre o que deixou de fazer, o que fez, e o que poderia ter feito. Compreendemos, então, que o movimento tecido no processo de escritura de si provocou deslocamentos em sua formação docente, ao perceber em suas limitações e, ainda não fazer, a possibilidade de (re)invenções da sua prática. Essa dimensão formativa sobre o seu *pensarfazer* parece ganhar ainda mais consciência no momento em que Luicília divide a sua narrativa pedagógica com os seus pares durante o curso. Ao ler o que escreveu para as professoras, há a colaboração com o excedente de visão sobre Luicília. E é, neste momento, que o texto parece ganhar um novo sentido ao encontrar-se com as leitoras, dimensão da linguagem narrativa que Ricoeur chamará de *mimesis III*, ou seja, a terceira dimensão de um processo que se inicia, no ato de desejar compreender a experiência (*mimesis I*) e continua no processo de configuração da experiência, tecendo a intriga em forma de narrativa, (*mimesis II*).

É nesse complexo movimento de pensar a experiência, no qual estão entremeados os deslocamentos produzidos pelo imaginário infantil do João, que as concepções de crianças fundadoras das práticas pedagógicas são colocadas em xeque pelo conflito gerado entre as teorias e o lugar seguro do *saberfazer*, que aparentam mobilizar a formatividade da professora Luicília. Isso fica evidenciado quando Luicília diz: “gostaria de voltar naquele tempo e espaço e me permitir a “[...] olhar o mundo com olhos de criança...” e complementa: “exercitar o olhar curioso de quem vê ou ouve algo pela primeira vez”. Uma professora que, ao aprender a

escutar, sente-se convidada a produzir outra ciência de *aprenderaaprender* com as crianças pequenas. E fica o convite.

### **para além de conclusões, lições...**

A experiência de articular o pensamento de Bakhtin e Ricoeur, como fundamento à opção pela *cointerpretação* das narrativas, colaborativamente, entre os sujeitos participantes da *pesquisaformação* por ora comunicada, contribuiu para retirarmos algumas lições dessa experiência, no que se refere aos caminhos teórico-metodológicos das nossas investigações no campo da formação de professores. Primeiramente, cabe reafirmar que o aporte narrativo (auto)biográfico tem um compromisso ético com as singularidades dos sujeitos e as suas histórias de vida e formação e, isto, convoca-nos a, dedicadamente, pesquisar e buscar modos próprios e singulares de tratarmos as narrativas em sua complexidade epistemológica, exotópica, ontológica, política e formativa, existente no ato de narrar e na produção de narrativas.

Ao concordarmos que a narrativa é um ato da linguagem, cuja própria tessitura está implicada um movimento de compreensão da experiência pelo narrador, ou seja, que o próprio exercício de narrar está repleto de sentidos individuais, no que se refere às palavras empregadas, à sequência escolhida, aos silêncios demarcados ou à ênfase dada e, tudo isso, tem a ver com processos subjetivos do indivíduo, mas, que acontecem, justamente, porque ocorrem a partir do encontro, na relação com muitos outros, possibilitando-nos condições mais definidas de nos relacionarmos de um outro modo com a palavra das/os professoras/es ao contarem de suas vidas e formações. É nesse sentido, que o Grupo Polifonia, ao ter por base das suas pesquisas as narrativas de docentes para pensar o campo, tem produzido modos singulares de trabalhar com as matérias-primas das narrativas em suas opções de compreensão.

Mais especificamente, ao termos optado pelo paradigma interpretativo, sem perder de vista o paradigma crítico, ao fazermos

a compreensão denominada como hermenêutica, justamente pela articulação entre os autores, teóricos dessa perspectiva, lançou-nos um desafio de nomear o que consideramos um movimento de interpretação em partilha, uma *cointerpretação*, anunciando o que talvez pudéssemos vir a conceituar como uma opção teórico-metodológica de compreensão dialógica.,isso porque, a *cointerpretação* se fundamenta na ideia de que o ato de compreender acontece entre duas consciências plenivalentes e plurivocais, configurando-se em um ato entre consciências.

Isso se deve, justamente, pelo fato de as narrativas pedagógicas trazerem em sua tessitura o diálogo entre professoras/es e os estudantes e, ao passo que nos posicionamos como mais um na condição de diálogo com essas narrativas, complexificamos ainda mais os processos de compreensão e interpretação, ao fazermos, a partir de um movimento de interpretação primeira pelo narrador, um segundo movimento interpretativo pelos interlocutores, uma metarreflexão.

Ao nos colocarmos como pesquisadores, sendo mais um no diálogo estabelecido entre professoras/es e crianças, bem como, colaboradores no jogo interpretativo da palavra das/os professoras/es, quando estes buscam constituir sentidos singulares à própria prática, ressignificamos a lógica epistemológica das pesquisas no campo da formação de adultos, transitando de uma concepção histórica de produção de conhecimento docente feita “para” os professores para uma produção de conhecimento docente produzida “com” os professores.

Essa horizontalidade epistemológica estabelecida na experiência colaborativa entre universidade e escola básica mostrou-nos ser fundamental para a proposição de um novo lócus de produção do conhecimento docente, unindo os conhecimentos mais circulantes nas universidades aos conhecimentos mais circulantes nas escolas como saberes *teoricopráticos*, necessariamente, imbricados e indissociáveis às mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, mas que só acontecem ao se ter a noção da necessidade

da tomada de consciência de se colocar em postura de investigação sobre a própria ação, tornando, tal movimento, o motor da formação dos professores.

A percepção dessa possibilidade formadora, em pleno acontecimento, ficou tangível nas tessituras das narrativas pedagógicas que nos pusemos a dialogar e a compreender. As professoras, ao metarrefletirem em diálogo com as crianças ou com outras professoras, foram trazendo na própria tessitura do narrado, o desejo de compreensão dos porquês do seu fazer, a partir dos deslocamentos produzidos pelo outro e com o cotidiano com o qual se relaciona. Uma postura consciente e desejante pela própria formação. Após intenso exercício de reflexão e *autointerpretação*, provocado pela escrita, revelam-se indícios ou desejos de mudanças nas práticas, levando-nos a pensar em possibilidades de aprendizagens formadoras.

Por essa razão, ao nos colocarmos em interlocução com os diálogos entre professoras e crianças, também foi necessário estabelecer uma postura responsável e responsiva, uma vez que a *cointerpretação* não permite uma sobreposição à *autointerpretação* da própria professora. Assim, a partir da *autointerpretação* de cada professora/or, somos provocados a pensar questões, ora sobre a nossa própria formação, ora como alguém que pode contribuir com um excedente de visão sobre a formação dos quais estamos nos pondo, colaborativamente, em diálogo.

## referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação-Formação. In: Passeggi, Maria da Conceição; Barbosa, Tatiana. (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN. pp. 153-179, 2008.

ARANGO, Gabriel. Jaime. Murillo. Los maestros contadores de histórias: relato de uma experiencia de formación y escritura. In: Barbosa, R. L. L.; Pinazza, M. A. (Orgs.). **Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação**. São Paulo. Cultura Acadêmica; p. 69-86, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora MF-Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro&João Editores; 2 ed., 2012.

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

BENJAMIN, Walter. **O narrador. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114698>

BOLÍVAR. Antonio. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. **Revista Pátio**. No. 43; pp. 12-15, 2011.

CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola**. Editora Pedro e João, 2013.

FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira; PACHECO, Daniela Quevedo; CHAUTZ, Grace Carolina Cheves Buldrin; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação. In **Rev. Educ.** PUC-Camp. Campinas, 21(3):351-361, setembro-dezembro, 2016.

LIMA, Emília Caixeta Castro.; GERALDI, Corinta Maria Grisolia.; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação e Revista**. Belo Horizonte: v.31. No.01. pp.17-44; janeiro-março, 2015.

MOTTA, Thais da Costa. **A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. (2019)

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA. Inês Ferreira de Souza. *Pesquisaformação: uma opção teoricometodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica*. Artes de dizerfazer o saber da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**. V4. No. 12; pp 1034 -1049). (2019).

PASSEGGI, Maria Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PAULA, Adna Cândido de; SEVERO, Cristiane Gorski. **Mikhail Bakhtin, Paul Ricoeur e Hannah Arendt: Diálogos em torno do espaço Público e das Linguagens**. Recuperado de: <https://revista.daanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/129/137>.

PONZIO, Augusto. **Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João editores.p. 204, 2016.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA. Heloísa Helena Martins; RODRIGUES. N. C (Orgs). **Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação**. Uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores. p.213. (2015)

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; SOLIGO Rosaura. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, (2008).

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tomo I. Papyrus. (1997).

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

SUÁREZ, Daniel Hugo Relatos de experiência, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. **Educación em Revista**, Belo Horizonte, v.27, No. 01. pp.387-416. (2011)

**pesquisas narrativas e (auto)biográficas na  
formação inicial e continuada de  
professores: potências reflexivas, resistências  
e criações cotidianas**





# capítulo 11

## escola antineia silveira miranda: espaço de grandes acontecimentos

dayse gonçalves fontenelle

A narrativa pode ser compreendida como uma explosão da necessidade de escrever para não esquecer, para pensar no vivido, para contar para alguém, [...]  
(SERÓDIO; PRADO, 2020)

As narrativas aqui contidas buscam refletir a explosão da necessidade de escrever para que aquilo que foi vivido não seja esquecido e se transforme em conhecimento de si, e com/para o outro. É a incessante busca de dar sentido ao vivido. Como parte do processo da escrita narrativa, alguns dos acontecimentos aqui tratados foram selecionados, para que uma possível versão do que foi vivido fosse apresentada. Não houve intenção de apresentar verdades irrefutáveis, completas e concluídas, o intuito foi o de refletir sobre o que foi vivido.

É preciso destacar que entendo as narrativas como dispositivos potencialmente formadores. Aquele que narra, aprende e ensina com os acontecimentos narrados. Durante o percurso narrativo se desenvolve a *pesquisiformação*, na qual sujeito e pesquisador, por vezes a mesma pessoa, colocam-se na condição de aprendentes que tematizam a própria vida em uma abordagem que procura a epistemologia da partilha, da construção conjunta (BRAGANÇA, 2012).

A narrativa proposta utiliza como referencial teórico a *pesquisiformação*, na qual trabalho com o entendimento que a

narrativa das experiências vividas pode produzir um efeito formativo naquele que enuncia o discurso (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Compartilhar o vivido contribui para horizontalizar relações e ampliar a visão que temos daquilo que fazemos. Aquele que constrói sua formação em uma perspectiva da narrativa (auto)biográfica se torna reflexivo a respeito das suas práticas e mais autônomo em suas decisões. Nesse contexto, a opção por biografar os acontecimentos vividos tem a intenção de organizar as experiências vividas em termos de uma razão narrativa e possibilitar aprendizagem. É tornar-se outro para construir-se (PASSEGGI; SOUZA, 2017).

O texto apresentado busca refletir e dar a ver uma experiência vivida na primeira escola de horário integral, que atende a turmas de 6º a 9º anos de escolaridade da rede municipal de Educação do Município de Niterói.

A Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda foi municipalizada em janeiro de 2014, tendo, inicialmente, uma gestão compartilhada com a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Três meses após a municipalização, a escola passou a ser gerida inteiramente pela equipe nomeada para esse fim, pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e pela Fundação Municipal de Educação (FME). Durante o processo de municipalização, ocorreram reuniões entre a SME/FME e SEEDUC, entre a FME/SME com representantes da comunidade do Caramujo para que fossem estabelecidas as bases para o funcionamento da escola. Entre outros pedidos, a comunidade solicitou às autoridades municipais presentes, a permanência do horário integral.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> O presente texto aborda a pesquisa realizada no contexto da dissertação de mestrado: FONTENELLE, Dayse Gonçalves. **Narrativas sobre a implantação da jornada ampliada na Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda: movimentos de transformação.** Dissertação de Mestrado. São Gonçalo: Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), 2018. Disponível em: <https://grupopolifonia.files.wordpress.com/2020/12/dayse-goncalves-fontenelle.pdf>

A escola, como parte da sociedade, ao mesmo tempo se constitui e é constituída por essa. É, por isso mesmo, em sua natureza uma instituição complexa, local de tensões, sobretudo de expectativas e esperanças. É preciso ressaltar que o direito à escola além de ter sido afirmado lentamente se revelou, em alguns momentos da história do país, oscilante. A escola como uma instituição de caráter público é frágil e dependente das pressões dos setores da sociedade interessados em seu funcionamento para que mudanças ocorram (RAMOS, 2018).



É da mesma forma relevante, ressignificar a escola como um espaço de produção de saberes, e, principalmente, o/a professor/a como um produtor de conhecimento sobre a sua prática é o principal objetivo desse texto, para tanto, reiterar a centralidade do/a professor/a como sujeito de sua formação é fundamental. Como nos afirma Nóvoa (1992, p. 13), “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, por isso é importante encontrar

um espaço dialógico entre as dimensões do pessoal e do profissional para que os professores possam se apropriar de seus processos de formação, dando a eles real sentido.

### **a professora de história: Dayse<sup>2</sup>**

Início esta narrativa me apresentando para inserir a pessoa no contexto narrado. Começo, então, pela escolha do ofício de professora, a profissão que sempre me encantou. Como muitas outras meninas do meu tempo, comecei cedo a praticar o ofício com bonecas, primos e colegas. Mas, ao contrário da inclinação inicial, a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) não foi a minha opção de formação no segundo grau. Cursei o segundo grau regular em uma escola particular considerada muito eficiente na preparação para o vestibular. Ao final do terceiro ano, a licenciatura em História foi a minha escolha profissional, e essa opção gerou muitos questionamentos por parte dos meus professores, amigos, familiares: “Vai fazer História para ser professora, Dayse!?”. Mas como sou uma pessoa determinada – alguns diriam teimosa – decidi pela licenciatura em História, mesmo. Talvez minha escolha tenha sido um ato de insubordinação e rebeldia, ou mesmo, uma forma de entender mais profundamente as mudanças que vinha acompanhando pelos jornais e pela TV. Vivía o final dos anos 1980, período no qual tudo o que fora reprimido até então, fervilhava: o processo de democratização e as eleições livres, as mobilizações em torno da escrita de uma Constituição, a agitação dos diversos movimentos de trabalhadores. Anos intensos e tensos também.

Com muito orgulho, iniciei a licenciatura em História, em 1987, na Universidade Federal Fluminense, repleta de expectativas, mas percebi rapidamente, que o curso que iniciara era claramente voltado à formação do historiador, preocupado com o domínio da cultura geral e dos conteúdos específicos da área, assim como nos aponta Saviani (2009) tratando do *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*. O

---

<sup>2</sup> Ver nota número 1.

contato com a prática estava reservado ao último ano do curso, novamente em acordo com Saviani (2009). O aspecto pedagógico-didático era um apêndice de menor importância, encarado como uma mera exigência formal incorporando, apesar de estar relacionado à prática, o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. A formação do professor ficava a cargo da Faculdade de Educação.

Então, em busca de uma formação mais próxima da prática, decidi participar do processo seletivo para ingressar no Curso de Habilitação Específica do Magistério na primeira Escola Normal do Brasil, o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC). Ao logo de dois anos, cursei disciplinas voltadas ao saber pedagógico-didático, participei de estágios como observadora e atuei junto aos docentes de escolas da rede estadual. Foram dois anos de muita aprendizagem e trabalho cursado concomitantemente com a licenciatura em História. Devo dizer que a prática do Curso de Habilitação para o magistério me preparou para a realidade da sala de aula, pois pude acompanhar de perto a realidade do professor da escola pública e as estratégias pedagógicas e didáticas encontradas por eles para facilitar o processo ensino-aprendizagem dos estudantes e isso me deu muita bagagem para a viagem iniciada por mim. Ser professora era a vontade inicial e buscar me formar de maneira adequada me levou a percorrer esse caminho enviesado e pouco linear.

Assim, percebo a minha incompletude e as mais variadas influências, interferências e transferências produzidas em mim e por mim, fundamentais para a compreensão do que sou como profissional. Sou hoje resultado de incontáveis encontros e desencontros que reunidos vão compondo a pessoa que estou sendo. É importante ressaltar que não considero a hipótese de estar completamente formada, preparada, concluída. A busca por conhecimento, por melhores caminhos, por aprimorar o meu fazer fizeram com que planos e projetos fossem inúmeras vezes refeitos ou recomeçados. Nem sempre o resultado foi o idealizado inicialmente. É bem verdade que algumas vezes superou

expectativas e, em outras, trouxe muitas frustrações. Com base nesse movimento de muitas idas e vindas, um vocabulário composto por palavras como “construindo”, “reconstruindo”, “trocando”, “aprendendo”, “persistindo” foi norteando minhas experiências e me trouxe até aqui<sup>3</sup>.

Talvez seja exatamente o caminho percorrido em minha formação profissional, que me permitiu integrar grupos em estágios formativos diferentes e me fez exercitar a escuta sobre da necessidade do outro para que este possa construir o seu conhecimento. Assim, desenvolvi uma relação de escuta da necessidade dos estudantes com os quais trabalho e costumo finalizar cada um dos três períodos, nos quais se dividem o ano letivo na rede municipal de Niterói, solicitando aos estudantes uma avaliação anônima do que foi bom e o que foi ruim durante aquele intervalo de tempo no qual desenvolvemos vários temas relativos à disciplina de História. Também faz parte desse momento, a formulação por parte dos estudantes de sugestões de como melhorar a nossa relação, seja no aspecto pessoal, seja no âmbito do trabalho com os conteúdos. Essas escritas várias vezes me surpreenderam e me fizeram repensar as minhas práticas e a minha forma de lidar com as turmas.

