

LUIZ CÉLIO DE SOUZA

**AS NARRATIVAS NA (RE)SIGNIFICAÇÃO DO SABER
DOCENTE EM UM PROCESSO DE (AUTO)FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação submetida ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras, da
Universidade Federal de Santa Catarina,
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Letras.

Orientação: Profa. Dra. Nara Caetano
Rodrigues

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Souza, Luiz Célio de

As narrativas na (re)significação do saber docente em um processo de (auto)formação de professores do Ensino Fundamental / Luiz Célio de Souza ; orientadora, Profa. Dra. Nara Caetano Rodrigues - SC, 2017.

159 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, , Programa de Pós-Graduação em , Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. . 2. Linguagem. 3. Narrativas. 4. Formação de Professores. I. Rodrigues, Profa. Dra. Nara Caetano . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em . III. Título.

Luiz Célio de Souza

**AS NARRATIVAS NA (RE)SIGNIFICAÇÃO DO SABER
DOCENTE EM UM PROCESSO DE (AUTO)FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras.

Florianópolis, 03 de abril de 2017.

Profa. Rosângela Hammes Rodrigues, Dra.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Profa. Nara Caetano Rodrigues, Dra. (Orientadora)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Guilherme, do Val Toledo Prado, Dr. (videoconferência)
Universidade Estadual de Campinas

Profa. Fernanda Muller, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Mariana Luz Pessoa de Barros, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

*A meus pais, Manoel e Lídia,
fontes de força e fé.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por este presente.

A Ana Márcia e Victor, por seu apoio, por sua paciência e, sobretudo, por sua presença.

Às famílias de Ivete e Francisco, Carlito e Maria, Pedro e Eliete, Irineu e Marion, Elci e Jaime, Irma e Jacinto, Gervásio e Susana, também minhas famílias.

Aos meus alunos, que muito me ensinaram nesta trajetória.

Aos meus colegas de profissão, fonte de sabedoria.

Aos professores e colegas do curso Profletras

Aos membros de minha banca de qualificação e de Dissertação.

À professora e orientadora, Profa. Dra. Nara Caetano Rodrigues, por seu apoio e dedicação, por sua compreensão e pelas valiosas orientações.

A todos que, direta ou indiretamente, participaram dessa caminhada.

A pausa é o início da palavra. (Bakhtin, 1979)

RESUMO

Neste trabalho, investigamos as narrativas em um processo de (auto)formação docente, abordando discursos que permeiam a prática dos professores, com ênfase na possibilidade de (re)significação de saberes e experiências no decurso da vida pessoal e profissional. O estudo foi ancorado em ideias do Círculo de Bakhtin em relação à linguagem, e subsidiado por autores como Geraldí, Faraco, Larrosa, Tardif, Prado, Nóvoa, dentre outros, no que diz respeito à linguagem e educação, saberes docentes, narrativas e formação de professores. Em relação à metodologia de pesquisa, foram utilizadas principalmente as narrativas como método de investigação, sendo que os dados foram gerados tanto pelas narrativas dos professores, como por questionário, anotações do pesquisador em diário de campo e registros das interações gravados nos encontros com 15 professores de uma escola da rede municipal de São José/SC. A adesão do grupo à proposta de formação favoreceu reflexões sobre a importância de instrumentos que potencializem o diálogo e a escuta ativos, contribuindo para a construção de um espaço coletivo de socialização e de reflexões sobre o vivido, capaz de cooperar na (re)significação do saber docente, na compreensão da escola, da sociedade e do trabalho e dos(as) professores(as). No decorrer da pesquisa, a partir das falas e escritos dos participantes e de leituras diversas, obtivemos lições sobre a relevância de se pensar a educação à luz da linguagem e de se considerar o papel da experiência, do outro, do diálogo e da história na constituição do sujeito. Acreditamos que este trabalho possa contribuir para promover a percepção das potencialidades das narrativas na valoração das experiências de vida dos professores; instigar o registro, a divulgação e a construção de saberes docentes; divulgar e validar processos de (auto)formação continuada motivados pelas narrativas; e provocar o interesse por outras pesquisas relacionadas ao tema.

Palavras-chave: Linguagem. Narrativas. Formação de Professores.

ABSTRACT

On this paper, we investigate the narratives of the teacher's formation process, approaching discourses that involve this practice, emphasizing the significance of knowledges and experiences on course of personal and professional life. The research was supported by Bakhtin Circle's Ideas about language, and inspired by authors like Geraldi, Faraco, Larrosa, Tardif, Prado, Nóvoa and others, on themes like language and education, teacher's knowledge, narratives and teachers' formation. Regarding research's methodology, were used mainly the narratives as investigation's method, the data was generated both by teacher's narratives, quiz, researcher's annotations and records of meetings with 15 teachers of a São José's municipal school. The group's acceptance of formation's purpose favored the reflections about importance of tools that potentiate an active both dialogue and hearing, contributing to a construction of a collective socialization space and to think about what was experienced, capable to cooperate to give new senses to the teacher's knowledge, in comprehension of school, society, work and teachers. In the course of research, starting from participants' annotations and speeches and from diverse readings, we had lessons about the relevance of to think education illuminated by language and to consider the role of experience, the other, dialogue and history in the subject's construction. We believe that this paper can contribute to promote the perception about the power of narratives in the valuation of teachers' life experiences; foment the record, propagation and construction of teachers' knowledges; to spread and validate continuous formation's processes motivated by narratives; and to arouse interest for others researches related to the theme.

Keywords: Language. Narratives. Teacher's Formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formação/tempo que os participantes trabalham na escola	71
Quadro 2 - Síntese dos Encontros de Formação.....	73
Quadro 3 –Na sua opinião, como a escola e a sociedade poderiam contribuir mais com o seu trabalho?.....	76
Quadro 4 – Quais os conhecimentos que você considera mais importantes a contribuir com sua prática pedagógica?	77
Quadro 5 –Você vê alguma finalidade na produção de narrativas pelos professores. Qual (is)?.....	79
Quadro 6 – Sentidos atribuídos ao texto Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério	98
Quadro 7 –A influência do “outro” na opção e na formação dos professores.....	114
Quadro 8: A influência de situações e ambientes na opção e na formação dos professores	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 MINHA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO	23
2 PERSPECTIVAS BAKHTINIANAS	31
2.1 LINGUAGEM E INTERAÇÃO	31
2.2 ENUNCIADO E DISCURSO	37
2.3 EXCEDENTE DE VISÃO	41
2.4 ATO RESPONSÁVEL	42
3 SABERES E NARRATIVA DOCENTES	49
3.1 SABERES DOCENTES	49
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	54
3.3 NARRATIVAS E MEMORIAIS DE FORMAÇÃO	59
4 UM PROCESSO DE (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES	65
4.1 A PESQUISA NAS CIÊNCIAS HUMANAS	65
4.2 AS NARRATIVAS COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO	67
4.3 SITUANDO A PESQUISA	69
4.4 OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO	71
5 OS ENCONTROS COMO POSSIBILIDADE DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DE SABERES E EXPERIÊNCIAS	75
5.1 PRIMEIRO ENCONTRO - CONHECENDO O GRUPO	75
5.2 SEGUNDO ENCONTRO - EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E REFLEXÕES	81
5.3 TERCEIRO ENCONTRO - SABERES DOCENTES: CONHECIMENTOS E (RE)SIGNIFICAÇÕES	91
5.4 QUARTO ENCONTRO - NARRATIVAS E EDUCAÇÃO	103
6 AS NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	111
6.1 A PALAVRA DOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES NAS NARRATIVAS	111
6.2 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE (AUTO)FORMAÇÃO	118
6.3 ALGUMAS CONTRAPALAVRAS DO PROFESSOR- PESQUISADOR	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	139

ANEXO A - CARTA DE CONVITE E DE ESCLARECIMENTO.....	140
ANEXO B - QUESTIONÁRIO	142
ANEXO C - ENTREVISTAS.....	145

INTRODUÇÃO

Constatamos, na sociedade atual, a importância de perceber a experiência como processo de descoberta e de socialização de saberes. Nesse cenário, no que se refere à construção de conhecimento epistemológico e teórico que auxilie o professor a se movimentar metodologicamente, consideramos fundamental que se reflita sobre os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional.

Apesar dos movimentos de reflexão da educação como responsabilidade coletiva desencadeados no Brasil, principalmente a partir dos anos 80, ainda há um longo caminho a se trilhar em direção a práticas de formação de professores que considerem a sua complexidade, envolvendo não apenas aspectos pessoais, mas condicionantes sociais constituídos historicamente, com forte orientação política.

Nesse cenário, parece determinante a percepção de que os saberes da ação pedagógica vão além da técnica. Incorporá-los requer ação crítica-reflexiva, considerando os contextos em que ocorrem, destacando-se, nesse sentido, que o professor expresse e reflita sobre o que ensina e aprende. Nesse sentido, além de constituir-se como espaço para a voz dos professores, as narrativas podem lhe possibilitar refletir sobre modos de compreensão do seu fazer.

Com efeito, as narrativas parecem contribuir para a interação nos cursos de formação docente por possibilitar processos de entendimento situados e locais, favorecendo diálogos com situações efetivas do cotidiano docente capazes, inclusive, de questionar culturas institucionais e práticas políticas.

Tais considerações nos motivam a estudar as narrativas e sua relação com diversos fatores relacionados à trajetória de constituição do professor e ao processo formativo. Apostamos numa experiência coletiva de formação com as narrativas, por acreditarmos que, além da necessidade de espaços e tempo para que os profissionais da educação manifestem suas dificuldades, curiosidades, conquistas etc., há que se dar atenção especial aos gêneros que possibilitam essa interação.

Acreditamos que o ato de narrar pode contribuir para desvelar, transmitir e dinamizar saberes, significando e (re)significando aquilo que experimentamos, pois entendemos que a escrita narrativa possibilita intensificar processos de interação verbal que favorecem a receptividade e a disponibilidade essenciais para a interpretação dos acontecimentos.

Considerando que o escrever para refletir, o refletir para escrever, o registrar a prática e o agir motivado pela escrita são atividades que fazem parte, ou que, ao menos, deveriam fazer parte do cotidiano dos

profissionais da educação básica, entendemos ser relevante pesquisar as contribuições das narrativas dos professores para sua atuação profissional, como instrumento que lhes possibilita observar a prática de ângulos diferentes e rever ideias sobre a construção de seu fazer profissional.

Dessa maneira, esta pesquisa justifica-se como uma busca de fundamentos para a construção de uma proposta de formação em que se considerem as realidades vivenciadas pelos professores como agentes do seu processo formativo, indo ao encontro do que propõem as *Diretrizes Curriculares Nacionais* (2013), que destacam que os sistemas educativos devem instituir orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja, dentre outras metas, a consolidação da identidade dos profissionais da educação e da autonomia docente.

Entendemos que as narrativas, foco especial dessa pesquisa desenvolvida com 15 professores do fundamental, podem se constituir como instrumentos capazes de possibilitar (re)significações dos saberes docentes. Nesse sentido, buscamos intensificar práticas discursivas com o suporte das narrativas e investigar em que medida as narrativas e os memoriais de formação contribuem para a prática docente e a reflexão por parte dos profissionais nela envolvidos.

A proposta de trabalho foi desenvolvida com um grupo interdisciplinar, tendo em vista a consideração da demanda interna da instituição, no sentido de não interromper a dinâmica da escola, que já vinha se organizando nesse sentido para as atividades de formação. Além disso, parece ir ao encontro de que, como propõem as *Diretrizes Curriculares Nacionais*, os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, com conhecimentos interdisciplinares que intensifiquem o diálogo (BRASIL, 2013, p. 29).

Nesse sentido, a pesquisa foi motivada pela seguinte questão norteadora: Quais as possíveis contribuições das narrativas para a prática discursiva e formativa dos professores do ensino fundamental?

Para tanto, definimos como objetivos específicos:

- a) investigar as narrativas de professores de educação básica, com ênfase em seus discursos, enquanto sujeitos que interagem e se constituem, dialogicamente;
- b) promover um processo de pesquisa e intervenção que possibilite a (auto)formação dos sujeitos participantes;
- c) provocar a reflexão sobre a importância do registro como instrumentos de diálogo e escuta ativos na vida dos professores e em processos de formação docente;

- d) potencializar a escrita de narrativas como possibilidade de produção e (re)significação de conhecimento no processo de (auto)formação proposto.

Sendo assim, este trabalho, que se insere na linha de pesquisa “Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes”, tendo como objetivo geral investigar possíveis contribuições das narrativas para a prática discursiva e para a formação dos professores do ensino fundamental, está organizado em seis capítulos.

No primeiro capítulo, uma breve narrativa sobre a trajetória de formação do professor-pesquisador, buscando permitir ampliação da visão do leitor sobre o pesquisador, do pesquisador sobre si mesmo e sobre a experiência que será vivenciada pelos participantes da pesquisa com a escrita de narrativas autobiográficas.

No segundo capítulo, abordamos pressupostos do Círculo de Bakhtin, principalmente sobre linguagem e interação, enunciado e discurso, excedente de visão e ato responsável, e buscamos fundamentar uma proposta dialógica de (auto)formação dentro de uma concepção de linguagem que implica dialogia e alteridade.

No terceiro capítulo, com estudos sobre saberes docentes, formação de professores, narrativas e memoriais de formação, buscamos ancorar uma proposta de formação que considere modos de compreensão e de produção/reprodução do trabalho docente e das identidades que o constituem.

No quarto capítulo, após discorrermos sobre a pesquisa nas Ciências Humanas e sobre as Narrativas como Método de Investigação, situamos os sujeitos, os procedimentos da pesquisa e apresentamos a proposta de intervenção desenvolvida com os professores de ensino fundamental da Escola Básica Florianópolis da Luz.

No quinto capítulo, discorrermos sobre o processo de (auto)formação do primeiro ao quarto encontro, em que lemos, discutimos saberes e experiências relacionadas à constituição do professor, interpretamos e (re)significamos o vivido.

E, finalmente, no sexto capítulo, buscamos efetuar um processo avaliativo sobre o processo de (auto)formação, considerando narrativas escritas e as falas dos professores e, por fim, apresentamos algumas contrapalavras do pesquisador.

1 MINHA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

Lembrar, narrar e refletir sobre minha trajetória na escola me remete a vivências de antes da escola e aos tempos em que fiz o antigo 1º grau, que iniciei no ano de 1974, na Fazenda de Santa Tereza, localizada no hoje município de São Pedro de Alcântara, onde estudei até a 7ª série, na Escola Básica Dr. Adalberto Tolentino de Carvalho, vindo concluir o antigo ginásio na Escola Básica Venceslau Bueno, no município de Palhoça- SC.

De **antes da escola**, lembro-me das narrativas orais, das histórias de Pedro Malasartes que meu pai contava à noite, ao redor de uma grande mesa, a familiares e vizinhos. Lembro de algumas histórias de assombração que eram contadas e até cantadas, geralmente à noite, brincadeiras com palavras, como trava-línguas, jogo de rimas, a língua do “P”, piadas... Músicas que cantávamos no jardim de infância, as orações que minha mãe me ensinou, novenas, missas, cantorias do terno de reis, canções acompanhadas pela gaita e pelo violão, cantigas de roda, o rádio, a televisão ... e quando íamos na casa do tio Zé, irmão de meu pai, ele costumava contar histórias em versos. Tinha uma em que os últimos versos eram “*Numa história como essa/ Ninguém pode acreditar*”.

Daquele tempo de infância antes da escola, da intensidade mágica da linguagem, da forte aproximação afetiva com minha família, recordo também dos **meus primeiros contatos com a escrita**: embalagens de produtos, gibis, folhinhas da missa, revista da família cristã, os livro de histórias de meu tio, calendários, almanaques, gibis, revistas de fotonovelas, romances, palavras cruzadas, pesca-palavras ...

Os irmãos mais velhos ensinando os mais novos a escrever... brincávamos de escolinha e até fazíamos prova. Lembro quando estava andando de bicicleta na areia e um amigo falou que nas marcas da roda na areia havia ficado a letra “V”, que, segundo ele, era uma letra difícil de escrever, e aprendi a escrever “cavalo”. Lembro de ficar frustrado quando tentava imitar minha irmã escrevendo rápido no caderno e que não saíam palavras do lápis. Eu me esforçava muito pra ler e escrever porque, segundo me diziam, tinha que aprender a ler e a escrever pra não ser burro.

A TV já estava se popularizando. Lembro-me dos desenhos, programas e filmes, mas tudo ainda bastante distante da escola, onde o foco eram as palavras na lousa, o professor, o caderno e o livro didático.

No **início do ensino primário**, ainda me lembro da ordem dos nomes da lista de chamada dos rapazes de cor até chegar meu nome (os

rapazes eram separados das meninas na lista de chamada): Amarildo, Bento, Dany, Jairo, João, José Renato, Lourival, Luiz Carlos, Luiz Célio.

Lembro-me dos livros *Caminho Suave* e *Barquinho de Papel*, dos cartazes que confeccionávamos para as datas comemorativas, textos mimeografados, bilhetes e avisos para os pais.

Na escola tínhamos teste de leitura. A professora mandava estudar o texto e ler para ela no dia seguinte. Muitas vezes, de tanto me preparar, eu decorava os textos. Naquela época, estudar e decorar eram palavras que tinham sentidos muito próximos, mas as professoras também chamavam atenção para a importância de refletir, de procurar encontrar a moral da história.

Os textos que os professores ditavam, passavam no quadro ou que eu encontrava nos livros didáticos, principalmente poemas e histórias, me ajudaram muito. A professora discutia os textos e dizia que nós deveríamos pensar sobre qual mensagem o autor queria nos passar, que às vezes não estava escrita.

Quando estava, creio que lá pela 4ª série, no caminho da escola para casa, um senhor me chamou e pediu que eu escrevesse uma carta para seu filho. Lembro que ainda estava bastante inseguro sobre a escrita, mas escrevi e fui pra casa com uma sensação muito boa.

As datas comemorativas também eram momentos muito importantes para as aulas de Língua Portuguesa. Nessas datas, muitas vezes as famílias eram chamadas a participar e os alunos faziam apresentações. Dia das mães, dia dos pais, Páscoa, dia das crianças... Lembro-me de assistir, nas festas juninas, ao tradicional “Casamento na Roça”, apresentado pelos alunos da 8ª série.” Era muito engraçado. Lembro-me do poema *O Lavrador e seus filhos*, que decorei para apresentar no dia dos Idosos: *Um lavrador/ sagaz e forte/ sentindo a morte/ com muito amor, aos filhos disse: _Sempre a velhice dá bom conselho, pois ela é o espelho do alto saber/ Ouvi: ‘Jamais penseis vender/ terras que os pai/ viram nascer/ São as mais belas, não sei bem onde/ mas dentro delas um bem se esconde./ Tomai a enxada, meus bons rapazes/ e sede audazes, como é de crer/ e com certeza/ será achada essa riqueza.’/ Morreu o pai, e cada filho/ ei-lo, lá vai/ seguindo o trilho que o pai amado tinha ensinado./ As terras cavam com braço insano/ mas, no fim do ano, o que encontravam?/ Dinheiro a todos/ mas nada oculto/ e viram todos/ que o pai foi culto/ em lhes mostrar/ onde está o ouro:/ quem trabalhar,/ acha o tesouro.’* Gostei muito de apresentar esse poema, cujo autor desconheço, que encontrei em um livro velho do tio Zé, irmão de meu pai, que embora não tivesse frequentado a escola, gostava de ler, e cuidava dos livros como algo precioso e misterioso.

A Língua Portuguesa estava em todas as disciplinas, mas às vezes éramos convencidos de que não sabíamos utilizá-la. Lembro da primeira nota baixa que tirei em Português, 4,0. Estava na 7ª série. Foi uma prova sobre crase que tive que levar para minha mãe assinar. Logo eu, que era considerado bom aluno de português, que tinha ganhado duas caixas de bombons no concurso de redação, que fui escolhido para ler na Missa da 1ª Comunhão, que sabia de cor muitos poemas e até escrevia versos...

No antigo 2º Grau, além das disciplinas específicas do curso de Assistente de Administração, as aulas de gramática, ortografia, interpretação de textos, tipos de texto, dissertação, redação oficial... Estrutura do poema, escolas literárias, Castro Alves, Machado de Assis, Cruz e Sousa, Modernismo, “*Os Sapos*”, Monteiro Lobato, “*Paranoia ou mistificação*”? ...

Embora com lacunas e deficiências em minha formação, devo ao ensino básico da escola pública a possibilidade de acessar a um curso superior numa época em que tal acesso era bem mais difícil. Também a partir de conhecimentos adquiridos nessa escola, fui aprovado em um concurso público de nível médio, para a função de Assistente Administrativo, na Fundação Hospitalar de Santa Catarina.

Concluído o Ensino Médio, trabalhei como comerciário. Nessa função, os conteúdos do Ensino Médio visivelmente mais praticados foram os relacionados a Português e a Matemática, para fazer cartazes de promoções e textos de divulgação de mercadorias, assim como para calcular preços, margem de lucro etc.

Também trabalhei em um setor de recursos humanos, onde fazia relatórios das viagens dos funcionários para que lhes fossem pagas as diárias. Nessa empresa, um momento significativo em relação ao letramento foi quando tive que falar em público. O chefe do setor me mandou dar um recado a um grupo de mais de 20 diretores, que estavam em uma reunião na presidência da empresa. Quando cheguei lá e fui falar, simplesmente perdi a voz. Um funcionário que estava próximo, ao perceber a situação, me orientou: “- *Respira fundo, levanta a cabeça. Agora, fala bem alto e devagar.*”. E deu certo. Já na época isso me fazia pensar sobre como a escola poderia preparar mais para o trabalho e para a vida real. Depois fiz um curso de dramatização, improvisação e mímica e participei de um grupo da religião católica, que fazia apresentações musicais e de teatro, atividades que me auxiliaram bastante nesse sentido.

Entreí no **Curso de Letras**, na Universidade Federal de Santa Catarina, no segundo semestre de 1986.

Fonologia, Estruturalismo, gramáticas, Saussure, Chomsky, Bloomfield, Lyons, o que é linguagem?...Conjugações, casos, acusativo,

ablativo, genitivo, literatura latina, morfologia, índice de indeterminação do sujeito, partícula apassivadora, termos da oração... Cantigas de amor, cantigas de maldizer, Camões, Fernando Pessoa, tempo e espaço da narrativa, tipos de discurso, o narrador, o que é literatura? Lembro-me de perguntar à professora sobre pra que serve a literatura e de ela responder “*Literatura não serve*”.

Foi no curso de Letras que adquiri uma consciência maior sobre a importância da leitura, embora nessa época, além do curso para me dedicar, eu não tivesse muito tempo para ler, pois trabalhava na Fundação Hospitalar de Santa Catarina, com carga horária de 30 horas semanais, na função de Técnico Administrativo.

Naquele momento, o contato com a universidade, as discussões dos grupos de jovens de que participei e a leitura do livro *Educação e Mudança*, de Paulo Freire, provocaram-me o desejo de uma participação política e social mais intensa. Lembro-me de fazer um abaixo assinado e impedir o aterro de um mangue situado no bairro onde eu morava. De participar de equipes de animação ligadas à igreja, de retiros espirituais, do grupo teatral “*Engrenagem Humana*”, das passeatas em defesa de melhoria das condições de meu bairro, de campanhas de conscientização sobre a importância da Assembleia Nacional Constituinte, das eleições para Presidente de República, do impeachment do presidente Collor...

Iniciei minha atividade de professor na disciplina de Mecanografia e Processamento de Dados, disciplina do Ensino Médio, que fazia parte dos cursos profissionalizantes que existiam na época (Assistente de Administração, Técnico em Contabilidade e Secretariado). Como não havia professores formados na área, contribuíram para meu ingresso como professor nessa área o fato de estar cursando Licenciatura plena (o que na época parecia um diferencial significativo frente à quantidade de professores que possuíam o que chamavam de “licenciatura curta”), e também por meu professor dessa disciplina no Ensino Médio, o professor Nilton, ter me indicado, alegando que eu fui um bom aluno.

E, assim, ia eu, preparando aulas e me preparando. Com turmas diferentes, com resultados diferentes, com cargas de emoções diversas, bastante influenciado pelo curso de Letras, buscava, em meio às discussões sobre computadores e máquinas, despertar e motivar o gosto pela leitura.

A partir do segundo ano da faculdade, fui trabalhar como monitor na antiga FUCABEM (Fundação Catarinense do Bem Estar do Menor), onde também percebia um grande abismo entre a universidade e a sociedade. Nessa instituição, uma de minhas atribuições era acompanhar as atividades extraclasse dos alunos. Como em sua maioria essas crianças

não tinham uma referência de casa que valorizasse a escola, o desafio para incentivá-los a estudar era maior, principalmente porque a grande maioria estava convicta de que escola não era lugar para eles. Hoje percebo que algumas atividades que realizamos auxiliaram no seu letramento, como músicas, dramatizações, poemas, debates, estabelecimento de regras coletivamente, mas aquelas crianças precisavam de muito mais.

Minha formatura como **professor** de Língua Portuguesa e de Literatura foi em novembro de 1991. No ano de 1992, fui lecionar na Escola Básica D. Jaime de Barros Câmara, em Palhoça-SC, escola que se situava no Centro Piloto da FUCABEM, onde eu já havia trabalhado como monitor.

Das várias experiências dessa época, marcaram-me positivamente: quando todas as segundas-feiras os alunos faziam fila para cantar o hino nacional. Então, começamos a utilizar esse momento de homenagem cívica para fazer apresentações culturais (teatro, música, poesia, etc.); dos jornais escolares produzidos pelo alunos da 8ª série, envolvendo intensa participação dos alunos em todos os momentos de sua confecção, divulgação e distribuição; das rodas de socialização de leituras, de diversas atividades realizadas a partir da leitura dos paradidáticos e da audição de leituras; das cartas que os alunos escreviam e eu levava para alunos de outras turmas etc.

Trabalhei em Palhoça (EB D. Jaime de Barros Câmara, EBM Professor Neri Brasileiro Martins, EEB Maria Clementina Souza Lopes, EB Ursulina de Souza, EEB José Maria Cardoso da Veiga, EEB Profª Maria Tereza), em São José (EEB Wanderley Júnior, EBM Altino Flores, CEI Vila Formosa), em Florianópolis (Magistério CEDEP/Coração de Jesus, Colégio Definição, Curso Metropolitano, EBM Osvaldo Machado, EB José Boiteux). Enfim, muito aprendi construindo conhecimento e vivenciando a escola com os alunos.

Também não dá para descartar os momentos de conflitos vivenciados nessas escolas, que ocorrem em qualquer espaço onde há confronto com realidades muito avessas ao mundo ideal da teoria e teorias, frequentemente distante da prática do cotidiano. Problemas como salas de aula em que chovia dentro, com quadro e carteiras em péssimas condições, sem livros para todos, com mimeógrafo quebrado, com quadro-negro danificado, com giz de péssima qualidade, sem biblioteca, diretores autoritários, professores autoritários, alunos indisciplinados, graves problemas sociais, o problema do tráfico de drogas, pais que não participam da vida dos filhos, conselhos deliberativos que não funcionavam etc.

Como momentos de formação, destaco os estudos sobre a *Proposta Curricular para a Escola Pública de Santa Catarina* e um curso com Madalena Freire sobre grupo, importância da rotina, da observação e do registro no processo educativo. Também elejo um curso promovido pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, com discussões sobre a importância de fazer aliança com os alunos como estratégia para a disciplina no Ensino Fundamental.

Fiz uma disciplina como aluno especial no mestrado em educação, onde fizemos algumas leituras e discussões sobre obras de Roland Barthes, Deleuze e de Merleau Ponty; do mestrado em Gestão do Conhecimento, onde discutimos relações da psicanálise com a educação; e em Linguística – onde cursei a disciplina de Semântica.

A **pós-graduação-Especialização** em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, que fiz na UFSC, bastante contribuiu para a minha prática pedagógica. Relembro das reflexões sobre literatura encaminhadas pela professora Susana, das críticas a algumas práticas pedagógicas, suscitadas pelo professor Wladimir, das estratégias da escrita com a professora Bernardete, das reflexões sobre sintagma nominal e sintagma verbal com a professora Cristina, das estratégias de leitura com a professora Loni, das reflexões sobre conhecimento e trabalho com o professor Norberto, dos estudos sociológicos com o professor Paulo Mecksenas, das discussões sobre educação e trabalho, com o professor Norberto Etges.

No curso de **Mestrado Profissional em Letras**, a pesquisa como possibilidade de mudança, as contribuições das tecnologias de informação e comunicação, a importância da ancoragem teórico-epistemológica para o professor, os processos sociocognitivos relacionados à aquisição da linguagem, o tratamento pedagógico sócio-historicamente situado dos fenômenos gramaticais, o papel da linguagem na formação humana, as diferentes concepções de sujeito e língua, os posicionamentos frente a perspectivas epistemológicas distintas, as implicações pedagógicas do conceito de gêneros do discurso, as práticas de linguagem na escola, o letramento como prática social, as estratégias do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, o livro didático e a formação de leitores críticos, as práticas de leituras literárias, a proposta inclusiva para o ensino de literatura, as memórias do contato com a literatura...

A postura dialógica nas aulas e seminários: os colegas do curso, professores alunos e alunos professores em mútua constitutividade. Seus nomes e suas vozes permanecem fortes, motivando à reflexão e

contribuindo para a (re)significação de vários momentos de minha trajetória.

Enfim, não há como desconsiderar em minha constituição como professor os vários momentos de interação com alunos, familiares de alunos, colegas de profissão e demais profissionais envolvidos no fazer docente.

Desse processo de formação ao longo da vida, destaco quando coordenados pela professora Madalena Freire, fazíamos nossas narrativas e as discutíamos em grupo, em um curso sobre a importância do registro da prática, que muito contribuiu para processos de reflexão e de ação em vários momentos de minha caminhada, motivando-me, agora, a pesquisar sobre as narrativas na (re)significação do saber docente.