### **a proposta da sala ambiente**

Alguns estudantes, talvez pela pouca familiaridade em expressar opiniões sobre o trabalho do professor e da escola, respondem de forma apressada qualquer coisa, com o intuito de dar conta da tarefa solicitada, mas outros levam essa empreitada muito a sério. Esses alunos expressam por escrito os seus desejos e as suas

---

<sup>3</sup> Fragmento da narrativa presente no livro: *Memoriais, pesquisa formação e modos outros de escrita acadêmica*. Organização de Inês Ferreira de Souza Bragança e Rodrigo Luiz de Jesus Santana. São Carlos: Pedro & João, 2020. Disponível em <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/wp-content/uploads/2022/03/MemoriaisPesquisaformacaoEbook.pdf>

críticas que estavam guardadas ou faziam parte apenas de conversas entre eles mesmos quando não estão sendo ouvidos e observados pelos professores. A intenção por trás dessa prática é estabelecer, com as turmas com as quais trabalho, um canal de comunicação direto e mais próximo e possibilitar que os estudantes exercitem o direito de expor desejos e insatisfações, além de sugerir mudanças.

A montagem da sala ambiente teve inspiração na crítica afiada de um(a) estudante do 8º ano do ensino fundamental:

*A escola é legal, mas as aulas são sempre meio iguais, até a sua, prof<sup>a</sup>. É sempre a mesma coisa com um assunto diferente. A escola tinha que ter coisas diferentes. Sai um professor e entra outro e a gente aqui, no mesmo lugar. Um saco. É um monte de blá, blá, blá. Queria que algo diferente acontecesse. (8º Ano/2016)*

Ler o texto teve o efeito de um soco no estômago. Senti uma imensa sensação de incompetência e uma forte frustração, mas passado o choque inicial, senti que havia naquele texto curto, um grande desafio embutido. A partir da leitura, comecei a pensar no que poderia ser atrativo, agradável e fértil para os estudantes e, também, para mim. Essa experiência dura me fez rever práticas e buscar novos caminhos.

Quando me refiro à experiência, estou aludindo a um acontecimento exterior e estrangeiro a mim, o que me causa estranheza ou como nos afirma Larrosa (2011) ex/tranheza: o que é alheio a mim não podendo ser capturado, ou mesmo apropriado por mim; e que é necessariamente diferente de mim. A experiência exige um movimento de saída de mim em direção ao acontecimento e um movimento de retorno que me afeta, de forma particular e singular, provocando transformação e formação. O sujeito da experiência é, portanto, um território de passagem que guarda em si vestígios da experiência vivida.

A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou



eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. (LARROSA, 2011, p. 5)

Mais do que apenas refletir, queria materializar a mudança que aquela avaliação do estudante provocou em mim. Então, na última reunião pedagógica do ano de 2016, que acontece todas às quartas-feiras e têm a duração de duas horas com a presença de todos os professores e da equipe pedagógica, propus ao grupo de colegas nos organizarmos em salas específicas para as disciplinas, ou em pares de disciplinas, como fosse melhor para todos. Receberíamos os alunos, ao invés de irmos até eles. Teríamos nesses espaços reunidos, materiais específicos disponíveis, o que facilitaria a dinamização das aulas. Para começar, criaríamos um movimento que tiraria os alunos da sala, deslocando-os até outro ambiente preparado para as aulas. Alguns colegas aprovaram a ideia, já outros apenas ouviram sem muita disposição de concretizar a sugestão apresentada. O resultado positivo da reunião foi o comprometimento da direção com a proposta, entendido por mim como sinal verde para colocar em prática o projeto.

Na última semana de janeiro de 2017, com toda a rede municipal ainda em férias, fui para a escola para montar a sala. Separei, com ajuda de alguns funcionários, o mobiliário necessário (mesas, cadeiras, armário e estante) e o material didático (livros, revistas, mapas, globos, material de papelaria). Também levei muitos materiais que possuía para incrementar o espaço, além de contar com variadas e significativas doações.

Tentei desconstruir a ideia de sala de aula comum. Arrumei as mesas da sala de forma a acomodar as turmas em grupos de trabalho de quatro lugares. Não selecionei um espaço específico para mim, por considerar importante estar com os estudantes, sentar perto deles, em todos os momentos. Todas as mesas contavam com

revistas e gibis, além de material básico de papelaria. A sala contava ainda com um projetor, um telão, caixa de som e acesso à internet.

No início do ano letivo de 2017, a sala estava pronta!



Imagens do acervo pessoal

Os estudantes aprovaram a novidade. Sair da sala de aula comum para outro ambiente, especialmente, preparado para a disciplina, e ter nesse espaço visualmente disponíveis vários materiais pedagógicos, sentar-se em grupo, foram fatores determinantes para revitalizar a dinâmica das aulas.

Mas como nem tudo agrada a todos... Os coordenadores, a princípio, sentiram-se desconfortáveis diante de tanto movimento. A saída dos grupos da sala de aula e a circulação deles pelos corredores até a sala ambiente causaram desgosto e exigiram muitos acordos para que parcerias fossem firmadas. Foram muitas reformulações na organização desse movimento até que a dinâmica se tornou familiar a todos os envolvidos e o estranhamento inicial se diluiu. Mas devo destacar que ouvir o incômodo dos coordenadores e buscar compor acordos com eles foi fundamental.

Outro tema enfrentado durante a implementação da sala ambiente de História foi o questionamento feito por parte dos professores sobre o “privilégio” concedido à disciplina de História de ter uma sala exclusiva. Durante algumas reuniões de planejamento, foi necessário lembrar que a proposta da sala ambiente feita no final de 2016, abarcava todos os professores, mas apenas a sala de História havia se concretizada. Diante do exposto, outros professores decidiram montar suas próprias salas ambientes.

Foi o caso da disciplina de Ciências, que até 2016 dividia uma sala com a disciplina de Arte. A partir de 2017, todo o material de laboratório foi organizado em uma sala específica, propiciando um ambiente investigativo e muito mais proveitoso aos estudantes. As aulas de Ciências, assim como as de História e Arte passaram a ser realizadas nas salas ambiente.

A escola passou a contar, a partir desse momento, com vários espaços diferenciados: sala ambiente de Arte, a sala ambiente de História e a sala ambiente de Ciências, além da sala de leitura e o espaço destinado às práticas esportivas que compreendem a quadra poliesportiva e sala de espelhos.

Entendo que trabalhar com jovens exige de nós, professores, o constante e ininterrupto exercício de questionar o nosso fazer, pois as dinâmicas e os conteúdos exaustivamente repetidos e padronizados, distanciam-se dos interesses dos estudantes. Assim sendo, culpabilizar e rotular os estudantes de desinteressados, ou mesmo considerá-los desprovidos dos requisitos adequados ao desenvolvimento intelectual, não dinamiza ou contribui para o desenvolvimento de um ambiente propício ao conhecimento. É preciso buscar junto aos estudantes caminhos para tornar a escola um espaço de produção de conhecimento.

### **olhando para a formação docente<sup>4</sup>**

Talvez uma pista para entendermos a dificuldade existente na relação entre o docente e o estudante esteja na construção da identidade do professor, que centrou esforços na relação com o conhecimento, deixando a relação pedagógica, com o aprendente, em segundo plano. Entendo que ao concluir a licenciatura não nos tornamos professoras e professores. Segundo Geraldi (2015), os professores levam grande parte de suas vidas absorvendo conhecimentos para transmiti-los aos seus estudantes. A grande mudança na relação denominada por ele de triádica – professor,

---

<sup>4</sup> Ver nota número 1.

aluno e os conhecimentos - ocorre quando o “professor do futuro” transforma o vivido em perguntas, organiza os conhecimentos dados pela herança cultural e os relaciona a conhecimentos e saberes que ultrapassam os limites das disciplinas. Trata-se aqui de pensar o ensino não como aprendizagem do que já se conhece, mas de produzir conhecimento a partir de novas articulações entre a vida do professor e a vida do estudante aos conhecimentos disponíveis. Professor e estudantes tornam-se autores que constroem conhecimento e refletem sobre o mundo que os cerca. Os acontecimentos da vida tornam-se, assim, o ponto de partida para a elaboração do conhecimento.

Desse modo, inspirada pelo movimento de pensar com os alunos, realizei mudanças que não se restringiram ao aspecto espacial da troca de ambiente. Ocorreram modificações que afetaram bastante a dinâmica das aulas de História, aproximando-se, ainda que de forma tímida, ao “paradigma reflexivo” preconizado por Lipman (1995), que pressupõe a educação como espaço de participação em “comunidade de investigação”, orientadas por professores, objetivando a compreensão adequada sobre temas, sobre o próprio conhecimento e sobre o mundo. Destaca-se que os conteúdos foram organizados de forma a permitir questionamentos. A reestruturação de todo o processo, ligou-se ao permanente esforço teórico-metodológico de promover diálogo, reflexão e reestruturação dos caminhos a percorrer (TONIETO, 2006).

Muitas alterações identificam-se com os princípios educacionais interculturais, que buscam promover o fortalecimento das identidades dos estudantes, potencializando processos de empoderamento e autonomia, estimulando o diálogo entre diferentes saberes e conhecimentos e favorecendo dinâmicas participativas e estimulando diferentes linguagens que mobilizem à construção coletiva (CANDAU, 2012).

O contexto apresentado pelo cotidiano da escola serviu como *espaçotempo* de produção de políticas educacionais, pois os professores e diretores, por meio de suas práticas, foram

construindo, tecendo o currículo e, ao mesmo tempo, formando a si e a todos os que participaram. Essas práticas formativas são potentes na ampliação do conhecimento e tornam os envolvidos praticantes, protagonistas dessa produção (FERRAÇO; GOMES, 2013).

Escrever sobre a experiência da montagem da sala ambiente trouxe junto muitas reflexões, que me levaram a associar a experiência narrada a uma experiência formadora, pois ler a pesquisa realizada junto aos estudantes produziu um acontecimento capaz de me deslocar e me tirar de um local de segurança, conforto e acomodação. A fala daquele discente tornou-se um acontecimento carregado de significados, que provocou a construção de uma nova proposta de trabalho, abandonando os formatos pré-estabelecidos.

Assim, a experiência vivida pode ser considerada formadora por ter implicado uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, que objetivou uma representação e uma competência. A experiência formadora pode, dessa forma, ser mais ou menos significativa, estando em acordo com as transformações que incidem sobre nossa identidade e subjetividade (JOSSO, 2010).

Portanto, o estudo dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, tendo em vista a elaboração de uma formação experiencial, efetua-se a partir da construção da história de formação, mediante a narrativa das experiências com as quais o autor/ator aprendeu, mediante seu modo de operar escolhas, de situar em seus vínculos e de definir seus interesses (JOSSO, 2010).

Destaco, aqui, a importância de narrar a experiência vivida. Muitos elementos da narrativa emergiram no ato da narração e, a partir de então, ganharam uma nova compreensão em decorrência da reflexão; tal processo de reflexão possibilitou a formação e a transformação de práticas e entendimentos.

Vale ainda destacar que Nóvoa (1992) sustenta como identidade profissional. um espaço de luta e conflito, realçando o caráter dual de como nos sentimos e como nos entendemos professor. A construção da identidade profissional leva tempo e se

caracteriza pela complexidade. O processo identitário do professor como profissional se constrói, dessa maneira por meio de três A: A de Adesão, que implica aderir a princípios, valores, projetos e potencialidades; A de Ação, escolhendo a melhor maneira de agir, misturando o pessoal e o profissional; A de Autoconsciência, quando o professor reflete sobre a sua ação.

A identidade é assim, portanto, um processo inacabado e que se projeta para trás no passado, no presente cotidiano e nos projetos que fazemos de futuro, que ganham contornos subjetivos, pessoais e complexos (VIEIRA, 2000). O ser humano, esse todo identitário, constrói-se a si mesmo quando interage com outros (heteroformação), com o meio ambiente (ecoformação) e consigo (autoformação) (PINEAU, 2010), sendo, portanto, essas interações referências para sua construção e transformação.

Vale ainda lembrar que narrar as experiências vividas não é reconstituir o curso factual e objetivo do que foi vivido e, sim, um ato de passagem, pelo qual aquele que narra a sua história de vida retoma em acordo com as associações que fazem com o espaço e o tempo de sua existência. O sujeito que narra sua história de vida, buscando significar e dar sentido à sua trajetória, seleciona partículas do que viveu e reconstrói a história de si mesmo. É, portanto, uma enunciação instável e transitória, que se reconstrói e não acaba em si mesma. A sua importância está na noção de conveniência que a história toma no momento da enunciação (DELORY-MOMBERGER, 2014).

Entendo a escola como um lugar dinâmico e produtor de conhecimento e vista, muitas vezes, como campo para a realização das estratégias que tornam possível capitalizar vantagens, expandir e solidificar posições do grupo dominante. Identifico o controle do espaço escolar como uma estratégia para controlar e assegurar a posição da classe dominante e garantir que o entendimento dessa classe se perpetue. Mas, identifico, na mesma escola projetos de poder colocados em prática, um local onde emergem táticas autônomas, bem no campo de visão do “inimigo” que opera no

contragolpe. Não há, nessa ação tática, a visão de permanência ou ganho. É apenas a arte do fraco em sua ação possível.

Sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder. (CERTEAU, 2014)

Cabe considerar ainda que, no ambiente escolar, convivem pluralidades complexas de pessoas, investidas de suas particulares religiosidades, histórias de vida, suas redes sociais e culturais, seus desejos. É por meio da ampliação das redes de sentido dos sujeitos praticantes nos cotidianos das escolas, repletas de processos inventivos, anônimos e sorrateiros, de táticas-estratégias de subversão das tentativas de padronização, que se oportuniza um ambiente onde tudo o que é diferente e aparentemente caótico se adapta de maneira harmônica e potencializa fazeres (FERRAÇO; SUSSEKIND, 2016).

### **apontamentos finais**

O professor que produz conhecimentos aprende de forma mais profunda a respeito da sua prática e sobre a sua vida, tornando-se, assim, responsável pelo seu fazer. É a busca de produzir uma epistemologia da prática (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015).

Faz-se necessário que os indivíduos se apropriem de sua história de vida ao elaborarem a sua narrativa. Ao fazerem isso, os narradores estão se autoformando, estão se apropriando de seu poder de formação. É preciso reconhecer, ainda, que tanto os saberes formais e exteriores quanto os saberes interiores e subjetivos, praticados em sua vida pessoal e profissional, possuem papel fundamental na forma como esses indivíduos investem no espaço de aprendizado e formação. Todavia é preciso explicitar que a narrativa não entrega os “fatos”, mas as construções que são elaboradas por meio da fala ou da escrita. Longe de apresentar uma

forma fixa, ela é instável, transitória e se recompõe quando é enunciada, portanto é sempre passiva de ser retomada e revisitada (DELORY-MOMBERGER, 2012).

A narrativa aqui apresentada buscou visibilizar a experiência vivida por uma professora da escola básica, em uma rede pública de ensino, demonstrando que é possível, por meio da narrativa e do registro da memória dos atores envolvidos no processo que se desenvolve no interior do ambiente escolar, produzir saberes científicos academicamente reconhecidos.

Também foi objetivo desse texto, apresentar os caminhos percorridos a partir do diálogo entre professores e estudantes, valorizando a escuta como meio possível na construção conjunta de outros modos e práticas.

Vale destacar que é fundamental que o professor se sinta capaz e apto a registrar e socializar seus fazeres e, também é muito importante que sua prática seja reconhecida e valorizada no meio acadêmico.

## referências

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **História de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano: arte de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: Figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN: EDUFRN, 2014.



SUSSEKIND, Maria Luíza; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Apresentação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org)...**currículos em redes**. Curitiba: CRV, 2016, p. 9-21.

FONTENELLE, Dayse Gonçalves. **Narrativas sobre a implantação da jornada ampliada na Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda**: movimentos de transformação. Dissertação de Mestrado. São Gonçalo: Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), 2018. Disponível em: <https://grupopolifonia.files.wordpress.com/2020/12/dayse-goncalves-fontenelle.pdf>

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Antônio Oliva Gomes. Sobre as redes que tecem práticas políticas cotidianas de currículo e de formação de professores/as. **Currículo sem Fronteiras**, v.13, n.3, p. 464-477, set/dez. 2013.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.04-27, jul./dez. 2011.

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.01, p.17-44, Janeiro- Março 2015.

LIPMAN, Matthew. Raciocínio crítico: o que pode ser isso? In: **A comunidade e investigação e o raciocínio crítico**. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Criança, 1995, p.33-46.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

PASSEGGI, Maria Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto) biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo educacional. **Investigação Qualitativa**, 2 (1) pp. 6-26, 2016.

PINEAU, Gaston. Autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António.; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

RAMOS, Francieleo Castro. Socialização e cultura escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230006, 2018.

SAVIANE, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas. v. 14, n. 40, jan/abr 2009.

SERÓDIO, Liana Arraes; PRADO, Guilherme do Val Toledo.

Percursos interpretativos de formação docente e discente. In:

COSTA, Adriana Alves Fernandes; CUNHA, Renata Cristina de Oliveira Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo.;

EVANGELISTA, Francisco. **Narrativas, formação de professores e subjetividades democráticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.77-100.

TONIETO, Carina. A prática dialógica na comunidade de investigação: possibilidades de uma educação para o pensar. In: FÁVERO, Alcemira Maria; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CASAGRANDA, Edison Alencar; ROSSETTO, Miguel da Silva. (Org.). **Diálogo e investigação: perspectivas de uma educação para o pensar**. 01ed. Passo Fundo: Editora Méritos, 2007, v. 01, p. 19-42.

VIEIRA, Ricardo. **Ser igual, ser diferente: encruzilhadas da identidade**. Portugal: Prof. edições. 2000.



## capítulo 12

### **tornar-se professora em tempo de pandemia: narrativa (auto)biográfica e formação contínua em um contexto de trabalho remoto**

*aline nunes ferreirinha de souza  
everardo paiva de andrade*

#### **introdução**

O presente artigo reflete sobre o cenário *experienciado* compartilhado da prática docente de uma professora da educação básica, no contexto da pandemia de Covid-19, ao longo dos anos de 2020-2021, um pouco mais branda, nesse momento, mas ainda em curso. O termo Coronavírus (Sars-Cov-2) aparece assim no portal de informações da Fiocruz:

Desde o início de fevereiro, a Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a chamar oficialmente a doença causada pelo novo coronavírus de Covid-19. COVID significa Corona Vírus Disease (Doença do Coronavírus), enquanto “19” se refere a 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês no final de dezembro (PORTAL FIOCRUZ, 2020).