Assim, 29 anos depois de entrar em uma sala de aula, aqui estou, experienciando a escrita narrativa que me permite (re)significar experiências e me colocar no lugar dos participantes da pesquisa, que também se envolvem em momentos de escrita autobiográfica. Nesse movimento, busco fundamentações teóricas para embasar uma proposta de intervenção com colegas professores de escola pública e lanço-me em um processo de (auto)formação, como estratégia para a geração de dados que possam não só propiciar minha escrita de uma dissertação, mas também potencializar a reflexão sobre ser professor para todos os participantes, incluindo-me como professor-pesquisador.

2 PERSPECTIVAS BAKHTINIANAS

Neste capítulo, procuramos fundamentar alguns dos principais conceitos envolvidos na pesquisa, que serão apresentados em quatro tópicos, quais sejam: Linguagem e Interação; Discurso e Enunciado; Excedente de Visão e Ato Ético. O conceito de alteridade não será abordado em seção separada, tendo em vista que é uma noção fundante na teoria bakhtiniana e, portanto, está implicada na constituição dos demais conceitos que fundamentam esse trabalho.

2.1 LINGUAGEM E INTERAÇÃO

Nas últimas três décadas, muitas discussões sobre a formação de professores e o fazer docente no âmbito dos estudos das ciências linguísticas e da educação têm se ancorado em pressupostos do Círculo de Bakhtin para repensar as situações de interação na esfera escolar. Tais discussões apontam para uma concepção de linguagem como “atividade constitutiva tanto da consciência dos sujeitos, e, portanto, da formação da subjetividade pelos processos de internalização dos signos nas relações sociais, quanto da própria língua, entendida esta como uma sistematização em aberto de recursos expressivos”(GERALDI, 2010b, p. 106).

Estudioso da obra de Bakhtin, responsável por agenciar o pensamento bakhtiniano para refletir sobre questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa na educação básica, Geraldi (1984) destaca três concepções de linguagem: a) A linguagem é expressão do pensamento: Se concebermos a linguagem dessa forma, somos levados à afirmação de que quem não consegue se expressar não pensa. b) A linguagem é instrumento de comunicação: ligada à teoria da comunicação, nessa concepção a língua é vista como código (conjunto de signos combinados segundo regras) capaz de transmitir uma mensagem a um receptor. c) A linguagem é uma forma de interação: a linguagem é lugar de interação humana, por meio dela, o sujeito age sobre o outro e constitui compromissos e vínculos. (GERALDI, 1984, p. 43).

Conceber que, como forma de interação, a linguagem é “fundamental no desenvolvimento intelectual de todo e qualquer homem” (GERALDI, 2010a, p. 34), implica o entendimento de que, num processo heterogêneo de múltiplas relações dialógicas, o sujeito “mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica vai se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações ideológicas.”(FARACO, 2009, p. 84).

No intuito de postular a sua concepção de linguagem, Bakhtin/Volochínov dialoga com duas correntes do pensamento filosófico-linguístico de sua época: o subjetivismo idealista, em que se considera a fala reflexo da consciência do indivíduo, criação individual, puramente psicológica, ato monológico; e o objetivismo abstrato, em que se concebe a língua como sistema estável, com traços idênticos normativos.

Conforme observa Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]), no subjetivismo idealista, entende-se que a língua evolui de modo autônomo, do interior para o exterior do indivíduo, sem se considerar fatores sociais constituintes desse processo. As posições fundamentais do subjetivismo idealista são sintetizadas pelo autor nas quatro proposições seguintes:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais defala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.72).

Já, no caso do objetivismo abstrato, as ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos, não existe vínculo nem afinidade de motivos entre o sistema linguístico e sua história, pois a língua é concebida como elemento isolável do contexto em que ocorre. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.82-83).

Segundo o autor, para o objetivismo abstrato, a refração e a variação de caráter individual e criador das formas linguísticas não constituem mais que detritos da vida da língua. A língua é considerada como produto que o indivíduo registra passivamente, e “as leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.82).

Ao identificar um elo entre o objetivismo abstrato, o pensamento cartesiano e a visão geral do mundo do neoclassicismo com seu culto da

forma fixa, racional e imutável, o autor observa que

A ideia de uma língua *convencional, arbitrária*, é característica de toda corrente racionalista, bem como o paralelo estabelecido entre o código *linguístico* e o código *matemático*. Ao espírito orientado para a matemática, dos racionalistas, o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação *de signo para signo* no interior de um sistema *fechado*, e não obstante aceito e integrado. Em outras palavras, só lhes interessa a *lógica interna* do próprio sistema de signos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 83, grifos do autor.).

Assim, de acordo com o objetivismo abstrato, a língua é entendida como um sistema imutável, regido por leis e regras linguísticas objetivas, e o sujeito é determinado por esse sistema.

Ao superar o subjetivismo idealista, que compreende a linguagem como expressão do pensamento, e o objetivismo abstrato, que compreende a linguagem como instrumento de comunicação, Bakhtin sinaliza para uma concepção em que “o sujeito é social, já que a linguagem que usa (na particularidade de suas interações) não é sua mas também dos outros, e é para os outros e com os outros que interage verbalmente.” (GERALDI, 2010a, p. 36).

Nessa concepção de linguagem como forma de interação social, a língua é fato concreto, a enunciação é a realidade da linguagem e o interlocutor ocupa o lugar de sujeito ativo na constituição do sentido. Entendemos que tal concepção, cunhada pelos estudos do Círculo de Bakhtin, é fundamental para que consigamos nos situar frente à seguinte ordem metodológica, recomendada por Bakhtin/Volochínov (2006[1929]) para o estudo da língua:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.

3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p.127).

No que diz respeito às condições concretas de interação, a língua está “sempre em movimento, sempre fazendo, inacabada e provisoriamente acabada para oferecer os recursos para o trabalho presente que continua a constituí-la” (GERALDI, 2010a, p.36). Nesse processo, nosso mundo interior tende a se adaptar às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e suas orientações possíveis, como observa Bakhtin/Volochínov (2006[1929]):

A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 120).

Como explica Faraco (2009), para Bakhtin, a consciência individual se desenvolve na interação, e o universo da cultura tem primazia sobre a consciência individual. O processo de transmutação do mundo em matéria significativa se dá atravessado pela refração dos quadros axiológicos. A plurivocidade é condição de funcionamento dos signos, visto que significam deslizando entre múltiplos quadros semântico-axiológicos. Dessa forma, “nossas palavras não tocam as coisas, mas penetram a camada de discursos sociais que recobrem as coisas.” (FARACO, 2009, p. 49-50).

Ao concluir que a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes, Bakhtin/Volochínov (2006[1929]) entende que a evolução da língua se dá da seguinte maneira:

as relações sociais evoluem (em função das infraestruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em

consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p.127).

A partir do processo de interação entre uma consciência individual e outra emergem os signos ao mesmo tempo em que na interação social ocorre o despertar da consciência, a qual se impregna de conteúdo ideológico e semiótico. Dessa forma, considerando a natureza socio-ideológica do signo e da consciência, ao ressignificarmos funções ideológicas determinadas pela esfera social, imbricadas nos objetos discursivos do outro, operamos um reenquadramento a partir de nosso próprio horizonte axiológico e de nossas apreciações valorativas.

A regularização e legitimação das esferas sociais são constituídas de relações dialógico-ideológico-valorativas. As ideologias, enquanto interpretação da realidade social também determinam e regularizam o espaço das interações, de modo que, como observa Bakhtin/Volochínov (2006[1929]), “ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico”. Destaca-se, assim, a ligação indissociável da fala com as condições de comunicação com as estruturas sociais e com a linguagem que influencia na consciência humana. Segundo Volochínov (2013b), a palavra é “o mais sutil, flexível e ao mesmo tempo o mais exato meio ideológico de refração. que “acompanha, como ingrediente necessário, toda a criação ideológica em geral.” (VOLOCHÍNOV, 2013b, p.252).

A consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos no processo de interação social. No processo de interação social entre indivíduos organizados, a consciência se impregna de conteúdo ideológico (semiótico). Assim, “não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 33).

Estando a comunicação verbal sempre ligada à situação real da vida nas circunstâncias concretas em que ocorre, a expressão representa o testemunho de um fato social, num processo em que o domínio do ideológico e o domínio dos signos são mutuamente correspondentes, a situação social mais imediata e o meio social mais amplo influenciam a atividade mental e a estrutura da enunciação, pois nosso mundo interior tende a se adaptar às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e suas orientações possíveis. Nesse processo, há uma “história

concreta da troca discursiva ideológica diretamente determinada pela estrutura social e pelas relações de produção” (VOLOCHÍNOV, 2013b, p. 253).

Com efeito, inseridos em limites e contextos sociais, somos seres capazes de construir novos limites, em inúmeros processos de interação verbal em que as significações são construídas na dinâmica da história, marcadas pela diversidade de experiências, com suas inúmeras contradições, confrontos de valorações e interesses sociais. Segundo Geraldi(2010a),

ao associarem a noção de constitutividade à de interação, escolhendo esta como lugar de sua realização, as concepções bakhtinianas de linguagem e de sujeito trazem, ao mesmo tempo, para o processo de formação da subjetividade o outro, alteridade necessária, e o fluxo do movimento, cuja energia não está nos extremos, mas no trabalho que se faz cotidianamente. (GERALDI, 2010a, p.32).

Como observa o autor, o fato de não nascermos prontos e acabados desvela a relevância das condições históricas que nos constituem, mas não nos determinam. Nessas condições, afirma-se o espaço do sujeito, sua inconclusividade e insolubilidade e a importância da linguagem no seu processo de constituição.

Tal concepção de linguagem nos possibilita tomar consciência de que o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado e “O autor (o locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém).” (BAKHTIN, 2003 [1979], p.350).

Constitui-se assim um sujeito que não é fonte de todos os sentidos, nem produto do meio, que tem o fluxo do movimento como território sem espaço em que se constroem as categorias de compreensão do mundo nas relações com o outro. Essas relações intersubjetivas e dialógicas, materializam-se nos enunciados, enquanto unidades reais da comunicação discursiva, como veremos a seguir.

2.2 ENUNCIADO E DISCURSO

Como vimos, a linguagem como forma de interação social é marcada por sua função socioideológica e suas condições sociodiscursivas. Nesse processo, como observa Bakhtin (2003 [1979]), o estudo da natureza do enunciado tem fundamental importância para superar as noções simplificadas sobre a vida verbal.

Definidos por Bakhtin como unidades reais da comunicação verbal que moldam o discurso, os enunciados possuem fronteiras determinadas pela alternância dos locutores com a transferência da palavra ao outro. Em relação com os enunciados do outro, trocam-se “enunciados constituídos com a ajuda da unidade da língua”, (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 297). Como observa o autor,

Todo enunciado - desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o tratado científico - comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 294).

Nesse processo, a individualidade de quem fala ou escreve se reflete no enunciado, “apenas no enunciado a língua comum se encarna numa forma individual” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 283) e as esferas sociais interagem na organização dos enunciados e suas finalidades se refletem ou se refratam neles, de maneira que “nenhuma caracterização puramente linguística poderá dar uma explicação exaustiva da enunciação como um todo” (VOLOCHÍNOV, 2013b[1930], p.263).

Os enunciados acompanham as mudanças sociais, funcionando, de certo modo como “correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 283). Nesse processo, utiliza-se um repertório de enunciados relativamente estáveis condizente com a situação social do interlocutor, a fim de que haja compreensão e resposta, realizadas através das enunciações de indivíduos socialmente organizados, de maneira que os estilos individuais e da língua “tendem para os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 286).

O discurso interior para exteriorizar-se precisa dispor de material

exterior, que possui regras próprias estranhas ao pensamento interior. Nesse processo, o discurso interior é concebido como “[...] uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação.” (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 128).

Na interação, orientada tanto para o objeto do discurso como para o discurso do outro, “o desejo de que o discurso se torne legível é apenas “um *elemento* abstrato na intenção discursiva em seu *todo*” (BAKHIN, (2003[1979]), p. 291). A significação se dá na relação com o todo, em um processo social, ininterrupto, em que “todo discurso é dialógico, dirigido a outra pessoa, à sua compreensão, e à sua efetiva resposta potencial” (VOLOCHÍNOV, 2013a [1930], p. 168).

O discurso se forma a partir de relações dialógicas, voltado para seu objeto, para a resposta, na interação verbal de indivíduos socialmente organizados, num processo em que “formas de interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social.” (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 43).

Bakhtin destaca ganhos para o estudo das formas da comunicação verbal e das formas correspondentes de enunciação a adoção de uma orientação sociológica, tomando interesse científico pela língua. Segundo o autor, tal perspectiva permitiu que se percebesse como um fenômeno altamente produtivo o voltar-se para as alterações dos esquemas linguísticos que remetem ao discurso citado, que é “o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação”. (BAKTIN, 2006, p. 147)

Destaca-se, assim, o aspecto revelador concernente e a significação metodológica desses fatos, ao se considerar que o que nós falamos é apenas o conteúdo, o tema de nossas palavras, sendo que

o discurso de outrem constitui mais do que o tema do discurso; ele pode entrar no discurso e na sua construção sintática, por assim dizer, ‘em pessoa’, como uma unidade integral da construção. Assim o discurso citado conserva sua autonomia estrutural e semântica sem nem por isso alterar a trama linguística do contexto que a integrou (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 150).

Ao integrar o conteúdo à construção do discurso, com ênfase no discurso citado, colocam-se em foco “as modificações desses esquemas e as variantes dessas modificações que encontramos na língua, e que servem para a transmissão das enunciações de outrem e para a integração dessas enunciações, enquanto enunciações de outrem”. (BAKHTIN, 2006[1929], p. 152).

Nessa interrelação dinâmica que envolve o projeto discursivo e a realização do projeto, o discurso citado é percebido pelo falante como a enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, situada fora do contexto narrativo. Esse discurso passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da sua autonomia estrutural primitivas, sendo que:

A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido (BAKHTIN, 2006[1929], p. 148).

Em conexão com as situações sociais particulares da enunciação constituídas por vozes do outro e de si mesmo, a palavra constitui-se como “um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz” (BAKHTIN, 2015[1929], p. 232). O todo do enunciado, seu volume e as suas fronteiras são orientados pela intenção discursiva tanto para o objeto do discurso como para o discurso do outro, de modo que “a situação e o auditório provocam a passagem da linguagem interior a uma expressão externa, a qual é parte integrante da vida” (VOLOCHÍNOV, 2013a [1930], p. 160).

Como observa Faraco (2009), nossos enunciados emergem, como respostas ativas no diálogo social, da multidão de vozes interiorizadas, muitas das quais não percebemos sua alteridade. Tal concepção denota “uma realidade consideravelmente mais complexa e dinâmica do que quando ele é entendido simplesmente como um objeto que articula as intenções de quem o produz, isto é, quando se entende o enunciado apenas como um veículo direto e univocal da expressão de uma consciência individual” (FARACO, 2009, p. 86).

O sujeito atribui valorações que extrapolam o que se encontra unicamente no aspecto linguístico, que não coincidem com a estrutura puramente verbal. Segundo Volochínov (2013c[1930]), a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação, de maneira que “a peculiaridade das enunciações da vida cotidiana consiste em que elas, mediante milhares de fios, entrelaçam-se com o contexto extraverbal da vida e, ao serem separadas deste, perdem quase por completo seu sentido” (VOLOCHÍNOV, 2013c [1930], p. 80).

Para o autor, são componentes do contexto extraverbal um horizonte espacial compartilhado por ambos os falantes, o conhecimento e a compreensão comum da situação e a valoração compartilhada da situação. (VOLOCHÍNOV, 2013c [1930], p. 78).

Para Geraldí, o pensamento bakhtiniano alicerça-se em dois pilares: a alteridade, pressupondo-se o Outro como existente e reconhecido pelo ‘eu’ como Outro que não-eu e a dialogia, pela qual se qualifica a relação essencial. Nesse processo, “a significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor.” (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 135).

Em conexão com as situações sociais particulares da enunciação constituídas por vozes do outro e de si mesmo, a palavra nunca basta a uma consciência, a uma voz, pois “a cada nova expressão/compreensão pré-construída fazemos corresponder nossas contrapalavras, articulando e rearticulando dialogicamente o que agora se aprende com as mediações próprias do que antes já fora apreendido” (GERALDI, 2010b, p. 108).

Nesse processo, o discurso se constrói imbricado na atitude valorativa dos interlocutores, perpassado por posicionamentos ideológicos e orientações axiológicas construídas socialmente. Trata-se, assim, de um processo em que a vida impregna a enunciação desde o seu interior, “seja da realidade objetiva que circunda os falantes, seja das substanciais valorações sociais que brotam dessa realidade objetiva” (VOLOCHÍNOV, 2013c [1926], p. 86).

Com efeito, sujeitos sociais que somos, interagimos com a linguagem que é nossa, dos outros, para os outros e com os outros, negociando significações na densidade das condições dos discursos, agregando ao já visto, sentidos provisoriamente construídos, com a participação do outro no nosso excedente de visão, como veremos a seguir.

2.3 EXCEDENTE DE VISÃO

O excedente de visão, conceito desenvolvido por Bakhtin, fundamenta-se na limitação de nosso olhar que só pode ser preenchida pelo outro. As experiências humanas são constituídas na interação entre o eu e o outro. Resultam em acréscimo de visão decorrente da possibilidade de troca que o eu e o outro fazem ao encontrarem-se e retornarem a si mesmos, pois “é na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem” (GERALDI, 2010b, p.108).

O lugar que cada um ocupa em determinado momento possibilita-lhe um horizonte de visão diferente, ampliando-se, assim, a percepção de si mesmo ao se colocar no lugar do outro. Como observa Geraldi (2010b), “se toda esta presença do eu se dá na correlação com a alteridade, princípio essencial de individualidade do eu, então esse sujeito é um sujeito que está sempre se fazendo, está sempre inconcluso, nunca é igual a si mesmo” (GERALDI, 2010b, p. 145).

No excedente de visão, destaca-se a relação dialógica fundamental na nossa constituição frente à incompletude. Por não partilharmos de modo idêntico a mesma coisa ou o mesmo sentimento, posto que estamos sempre em posições distintas, ao vermos mais do outro do que ele próprio vê de si, devido à possibilidade de nos situarmos fora dele, podemos completá-lo de maneira que ele não conseguiria. Como observa Geraldi (2010b),

A visão do outro nos vê como um todo, com um fundo que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós, um excedente de visão. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. Esse ‘acontecimento’ nos mostra nossa incompletude e constitui o Outro como o único lugar possível de uma completude sempre impossível. Olhamo-nos com os olhos do outro, mas regressamos sempre a nós mesmos e a nossa incompletude (GERALDI, 2010b, p.107).

Na condição alteritária do ser humano, no processo constitutivo de sujeitos únicos e inacabados, o excedente de visão possibilita, no diálogo, também, inconcluso, novos acabamentos a que o *eu* não tem acesso, entrando em empatia, vendo axiologicamente o mundo do modo que o outro o vê, e depois retornar ao seu lugar: “após nos termos identificado com o outro, devemos voltar a nós mesmos”. (BAKHTIN, 2003, p. 46).

O eu e o outro, centros de valor essencialmente diferentes,

correlacionam-se e se reconhecem em reciprocidade assistidos pela posição exotópica. Exotopia, que nos possibilita, na alteridade, ir além em nossa compreensão do mundo, pois “como temos distintas histórias de relações com os outros – cujos ‘excedentes de visão’ buscamos em nossos processos de constituição – vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos” (GERALDI, 2010b, p. 115).

Nesse sentido, nos complementamos e nos contrapomos em mútua constitutividade, o que demanda solidariedade a fim de que se favoreça o diálogo. Sempre vemos e sabemos algo que o outro, da sua posição fora e diante de nós, não pode ver e, ao mesmo tempo, aproximamo-nos do outro, também incompletude por definição, com esperança de vermos e sabermos inacessíveis a nós e acessíveis a ele, como que buscando “encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida” (GERALDI, 2010b, p.108).

Esse movimento depende da disposição de se colocar no lugar do outro, procurando ver como ele vê, sentir como ele sente, pensar como ele pensa, experimentar o seu ponto de vista axiológico; voltar ao seu lugar para, a partir do distanciamento, diferenciar-se. Destaca-se, desse processo de abastecimento de nosso olhar pelo do outro, que “o pensamento torna-se diferenciado, faz-se mais preciso, enriquece-se somente no processo de diferenciação e intercâmbio.” (VOLOCHÍNOV, 2013b [1930], p.266).

Afinal, nossa liberdade maior, aquela que a arte nos ensina, é praticamente a capacidade de nos darmos uma lei e acabamentos provisórios, compromissados com “o próprio princípio supremo do ato ético - a relação concreta entre o eu e o outro inscreve a lei a nos darmos a complementaridade que o excedente de visão do outro permite, porque diferente seu posto de observação” (GERALDI, 2010b, p.121).

Com efeito, ter consciência de que nossa constituição se dá na alteridade implica saber da incompletude que nos desafia ao evento único de ser, ao ato ético, como trataremos na sequência.

2.4 ATO RESPONSÁVEL

O ato responsável tem nosso interior como centro real de origem, de onde nossa responsabilidade singular se dá no não-álibi, onde “tudo tende ao ato único, iminente, no seu dever absolutamente indeterminado, concreto, único, obrigatório” (BAKHTIN, 2012, p.104). Como observa Ponzio (2012), trata-se de um ato de singularidade aberta, “uma relação de alteridade consigo própria e com os outros, uma singularidade em

relação com a vida do universo inteiro, que inclui em sua finitude o sentido do infinito” (BAKHTIN, 2012, p. 14).

Ao criticar a separação que o mundo da abstração opera entre o conteúdo de um determinado ato e sua realidade como experiência vivida, Bakhtin postula que o ato deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional “seja em direção ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em direção ao seu existir (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade moral” (BAKHTIN, 2012, p. 43-44).

No ato responsável está a possibilidade de superação da impenetrabilidade entre cultura e vida, cuja compreensão se dá na responsabilidade concreta. Compreender um objeto significa compreender nosso dever enquanto orientação que precisamos assumir em relação a tal objeto. O dever encontra sua possibilidade originária no experimentar participativo, no existir evento da vida, ação concreta, intencional, que envolve um compromisso ético do agente, como observa Sobral (2014b), definível pelas categorias de um efetivo experimentar operativo e participação concreta do mundo.

Para o autor, a filosofia bakhtiniana, que tem como imperativo a responsabilidade, está no centro dos acontecimentos e acontece no plano concreto. Trata-se da “ética cotidiana, não proposições transcendentais e inacessíveis” (SOBRAL, 2014b, p. 148). Nesse sentido, rejeita-se a concepção de verdade como composta de momentos gerais e universais, como reiterável e constante em oposição ao singular e ao subjetivo, pois “no mundo dos acontecimentos da vida, campo próprio do ato ético, estamos sempre inacabados, porque definimos o presente como consequência de um passado que construiu o pré-datado e pela memória do futuro com que se definem as escolhas no horizonte das possibilidades” (GERALDI, 2010b, p. 111).

Como comenta Ponzio (2012), Bakhtin apresenta o problema de aprender o caráter do evento único, singular e irrepitível, “aquela unidade basilar da existência de cada um, no seu valor e na sua unidade de vivo devir e de autodeterminação” (PONZIO, 2012, p. 16). Para o autor, “nenhuma validade do sentido em si pode ser categórica e peremptória sem o conhecimento e a participação do singular, nenhuma pode obrigar sem o seu consentimento.” (PONZIO, 2012, p. 20). Segundo Bakhtin,

é apenas a relação com o contexto único e singular do existir-evento através do efetivo reconhecimento da minha participação real nele,

que o torna um ato responsável. E tudo em mim - cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento - deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real. Eu existo no mundo da realidade inelutável, não naquele da possibilidade fortuita (BAKHTIN, 2012, p.101).

Faraco esclarece que a crítica bakhtiniana ao teoreticismo não significa uma negação à cognição teórica, mas à desvinculação do mundo da vida, à ideia de “sistema em que não há espaço para o individual, o singular, o irrepitível, o evêntico.” (FARACO, 2009, p. 20). Como observa o autor, ao pressupor que nossa ação se deduz de um enunciado universal, passa-se por cima de um problema fundamental, pois, embora possamos estar de acordo com uma proposição, se dissermos, por isso mesmo, que ela se torna uma norma que controla nossa ação, essa proposição “só orienta a minha ação se eu assumi-la do meu interior”. (BAKHTIN, 2012, p. 152).

Lima, Geraldi, C.; Geraldi, J. W. (2015), ao discutirem o trabalho com narrativas na pesquisa em educação, alertam para a necessidade de se compreender e superar a cisão entre o mundo da cultura (ciência) e o mundo da vida. Os autores preconizam que é fundamental que os saberes da experiência sejam resgatados e postos em diálogo com o conhecimento científico, oportunizando-se, dessa forma, a construção de outras compreensões acerca das nossas experiências, visto que “o conhecimento científico e técnico é insuficiente para enfrentar problemas complexos e controvertidos da sociedade.” (LIMA GERALDI, C. e GERALDI, J. W., 2014, p. 4).

Ao compreender o dever “em relação a mim na singularidade do existir-evento”, cada experiência é tida como momento do “viver-agir”, ato complexo, que requer a reflexão do ato no seu sentido e no seu existir, num processo em que a responsabilidade efetiva por nossas vidas se dá sob a base do não-álibi, na afirmação/não-afirmação singular, no existir-evento real, dado e projetado em tons emotivo-volitivos, “determinado, no seu sentido de evento, de importância singular, grave, necessário – na sua verdade [*pravda*]¹ – não em si mesmo, mas em correlação

¹O autor faz contraposição de *pravda* com *istina*, esta sendo a verdade mais abstrata e independente do sujeito que a concebe, que se relaciona a conceitos universais, proposições e leis gerais “identicamente igual a si mesma” (BAKHTIN, 2012, p. 104). O autor questiona a separação abstrata do conteúdo

precisamente com a minha singularidade obrigatória” (BAKHTIN, 2012, p. 102).

Em um contexto em que tanto a validade teórica quanto a factualidade histórica e o tom emotivo-volitivo, admitidos em toda a sua plenitude e verdade, figuram como momentos da realização de uma decisão, o ato “concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o *sentido* e o *fato*, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável.” (BAKHTIN, 2012, p. 80, grifos do autor). Nesse sentido, Sobral (2014a) observa que o ato responsável, ou ato ético, “envolve o conteúdo do ato, o processo do ato e, unindo-os, a valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato”. (SOBRAL, 2014a, p. 104.).

Ao compreendermos, compreendemos nosso dever não como uma simples abstração, mas como atitude. Para Bakhtin, “Por mais que eu conheça a fundo uma determinada pessoa, assim como eu conheço a mim mesmo, devo, todavia, compreender a verdade [*pravda*] da nossa realização recíproca, a verdade do evento uno e único que nos une, do qual nós participamos” (BAKHTIN, 2012, p.65).

Esse processo decorrente do efetivo experimentar operativo e participativo da singularidade concreta do mundo ilumina e traz a uma única responsabilidade, seja o conteúdo, seja o existir-realização da ação-ato em sua indivisibilidade, visto que “somente no interior de minha participação pode ser compreendida a função de cada participante” (BAKHTIN, 2012, p.66).

Para o autor, tanto o momento do sentido quanto o histórico individual (factual) são momentos inseparáveis na valoração do pensamento como ato responsável. Se nos detivermos apenas no sentido do evento-vida, “perdemos o fato singular do efetivo cumprir-se histórico do evento”; se tentarmos descrevê-lo historicamente, “conhecemos o fato histórico mas perdemos o sentido” e, ainda, se o concebermos esteticamente, “temos tanto a existência do fato quanto o seu sentido como momento da sua individualização, mas perdemos a nossa posição em relação a ele, perdemos a nossa participação respondente àquilo a que somos chamados.” (BAKHTIN, 2012, p.64).

Segundo Sobral (2014a), esse empreendimento bakhtiniano propõe que “há entre o particular e o geral, o prático e o teórico, a vida e a arte uma relação de interconstituição dialógica que não privilegia

da “experiência direta da sua real vivência” (BAKHTIN, 2012, p. 87), posicionando-se, assim, contra a “perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre a cultura e a vida.” (BAKHTIN, 2012, p. 44).

nenhum desses termos, mas os integra.” (SOBRAL, 2014a, p. 105). Trata-se de um existir que se cumpre “através de mim e dos outros – e, certamente, também no ato de minha ação-conhecimento; ele é vivenciado, asseverado de modo emotivo-volitivo, e o conhecer não é senão um momento deste vivenciar-asseverar global.” (BAKHTIN, 2012, p. 58).

Bakhtin (2012) destaca a contraposição concreta entre o eu e o outro como princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato. O autor observa que “A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir” (BAKHTIN, 2012, p. 142). Como observa Sobral (2014a), o sentido de arquitetônica, na concepção de Bakhtin, diz respeito “ao *processo de formação de totalidades*, ou *todo harmônico*, a partir de uma articulação de partes constituintes que as dota de uma unidade de sentido” (SOBRAL, 2014a, p. 109, grifos do autor).

Dessa forma, na visão arquitetônica ativa e imperativa do mundo, que é tanto algo dado como algo a ser realizado no ato responsável, “o dever concreto é dever arquitetônico: o dever de realizar o próprio lugar único no evento único do existir; e ele é determinado antes de tudo como oposição valorativa entre o eu e o outro” (BAKHTIN, 2012, p. 143). Nesse sentido, o viver-evento se constitui num inescapável vínculo valorativo, em que, como observa Ponzio (2010), postam-se dois centros de valor: “aquele do eu e aquele do outro, que são os dois centros de valor da própria vida’, em torno dos quais se constitui a arquitetônica do ato responsável” (BAKHTIN, 2012, p. 30).