O propósito principal do trabalho consiste na possibilidade de apropriação narrativa (EAKIN, 2019) e de compartilhamento entre professores e professoras da educação básica, em diálogo com outros níveis de ensino, daquilo que foi e que, em alguma medida, ainda tem sido, a experiência da profissão docente nesse contexto desafiador, a partir de uma perspectiva (auto)biográfica, ou seja,

partindo da própria narrativa de uma professora de História e Filosofia. Não obstante, reconhece também percursos inéditos de formação no trabalho cotidiano ao longo de um *tempo da morte do tempo* (FUKS, 2022), repleto de perplexidades.

Para dar conta do que se propõe, o texto apresenta inicialmente algumas notas sobre o contexto brasileiro e global em face da pandemia de Covid-19. Em seguida, procura dialogar com questões e características específicas que se apresentavam à realidade educacional brasileira no período, com foco nas orientações e normas estabelecidas pelo estado do Rio de Janeiro, onde reside e atua a professora-narradora. Por fim, articula fragmentos narrativos que expressam, tal como em mônadas benjaminianas, as contradições e os desafios da experiência singular – experiência ordinária, como diria Michel de Certeau (2011), no sentido de que não se trata de algo extraordinário, espetacular e monumental – de uma professora regente de Filosofia no Ensino Médio, na rede pública estadual, numa escola voltada para a Educação de Jovens e Adultos, e também numa escola privada do município de Cantagalo, onde atuava com turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental nas disciplinas de História e Filosofia.

### **tempos pandêmicos**

Oficialmente a pandemia de Covid-19 foi reconhecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em março de 2020. Desde o final do ano de 2019, porém, circulavam nas diversas mídias notícias da descoberta e expansão de um misterioso vírus desde a China. Até então não se tinha muita noção do que isso significava ou mesmo do potencial de transmissão do Coronavírus, que se anunciava inédito, chamado por alguns de inimigo invisível. Nesse sentido, pode-se dizer que o aparecimento da pandemia pegou o mundo de surpresa, vindo acompanhado de incertezas e de muitos desafios.

Depois da China, os diversos veículos de comunicação foram acompanhando os deslocamentos e a disseminação do vírus por

países da Europa, Oceania, Ásia e África. O elevado contingente de óbitos em alguns países europeus, como Itália e Espanha, fazia soar sinais de alerta, repercutindo em medidas anunciadas, tomadas ou não, para tentar impedir a expansão da doença pelos demais países do continente. Pouco a pouco tornava-se evidente o fato de que os países que tomaram medidas de isolamento social com maior amplitude e contaram com um índice maior de adesão por parte da população conseguiram resultados mais expressivos no que se refere à prevenção e à redução do número de infectados e mortos pelo novo coronavírus.

Após um período em que permaneceu apenas como expectador do que vinha ocorrendo em outros países – e nas redes sociais circulavam opiniões mais ou menos aleatórias de que se tratava de um vírus chinês, uma doença de rico ou mesmo de que não passaria de uma *gripezinha*. No começo de março de 2020, o Brasil passou a conviver com orientações diversas e difusas referentes à comprovação da chegada e ao modo de enfrentamento ao coronavírus. As principais medidas possíveis e recomendadas inicialmente pela OMS para tentar evitar a contaminação pelo vírus foram, basicamente, higienizar bem as mãos e fazer o chamado isolamento social, ou seja, evitar o contato com e entre as pessoas.

A chegada do vírus ao país afetou bruscamente a vida de milhões de pessoas, vale dizer que de maneiras variadas e com intensidades distintas. Enquanto medidas de isolamento social eram adotadas por vários estados e municípios com o objetivo de tentar conter ou reduzir a expansão em larga escala da contaminação e salvaguardar o sistema de saúde, à beira de um colapso, aquela parte mais vulnerável da população, sob condições de trabalho informal ou em situação de rua, por exemplo, simplesmente não tinha outra escolha.

A partir desse breve cenário do começo da pandemia no mundo e de seu rápido desembarque no Brasil – e a impressão, ao narrar, de que se trata de uma história que se passa em outro tempo e em outro lugar é quase irresistível –, passamos à parte seguinte do texto: e a educação, e a escola, seus estudantes e professores? Em meio à

diversidade do contexto, à realidade heterogênea de municípios e estados, à particularidade do estado do Rio de Janeiro e dos municípios de Cordeiro e Cantagalo, quais as ações e os instrumentos que foram sendo construídos e implementados em cada caso, na tentativa de garantir o acesso à educação escolar, ainda que à distância, para os estudantes da educação básica?

### **educação e pandemia: lembranças de um tempo fora do tempo**

A pandemia impôs desafios à vida pessoal e profissional, como em todos os diversos âmbitos da vida humana no planeta. Mais adiante, a narrativa da professora aborda o modo como suportou e ainda vem suportando uma estória de vida profissional, atravessada por questões pessoais, no contexto da pandemia. Parte-se do pressuposto de que as narrativas que articulam estórias e histórias de vidas podem configurar uma importante ocasião, não só para registro de momentos que envolvem a dimensão macro histórica, mas também para o aporte de relatos individuais refletindo o cotidiano da formação profissional docente e das práticas profissionais, evidenciando o modo como as perspectivas macro e micro históricas se entrelaçam, na perspectiva de uma aprendizagem narrativa (GOODSON, 2020). Também Bragança (2011, p 158) deixa evidente a importância deste entrelace:

Do ponto de vista filosófico, pensar a formação traz o humano para o centro de nossa reflexão. Enquanto sujeitos históricos, construímos-nos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmos, com o meio e os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado. As interações humanas vão constituindo a cultura, e a educação consiste na apropriação/recriação desse conhecimento acumulado pela humanidade: nesse sentido, o processo educativo permeia toda a vida humana.

Antes de apresentar os relatos sobre o modo como a professora experienciou e ainda vem experienciando a docência no cotidiano de trabalho, assumindo os desafios e as dificuldades, acolhendo respostas provisórias e buscando compreender as transformações trazidas pela pandemia para o dia a dia da profissão, procuramos esboçar um panorama acerca das mudanças relacionadas ao campo institucional da educação no contexto nacional e fluminense.

No que diz respeito à educação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) estima que “a crise causada pela Covid-19 resultou no encerramento das aulas presenciais em escolas e em universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo” (UNESCO, 2020, apud DIAS; PINTO, 2020). No contexto nacional, o Ministério da Educação (MEC) tardou em implementar medidas contendo orientações específicas para o enfrentamento da pandemia de Covid-19. Em 1º de abril de 2020, o Presidente da República publicou uma medida provisória desobrigando as instituições escolares de cumprirem o mínimo de 200 dias letivos exigidos na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), desde que mantidas as 800 horas do período letivo.

Pouco depois, no final de abril, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou um parecer contendo diretrizes para as escolas e orientações relativas ao calendário letivo de 2020. Sobre o Parecer CNE/CP nº 5/2020, o portal do MEC informa:

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, por unanimidade, nesta terça-feira, 28 de abril, as diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus. Os 21 conselheiros votaram, em plenário virtual, um documento que traz orientações e sugestões para todas as etapas de ensino, da educação infantil à superior. O parecer foi elaborado com a colaboração do Ministério da Educação (MEC). O material aprovado pelo CNE tem o objetivo de orientar estados, municípios e escolas sobre as práticas que devem ser adotadas durante a pandemia, além de propor normas nacionais gerais. A reorganização dos calendários é de responsabilidade dos sistemas de ensino (PORTAL DO MEC, 2020).



Após um longo período de incertezas, desencontros e discussões relacionadas ao funcionamento das instituições escolares e ao sistema educacional brasileiro, o governo federal publicou em 18 de agosto de 2020, a Lei nº 14.040/2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública no país.

Esse instrumento legal apresentou alternativas de reorganização do ano letivo para a educação infantil, ensino fundamental e médio e ensino superior. No que se refere ao ensino fundamental e médio, referencial principal desse texto, a lei estabelece especialmente o seguinte:

Art. 2º – Os estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensados, em caráter excepcional:

II – no ensino fundamental e no ensino médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do inciso I do caput e do § 1º do art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, observado o disposto no § 3º deste artigo.

§ 1º A dispensa de que trata o caput deste artigo aplicar-se-á ao ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei.

§ 2º A reorganização do calendário escolar do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei obedecerá aos princípios dispostos no art. 206 da Constituição Federal, notadamente a igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas, e contará com a participação das comunidades escolares para sua definição (grifos nossos).

Pode-se dizer que apesar da publicação da Lei nº 14.040/2020, que apresentou alternativas e possibilidades para a reorganização

das redes municipais, estaduais e federal para o ano letivo de 2020, além da utilização e validação do ensino remoto emergencial, abrangendo toda a Educação Básica e o ensino superior do país, permaneceram muitas dúvidas e incertezas acerca da educação escolar, do trabalho docente e do processo de ensino-aprendizagem nos variados níveis educacionais. Afinal, vivemos num país de grande extensão e diversidade, com muitas diferenças que englobam localidades, regionalidades, sistemas de ensino e práticas de ensinar.

É importante destacar que a oferta de ensino remoto emergencial mediado por tecnologias trouxe uma série de questionamentos não só para – ou sobre – os docentes, mas também no que concerne ao cenário educacional nacional, perpassando as diferenças e especificidades referentes às redes de ensino (municipais, estaduais e federal), aos níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental, médio, superior e pós-graduação), às redes públicas e privadas, à zona rural ou à área urbana etc.

“O ensino remoto diz respeito às atividades de ensino mediadas por tecnologias, mas orientadas pelos princípios da educação presencial”, explica a diretora de Articulação do Ensino do IFAL, Elisabete Duarte. Nesse caso, os estudantes têm aulas virtuais no mesmo horário em que estariam presentes na instituição de ensino, respeitado o percentual de tempo previsto no normativo institucional e no plano pedagógico do curso (IFAL, 2020).

Cada ente federativo estabeleceu a maneira mais adequada de ofertar o ensino remoto emergencial, levando em consideração as características das suas redes de ensino e da comunidade educacional que as compõem. Cabe ressaltar, porém, que não foi um processo equânime, nem mesmo linear, pois muitas especificidades e casos particulares ampliaram os desafios para não interromper a oferta de educação escolar aos discentes.

Dentre as questões concernentes aos âmbitos nacional, regional, estadual ou local estão aquelas que envolvem o acesso desigual ou a

falta mesmo de acesso aos meios tecnológicos e à internet, além da experiência muito variável dos professores no uso de diversos tipos de ferramentas tecnológicas, dependendo de características individuais e de fatores como formação ou adaptação às práticas docentes. Além disso, fatores como a falta de apoio – traduzida numa oferta precária ou inexistente de capacitação para o uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) ou na ausência pura e simples de alternativas tecnológicas adequadas à educação –, as dificuldades de acesso à alimentação adequada para os estudantes e suas famílias, as condições de vulnerabilidade socioeconômica etc, compõem um cenário de enormes desafios e dificuldades encontrados no contexto. Nas palavras de Dias e Pinto (2020, p.546),

muitos no Brasil não têm acesso a computadores, celulares ou à internet de qualidade – realidade constatada pelas secretarias de Educação de estados e municípios no atual momento – e um número considerável de professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades online, avaliar os estudantes a distância e produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e online. Na pandemia, grande parte das escolas e das universidades estão fazendo o possível para garantir o uso das ferramentas digitais, mas sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente.

Focalizando as medidas adotadas pelo estado do Rio de Janeiro, circunscrevendo o contexto da prática educativa, as escolas foram fechadas por força do Decreto nº 46.973, de 16 de março de 2020, que reconheceu a situação de emergência na saúde pública do estado do Rio de Janeiro em razão do contágio e adotou medidas de enfrentamento à propagação decorrente do novo coronavírus (Covid-19).

De início, pensou-se que a quarentena, o fechamento das escolas e as medidas de isolamento social seriam breves, no máximo trinta ou quarenta dias, mas as medidas e orientações necessárias por conta do estado de calamidade pública motivado pela pandemia

se estenderam por semanas e meses. No presente momento, as unidades escolares da rede estadual do Rio de Janeiro já retomaram as aulas presenciais, processo que vem ocorrendo desde os meses finais de 2021, levando em consideração a situação da pandemia em cada localidade. A rigor, desde abril de 2020, as atividades educacionais remotas vêm sendo ofertadas aos alunos da rede estadual de forma síncrona e assíncrona. O que significa dizer que, apesar da suspensão das aulas presenciais com o intuito de frear a propagação do coronavírus, após um breve período de recesso em março, as aulas da rede voltaram a ser ofertadas de forma remota, por meio de plataformas específicas e da utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), possibilitando a manutenção da relação entre alunos/as e professores/as, num dos formatos possíveis para o momento.

Não obstante, o trabalho docente não cessou em nenhum momento. Os professores tiveram que se adaptar ao ensino remoto, utilizar suas casas como espaços de trabalho, dispor de meios tecnológicos e do acesso à internet, às vezes inexistentes, para atender às demandas do ensino remoto, conviver com a ausência de grande parte dos estudantes, com as dúvidas sobre o processo de ensino-aprendizagem em curso, aprender de forma rápida e sem apoio ou formação específica a utilizar meios e procedimentos tecnológicos para fins pedagógicos, responder à multiplicação das demandas burocrático-administrativas, participar de inúmeras reuniões on-line, além de *lives* sobre variados temas, numa infinidade de tarefas.

Como se não bastassem tantas mudanças num curto espaço de tempo, e ainda assolados pelo medo e pelas incertezas da pandemia, os professores tiveram que conviver com o desprestígio da formação na docência e com os ataques constantes, que os acusavam de não querer trabalhar, de se privilegiar com o fechamento das escolas e de utilizar o trabalho docente como ferramenta de doutrinação ideológica. Em meio a tantas dificuldades e incompreensões, por vezes, chegava o reconhecimento das famílias e dos estudantes,

manifestando apoio e apreço, partilhando e acolhendo a presença, mesmo que distante, era bálsamo para a continuidade do trabalho docente em tempos sombrios (ARENDDT, 1987).

Mergulhados em contextos que não controlam nem determinam, mas do qual são, professores alternavam suas expectativas entre viver com qualidade ou simplesmente sobreviver. Como afirmou o filósofo Byung-Chul Han (2021, p.4) em um texto publicado quando a imunização completa da população global era ainda uma imagem tênue no horizonte:

Sacrificamos voluntariamente pela sobrevivência tudo o que torna a vida digna de ser vivida. Em vista da pandemia, também se acata sem discussão a restrição radical dos direitos fundamentais. Aceitamos sem questionar o estado de exceção, que reduz a vida à pura sobrevivência. (...) Os coreanos chamam de corona blues o estado depressivo que se espalhou durante a pandemia. Durante a quarentena, sem contato social, agrava-se a depressão, que é a verdadeira pandemia do presente.

### **tornar-se professora em tempos de pandemia**

Tudo que foi dito até aqui colabora na configuração de cenários históricos e culturais em face dos quais a professora-narradora aprende – e aprende uma vez mais, e ainda mais uma vez numa aprendizagem contínua – a ser professora. E também aprende ao narrar, no esforço de transformar estórias em histórias de vida pela via da contextualização, posto que, como afirma Walter Benjamin (1996, p. 231),

aproveita essa oportunidade para extrair uma época determinada do curso homogêneo da história; do mesmo modo (que ...) extrai da época uma vida determinada e, da obra composta durante essa vida, uma obra determinada.

No curso da história e em sua época, portanto, a narradora busca compreender esses tempos pandêmicos, deles extraindo uma

vida de professora e seus saberes experienciais em construção, e dessa vida e desses saberes um aprendizado singular no contexto da pandemia. Em tempos de pandemia – segue narrando a professora...

*... a prática docente teve que ser ressignificada por conta da necessidade do uso emergencial do ensino remoto. Lembro Boaventura de Souza Santos dizendo que “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população”. E penso nas mulheres como um desses grupos particularmente vulneráveis no nosso patriarcado. De fato, dentre os grupos afetados diretamente pelas medidas de isolamento social estão as mulheres, que viram suas tarefas profissionais, domésticas e familiares se misturarem e se intensificarem com esta nova realidade que temos vivenciado. Boaventura dizia também que “a quarentena será particularmente difícil para as mulheres e, nalguns casos, pode ser mesmo perigosa”, cuidando das pessoas dentro ou fora das famílias. O fato de ser mulher e professora marca significativamente minha história de vida. Neste momento de pandemia, apesar de me encontrar numa situação que considero privilegiada, por manter meu emprego, por ter um teto e alimentação adequada, o que me distingue de muitas pessoas em situação de vulnerabilidade, enquadrando-me no grupo das mulheres e me vejo imersa e sobrecarregada pelas atribuições do trabalho doméstico, das condições, desafios e dificuldades do home office na docência, dos cuidados com os filhos e demais familiares e das atividades enquanto estudante de pós-graduação. Por conta dessa condição de gênero, permito-me refletir sobre como foi necessário readequar e repensar minha prática docente, ressignificando a profissão a partir das necessidades emergenciais trazidas pela pandemia.*

Tal condição favoreceu também uma tomada de posição em relação ao contexto, mas também à pesquisa, levando a professora a assumir a perspectiva da abordagem teórico-metodológica da narrativa (auto)biográfica, focalizando o perpassar dos contextos, sua história de vida e, no limite, a própria prática docente. Como professora e também estudante da pós-graduação, não se esquivava de trazer à narrativa algumas referências que acompanham suas reflexões e pesquisa. Ivor Goodson e Maria Inês Petrucci-Rosa

(2020), por exemplo, para quem as narrativas auto(biográficas) têm o potencial de “transformar estórias em histórias de vida, tendo como foco o enraizamento em contextos sociais, históricos, políticos e culturais mais amplos”; ou António Nóvoa (2002, p. 27), considerando que ao refletir e escrever sobre suas vidas, os professores enfrentam o dilema de "reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberada", porque o conhecimento profissional consiste não só num "conjunto de saberes e de competências", mas também na "sua mobilização numa determinada ação educativa".