Como observa Amorim (2009), no lugar de onde pensamos e de onde vemos, gera-se o que chama de necessitância do pensamento. Pensamento deve ou não ser pensado de acordo com a posição do sujeito na vida real, concreta, e cuja verdade e validade dependem da justiça em relação ao contexto de quem pensa. Segundo a autora, “A assinatura de um pensamento é que lhe constitui como ato e lhe confere validade (*pravda*). Mas a assinatura não é a expressão de uma subjetividade fortuita, e sim de uma posição. Assinar é iluminar e validar o pensamento com aquilo que somente do meu lugar pode-se ver ou dizer” (AMORIM, 2009, p. 25).

De fato, nos constituímos como professores nas interações que experimentamos na escola. A esse respeito, Rodrigues (2009) postula que “o ato responsivo do professor se realiza na relação com o aluno, no acontecimento discursivo da aula. Este se constitui no evento e é o espaço

dialógico no qual o professor se faz professor.” (RODRIGUES, 2009, p 280).

Com efeito, é na sala de aula que o professor se faz professor, utilizando-se de saberes construídos na sua trajetória de vida, que ao serem narrados podem contribuir para a compreensão e (re)significação de sua formação, como veremos no próximo capítulo.

3 SABERES E NARRATIVA DOCENTES

Como vimos no capítulo anterior, ao interagir com a linguagem estabelecemos relações intersubjetivas e dialógicas, nas experiências que vivenciamos frente à complexidade da vida, que inclui motivações, sentimentos, valores, propósitos etc. e requer compreensões responsivas, significantes e éticas.

Nesse sentido, entendendo que a prática narrativa sobre essas experiências pode contribuir para a (re)significação da produção de conhecimentos em processo de formação docente, abordaremos, no presente capítulo, aspectos relacionados às narrativas e à formação dos professores: na primeira seção, os saberes docentes; na segunda, as narrativas e memoriais de formação; e, na sequência, formação de professores.

3.1 SABERES DOCENTES

Discutir saberes docentes implica refletir sobre histórias de vida, formação acadêmica, interações que acontecem na escola, tradições, conteúdos de ensino, concepções de sujeito e de linguagem, além de várias outras questões que repercutem mudanças significativas de perspectivas e atitudes, envolvendo a compreensão da complexidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo e da situação social de que participam ao longo de sua história, visto que “os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 211).

Implica questionar e questionar-se, considerando aspectos da identidade pessoal e profissional, e buscar compreender filosofias e valores subjacentes à sua formação e às escolhas que se faz, considerando seu impacto na sociedade e as influências da sociedade na sua constituição como professor, posto que “os saberes profissionais são plurais, oriundos de fontes sociais diversas (família, escola, universidade etc.) e adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira...” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 236).

Com efeito, os saberes docentes abrangem uma gama de elementos formadores, provenientes de diversas áreas. Nesse sentido, ao defender uma abordagem multidisciplinar e multimetodológica para estudar a formação docente, Zeichner (2009) cita como integrantes usuais da preparação para o magistério:

as características individuais trazidas pelos futuros professores para seus cursos de formação docente; as características específicas desses cursos e seus componentes e as instituições nas quais eles estão situados; a natureza do ensino nos cursos de formação docente, o que os professores em formação aprendem nesses cursos; as escolas nas quais os professores lecionaram antes, durante e depois que terminam sua preparação; as políticas e práticas da rede escolar; e as políticas estaduais e federais. (ZEICHNER, 2009, p. 20).

Boa parte do que os professores sabem provém de sua história de vida escolar e constitui-se como saberes de diversas áreas, saberes da tradição e saberes temporais, que se desenvolvem no âmbito da carreira, provenientes de sua história de vida e de conhecimentos disciplinares adquiridos na experiência no trabalho, no contato com colegas de profissão e da tradição. Além disso, a motivação dos alunos, a disciplina, a aprendizagem e o projeto educacional lhes exigem sensibilidade, discernimento, disponibilidade e comportamento ético, de modo que “boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.210).

Dessa forma, a heterogeneidade dos saberes implicados na atividade docente decorre, além de sua natureza, “da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação” (TARDIF, 2010, p. 54).

Nesse sentido, os saberes docentes, de acordo com Tardif (2010, p. 36-40), englobam os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, que a seguir definimos resumidamente:

- Saberes da formação profissional – baseados nas ciências e na erudição, transmitidos durante o processo de formação inicial e/ou continuada dos professores, bem como em conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e aos métodos de ensino legitimados cientificamente.
- Saberes disciplinares – provenientes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes, correspondem aos diferentes campos do conhecimento, que, após serem selecionados e definidos pela comunidade científica, são objeto de ensino nas instituições educacionais e integram-se à prática docente sob a forma de disciplinas.

- Saberes curriculares - conhecimentos relacionados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que as instituições escolares utilizam para categorizar e apresentar os saberes sociais que definem e selecionam e que os professores devem aprender aplicar.
- Saberes experienciais - resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio pelos professores.

O autor enfatiza que, quando a apropriação de saberes ocorre apenas como normas e elementos de competência profissional, exteriores a ela, os professores não definem nem controlam os saberes que exercem. Nessas condições, os saberes transmitidos não são saberes docentes, mas saberes escolares que não provêm da prática, desvalorizando-se, assim, a execução, a aplicação e o saber fazer, pois não se percebem os saberes experienciais, formadores de todos os demais e submetidos à prática, como núcleo vital do saber docente.

Considerar que os conteúdos de ensino não podem escapar das reflexões sobre o sujeito e suas relações entre escola e sociedade demanda um conjunto de perguntas sobre para quem e para que se ensina, bem como sobre de onde vem o que se ensina. É importante se conceber que o processo educativo implica respostas e que sujeito e educação são “resultantes de práticas discursivas que operam com um instrumento em si autoconstitutivo e indeterminado” (GERALDI, 2003, p. 23).

Segundo Tardif (2010), para que os saberes experienciais sejam reconhecidos, é necessário que os professores manifestem suas ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares, impondo-se enquanto grupo produtor de um saber oriundo de sua prática, reivindicando um controle social genuíno sobre tais saberes.

A partir de um conjunto de representações, os professores interpretam, compreendem e orientam várias dimensões de sua prática, constituindo um saber-ser e um saber-fazer validados pelo trabalho cotidiano. São os saberes experienciais, utilizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente. Eles não provêm das instituições de formação nem dos currículos e não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias, pois “são saberes práticos (e não da prática): eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se interligam a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente.”(TARDIF, 2010, p.49).

Na rede de interações que constitui a ação docente, interpretar e decidir adquire muitas vezes caráter de urgência, em meios sociais

constituídos por relações sociais, hierarquias, etc. Entram, aí, as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática, obrigações e normas a que seu trabalho deve submeter-se e a organização e funções que constituem a instituição em que atuam. Em relação a essas condições da profissão, Tardif (2010) constata uma distância crítica em relação aos saberes adquiridos na formação. Para o autor, alguns professores percebem, nesse choque com a realidade, os limites de seus saberes pedagógicos, alguns tendem a rejeitar a formação anterior, alguns a reavaliar e a identificar fatores negativos e positivos no seu processo formativo, outros a concluir da impossibilidade de o curso que fizeram dar conta de todas as singularidades da prática.

Frente ao desafio de provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar, tendo que aprender fazendo, a sua experiência de início de carreira tende a ir se transformando numa maneira pessoal de ensinar e se apropriar do discurso docente. Nesse sentido, as relações com os alunos se constituem como espaço de validação da competência e dos saberes do professor, de maneira que os saberes experienciais “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser.” (TARDIF, 2010 p 39).

Com efeito, como observa Rodrigues (2011), o aluno é o interlocutor imediato com o qual o professor dialoga e cujos enunciados dão tessitura às interações que acontecem na aula. Conceber que o pensamento nasce de pensamento do outro, na relação com o vivido, requer que o professor olhe para o aluno como sujeito que também tem um vivido. Destaca-se aí a linguagem como “lugar de existência do sujeito que através da linguagem se constitui.” (GERALDI, 2010a, p.164).

Assim, na rede de singularidades em que se constituem os saberes docentes, os professores interpretam, compreendem e orientam, escolhem e tomam decisões que validam várias dimensões de sua prática. Nesse sentido, cumpre destacar a importância de um distanciamento crítico sobre o vivido e de reflexões sobre situações cotidianas do fazer docente, que envolvem professor, aluno, escola e sociedade.

Dessa forma, articulam-se aspectos sociais e individuais dos professores em função de um projeto coletivo e de um processo em construção no qual os princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas são fornecidos pelo próprio trabalho. Segundo Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012),

no exercício cotidiano de sua função os professores vivem situações concretas a partir das quais se faz necessário habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. Cada situação não é exatamente igual à outra, mas guardam entre si certas proximidades que permitem ao professor, então, transformar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolver um *habitus* específico a sua profissão. (CARDOSO; DEL PINO; DORNELES, 2012, p. 3-4).

Nesse processo em que se aprende progressivamente a humanizar o ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que o mesmo é interiorizado, Freire (1996) nos alerta que cuidar do que se deve saber e do que se deve ensinar engloba refletir sobre. Destaca-se, aí, a importância do conhecimento epistemológico e teórico para que o professor se movimente metodologicamente não como um seguidor de receitas, mas como alguém que pensa e repensa sua prática.

Destaca-se, então, o professor como sujeito que não apenas esclarece, mas que pergunta e que ensina a perguntar. Saber, nessa perspectiva, é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e procurar caminhos para construir respostas, pois “somente quem aprende a percorrer caminhos inexistentes, porque eles se fazem no percurso, será capaz de compreender as respostas e os caminhos percorridos” (GERALDI, 2010a, p. 96).

Nesse processo de escolhas, dentre as muitas possibilidades de produzir reflexões e conhecimentos sobre os saberes profissionais dos professores, “o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores.” (TARDIF, 2010, p. 16).

Afinal, “a compreensão é, em certa medida, sempre dialógica” (BAKHTIN, 2003, p. 338), pois “ao objetificar a mim mesmo (isto é, ao colocar de fora a mim mesmo) ganho a possibilidade de uma relação autenticamente dialógica comigo mesmo” (BAKHTIN, 2003, p. 351). Assim, seres dialógicos que somos, nos constituímos de maneira subjetiva, social e histórica nas relações com outros sujeitos nas situações de interação que envolvem a teoria e a prática.

Destaca-se, então, a importância de que as discussões sobre saberes

docentes repercutam na reflexão sobre o conhecimento radicado na experiência e em novos modos de ação, construídos no diálogo entre os conhecimentos da experiência profissional e das experiências de formação, como veremos a seguir.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Nóvoa (2013), com a expansão dos sistemas de ensino ocorrida nas últimas décadas, houve um recrutamento de professores², em tempo curto, sem que houvesse o rigor e o cuidado que seria desejável para essa função, gerando-se uma certa marginalização dos professores. Apesar da grande expectativa social sobre os professores, há uma diminuição das possibilidades práticas desses profissionais, abrindo-se “uma fenda entre o tudo que se pede aos professores e o nada (ou pouco) que se lhes dá” (NÓVOA, 2013, p. 201).

Em consequência, buscou-se racionalizar, prever e controlar o ensino, vieram reformas educativas centradas nas estruturas dos sistemas escolares e na engenharia do currículo, a ênfase na gestão e na administração das escolas e nas tecnologias, acreditando-se “que era possível substituir os professores ou, pelo menos, compensar a sua menor preparação” (NÓVOA, 2013, p.201).

Nesse cenário, convivemos com a formalização e com a despersonalização do fazer docente, colocando-se em relevo a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão, cuja dinâmica extrapola critérios técnicos. Como observam Prado, Morais e Araujo (2011), “tanto o modelo de formação continuada quanto o de formação inicial têm recebido tradicionalmente inúmeras críticas por parecer não conseguir dar conta dos complexos desafios que se colocam para o magistério.” (PRADO; MORAIS; ARAUJO, 2011, p. 58-59).

O reconhecimento social da profissionalização docente, além de envolver questões como salário e carreira do professor, requer processos formativos que proporcionem a valorização de seus saberes, pois “não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não

² Soares, ao discutir a história da disciplina de Língua Portuguesa, também destaca esse momento de uma demanda que levou ao aumento de professores, em função da democratização do acesso à escola, nos anos 1960. Referindo-se à realidade do Brasil, a autora ressalta que “como consequência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores” (SOARES, 2002, p. 167).

for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor” (CARDOSO; DEL PINO; DORNELES, 2012,p.10).

Dada a sua complexidade, a formação de professores envolve aspectos pessoais, sociais e culturais, pois os saberes da ação pedagógica vão além da técnica. Há que se considerar nos processos formativos que os saberes docentes ocupam uma posição estratégica entre os saberes sociais. Esses saberes da profissão envolvem “não só domínio de conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino, como também compreensões sobre o desenvolvimento das crianças e jovens, cognitivo, afetivo, social, compreensão e capacidade de lidar com diferenças” (GATTI, 2014, p. 377).

Para Nóvoa (2013), a formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, considerando que o trabalho docente “por um lado supõe uma transformação de saberes; por outro lado, obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais” (NÓVOA, 2013, p. 203).

A trajetória de vida do professor e as dinâmicas sociais constituídas historicamente destacam-se como requisitos para qualificar sua prática, pois “a própria *performance* do professor é construída a partir de inúmeras referências, desde sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço.” (FREITAS; GHEDIN, 2015, p. 124, grifo dos autores).

À medida em que, na experiência, aprendizagens, conhecimentos e valores vão mudando, a formação continuada se fortalece como possibilidade de compreensão desses movimentos históricos e dinâmicos da vida. Nesse processo, é fundamental que se constituam processos de formação em que se estabeleçam diálogos com situações efetivas do cotidiano docente e que se considerem as várias forças que constituem a formação do professor, considerando-se que “o homem atribui valor, em todo ato que realiza, seja em situações rotineiras, no trabalho ou em outros complexos sociais” (SOUZA, 2014, p. 89).

A complexidade da relação entre as estruturas sociais e a sala de aula requer um modelo de formação “construído a partir das categorias dos próprios docentes e dos saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana” (TARDIF,2000, p.17), considerando-se que a maneira como o professor compreende e (re)significa os acontecimentos tem relação direta com seu jeito de lidar com as

complexidades inerentes à sua profissão e aos espaços em que atua.

Segundo Nogueira e Fiad (2007), as atividades docentes dependem muito de dinâmicas institucionais historicamente construídas. Nesse contexto, cabe aos formadores perceber saberes e fazeres que vão além de discursos prontos incorporados pelos professores, possibilitando-lhes excedente de visão, constituindo-se na alteridade, categoria fundamental da perspectiva bakhtiniana, de maneira que “na interlocução se estabelece uma dinâmica que possibilita a explicação dos pontos de vista, dos fundamentos, dos questionamentos, de forma compartilhada na produção de determinados sentidos” (NOGUEIRA; FIAD, 2007, p.304).

As autoras apontam que, embora o processo de apropriação de conhecimento teórico possa contribuir para a mediação da atividade docente, não acontece isolado nem independente. Sob a perspectiva de que frente às proposições de caráter teórico, os processos de significação, compreensão e atribuição de sentido se constituem contextualizados em determinadas práticas educativas institucionais e históricas, “nossa forma de compreender a elaboração dos saberes docentes implica, dialeticamente, em destacar a relevância e reconhecer os limites da formação teórica do professor e de seu acesso ao conhecimento produzido, como constitutivos desse processo” (NOGUEIRA; FIAD, 2007, p. 304).

Os processos de formação de professores, geralmente são intermediados pelas Secretarias de Educação. Essas instituições, que têm papel determinante nos eventos escolares, com orientações cotidianas na atuação do professor, são portadoras tanto de vetores de reprodução, como de transformação social. Merecem atenção especial “o processo de gerenciamento desses elementos, assim como a identidade e o processo de formação do professor, enquanto agente social” (KLEIMAN; MARTINS, 2007, p. 273).

Nesse sentido, é fundamental o comprometimento dos gestores e do Sistema educacional com práticas democráticas que promovam a autonomia do professor. Para Kleiman e Martins (2007), o professor localmente autônomo é aquele capaz de diagnosticar situações didáticas e mediatizá-las a partir de um discurso incorporado de forma crítica que lhe possibilite “reposicionamentos sociais que dão forma a uma nova identidade pessoal” (KLEIMAN; MARTINS, 2007, p. 275).

Como observa Zeichner (2009), a prática no ensino e na formação docente é intrinsecamente complexa, havendo a necessidade de se considerar que conhecimento e práticas dos professores são moldados por sua formação, inclusive depois de eles terem completado seus cursos. Nesse sentido, a pesquisa empírica sobre cursos de formação docente,

seus componentes e políticas que afetam a formação de professores pode contribuir para a maior compreensão dos processos de aprendizagem dos professores em diferentes contextos, pois

há uma variedade de conceitualizações disponíveis, provenientes de pesquisas realizadas a partir de perspectivas psicológicas, sociológicas e antropológicas, que oferecem muitas vezes explicações totalmente diferentes sobre como os professores aprendem a ensinar. Determinadas concepções sobre ensinar e sobre aprender a ensinar também se encontram inseridas no currículo, nas relações sociais, nas estratégias de formação e nas estruturas organizacionais dos cursos de formação de professores (ZEICHNER, 2009, p. 18).

Para o autor, não é possível garantir que a evidência sobre práticas bem sucedidas em um cenário com um determinado grupo de docentes, ou em um tipo de percurso no magistério, tenha o mesmo efeito em outros tipos de cenários, sendo que a formação insere-se em contextos que envolvem vários fatores, como culturas institucionais, políticas estaduais e comunidade demográfica etc. Questionam-se, assim, contextos políticos em que “pressões sobre os cursos de formação de professores têm se intensificado a fim de demonstrar a ligação entre seu trabalho e a aprendizagem dos alunos” (ZEICHNER, 2009, p. 20).

Miller (2013), em artigo sobre formação de professores de línguas, também se refere a expectativas relacionadas a resultados da formação do professor:

O dilema é grande para os que se dedicam tanto à formação inicial quanto à continuada. Na inicial, o embate ainda se estabelece com o próprio futuro profissional, que espera ser ‘ensinado’ a usar técnicas que funcionem. Na continuada, o embate costuma surgir no relacionamento com os gestores de instituições privadas e públicas, que ainda esperam resultados claros e diretos, como se a formação consistisse no aprendizado rápido de técnicas. (MILLER, 2013, p. 105).

A autora defende o deslocamento da ênfase no treinamento e na racionalidade técnica para paradigmas críticos-reflexivos, destacando, como efeito dessa mudança, “práticas de formação para questões emergentes na socioconstrução discursiva de identidades pessoais e

profissionais, de afeto, de agentividade, de transformação social e ética” (MILLER, 2013, p. 121).

Miller (2013, p. 100) justifica a importância da pesquisa na área de formação de professores à luz da linguística aplicada por quatro razões: fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores; inovações no campo metodológico alinhadas com pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais; alavancagem do status institucional dos formadores de professores; questões de transformação social, de ética e de identidade dos agentes envolvidos no processo de formação de professores.

Assim, no trabalho em conjunto, e a partir da reflexão investigativa da própria prática, desenvolvem-se vozes para expressar questões e buscar entendimentos. A esse respeito, como postula a autora,

Quaisquer entendimentos gerados em investigações sobre processos de formação de professores serão sempre situados e locais. Assim, parece fundamental estudar de que forma as histórias de vida dos (futuros) professores pesquisadores e de seus formadores estão presentes na construção de seus processos de formação. Na mesma linha, estudos sobre as (re)construções identitárias dos professores-pesquisadores em formação e dos seus formadores nos informam sobre seu processo de formação. (MILLER, 2013, p. 120).

Dado o alto grau de subjetividade que envolve o processo educativo, parece essencial reforçar dispositivos e práticas de formação baseados na ação docente e no trabalho escolar como uma responsabilidade coletiva, visto que “a complexidade do trabalho escolar exige o desenvolvimento de equipes pedagógicas; a competência coletiva é mais que o somatório das competências individuais” (NÓVOA, 2013, p. 201).

Essa opção pela perspectiva de um trabalho coletivo implica desafios. Como observa Miller (2013), os formadores enfrentam dificuldades ao tentar construir parcerias universidade-escola ou quando os agentes institucionais não apresentam a mesma visão a respeito de funções nos processos de formação, frente à diversidade que constitui a diversidade de nossa vida em sociedade (MILLER, 2013, p. 114).

Frente à complexidade das relações sociais, éticas, políticas e escolares que constituem o professor, a formação docente pode ser potencializada com a prática de relatos reflexivos, os quais podem

permitir “a configuração de um processo contínuo de integração e negociação de novos sentidos e posicionamentos pela articulação interindividual/social/histórico-cultural de identidades e programas de ação” (SIGNORINI, 2006, p. 69).

A autora aponta duas funções para o relato reflexivo: dar voz ao professor enquanto profissional e criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos de compreensão e de produção/reprodução do trabalho docente e das identidades que o constituem, e destaca o relato reflexivo como “gênero catalisador na explicação, organização e ressignificação da experiência” (SIGNORINI, 2006, p. 68).

Com efeito, constatamos contribuições das narrativas na construção e na (re)significação do saber docente, conforme relatado na seção que segue.

3.3 NARRATIVAS E MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Como vimos, a formação de professores envolve o contexto, sua situação social, as exigências externas do processo, assim como a visão dos professores construída na sua trajetória de vida e no seu cotidiano profissional.

Acreditamos que, coerente com a concepção de linguagem, de sujeito, de saberes docentes e de formação de professores adotadas neste trabalho, é preciso ouvir as vozes dos sujeitos que fazem a escola, e, com elas, dialogar, considerando-os como principais “narradores e narradoras da sua própria história” (PRADO; MORAIS; ARAUJO, 2011, p. 55). Possibilita-se, dessa forma, que os sujeitos consigam refletir sobre

como percebem a si mesmos no trabalho escolar, nas suas relações com os alunos, com os colegas de profissão, com a administração da escola; mas, para mais além, a reconstruir seu passado, desde a infância, suas relações familiares, o tipo de influência exercida por eles, as formas de convivência com os outros sujeitos sociais, até o momento presente. (FREITAS; GHEDIN, 2015, p. 126).

Quando falamos de algo que nos toca, abrimos espaço para que a experiência circule e se revelem intenções, crenças, desejos, teorias, valores etc. Além disso, ao expressar as experiências através de narrativas e memoriais de formação, podemos construir mecanismos de reflexão

sobre nossa prática e sobre nós mesmos, como sujeitos que ensinam e que aprendem, pois ao voltarem-se para o singular, o local, o imprevisível e o implicado, as narrativas funcionam como “espaço de aproximação e distanciamento com os outros e com o vivido.” (LIMA; GERALDI, C. E GERALDI, J. W. 2015, p. 12).

Para Benjamin (2012b, p. 223), a vida vivida assume forma transmissível através da narrativa que, por sua vez, não está interessada em transmitir o “puro em si”, da coisa narrada, mas pode constituir-se como uma “lenta superposição de camadas finas e translúcidas” que se dão “à luz a partir das várias camadas constituídas por narrações sucessivas.”. Na obra, *O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, o autor comenta que “quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia.” (BENJAMIN, 2012b, p.230).

Movimento coletivo para cima e para baixo nos degraus da experiência, produto da coordenação entre a alma, o olho e a mão, a narrativa ensina a enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância, dá conselho quando é difícil de obter e ajuda em caso de emergência. Benjamin observa que

Podemos ir mais longe e perguntar se a reação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a própria e a alheia – transformando-a num produto sólido, útil e único. Talvez se tenha uma noção mais clara desse processo no provérbio, concebido como ideograma de uma narrativa. Podemos dizer que os provérbios são ruínas de antigas narrativas, nas quais a moral da história abraça um gesto, como a hera abraça um muro. (BENJAMIN, 2012b, p. 239).

Prado e Serodio (2015a) observam que a narrativa é um tipo de discurso que nos presenteia com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo de nos revelar. Os autores consideram particularmente interessante que são as muitas direções que comunicam as suas partes com o todo. Os acontecimentos narrados de uma história tomam do todo os seus significados. Porém, o todo narrado é algo que se constrói a partir das partes escolhidas. (PRADO e SERODIO, 2015a, p. 63).

Como enfatizam Prado e Soligo (2016), citando Bruner (2001), as narrativas seguem o desenrolar dos acontecimentos tidos como importantes para o narrador; reportam a acontecimentos e pessoas que nos

são familiares de alguma forma; trazem com elas as intenções do narrador, motivadas por crenças, desejos, teorias, valores etc.; permitem interpretações diversas; surpreendem e levam ao inusitado; possuem ambiguidade e provocam questionamentos; expressam um determinado tempo histórico e uma determinada circunstância cultural; favorecem negociações culturais; e apresentam argumentos, personagens e contextos que tendem a se expandir e a se relacionar com outras histórias.

Para Bolívar Botía (2002), através de uma consciência linguisticamente articulada, somos capazes de identificar momentos que consideramos mais significativos no nosso vivido, incluindo-se, assim, a subjetividade no processo de compreensão da realidade social e na maneira como nossas experiências são representadas. Nesse sentido, além de expressar diferentes dimensões das experiências, a narrativa constitui-se como mediadora das experiências vividas.

Lima; Geraldi, C.; Geraldi, J. W. (2015), postulam que toda vez que uma história é contada, ela é recriada tanto no universo do narrador quanto no de quem escuta. Dessa forma, a subjetividade passa a ser considerada como uma condição necessária do conhecimento, visto que “un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo.” (BOLÍVAR BOTÍA, 2002, p. 4).

Segundo o autor, confrontando-se a princípios universais e abstratos, que por sua generalização distorcem a compreensão das ações concretas e particulares, a hermenêutica-narrativa permite a compreensão da complexidade psicológica das narrações que os indivíduos fazem dos conflitos e dos dilemas da sua vida. Nesse sentido, “el relato capta la riqueza y detalles de los significados em los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresado sem definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas” (BOLÍVAR BOTÍA, 2002, p. 6).

Ao possibilitar o conhecimento de ações irredutíveis à explicação causal, a narrativa centra-se nos sentimentos, vivências e ações dependentes de contextos específicos, apresentando a experiência concreta humana mediante uma sequência de eventos em tempos e lugares. Dirigindo-se à natureza contextual específica e complexa dos processos educativos, a narrativa pode se constituir como um modo de compreender não apenas a dimensão profissional, mas também a dimensão pessoal do professor, investigador de sua própria vida, contribuindo para a elaboração de um projeto ético, visto que o

conhecimento narrativo se preocupa com “las intenciones humanas y sus significados” (BOLÍVAR BOTÍA, 2002, p. 10).

Bondía (2002) discute a importância de se pensar a educação a partir do par *experiência/sentido* e postula que termos como “reflexão”, “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática”, “reflexão emancipadora” implicam pensar a relação teoria e prática sobretudo numa perspectiva política e crítica para a educação. Nessa perspectiva, as pessoas aparecem como “sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política.” (BONDÍA, 2002, p.20).

O autor observa que, nos tempos anteriores à ciência moderna, o saber humano era concebido como “uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.” (BONDÍA, 2002, p. 21). Dessa forma, as narrativas possibilitam que se desperte uma consciência crítica em relação a essas experiências, contrapondo-se às condições da vida moderna em que a atenção a si mesmo e ao outro carecem de tempo para olhar, ouvir, sentir, mostrar e experimentar.

Para Bondía (2002), pensar é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. O autor enfatiza que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, e denuncia que a busca incessante por informações, as exigências de se manifestar opiniões, o ritmo intenso do agir e do trabalhar, na ânsia de conformar o mundo ao saber, ao poder e à vontade humana, impossibilitam experienciar:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: 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 (BONDÍA, 2002, p. 24).

No sujeito da experiência, então, se inscrevem algumas marcas, vestígios e efeitos, pelos quais ele, como uma superfície sensível, recebe, dá lugar e é afetado como território de passagem, como lugar de chegada ou como espaço do acontecer. Nesse sentido, o sujeito da experiência se

define por sua receptividade, disponibilidade e abertura e por “uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.” (BONDÍA, 2002, p. 24).

Dessa forma, o sujeito da experiência é alguém que se arrisca à exposição, com tudo que isso tem de vulnerabilidade e risco, que atravessa espaços indeterminados e perigosos, pondo-se à prova, num movimento em que “se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão.” (BONDÍA, 2002, p. 26) e o sujeito da experiência “tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.” (BONDÍA, 2002, p. 25).

Expressar as experiências reveladas nas narrativas encoraja para o enfrentamento do imprevisível a partir das interpretações que cada um faz de seu vivido e das experiências do outro. Nesse sentido, as narrativas constituem-se como busca de compreensão responsiva, em que a expressão de si mesmo é “objeto para o outro e para si mesmo” (BAKHTIN, 2003, p. 337) e abre caminhos de forma ilimitada, possibilitando uma maior compreensão dos acontecimentos.

Percebe-se, então, a importância de que na construção da prática docente se desenvolvam estratégias que possam auxiliar na reflexão sobre a prática, destacando-se aí a importância dos memoriais de formação. Tais narrativas podem constituir-se como um importante processo de reflexão e de construção da prática profissional, visto que nos permitem capturar a complexidade, a especificidade e a inter-relação dos fenômenos com que lidamos, possibilitando-nos uma abertura para o novo e para o desconhecido. Nesse sentido, teorizar a própria experiência é um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. (CUNHA, 1997).

Com efeito, constata-se que a afinidade com as vivências socializadas nos memoriais de formação favorece o sentimento de pertença aos grupos e a confiança necessária para se continuar relatando o vivido. Nesse sentido, a reflexão sobre as experiências podem promover a superação de uma concepção de vida reduzida “à sua dimensão biológica, à satisfação das necessidades (geralmente induzidas, sempre incrementadas pela lógica do consumo).” (BONDÍA, 2002, p. 27).