A compreensão de que “as narrativas são maneiras de relatar nossas experiências” (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020) e, ainda, de acordo com Inês Bragança, de que a aprendizagem experiencial proposta pela abordagem (auto) biográfica implica o conhecimento sobre si, o conhecimento sobre seu fazer e a reflexão crítica sobre suas próprias concepções, traduzindo-se em uma atitude filosófica frente à vida, são referências teórico-epistemológico-políticas que levam a repensar e (re)significar suas práticas na/da docência a partir da narrativa.

*Feitas essas considerações iniciais, passo a narrar uma parte da minha rotina na atuação docente, desde março de 2020. Como já disse, atuo como professora regente de turma numa escola pública e numa escola privada em duas cidades do interior do estado do Rio de Janeiro. Na escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro leciono a disciplina de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos, enquanto na escola privada atuo no 2º Segmento do ensino fundamental, lecionando em algumas turmas a disciplina de Filosofia e noutras a disciplina de História. Em relação à experiência na escola privada, posso afirmar que na semana seguinte à interrupção das aulas presenciais, iniciamos a oferta de aulas remotas para nossos alunos, primeiramente através de videoaulas e posteriormente através de atividades síncronas numa plataforma digital voltada para as especificidades educacionais. Nenhum dos alunos matriculados nessa escola apresentou problemas relacionados à falta de acesso à internet ou à falta de objetos tecnológicos como computadores ou smartphones necessários para o acesso às aulas remotas. Como professora dessa escola, posso dizer que percebi dificuldades variadas entre os colegas*

*professores no acesso e no manejo das ferramentas oferecidas pela plataforma que passamos a utilizar. Alguns tiveram que adquirir emergencialmente computadores ou smartphones com capacidade maior para que conseguissem dar aulas através da plataforma digital, com recursos próprios. Ao longo do ano de 2020 fui adaptando as aulas e as atividades propostas com o objetivo de oferecer uma aprendizagem significativa para os discentes. A escola reorganizou o calendário escolar e o sistema de avaliação, adaptando-os às possibilidades do processo de ensino-aprendizagem para o ensino remoto. É importante registrar a falta que senti do contato presencial com meus alunos e minhas alunas, do mesmo modo que pude perceber, através de suas falas e declarações, que também eles sentiram muita falta do ambiente escolar e de seus professores, o que mostra que a escola não é um mero local de “transmissão” de conhecimentos, mas um espaço que envolve afeto, relações humanas, contato, presença, aprendizagens mútuas, e que sem tudo isso não há, de fato, educação.*

*Por outro lado, em relação à sua atuação como regente de turma na escola pública da rede estadual, a professora-narradora atua*

*na Educação de Jovens e Adultos e posso afirmar que um número reduzido de alunos/as fazia uso do ambiente virtual de aprendizagem disponível para o contato discente-docente que estávamos utilizando. Não cuidei de registrar evidências numéricas que ratificassem isso, mas percebi que os poucos alunos que entravam em contato comigo pela plataforma virtual para tirarem suas dúvidas e realizarem as avaliações da disciplina de Filosofia são os mais jovens, ou seja, a questão etária é um dos fatores que deve ser levado em conta no contexto vivenciado. É preciso mencionar ainda que não eram oferecidas aulas síncronas: na escola, utilizamos a plataforma Moodle para conversar com os alunos via chat ou por mensagens, num local específico da plataforma. Também é importante considerar que essa plataforma virtual já era utilizada pela Rede CEJA (Centro de Estudos de Jovens e Adultos) antes da pandemia, e somente alguns instrumentos da plataforma foram adaptados para a realidade vivenciada ao longo do ano de 2020 e parte de 2021. Na plataforma já estavam disponíveis os fascículos – que são o material didático específico desta modalidade de ensino – de todas as disciplinas do ensino médio, além de ferramentas que nos possibilitam incluir atividades para os alunos e também avaliações. O que se destacou como obstáculo relevante para o contato com os alunos da Educação de Jovens e Adultos é principalmente a falta de acesso aos*



*meios tecnológicos e à internet que os permitam fazer contato através de uma plataforma à distância. Além disso, muitos deles não sabem operacionalizar o uso de equipamentos como computadores ou mesmo algumas opções dos smartphones, por exemplo. Após essa breve apresentação de algumas características referentes ao trabalho docente na realidade que experimento como professora, posso afirmar que existem especificidades na docência, percebidas pessoalmente em âmbito local e regional, mas que talvez estejam presentes também em escala nacional e internacional.*

O que conduz à conclusão, seguindo a orientação de Goodson e Petrucci-Rosa, mencionada anteriormente, de que é pela contextualização das estórias de vida e pelo diálogo com os sujeitos da educação que as narrativas ecoam em cenários mais amplos, ao mesmo tempo em que se deixam tocar por eles, configurando histórias de vida. Todo esse cenário específico e emergencial, experimentado no contexto da pandemia de Covid-19, obrigou a professora-narradora a reformular suas práticas na docência e se adaptar aos meios e equipamentos tecnológicos de forma urgente, a conviver com a ausência do ensino presencial e do contato discente-docente, docente-docente e, enfim, com o conjunto da comunidade escolar. É, nesse sentido, que se diz que as casas se tornaram local de trabalho, interferindo diretamente na dinâmica familiar e doméstica, tudo isso permeado pelos muitos medos trazidos pela pandemia. Sem dúvida, esse tem sido um período desafiador, difícil e incerto.

### **considerações finais**

O percurso seguido por esse texto partiu de um panorama retrospectivo breve da pandemia de Covid-19 para avaliar alguns de seus impactos no cenário educacional brasileiro e fluminense, tendo como pano de fundo alguns estudos que levam em conta as histórias de vida e as narrativas (auto)biográficas para a pesquisa em educação, especialmente, a profissão docente, incorporando parte da narrativa de uma professora da educação básica.

Acredita-se que esse tipo de narrativa pode contribuir para a reflexão e o registro dos cotidianos docentes em seus contextos, transitando entre o particular e o geral, entre a singularidade dos enfrentamentos cotidianos de uma professora e a generalidade dos desafios assumidos pelo magistério em tempos sombrios (ARENDDT, 1987). As narrativas (auto)biográficas podem contribuir, enfim, para que possamos conhecer aspectos, muitas vezes, invisibilizados das múltiplas realidades experienciadas por professores e professoras, com ênfase em suas histórias de vida e trajetórias profissionais.

O texto procurou evidenciar, finalmente, que a tessitura de um *modo outro* de configurar a escrita acadêmica – colocando em interlocução elementos do contexto pandêmico no Brasil e no mundo, políticas oficiais e intervenções normativas postas em vigor no âmbito educacional e experiências cotidianas na/da docência, vividas e apropriadas narrativamente – permite aprofundar sentidos e significados, contribuindo para processos também *outros* de formação docente, numa perspectiva de *pesquisaformação*, sobretudo quando se pensa no percurso contínuo e permanente de uma vida que se realiza na profissão.

## referências

ARENDDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo (SP): Companhia das Letras, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP Nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jun. 2020.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**, v. 1. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed., 10ª reimpr., São Paulo (SP): Brasiliense, 1996.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: Reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. São Paulo, SP: **Revista @mbienteeducação**, vol. 2, p. 37-48, dez. 2009.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de *formação* na abordagem (auto) biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v.34, nº 2, p. 157-164, maio/ago, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 17ª ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, jul./set. 2020.

EAKIN, Paul John. **Vivendo autobiograficamente**: a construção de nossa identidade narrativa. São Paulo (SP): Letra e Voz, 2019.

FUKS, Julián. **Lembremos do futuro**: crônicas do tempo da morte do tempo. São Paulo (SP): Companhia das Letras, 2022.

GOODSON, Ivor F.; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. "Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!" notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v.05, nº 13, p. 91-104, jan/abr 2020.

HAN, Byung-Chul. Teletrabalho, zoom e depressão. In: **El país**, 22/03/2021. Disponível em <https://brasil.elpais.com/cultura/2021-03-23/teletrabalho-zoom-e-depressao-o-filosofo-byung-chul-handiz-que-nos-exploramos-mais-que-nunca.html>

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL). **Profissionais explicam a diferença entre ensino a distância e ensino remoto**, 2022. Disponível em: <<https://www2.ifal.edu.br/noticias/profissionais-explicam-a-diferenca-entre-ensino-remoto-e-ensino-a-distancia>> Acesso em: 12 de Junho de 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PORTAL DA FIOCRUZ. **COVID-19**: perguntas e respostas, 2020. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca->

causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid-19. > Acesso em: 19 de Outubro de 2020.

PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **CNE aprova diretrizes para as escolas durante a pandemia**, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. > Acesso em: 24 de Outubro de 2020.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. **Por uma outra Epistemologia de Formação**: conversas sobre um projeto de formação de professoras no município de Queimados. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. > Acesso em: 24 de Out. 2020.



## capítulo 13

### **uma professora pesquisadora narradora: movimentos de (trans)formação**

karine rezende

#### ***uma pesquisaformação em movimento***

O objetivo do presente artigo é publicizar o meu (per)curso na *pesquisaformação*, refletindo sobre minha prática pedagógica, como autora, professora, orientadora, pesquisadora, narradora, diante do movimento de (trans)formação, como docente na escola básica e como estudante – aluna do Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Unicamp. A partir das memórias e histórias vividas trago narrativas, por meio do conhecimento prático- teórico-prático, visando, constantemente, à reflexão e à crítica, diante das práticas instituintes construídas com outras professoras, demais profissionais da educação, as crianças e familiares da comunidade escolar. Sendo assim, trago a tessitura da vida à formação, narrando o caminho da pesquisa, a fim de contribuir de maneira dialógica com a própria prática.

Ao narrar as experiências instituintes vividas no cotidiano escolar, procuro retomar a leitura, releitura, escrita e reescrita de todo o meu (per)curso, evidenciando a relação com outros que, junto a mim, produzem conhecimentos pedagógicos. Trata-se de um processo formativo potente, uma vez que tanto para quem escreve, quanto para quem lê, há a retomada de situações que são constituídas como novas formas para investigar, agir e formar. Assim, reforço meu compromisso político, ético e estético de maneira a produzir ciência dialogicamente, de forma horizontal e humanizada.

De acordo com Nóvoa (2009), “é importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar”.

O vivido no cotidiano traz situações reais, de acertos e errâncias, que vão sendo consideradas e que reforçam as aprendizagens de diferentes modos. Assim, partilho momentos que me marcaram e que deixaram marcas em todos que se encontravam na escola. Afirma Bragança (2018, p.68), “o fato de narrar a vida produz, potencialmente, um movimento de (trans)formação que envolve a todos, investigador/a e participantes”.

A narrativa (auto)biográfica partilha a experiência no processo educativo vivido na, com e pela escola, de maneira a considerar o todo, como evidencia Geraldí (1993) em “os dados de pesquisa, produzidos anteriormente à pesquisa propriamente dita e trazidos como um conjunto de (guar)dados, possam contribuir com outras professoras e formadoras da escola básica”. Como professora orientadora pedagógica de Educação Infantil trago as marcas das relações pessoais e profissionais que interferiram e interferem no meu cotidiano, bem como no do outro, também.

A reflexão sobre as ações favorecem aprendizagens sobre as práticas pedagógicas e ajudam a reconsiderá-las, mudando o (per)curso sempre que necessário e conveniente ao coletivo. Nóvoa (2015) ressalta que “é preciso assumir riscos. Se passarmos a vida a evitá-los, renunciaremos à possibilidade de produzir algo interessante com significado para nós e para os outros”. Dessa maneira, busco na *pesquisaformação* ações cotidianas repletas de significados, histórias e memórias que foram potentes para todos os profissionais da escola e que lutam pela escola, a fim de oportunizar uma educação de qualidade.

Dialogar com autores e outras profissionais que almejam potencializar a própria prática, por meio do saber da experiência, contribui com o processo formativo de todos os envolvidos na escola básica. Precisamos mudar para melhorar o que ainda não está bom, em nós e no e com o outro. Afirma Soligo (2015, p. 06), “podemos somente ajudar as pessoas a aprender e a mudar – não podemos obrigá-las a aprender, tampouco podemos mudá-las, ainda mais se não desejarem”. Há mesmo nos momentos de conflitos, desafios, errâncias, problemas, que nos deslocam de maneira a ampliar saberes.

Narrar sobre a minha experiência como professora orientadora pedagógica que, na horizontalidade e igualdade, narra e pesquisa, pesquisa e narra o vivido com a equipe na, com e pela escola, reflete a minha busca constante pela formação continuada, sendo essa fundamental para ações futuras, em busca de novos saberes.

Sigo como estudante do Mestrado Profissional e minha dissertação, ainda em andamento, toma como referência teoricometodológica a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica. Segundo Bragança (2018, p. 76), “os movimentos que insistimos em denominar de *teoricometodológicos* trazem atravessamentos entre teoria e metodologia, política e epistemologia, na construção de conhecimento em educação”. Portanto, ao narrar, trago reflexões e, junto, levo a equipe, também, a refletir sobre as ações singulares-plurais, ressaltando o quão potente é o saber compartilhado. Isso fica cada vez mais evidente na *pesquisaformação* que, de acordo com Bragança (2018, p. 74), salienta o “conhecimento implicado na relação com o outro, implicado com a escola básica, na força do sentido militante que nutre as histórias de vida”. Cada um tem sua história, seu (per)curso, sua trajetória de vida-formação. As experiências instituintes vão sendo elaboradas a cada sentido, trajetória, tessitura. São múltiplos os modos de expressão, as histórias de vida e as narrativas atreladas às pesquisas.

Segundo Josso (2014, p. 59), “um dos objetivos da formação continuada é o alargamento das capacidades de autonomização



compartilhada e, portanto, de iniciativa e de criatividade tecidas pelo coletivo de profissionais da educação”. Acredito e defendo que a formação potente é aquela que acontece na escola, com a equipe da escola e que conhece a realidade da escola. De muito pouco adianta a formação continuada externa que não tem relação com a equipe escolar, docente, as crianças e familiares. Por mais que se venha a relatar, descrever, evidenciar, por meio dos mais diversos recursos, o real é o que se vê e se vive a cada dia. É no vivido que surgem os inéditos viáveis (FREIRE, 2021), até então inimagináveis e que são planejados, discutidos, elaborados pelo coletivo. A ação singular-plural cresce a cada tempo/espço e entre idas e voltas. A partir das vivências que se elaboram outras e outras que vão surgindo e sendo cada vez mais necessárias. Tudo isso é revelado ao revisitar os (guar)dados. Assim, as ações aprendidas vão sendo evidenciadas, potencializadas e transformadas.

Na *pesquisaformação*, as fontes narrativas são constituídas de materiais individuais com os registros coletivos feitos sob forma de cadernos de registro, das pastas de arquivos (pautas, sínteses, artigos e textos técnicos, fotos e vídeos) e dos relatos de experiência vividos por mim, junto a minha equipe, e que ao longo da pesquisa, ao longo da prática, será expandida para além dos muros daquela escola, onde ,até então, sou professora pesquisadora narradora.

### **inventário e memorial de formação: dispositivos de *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica**

Nos caminhos da *pesquisaformação*, elaborei o inventário e, em seguida, o memorial de formação, dispositivos que ajudam a ver, ler, reler, refletir sobre o que vivido.

Longo foi o (per)curso e que ainda não terminei, pois a busca pelo saber não tem fim. Foi na elaboração desses registros que constatei, de acordo com Prado e Soligo (2005), que “o memorial de formação é uma forma de registro de vivências, experiências,

memórias e reflexões que vem se mostrando imprescindível, não só para tornar público, o que pensam e sentem os profissionais e futuros profissionais, mas também para difundir o conhecimento produzido em seu cotidiano”.

Analisando meus (guar)dados, numa busca emotiva, afetiva e profissional, levantei o que me parecia imprescindível para narrar de maneira crítica e autocrítica o vivido, retomando histórias, memórias, emoções, decepções que pudessem ser relevantes para mim e para o outro que, assim como eu, procura ter ciência sobre o que sabe, o que não sabe e o que precisa ainda saber.

Esse levantamento ao inventariar e elaborar o memorial foi bem complicado e nada fácil, afinal, como afirma Prado e Morais (2011, p. 142), “a extensão do que possuímos parece exigir inúmeros cuidados relacionados à classificação, seleção e exclusão”. Ao adentrar nas gavetas, armários, arquivos, foi que tive a dimensão do quanto vivi, pessoal e profissionalmente, ao longo da profissão docente. Distinguir o meu material de pesquisa estendeu o tempo, o espaço, o afeto. Revisitar e rememorar cada texto, foto, vídeo, pauta, entre outras materialidades, me fez perceber o trajeto já percorrido e o que ainda quero percorrer, de maneira a compartilhar, publicizar e ampliar os saberes, meus e dos outros que lutam pela educação emancipatória, que respeitam as infâncias, que acreditam na diversidade e que resistem à insensatez.

O que era apenas meu, será agora do outro, que assim como eu, quer expandir saberes e conhecimentos. Ao concentrar em meus (guar)dados, material de pesquisa, vi, como Prado e Morais (2011, p. 146), “sabendo dos riscos que isso acarreta: ser ao mesmo tempo ordem e desordem, organização e aleatoriedade, vozes e silêncios”. Fazer a seleção das materialidades, mais ou menos importantes e significativas, já é um grande (per)curso, o que evidencia o que precisa ser mais pesquisado, aprofundado e, principalmente, dividido com meus pares. Foi nessa busca, reflexão, ação, leitura e releitura de vividos que encontrei nos documentos de pesquisa, de tempos atrás, repertório para meu memorial de formação.

O inventário foi produzido no novo recurso tecnológico, *padlet*. Nele trouxe imagens e documentos, arquivos, que compõem o início de minha busca por novos saberes. Parecia um ajuntamento de papéis que, com o tempo, dias/ horas, foram se arrumando, ordenando, organizando, conforme o que eu imaginava como fundamental para levar em minha bagagem, no novo (per)curso formativo. Ao mesmo tempo em que eu pesquisava, narrava e narrava, pesquisava. Trata-se de uma formação que não tem fim, que é contínua, assim como a formação continuada.

De professora iniciante até o que hoje sou, professora pesquisadora narradora, revisito as memórias da infância até os dias atuais. Ressalto, ao evidenciar minha avó Maria como grande mestra, Dominicé (2014), “aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação”. Assim como minha avó, tive outras referências pessoais e profissionais que me inspiram a seguir pelo (per)curso de vida-formação, da Educação Básica à Universidade, e que me estimulam a seguir sempre em busca no novos conhecimentos, todo dia, em todo lugar, com as pessoas; afinal, temos todos algo para aprender e para ensinar. Vou me constituindo de pessoas outras com as quais vivo e convivo. Confirma Alves (2013) “em nós mora um outro?”. Com certeza, sim, muitos outros.

Ao elaborar o inventário retomei, em cadernos de anotações, apontamentos e desapontamentos. Vivi e aprendi. Luta, resistência, resiliência, subjetividade, coletivo, idas e voltas. Em meio à materialidade das fontes narrativas, percebi experiências singulares-plurais e instituintes vividas no cotidiano da escola básica. Os materiais de estudo são inúmeros, impressos e digitais, de uma professora, pesquisadora, narradora e que ampliam o meu repertório a cada re-significado. Ao compartilhar esse material de *pesquisaformação*, darei ainda mais sentido ao meu (per)curso, assim como aos (guardados, afinal as vivências coletivas transformadas

em experiências subjetivas tendem a ampliar horizontes outros e muitos outros.

Após a elaboração do inventário, segui o (per)curso para meu memorial, acrescentando novas fontes, retomando memórias, relembando histórias e desenvolvendo narrativas outras. Soligo (2015) evidencia que “quanto mais clareza tivermos da real dimensão dos nossos problemas, mais chance teremos de encontrar algumas respostas”. Sendo assim, tenho procurado tematizar os movimentos de (trans)formação pessoais-coletivos que tenho vivido.

### **algumas narrativas pedagógicas**

Para este texto, compartilho algumas narrativas pedagógicas vividas em minha vida-formação. São experiências que me ensinaram a trilhar um percurso formativo e não apenas para mim, mas para o outro também; que me afetaram e que desejo que afete alguém.

Tudo teve início num curso de férias, na Escola da Vila, em São Paulo, quando participei dos encontros sobre “Formação e Coordenação – Desafios Metodológicos”, com a professora Rosaura Soligo, em julho de 2016. Dentre as diversas e potentes propostas feitas por ela, individual e coletivamente, uma foi que fizéssemos o relato, ao revisitar a memória e os arquivos, físicos e virtuais, de tudo o que havia de importante para rememorar em nossa vida profissional. O curso acabou, o semestre passou, o ano se foi e não consegui fazer o meu relato.

As férias do fim do ano chegaram e fui para minha cidade natal. Lá fui presenteada, em janeiro de 2017, por minha prima Francine e o marido Euber, com o filme “Dentro da Caixinha”, de Guilherme Reis – Postura Digital. Eles me disseram que era para eu assistir com meus filhos, João e Maria, e que, ao participarem do lançamento desse filme, junto ao diretor, foram logo pensando em mim, em meus filhos e nas crianças da creche de quem falo sempre com tanto afeto.

Ao chegar a casa, após alguns passeios pela capital mineira, encerramos o dia com uma deliciosa sessão de cinema regada a

pipoca e guaraná. A cada cena, me vinha à memória, as crianças da creche, a nossa área externa privilegiada com um imenso gramado, as cantigas de roda que eu conhecia de Minas Gerais e as que eu estava conhecendo em São Paulo. A partir daí, resolvi unir o curso da Rosaura ao filme e elaborar um projeto especial para o ano letivo que estava por vir.

Depois de um ano e meio, longe da creche, trabalhando, exclusivamente, no Núcleo Pedagógico (NUP) da Secretaria Municipal de Educação (SME), por opção, pois queria ter uma nova experiência profissional, estava eu retornando para a escola que eu escolhi estar, de novo, por opção, pois vi que era lá mesmo o meu lugar. Pensei o quanto isso tudo seria inusitado para minhas vivências, assim como para toda a minha equipe, também, pois tinha como ideia inicial revisitar, na memória e no coração, o vivido noutros tempos até os dias atuais. Queria algo bastante especial para dividir com as professoras como se fosse mesmo um presente, sendo esse escolhido com imenso carinho para cada uma delas.

Assim, juntei os dois, o curso e o filme, trabalhando o vivido de infância e estudante, bem como de magistério, incluindo o filme e as cantigas de roda. Então surgiu, inicialmente, a ideia do projeto que, na primeira reunião de equipe gestora daquele ano, compartilhei com minha diretora, Cláudia, que sempre acreditou em mim e apoiou bastante meu trabalho. Coloquei no papel o que eu tinha previsto. Assim, vivi, junto à equipe docente, um inédito viável. O projeto foi premiado como um dos 50 finalistas, dos 5002 trabalhos inscritos, no prêmio “Professor Nota Dez”, da Fundação Victor Civita. Foi algo que me deu ainda mais e mais “coragem” para continuar a lutar por uma formação, realmente, continuada, e que respeita as professoras e demais profissionais da Educação, como pessoas, antes de tudo.

Em março de 2018, foi publicada, na Revista Nova Escola, a matéria “Remexa nas memórias de infância” que estimulava outras professoras a relembrar as trajetórias pessoais que podem melhorar a prática pedagógica e a relação entre a equipe.

Em 2019, apresentei o projeto “Dentro da Caixinha”, no Fala Outra Escola. Trata-se de um encontro que acontece a cada dois anos e que busca fomentar o diálogo entre os trabalhos acadêmicos e os relatos de experiências educacionais. Dessa forma, tem-se o espaço para professoras e estudantes, da universidade à escola básica, e que compartilham práticas potentes e vividas no cotidiano escolar.

Esse momento é peculiar em minha vida, pois estava eu ali, no espaço da universidade pública, apresentando o trabalho realizado numa escola pública. Estava eu próxima de pessoas e profissionais que, como eu, acreditam e buscam na Educação a esperança de um novo tempo, um espaço de acesso para todos que fazem a diferença na vida de tantos que não tiveram oportunidade de uma história mais feliz, de respeito e amorosidade, como nos ensina Freire (2021).

A partir de então, com essa proximidade, vivência e experiência, entre a escola básica e a universidade, foi aumentando minha vontade de mais e mais saberes, mais partilha, mais engajamento, mais luta, mais resistência, mais resiliência. Queria e quero mais, não para mim, mas para todos da minha equipe, da escola pública. Acreditei e acredito que, na, com e pela educação, podemos mais. Retomando Alves (2013, p. 169), “estava assustada com a felicidade. Assustada ao perceber que a alegria mora muito perto. Basta ver.”

Passei, então, a participar do Grupo de Terça – GEPEC. Trata-se de um grupo de estudos e reflexões sobre a prática pedagógica no, com e pelo cotidiano das escolas, que une a Educação Básica e a Universidade, direta ou indiretamente, acolhendo seus participantes. Fui recebida com tamanho carinho, cuidado e atenção por todos do grupo. Participo desse coletivo que reflete e produz conhecimentos, a partir de experiências cotidianas, promovendo trocas e socializando narrativas que incentivam a produção das “Pipocas pedagógicas”. Assim como as pipocas que estouram e se espalham, procuro romper barreiras e espalhar por outros territórios minhas ações e reflexões, agora com olhar de pesquisadora sobre o vivido, mas, também, o inacabado.

Particpei de outras matérias publicadas pela Nova Escola/Gestão Escolar que foram direcionadas às professoras e gestoras, visando ampliar repertório, planejar ações e registrar os vividos, numa creche pública, no interior paulista. Os espaços dessa escola, no interior de São Paulo, onde sigo como professora pesquisadora narradora, ficaram pequenos e quero algo mais, quero um quintal maior do que o mundo, como já dizia em sua poesia, Barros (2015): “Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões, prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim um atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz, por isso meu quintal é maior do que o mundo.”

A partir do ingresso no mestrado profissional, passei a participar dos encontros do Polifonia – Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* que reúne professores/as-pesquisadores/as da escola básica e da universidade que dialoga sobre o vivido nas, com e pelas escolas. A cada encontro semanal, compartilhamos saberes e estudos, juntos, coletiva e colaborativamente, partilhando produções, ideias, pesquisas, ações, formações, reflexões. Esses e outros momentos de *pesquisaformação* demonstram o quão potente é essa abordagem. Afirma Barbier (2002), “eu escrevo para mim e para outrem. Eu sou, por excelência, um ser social”. Essa é uma de nossas incumbências profissionais, partilhar o que deu certo e, também, o que não deu para que outros possam ter referências e diálogos para ampliar os saberes, individuais e plurais.

Tenho vivido um movimento de (trans)formação, no mestrado profissional, de modo a buscar novos conhecimentos para me afetar e afetar o outro, a fim de colaborar, compartilhar, dividir, publicizar, sempre, com a pesquisa e a formação continuada, além da melhoria no atendimento de toda a comunidade escolar, seja essa onde estou e por onde passo e passarei. Seja direta ou indiretamente, percebo o quanto é possível ampliar os horizontes, caminhando com meus pares, em busca de uma educação de qualidade para todos. Que esse meu percurso sirva como inspiração e contribuição para outras

professoras pesquisadoras narradoras, que fazem o melhor a cada dia, dentro das condições que têm. É compartilhando o nosso melhor que a gente vai melhorando a cada dia. Assim como eu, outras tantas professoras também têm memórias afetivas de um percurso formativo e um movimento de (trans)formação.

Uma das ações que me move é compartilhar minha vida-formação. Almejo seguir narrando meus vividos, de forma a mobilizar movimentos reflexivos (auto)biográficos, prenhes das relações do si com os muitos outros. Não quero que ninguém pense e/ ou faça como eu, mas que pense e faça a diferença na vida de cada ser humano que compartilha do dia a dia nas e pelas escolas públicas.

Pierini (2007) expressou que “a generalização reduz, que as coisas se explicam, mas não se esgotam, há sempre outros elementos e outras relações.” Assim como ela, perspectivo a necessidade de circunstanciar a prática e afirmar o lugar de onde se dialoga com a prática. Melhor não há do que os espaços da escola básica e da universidade que, juntas, constroem e ampliam os saberes de todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Acredito que toda professora, pesquisadora, narradora, orientadora pedagógica, educadora, profissional, de uma escola tem algo para lembrar, pesquisar e narrar sobre a vida-formação.

Participar de grupos de pesquisa generosos que buscam compartilhar saberes e acolher a todos é uma grande prerrogativa. Além de contar com uma professora-orientadora que acolhe e estende a mão para caminhar junto, na e com a pesquisa, que nas orientações coletivas trazem o grupo todo para colaborar com novos saberes potencializando o trabalho de cada um dos participantes, seja de hoje ou de longo (per)curso.

Acredito que as reflexões, a partir das ações, possam favorecer, tecer e reverberar um processo formativo e constitutivo, como pessoa e profissional, para mim e para tantos outros, “porque escrever é fazer história, revelações, superações, subversões”(PRADO; SOLIGO, 2015). Nessa *pesquisaformação*, por



meio da produção e compreensão das fontes narrativas, busco ampliar os meus saberes, bem como de outros que buscam refletir e revisitar ações prudentes e imprudentes, convenientes e inconvenientes, em cada tempo e espaço, diante da experiência profissional, única e intransferível, que objetiva refinar o conhecimento teórico, prático, reflexivo e crítico.

Respeito as singularidades e quero criar, no coletivo, recursos viáveis e possíveis, em busca de movimentos instituintes, numa escola pública de Educação Infantil, que seja de qualidade para todos em todos os tempos, espaços, materiais e interações.

Assim como Pierini (2007) afirmou que “é na vida social que vamos nos singularizando”, insisto nisso. Conduzida pela minha professora-orientadora, demais professoras de cada uma das disciplinas, ao longo do mestrado profissional, colegas de profissão, grupos de pesquisa e (per)curso, tenho me afetado com novas ideias sobre quem eu sou, como me veem, o que conheço e o quanto desconheço sobre o que faço ou não faço, o quanto tenho a conhecer e fazer.

Vivo com e nas relações, profissionais e pessoais, e assim vou me constituindo nas investigações, nas ações, nas reflexões, nas narrativas e nas formações, diante do vivido em meu cotidiano. Essa pesquisa não tem fim, é apenas uma contribuição e/ou, talvez, inspiração para seguir na Educação.

## referências

- ALVES, Rubem. **O retorno e o terno**. 29<sup>a</sup>. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BARROS, Manoel. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda, 2015.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In:

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

DOMINICÉ, Pierre. In: **O método (auto)biográfico e a formação;** Organizadores António Nóvoa, Matthias Finger. Trad. Maria Nóvoa. 2. Ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido/ Paulo Freire;** prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. 29ª. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GERALDI, Corinta Maria Grisólia. **Produção do Ensino e Pesquisa na Educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia.** Campinas, 1993, f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.

NÓVOA. António. **Carta a um jovem investigador em Educação.** Investigar em Educação – 11 a Série, Número 3. Porto, PT: 2015.

NÓVOA. António. **Professores – Imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2009.

PIERINI, Adriana Stella. **A (des)constituição da orientadora pedagógica na escola pública: uma trama de muitos fios, vários laços e alguns nós.** Campinas, 2007.

PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado, MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos **Inventário – Organizando os achados de uma pesquisa.** In: EntreVer, Florianópolis, 2011. v. 01, n.01, p. 137-154.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. SOLIGO, Rosaura. **Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação.** In [https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf\\_memoriais13.pdf](https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf). 2005. Acesso em 14/06/2022.

SOLIGO, Rosaura. **Metodologias Dialógicas de Formação** – Eixo: Formação docente e saberes profissionais. VII Fala Outra Escola – O teu olhar trans-forma o meu? Unicamp. Campinas, 2015.

# capítulo 14

## a menina que guarda, a estrela que guia: um encontro marcado

eliete marcelino dias andrade

*Dindinha foi: “A voz que eu precisava ouvir, foi uma estrela... Se quiser saber a importância de uma estrela, pergunta a um alguém que já esteve perdido numa noite escura no meio de uma mata, ele vai dizer pra você o quê que foi a estrela pra ele lá no céu... é a estrela que mostra o caminho pra você sair do meio da mata onde você está perdido. Ela foi uma voz e ela foi uma estrela pra mim naquela hora!”*

(Tio Dengo) Cláudio Ramos da Silva, 57 anos.

### introdução

Para podermos sair de nós mesmos em direção ao outro é preciso, sem dúvida, partirmos do nosso próprio interior, é preciso ter estado, é preciso estar em si mesmo. (BUBER, 2009, p. 55)

A escrita deste artigo se inicia na disciplina História e Política da Infância de 0-6 anos, no primeiro semestre da especialização<sup>1</sup> em Educação Infantil, realizada na PUC Rio. Provocada pelas reflexões trazidas pelos professores e autores apresentados pelo curso, ressignifico a história de uma personagem da minha vida, minha avó materna aqui denominada Dindinha. Tudo por causa de um

---

<sup>1</sup> Este texto foi adaptado para esta publicação. O original foi apresentado como TCC ao Curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC RIO. Tendo como orientadora a Prof. Dra. Denise Sampaio Gusmão, em 2022.

diário, onde registrava os partos que realizava, apresentado como objeto significativo de minhas memórias de infância em uma das primeiras aulas.

Lopes (1989) faz uma reflexão sobre as concepções de História e Historiografia e inicia seu texto questionando apontamentos positivistas que perspectivam a história como uma sucessão de fatos ordenados. Partindo desse pressuposto linear, o qual problematizo, destaquei nesses escritos que “a história é uma grande sucessão de acontecimentos que se baseia em fatos isolados, preocupada, sobretudo com os grandes feitos, grandes heróis. Todos mortos” (LOPES, 1989, p.23). Tendo em vista que a história imposta tem sido o registro do vencedor, e que “se há um vencedor, deve haver um vencido” torna-se primordial, como ela destaca ao final do texto, aprender com o filósofo Walter Benjamin e buscar a história desse vencido.

De acordo com Benjamin, o modelo ocidental da história exclui falhas da memória coletiva, com foco em triunfos e, portanto, nos vencedores. Dessa maneira, tende a esconder e negar os direitos dos vencidos (CAMINO, 2007, p.173). Forma-se, assim, uma gama de histórias de sujeitos silenciados pela barbárie. O filósofo fala do presente como “momento revolucionário”, capaz de promover mudanças qualitativas em relação ao futuro, sem se desprender do passado. E é nosso dever como sujeitos de nossas histórias, nos ligarmos aos sujeitos das histórias precedentes (KRAMER, 1993, p.50) para que essas mudanças ocorram.

Na escrita desse capítulo, pretendo refletir sobre a memória escondida pelo tempo, memória negada, memória inventada, aliada à essa ideia de “memória dos vencidos” de Walter Benjamin. Quem são esses vencidos da história cuja memória foi desprezada? Quem são senão aqueles cujas histórias foram silenciadas e lacradas no túmulo do esquecimento? Quem são esses vencidos senão aqueles desmemoriados pelo tempo, pela ignorância, pela falta de ciência sobre a importância de ser e de fazer parte da história? Toda história registrada é o ponto de vista de um determinado grupo. Faço parte

do grupo daqueles que lutam e resistem para que não só uma, mas que novas histórias se entrelacem e se cruzem numa grande rede de micro histórias onde todas elas importam, conforme nos lembra Adichie (2022).

Em consonância com essas ideias, busco tematizar a história e a memória daquela que inspira esta escrita: a Dindinha. Com isso, tento preencher lacunas de minha própria memória de infância, articulando com a necessidade do autoconhecimento, autoformação e aprimoramento pessoal e profissional.