Assim, a escrita e a leitura de memoriais de formação contribuem para que se intensifique a atenção ao mundo e a nós mesmos. Para Freire (1996), estar atento ao mundo e ao outro requer uma abertura de aprendiz

que se observa (se estuda) em sua própria história. Nesse processo, “uma observação viva, competente, imparcial, sempre conserva, de qualquer posição, de qualquer ponto de vista, seu valor e sua importância.”. (BAKHTIN, 2003, p. 353).

Um memorial de formação trata de acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida. Embora o discurso narrativo tenda a ser predominante no memorial de formação, esse gênero também comporta outros tipos de discurso, assim como também se desenvolve em diferentes possibilidades de estilo: a opção pode ser por um tratamento mais literário, ou mais reflexivo, ou pela combinação de ambos. A narração desse tipo de gênero é geralmente na primeira pessoa do singular, numa sequência definida a partir das memórias e das escolhas do autor, “para registrar a própria experiência e, como todo texto escrito, para produzir certos efeitos nos possíveis leitores.” (PRADO; SOLIGO, 2016, p. 07).

Como destacam Prado e Serodio (2015a), a partir de narrativas, estamos adentrando em um campo das ciências humanas, no qual as produções humanas são assumidas como de um sujeito e não de um objeto de pesquisa. (PRADO e SERODIO, 2015a, p. 63). Esse sujeito se revela e toma consciência de si com o auxílio do outro e não possui “um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro.” (BAKHTIN, 2003, p. 341).

Para Prado, Ferreira e Fernandes (2011), mais que um exercício memorialístico que busca produzir sentidos para o percurso construído, os memoriais são possibilidade de transformação. Além de conter ensinamentos, esses relatos nos possibilitam darmos nós mesmos uma identidade pessoal e profissional e assumir o lugar de sujeito numa dimensão coletiva. Nesse processo, “os sentidos produzidos pelos autores dos memoriais de formação são os sentidos da reflexão sobre o trabalho capaz de (trans)formações individuais e coletivas da pessoa, do profissional e, quiçá, das instituições escolares” (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p.151).

Assim, na pesquisa em ciências humanas, as narrativas como método de investigação parecem favorecer o diálogo (auto)formativo como procuraremos analisar e interpretar a partir da intervenção desta pesquisa, relatada no capítulo que segue.

4 UM PROCESSO DE (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, faremos inicialmente um estudo e buscaremos promover reflexões sobre a pesquisa nas ciências humanas. Em seguida abordaremos as narrativas como método de investigação. Na sequência, buscaremos situar a intervenção, apresentando informações sobre o local, os sujeitos e os procedimentos da pesquisa.

4.1 A PESQUISA NAS CIÊNCIAS HUMANAS

Reflexões sobre o fazer pesquisa nas Ciências Humanas apontam para especificidades tanto da natureza do objeto - práticas da linguagem de sujeitos – quanto das metodologias utilizadas, visto que o “pesquisado e suas percepções dos processos a que está submetido na prática discursiva, os seus conhecimentos e a sua relação intencional com o pesquisador são parte da própria investigação” (MOITA LOPES, 1996, p.10).

Como observa Rodrigues (2011), trata-se de um tipo de investigação em que o objeto não está dado, mas vai se construindo no decorrer da pesquisa. No diálogo constituído pelas várias vozes dos participantes, sedimentado com referenciais de apoio, fazendo mediações entre a dimensão mais acadêmica e a mais experiencial, na revisão de princípios e de procedimentos, a pesquisa vai acontecendo a partir de estratégias de encontro. O pesquisador passa a fazer parte do conjunto de sentidos que será por ele estudado. Envolvem-se, assim, conteúdos vivenciais e ideológicos e abrange-se a dimensão social enquanto lugar de construção de sentidos constituídos axiologicamente.

Nessa direção, devem-se considerar os vários sentidos advindos da relação entre o pesquisador e os demais participantes da pesquisa, a posição dos participantes e as possíveis consequências da pesquisa na vida deles. Como alerta Moita Lopes (1996), o pesquisador deve ter cuidado para que sua pesquisa não seja usada para tirar a voz e cassar o poder de quem está em situação de desigualdade, pois fazer pesquisa é uma forma de construção de significado “impregnada das relações de poder inerentes à prática discursiva” (MOITA LOPES, 1996, p. 11).

Nesse processo, assumindo a perspectiva de que o “objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala, exprime a si mesmo por outros meios” (BAKHTIN, 2003, p. 319), é fundamental que também se respeite a rotina da instituição em que se desenvolve a pesquisa, bem como os valores e a cultura dos pesquisados como sujeitos do discurso reais, em determinados contextos interativos.

Assim, de acordo com Celani (2005), a construção dos significados dever ser feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações e parcerias. A autora acrescenta que “se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico, para se garantir a opressão que ameaça os participantes, como decorrência das relações assimétricas de poder.” (CELANI, 2005, p 109).

O conhecimento gerado nesse tipo de pesquisa, que envolve o saber informal e o saber formal, depende do diálogo entre diferentes interlocutores. Como postula Bakhtin (2003), nas relações dialógicas há processos que se constituem de maneira ativa e original, que não se enquadram em nenhuma teoria generalizante preestabelecida, pois os sentidos vão se construindo na interação, e envolvem a dimensão social e os interlocutores.

Pode-se, então, favorecer uma perspectiva dialógica na ciência, na qual participam várias vozes. Realizando-se em contextos interativos, “a teoria e o conceito desempenham um papel alteritário fundamental” (AMORIM, 2004a, p. 18), ao mesmo tempo em que são fundamentais as estratégias de encontro, de busca do interlocutor, instigando ao desafio de construir com o outro a escuta da alteridade, buscando traduzi-la e transmiti-la.

Busca-se, dessa forma, metodologias em que “a prática exercida na abordagem da realidade, caminha junto com a teoria, pois embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”. (MINAYO, 1994, p.16).

Nessa perspectiva de pesquisa, é importante que também sejam utilizadas técnicas individuais, como o questionários, não com o objetivo de fazer generalizações objetivantes, mas de contribuir para discussões orientadas visando a favorecer o desvendamento da realidade de maneira dialógica, com sujeitos reais, num processo em que “o *eu* da experiência singular da situação de campo e o *nós* da teoria universalizante devem poder coabitar.” (AMORIM, 2004a, p. 101), a compreensão não é lugar de transparência e saturação do sentido, mas lugar de mediação,

Com efeito, destaca-se a importância de uma maior aproximação com metodologias de pesquisas interpretativas que permitam descrever o contexto natural das interações e considerem a voz como instância discursiva e possibilitem desvelar “a relação com o outro no eixo da produção do saber” (AMORIM, 2004a, p. 104), destacando-se, aí, as narrativas de investigação, como veremos na próxima seção.

4.2 AS NARRATIVAS COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Ao considerar a importância do olhar atento e preciso sobre o complexo mundo do saber docente, neste trabalho demos ênfase especial às narrativas como método de investigação, dada a sua capacidade de promover o diálogo entre diferentes interlocutores e seus diferentes saberes.

Acreditamos que esta pode ser uma maneira de destacar o caráter coletivo da pesquisa ao possibilitar que o grupo se envolva no desafio de elucidar assuntos discutidos coletivamente, posto que, como método de investigação, as narrativas pressupõem uma postura metodológica firmada na interação entre investigador e participantes, um jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um na geração dos dados e na sua interpretação (GALVÃO, 2005).

Assim, o que importa são os mundos vividos, os sentidos singulares que expressam, as lógicas particulares de argumentação, onde o estilo individual é marcante em todas as etapas da pesquisa, visto que a pesquisa narrativa em educação “exige que o pesquisador se coloque como participante da pesquisa, de maneira subjetiva, implicada e nada neutra” (PRADO e SERODIO, [2008] 2015b, p. 101).

Os autores entendem que, ao se construir uma perspectiva narrativa, traz-se de antemão o todo da enunciação, tanto em um determinado esquema de método, no projeto individual de pesquisa, quanto nos aspectos da subjetividade humana frente aos acontecimentos. Dessa forma,

A partir deste ponto de vista, não vamos somente produzindo dados segundo categorias para formar um processo investigativo. Trazemos o todo de nossas questões ao lado de nossa emoção-volição e empenho com a pesquisa, e com os “nossos” sujeitos desde quando os acontecimentos são tornados atos na escrita como expressão da vida mesma e nossos (des)encontros. (PRADO e SERODIO, 2015b, p.109).

Com efeito, embora a interpretação dos sentidos possa ser profundamente cognitiva, “faz parte de um tipo de atividade humana que não se deixa reduzir ao positivismo” (GERALDI, 2010b, p. 60). Procedese, então, em sintonia com o que postula Minayo (1994), em relação ao objeto de estudo das Ciências Sociais, ao afirmar que “o objeto das

Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante.” (MINAYO, 1994, p.15).

Lima, Geraldi, C; Geraldi, J. W. (2014) postulam que havendo uma experiência significativa na vida do sujeito pesquisador, este a toma como objeto de compreensão. Nesse processo, o sentido da experiência se encontra naquilo que nos passou, nos (co)moveu, de maneira que, da experiência vivida, “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.” (LIMA; GERALDI, C.; GERALDI, J. W., 2015, p.11).

Nesse processo, ao se pensar no gênero como projeto de fala, de busca de sentidos e compreensões, “estando nas ciências humanas, na relação direta com outros, pode-se deduzir que sua estabilidade seja sempre relativa à realidade das relações e à mobilidade sócio-cultural em que se circunscreve de um modo amplo, e, particularmente, ao contexto singular em que ele se instaura.” (PRADO e SERODIO, 2015b, p. 100). Afinal, como ressaltam os autores, “a pesquisa narrativa autobiográfica é um processo de mergulho na experiência que me forma e por isso de grande potência para encontrar os saberes construídos.” (PROENÇA, 2014, p. 175).

Nessa busca de resolução, ao menos provisória, para aquilo que do outro permanece incompreensível, indizível, para silêncios que procuram vozes num espaço coletivo, temos consciência de que o conhecimento gerado nesse tipo de pesquisa nem sempre pode ser quantificado. No entanto, se a voz é instância discursiva, a compreensão não é lugar de transparência e saturação do sentido, mas de mediação que, embora possa envolver o saber formal, não cai na armadilha do positivismo, da “transparência da palavra do outro”(AMORIM, 2004a, p. 17).

Ao observar que certos efeitos de conhecimento dependem da relação com o outro, que, assim como o pesquisador, do outro lado também há um sujeito que fala e produz textos, a autora destaca a possibilidade de se “tentar dar conta dessa presença outra, desse estranho encontrado ou desconhecido na pesquisa. Nesse caso, os métodos, as técnicas e a própria escrita podem ser questionados de modo mais rico e crítico” (AMORIM, 2004a, p. 16).

Nesse sentido, as narrativas como método de investigação podem fortalecer a reafirmação das dimensões “discursiva e coletiva da elucidação e da interpretação das situações sociais.” (THIOLLENT, 2011, p. 109), além de possibilitar um processo de transformação dos participantes no decorrer da própria investigação através de uma

perspectiva comunicativa, conscientizadora e crítica sobre como a prática é ideologicamente estruturada e sobre como nos posicionamos.

Enfim, contamos com significativas contribuições das narrativas como método de investigação da pesquisa, pois entendemos que tal prática possibilita o diálogo e a construção de condições necessárias para investigar os sentidos atribuídos pelos professores no processo de questionamento, intervenção, desvendamento da realidade e de elucidação de várias questões relacionadas à profissionalidade docente.

4.3 SITUANDO A PESQUISA

Esta pesquisa baseou-se nos dados gerados em uma intervenção de que participaram professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de São José/SC. De acordo com o *Guia de Orientação Administrativo Pedagógico*³ da escola, suas atividades tiveram início em 1968, após grande reivindicação da comunidade.

Em 2012, a instituição iniciou a oferta da Educação Integral, com o propósito de atender os educandos de 1º ao 5º Ano, em todas as suas necessidades, desenvolvendo propostas que preparem e exercitem continuamente os direitos e deveres de cada aluno/família, visando ao exercício da cidadania em conjunto com o processo de ensino aprendizagem.

A escola visa à ação educativa baseada no processo ensino-aprendizagem com ênfase no aprender a aprender, no saber pensar, no criar e inovar e no construir conhecimentos através da participação. São objetivos da escola valorizar a construção intelectual do sujeito e orientá-lo na instrumentalização do próprio aprendizado, fazendo com que ele crie métodos próprios para organização de sua aprendizagem e seja capaz de compartilhar ideias, teorias e resultados experimentais.

Atualmente possui 542 alunos matriculados do Ensino Fundamental à Educação de Jovens e Adultos, sendo: Fundamental I, em período integral; Fundamental II, matutino e vespertino; e EJA (Educação de Jovens e Adultos) no período noturno, com turmas de alfabetização, Fundamental II e Ensino Médio. A Escola é mantida pela Secretaria Municipal de Educação e as verbas dos projetos, como o Programa Mais

³ Esse documento, elaborado no ano de 2016, com a participação da equipe administrativa e da equipe pedagógica, apresenta um breve histórico da escola e estabelece suas normas de funcionamento administrativo e pedagógico. (SÃO JOSÉ, 2016).

Educação⁴, oriundos do Ministério da Educação. A contratação dos profissionais é feita pela Secretaria Municipal de Educação (SÃO JOSÉ, 2016).

De acordo com o *Guia de Orientação Administrativo-Pedagógico da escola*, esta atende a três comunidades, todas com altos índices de vulnerabilidade social, abaladas pela problemática em torno do tráfico de drogas, o que ocasiona a evasão dos alunos, principalmente nos anos finais do ensino fundamental. Nesse contexto, como a escola atende os alunos em período integral, ela passa a ser um local adequado para manter os estudantes em segurança, já que muitos carecem de condições mínimas de moradia. A escolaridade dos pais e/ou responsáveis dos alunos é de Ensino Fundamental não concluído. O subemprego caracteriza as unidades familiares, que dependem de programas de assistência do governo, como o “Bolsa Família”. (SÃO JOSÉ, 2016).

Uma característica bastante forte na comunidade é a mudança de endereço constante das famílias. Isso gera muitas faltas por parte de alguns alunos, bem como pode ocorrer de alguns passarem um período fora da escola e depois retornarem. Percebeu-se que, nos últimos dois anos, houve um aumento significativo de procura de vagas de alunos oriundos das regiões Norte e Nordeste do País, em virtude da procura por emprego no Sul do País.

Observa-se que vários alunos do ensino fundamental têm uma vivência, muitas vezes, não adequada a sua faixa etária. A maioria deles mora em casas pequenas que agregam uma grande quantidade de integrantes, sendo que a falta de espaço para extravasar energia os torna, muitas vezes, mais agitados. Nesse cenário, a escola procura manter um contato próximo com as famílias, conhecendo suas histórias e suas dificuldades, buscando a construção de uma solução coletiva dos conflitos que enfrentam.

Os sujeitos desta pesquisa foram quinze professoras (03 efetivas e 11 temporárias) que lecionam nas turmas do 1º ao 5º ano (Anos Iniciais) e nas turmas do 6º ao 9º ano (Anos Finais) do ensino fundamental, participantes de um processo de formação realizado de maio a agosto de 2016, na referida escola.

O *corpus* de análise constituiu-se pelos dados gerados pelos seguintes instrumentos de pesquisa: memoriais de formação e outras

⁴O Programa Mais Educação é uma estratégia do Ministério da Educação que amplia a jornada escolar nas escolas, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico, esporte e lazer, cultura e artes, dentre outras, visando à construção de uma agenda de Educação Integral nas escolas públicas estaduais e municipais.

narrativas dos professores, questionário, registros das interações gravados nos encontros e anotações do pesquisador em diário de campo.

Para desenvolver a pesquisa, inicialmente foi feita a apresentação da proposta de intervenção à direção da escola e aos professores, convidando-os a participar. Nesse momento, foi firmada a *Declaração de Anuência da Instituição* e o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Anexo A).

As intervenções foram realizadas em 05 encontros de 04 horas, na escola, nos meses de junho e julho de 2016, conforme veremos na seção que segue.

4.4 OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

Nesta seção, apresentamos o processo formativo que aconteceu entre os dias 05 de junho e 20 de julho de 2017, na sala de informática da Escola Floriano da Luz, contando com a participação de 15 sujeitos, e teve como objetivo a produção de conhecimento e a (re)significação do fazer docente. Seguem dados referentes à formação dos sujeitos participantes e ao tempo que trabalham na escola⁵.

Quadro 1 – Formação/tempo que os participantes trabalham na escola

Pseudônimo	Graduação/ ano de formação	Pós-Graduação/ ano de formação	Tempo que trabalha na escola
Catu	Letras – Português e inglês/ 1998	Gestão Ambiental/ 2002 Turismo/ 2004	8 anos
Cigana	Educação Física- Licenciatura/2015		6 meses
Esperança	Licenciatura em Informática/ 2015	EAD - Novas Tecnologias/2016	6 meses
Estrela Guia	Pedagogia/ 2002 Supervisão Escolar/ 2005	Esp. em Educação Infantil e Ensino fundamental/ 2004	21 anos
Hello Kitty	Pedagogia/2006	Práticas Pedagógicas Interdisciplinares	2 anos

⁵ Os nomes dos participantes e das instituições envolvidas no processo de formação foram substituídos a fim de preservar sua identidade, sendo que cada participante escolheu seu pseudônimo.

Jaguarina	Licenciatura em Música/ 2014	Tradução e Interpretação em Libras/ 2016	4 meses
Linda	Pedagogia/2009		6 meses
Linda e Loira	Pedagogia e Direito/2008	Formação do Magistério Superior/2012	6 meses
Margarida	Educação Física/ 1996	Especialização em Educação Física	6 meses
Mintsie	Pedagogia/2010	-	4 anos
Orquídea	Artes Visuais (cursando)	-	6 meses
Polegarzinha	Pedagogia/ 2004	Especialização/ 2012	8 anos
Rosa Vermelha	Pedagogia/2014	-	6 meses
Sol	Pedagogia (cursando)	-	6 anos
Vanessa	Pedagogia (cursando)	-	6 meses

Fonte: Produção do autor

A escolha do grupo e o cronograma dos encontros foram feitos em respeito à rotina da instituição e de acordo com encaminhamento da direção da escola, que já havia reservado todas as quartas-feiras para encontros de formação envolvendo os profissionais do projeto Mais Educação. Em relação à diversidade de formação e de atuação dos participantes da pesquisa, consideramos pertinente o trabalho com o grupo, posto que a escrita/registo e a linguagem de um modo geral são partes integrantes da atividade dos profissionais de todas as áreas em questão. Segundo Geraldi (2010a),

a linguagem é condição *sinequa non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem (GERALDI, 2010a, p.34).

Durante os encontros, desencadearam-se momentos de aproximações, compreensões, distanciamentos e problematizações, estimulados pelas narrativas, pelas discussões e interação com algumas concepções e teorias que permeiam a prática dos professores.

Nesse processo, a leitura do texto *Registros que fazem o professor refletir sobre a prática* (SALLA, 2014) teve como objetivo motivar discussões iniciais sobre o registro de professores e a prática de narrativas.

Com a leitura dos textos *A Pequena Estátua* (BRAZ, 2015), *Possibilidades para o ato de ler* (FERNANDES, 2014, p. 60-62), *Novas experiências e a Importância de ouvir o outro* (PINHEIRO, 2014, p. 63-64) e *O que pensam as crianças...* (FRAUENDORF, 2014, p. 76-77), procuramos familiarizar os leitores com as narrativa e fomentar discussões sobre a importância da escrita de narrativas para a prática docente.

Buscamos aprofundar essas discussões com a leitura dos textos *O Narrador* (BENJAMIN, 2012b), *Experiência e Pobreza* (BENJAMIN, 2012a), *Saberes, tempo e aprendizagem no magistério* (TARDIF e RAYMOND, 2000), *O trabalho com narrativas na investigação em educação* (LIMA, GERALDI, C. e GERALDI, J. W., 2015), *Memorial de Formação - quando as memórias narram a história da formação...* (PRADO e SOLIGO, 2015).

Os encontros estão sintetizados no quadro que segue.

Quadro 2 - Síntese dos Encontros de Formação

<p>1º Encontro (03 de junho)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos participantes - Esclarecimentos sobre a proposta de intervenção. - Leitura e a discussão da reportagem <i>Registros que fazem o professor refletir sobre a prática</i> (SALLA, 2014) - Leitura de <i>A Pequena Estátua</i> (BRAZ, 2015) - Aplicação de questionário.
<p>2º Encontro (08 de junho)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre as narrativas como produção de conhecimento e (re)significação do saber docente. - Relatos de experiência - Leitura de partes de <i>O Narrador</i> (Walter Benjamin) - Produção de narrativas.
<p>3º Encontro (22 de julho)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e discussão de <i>Saberes, tempo e aprendizagem no magistério</i> (TARDIF e RAYMOND, 2000) - Leitura e discussão das narrativas <i>Possibilidades para o ato de ler</i> (FERNANDES, 2014), <i>Novas experiências e a Importância de ouvir o outro</i> (PINHEIRO, 2014). - Escrita a partir das leituras e discussões.

4º Encontro (13 de julho)	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e discussão de <i>O trabalho com narrativas na investigação em educação</i> (LIMA, GERALDI, C. e GERALDI, J. W., 2016). - Início de leitura e discussões sobre o texto <i>Memorial de formação - quando as memórias narram a história da formação...</i> (PRADO e SOLIGO, 2015).
5º Encontro (20 de julho)	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão de ideias do texto <i>Memorial de Formação- quando as memórias narram a história da formação...</i> (PRADO e SOLIGO, 2015). - Leitura e discussão da metanarrativa <i>A pequena Estátua</i> (BRAZ, 2015) - Reflexão sobre ideias do texto <i>Experiência e Pobreza</i> (BENJAMIN, 2012a) - Escrita de narrativas/metanarrativas de formação. - Avaliação dos encontros de formação.

Fonte: Produção do autor

Dessa forma, após buscar situar a proposta de intervenção, apresentando informações sobre o local, os sujeitos e procedimentos da pesquisa, discorreremos, no quarto e no quinto capítulo, sobre o processo de formação. Os quatro primeiros encontros serão abordados no capítulo 5, sendo que o quinto encontro será abordado no capítulo 6, onde analisamos os encontros de formação, considerando as narrativas produzidos pelos professores/as e sua avaliação sobre o vivido, apresentando, ao final, algumas reflexões sobre todo o processo.

5 OS ENCONTROS COMO POSSIBILIDADE DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DE SABERES E EXPERIÊNCIAS

Neste capítulo, abordamos o processo de formação do primeiro ao quarto encontro, em que lemos, discutimos saberes e experiências relacionados à constituição do professor, e buscamos proporcionar a construção de espaços coletivos favoráveis à interpretação e (re)significação do vivido.

5.1 PRIMEIRO ENCONTRO - CONHECENDO O GRUPO

Nosso primeiro encontro aconteceu no dia 03 de junho. Nessa tarde de quarta-feira, nos encontramos pela primeira vez com nove participantes da pesquisa, cuja acolhida possibilitou um sentimento de autoconfiança nesses e nos encontros seguintes.

Como observa Bakhtin (2003), estamos constantemente à espreita das refrações de nossa vida, tais como se manifestam na consciência dos outros, quer se trate de aspectos isolados, quer do todo da nossa vida (BAKHTIN, 2003, p. 36).

Após uma dinâmica em que cada participante conversou brevemente com o colega do lado, apresentando-o para o grupo, desencadeou-se, um movimento em que buscamos sentir as contrapalavras do outro, almejando que os encontros de formação não fossem mero pretexto para pesquisa, “salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades”(CELANI, 2005, p. 110).

Após a apresentação da proposta de formação, lemos a reportagem *Registros que fazem o professor refletir sobre a prática*, que fomentou discussões sobre a importância dos registros e das narrativas na prática docente.

No decorrer da leitura, realizada coletivamente, fizemos algumas pausas em que conversamos sobre a falta de tempo para escrever, a importância de se olhar em outro momento em contexto diferente o que se escreve, com a “cabeça fria”, sobre a importância de se socializar o que se registra, e muitos outros assuntos que foram fomentados pelo texto.

Uma professora falou: “*não mostro tudo que registro*”, e provoqueei o grupo sobre a função também desse tipo de registro não socializado, falando da possibilidade de permitir uma conversa *da gente com a gente mesmo*.

Essa ideia me remeteu à ideia de que a interação verbal se constitui na atividade de linguagem tanto exterior como interior, em “uma relação

de alteridade consigo próprio e com os outros” (BAKHTIN, 2010[2003], p. 14).

Lemos também a narrativa *A Pequena Estátua*, de Rui Braz. Após a leitura feita por uma participante, o movimento de discussão em grupo sobre os textos foi, a meu ver, muito significativo. Buscou-se diálogo com os textos, relacionando-os com o vivido, passando, assim, os participantes a exercerem um papel mais ativo no desenvolvimento do processo (auto)formativo.

Nesse encontro, foi entregue, ainda, um questionário para ser respondido por cada participante. Embora o foco principal da pesquisa fossem as narrativas como método de investigação, as respostas ao questionário contribuíram para a obtenção de um diagnóstico inicial, de maneira mais rápida, de características gerais do grupo.

Segue, no quadro 3, algumas informações relacionadas à visão de escola e de sociedade, apresentada pelos participantes, no que diz respeito a como entendem que a escola e a sociedade poderiam contribuir com o seu trabalho.

Quadro 3 –Na sua opinião, como a escola e a sociedade poderiam contribuir mais com o seu trabalho?

Catu	<i>A escola funciona bem quando possui todos os níveis atuantes e integrados (direção, coordenação, supervisão); na falta de um deles o trabalho de acompanhamento dos professores e alunos começa a apresentar deficiências as quais serão refletidas nos alunos. Já as famílias precisariam ter um papel mais atuante no sentido de oferecer aos alunos um ambiente mais adequado aos estudos e um apoio e estímulo. Nem sempre a escola dispõe de todos os profissionais, e as famílias raramente acompanham ou participam da vida escolar dos alunos. Enfim, dificuldades e desafios fazem parte do cotidiano do professor.</i>
Esperança	<i>Com as novas tecnologias, afirma-se o fato de que a sociedade está cada vez mais tecnológica, e isso deve ser acompanhado da conscientização da necessidade de incluir nos currículos escolares as habilidades e competências para lidar com as novas tecnologias, onde a tecnologia não pode mais ser ignorada.</i>
Estrela Guia	<i>Incentivando o profissional a estudar e pesquisar sempre.</i>
Jaguarina	<i>Sendo mais inclusiva.</i>

Margarida	<i>Acredito ainda que a educação deveria vir de casa; a escola apenas somaria e passaria o conhecimento, mas a atual realidade não é essa.</i>
Mintsie	<i>A escola e a família como parceiras, contribuindo com estímulos positivos e promovendo a frequência dos alunos.</i>
Orquídea	<i>Com incentivos na área de artes e comunicação.</i>
Polegarzinha	<i>Valorizando esses momentos e incentivando cada vez mais.</i>
Rosa Vermelha	<i>Valorizando o nosso trabalho, colocando a educação em primeiro lugar, porque tudo começa pela educação.</i>

Fonte: Elaboração do autor

De um modo geral, em relação a possíveis contribuições da escola e da sociedade para o trabalho docente, apresentadas no quadro 3, constatam-se discursos que ampliam o leque de responsabilidade da sociedade sobre o cotidiano da escola (parceria entre escola e família, educação de casa) e da escola sobre a vida social (educação inclusiva, o desenvolvimento de habilidades para se lidar com as tecnologias). Tais discursos corroboram que “os acontecimentos discursivos não se dão fora de um contexto social mais amplo; na verdade eles se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares no interior e nos limites de uma determinada formação social” (GERALDI, 2010a, p.36).

Já os participantes que responderam à pergunta “*Quais os conhecimentos que você considera mais importantes para contribuir com sua prática pedagógica?*” ofereceram elementos sobre sua visão de educação e do papel que devem exercer na escola. As informações obtidas estão no quadro 4.

Quadro 4 – Quais os conhecimentos que você considera mais importantes a contribuir com sua prática pedagógica?

Catu	<i>O conhecimento acadêmico do conteúdo específico, óbvio, é a base, porém atualmente os conceitos vêm sendo reformulados. Da mesma forma que a inteligência, hoje, está na capacidade de resolver problemas, o trabalho do professor precisa estar pautado em uma rede de habilidades e conhecimentos que passam pela psicologia, pela pedagogia, pela administração (gerenciamento de tempo e tarefas), pelo direito (ECA) etc. Hoje o professor precisa ser muito mais completo.</i>
Esperança	<i>Todos que levem ao estímulo de reflexões com espaço para críticas, e que aconteça de maneira prazerosa e significativa, com possibilidades de produção e construção de saberes.</i>

Estrela Guia	<i>O professor, hoje, necessita estar bem preparado com conceitos e conteúdos que atendam às especificidades diversas encontradas em cada educando. É necessário trabalhar voltado a atender a todas as dimensões afetivas, cognitivas, sociais e tecnológicas. Olhar para o educando e identificar como ele aprende. O trabalho deve ser direcionado a aprender a aprender.</i>
Jaguarina	<i>Fluência na língua de sinais; com ensinar português para surdos; como é o processo de aprendizagem dos surdos.</i>
Margarida	<i>O dia-a-dia com os alunos. Aprendemos e ensinamos com a prática diária e a boa observação dos acontecimentos cotidianos.</i>
Mintsie	<i>Os conhecimentos que nos permitem compreender melhor as reações e as relações dos nossos educandos (psicológicos e biológicos).</i>
Rosa Vermelha	<i>Conhecimento didático; conhecimento de articulação entre teoria e prática; conhecimento da realidade do aluno, da escola, do Ministério de Educação, do Projeto Político-Pedagógico.</i>

Fonte: Elaboração do autor.