Como nos trouxe Buber (2009), é preciso ter estado em si mesmo para depois seguir em direção ao outro. Para tanto, num primeiro momento, conto como minha inserção no universo da educação infantil como mãe e professora me ajudaram a compreender a importância de mergulhar na minha própria história, em seguida, emerge em minha narrativa a curiosidade da menina Eliete que se transforma na guardiã do diário da parteira, a Dindinha. Depois, movida pelo desejo de alargar meu conhecimento sobre minha avó, me abro a escuta de seus próximos e encontro neste processo a revelação do “quem” (ARENDRT, 2004) de Dona Sebastiana. Mas o que quer dizer esse “quem”? Arendt nos chama a atenção para o fato de que cada ser humano é singular, ou seja, cada pessoa é diferente da outra. Não há e nunca haverá ninguém exatamente igual ao outro. A cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. São as ações, ao longo do tempo vivido, que vão revelando as identidades pessoais e singulares de cada ser, apresentando-se ao mundo e respondendo à pergunta que receberam ao nascer: “*Quem és?*” (GUSMÃO; JOBIM E SOUZA, 2010, p. 291).

Sigo em busca de minhas raízes, origens, memórias, a fim de promover essa experiência àqueles e àquelas com quem trabalho na Educação Infantil, no município de Niterói-RJ.

## **“mãe, conta uma história?”**

Só posso falar para a infância reinventando a minha, já vivida. Eu estive “lá”, hoje estou “aqui” e sei que o tempo tudo transforma. (QUEIRÓS, 2019, p.74)

A cada noite me assento com minhas filhas – de 7 e 9 anos - antes de dormir para ler um livro ou contar uma história. Percebi que estava criando nelas uma memória afetiva significativa sobre esse tempo vivido hoje. Lembrei-me da minha mãe. Sempre pedia para ela me contar uma história, mas ela dizia que não sabia. Era a minha avó materna quem contava muitas histórias antigas, sentada na varanda de sua casa ou sob a amendoeira da casa de seu filho Jorge, meu tio. Era também ali, no quintal da casa de meu tio, sob a luz da “dindinha lua - lua dindinha<sup>2</sup>” e das estrelas é que brincávamos, cantávamos e ríamos muito. Um tempo gostoso que eu adoraria nunca mais perder, nunca mais esquecer.

Iniciei um processo de levantamento das histórias cotidianas de minha família com algum animal doméstico, com o objetivo de deixar um legado histórico para minhas filhas, além de usar o tempo com algo divertidamente instrutivo. Recolhi narrativas de cada membro e junto às minhas meninas fomos ilustrando e escrevendo essas histórias.

Alguns dos livros já estão prontos e nomeados: “Retrato, o cachorro do vovô”, “O porquinho da tia Lucinha”, “Biruta, a galinha da vovó”, “Perneta, o franguinho da tia Dilsa”. Esse movimento foi a inspiração para que minhas filhas registrassem também suas ideias e vivências cotidianas de maneira criativa.

---

<sup>2</sup> Nas noites estreladas, sentávamos todos no quintal do Tio Jorge e da Tia Bastianinha e brincávamos de cirandas, cantávamos canções para a lua, observávamos as estrelas. Uma das entrevistadas para esta pesquisa, Dagmar Corrêa, minha prima, revelou que a nossa vó mostrava a estrela mais brilhante do céu dizendo que aquela era “ A Dindinha”. Imediatamente lembrei-me dessas referências. Em minhas recordações de infância, a dindinha era a lua, com sua luz prateada iluminando nossas brincadeiras noturnas.

Quando me deparei com as seguintes questões em uma das aulas da pós: *o que é criança? O que é infância? Que memórias você carrega sobre os brinquedos e as brincadeiras de sua infância? Sua família e a sua relação com seus pais, seus avós? Sua vida escolar na educação infantil?* Pensei: “Eis aí a minha grande oportunidade de resgatar e guardar as lembranças que carrego comigo.”

O pensamento pedagógico de Vieira Pinto (1982) supõe que a educação implica modificação de personalidade e é por isso que é tão difícil aprender; a educação modifica a personalidade do educador ao mesmo tempo em que modifica a personalidade do educando; além disso, é também um processo autogerador de cultura.

De acordo com o dicionário Aurélio<sup>3</sup> da Língua Portuguesa, aprender é o processo pelo qual o indivíduo adquire saberes, conhecimentos, valores por meio de experiências, ensinamentos ou estudos. Esse movimento pressupõe dedicação mínima, tornando-se um ato transformador. À medida em que se aprende, mudanças ocorrem e comportamentos são transformados, personalidades se alteram. Culturas são originadas. Ao perceber o valor da língua escrita, enquanto um dos recursos para trabalhar com a história daqueles que foram esquecidos, o seu uso se torna primordial ferramenta para registrar o cotidiano passado e atual em forma de literatura.

Por que falar de mudança de personalidade e processo autogerador de cultura? Ouso responder chamando a atenção para o fato de que minhas filhas fazem parte da terceira geração, após a geração da Dindinha. Minha avó não sabia escrever, mas sabia a importância social da escrita. Minha mãe não tinha muitos estudos, mas incentivou seus rebentos ao estudo. Minhas filhas são crianças ainda, mas já entendem a relevância do registro do cotidiano como produção de material histórico capaz de guardar nossas memórias. Entende como as pessoas vão se modificando a partir das relações interpessoais e criando novas culturas?

Vieira Pinto (1982) revela, dentre tantas definições, que a educação é um processo e que, portanto, é o decorrer de um

---

<sup>3</sup> Aprender – [www.dicio.com.br](http://www.dicio.com.br) acesso em 27/02/2022 às 22h.



fenômeno no tempo. Ou seja, é um fato histórico. Representa a própria história individual de cada ser humano e também está vinculada ao tempo vivido pela comunidade em sua contínua (trans)formação. Dessa forma, quando me deparo com a preocupação em registrar as vivências de meus pares, incentivando minhas filhas a realizar a mesma tarefa, estou fazendo história. Estou fazendo educação. Talvez até buscando corrigir alguma lacuna deixada pela comunidade familiar em que vivi.

As palavras expostas anteriormente nos permitem pensar no que Madalena Freire defende enquanto um “mergulho em si”, a fim de que o professor promova um diálogo com o seu passado de forma crítica, buscando conhecer a sua história e a história de sua existência. E acrescenta: “... ser dono de seu destino pedagógico, profissional e pessoal é crucial no processo de formação desse sujeito pensante...” (FREIRE, M. 2008, p.43). Somos sujeitos pensantes e precisamos ser também autores de nossa própria história.

Trabalhar na Educação Infantil me faz querer refletir sobre as influências das descobertas de minhas memórias familiares sobre as práticas docentes realizadas ao longo desse percurso de mais de 15 anos.

Falar sobre memória de infância é sempre um desafio. Sobretudo quando muito pouco se sabe sobre a própria infância. Quando era criança tinha uma enorme curiosidade a respeito das pequenas histórias dos meus primeiros dias, meses, anos de vida neste mundo. Minha mãe nunca lembrava de nada. Também, pudera! Eu sou a sétima filha de um total de oito vivos. Mamãe dizia que não tinha tempo de guardar lembranças do passado. Isso me fez investir tempo e aumentar o desejo de investigar cada vez mais sobre a memória de minha infância. Para tanto, envolvi minhas irmãs e irmão, meus primos e tios e vários vizinhos e amigas de infância nessa aventura. Resgatei o caderninho da minha avó materna: o Diário<sup>4</sup> de uma Parteira. E uma curiosidade sobre quem

---

<sup>4</sup> O Diário de uma parteira será tema da minha dissertação de mestrado pela FFP-UERJ sob orientação da Professora Doutora Inês Ferreira de Souza Bragança

foi essa mulher me atravessou. Passei a investigar quem foi essa pessoa capaz de marcar a vida de tantas outras, ajudando a realizar partos, contando histórias divertidas, defendendo os pequenos netos e netas, alegrando a todos com seu sorriso gostoso.

Pensando no conceito apresentado por Chimamanda Noozis Adichie<sup>5</sup>, venho ressaltar que as histórias importam! As micro histórias importam! Todas as “histórias importam”!

Sendo assim, sinto-me desafiada a registrar a história e a memória da minha infância. Conhecer um pouco desse passado. Reconstruir minha história de vida. Refletir sobre essas descobertas.

### **encontro com o diário de dona Sebastiana**

Caminhar para si – atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos (JOSSO, 2004, p. 58).

Quando era criança gostava muito de desenhar. Gastava as folhas de meus cadernos de escola fazendo inúmeros desenhos. Essa era uma prática que muito me aproximava do meu pai. Ele, analfabeto, mestre de obras, construtor de pontes e de igrejas, desenhava o Marinheiro Popeye e eu, a Olivia Palito. E juntos ríamos de nossos desenhos. Meu pai trabalhava muito e muito longe. Mas

---

<sup>5</sup> O perigo da história única, palestra disponível em <https://youtu.be/qDovHZVdyVQ> acesso em 21/02/2022. **Chimamanda Ngozi Adichie** (Enugu, 15 de setembro de 1977) é uma feminista e escritora nigeriana. Ela é reconhecida como uma das mais importantes jovens autoras anglófonas de sucesso, atraindo uma nova geração de leitores de literatura africana.

sempre trazia um negocinho para mim. Era um doce, um salgadinho, às vezes um livrinho ou brinquedinho feito de madeira que comprava no trem vindo da Central do Brasil a caminho de casa. Como havia escrito antes, eu gostava muito de gastar as folhas do meu caderno fazendo desenhos. Minha mãe brigava comigo porque a vida era difícil e ela não podia comprar materiais de escola para seus filhos sempre. Éramos 8 filhos, na época 4 ou 5 estudavam ainda. Dessa forma, mamãe me proibiu de arrancar as folhas do caderno para desenhar. Me colocou de castigo e mandou que eu escrevesse os nomes completos de todos da família numa lista quase infinita.

Por esse motivo, por não poder mais arrancar as folhas de meus cadernos para desenhar, saí em busca de alternativas para exercer meu desejo exacerbado de fazer aquilo que eu tanto amava. Usava pedaços de papel do pão, a parede do lado de fora da casa, o chão de terra batida do quintal da minha casa ou da casa da tia Bastiana, onde brincava com meus primos. Certo dia, em meio às minhas expedições em busca de um papel para desenhar, me sentindo destemida procurando uma relíquia perdida, aventurei-me no quarto de minha mãe e encontrei um caderninho antigo. Logo mostrei para ela perguntando se poderia desenhar ali. Ela me falou que aquele objeto era na verdade um diário que sua mãe usava para registrar os partos que realizava. Nesse diário, guardado e cuidado com tanto amor, há o registro do nascimento de várias pessoas da minha família. Dentre elas: alguns dos meus irmãos mais velhos, meus primos e primas e vários vizinhos. Anos depois minha mãe resolveu me dar o diário da minha avó, alegando que só eu poderia guardar com cuidado. Assim o fiz. Guardei com tanto cuidado que os anos foram passando e eu esqueci de sua existência.

Em 2001, quando iniciei minha graduação na UFF, contei a um professor de História da Educação sobre esse caderno e ele me pediu emprestado. Fiz uma cópia e lhe dei. Ele disse que esse caderno era, na verdade, uma relíquia e possuía grande valor histórico. Sugeriu inclusive que disponibilizasse no Arquivo Nacional para que outros estudiosos pudessem pesquisar. No entanto, ao verificar que uma

vez doando o documento, eu não poderia mais ter acesso ao mesmo, desanimei. O diário da parteira até poderia ser de grande valor histórico para muita gente, mas antes de tudo era uma relíquia preciosa de minha família da qual eu não gostaria de abrir mão. Pretendo preservá-lo e apresentá-lo aos meus descendentes. Estou debruçada sobre este arquivo de informações tão precioso.

A menina que guardou o caderninho da avó era sensível o bastante para preservá-lo de quaisquer danos, de mãos desajeitadas que outrora viesse a pegá-lo sem o pingo de cuidado. A menina que guardou o caderninho da avó cuidou do objeto com amor pueril. Esse gesto de guardar possibilitou que a adulta de hoje o visse e buscasse uma relação de intimidade cada vez maior com a proprietária do diário. A menina que guardava o caderninho da avó não sabia, mas estava dando as mãos àquela adulta para juntas viajarem no tempo em busca de suas experiências de infância, a fim de desvendar os segredos escondidos por detrás das parcas lembranças que guardava em sua memória.

As imagens a seguir são de meu acervo pessoal. Algumas são páginas do diário da parteira.



Caminhar para si (JOSSO, 2004) pressupõe visitar lugares nunca antes explorados. Pressupõe encarar medos quase sempre

evitados. Há que se ter coragem de encarar-se a si próprio e suas limitações. Caminhar para si é mais do que uma aventura. É mais do que simplesmente conhecer-se a si próprio. É aceitar-se, é dar as mãos para o passado, a fim de caminhar rumo ao futuro desconhecido, com a segurança de quem sabe o chão onde está pisando. Retomar as memórias desse diário é para mim caminhar para meu interior e com ajuda de meus pares conhecer mais sobre a pessoa de minha avó e conseqüentemente conhecer a mim mesma, num movimento autobiográfico.

Mexendo em meus guardados, (re)encontrei o caderninho, o diário da minha avó e meus olhos ficaram marejados de emoção. Ele estava lá, guardadinho dentro de um saco plástico fechado com um clip. Agarrado no clip havia um pedaço de papel, onde escrevi um texto com letra miúda. Esse texto trazia algumas informações que uma professora, com quem estagiei na UFF, me indicou fazer, explicando o que era, de quem era o para que servia aquele caderno.

Percebi que o diário estava com suas páginas repletas de fungos. Havia marcas da gordura dos dedos nas laterais superiores das páginas e as primeiras folhas estavam se deteriorando. Nesse momento, fui tomada por um sentimento de efemeridade. Um desespero se instalou em meu ser ao ver se perdendo, com ações do tempo, aquela relíquia tão preciosa para mim. Iniciei uma nova aventura: buscar uma maneira de eternizar aquelas páginas.

### **quem é essa menina? minha origem, minha infância**

A vida da criança mergulha mais do que se imagina nos meios sociais através dos quais entra em contato com um passado mais ou menos distante, e que é como que o quadro dentro do qual são guardadas as suas lembranças mais pessoais. É esse passado vivido, bem mais do que o passado apreendido pela história escrita, sobre o qual poderá mais tarde apoiar-se sua memória (HALBWACHS, 2004, p.75).

Um passado vivido guarda mais significado do que um passado estudado nos livros de história escrita. Pensando no fato

que os livros escolares carregam em si a história retratada apenas pelo olhar de um determinado grupo da sociedade, os vencedores, retomo aqui o convite de Benjamin para conhecer a história dos vencidos. Essa história parte da realidade, da vivência e compõe a memória também dessa criança que vê num caderno uma espécie de gatilho para retomar lembranças coletivas sobre a sua infância e sobre a sua avó. A busca pelas raízes revela a importância do vínculo com o passado porque é a partir dele que se tira a energia para constituição da identidade.

Assim nos diz Ecléa Bosi (2012), que em uma entrevista à Bruck nos motiva a pensar sobre a necessidade de enraizar-se enquanto um direito fundamental do ser humano. A autora destaca que a memória atende ao chamado do presente e não obedece a uma ordem cronológica de fatos estanques. Segundo Bosi, a memória age com liberdade, relacionando-se com “índices de significação comum” e torna-se geradora do futuro pois “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 1994, p. 55). Cada vez que se visita a memória algo se refaz no presente. Novas janelas são abertas e novos acontecimentos do passado se tornam visíveis aos olhos de hoje.

Sempre gostei de ver/ter coisas do passado e guardar as coisas que tinham um significado para mim. Desde o livrinho que papai comprava no trem para eu pintar até às pequenas bonecas que ganhei, usadas ou novas, dentre outros. Por um bom tempo pensei em criar um museu com minhas memórias. Teria cartas antigas, letras de músicas traduzidas pelo radialista do programa romântico que ouvia na adolescência, o panfleto do curso de desenho tradicional da cidade onde morava, que era meu objeto de desejo da infância. Objetos sem valor algum, mas cheios de significados para mim. Gostava de guardar não só objetos, mas também lembranças de acontecimentos inusitados. Uns diziam que era sonho, outros diziam que eu estava inventando, mas na realidade, ainda criança, eu lembrava de coisas que os adultos duvidavam que fosse verdade.

O gosto pelo passado foi aguçado quando me tornei fã da saga Indiana Jones<sup>6</sup>. Essa era minha brincadeira favorita: ser aventureira, viajar de helicóptero no pé de pitanga da casa de minha avó, dirigir um trator entre os ferros soltos da coluna nos fundos da casa de meu pai, comer comidas estranhas feitas em diferentes partes do mundo com ingredientes peculiares como minhocas, barros vermelhos, terras pretas, frutos de bertalhas, de pimenta do reino e melão de são caetano, diferentes folhas e sementes, dentre outros. Ficava maravilhada com as belezas exóticas das flores de verdade nas florestas encantadas de minha imaginação e me perguntava como pode existir uma flor laranja de miolo preto? Existe!

Ajudava minha mãe a cuidar de suas criações, chamava as galinhas e pintinhos para comerem milho gritando bem alto “piii-pi-pi-pi-pi-pi-pi-pi-piii” e quase morria de tanto rir com esse feito. Adorava jogar água no chiqueiro para lavar, diariamente, e banhar os porquinhos, colocar comida e ,às vezes, enfiava a mão por entre as frestas da porta de madeira do chiqueiro para acariciar suas costas ou seus filhotinhos. Todas essas vivências me levaram a amar a natureza e aquilo que vivi durante a minha infância. Odiava quando meu pai matava porcos ou minha mãe degolava as galinhas. Mas lambia os beiços ao comer as comidas deliciosas quando ela fazia galinha com quiabo e angu com couve ou taioba, chouriço, torresmo e pele de porco frita. Tudo regado com muito amor e fumaça de fogão a lenha, montado no quintal sempre que um porco fenecesse.