As respostas a essa pergunta apontam que os participantes consideram importantes conhecimentos como conteúdos específicos de sua disciplina em interlocução com o conhecimento do outras áreas, o estímulo à reflexão, o espaço para a crítica, a adequação dos conhecimentos à realidade dos educandos, a valorização das dimensões cognitivas, sociais e tecnológicas, o aprender a aprender, a fluência na linguagem, o processo de aprendizagem, os conhecimentos do cotidiano, conhecimentos biológicos e psicológicos dos educandos, conhecimentos didáticos, da articulação entre teoria e prática, das instituições educacionais etc.

Tais colocações remetem a vários saberes construídos e significados, que o professor mobiliza no acontecimento da aula, que se interligam à prática e passam a ser partes constituintes do fazer docente, incorporando-se à experiência individual e coletiva.

É perceptível nas respostas dos participantes a busca de relação da teoria com a prática, com os alunos, com o cotidiano, com a realidade, como pode ser constatado, principalmente, nas respostas das participantes Margarida, Mintsie e Rosa Vermelha. Note-se também que o uso do termo “saberes” na resposta da participante *Esperança* sugere a

pluralidade dos conhecimentos dos professores, como vimos em Tardif.⁶, ao discorrermos sobre saberes docentes.

Nesse encontro, também iniciamos discussões sobre a importância do registro da prática pedagógica. Sobre esse assunto, alguns aspectos da visão dos participantes, mais especificamente em relação à finalidade da produção de narrativas pelos professores, estão apresentados no quadro que segue:

Quadro 5 – Você vê alguma finalidade na produção de narrativas pelos professores. Qual (is)?

Catu	<i>Ela tem várias finalidades, como: serve para reflexão da prática pedagógica na medida em que permite um olhar distanciado no momento da leitura, serve para registro da experiência, a qual pode ser compartilhada, auxiliando os pares, além, é claro, de permitir ao professor o exercício pleno de seu ofício, o qual deve começar pela prática de ler e escrever.</i>
Esperança	<i>A narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica.</i>
Estrela Guia	<i>Acredito que a maior finalidade das narrativas é promover a reflexão do processo de ensino e de aprendizagem, de como estão acontecendo os resultados alcançados, de forma a proporcionar a avaliação de sua prática de ensino.</i>
Jaguarina	<i>Registros em casos específicos para publicação e (auto)reflexão.</i>
Margarida	<i>Conhecer melhor nosso colega de trabalho.</i>
Míntsie	<i>Sim, pois é um alento perceber que outros professores também tiveram momentos de fracassos e êxitos.</i>
Polegarzinha	<i>Sim, a avaliação constante da sua prática, adaptando-a às necessidades.</i>
Rosa Vermelha	<i>Sim, ampliar os conhecimentos, comparar práticas pedagógicas, inspirar novas buscas, estimular a criatividade e a sabedoria.</i>

Fonte: Elaboração do autor.

Dentre as finalidades atribuídas à narrativa, estão a reflexão da prática e avaliação dos resultados alcançados no processo de ensino e aprendizagem, registro e compartilhamento da experiência, desenvolvimento da escrita e da leitura, publicação, um melhor conhecimento dos colegas de trabalho e percepção de que eles também têm momentos de fracassos e êxitos, comparação de práticas pedagógicas, conhecimento, inspiração para novas buscas, criatividade e sabedoria,

⁶ No capítulo 3, seção 3.1, discutimos o conceito de saberes docentes, de Tardif.

apontando para “o cotidiano escolar também como “locus privilegiado de circulação e resgate de saberes, histórias e memórias” (PRADO; MORAIS; ARAUJO, 2011, p. 55).

As respostas dos participantes vão ao encontro do que observam Freitas e Ghedin (2015): “através da narrativa eles vão descobrindo os significados que têm atribuído aos fatos que viveram e, assim, vão reconstruindo a compreensão que têm de si mesmos” (FREITAS; GHEDIN, 2015, pp. 124), visto que:

Ao narrar de maneira reflexiva suas experiências aos outros, o professor aprende e ensina. Aprende, porque, ao narrar, organiza suas ideias, sistematiza suas experiências, produz sentido a elas e, portanto, novos aprendizados para si. Ensina, porque o outro, diante das narrativas e dos saberes de experiências do colega, pode (re)significar seus próprios saberes e experiências (FREITAS; GHEDIN, 2015, pp. 124).

Nesse sentido, tende-se a colocar em destaque o saber da experiência, “um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pois, ainda que duas pessoas enfrentem o mesmo acontecimento, não tem a mesma experiência” (FREITAS; GHEDIN, 2015, pp. 123), de maneira que no processo de resignificação dessas experiências, “a linguagem assume uma potencialidade de organização de sentido” (FREITAS; GHEDIN, 2015, pp. 123).

Outra questão que consideramos relevante nessas respostas é o fato de que o outro está presente no horizonte de finalidades da produção de narrativas pelos professores. Como observa Bakhtin, (2015 [1929]), “a maneira individual pela qual o homem constrói seu discurso é determinada consideravelmente pela sua capacidade inata de sentir a palavra do outro e os meio de reagir diante dela” (BAKHTIN, 2015 [1929], p. 225).

O interesse de conhecer melhor o colega de trabalho, de publicar experiências, de comparar práticas, de compartilhar informações parece[m] destacar a importância de uma prática dialógica. Com efeito, “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão” (Bakhtin, 2006[1929], p. 135).

Com efeito, as possibilidades de interação vivenciadas parecem ter contribuído tanto para um crescimento pessoal dos participantes como

para o trabalho docente. A relação da teoria com a prática e a importância das narrativas nesse processo também foram aos poucos fazendo parte do discurso dos participantes, que passaram a falar sobre suas experiências, possibilitando um processo dialógico de (re)significação.

Assim, ao terminar esse primeiro encontro, pareciam estar lançadas sementes para o encontro seguinte, em que buscaríamos ampliar discussões sobre as narrativas e motivar reflexões sobre o registro de experiências.

5.2 SEGUNDO ENCONTRO - EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E REFLEXÕES

Nosso segundo encontro aconteceu no dia 08 de junho, com 12 participantes. O objetivo principal desse encontro era ampliar discussões sobre as narrativas e motivar os participantes ao registro de experiências.

Buscamos, assim, possibilitar a circulação de experiências em um movimento de socialização das vozes de narradores e narradoras da sua própria história, priorizando “sua natureza relacional e comunitária, onde a subjetividade é uma construção social, intersubjetivamente conformada pelo discurso comunicativo.” (BOTÍA, 2002, p. 4).

Iniciamos esse encontro com uma dinâmica em que, em uma conversa de até 10 minutos com seu colega do lado, cada participante contou um acontecimento que vivenciou ou observou, envolvendo a relação entre professor e aluno.

Coube, então, ao interlocutor, contar ao grande grupo o que ouviu, possibilitando-se a cada participante⁷ ouvir e apresentar acontecimentos vivenciados.

P1 relatou que era loira e sofria muito por se sentir na obrigação de ser a melhor em tudo na escola. Isso porque, naquela época, a música “Loira Burra” fazia sucesso, ela fazia de tudo para não ser chamada de loira burra pelos colegas. Minha intervenção após sua fala foi na direção de destacar como alguns estereótipos divulgados principalmente pela grande mídia podem influenciar no comportamento dos alunos, e que a escola pode contribuir para fazer refletir sobre isso.

⁷ Nos momentos de discussão oral, os participantes foram nomeados como P1, P2, P3 etc., porque não conseguimos identificar a todos por seus nomes ou pseudônimos. Assim, as discussões feitas nos encontros não são consideradas autoria individual, possuindo relevância como falas de um lugar, de uma posição de autoria (BAKHITIN, 2003, p. 389-390): autoria-professor/a.

Sobre o relato de P1, que revela a preocupação com as aspirações e avaliações do outro frente a um estereótipo disseminado pela mídia na sociedade, podemos refletir à luz de Geraldi (2010a), que “os acontecimentos discursivos não se dão fora de um contexto social mais amplo; na verdade eles se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares no interior e nos limites de uma determinada formação social” (GERALDI, 2010a, p./36).

Ao relatar o ocorrido ao grupo, distante do contexto concreto em que vivenciou a situação, há um distanciamento de P1, que possibilita uma análise mais crítica sobre o fato de que “[as palavras] às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.” (BONDÍA, 2002, p. 21). Ao mesmo tempo que reflete sobre determinada questão que influenciou no seu processo formativo, de certa maneira, conscientiza o grupo sobre a importância de intervenções nos casos de bullying. Tratam-se, assim, de sujeitos se completando e se construindo em suas falas e nas falas dos outros (GERALDI, 2010a, p.36)

P2 relatou que quando criança sempre era colocada, em sua família, em comparação com sua irmã mais velha, considerada melhor que ela em tudo que fazia na escola, que isso a deixava deprimida. Esse relato, que suscita a voz de interlocutores de outra esfera, produz conhecimento sobre interação docente e sobre a impossibilidade de se “retrair o já dito de forma neutra” (GERALDI, 2010b, p. 134).

A participante alertou os colegas sobre consequências negativas de se ficar comparando um aluno com outro, o que levou à participação de outros professores reafirmando a ideia e sugerindo propostas diferentes de motivar os alunos sem as tradicionais comparações que muitas vezes não contribuem e até prejudicam. Destacamos, aí, a importância das contrapalavras ao relato dessa prática, revelando a posição social ativa dos demais sujeitos.

P3 relatou que se emocionou profundamente ao perceber que um de seus alunos, portador de necessidades especiais, estava superando sérias dificuldades de interação com o grupo, e que todo o grupo que convivia com esse adolescente era responsável por essa superação. Ela destacou a importância de trabalhar conhecimentos e atitudes em sala de aula que extrapolem o escrever no quadro, embora, para muitos, devido ao fato de não estar usando o recurso convencional, parecia que ela não estava dando conteúdo.

Ao relatar sua prática, P3 questiona posições preestabelecidas historicamente em relação à função do professor, favorecendo a (re)significação do fazer docente tanto por parte do professor como das demais pessoas que, enquanto sujeitos de linguagem, integram e intervêm

no processo educativo. Como postula Geraldi (2010a) “se as condições históricas nos fazem ser o que somos, nesta hipótese seríamos instituídos; se premidos pelas condições históricas, mas não por ela determinados, nos fazemos o que somos, nesta hipótese seríamos constituídos” (GERALDI, 2010a, p. 30).

No decorrer das exposições que cada participante fazia sobre o que lhe falara a colega, esta complementava os relatos, apresentando detalhes e esclarecendo algumas ideias, deixando transparecer que, de certa forma, quem lhe ouviu inicialmente não era um interlocutor indiferente, mas alguém que (re)construiu o que lhe foi narrado, respondendo, também com seu conhecimento de mundo, sua cultura, seus valores, sua experiência.

Esse momento de troca foi bastante favorável aos objetivos dos encontros, pois, como observa Bakhtin (2003),

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (BAKHTIN, 2003, p. 42).

As interações em grande grupo demandaram mais tempo do que o previsto, e, poderiam ter se prolongado, dada a participação ativa dos participantes, narrando suas vivências, o que parece ratificar a importância de espaços formativos que possibilitem “pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (BONDÍA, 2002, p. 20).

Aproveitando, então, o clima de verbalização de experiências, como forma de destacar também a importância de seu registro escrito, foi solicitado que cada participante escrevesse sobre uma situação que lhe “tocou”, na sua trajetória escolar.

Segue o que cada participante escreveu⁸ e algumas reflexões a respeito:

⁸ Como nosso foco de interesse é no discurso, será respeitado o conteúdo das falas, sendo feitos apenas pequenos ajustes na forma de registro (acentuação, concordância, ortografia etc.)

Sol⁹ – *Como é bom ver a emoção brotar naquelas que relatam fatos da sua trajetória. É poder ver em um momento o outro voltar no tempo e reviver em minutos parte da sua história.*

A valoração positiva demonstrada por Sol ao “*ver a emoção brotar*” nos fatos que marcam as trajetórias individuais dos sujeitos vai ao encontro da ideia de que “fazemos coisas com as palavras e, também, as palavras fazem coisas conosco” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Essas mudanças são decorrentes da interação e das relações com o outro. No desvelar das relações que parecem extrapolar questões individuais e abrangem o mundo social, abre-se espaço para uma percepção crítica em relação a práticas da escola, como podemos perceber nas manifestações de sentimento de medo apresentadas na narrativa de Linda:

E então aquele dia era dia de matéria nova, então eu sabia que minha atenção devia ser dobrada. E a professora entrou na sala, nos deu bom dia e fez a chamada. Logo depois, mandou tirar o caderno de matemática, pois ela ia começar um conteúdo novo e iniciou-se a explicação. Quando a professora terminou sua explicação e o conteúdo todo passado no quadro, copiamos tudo no caderno e iniciou-se as atividades de fixação, desta vez no quadro, onde todos os alunos tinham que ir fazer para todos verem. Quando chegou a minha vez, eu já estava suando e muito nervosa, pois não havia dado tempo de eu dizer que eu não tinha entendido. Então paralisei. A professora, ao ver que eu estava paralisada, me perguntou porque eu ainda não havia começado, e eu, muito nervosa, falei a ela que não tinha entendido. E então aos berros ela disse para todos ouvirem que minhas colegas eram muito mais inteligentes do que eu, e que ela não explicaria novamente. Eu chorei tanto que meu caderno ficou todo molhado.

As reações de Linda podem ser decorrentes da maneira como a escola funciona, assim como outras esferas sociais, mas também parecem decorrentes da prática da sua professora, como se pode perceber em “E

⁹ As narrativas produzidas nos encontros foram assinadas com os pseudônimos, assim as falas presentes nos registros escritos serão identificadas com os “nomes” escolhidos pelos participantes.

então aos berros ela disse para todos ouvirem que minhas colegas eram muito mais inteligentes do que eu...”. Como observa Geraldi, é no singular que o tom emocional e volitivo toma corpo enquanto parte inalienável do ato ético (GERALDI, 2010b, p. 110). Assim, esse acontecimento da aula nos faz pensar sobre o medo como instrumento do processo educativo, como também é perceptível no discurso de Rosa Amarela:

Nas aulas de leitura, eu acompanhava com atenção e medo, colocava meu dedo na linha para não me perder, pois assim quando chegasse minha vez eu sabia ler. Adorava ver os desenhos que ilustravam o livro que era chamado de cartilha.

Rosa Amarela também incorpora na sua fala aspectos volitivos-emocionais relacionados ao saber. Ao mesmo tempo que manifesta medo de se “perder” na leitura, expressa adorar os desenhos da cartilha. São, certamente, muitas as questões imbricadas em tal relato, que vão desde questões individuais, sobre, por exemplo, como lidar com o erro, questões da relação com o professor e sua turma e, inclusive, da escola, como a maneira como se considera o processo de letramento.

É importante destacar, aí, a prática narrativa como mediadora de experiências vividas responsáveis pelo pensar, pelo fazer e pelo desenvolvimento da sensibilidade docente, como no caso relatado por Vanessa:

Em uma atividade de rotina em sala de aula, me vi em um momento “difícil” que eu não sabia como resolver, pois um aluno queria terminar as atividades e então resolveu pintar rapidamente, eu lhe disse que estava ficando “feio” e que ele podia fazer melhor. O aluno se fechou comigo por vários dias e só depois fui descobrir que o motivo era eu ter dito que a sua atividade estava feia, aí me veio o sentimento de culpa e arrependimento por ter falado dessa forma com ele. Às vezes falamos coisas sem pensar que para nós parecem ser tão sem sentido, mas que na verdade podem fazer um tremendo estrago na cabeça desses pequeninhos.

Coloca-se, assim, em foco, a atitude responsiva do professor com relação aos seus valores e aos valores de seus alunos. O discurso do professor, encharcado de atitudes valorativas é um dos componentes no movimento formativo do aluno em que “os mecanismos de constituição

social do sujeito não o fazem passivo nem determinado, mas flutuante e ininterruptamente em constituição.” (GERALDI, 2010b, p.141).

As ações do professor e o modo como expressa suas apreciações sobre o aluno podem ser percebidos com valoração positiva ou negativa, orientando para retificar ou reiterar práticas, de acordo com os sentidos atribuídos pelos sujeitos, como podemos perceber no discurso de Esperança:

O que me marcou na formação de hoje foi o fato de o quanto o professor pode influenciar tanto de forma positiva quanto negativa na vida dos alunos. Os castigos físicos e psicológicos, os rótulos, e também do quanto o professor pode motivar o aluno a aprender ou a reforçar que ele não é capaz. Enfim, do quanto o professor deve ter cuidado ao lidar com cada aluno. Segundo Aristóteles, “os iguais devem ser tratados de formas iguais e desigualmente os desiguais, na medida da sua desigualdade”.

A compreensão de Esperança implica uma orientação a ser assumida de cuidados no lidar com os alunos motivada pelas consequências que podem decorrer de suas atitudes e apreciações valorativas. Nesse processo, a experiência narrada pode ser (re)significada e a partir dela se construir novos conhecimentos, como podemos perceber quando a participante Orquídea refere-se a uma experiência triste que lhe foi contada:

Ouvi hoje a professora que contou uma história muito triste que vivenciou na sua infância, foi humilhada pela sua professora que a chamou de burra, incapaz... Que triste ter que vivenciar isto! Mas isso tudo faz nos refletir como educadores de não repetir esses mesmos erros como nossos alunos, com palavras mal colocadas, enfim um bom elogio, um incentivo, faz a diferença e é muito mais apropriado.

A narrativa que Orquídea reenuncia sobre a colega de profissão que foi humilhada, quando aluna, passa a funcionar como um aprendizado sobre o que não dever ser feito, possibilitando que se ponha a compreensão da própria prática como uma orientação assumida, possibilitando a ampliação da consciência do professor, a partir do vivido por ele ou aprendido na relação com a experiência do outro.

A consciência de que vivências como aluna interferem na constituição como sujeito também são percebidas por Mintsie:

Hoje percebo que tive muitas coisas positivas durante meu período como aluna. Sempre busquei nos pontos negativos o estímulo para superar desafios. Talvez seja porque não tive em minha vida uma professora que tivesse puxado o meu cabelo, como aconteceu com a minha colega.

No relato feito por Mintsie, a partir do contato com a experiência vivenciada pela colega, também se destaca a consciência sobre a responsabilidade de ser professor, indo-se ao encontro de que “o próprio princípio supremo do ato ético – a relação concreta entre o eu e o outro inscreve a lei a nos darmos a complementaridade que o excedente de visão do outro permite, porque diferente seu posto de observação” (GERALDI, 2010 b, p. 121).

Nesse processo, em que nossas trajetórias são marcadas pela maneira como (re) significamos o vivido, motiva-se a superação e o crescimento e reiteram-se atitudes docentes a partir de reflexões sobre acontecimentos anteriores à formação que podem orientar o fazer docente a partir de valorações positivas por quem os vivenciou, como podemos constatar na narrativa de Hello Kity:

Fiz uma prova final no ensino médio e não consegui a nota que deveria (matéria: matemática), então no conselho de classe os professores resolveram que eu merecia a devida nota, pois a minha alegria era contagiante e não queriam roubá-la (isso foi fala deles!) Puxa! como me deixaram feliz (pois eu havia estudado muito). Sou agradecida até o dia de hoje e eles nem sabem disso. Essa atitude deles me faz refletir muito na minha prática.

A reflexão de Hello Kity pode ser um mote de discussão e consequente (re)significação sobre o processo avaliativo da escola. A aprovação da aluna pelo conselho de classe que poderia ser concebida como a predominância da emoção sobre a razão, pode significar, também, o poder do coletivo na escola, ou a visão do aluno como um todo e não apenas como alguém reprovável por não demonstrar aproveitamento específico em determinada matéria, enfim, poderiam se estabelecer interpretações polêmicas que talvez tenham, até, aflorado durante o referido conselho.

Com efeito, como observam Prado e Serodio (2015a), “Essa relação entre a narrativa e o que nela se revela faz com que suscite interpretações e não explicações – não é o que explica que conta, mas o que a partir dela se pode interpretar.” (PRADO e SERODIO, 2015a, p. 63).

Essa possibilidade de significação que “se dá onde o texto se cala” (AMORIM, 2004b, p. 78) também pode ser percebida na narrativa de Margarida:

A professora Rosa tinha um aluno do estilo “revoltadinho”, destes que não aceitam regras e afetos. Levou algum tempo, mas a professora Rosa conseguiu a amizade desse aluno, inclusive o tendo como seu principal ajudante durante o período de sua aula. Como é importante a insistência, aliada à cautela e boa observação.

Embora o destaque de alguns atributos importantes para o professor, como “a insistência aliada à cautela e a boa observação” sejam explicitadas por Margarida, não aparecem na narrativa momentos da relação entre a professora Rosa e seu aluno na construção desse sentimento de amizade. Destacam-se, assim, interações perpassadas por “histórias contidas e nem sempre contadas” (GERALDI, 2010a, p. 95).

O desafio de conquistar a amizade do aluno vai ao encontro da aproximação desejada para o processo de inclusão do aluno no espaço de aprendizagem e de construção de sentidos, visto que “pensar é sobretudo dar sentido ao que somos e o que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21). Essa relação do sentido com a aprendizagem também pode ser suscitada a partir da narrativa de Catu:

Uma experiência marcante foi ter atuado como professora substituta por apenas 3 meses no Anísio Teixeira, na Costeira, em Florianópolis. Era uma turma de 5ª série com muita defasagem e muitos problemas na utilização da língua culta. Devido ao pouco tempo de trabalho e levando-se em consideração a clientela envolvida, os resultados foram surpreendentes. Foi tanto muito prazeroso para os alunos quanto eficaz nos resultados. Foram empregadas técnicas mais lúdicas e dinâmicas para chamar a atenção dos alunos. No 1º dia foi realizado um texto coletivo – brincadeira que consiste em cada um, no círculo, iniciar uma sentença para uma história; na sequência as folhas

trocam de mão e o aluno tem que escrever a 2ª sentença da história já iniciada, sucessivamente. Muito riso, brincadeira e a noção de que coesão, coerência e leitura são imprescindíveis. Também produziram a “bíblia profana do português” sobre os dez mandamentos para uma boa produção; fizeram muita escrita e reescrita e leram textos específicos, do gibi ao jornal. Sentimento que fica é o de que a aula de língua portuguesa, quando o aluno está engajado e envolvido, traz resultados muito mais interessantes.

Ao relatar uma experiência de trabalhar conteúdos de Língua Portuguesa, buscando chamar a atenção dos alunos e possibilitando momentos prazerosos por meio do uso de diferentes estratégias, Catu nos remete a reflexões sobre o que faz com que ocorra esse “*engajamento*” do aluno. Destaca-se, aí, a importância de que os conteúdos dialoguem com situações concretas de vida em sociedade, posto que, segundo Volochínov (2013), a enunciação como um todo não pode ser explicada exhaustivamente por uma caracterização puramente linguística, visto que somente no diálogo a língua é real.

Para o autor, as enunciações da vida cotidiana entrelaçam-se com o contexto extraverbal da vida, estando a palavra “onde passado e presente se articulam” (GERALDI, 2010a, p.32), em espaços habitados pelo “eu” e pelo “outro”, como observa Bakhtin (2015 [1929]):

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoadas das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra, ele a percebe na voz de outro e repleta da voz de outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outro. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada (BAKHTIN, 2015 [1929]), p. 232).

A importância do outro em nossas vidas é destacada por Geraldi (2010 b) ao observar que “se toda presença do eu se dá na correlação com a alteridade, princípio essencial de individualidade do *eu*, então esse sujeito é um sujeito que está sempre fazendo, está sempre inconcluso, nunca é igual a si mesmo” (GERALDI, 2010 b, p. 145). A valoração do olhar do outro também aparece no discurso de Margarida Flor:

Na minha infância tive uma professora que foi muito importante na minha fase de alfabetização. Ela foi minha professora na primeira e segunda série, e foi quem me ensinou a pegar o lápis, as primeiras letras sílabas e a ler. Anos depois eu a encontrei na escola onde eu trabalhava como professora do quinto ano. Ela era professora de religião, e quando me encontrou teve o maior orgulho de me ver ali como professora, e dizia a todos que ela tinha sido minha professora (alfabetizadora) e que agora tinha me tornando colega dela de profissão. Isso me marcou muito pelo fato de estar trabalhando junto com alguém que me ajudou muito no início da minha caminhada escolar e de vida.

A satisfação de Margarida Flor por ouvir a professora que a alfabetizou, agora colega de profissão, manifestar-lhe orgulho e expressar aos demais colegas que havia sido sua professora, desvela, seu interesse pela maneira como as refrações de sua vida se manifestam na consciência do outro.

Nesse sentido, destaca-se a importância de buscar aperfeiçoar mecanismos de atenção ao outro, permitindo 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. (BONDÍA, 2002, p. 24).

Assim, a atenção ao desenvolvimento dos alunos pode ser intensificada pelas narrativas como instrumentos de observação, como podemos perceber em registro feio por Jaguarina:

No começo Flora não se expressava de maneira alguma. A primeira grande conquista foi aprender o sinal para pedir para ir ao banheiro (sim, foi uma grande conquista). Depois vieram alguns sinais de alimentos, e, agora, depois de poucos meses já associa os sinais com suas respectivas letras (embora nem todos) e até algumas frases vão surgindo: “banheiro fedido”, “bebê em casa toma mamadeira”... e assim vamos devagar e sempre, step by step.

Os registros de Jaguarina possibilitam detalhar a observação sobre situações concretas de aprendizagem, demonstrando atenção a conquistas e superações de Flora, denotando coerência com uma concepção dialógica

de aprendizagem, em que as narrativas são “tecidas na substância viva da existência” (BENJAMIN, 2012b, p. 217). Nesse processo, sua linguagem é “também dos outros, e é para os outros e com os outros” (GERALDI, 2010a, p.36).

Com efeito, constatamos que o processo de constituição dos sujeitos é decorrente de interações, em que a linguagem exerce papel fundamental. Nesse processo, a complementaridade que o excedente de visão do outro permite pode ser proporcionada pela prática narrativa como mediadora de experiências vividas.

5.3 TERCEIRO ENCONTRO - SABERES DOCENTES: CONHECIMENTOS E (RE)SIGNIFICAÇÕES

Nosso terceiro encontro aconteceu no dia 22 de julho, com 11 participantes. Nesse encontro, buscamos fomentar discussões sobre a constituição do professor, destacando a importância dos saberes da experiência e sua relação com as narrativas.

Inicialmente, os participantes foram convidados a comentar e relacionar com sua prática alguns destaques do texto *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério* (TARDIF e RAYMOND, 2000). Segue transcrição de momentos da socialização:

“[...] o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo.” (p.209-210) ((Leitura))

– se o trabalho modifica a identidade do trabalhador, eu vejo que pela nossa, relacionando já direto com a prática, modifica sim, porque nós chegamos de um jeito no nosso local de trabalho e saímos de outro, no final do dia ou no final da semana ou no final do ano, é, chegamos com alguns conhecimentos, como é que o texto coloca, as experiências, né, que a gente traz são umas e agregamos outras, então nenhum dia podemos sair da mesma forma que chegamos, então aqui eu revido que a identidade do trabalhador ela não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo consigo mesmo, porque que é consigo mesmo? é a minha transformação, eu cheguei de um jeito e me modifiquei na minha relação com o trabalho, com o conhecimento que

eu trouxe, com o conhecimento que eu agreguei, e nessa interação houve uma mudança /.../ (P 1)

O comentário de que “*nessa interação houve uma mudança*”, feito por P1, retoma a ideia de que os saberes de formação também são produzidos no trabalho, quando se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e habilidades, de saber fazer e saber ser” (TARDIF, 2010, p. 39). A forma como se dá essa mudança e nossa percepção a respeito é abordada por P2:

-às vezes, assim, uma mudança rápida, ou em outros momentos ela acontece aos poucos, e quando a gente se toca, já houve, ela vai se construindo, né, ela pode acontecer num dia ou não, ela pode levar tempo, assim, ou às vezes já aconteceu e a gente também não nota (confusão de vozes) eu digo assim, ó, já se construiu mas tu ainda não teve um momento de perceber aquilo /.../ (P 2)

A justificativa dada por P2 de que algumas vezes não se nota a mudança devido à ausência de “*um momento de perceber*” vai ao encontro de que “a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção” (BONDÍA, 2002, p. 24) e de que a escola deve proporcionar tempo e espaços que possibilitem dar à luz os acontecimentos. A relação da mudança com o tempo também é abordada por P1:

- e aí essa própria resposta, ela emenda com o nosso segundo item, né, quando ele coloca que “sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional” ((leitura)), então no texto, se alguém quiser acompanhar tá na página 210, a continuação do parágrafo seria mais ou menos na oitava linha coloca né, essa frase, né, se uma pessoa ensina durante trinta anos ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesmo, sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional ((leitura)), e é aquilo que a gente coloca, né, ((confusão de vozes)) vamos se transformando /.../ (P 1)

Em sua fala, P1 remete seus interlocutores ao material teórico em discussão buscando fundamentar suas colocações com reflexões balizadas no texto, reiterando a ideia de que mudança também “*pode levar tempo*” no decorrer do qual vamos nos transformando. Essa relação com mudança e com o novo é discutida também por P3:

- É a mesma coisa quando a gente se depara com o novo, né, como tás colocando, se tás dentro de uma situação que tem uma rotina, se tu trabalha com o primeiro ano, por exemplo, sempre deste aula daquele jeito, de repente chega alguém, te provoca e te desestabiliza, te dá medo, e aí, a partir do momento que, quando tu te desestabiliza isso te faz procurar um novo conhecimento e então ali já surgiu uma transformação, houve uma mudança, né, aí teu fazer é diferente, o que tu fazia durante aquele, vamos supor há dez anos atrás até essa caminhada, hoje se rompeu, né, se desestabilizou, você agregou conhecimento e a partir de hoje você começou a construir uma nova página dentro da sua história, com um trabalho diferente, isso eu vejo assim muito dentro da prática, eu quando professora já vivenciei muito isso, né, cheguei de um jeito e fui me transformando a cada ano e com o passar do tempo a gente não é mais a mesma, eu não sou mais a Estrela de dez anos atrás ou a Estrela de uma ano atrás /.../ (P 3)

Ao buscar complementar esse discurso, demonstrando concordar com a visão teórica defendida por P1, P3 coloca-se como exemplo de transformação: “*eu não sou mais a Estrela de dez anos atrás ou a Estrela de uma ano atrás*”. A adesão a essa visão teórica, com a observação de que a formação, para além do conhecimento, implica compromisso com a mudança, é expressada por P4:

- Isso acontece também assim com o grupo que se forma né, a gente tem que mudar, né, a tua postura e tudo muda, o tipo de aluno que tem naquele momento é muito diferente do aluno que tinha no ano anterior e tem que se adaptar a isso porque senão tu não passas, senão tu não consegues vencer, não vence os dias, é a tua rotina que muda, teus horários mudam /.../ (P 4)

Esse discurso de mudança, assumido por P4 (“a gente tem que mudar, né”), é relacionado à rotatividade de profissionais no discurso de P5:

- O professor ACT é a melhor pessoa pra falar sobre isso porque ele nunca sabe o que o espera [exatamente] que escola que vai pegar, tu tem que estar pronto pra mudar, para se adaptar/.../

Nesse sentido, é importante observar que ao trazer à discussão o fato de que a cada ano chegam novos professores nas escolas públicas, admitidos em caráter temporário, também evoca o compromisso das instituições em relação às condições de trabalho que são oferecidas ao professor, visto que a condição de contrato temporário de docente, que não conduz a certa estabilidade e gera pressão funcional, acarreta nas redes alguns problemas que mereceriam melhor consideração, pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas, e, em decorrência, a qualidade do ensino (GATTI, 2012, p. 102).

Além disso, na discussão sobre mudança, ao provocar a lembrança de experiências, destaca-se que a interação com o outro impulsiona a compreensão e a mudança da prática, como é narrado por P6:

- Vocês falando e a Estrela falando também, eu lembrei foi do ano passado, que eu acho que foi um ano que eu tive que aprender muito, que eu peguei uma turma aqui do Floriano que era uma turma de distorção idade-série, chamada tempos de aprendizagem, alunos desmotivados, alunos repetentes por diversos motivos, né, por deficiência de conteúdos mesmo, assim, e também por, alguns com problemas, bem, aí eu vi o quanto eu tive que estudar e o quanto eu mudei também com os meus princípios, meus gostos, sabe, eu mudei minhas opiniões em muitas coisas, às vezes tem gente de fora que vê que a gente olha hoje esse menores, que assim a gente é meio permissivo, não é, a gente tá mudando, os alunos do ano passado eu fazia que eles lessem todos os dias após o recreio, não era opcional, todo dia era obrigatório a leitura de quinze a vinte minutos, e eu todo dia também fazia uma leitura pra eles, isso que eram alunos de quinze, dezesseis até dezoito anos ali, e eu, eu fui vendo essa mudança neles, e hoje eu vejo a

resposta, eles liam ouvindo as músicas deles, aquelas músicas de funk, aí, mas eu só deixei depois que um colega disse assim Marta tu tens que entender uma coisa, os alunos de hoje, eles não são como nós que tínhamos que ter todo o silêncio do mundo para estudar, eles tão aqui estudando, já estão escutando música, já é uma geração diferente, então é engraçado como a gente vai mudando os nossos conceitos, e hoje eu vejo eles em outras escolas estudando e seguindo seus estudos /.../ (P 6)

A partir da conversa sobre situações vivenciadas na escola em determinado momento, houve uma maior compreensão sobre os alunos, transformando, conseqüentemente, o fazer docente. Essa mudança de conceito e de ação, nomeada, por P7, como “se adaptar”, também foi relacionada à realidade dos professores temporários:

- a gente é meio camaleão, né, quando a gente é ACT [acetanso, né], cada ano tá numa escola, uma escola diferente da outra, a gente se adapta, é a realidade do trabalho, porque eu já trabalhei em escolas, da rede de São José, em uma escola bem pequena, é uma escola que as crianças têm um nível bem melhor, (inaudível), e trabalhei no trabalhei no (inaudível) era a mesma série, mas era ambientes diferentes, tu tinhas que adaptar a aula porque o que as crianças tinham aprendido lá na escola pequena tu não conseguias trabalhar ali, então a gente é meio camaleão, né ((confusão de vozes))/.../ eu fui a quarta professora, dia 28 de Março, (inaudível) 18 alunos na sala quando eu fui entrando na sala de aula, eu abri a porta, assim, era aluno dançando em cima da mesa, 99 por cento negro, tá, e um xingando o outro de macaco e se ofendendo, sabe, e eu entrei e olhei, assim, a diretora assim, ó, ‘fecha a porta e dá tua aula’, eu disse ‘então tá’, e fiz, até foi a única turma que eu não reprovou nenhum aluno no fim do ano /.../ (P 7)

Ao reenunciar a voz da diretora (*fecha a porta e dá tua aula*), mostra-se uma situação bastante comum que ocorre principalmente com professores temporários, de muitas vezes cair na sala de aula como que

de paraquedas, sentindo-se meio “estranhos no ninho”, sem o apoio necessário de que gostariam em alguns momentos.

Por outro lado, há nessa situação uma brecha à autonomia e, de certa forma, um empoderamento do professor, que passa a ser responsável pelo encaminhamento da aula, pois “é o professor que realiza o ato, ou seja, é ele quem assina a aula, é ele que não tem alibi para não ser professor no momento do acontecimento da aula e que, ao mesmo tempo, só se torna professor no acontecimento da aula” (RODRIGUES, 2009, p. 275).

Em relação à afirmação de P7 (*tu tinhas que adaptar a aula*), a discussão sobre a orientação de “se adaptar” é feita por P1:

- Não é questão de se adaptar, é que tu descobriu os saberes necessários pra lidar com aquele grupo naquele momento, você se modificou ((confusão de vozes)) /.../

Em sua intervenção, P1 demonstra ter significado os saberes docentes postulados por Tardif, que são ratificados na relação com a prática e na interação com o outro, como revela P7:

- ...não sabe o que eu aprendi com aquelas crianças e com aquelas pessoas lá /.../

A colocação de P1 vai ao encontro da ideia de que se aprende a ser professor sendo professor, na interrelação com os alunos, seus interlocutores mais imediatos, de onde emerge a “autoria-professor, pela identificação da esfera de onde fala, da posição de onde fala e do auditório para o qual fala.” (RODRIGUES, 2009, p 277). Essa valoração da experiência é ratificada por P7:

- eu falei assim ó gente, olha só, eu não quero que vocês me falem nada, deixa eu ver como a turma é, deixa eu conhecer eles, e meu Deus, eu tinha alunos, eles eram maravilhosos, e precisava de alguém que realmente confiasse neles /.../ (P 7)

A reflexão sobre a importância de uma relação de confiança nos alunos, às vezes vítimas de preconceitos sociais, é estendida a escola em que trabalha P8:

- e tu sabes que na contratação que acontece muito isso, né, na contratação eles falam ó, como foi aqui, tá, quando eu vim (inaudível) pro Florianópolis, eles só toma cuidado ((num ar de preocupação)), ((confusão de vozes)) [e nada a ver, né?], nada a ver /.../ (P 8)

Frente ao olhar depreciativo do outro (a sociedade) sobre a escola e os alunos, P9 destaca, além dos estudos, a importância da convivência com os alunos:

- esse é o primeiro ano que eu tou lecionando, eu tou buscando esses conhecimentos, e muitas pessoas falam que 'ah! se você está dando aula lá no Florianópolis ou no Morro da Ilha, então você vai dar aula em qualquer escola, né', por causa da experiência que eu vou conquistar aqui, né, então, e fala bastante sobre também as competências que a gente tem que ter nos estudos também, né, não só das experiências vividas, mas também da convivência com os alunos, né, de você saber viver com eles/.../ (P 9)

Ao destacar a experiência do já vivido e da convivência com os alunos, P9 aponta para o conhecimento construído no acontecimento da aula, dando a entender que “os fundamentos do saber-ensinar não se reduzem a um ‘sistema cognitivo’”(TARDIF e RAYMOND, 2000, p.235), o que implica um leque maior de saberes, como é complementado por P8:

- agora mesmo nesse contexto de ensino on-line tem que ter muito mais preparado pra aprender sozinho, fora da comunidade, a comunidade só dá dicas, os tópicos, o que tu precisa, mas tu vai ter que buscar o saber fora /.../ (P 8)

A observação de P8 coloca em cheque a função da escola e do professor frente a saberes que nos ajudam, mas que em algumas situações é importante refletir sobre eles, visto que, como observa Geraldi (2010b), não podemos esquecer que “o quadro de giz também é tecnologia! E que os primeiros professores que os usaram foram presos, porque o quadro permitia tornar a construir, no momento, escritos interpretativos que não pré-existiam ao diálogo. Como a verdade já estava dada, como imaginar construí-la?” (GERALDI, 2010b p. 150).

Enfim, os depoimentos dos participantes corroboram uma visão de professor como “uma pessoa comprometida em e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história” (TARDIF e RAYMOND, 2000,p. 235). Um sujeito que usa sua carga emocional, história e experiência, conforme comenta P10:

- ... na hora de ensinar, então, ele usa na verdade toda a sua sacada histórica, conhecimento de vida, enfim...

Após as discussões em grupo, os participantes foram convidados a escrever sobre sentidos que atribuíram ao texto *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério* (TARDIF e RAYMOND, 2000). No quadro 6, apresentamos o que os participantes escreveram.

Quadro 6 – Sentidos atribuídos ao texto *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*

Cigana	<i>Nós professores temos que estar preparados para tantas exigências do mundo escolar, mas como se estar preparado se não viver, ter a experiência para desempenhar o seu papel? Assim começamos errando para aprender, pois o professor não só ensina, na grande maioria ele está aprendendo com os alunos, como gostar, como transmitir seus saberes, como se organizar, “mudar para a escola”, isso tudo é saber fazer, saber ser...</i>
Vanessa	<i>O professor traz com ele muito o conhecimento adquirido durante sua vida e não somente aquilo que ele aprende em sua formação, e esse conhecimento ajuda muito em suas aulas, pois acredito que para ensinar não basta somente o conhecimento adquirido na faculdade, mas sim aquele que nos ajuda a lidar com situações do dia-a-dia.</i>
Linda	<i>O trabalhador se familiariza com seu ambiente de trabalho, pois nós professores acts temos que nos adaptar todos os anos com uma realidade e um ambiente diferente.</i>
Jaguarina	<i>Todo o conhecimento adquirido na trajetória pessoal de cada um serve como base e como ponte para suas práticas, a todo momento há construção de conhecimento, e a qualquer hora pode-se utilizar desses conhecimentos adquiridos corriqueiramente no dia a dia. A formação do profissional não é feita somente nos anos da graduação.</i>
Mintsie	<i>O trabalho modifica o sujeito e ele vai se adaptando, aprendendo para continuar a trabalhar. Um exemplo prático é a tecnologia, que hoje está em tudo e nós professores precisamos saber e aprender para exercer a profissão.</i>
Hello Kitty	<i>É através das interações e da vivência significativa que me modifico em busca da mudança, da identidade que carrego durante o tempo. “A vida é breve, a arte é longa”.</i>

Margarida Flor	<i>Em tempos de saberes plurais e fontes diversas os professores não devem ficar presos somente aos saberes científicos mas procurar saberes fora dele, nas fontes sociais.” Não procurar saberes só em livros, universidades, mas sim na sua vivência social.</i>
Orquídea/ Linda e Loira	<i>A interação faz parte do nosso dia-a-dia com os educandos, e com a interação podemos ter um objetivo melhor, com a troca de experiências construímos nossas relações de trabalho.</i>
Luz	<i>Todos somos camaleões temos a incrível capacidade de nos adequar ao ambiente em que estamos, independentemente se for no trabalho, vida social ou família, conseguimos assimilar e interiorizar progressivamente o que nos é exigido.</i>
Margarida	<i>Acredito que o conhecimento se adquire na prática, nas diversas vivências, eu como professora act tive diversas e bem diferentes vivências, trabalhei em APAEs com alunos especiais, na FCEE, em creche e escolas, e cada local me trouxe ensinamentos diferentes; mesmo as APAEs, uma em Florianópolis e outra em Biguaçu; o modo de organização era completamente diferente uma da outra, alunos com as mesmas síndromes porém completamente diferentes, isso reforça que o ser humano é único e que todo ele de uma forma abstrata é “especial”. Diretores diferentes, colegas de trabalho diferentes, e acredito que tudo isso só soma para melhor “saber”.</i>

Fonte: Produção do autor

Constata-se nos comentários dos participantes a relevância das interações e da vivência significativa para o processo de mudança, bem como a capacidade de se adequar e de transformar as relações de trabalho. Destaca-se a consciência de necessidade de se preparar e de se adaptar a ambientes, tecnologias e realidades diferentes, utilizando-se para isso conhecimentos da academia e os conhecimentos adquiridos durante sua trajetória pessoal e sua vida na sociedade.

Parece ficar demonstrado nesses depoimentos que a formação do professor não é apenas aquela feita num curso de magistério ou de licenciatura e que fundamentos do ensino são sociais, visto que “os saberes profissionais são plurais” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 236).

Nesse encontro, ainda lemos narrativas *Possibilidades para o ato de ler* (FERNANDES, 2014, p. 60-62), *Novas experiências e a importância de ouvir o outro* (PINHEIRO, 2014, p. 63-64) e *O que pensam as crianças...* (FRAUENDORF, 2014, P. 76-77). Procurando

familiarizar os leitores com as narrativas e fomentar discussões sobre a importância da escrita de narrativas para a prática docente, conversamos a respeito dessas narrativas do livro *Pipocas Pedagógicas* (PRADO; CAMPOS, 2014). Em seguida, os participantes fizeram algumas anotações e comentamos a respeito.

Em seus escritos, transparece o conflito entre o que se espera do aluno e a realidade concreta na sala de aula, como é explicitado por Cigana:

Queremos que nossos alunos respeitem os planos de aula, que deixem o professor concretizar sua aula, mas tem dias que alguns alunos tornam difícil isso acontecer.

A exposição de tal conflito, pode remeter a reflexões sobre o tipo de aluno idealizado, adaptável ao modelo de escola e de sociedade, assim como sobre a necessidade de ampliarmos nossa percepção sobre a maneira como o outro interage como conhecimento e com o mundo, considerando a atribuição de “sentido” como “produto de uma relação que cada indivíduo, cada locutor ou interlocutor constrói a seu modo” (FAITA, 2005, p.149). Como observa Vanessa:

Às vezes estamos preocupados em prender a atenção das crianças diante de uma leitura ou uma explicação, e no primeiro texto, em que fala das possibilidades para o ato de ler, a professora se mostra preocupada com o fato da criança não estar prestando atenção quando ela está lendo o livro, pois ele anda pela sala e se distrai durante a leitura, mas ao final ela percebe que mesmo com essa distração do menino, ele entendeu e compreendeu toda a história e pode recompensá-la ao final com uma maravilhosa interpretação.

Após colocar a preocupação que na relação docente se tem com a atenção do outro para o propósito interacional, Vanessa se utiliza da narrativa que leu para exemplificar o inesperado decorrente da reação do aluno como sujeito em “constante mobilidade e mutabilidade” (GERALDI, 2010, p. 124).

Destaca-se, daí, a necessidade de que para se entender a posição dos alunos como sujeitos sociais e psicológicos, é de grande importância considerar a sua história, como observa Linda:

O que mais mexeu comigo foi a parte onde a professora para dar sua aula ela conversa com os

alunos conhecendo suas histórias e vivências. Assim sou em sala de aula, amo conhecer a história de vida de cada um dos meus alunos.

Ao referir-se à própria experiência, demonstrando adesão ao modo de agir da professora, Linda estabelece uma parceria entre o que lê e o que faz. A relação entre o texto lido e a prática também é estabelecida por Jaguarina:

O relato que me atentou foi a questão da grafia que o menino fez de bolinho para oio, de como isso faz sentido para ele. Faço paralelo com a vivência da aluna Flora em suas “cópias” de desenhos (figuras) na qual ela faz um desenho totalmente abstrato quase irreconhecível quando comparado com o desenho original.

A colocação de Jaguarina remete à necessária busca de compreensão do professor sobre o aluno, movimento necessário para a interação e para o processo de ensino-aprendizagem, que envolve mais que palavras, visto que “percebemos de modo muito sensível o mais ínfimo deslocamento da entonação, a mais leve descontinuidade de vozes no discurso cotidiano do outro, essencial para nós.” (BAKHTIN, 2015 [1929], p. 231). Nesse sentido, Mintsie relata:

Um professor também ensina por meio do exemplo ou pelo entusiasmo com que faz ou ensina algo. A leitura deleite é o mais rico exemplo, pois atinge aquele que parece não gostar, mas em algum momento ele mesmo dará uma resposta positiva e inusitada.

O comentário de Mintsie parece corroborar que “é no singular que o tom emocional e volitivo toma corpo enquanto parte inalienável do ato ético” (GERALDI, 2010b, p. 110). Nesse sentido, “trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

A expressão de questões emotivo-volitivas também aparece no discurso de Hello Kitty ao relacionar o texto lido com a sua prática:

Fiz a relação com as possibilidades para o ato de ler, em que comparei algumas vivências com a minha. No ano passado também me senti da mesma forma (sem tanta habilidade com a alfabetização). E quando me deparava com os alunos lendo... meus olhos encheram-se de Lágrimas! Hoje me

sinto mais fortificada, mais preparada! ... sempre em busca, sempre se reciclando.

Nesse sentido, percebe-se “um processo discursivo e narrativo enraizado na história da vida da pessoa, história essa portadora de sentido, de linguagens, de significados oriundos de experiências formadoras” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 236).

Esse tipo de motivação que revela o professor como “uma pessoa completa, com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 235) também é demonstrado por Margarida Flor em relação à consecução de objetivos relacionados ao desempenho dos alunos:

Me chamou a atenção foi a narrativa Possibilidades para o ato de ler, pois as dificuldades que enfrentamos com os alunos e a satisfação de alcançar um objetivo é gratificante para qualquer professor, inclusive no momento menos esperado.

Ao referir-se às dificuldades enfrentadas com alunos, Margaria Flor remete ao fato de que o trabalho docente implica momentos nem sempre fáceis e prazerosos envolvendo os saberes e a relação com o outro, num processo em que “as relações de acordo-desacordo, afirmação-complemento, pergunta-resposta etc. são relações puramente dialógicas”. (BAKHTIN, 2015[1929], p. 216).

Esperança também destaca a necessidade de percepção e de conhecimento do outro:

O que mais chamou a atenção foi a segunda narrativa, que destaca a importância de ouvir o outro. São seres humanos, e como é importante saber um pouquinho mais de cada um, sempre.

Com efeito, agir dialogicamente implica estimular a circulação da palavra, possibilitando uma mútua constitutividade, oferecendo ao outro nosso excedente de visão e valendo-nos do dele para isso.

Nesse processo, o sentimento de “se colocar no lugar de” é vivenciado por Margarida:

Possibilidades para o ato de ler, esse texto me chamou a atenção pelo fato de eu me colocar no lugar de minha colega Luana professora do

segundo ano I, e hipoteticamente imaginar o menino como sendo o aluno Cláudio dessa turma.

A participante Luz, ao apontar que erros e acertos constituem nossa trajetória, em que o aprender é constante, vai ao encontro de que “deparar-se com erros não reduz a autoridade da experiência, pelo contrário, torna-a, ainda, mais poderosa” (LIMA; GERALDI, C. e GERALDI, J. W., 2015, p. 8). Luz escreve:

Somos todos aprendizes, erramos acertamos erramos tentando acertar e muitas vezes sofremos pensando que erramos, porém no final vemos que o nosso erro pensado foi o acerto não imaginado.

Enfim, nesse encontro conseguimos discutir alguns aspectos da constituição do professor, abordar saberes da experiência e a estreita relação entre o fazer e o ser. Vimos que os saberes de formação também são produzidos no trabalho e que ao trabalhar fazemos algo de nós mesmos, ensinando “por meio do exemplo ou pelo entusiasmo” (Mintsie).

Discutimos possíveis contribuições das narrativas para (re)significação do fazer docente e, mais uma vez, concluímos sobre a importância de pausas para percebermos e refletirmos sobre o que acontece e o que nos toca, compreender acontecimentos de nossa história.

5.4 QUARTO ENCONTRO - NARRATIVAS E EDUCAÇÃO

Realizamos nosso quarto encontro no dia 13 de julho, com 12 participantes.

Nesse encontro, continuamos discussões sobre saberes docentes, buscando abordar contribuições das narrativas e dos memoriais de formação para o processo formativo dos professores.

Inicialmente, lemos o texto *O trabalho com narrativas na investigação em educação* (LIMA, GERALDI, C. e GERALDI, J.W., 2015). Em seguida, foram postas em discussão algumas ideias do texto.

Em um primeiro momento, pudemos perceber, nas discussões, que já se reenunciavam ideias de saberes docentes, discutidas no encontro anterior, como na fala de P1:

- O professor agrega várias informações, ele vai utilizar a teoria que ele aprendeu, ele vai utilizar o conhecimento dos livros, digamos que numa aula de Ciências, mas ele vai utilizar o conhecimento que ele adquiriu ao longo do tempo/.../ (P 1)

A constituição dos saberes docentes como constituídos no tempo é defendida por Tardif e Raymond (2000), ao demonstrar que:

É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o eu pessoal, em contato com o universo do trabalho, vai pouco a pouco se transformando e torna-se um eu profissional. A própria noção de experiência, que está no cerne do eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo. TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

A importância do registro dos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo passou a ser colocada em foco nas discussões, colocando-se como um dos argumentos favoráveis a essa prática, o fato de que através do registro algumas atividades de ensino que “deram certo” fossem divulgadas, podendo ser úteis para práticas pedagógicas futuras. Tal argumentação foi questionada por P2:

-Só um apartezinho, essa questão do registro da atividade é essencial (inaudível), mas a questão do divulgar eu acho complicado por um detalhe técnico, porque a mesma atividade que tu usas com uma turma, é a mesma faixa de idade, mas não quer dizer que com a outra vai dar certo (inaudível) o que eu uso com uma turma, a mesma atividade nem sempre vai dar certo com a outra/.../ (P 2)

A intervenção questionadora de P2 favorece o discurso dialógico postulado por Bakhtin, segundo o qual “duas palavras de igual peso sobre o mesmo tema, desde que estejam juntas, devem orientar inevitavelmente uma à outra” (BAKHTIN, 2015 [1929], p. 216).

Destaca-se, aí, a importância de se estar atento ao que contradiz, ao que complementa, ao que responde para que se construa conhecimento a partir da posição crítica sobre a teoria frente ao que se vivencia no cotidiano da escola, visto que “como sujeito histórico que se constitui nas interações sociais de que participa, o professor dialoga o tempo todo com vozes outras, às quais responde a partir de um horizonte apreciativo calcado na experiência, no vivido” (RODRIGUES, 2011, p. 193).

Seguiu-se, então, o comentário de P3, sobre o professor que muitas vezes repete conteúdos e atividades:

- lembro que há quinze anos quando eu comecei a gente via que tinha muitas professoras já com os cadernos amarelados, pô anos e anos elas já vinham pegando a mesma turma, a mesma série /.../e tu acha que hoje não tem professor assim?/.../ (P 3)

No questionamento “*e tu acha que hoje não tem professor assim?*” transparece a não adesão de P3 a esse tipo de procedimento, aproximando-se de uma concepção de professor como sujeito histórico aberto a novas experiências. Como postula Volochínov(2013 [1930]):

O orador que escuta somente sua voz, ou o professor que vê somente o seu manuscrito, é um mau orador, um mau professor. Eles mesmos paralisam a forma de suas enunciações destroem o vínculo vivo, dialógico, com seu auditório e com isso tornam sem valor sua intervenção. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 164):

Além disso, o que aconteceu na relação do professor com uma turma não vai determinar os acontecimentos com a outra turma, visto que “a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade (BONDÍA, 2002, p. 21), como é expressado no discurso de P5:

- Assim ó, nós trabalhamos o mesmo conteúdo, mas com a mesma série no próximo ano já não serve mais /.../

A resposta de P5 também vai ao encontro de uma prática docente voltada para “as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida.” (GERALDI, 2010a, p.100), o que é reforçado no discurso de P1:

– eu tenho o hábito de não guardar nenhuma atividade, porque senão eu não vou ter que criar uma nova, com a cara daquela turma, porque daí eu vou me acomodar, então eu não guardo cópia, ‘ah, dá pra guardar uma cópia...’ não, porque senão eu, turma diferente, tempo diferente, aprendizagem diferente /.../ (P 1)

Ao considerar as influências que os participantes exercem sobre o encaminhamento das atividades, P5 demonstra valoração positiva ao papel ativo que eles devem exercer no processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se significar, inclusive, uma crítica a uma posição monológica do professor como mero repassador dos mesmos conteúdos, assim como também pode evidenciar uma compreensão de aula como acontecimento único, irrepitível (GERALDI, 2010a).

Já P6, ao comentar o destaque “Toda vez que uma história é contada, ela é recriada tanto no universo do narrador quanto no de quem escuta (LIMA, GERALDI, C. e GERALDI, J. W., 2015, p. 7), assinala que é possível trabalhar com uma mesma informação sem ser repetitivo:

- quem conta um conto aumenta um ponto, né, nesse sentido assim, porque assim ó, às vezes eu quero contar uma história mesmo passar uma informação, às vezes eu posso usar a mesma história e ter objetivos diferentes, então vai muito de como eu vou contar, do que eu pego como exemplo, o tom de voz, do local que eu vou contar /.../ (P 6)

A fala de P6 nos remete ao conceito de enunciado e aos elementos da situação extraverbal que entram na composição de cada enunciado: a) o horizonte espacial comum dos interlocutores; b) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; c) sua avaliação comum da situação. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926], p. 78).

Transparece, aí, além da relação entre o discurso a transmitir e o discurso que serve para transmiti-lo, o fato de que as experiências do sujeito interferem na (re)significação das informações que recebe, como podemos aferir na compreensão da relação entre teoria e prática feita por P7:

- uma coisa que ontem aconteceu, eu não sei se vocês viram, dois policiais que fizeram um parto, não deu tempo de chegar na maternidade, é claro que não é a primeira vez que acontece isso, mas ontem mostrou bem, mostrou no Hélio Costa [programa de TV], a mulher tava indo pra maternidade mas não deu tempo, era uma moça nova, e a criança já tava nascendo, ela tava com as perninhas pra fora, a coisa mais linda, mostrou tudo, porque assim, ó, aí até eles falaram sobre isso, né, porque assim, ó, sobre a teoria e a prática que a gente sempre fala, né, aí perguntaram para o policial se eles tinham experiência, aí, logo me chamou atenção assim, ó, se eles tivessem só a teoria e não tivessem um pouco de prática, eles não

conseguiriam fazer aquele parto ali tão perfeito /.../ (P 7)

Na compreensão verbalizada por P7, mais uma vez se percebe a tendência à valoração da prática, como indicado por vários participantes. A esse respeito vale destacar a importância de um convívio dialógico entre saberes da prática e saberes da academia. Constata-se que a tentativa de separação entre a teoria e vida traz consequências perniciosas na formação dos professores, como aponta P8:

- tem professores que quando foram fazer o estágio, desistiram.

Nesse sentido, P9 narra uma situação de separação entre o planejado e o vivido, motivada pela leitura do texto em discussão:

- a gente gostou dessa parte aqui, do Larrosa, né, “não é a experiência o que se passa no decurso de nossas vidas, mas o que nos passa, nos acontece, nos constitui fortemente e por isso nos marca de modo indelével”, ((leitura)) a gente comentou assim, na forma até de se planejar, a gente faz um planejamento lindo, bonito, maravilhoso, mas tu chega numa sala de aula e vê aquele, é um outro, como é que eu vou explicar, tu se prepara para encontrar aquela turma, assim, sedenta de alguma coisa, mas aquela turma tá agitada naquele dia, tu veio com planejamento, veio toda preparada, parece que tu desmorona, mas ao mesmo tempo as coisas fluem melhor do que o teu planejamento...a gente se surpreende mesmo /.../ (P 9)

No comentário de P9 transparece a concepção de que “[a experiência] é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer (BONDÍA, 2002, p. 21).

Procurando abordar a reação frente aos desafios do fazer docente, P10 lê que “a dificuldade de enfrentar o desafio não justifica o abandono da própria experiência como forma de produzir conhecimentos.” (LIMA, GERALDI, C. e GERALDI, J. W., 2015, p. 16) e comenta:

- chega ali, tu não conhece a turma, mas tu busca opiniões de pessoas que já conhecem e vai elaborar um como trabalhar com aquele grupo, como trabalhar com aquela criaturinha, já que você não tá conseguindo lidar com ela, vai buscar ajuda de quem já tem /.../ (P 10)

O exposto por P10 vai em busca do conhecimento “não apenas como um conjunto de disciplinas específicas, mas um conjunto de conhecimentos e de saberes.” (GERALDI, 2010a, p.94), que pode ser fornecido por colegas de profissão e demais pessoas que convivem com os alunos, vai ao encontro de que “nossa forma de conhecer o mundo, as gentes e suas relações é constitutiva daquilo que somos”(GERALDI, 2010a, p. 92).