Dindinha fazia muitas coisas gostosas para todos comerem. Sempre dividia o que fazia. Assava no fogão à lenha ou de casa broas, biscoitos, rosquinhas, fazia comidas deliciosas e sempre chamava sua filha e nora, que moravam ao seu redor para partilhar entre as crianças, que não eram poucas. Quando fazia chouriço,

---

<sup>6</sup> **Henry Jones, Jr.**, ou simplesmente **Indiana Jones**, é um personagem da série de filmes Indiana Jones, criado por George Lucas e Steven Spielberg, George Lucas criou o personagem em homenagem aos heróis de séries e filmes de ação dos anos 1930. O personagem apareceu pela primeira vez em 1981 em *Indiana Jones e Os Caçadores da Arca Perdida*, dirigido por Steven Spielberg e vivido por Harrison Ford. O personagem também aparece em séries de televisão.

chamava a criançada da rua pra comer também. “Ela tinha comunhão! Dividia tudo que possuía...” disse sua nora, minha Tia Bastianinha.

### **a pesquisa: os próximos de dona Sebastiana**

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existe, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. (BENJAMIN, 1994, p.222).

Iniciei essa pesquisa de maneira bastante informal. Uma simples conversa com minhas irmãs, primas e tios sobre o que elas lembravam da Dindinha foi o primeiro passo que dei. Ainda não havia começado a pós e já garantia um material riquíssimo para montar um documento, um livro, uma montagem visual, algo que eu pudesse guardar para a posteridade.

Ao conhecer Nathercia Lacerda (2016) e sua obra prima: A casa e o mundo lá fora, e as pesquisadoras Cris Porto e Denise Gusmão, percebi que suas obras, seus textos e reflexões me ajudariam a sonhar com o produto final de minha pesquisa pessoal: um livro.

O ano de 2020 será eternamente lembrado pela desastrosa pandemia do novo coronavírus no mundo inteiro. Aqui ,no Brasil, deixou milhares de óbitos. Inclusive a minha mãe e seu irmão mais velho, Maurílio, foram vítimas dessa tragédia. Diante dessa situação, mais do que nunca, me vi na obrigação de registrar tudo o que lembrava e buscar novas informações sobre meus antepassados. O passado se dissolve com facilidade. As memórias acabam se perdendo quando não são revisitadas com frequência. A vida é



efêmera. É um sopro. E, às vezes, somente nos damos conta disso quando parte de nós se vai para outro plano.

Escolhi dar continuidade à minha pesquisa pessoal e, por meio de conversas informais, fui perguntando às pessoas que conviveram comigo na minha primeira infância e, conseqüentemente, com minha avó, sobre quem era a dona Sebastiana ou a Dindinha para eles. As respostas foram incríveis. Em sua maioria percebi certa admiração, respeito, saudades, amor, alegria nas falas de cada pessoa. Algumas eu consegui conversar pessoalmente, indo visitar o bairro que nós morávamos antigamente. Outras encontrei pelas redes sociais, ao postar uma foto perguntando se a conheciam, se lembravam dela e se tinha algo para contar sobre sua vida. Algumas pessoas eu encontrei em eventos sociais, como festas de casamentos, reuniões de famílias, encontros religiosos. Recebi o contato de algumas pessoas e as entrevistas foram feitas por via telefônica ou via aplicativos de conversa. Uma pessoa foi indicando outra que poderia me ajudar na pesquisa.

Percebi algo em comum na maioria das respostas: aquelas crianças, que brincavam na rua naquele tempo, imediatamente se remeteram a Dindinha enquanto “uma vózona”, “pessoa séria, mas com um sorriso largo”. Chamava as crianças do bairro para comer em sua casa e tratava a todos como seus netos. Amava e protegia as crianças das fúrias de seus pais. Extremamente conectada com Deus, recebeu o dom de ser parteira e ajudou centenas de crianças a chegar nesse mundo.

Minhas lembranças da Dindinha eram restritas ao seu prato de comida repleto de arroz, feijão sempre com um salgado no meio, farinha, uma carne de porco – ou torresmo – que ela misturava tudinho e ia colocando colher por colher na boca de seus netos que em volta de suas pernas aguardavam a chance de comer a última colherada de comida de seu prato. Lembro que ninguém queria comer a parte do rabo do porco. Mas quando estava em seu prato, havia até briga por ele! A comida do prato da vovó era muito mais saborosa.

Outra lembrança era das suas contações de histórias nas noites de lua cheia no quintal de sua casa, em meio às plantações de milho, taioba e bertalha, dentre outras coisas. Eram tantas crianças sentadas no chão em volta de suas pernas que eu pensava que todas eram parentes, mas hoje sei que, na verdade, muitas eram vizinhas.

Ao iniciar a busca por pessoas que tivessem conhecido e convivido com a Dona Sebastiana, me deparei com histórias incríveis recheadas de muitas e saudosas lembranças. Um desenho foi sendo formado em minha cabeça. Que mulher era essa tão mística e tão intensa, tão generosa e tão espirituosa?

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois ‘fatos’ nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. (BENJAMIN, 1995, p. 239)

Benjamin nos faz refletir sobre o movimento de se aproximar do passado. As conversas realizadas me fizeram visitar as memórias das pessoas com quem conversei e juntas “espalhamos a terra” do esquecimento e recolhemos preciosas lembranças.

A pesquisa se iniciou numa certa manhã de domingo. Carregava comigo o celular com o gravador preparado. Parei em frente à barraca do Helinho, fiquei conversando com ele sobre as nossas lembranças de infância. Helinho era filho do vizinho que tinha uma venda na esquina da casa de minha família. Bem próximo da casa de minha avó. Os vizinhos passavam pela rua para seus compromissos dominicais. Ou surgiam para comprar algumas coisinhas na barraca. As conversas foram acontecendo ali. Esses pares revelaram informações jamais imaginadas por mim. Dentre as muitas informações reveladas, posso descrever que houve um tema comum a praticamente todos: o sorriso. Como revelou o jovem Cláudio Ramos (irmão da nora de D. Sebastiana): “Cada um vai encontrar uma característica dela. Mas tem uma que será comum:

tinha um sorriso muito bonito, largo, simples, muito cativante. [...]. Quando ela sorria, dava vontade de se aproximar dela. Transmitia uma paz muito grande. ”

Para algumas situações, as fotografias foram verdadeiros gatilhos para ativar a memória. Retomei alguns monóculos com minhas tias que tivessem imagens de minha infância e de minha avó. Revelei esses monóculos. As fotos foram apresentadas e conseguiram arrancar suspiros de saudades e lágrimas de emoção de alguns dos entrevistados. Tia Bastianinha, a Sebastiana Maria Silva dos Santos (70 anos) disse: *“A gente só se lembra daquilo que contam pra gente e que a gente viveu. Por isso é bom ouvir, contar a história dos antigos.”* E é isso que busco fazer.

Diariamente, minha avó sentava-se em sua velha poltrona de couro marrom que ficava na varandinha de sua casa. Ela gostava de ser chamada de Dindinha. Um carinhoso apelido que sua nora Rita, primeira esposa de seu filho Maurílio, lhe presenteou. Ao final das tardes de verão, Dindinha ali se sentava e, um a um, seus netos iam se aconchegando sob suas pernas grossas ou disputando seu colinho macio e quentinho. Éramos aproximadamente 10 netos, mais alguns agregados. Tínhamos idades diferentes, entre 3 e 16 anos, mas compartilhávamos o mesmo interesse: a presença da nossa avó. Entre as conversas dos adultos e audição do programa de rádio *“da Impecável Maré Mansa”*<sup>7</sup>, Dindinha contava causos, ladainhas e muitas, muitas histórias. Dentre as que lembro estão *“A Formiguinha e seu anel de cera”*, *“O Príncipe do Reino dos*

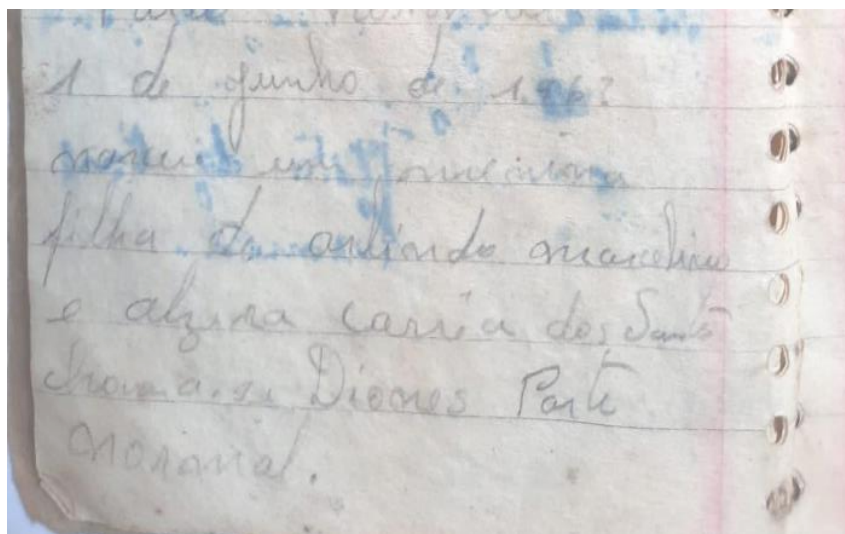
---

<sup>7</sup> **A Turma da Maré Mansa** foi um programa humorístico de rádio, exibido nos anos 70/80 pelas emissoras cariocas: Rádio Mauá, Super Rádio Tupi e Rádio Globo. Apresentado por Antonio Luiz, o programa ia ao ar de Segunda a Domingo, das 21 às 22h. O nome do programa era uma alusão ao seu patrocinador, A Impecável Maré Mansa, loja de roupas situada na Av. Marechal Floriano, no Centro do Rio de Janeiro, com filiais em vários bairros da cidade. O humorístico era composto por vários quadros (esquetes), quase sempre se alternando no programa. Um dos poucos quadros "fixos" do programa era o Burroso, que encerrava o programa. *A Turma da Maré Mansa* marcou época por um humor leve, sem apelações, que poderia ser ouvido por todas as idades. ([https://pt.wikipedia.org/wiki/A\\_Turma\\_da\\_Mar%C3%A9\\_Mansa](https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Turma_da_Mar%C3%A9_Mansa) acesso em 15/11/2020)

Papagaios”, anedotas e poesias como a da “Pombinha que escrevia cartas” e a do “O Cavalo morto”. Ela sempre dizia que tínhamos que dar contas de cada fio de cabelo de nossas cabeças para Deus, quando nos encontrássemos com Ele no fim da vida. E que se matássemos uma formiguinha, quando nós fôssemos ao reino das formigas teríamos de nos explicar ao rei das formigas. Dindinha tinha uma alma criativa. Acho que ela inventava muitas histórias para nos contar.

Em sua família, a senhora Sebastiana Muniz de Oliveira não apreciava ser chamada de vó, vovó, avó. Preferia simplesmente: dindinha. Suas filhas também tinham apelidos carinhosos: *Dinha*, *Dia*, *Diinha*, *Dadá*.

Conforme conversava com meus tios e tias, buscava fazer ligação com os registros feitos no diário da parteira, identificando onde estava escrito sobre o nascimento de cada filho e filha. Dessa maneira, iniciei o mapeamento desses registros primários articulando com as falas de cada um nas conversas-entrevistas. Início a apresentação desse mapeamento com a primeira filha de meus avós dona Sebastiana Muniz de Oliveira e Sr. José Corrêa dos Santos:



Alzira, 91 anos (16/07/1930), a primogênita:

*“Minha mãe não era muito de conversar não. Ela contava história pra gente dormir. Na roça eu nasci, cresci e casei. Trabalhava muito na roça, de enxada, plantando, colhendo, limpando, essa era a luta da gente na roça.. Trabalhava de colono do patrão. Lá que eu nasci. Em Castelo (ES). Sai de lá casada. Com 4 filhos: o Zé, o Cleres, o Walter e a Dione<sup>8</sup>. Foi Dindinha que fez o parto, junto com outra senhorinha. Se estava bem ela sabia, se estava mal ela também sabia. A menina, última filha foi difícil de sair, deu muito trabalho pra nascer. Na hora de nascer: Uma hora tava atravessada, outra hora tava virada ao contrário...” (Alzira Corrêa dos Santos Dias, 90 anos, entrevista concedida por telefonema em 01/11/2020)*

Lendo o que a Alzira falou sobre a Dindinha, eu penso sobre a visão que cada um teria dela. E passo a refletir sobre as histórias silenciadas pela opressão das minorias e as histórias reveladas nos livros didáticos, como fatos estanques numa visão cartesianamente linear. Partindo desse pressuposto, é possível ver que a história oficial “é uma grande sucessão de acontecimentos que se baseia em fatos isolados, preocupada sobretudo, com os grandes feitos, grandes heróis. Todos mortos” (LOPES, 1989, p. 23) como relata a autora a seguir: Dessa forma,

[...] sendo a história, tratada à distância, assepticamente, quase nada ou nada mesmo explica, embora exerça marcada influência na compreensão do histórico em todos quantos têm acesso à escola, o que é extremamente conveniente à manutenção da ordem. (LOPES, 1989, p. 23)

Lopes (1989, p.23) ressalta, na visão marxista, que “os homens precisam estar em condições de viver para poderem ‘fazer história’”. Logo, quando revejo o relato de Alzira destacando que “*trabalhava muito na roça, de enxada, plantando, colhendo limpando [ênfatizando que] essa era a luta... na roça*”, encontro uma grande verdade de “manutenção da ordem”, da condição precária de vida dos

---

<sup>8</sup> vide imagem com registro do seu nascimento.

interioranos da década de 1940/1950/1960, no século passado. Digo “manutenção da ordem” no sentido de não oportunizar grandes mudanças sociais para um povo sem direito algum.

Dindinha aqui representa a história de muitas minorias que foram vencidas pelo cansaço, pela exploração latifundiária, onde famílias inteiras ainda eram tratadas quase como escravas, pois trabalhavam na terra para comer, plantavam também para vender e faziam dívidas na vendinha – que era do proprietário da terra – de modo que quase nunca conseguiam pagar. Era-lhes praticamente negado o acesso à escola, porque a escola era longe demais. Todos da família precisavam trabalhar arando a terra. Só podia aprender a ler e escrever aqueles que, por sorte, tivessem uma professora trabalhando como alfabetizadora na mesma fazenda.

Quando retomo indícios da história da Dindinha, trago à memória aqui cada um que viveu, sofreu e morreu com suas histórias silenciadas.

Dindinha não sabia escrever. Não sabia ler. Mas uma coisa ela sabia: Era de suma importância fazer o registro de cada rebento que suas mãos de parteira ajudaram a chegar nesse mundo. Seus filhos foram para a escola, apesar de todas as dificuldades que viviam, aprenderam ao menos a ler e a escrever.

Em seu caderno de anotações, hoje, em condições desgastadas e se deteriorando pelo tempo, há o registro de aproximadamente 40, dos incontáveis partos que foram escritos a partir de uma metodologia por ela adotada: ela solicitava a uma pessoa letrada, que estivesse próximo dela no momento do parto ou logo assim que terminava, para que escrevesse as informações que ditava: nome da mãe, do pai, da criança – se já houvesse-, dia, mês e ano do nascimento e a forma do parto: cócora, normal, outros. Dindinha não sabia que fim levaria esse caderninho. Talvez jamais tenha imaginado que esse gesto faria ressurgir memórias em seus descendentes e que transformariam suas singelas anotações em preciosas páginas de suma importância histórica, antes silenciadas

pelo tempo e desconhecimento, hoje revigorada pelo desejo de perpetuação.

Em “A Memória, a história, o esquecimento”, o pensador francês Paul Ricoeur (2007), ao abordar o entrecruzamento entre a memória individual e a coletiva, fala de uma categoria que considero especial: “os próximos”.

Não existe, entre os dois pólos da memória individual e da memória coletiva, um plano intermediário de referência no qual se operam concretamente as trocas entre a memória viva das pessoas individuais e a memória pública das comunidades às quais pertencemos? Esse plano é o da relação com os próximos, a quem temos o direito de atribuir uma memória de um tipo distinto. Os próximos, essas pessoas que contam para nós e para as quais contamos, estão situados numa faixa de variação das distâncias na relação entre o si e os outros (RICOEUR, 2007 p.141).

Foram eles, os próximos, que ajudaram a tematizar a história adormecida, silenciada pelo tempo. Foram os próximos, por meio de suas lembranças que ajudaram a compor a imagem da pessoa da Dindinha. A seguir, escolho o filho caçula do casal Sebastiana e José para falar sobre suas lembranças da Dindinha. As fotografias serviram como gatilho para auxiliar na lembrança de fatos e histórias importantes para a realização desta pesquisa.

### **Valdir Corrêa dos Santos, 70 anos (filho caçula)**

*“A minha mãe que me trouxe nesse mundo e através dela veio minhas filhas, meus netos, minhas sobrinhas, meus irmãos, minhas irmãs. Eu tenho grande recordação dela porque nós fomos criados num ambiente muito triste. Foi Dindinha que fez o parto de Leuzimar e da Dagmar<sup>9</sup>. Eu sinto muita saudade dela porque ela não tá mais no meio de nós. Tinha pessoas que iam lá procurar ela, 1 hora da manhã, 2 horas da manhã... ela não fez curso. Era dom de Deus. Nem leitura ela tinha, não sabia ler, não sabia escrever. Era um dom de Deus.*

---

<sup>9</sup> Vide imagem com registro do nascimento.

*Não perdeu um parto de todos que ela ajudou a nascer. Eu fico muito feliz de tá lembrando dela e eu espero que você faça o seu livro.”*



Ao todo, foram cerca de 43 pessoas entrevistadas, dentre elas, três pessoas se recusaram a falar, alegando não lembrar de nada. E duas revelaram lembranças dolorosas. Lembranças que solicitaram que não fossem incluídas nas fontes da pesquisa. Experiências negativas vividas com a Dindinha ou sofrimentos observados, vividos pela Dindinha.

Essa pesquisa está longe de ser finalizada. Há o desejo de continuar talaconstrução e concretizar o sonho de guardar essa história num livro, levantando o convite para que cada pessoa seja capaz de lembrar de sua história de vida, valorizando-a, aprendendo com ela.

### **considerações Finais**

O passado reconstituído não é refúgio, mas sim uma fonte, um manancial de razões para lutar. A memória deixa de ter um caráter de restauração e passa a ser memória geradora do futuro. [...] A nostalgia revela sua outra face: a crítica da sociedade atual e o desejo de que o presente e o futuro nos devolvam alguma coisa preciosa que foi perdida. (BOSI, 2003, p. 66-67).