A experiência de P10 de ir em busca dos saberes de seus colegas denota, ainda, valoração positiva do vivido por seus possíveis interlocutores. Como observam Lima, Geraldi, C. e Geraldi, J. W. (2015), “é da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais irá se dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas.”(LIMA, GERALDI, C. e GERALDI, J. W., 2015, p.11). Além disso, destaca-se, no ir em busca dos colegas, uma demonstração de confiança no trabalho coletivo, como também é relatado por P11:

- não é tu sozinho ali/.../, é um conjunto mesmo, é uma orquestra, é assim que funciona, e não aquela coisa individualista.

Nesse sentido, os saberes do professor são “ interativos, mobilizados e modelados no âmbito de interações entre o professor e outros atores educacionais” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 237). Segundo o autor, esses saberes incorporam experiências novas decorrentes de situações de trabalho, de modo que compreendê-los implica compreender sua evolução e suas mudanças e sedimentações na história de vida e profissional.

A influência da trajetória de vida na constituição do sujeito é ratificada por P8, que faz referência à noção de Bondía (2002, p. 21) de que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”:
P8 - *muito do que a gente viveu, né, muito do que a gente passa é o que toca a gente no passado /.../*

A esse respeito, P9 aponta que há um processo de ressignificação:

- cada momento que tu vê uma coisa tu faz uma nova leitura. É igual o cara que, tu já viu um filme, tu nota algumas coisas naquele filme, tu revê esse filme e tu vai notar coisas que não tinha visto na primeira vez, e se tu vê uma terceira /.../ (P 9)

Tal colocação, feita por P9 ao ler que “o passado está sempre se redefinindo nas compreensões que dele fazemos no presente.” (LIMA,

GERALDI, C. e GERALDI, J. W., 2015, p. 23), é justificada por P1, que mostra alinhamento com a fala da colega:

P1 - *porque tu também estás já em outro contexto com outra compreensão.*

Nesse processo, a oferta de condições que nos possibilitem “refletir sobre como compreendemos nossa própria história e a dos que nos cercam” (PRADO e SOLIGO, 2010, p. 6) é também responsabilidade da escola, como expressa P12:

- *a instituição deve estar sempre instigando e motivando o professor em sua prática, procurando compreender o que o toca e o que motiva*

Com efeito, o comentário de P12 que compromete o poder público, visto que educação é uma questão política, valora positivamente a percepção de que

para compreender a vida dos professores e suas práticas nas escolas, parece-nos que o melhor caminho é fazê-los narradores do próprio trabalho e da sua constituição como docente, apoiando-os em seu processo de se fazerem professores e pesquisadores, sujeitos que querem compreender o que lhes toca, o que lhes acontece e o que fazem acontecer. (LIMA, GERALDI, C. e GERALDI, J. W., 2015, p. 25).

Ao comentar a afirmação de P9, P4 justifica reclamações dos professores como decorrentes da necessidade de influências mais estimulantes no seu fazer:

P4 - *e nós reclamamos tanto porque estamos desmotivados /.../*

Nesse sentido, parece importante se destacar que a formação do professor se constitui como um fenômeno ideológico, pois “a própria experiência interna é interpretação ideológica de certos momentos da unidade objetiva da experiência externa”, em “sutis conexões com a realidade social circundante” (VOLOCHÍNOV, 2013[1926], p.254), como reitera P8:

P 8 – *e o que motiva? /.../*

Discutir a motivação e a formação dos professores é enveredar-se na complexidade de seus pensamentos e de suas experiências. Segundo Tardif e Raymond (2000), o professor pensa a partir de sua história de vida intelectual, emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. Sua consciência profissional é marcada por processos de avaliação e de crítica exteriores ao trabalho docente e de saberes ligados à função que exercem. Nesse sentido, “é através do cumprimento dessas funções que eles são

mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem o demonstram as rotinas, em especial, e a importância que os professores dão à experiência”(TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 236-237), como observa P1:

P1 - *se as práticas dos professores fossem vistas, esses relatos, muita coisa iria mudar, porque nós que estamos ali, nós sabemos o que serve e o que não serve...*

Destaca-se, daí, a importância de um constante diálogo, que possibilite excedente de visão tanto em relação à prática dos professores como em relação aos saberes da teoria. É esse “olhar do outro e sobre o outro” fundamental, visto que “somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos outros é que a ideia começa a ter vida, isto é, a formar-se, desenvolver-se” (BAKHTIN, 2015 [1929], p. 98).

Nesse mesmo encontro, iniciamos a leitura e as discussões sobre o texto *Memorial de formação - quando as memórias narram a história da formação...* (PRADO; SOLIGO, 2010). Mas o tempo passou rápido e ficamos de continuar as discussões no encontro seguinte. Também foi entregue o texto *Experiência e pobreza* (BENJAMIN, 2012a) para discutirmos no próximo encontro. Solicitamos que no tempo restante cada participante procurasse dar início ao seu memorial e ficou a sugestão, para que aqueles que pudessem, continuassem o memorial em casa.

Assim, embora bastante cansados, no ritmo de fim de bimestre, os professores se esforçaram para participar das discussões, colaborando para que tivéssemos mais um encontro dialógico. No entanto, seria bem difícil que fizessem as leituras e continuassem o memorial para o encontro seguinte, que seria na próxima semana, pois nessa época estavam bastante ocupados.

O quinto encontro será abordado no capítulo 6, tendo em vista que foi o momento de fechamento, no qual propusemos a produção de memorial de formação e solicitamos uma avaliação dos participantes de todo o processo. Esse material será discutido, no próximo capítulo, juntamente com nossas reflexões sobre o processo vivenciado com os professores nesses encontros, cujas interações fizeram parte da etapa de geração de dados da presente pesquisa.

6 AS NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, em que buscaremos efetuar um processo reflexivo, abordamos, inicialmente, as narrativas produzidos pelos professores/as no final do processo de (auto)formação e, na sequência, apresentamos a avaliação sobre o processo de formação realizada pelos participantes em nosso último encontro; por fim, apresento algumas contrapalavras como professor-pesquisador também participante da pesquisa.

Na seção que segue, destacamos partes das narrativas produzidas pelos/as professores/as ao falarem de si, da sua trajetória de formação, da sua relação com os outros, enfim da sua constituição como professores/as e seres no mundo.

6.1 A PALAVRA DOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES NAS NARRATIVAS

Nosso quinto e último encontro, que contou com a presença de 15 participantes, foi realizado no dia 20 de julho. Nesse encontro, buscamos promover discussões sobre relatos de experiências, memoriais de formação e metanarrativas, possibilitando espaço para a escrita de narrativas para avaliação do processo de formação que vivenciamos.

Após discussão de ideias do texto *Memorial de formação...* (PRADO e SOLIGO, 2015) e do texto *Experiência e pobreza* (BENJAMIN, 2012a), as professoras iniciaram a escrita dos memoriais.

Fizemos uma parada, com tempo previsto de 20 minutos, para o intervalo, momento em que interagimos bastante, num clima descontraído, o que fez com que o “recreio” se estendesse por um tempo maior do que o previsto.

Ao retornarmos, retomamos partes da metanarrativa *A pequena estátua* (BRAZ, 2015), já lida no primeiro encontro, com o objetivo de possibilitar uma maior intimidade dos participantes com esse gênero. Em seguida, sugerimos que, na medida do possível, buscassem fazer, à sua maneira, metanarrativas em seus memoriais considerando seu processo de formação.

Em relação aos textos produzidos nesse último encontro, é importante considerar que não foram memoriais propriamente ditos, no sentido que colocam Prado e Soligo:

Um memorial de formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num

determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (os que apresentam conceitos e ideias, a que geralmente chamamos ‘textos teóricos’). (PRADO e SOLIGO, 2010, p. 7).

No entanto, acreditamos que se conseguiu priorizar a intenção em função da qual os textos foram criados, considerando a falta de um tempo para a escrita e para um maior aprofundamento sobre esse gênero, o que evoca valoração positiva a movimentos formativos concretizados no “entrelaçamento de atividades, sobretudo das atividades mentais consolidadas por ‘encontros’, reuniões numerosas e duráveis” (FAITA, 2005, p.161).

Com efeito, essa demora necessária nos possibilitaria, inclusive, discutir temas que transparecem nas narrativas produzidas nesse último encontro, embora, destaquemos que as narrativas se constituem como uma prática bem mais complexa do que meros pretextos para se discutir temas. Dito isto, seguem algumas questões que poderiam ser aprofundadas frente a alguns destaques das narrativas.

A importância dos saberes provenientes da história de vida e de conhecimentos adquiridos na experiência pessoal e submetidos à prática da atuação profissional cotidiana vêm à tona no que escreveu Rosa Vermelha:

Nós professores, lidamos com seres humanos; sabendo de suas dificuldades e limites, tentamos mediar os acontecimentos do dia-a-dia; por isso não pensamos somente como a cabeça, mas, sim, com a vida, com o que foi, com que viveu...

Rosa Vermelha corrobora com a ideia de saberes plurais, postulada por Tardif (2000), que envolve conhecimentos oriundos de fontes sociais diversas (família, escola, universidade etc.) e adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão e na carreira, quando se aprende a fazer fazendo, da estreita relação entre aprender e ensinar, conforme destacou Esperança em sua narrativa:

- O ato de ensinar me fazia aprender ainda mais.

Bastante regular nas narrativas, como fator motivador da escola da profissão, foi o colocar-se no lugar de, na brincadeira de ser professor, como aponta Vanessa em “Na minha infância brincava muito com minhas irmãs de escolinha”, sentimento que é reforçado com a possibilidade de dizer-se e de ver-se professora, como também se manifesta na narrativa

de Margarida, quando reflete “hoje, estou eu, aqui, professora”, revelando gosto pessoal e identificação com o conteúdo que ensina: “...*professora de educação física; não poderia ser outra professora, creio, já que sempre gostei muito de me movimentar.*” (Margarida).

Revela-se, ainda, que a importância de programas governamentais motivando escolha da profissão de professor também teve influência, conforme a narrativa de Cigana:

Eu, até cinco anos atrás não queria fazer faculdade, me formei no ensino médio em 1999 e não queria mais voltar. Mas, do nada, veio uma vontade de voltar por causa do programa do FIES.

Além de fatores externos relacionados ao ingresso na carreira de professor, envolvendo políticas governamentais, percebe-se também a alusão a problemas relacionados a conteúdos no processo de formação, atribuídos à formação acadêmica e a condições socioeconômicas, como denota a narrativa de Cigana:

Como era uma faculdade particular, eles passavam muita coisa por cima, e eu, como trabalhava direto, não tinha tempo de procurar para maior entendimento.

Nesse processo, a consciência da responsabilidade do ser professor que, ao formar, se forma, parece fortalecer a relação entre conhecimento, ação e mudança, conforme percebemos na narrativa de Mintsie: “*como professora posso mudar a vida de muitos, mas sobretudo mudar minha prática e aprender novos conceitos*”. Podemos observar, também, nessa relação com o saber, um sentimento de empoderamento pelo saber fazer, como pode ser auscultado na narrativa de Sol em “*Na sala de aula eu me completo, ali atuo, crio, interpreto, sei fazer*”, que na sua narrativa também denota a valoração da sala de aula como lugar de reconhecimento social:

- Meu primário foi excelente, me destacava em meio às outras crianças...

A busca de reconhecimento e aceitação social parece reiterar nossa percepção da valoração do outro, como observamos na narrativa de Catu no que se refere ao desejo de se adequar a determinada norma de uso da linguagem, “*para não falar ‘quaje’, ‘esteje’*”, assim como ao reconhecimento de seu mérito como aluna: “*ganhei até concurso de redação*” (Catu).

O movimento em busca da adesão do outro também pode ser subentendido na seguinte passagem da narrativa de Orquídea,

evidenciando a valoração dada ao excedente de visão do outro que dá sentido ao seu trabalho:

Uma experiência que me tocou foi um trabalho que fiz com alunos do ensino médio, foi uma exposição na escola para toda a comunidade.

Já, Linda e Loira demonstra, em sua narrativa, atenção à prática de sua professora, a que atribui valoração positiva; o que nos leva a pensar que essa professora contribuiu para sua formação (TARDIF e RAIMOND, 2000), mesmo antes de a participante ter se decidido pela profissão:

Minha motivação veio de uma professora que tive quando estava no primário, ela despertava sempre os alunos para tudo, sempre com muito carinho, motivando a cada tarefa, respeitando e dando atenção e afeto a todos.

Assim, reiteramos que, como observa Bakhtin (2003, p. 36), estamos constantemente à espreita das refrações de nossa vida, tais como se manifestam na consciência dos outros, quer se trate de aspectos isolados, quer do todo da nossa vida. Percebemos isso, também, na relação do professor como aluno, conforme expresso na narrativa de Loira, que nos remete ao que diz Rodrigues (2011) sobre a relação constitutiva professor-aluno no acontecimento da aula:

O mais emocionante disso tudo é quando meus alunos me olham e dizem: ‘Obrigado pela aula de hoje, professora’.

Outras situações em que as narrativas destacaram presença do outro na opção e na formação do professor são apontadas no quadro 7:

Quadro 7 –A influência do “outro” na opção e na formação dos professores.

Participante	O “outro”	Narrativa
Orquídea	Irmãos mais velhos	<i>Aprendi muito com meus irmãos mais velhos. Gostava de brincar de professora nos galpões, e nas paredes dos currais (da escolinha) escrevíamos com carvão.</i>
Catu	Mãe	<i>Foi determinante pra mim essa relação primeira com as letras. Embora tivesse estudado apenas até a quarta série, minha mãe tinha o hábito de ler</i>

Sol	Mãe	<i>Lembro-me do quanto me interessava pelos contos que minha mãe lia e como eu gostava de brincar de escolinha.</i>
Linda e Loira	Professora	<i>Minha motivação veio de uma professora que tive quando estava no primário, ela despertava sempre os alunos para tudo, sempre com muito carinho, motivando a cada tarefa, respeitando e dando atenção e afeto a todos.</i>
Vanessa	Irmãs	<i>Minhas irmãs então começaram a me incentivar para entrar na área em que elas já trabalhavam, e decidi fazer Pedagogia.</i>
Jaguarina	Vários professores	<i>A professora Cida! Morena, robusta, que quando nos abraçava e era muito aconchegante, um abraço cheio. A partir daí peguei gosto pelos estudos. Pelo caminho, encontrei vários professores que marcaram minha memória (tanto para o bem como para o mal. [...]) Por exemplo, foi depois dos incentivos da professora do quinto ano que comecei a pegar gosto pela leitura.</i>
Margarida Flor	Os pais	<i>Logo após iniciar o curso do ensino médio, consegui um estágio dentro da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Lá, comecei a despertar o gosto pela educação. Comecei a me envolver com educação, e meus pais me incentivando cada vez mais.</i>

Fonte: Produção do autor

O hábito da leitura, a paixão pela profissão de professor, a resposta dos alunos, influenciando de alguma maneira a opção e a formação dos professores transparecem nas narrativas. São vozes de pais, irmãos, professores e de alunos motivando e constituindo o professor. É a alteridade, o exemplo e o discurso do outro, seu olhar avaliativo, seu excedente de visão, “sujeitos que se constituem à medida que interagem

com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como produtos desse processo” (GERALDI, 2010a, p. 36).

Com coloca Bakhtin,

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 2015[1929], p. 223).

Dessa forma, numa prática dialógica, a palavra não basta a si mesma, e a presença do discurso do outro efetiva-se em relações valorativas com o outro e consigo mesmo. Frente aos mundos diferentes com os quais nos deparamos, ao confrontarmos nossa visão com a do outro “numa posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente” (BAKHTIN, 2015[1929], p. 210), parece fundamental valoramos seu olhar avaliativo, visto que “qualquer ato de consciência minimamente coerente não pode se manifestar sem o discurso interior, sem as palavras e sem a entonação, que são valorações e, por conseguinte, representa já um ato social, um ato de comunicação.” (VOLOCHINOV, 2013c [1926], p.97).

Com efeito, em relação à percepção de discursos que constituíram o processo de (auto)formação dos professores, valores, ideias juízos de valor e convicções diferentes constituem momentos de formação envolvendo falante, interlocutor e temas, revelando vozes que não têm origem apenas em quem disse, dada a alteridade que nos constitui e os sujeitos sociais que somos. Ou, ainda, dada a condição dos enunciados de “elo na cadeia histórica da comunicação verbal.”(BAKHTIN, 2003, p 332).

Destacaram-se, também, nas narrativas, várias situações e ambientes que influenciaram na opção e na formação dos professores, como apresentamos no quadro 8:

Quadro 8: A influência de situações e ambientes na opção e na formação dos professores

Participante	Narrativa
Linda	<i>Me encontrei quando pude entrar em contato com alunos que precisavam do meu saber, do meu carinho, do meu amor por eles e pela minha profissão.</i>
Mintsie	<i>ao ajudar uma amiga em um desfile de Sete de Setembro, encontrei um novo rumo, ser professora.</i>
Margarida Flor	<i>...comecei a dar aula. E percebi que toda aquela confusão da minha cabeça e o meu medo fez eu escolher a profissão certa e amar o que eu até hoje.</i>
Sol	<i>Concluí o ginásio e iniciei o Magistério, curso que caiu do céu no meu colo sem escolher. Cheguei sem expectativas, mas logo vi que ali era o meu lugar, o caminho certo. Desde então, meu mundo é voltado para a minha profissão.</i>
Hello Kitty	<i>O melhor lugar para aprender a lecionar é a própria escola, na socialização como os grupos, nas trocas. Todo professor deve ver a escola como lugar onde ele ensina e aprende. Eu estava frequentando a sétima série quando precisaram de uma professora para cuidar do primeiro ano. Como não havia professoras disponíveis, vieram pedir na minha sala de aula, e eu fui a primeira pessoa a levantar o dedo e me dispor a fazer o papel de professora.</i>
Linda e Loira	<i>Minha motivação pela carreira de pedagoga partiu pelo prazer em ensinar as crianças a lerem... Primeiramente fiz magistério. Comecei a lecionar como professora de alfabetização e, lecionando, cursei a faculdade de pedagogia.</i>
Rosa Vermelha	<i>A convivência faz com que a gente crie laços com os alunos, colegas, professores e os leve para a vida toda.</i>
Esperança	<i>Comecei a dar aulas de informática, e me descobri como professora.</i>

Fonte: Elaboração do autor

Constatamos nas narrativas o quanto a experiência de entrar em contato com os alunos, assumindo a função de professor, de colocar-se “no lugar de”, se constituiu como um elemento motivador e formador da consciência de ser professor.

Como observa Geraldí (2010b), somos a cada momento solicitados a “optar por caminhos pelos quais conduzimos nossas vidas – e frequentemente nela somos conduzidos. Decidimos por um ou por outro

caminho a partir de um cálculo de possibilidades, sempre limitadas de um lado pela situação do presente e de outro lado, pelo por-vir imaginado.”(GERALDI, 2010b p. 110). A busca de compreensão sobre a opção e sobre os saberes dos professores requer que se considere “sua evolução e suas sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira; história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e recomeços.” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 237).

Conforme Rodrigues (2009), é preciso ser professor para pensar como um professor. A fala do lugar de quem faz e reflete à luz da prática corrobora que “o discurso da ciência por si só não responde a pergunta do ser-professor, embora possa contribuir para a construção dessa resposta” (RODRIGUES, 2009, p 280), pois o professor se constitui professor na relação com o aluno, no acontecimento da aula.

6.2 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE (AUTO)FORMAÇÃO

Ainda no quinto encontro, após recolher os textos produzidos pelos participantes, abrimos espaço para a avaliação¹⁰ dos encontros de (auto)formação. Formamos um círculo, em que cada participante foi avaliando e, de certo modo, se avaliando:

Na avaliação P1, ocorreu a possibilidade de os encontros proporcionarem entender o outro, para além de refletir sobre a prática:

- a gente acaba trabalhando durante um ano, dois anos... e às vezes em momentos como esse a gente conhece ou entende um pouquinho mais o porquê de algumas atitudes de algumas pessoas, então às vezes a gente consegue entender, então é muito significativo, você aprende um pouquinho mais, você reflete um pouquinho mais, não só sobre a prática mas até no relacionamento com os outros /.../ (P 1)

Destaca-se, aí, a importância de se “explicitar a relação entre a formação humana e profissional e, estando já na profissão, o que contribuiu para as transformações que foram acontecendo.” (PRADO;SOLIGO, 2016, p. 8). Além disso, as ideias de entendimento,

¹⁰ Como a avaliação foi gravada e a proposta era ter uma avaliação do grupo, não vamos considerar a autoria individual de cada participante como pessoa isolada, mas a posição-autor ocupada pelos professores nesse momento de avaliação do processo, por isso novamente os professores serão identificados como P1, P2...

compreensão e reflexão evocadas por P1 são sintetizadas (ou talvez, ampliadas) para “convivência”, por P2, que acrescenta:

- *aprende a conviver melhor, né...*

Na avaliação de P3, houve um ambiente favorável ao diálogo:

- *Eu acredito que isso aconteceu porque nós ficamos mais soltos, que na maioria das vezes a gente não pode dizer isso... parece que foi assim ó, de igual pra igual... não foi aquela /.../*

Parecendo buscar evitar uma possível significação do discurso de P3 como falta de diretividade e de coordenação do processo de formação, P1 intervém:

- *ninguém tava de salto alto... tá entendendo? não que tu não saiba...né, mas assim oh... mas eu achei que foi melhor essa proximidade nossa /.../*

O direcionamento da fala de P1 ao coordenador do processo de formação em “*não que tu não saiba...né*” parece refutar juízos de valor que entendam essa prática como incapacidade de coordenar. Dessa forma, P1 denota adesão a uma proposta de trabalho com relações menos verticalizadas, encaminhamento que também parece ter valorização positiva por parte de P4:

- *nós fomos nós mesmos né...*

Nessa observação de P4, percebe-se a valorização positiva de reações autênticas, provavelmente proporcionadas pela aposta em um processo dialógico de formação, pois “O pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, ideia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializado na voz dos outros”. (BAKHTIN, 2015[1929], p. 98).

Na avaliação de P5, o processo contribuiu para se informar e tomar consciência do que se passa no seu espaço de trabalho:

- *a gente poder as nossas ideias, falar sobre fatos ocorridos na sala de aula, relatos verídicos que foi mencionados aqui, que a gente não sabia, pelas colegas né /.../*

Tal posicionamento corrobora um processo que possibilitou motivar a interação com o outro, assim como também para despertar a “consciência do quanto sabemos e nem sabemos que sabemos” (PRADO; SOLIGO, 2016, p. 9).

Retomando a palavra, P1 também justifica a valorização positiva sobre a maneira como aconteceram os encontros:

-É que a gente não teve aquela represália de 'eu não vou falar porque tem alguém que vai achar que não deveria falar aquilo', acho que ficou à vontade...

Tal colocação corrobora a relevância de processos formativos de se “tentar dar conta dessa presença outra, desse estranho encontrado ou desencontrado na pesquisa” (AMORIM, 2004a, p. 16), buscando favorecer processos de interação sem cair na armadilha da “transparência da palavra do outro” (AMORIM, 2004a, p. 17). Nesse sentido, destaca-se a atenção a esse outro, sujeito historicamente constituído, cuja voz tem autoria que remete ao “singular e irrepitível que diz respeito às condições de invenção.” (AMORIM, 2004b, p. 78).

Ao retomar a palavra, P5 coloca em foco o modo de se comunicar, que nos remete a certa identificação dada pela posição não hierarquizada entre o pesquisador e os participantes:

-e a linguagem que você usou, eu acho que uma linguagem bem como a nossa, talvez porque foi fácil de entender né!.../

A ênfase dada à interação por parte de P1, colocando a linguagem como elemento de destaque, coloca em relevo que o conhecimentos se constrói em processos de socialização em que “a cognição do professor parece ser largamente interpretativa e linguística” (RAYMOND; TARDIF, 2000).

Na avaliação de P6, o reforço à ideia de interação:

- O melhor foi troca, a troca de experiências...

Essa fala reforça que o processo foi construído de encontros nos quais houve atribuição de sentido ao vivido, experienciado pelo outro e, possivelmente, a partir desse excedente de visão, também aconteça a (re)significação das próprias experiências, o que nos remete ao saber da experiência que, nas palavras de Bondía, é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.” (BONDÍA, 2002, p. 27).

P7 economizou palavras, mas ainda assim manifestou sua adesão ao processo de (auto)formação e ao trabalho com as narrativas:

- Gostei.

O lado do gostar também é, de certa forma, sugerido por P8, que embora não tenha comparecido em todos os encontros, demonstra valoração positiva, inclusive a um dos momentos menos formais, o momento do intervalo:

- eu só tive em dois encontros seus, que eu tive que trabalhar na outra escola, mas pra mim foi bem gratificante, o café também /.../

Constatamos que a adesão do grupo deu-se devido a vários fatores, inclusive à possibilidade de estarem juntos não só para a formação em si, mas também para uma convivência mais ligada ao mundo da vida, no caso, a confraternização no intervalo.

Já, o lado cansativo, envolvendo o processo de formação, além da grande quantidade de atribuições dos professores, é abordado por P9:

- É que normalmente prá nós, eu vou ser sincera, independente de qualquer coisa, qualquer curso pra gente é muito cansativo, a gente tem muitas coisas, trabalho, a gente tem muitos cursos, que tá fazendo, então esse foi um dos que a gente conseguiu botar pra fora o que pensava. (P 9)

Ao mesmo tempo em que enfatiza o lado cansativo de mais uma atividade, em meio a tantas outras, P9 mostra que percebeu um diferencial: ela sentiu no espaço dessa (auto)formação um lugar de fala, uma legitimidade para falar, possivelmente porque se sentiu ouvida no que dizia.

Na avaliação de P10, houve construção de conhecimento do interesse dos participantes, e se possibilitou a circulação dessas experiências:

- com certeza, foi bem produtivo... pra mim, eu achei muito interessante porque já que eu não tou na sala de aula, na sala de aula, ali no chão, mesmo, ouvir experiências dos professores foi muito importante pra mim até pra, como disse a Alga, pra aprender até a lidar com cada um, saber até as deficiências que cada um tem, porque a gente conseguiu livremente expor aqui, né, até as dificuldades da gente, então essa troca foi muito boa. (P 10)

Para P10, o espaço de fala também foi ressaltado como um diferencial, a possibilidade de troca até mesmo das dificuldades evidencia que os participantes se sentiram com autonomia para colocar sua voz no espaço dessa formação.

Por fim, avaliamos que o envolvimento e a disponibilidade de todos que participaram desses encontros foi fundamental para a construção de (re)significações num espaço coletivo e consecução dos

objetivos dessa pesquisa que acreditamos ter se constituído como um processo formativo.

Na próxima seção, procuramos apresentar algumas contrapalavras ao diálogo estabelecido nesse processo de (auto)formação, constituído por uma “complexa arquitetônica de múltiplas vozes que nos instiga a perscrutar.” (AMORIM, 2004b, p. 77).

6.3 ALGUMAS CONTRAPALAVRAS DO PROFESSOR-PESQUISADOR

Como observam Clandinin e Connelly (2015), existem três conjuntos a serem considerados dentro dos aspectos relacionados ao método de pesquisa narrativa – considerações teóricas, considerações práticas e orientadas para o texto de campo; e considerações analítico-interpretativas.”(CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 172). Nessa seção, buscaremos abordar questões relacionadas a análises e interpretações principalmente no que diz respeito a discursos que permeiam a prática dos professores e à (re)significação do fazer docente.

No primeiro encontro, a leitura de reportagem/texto de divulgação da importância dos registros feitos pelo professor parece ter contribuído para a valoração positiva e a adesão do grupo à proposta de formação.

Destacou-se, nesse momento a importância das contrapalavras. Uma participante, por exemplo, observou: “*não mostro tudo que registro*”. Esse posicionamento possibilitou discussões sobre a conversa *da gente com a gente mesmo*, do dialogismo que se dá tanto na atividade de linguagem tanto exterior como interior, em “uma relação de alteridade consigo próprio e com os outros” (BAKHTIN, 2010 [2003], p. 14).

Nos encontros subsequentes a interação com ideias de Bakhtin, Benjamin, Bondía, Geraldí, Tardif, Prado, dentre outros, nos permitiram ampliar a visão sobre a relevância de se pensar a educação à luz da linguagem, considerando conceitos como interação, discurso, excedente de visão e ato ético, além de temas relacionados a saberes docentes, à formação de professores e suas relações com as narrativas, que em alguns momentos os participantes relacionaram com suas experiências.

Textos lidos e discutidos em grupo, como as narrativas, as pipocas pedagógicas e as metanarrativas favoreceram as interações nos encontros de formação e parecem ter motivado os participantes a narrarem suas experiências, como podemos perceber na fala de Linda, no terceiro encontro: “*O que mais mexeu comigo foi a parte onde a professora para dar sua aula ela conversa com os alunos conhecendo suas histórias e*

vivências. Assim sou em sala de aula, amo conhecer a história de vida de cada um dos meus alunos”.

Dentro do limite do tempo que se desenvolveram encontros do processo de (auto)formação, foi possível refletir que *“Muito do que a gente passa é o que tocou a gente no passado”* (P8) e trazer à tona o fato de que acontecimentos vivenciados com o aluno continuam interferindo no cotidiano do professor: *“Essa atitude deles [dos professores do Ensino Médio] me faz refletir muito na minha prática.”* (HelloKity).

Tal constatação corrobora que o professor usa *“toda a sua sacada histórica, conhecimento de vida”* (P10) e vive situações que em determinados momentos o desestabilizam, mas *“Quando tu te desestabilizas, isso te faz procurar um novo conhecimento”* (P3).

Nesse processo, constatamos discursos que abordam o fazer docente e sua (re)significação na escola e na sociedade, reiterando a importância do espaço em que o profissional atua como elemento formador no qual vai se adequando: *“O trabalhador se familiariza com seu ambiente de trabalho”* (Linda).

Percebemos, também, discursos de adesão à perspectiva de diálogo em relação a proposta de trabalho e ao relacionamento dos professores com seus colegas de profissão: *“Com a interação podemos ter um objetivo melhor, com a troca de experiências construímos nossas relações de trabalho”* (Orquídea/Linda e Loira).