Em minha trajetória docente, tenho buscado conhecer e caminhar de mãos dadas com a minha criança interior, a fim de melhor compreender as crianças com quem trabalho e, assim, poder oportunizar a construção de memórias em seu dia a dia. Buscar minhas origens e minhas memórias de infância me fizeram olhar para essas crianças do presente com olhar mais atento e sensível, capaz de compreender aquilo que elas silenciosamente me revelam. Crescer é preciso. Mas “[...] ninguém deve se apartar da criança que existe em si [...]” (PORTO; GUSMÃO, 2016, p. 17).

A criança que habita em mim é aquela que guardou o diário da avó, que cresceu perguntando sobre como foi a sua infância, já que não se lembrava de muita coisa. Ao recuperar fotos, fatos e histórias que foram reveladas nas entrevistas realizadas, a menina, agora mulher-professora-pesquisadora-autora-mestranda, encontrou um “manancial de razões para lutar”, junto de tantos outros autores e autoras, para que as memórias dos vencidos passem a compor os livros e não só as suas próprias narrativas, principalmente, que cada pessoa tenha a possibilidade de ter a sua própria história escrita e lembrada por gerações futuras.

É importante considerar que as nossas vozes estão nas vozes dos nossos interlocutores, nas vozes daqueles que entrevistamos, com quem convivemos. E é nessa relação com o outro, com os contextos socioambientais e consigo próprio, que, a partir de Pineau (2010) nos constituímos enquanto humanos, construtores de conhecimentos e de cultura, em formação constante.

Ao caminhar para si (JOSSO, 2004, p.58), a mulher- professora - pesquisadora - autora - mestranda tem buscado compreender aquilo/quem guiou a construção do seu itinerário em direção ao autoconhecimento. Escrever sobre a vida da Dindinha fez com que a escrita da autobiografia se tornasse possível.

Finalizo esse texto lembrando de uma imagem que vi certa vez onde uma mulher escrevia sua história e atrás dela, inúmeras outras mulheres, as suas ancestrais, as guiavam. Aquela que hoje me guia é a minha estrela Dindinha.

## referências

- ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**, palestra disponível em <https://youtu.be/qDovHZVdyVQ> acesso em 21/02/2022
- ANDRADE, Eliete Marcelino Dias. Quem foi Sebastiana Muniz de Oliveira? *In*: RIBEIRO, Maria Aparecida. (org.) **Sobre nossas avós: memória, resistência e ancestralidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**. Obras Escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BOSI, Ecléa. Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano (entrevista a Mozahir Salomão BRUCK). *In*: **Dispositiva**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 196-199, nov. 2012.
- BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BUBER, Martin. ***Eu e Tu***. Tradução do Alemão, introdução e notas por VON ZUBEN, Newton Aquiles. São Paulo: Centauro, 2001.
- CAMINO, Teresa de La Garza. Tiempo y memoria en Walter Benjamin. *In*: FINKELDE, Dominick; WEBELS, Edda; CAMINO, T. G. e MANCERA, Francisco. (coord.). **Topografías de la modernidad**. El pensamiento de Walter Benjamin. México: Universidad Nacional Autónoma de México: Universidad Iberoamericana: Goethe Institut Mexiko, 2007.
- FREIRE, Madalena. **Educa a dor**. São Paulo. Editora Paz & Terra. 1<sup>a</sup> ed. 2008
- GUEDES, Adrienne Ogêda; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Bordando palavras, costurando memórias: práticas de formação-

ação. *In: Educação infantil: formação e responsabilidade.* KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. (ORGS.) Campinas, SP: Papyrus, 2013. p.p. 187-203.

GUSMÃO, Denise Sampaio; JOBIM E SOUZA, Solange. História, memória e narrativa: a revelação do “quem” nas histórias orais dos habitantes do Córrego dos Januários. *Psicologia & Sociedade*, 22 (2): 288-298, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006

JOSSO, Marie. Christine. Caminhar para si: um processo-projeto de conhecimento da existencialidade. *In: Experiências de vida e formação.* São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** Rio de Janeiro. Ática. 1ª edição. 1993.

LACERDA, Nathércia. **A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha.** Rio de Janeiro, Zit, 2016.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas Históricas da Educação.** São Paulo: Ática, 1989, p. 22-30

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisa formação: uma opção teorico metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica.* Artes de dizer fazer dizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 4, n. 12, p. 1034-1049, 26 dez. 2019.

PENA, Alexandra Coelho. “Toda vida atual é encontro”: contribuições de Martin Buber para a educação. **Educação.** Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 506-513, set.- dez. 2019.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** São Paulo: Global, 2019.

PORTO, Cristina Lactete; GUSMÃO, Denise Sampaio. Carta de apresentação. *In: LACERDA, Nathércia. A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha/Nathercia.* Rio de Janeiro: Zit, 2016

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre o hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antônio. **O Método (auto) biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRN, p. 97-118, 2010.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a História, o Esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores, 1982. p.250



## sobre as organizadoras e o organizador

### **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 (PUCRS), Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora-Portugal e Mestre em Educação e Pedagogia, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordena o Grupo Interinstitucional de *PesquisaFormação* 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). Atualmente é Coordenadora do Centro de Memória da Educação da FE/UNICAMP e Vice-Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGRAPH). E-mail: inesfsb@unicamp.br

### **Thais da Costa Motta**

Thais Motta, mãe da Lara, professora EBTT de Educação Especial do CAP-UFRJ, doutoranda pelo Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela UERJ/FFP, Mestre em Educação pela UERJ-FFP, Psicopedagoga pela UCAM, Pedagoga pela UFF. Integra o Grupo de *PesquisaFormação* Polifonia (UERJ-FFP/UNICAMP) e investiga a formação inicial e continuada de professoras e professores; as infâncias; a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; o Ensino Colaborativo e as políticas de inclusão em educação. E-mail: thaismottaufrrj@gmail.com

**Itamar Zuqueto Serra Neto**

Professor de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras Dalcídio Jurandir, UFPA, Campus Altamira; Graduação em Letras (UFPA); Especialização em Literatura e Cultura na Amazônia (UFPA); Mestrado em Letras (UFV); Doutorando em Educação (UNICAMP); Membro do Grupo de Pesquisa Formação Narrativa (Auto) Biográfica Polifonia (FFP UERJ/ FE UNICAMP) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada - GEPEC (FE - UNICAMP). E-mail: itamarzuquetoufpa@gmail.com

## sobre as autoras e os autores

### **Aline Nunes Ferreirinha de Souza**

Doutoranda em Educação na Universidade Estácio de Sá (UNESA) e mestranda em Ensino de História na Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Licenciada em História pela Faculdade de Filosofia Santa Doroteia (FFSD). Atualmente atuo no cargo de professora docente I na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) no CEJA Pedro Américo da Silva e como Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal Fluminense- campus de Nova Friburgo. E-mail: alineferreirinha@id.uff.br

### **Ana Luiza Tayar Lima**

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) pelo Programa de Mestrado Profissional, pelo Grupo de estudos e pesquisas em educação Continuada (GEPEC/FE/UNICAMP) e o Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia, Professora dos anos iniciais em escola da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, Participa dos Grupos de estudos de alfabetização em diálogo – GRUPAD e Grupo de Terça, subgrupo do GEPEC/FE/UNICAMP. E-mail: ana100lui@gmail.com

### **Ana Paula Santos Lima Lanter Lobo**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense; Especialista em Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica - PUC/RJ; Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Latu-Sensu (UFF); Técnica em Assuntos Educacionais na Pró Reitoria de Assuntos Estudantis



na Pró-Reitora de Assuntos/UFF; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Processos de Formação Institucionais - GEPPROFI/UFF. Possui experiência docente na área de Educação e Políticas Públicas, com ênfase na Educação Infantil e Formação de Professores. E-mail: anapaulalanter@gmail.com

### **Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama**

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. Coordenou o Programa de Apoio aos Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores - LIFE UFSCar e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID UFSCar. 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@ufscar.br

### **Camila Petrucci dos Santos Rosa**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na linha de pesquisa "Formação de professores e Trabalho Docente" pelo Grupo de estudos e pesquisas em educação Continuada (GEPEC/FE/UNICAMP) e o Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia, Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas. Bolsista de Apoio Técnico a

Pesquisa 1A na pesquisa “Experiências instituintes de formação docente, uma abordagem narrativa (auto)biográfica: diálogos latino-americanos”. E-mail: cpetruccirosa@gmail.com.

### **Dayse Gonçalves Fontenelle**

Doutoranda em Educação e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais - PPGEDU da Faculdade de Formação de Professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/ UERJ). Especialista lato sensu em Currículo (Proped/UERJ). Diretora e Professora da rede municipal de ensino de Niterói- RJ e Professora de História aposentada pela Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro; Integrante do grupo de pesquisa: Grupo interinstitucional de Pesquisa Formação Polifonia (Vozes – UERJ/ UNICAMP); E-mail: daysefontenelle@gmail.com

### **Eda Maria de Oliveira Henriques**

Doutorado em Educação (UFF); Pós doutorado em Educação (FFP/UERJ). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense; Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Processos de Formação Institucionais (GEPPROFI), onde orienta dissertações e teses de temas voltados para a formação inicial e continuada de professores. Componente do grupo Polifonia e membro da pesquisa Experiências Instituintes de Formação Docente: Uma Abordagem narrativa (Auto)Biográfica: Diálogos latino-Americanos, apoiada pelo CNPq e coordenada pela Prof. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança Tem apresentado o resultado de suas pesquisas em eventos nacionais e internacionais e publicado textos e artigos sobre a pesquisa que desenvolve nessa área. E-mail: edahenriques@gmail.com

### **Eliete Marcelino Dias Andrade**

É uma mulher-negra-mãe-professora-pesquisadora-narradora-autora apaixonada pelas artes e pelas infâncias. Bordadeira de sonhos, crocheteira de esperanças, parteira de histórias tem aprendido a escrever e esperar diariamente, sobretudo depois que conquistou uma vaga no mestrado da UERJ. Ama a natureza. Mestranda 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 - PPGedu FFP-UERJ, professora das infâncias na Rede Municipal de Educação de Niterói, lotada na UMEI Regina Leite Garcia, pesquisadora do Grupo Polifonia. E-mail: elietemarcelino2020@gmail.com

### **Everardo Paiva de Andrade**

Licenciado em História pela Universidade Federal Fluminense (1980), com Mestrado (2001) e Doutorado (2006) em Educação pela mesma Universidade. Em 2018 realizou estudos de pós-doutoramento sobre o tema de narrativas (auto)biográficas e histórias de vida de professores em duas instituições: os programas de pós graduação em História da UFF e em Educação da FFP/UERJ. É Professor Associado da Faculdade de Educação, do PPGE/UFF e do PROFHISTÓRIA. Participa dos seguintes grupos de pesquisa: CDC (Currículo, Docência & Cultura, interinstitucional sediado na FEUFF, do qual é vice-líder no CNPq), LEH (Laboratório de Ensino de História, da FEUFF), LABHOI (Laboratório de História Oral e Imagem, do Instituto de História, sobretudo através do projeto Trajetórias Docentes) e Polifonia (UERJ, onde realizou o pós-doutoramento).. Atualmente, está envolvido com três projetos de pesquisa: ?A docência como saber iminente: narrativas da profissão na formação (inicial, continuada) de professores? (iniciado no pós-doutorado, em 2018),?Tornando-se professor: política, cultura e cotidiano na formação docente? (Projeto articulador do trabalho no PPGE e no PROFHISTÓRIA) e ?Trajetórias docentes? Foi professor nas redes pública e privada de Educação Básica, com experiência na implantação e direção de CIEP, no II Programa Especial de Educação

(1992/1995). Desenvolve pesquisas nas temáticas de Ensino de História, formação e profissão docente, narrativas biográficas e histórias de vida. E-mail: everardo\_andrade@uol.com.br. ORCID: 0000-0003-0157-5650.

### **Guilherme do Val Toledo Prado**

Professor Livre-Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP e coordenador do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada e participante do Nozsoutres - Círculo de Estudos Narrativos 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. Livre-Docente em Educação Escolar (2015). Realizou estágio pós-doutoral pelo Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (Portugal), em 2007-2008, sob supervisão da Profa. Dra. Idália Sá-Chaves. 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.

### **Joelson de Sousa Morais**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em 'Psicologia da Educação pela UEMA e Pedagogo pela FACEMA (Caxias-MA). É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP), do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (UNICAMP/UERJ) e do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (UEMA/CPNQ). Associado do GT 8 - Formação de Professores da ANPED e da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica

(BIOGRAPH). Seus estudos e pesquisas tematizam: a Formação de Professores/as; Cotidiano Escolar; Saberes, Identidade e Subjetividade Docente; Desenvolvimento e Aprendizagem Profissional da Docência; Professores/as Iniciantes; Currículo; Memória, Histórias de vida e *Pesquisaformação* Narrativa (Auto)Biográfica em Educação. É Professor Adjunto I do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Campus Codó-MA. E-mail: joelsonmorais@hotmail.com

### **Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga**

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Mestre em Educação (FFP/ UERJ). Especialista, lato sensu, em Educação Básica/ Gestão Escolar (FFP/ UERJ) e Currículo (UERJ). Graduada em Pedagogia (FFP/ UERJ). Professora Assistente do Departamento de Ensino Fundamental (DEF/ CAP-UERJ) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Integrante dos Grupos de pesquisa: Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (UERJ/FFP e UNICAMP) e do Grupo Currículo, Docência & Cultura (CDC/ UFF); Participante dos projetos de extensão – Vozes da educação (FFP/UERJ) e Dialogia (CAP-UERJ); Associada à Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica-Biograph. Temas de Pesquisa: Formação Docente-Narrativas; Formação permanente e Políticas de Formação; Intergeracionalidade & docência. E-mail: julianagodoy\_m\_perez@hotmail.com

### **Juliana Vieira**

Professora da educação básica na rede pública municipal de Campinas - SP; graduada no curso Normal Superior pela UNIFACCAMP, com especialização em Psicopedagogia pela mesma instituição; mestre em Educação Escolar pelo Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar/Sorocaba - Bolsista CAPES; pesquisadora do grupo NEPEN, Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas

Educativas, Formação e Trabalho Docente e do POLIFONIA – UNICAMP/FFP - UERJ, grupo interinstitucional de pesquisaformação. E-mail: juvieira.educ@gmail.com

### **Karine Rezende**

Atualmente é estudante do mestrado profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da UNICAMP e professora orientadora pedagógica em uma creche no município de São Paulo. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Formação de Professores. Participa do Grupo de Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada – GEPEC e Núcleo Vozes da Educação FFP/UERJ e das Tertúlias Formativas coordenadas pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosaura Soligo do Instituto Abapuru. E-mail: karinerezende@yahoo.com.br

### **Liliam Ricarte de Oliveira**

Professora de Educação Infantil há 19 anos, sendo os últimos 12 na rede municipal da cidade de Campinas. Formada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Unicamp em 2001, Mestra em Educação Escolar pela mesma faculdade em 2020. Faz parte do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia desde 2018 e também do Grupo de Educadoras Freinet de escolas públicas com a professora Ruth Joffily em Campinas desde 2012. Mantém, desde 2004, um blog (<http://meajudaaolhar.wordpress.com>) e, desde 2021, uma página no instagram(@me\_ajuda\_a\_olhar), ambos com imagens e narrativas de seu cotidiano com as crianças na escola. E-mail: ricarteli@gmail.com

### **Luciane Maria Pezzato**

Professora do Eixo comum Trabalho em Saúde do Instituto Saúde e Sociedade da UNIFESP, campus Baixada Santista. Tem pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Formação de Professores/UERJ, doutorado em Saúde Coletiva pelo

Departamento de Saúde Coletiva da FCM/Unicamp, mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp e graduação em Odontologia pela Faculdade de Odontologia da Unesp-Araraquara-SP. Mulher, mãe, trabalhadora e pesquisadora.

E-mail: [luciane.pezzato@unifesp.br](mailto:luciane.pezzato@unifesp.br)

### **Renata Lúcia de Moraes Fernandes**

Renata Lúcia de Moraes Fernandes, mestre pelo programa de mestrado profissional da Universidade Estadual de Campinas, graduada em Pedagogia, em 2002 também pela Unicamp, atuou como professora da educação básica, anos iniciais, de 2003 a 2011. Desde 2012 vem atuando na coordenação pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Ilhabela. Atualmente, é coordenadora técnica dos anos iniciais, desenvolvendo ações para formação de professores e das coordenadoras pedagógicas do município. E-mail: [rlmfernandes@gmail.com](mailto:rlmfernandes@gmail.com)

### **Soymara Emilião**

Doutora em Educação, pelo PROPED/UERJ, na linha de pesquisa Diálogos escolas- universidade: processos de formação docente e a produção dos currículos nos cotidianos, mestre em Educação, pelo PROPED/ UERJ, na linha de pesquisa Cotidiano, Redes Educativas e Processos Culturais. Professora Assistente CaP-UERJ E Pedagoga Rede Municipal de Niterói. Especialista em Psicopedagogia. É coordenadora do projeto de pesquisa e extensão "Conversas entre professorXs: alteridades e singularidades "no CAp/UERJ. Membro do Grupo de Estudos em Práticas Educativas, Juventude e Infância (GEPEJI), Grupo Diálogos Escolas-Universidade e Grupo de Pesquisa-formação Polifonia Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Letramento. E-mail: [emilaosoymara@gmail.com](mailto:emilaosoymara@gmail.com)

"Nas próximas páginas, há um mundo de perspectivas sensíveis, éticas e estéticas associadas às diferentes formas de saberes que nutrem o diálogo integrador de pesquisadores e pesquisadoras e podem reverberar outros e novos caminhos do conhecimento científico e experiencial. Nesse sentido, o livro seduz do início ao fim".

Filomena Maria de Arruda Monteiro



ISBN 978-65-265-0481-9



9 786526 504819