Nessa troca de experiências, em que muitas vezes procura-se *“compreender melhor as reações e as relações dos nossos educandos”* (Mintsie); além disso, relataram-se vivências relacionadas ao envolvimento dos alunos: *“Sentimento que fica é o de que a aula de língua portuguesa, quando o aluno está engajado e envolvido, traz resultados muito mais interessantes”* (Catu), assim como a relevância do sentimento de confiança do professor em relação aos alunos: *“eles [os alunos] eram maravilhosos, e precisava de alguém que realmente confiasse neles”* (P7).

Vimos que os discursos que ensinam não são provenientes apenas de lições da academia. Há, por exemplo, discursos dos participantes que remetem à realidade dos professores como sujeitos que ensinam e que aprendem, como em *“Aprendemos e ensinamos com a prática diária e a boa observação dos acontecimentos cotidianos”* (Jaguarina), que abordam a realidade da escola, como em *“A escola funciona bem quando possui todos os níveis atuantes e integrados (direção, coordenação, supervisão)”* (Catu). Além da escola, a sociedade também foi mencionada por apresentar novas demandas aos professores: *“a sociedade está cada vez mais tecnológica, e isso deve ser acompanhado da conscientização*

da necessidade de incluir nos currículos escolares as habilidades e competências para lidar com as novas tecnologias” (Esperança).

Desencadearam-se interações entre discursos dos autores dos textos e dos participantes dos encontros, dando-se ênfase aos conhecimentos da experiência, como em *“Para ensinar não basta somente o conhecimento adquirido na faculdade”* (Vanessa), e à relevância de que o trabalho também nos transforma: *“Nós chegamos de um jeito no nosso local de trabalho e saímos de outro”* (P 1).

Consideramos que, no decorrer do tempo, vamos (re)significando experiências: *“Cada momento que tu vê uma coisa tu faz uma nova leitura.”*(P9), e que o distanciamento das experiências que narramos nos permite uma análise crítica que pode refletir na não adesão a determinadas práticas, como em *“isso tudo nos faz refletir como educadores de não repetir esses mesmos erros”*(Orquídea).

Concluimos que, motivados pelas narrativas, os sujeitos da pesquisa vivenciaram oportunidades de reconhecimento sobre si mesmos e sobre suas práticas, corroborando que *“A narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica”* (Esperança).

Acreditamos ter sido possível refletir sobre a compreensão que temos de nós mesmos e que esse processo de (res)significação de saberes e experiências “não se esgota com o término de um curso, mas prolonga-se como processo formativo no decurso da vida pessoal e profissional do indivíduo” (FREITAS; GHEDIN, 2015, p. 120). Nesse processo, sentimo-nos estimulados a olhar nossa própria história, num possível movimento de não adesão à “tendência de que os textos e pesquisa devem ser escritos em sua maioria como se não houvesse um pesquisador, uma pessoa, um “Eu” no processo”(CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 167).

As múltiplas vozes com as quais interagimos no nosso lugar único de pesquisador e participante da pesquisa se intensificaram no decorrer do processo de formação, com as falas e escritos dos participantes, e com leituras diversas, na busca de soluções para questões que foram surgindo durante a pesquisa e na escrita da dissertação.

Embora os efeitos do processo de (auto)formação desencadeado nesses cinco encontros talvez não sejam comprováveis tão objetivamente, como se esperaria caso fosse este o caso de uma pesquisa de cunho mais positivista, acreditamos ter promovido um processo formativo desencadeado pela leitura e escrita de narrativas, em que a prática discursiva formativa dos professores possibilitou interlocução e interação, capazes de cooperar na (re)significação do saber docente.

Com efeito, os achados da pesquisa não estão no seu fim, mas se constituem no processo de busca, como na história narrada por Benjamin:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que, no leito de morte, revela a seus filhos a existência de um tesouro oculto em seus vinhedos. Bastava desenterrá-lo. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, porém, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência (BENJAMIN, 2012a, p. 123).

Nesse sentido, acreditamos que as experiências que vivenciamos poderão contribuir para uma maior compreensão da escola, da sociedade, do trabalho e dos(as) professores(as) como sujeitos que através da narrativa vão descobrindo os significados que atribuíram aos fatos que viveram, “reconstruindo a compreensão que tem de si mesmos” (FREITAS; GHEDIN, 2015, pp. 124).

Ao intercambiar, por meio das narrativas, experiências, lições do vivido e demais saberes constituídos em espaços oficiais e não oficiais, que circulam no cotidiano da escola, respondemos, de certa forma, à constatação de Benjamin (2012b) de que a experiência estaria se perdendo e apostamos na sala de aula como lugar de onde todos retornam mais ricos em sabedoria e “experiência comunicável”.

Afinal, os saberes docentes também são construídos e (re)significados, como aquele tesouro revelado no próprio percurso de busca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, dentro dos limites do tempo e das limitações do pesquisador, procuramos favorecer um processo de interação com discursos que permeiam a prática dos professores, buscando construir um texto de pesquisa que, assim como a vida, é “um contínuo desvelar-se, no qual a visão narrativa de hoje são os eventos cronológicos do amanhã” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 172).

Ao iniciarmos a pesquisa, buscávamos investigar as narrativas de professores de educação básica, com ênfase em seus discursos, enquanto sujeitos que interagem e se constituem dialogicamente; possibilitar aos participantes da pesquisa processos de (auto)formação; provocar reflexões sobre a importância de instrumentos que favoreçam o diálogo e a escuta ativos na vida dos professores e em processos de formação docente; e potencializar a escrita de narrativas como possibilidade de produção e (re)significação de saberes.

No processo (auto)formativo que vivenciamos motivados por esses objetivos, constatamos contribuições das narrativas tanto para a organização das experiências quanto para intensificar a interação entre os professores, promovendo reflexões sobre condições físicas, materiais e profissionais da escola, considerando-se inclusive a responsabilidade de outras esferas nesse processo.

O diálogo dos professores entre si e com vozes presentes nos textos lidos favoreceu a reflexão sobre os sentidos atribuídos às experiências vividas e saberes produzidos em situações da vida cotidiana, relacionados à história de vida pessoal, social e profissional. Nesse sentido, o processo de transformação em que se constitui a escrita proporcionou um distanciamento que nos possibilitou refletir sobre nossa constituição como sujeitos.

Considerando a repercussão desses momentos no processo de (auto)formação a que nos lançamos, a exemplo do que fazem Lima, Geraldí, C. e Geraldí, J. W (2015), destacamos alguns aprendizados ou lições que foram se/nos constituindo no decorrer dessa experiência:

- Lições sobre a relevância de se pensar a educação à luz da linguagem, reveladora de nossa inconclusividade, e constitutiva de subjetividades nas relações sociais pelo intercâmbio de múltiplas vozes constituídas historicamente.
- Lições sobre o papel formativo que a inserção em sala de aula exerce sobre o professor, pois embora outras esferas também tenham responsabilidade sobre o fazer docente, no

acontecimento da aula não há álibi que dispense o professor de seu ato responsável e ético.

- Lições de que, além da participação da escola em nossa formação, há um processo formativo fora da escola, desde a infância, que vai se expandindo com nosso envolvimento na comunidade e em movimentos políticos, desvelando horizontes axiológicos, valorações e influências diversas na nossa constituição como sujeitos que nos motivam a investigar dialogicamente repercussões da história e da sociedade em nossas vidas.
- Lições de que a forma como encaramos as dificuldades e conflitos e diversas situações do cotidiano escolar muitas vezes são decorrentes da maneira como significamos situações vivenciadas em nossa trajetória, e que, (re)significá-las pode ocasionar mudanças na prática, destacando-se, para isso, a importância e se perscrutar dialogicamente repercussões da história e da sociedade em nossas vidas.
- Lições sobre a necessidade de pausas, de tempo para processos formativos continuados de professores, considerando sua diversidade de experiências e responsabilidade pelo empoderamento individual e profissional que exercem enquanto interlocutores ativos na constituição de sentidos.
- Lições de que a prática da escrita de narrativas fomenta aproximação e distanciamento da experiência e possibilita apresentar contrapalavras a sentidos anteriormente atribuídos, com (re)significações provisoriamente construídos sobre nosso vivido nesse mundo em transformação.
- Lições das narrativas como instrumentos que contribuem nos processos de (auto)formação de professores, permitindo a afirmação do “Eu” na construção de conhecimento, validando experiências do mundo da vida no mundo da cultura, possibilitando minimizar, ou eliminar, o hiato entre o mundo da universidade e o cotidiano dos professores de ensino fundamental.

Enfim, esse processo de (re)significação de saberes e experiências “não se esgota com o término de um curso, mas prolonga-se como processo formativo no decurso da vida pessoal e profissional do indivíduo” (FREITAS; GHEDIN, 2015, p. 120).

Narrar e rever nossa trajetória, ancorados em conhecimentos construídos no curso de Mestrado e no decorrer das intervenções desta pesquisa, possibilitou novos olhares e (re)significações sobre o vivido.

As narrativas orais, canções, brincadeiras, e ensinamentos de antes da escola passam a ser vistos, agora, como elementos constituintes do meu ser e fazer como profissional. Crenças, valores, família, sociedade fazem parte de minha constituição, carregada de sentido ideológico, muitas vezes só perceptíveis posteriormente, na sua narrativa.

Acreditamos, também, que as experiências que vivenciamos nesse processo podem contribuir socialmente para:

- promover a percepção das potencialidades das narrativas na valoração das experiências de vida dos professores;
- instigar o registro, a divulgação e a (re)significação de saberes docentes;
- divulgar e validar processos de formação continuada motivados pelas narrativas;
- provocar o interesse por pesquisas sobre alternativas ao tratamento reducionista da realidade como *istina*.

Finalmente, esperamos ter despertado o interesse por alternativas de pesquisa em que se considere o poder de (re)significação da linguagem na constituição do sujeito em um processo de interação dialógica em que “o que muda fundamentalmente é a relação com o outro, ou melhor, com todos os outros que atravessam o caminho de um pesquisador”. (AMORIM, 2004b, p. 77).

Com efeito, considerar o outro nesse processo dialógico, social, historicamente constituído, implica envolver-se em uma intensa busca de escuta, em que, inclusive, a ausência de palavras pode se constituir como contrapalavra a revelar novos olhares e (re)significações sobre o vivido, visto que, como observa Amorim (2004b, p. 78), “o silêncio é a ocorrência mais radical de alteridade pois representa aquilo que do outro é tão outro que suspende toda escrita”.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004a.

AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 17-49.

AMORIM, M. Um certo silêncio e uma certa voz: duas ocorrências de alteridade no texto de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. In International Bakhtin Conference (11.: 2003 : Curitiba, PR, Brazil). *Proceedings of the Eleventh International Bakhtin Conference – XI Conferência Internacional sobre Bakhtin, Curitiba, July 21-25, 2003*; edited by Carlos Alberto Faraco, Gilberto de Castro, Luiz Ernesto Merkle; organization Universidade Federal do Paraná. Curitiba : [s.n], 2004b, p. 77-80.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São. Paulo: Martins Fontes, 2003[1979]. Disp. em: www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1164092&key/ESTETICA.pdf

_____. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 12ª Edição–2006 [1929] HUCITEC. Disp. em: http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2012.

_____. *Problemas da poética de Dostoievski*. 5.ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In _____, *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. (Sérgio Paulo Rouanet, trad., p. 123-128). 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In _____, *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. (Sérgio Paulo Rouanet, trad., p. 213- 240). 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b.

BOLÍVAR BOTÍA, A. (2002). “De nobis ipsis silemus?”: epistemologia de la investigación biográfico narrativa em educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 4, n. 1. p. 01-26.

BONDÍA, J. L. Notas sobre experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 19. São Paulo, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 15 de jan 2016.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: *BRAIT, Beth. Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 87-98.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 16 de out 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : 144p. Disponível em :<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em 21 abr de 2016.

BRAZ, R. A pequena estátua. In: PRADO, G. V. T.; SERODIO, L. A.; PROENÇA, H. H. D. M.; RODRIGUES, N. C. [Orgs]. *Metodologia narrativa de Pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos, Pedro e João, 2015.

CARDOSO, A. A.; DEL PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 08, 2012. *Anais...* Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>>. Acesso em: 25 de jan. 2016.

CELANI, M.A. A. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005. Disponível em:

<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/198/165>. Acesso em 31 de mar2016.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015. 250 p.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, v.23, n.1-2, p.185-195, 1997.

FAITA, D. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: In: *BRAIT, Beth. Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 87-98.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo – as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FRAUENDORF, R. B. S. *O que pensam as crianças...* In: PRADO, G. V. T; CAMPOS, C. M. (Orgs.). *Pipocas pedagógicas II: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro e João, 2014, p. 76-77.

FERNANDES, M. C. B. Possibilidades para o ato de ler. In: PRADO, G. V. T; CAMPOS, C. M. (Orgs.). *Pipocas pedagógicas II: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro e João, 2014, p. 56-57.

FREIRE, M. *Observação, registro e reflexão*. Instrumentos Metodológicos I. 2ª ED. São Paulo : Espaço Pedagógico, 1996.

FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 10, n. 19, janeiro/junho de 2015.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciências & Educação*, Bauru, SP, v. 11, n. 02, p. 327-345, 2005.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. In: *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. *Ancoragens – estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W.(org.). *Otexto na sala de aula*. São Paulo: Ática,1984.

_____. Palavras escritas, indícios de palavras ditas . In: *Linguagem em (Dis)curso*, v. 3, Número Especial, p. 09-25, 2003.

Disponível em:

http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurs o/article/view/243/258

KLEIMAN, A.B.; MARTINS, M.S.C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, A.B.; CAVALCANTI, M.C. (Org.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 273-297.

LIMA, M.; GERALDI, C.; GERALDI, J.W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan./mar.2015. Disponível em: . Acesso em: 20 jul. 2016.

MINAYO, M. C. S. In: *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Contextos institucionais em Linguística Aplicada: novos rumos. *Intercâmbio*, vol. 5, p. 3-14, 1996.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

NOGUEIRA, A. L. H.; FIAD, R. S. Apropriação do “saber docente”: aspectos da relação teoria e prática. In: KLEIMAN, Â. B. & CAVALCANTI, M. C. (orgs.). 2007. *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 360 p.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação dos professores. In: GATTI, B. A. (et. al.) org. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

PINHEIRO, M. A. M. Novas experiências e a importância de ouvir o outro. In: PRADO, G. V. T; CAMPOS, C. M. (Orgs.). *Pipocas pedagógicas II: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro e João, 2014, p. 63-65.

- PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João, 2012.
- PRADO, G. V. T.; FERREIRA, C. R.; FERNANDES, C. H. Narrativa Pedagógica ememoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? In: *Revista Teias*, v.12, n.26 set/dez.2011.
- PRADO, G. V. T.; SERODIO, L. A. Ato responsável e alteridade: problematizando narrativas docentes em um contexto investigativo. In: *Metodologia narrativa de Pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. Guilherme do val Toledo Prado; Liana Arrais Serodio; Heloísa Helena Dias Martins Proença; Nara Caetano Rodrigues [Organizadores]. São Carlos, Pedro e João, 2015a, p. 51-73.
- PRADO, G. V. T.; SERODIO, L. A. Metodologia narrativa de pesquisa em educação na perspectiva do gênero discursivo. In: *Metodologia narrativa de Pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. Guilherme do val Toledo Prado; Liana Arrais Serodio; Heloísa Helena Dias Martins Proença; Nara Caetano Rodrigues [Organizadores]. São Carlos, Pedro e João, 2015b, p. 91-127.
- PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. *Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação...* Disponível em http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf. Acesso em 01/02/2016.
- PRADO, G. V. T; CAMPOS, C. M. (Orgs.). *Pipocas pedagógicas II: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro e João, 2014.
- PRADO, G. V. T.; MORAIS, J. F. S.; ARAÚJO, M. S. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da Escola: horizontes de possibilidades. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 11, n. 24, p. 53-67, jul./dez. 2011.
- PROENÇA, H.D.M. Supervisão da Prática Pedagógica: percursos formativos em parceria e diálogo com os profissionais da educação. 2014. 316 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Ensino e Práticas Culturais, Unicamp, Campinas, 2014.
- RODRIGUES, N. C. *A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- _____ *O discurso do professor de língua portuguesa no processo de reestruturação curricular: uma construção dialógica*. Tese

(Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SALLA, F. Registros que fazem o professor refletir sobre a prática. *Revista Nova Escola*, ano 29, nº 274, ago 2014. (Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/registros-fazem-professor-refletir-pratica-reflexao-806054.shtml?page=1> . Acesso em 26 mar.2016.

SÃO JOSÉ/SC. Guia de Orientação Administrativo-Pedagógico da Escola... São José/SC, 2016, 23p.

SIGNORINI, I. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: SIGNORINI (org.). *Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOBRAL, A. Ético e estético na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: *Bakhtin conceitos-chave*. BRAIT, B. (org.). São Paulo: Contexto, 2014a, p. 103-121.

_____. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. In: *Bakhtin conceitos-chave*. BRAIT, B. (org.). São Paulo: Contexto, 2014b, p. 123-150.

SOUZA, E. P. *A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis/SC, 2014. 358 p.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educ. Soc.*, v. 21. n. 73. dez. 2000, p. 209-244.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação. In: *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a[1930], p. 157-188.

_____. Algumas ideias-guia para a obra marxismo e filosofia da linguagem. In: *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013b, p. 251-267.

_____. A palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. In: *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013c[1926], p. 71-100.

_____. Que é a linguagem? In: *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013d[1930], p. 131-156.

ZEICHNER, Kenneth. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009.

ANEXOS

ANEXO A - CARTA DE CONVITE E DE ESCLARECIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

CARTA DE CONVITE E DE ESCLARECIMENTO

Título da Pesquisa: As Narrativas na Construção de Sentidos em um Processo de (Auto)Formação de Professores do Ensino Fundamental e de (Re)Significação do Saber Docente.

Nome do (a) Pesquisador (a): Luiz Célio de Souza

Nome do (a) Orientador (a): Nara Caetano Rodrigues

Período: De maio a agosto de 2016.

Participantes da pesquisa: professores dos anos iniciais do ensino fundamental que lecionam nas turmas do 1º ao 5º ano e professores dos anos finais do ensino fundamental que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa nas turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Você está convidado a participar desta pesquisa, baseada em uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos questionário, narrativas e registro escrito e em áudio de interações dos participantes.

Os resultados desta pesquisa poderão ser divulgados em eventos e publicações. No entanto, as respostas obtidas serão tratadas de forma anônima e confidencial. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade será assegurada, uma vez que a identificação dos participantes será preservada.

Seu envolvimento nesta pesquisa poderá lhe proporcionar a oportunidade de interagir com o grupo de participantes, no entanto não há como afirmar que você terá algum ganho na realização da mesma.

Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

O pesquisador responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Para participar da pesquisa, você precisa assinar um termo de autorização chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Você não vai precisar pagar nada para participar e também não receberá nada pela sua participação nesta pesquisa.

Você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei.

Você pode fazer qualquer pergunta e, se tiver alguma dúvida sobre sua participação, a qualquer hora poderá solicitar esclarecimentos.

Você poderá, a qualquer momento, retirar a autorização ou não querer mais participar.

A sua participação é voluntária e, no caso de você não querer participar, não acarretará em nenhum tipo de sanção ou represália.

Você poderá saber os resultados da pesquisa, se quiser, quando ela acabar. Em caso de dúvidas, poderá se comunicar com o professor pesquisador no telefone (48)3204- 8940 ou (48)8869- 6608, ou pelo e-mail lcsoumais@hotmail.com e pelo telefone (48) 37216094.

Este termo tem duas cópias, sendo que uma cópia será guardada pelos pesquisadores, e a outra ficará com você.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade _____, fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei fazer novas perguntas e poderei mudar a decisão de participar se quiser. Autorizo o registro escrito e a gravação de minha fala nas atividades previstas na referida pesquisa. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus ou risco previsível. Estou ciente da possibilidade de cansaço ou aborrecimento ao responder questionários ou de algum possível constrangimento ao me expor durante a realização das intervenções. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas técnicas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Declaro que concordo em participar dessa pesquisa, que recebi uma cópia deste termo e me foi dada a chance de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São José, _____ de _____ de 2016.

Participante da Pesquisa

Pesquisador

Orientador

ANEXO B - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EMLETRAS

Questionário

1. Qual sua Formação? Em que local(is) estudou e em que ano concluiu cada etapa:

- a) Ensino fundamental: _____
- b) Ensino médio: _____
- c) graduação: _____
- d) pós-graduação: _____

2. Como você avalia seu processo de formação acadêmica?

3. Há quanto tempo trabalha nesta escola?

4. Quais os conhecimentos que você considera mais importantes a contribuir com sua prática pedagógica?

5. Quais os seus objetivos no trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa na escola?

-
-
6. Na sua opinião, quais as principais dificuldades para atingir os objetivos apontados acima?

7. Na sua opinião, como a escola e a sociedade poderiam contribuir mais com seu trabalho?

8. Na sua opinião, de que maneira este processo de formação poderia contribuir para sua prática profissional?

9. Liste alguns temas sobre os quais gostaria de discutir nos próximos encontros.

10. Você já participou de algum curso específico sobre narrativas e memoriais de formação? Caso tenha participado, qual a sua avaliação/opinião sobre o referido curso?

11. Você vê alguma finalidade na produção de narrativas pelos professores? Qual(is)?

12. Há algo mais que gostaria de comentar?

ANEXO C – NARRATIVAS

Pequena viagem pelo mundo das letras

Catu

Até os meus seis anos de idade, antes de entrar na escola, não fosse por um pequeno detalhe fui uma criança comum que gostava de brincar. Primogênita de um grupo de irmãos que só foi crescendo, gostava de uma grande boneca, de andar de bicicleta e era muito paparicada por ser a primeira filha. O detalhe é que minha mãe era uma mulher muito religiosa e empreendedora. Sempre se dedicou à religião dela com um fervor que nos obrigava a levantar cedo todos os domingos para irmos à igreja, não importando a distância e o clima. Em casa, eu a via sempre lendo a bíblia em lições diárias, cada semana com um tema. A mesma disciplina aplicada ao trabalho. Ela sempre trabalhou fora de casa e teve seu próprio negócio. Portanto, crescemos sabendo da importância do trabalho e, mais tarde, foi determinante pra mim essa relação primeira com as letras. Embora tivesse estudado apenas até a quarta série, minha mãe tinha o hábito de ler, inclusive, livros em espanhol, o que aprendeu sozinha.

Assim, no ensino fundamental, eu tinha a carteirinha da biblioteca, local muito visitado por mim; ganhei até concurso de redação. No ensino médio veio o grupo de teatro e outra figura desenvolveu meu modelo: minha tia era professora de inglês efetiva da escola, mas trabalhava na secretaria. Mesmo tendo sido uma adolescente rebelde que ouvia Janis Joplin, eu já estava decidida: queria fazer letras; aprender inglês para ganhar o mundo e saber português para não falar como meu pai – “quaje” e “isteje”. Mestres como Margarida Menna Barreto, professora de História, deixaram um profundo legado em meu coração. Como alguém podia trabalhar com salto tão alto e saber tanto? –

Embora temporariamente tenha namorado o jornalismo, pensando em ser Sandra Anenberg, desisti no meu primeiro vestibular frustrado. Reencontrei as letras que me caíram muito bem e tem-me feito muito feliz – exatamente como eu imaginei!

Tive a sorte de cursar a UFSC e de ter mestres como Apóstolo Nikolacópulos (um grego doido que nos fazia transcrever fitas cassete em inglês!! E como a gente aprendeu com isso!!), como Sérgio Prado Bellei (quanto seminário discutindo livros em inglês!! A gente decorava tudo com medo de errar, mas Edgar Allan Poe e Shakespeare entraram em nossas vidas pra sempre), como Anelise Corseuil (primeira e única vez que enfrentei um professor), como Alckmar Luiz dos Santos e sua

literatura brasileira (primeiro e único e me deixar em recuperação, pois, segundo ele, eu ainda não havia entendido tudo sobre literatura brasileira...), como Gilvan Muller de Oliveira (que nos deu a honra de trabalharmos no arquivo público de Santa Catarina editando códices para Filologia), como Leonor Scliar Cabral (sogra e nora lingüistas, ninguém aguentava!!). Enfim... memórias tão vivas e tão ricas que foram fundamentais para que eu tivesse tantas realizações depois. Pois dito pelas palavras de Prado (2010) “ao recordar, passamos a refletir sobre como compreendemos nossa própria história e a dos que nos cercam”.

Ganhei o mundo como tradutora para comércio exterior. Estive no Oriente Médio e na Europa. Aventurei-me por tanta coisa, mas meu lugar estava guardado aqui. De volta a Florianópolis, decidi “dar aulas”. Vieram as escolas públicas municipais e estaduais. Experiências riquíssimas como trabalhar no América Dutra dentro do projeto Tempo de Aprender – interdisciplinaridade já pelo início dos anos de 2000. E como dava certo!

Novos estudos sempre fizeram parte de meu currículo. Estudo está no sangue! Veio a pós em Turismo e depois em Gestão Ambiental. Aliás, o trabalho final foi sobre educação ambiental nas escolas.

Em 2004 veio novo desafio – o mundo da escola particular. Turmas de cinquenta alunos, falar ao microfone, objetivos bem delineados onde a única possibilidade aceitável era o sucesso. O que começou como uma simples substituição terminou quando eu lecionava todas as turmas de uma escola – das séries iniciais ao terceiro! E só parou por que meu lado cigana falou mais alto. Tentei viver em Israel e dar aulas de português no Instituto Israel Brasil em Tel Aviv.

Nesse ínterim, já havia começado o curso de Direito. O mundo das letras traduzidas em leis.

E como “é a experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma” (Prado 2010), tudo isso foi apenas o preparo para a escolha do concurso público em 2008. Novo desafio: lecionar em escola pública turmas de séries iniciais. E a escola não poderia ser outra. Eu já conhecia a comunidade. Era como retornar ao lar.

Mas como Pessoa, agora com a mala cheia, pois trazia em meu peito como num cofre que não se podia fechar, lembranças de todas essas experiências.

Foi um tempo mágico, divino e maravilhoso. Sofrido também, como há sempre de ser. Começar do zero, pois não gostavam de aprender como disse minha primeira diretora. E construir uma história da qual me orgulho e que ainda me empolga muito até hoje.

Escrever esses memoriais é como abrir aquela caixinha de música com a bailarina. Ao revisitar nossas experiências o coração aquece, a cabeça revira e a gente visualiza o passo a passo. Serve muito pra traçar um novo caminho. Novo, mas com bagagem que ninguém viaja sozinho...

Memórias

Orquídea

Minha infância foi muito feliz.

Morava em um sítio sou de família numerosa, a décima filha de 14 irmãos.

Aprendi muito com meus irmãos mais velhos. Gostava de brincar de professora nos galpões, e nas paredes dos currais (da escolinha) escrevíamos com carvão. Meu pai que não gostava muito, pois sujávamos as paredes, e lá vinha a bronca, tínhamos de deixar tudo limpo. Foi aí que começou o gosto pela profissão...

Na escola, desde os anos iniciais sempre fui tímida quieta.

Tive outras profissões antes de me tornar professora, fui vendedora, editora de imagens, diagramadora de álbuns.

Tinha um sonho: trabalhar com artes.

Entrei na universidade de artes visuais, foi minha grande paixão, amo tudo relacionado a artes. Quando posso, faço curso de pintura em tela, amo demais pintar.

Antes de entrar na educação, tive outras experiências felizes. Trabalhei como fotógrafo e como editora de imagens (fotografia).

Uma das minhas grandes paixões é pintar telas, natureza-morta, paisagens etc.

Como estou há três anos atuando como professora, tenho muito a aprender, mas uma experiência que me tocou foi um trabalho que fiz com alunos do ensino médio, foi uma exposição na escola para toda a comunidade, trabalhos lindíssimos, incríveis, muito gratificante. Contudo, o que gratifica na nossa profissão é ver o fascínio dos alunos com suas produções artísticas. Pude perceber que, como Tardif coloca, “trabalhar remete a aprender a trabalhar”, que é necessário ser um eterno aprendiz para entendermos os educandos, aprender com eles, muitas vezes, na verdade é uma troca.

Sempre buscar novos conhecimentos é o que nos leva a entender, a refletir a nossa atuação profissional.

É onde eu me sinto bem

Hoje eu consigo compreender assuntos ligados a minha profissão que já me cercam há muito tempo.

Recordando o passado, me vejo em meio a livros, ensinamentos, e muito interesse pelo mundo letrado. Encontro esse que já ocorreu bem antes da minha entrada na escola.

Lembro-me do quanto me interessava pelos contos que minha mãe lia e como eu gostava de brincar de escolinha.

Quando iniciei na escola já me mostrava muito esperta, interessada por tudo aquilo.

Meu primário foi excelente, me destacava em meio às outras crianças.

Já, minha minha ida para o ginásio (quinta série) foi o momento de transformação, e a rebeldia tomou conta, aquela boa aluna já não existia mais.

Já não gostava mais da escola, resultado da reprovação e do abandono que durou 2 anos.

Depois desse tempo, a ficha caiu e voltei mais estudiosa que nunca. Concluí o ginásio e iniciei o Magistério, curso que caiu do céu no meu colo sem escolher.

Cheguei sem expectativas, mas logo vi que ali era o meu lugar, o caminho certo. Desde então, meu mundo é voltado para a minha profissão. Na sala de aula eu me completo, ali atuo, crio, interpreto, sei fazer.

Por esse motivo, resolvi iniciar o curso de pedagogia, mas infelizmente ainda não Concluí. Quando faltavam apenas duas fases, problemas me cercaram, me afastei e ainda não voltei.

Logo devo concluir essa fase e iniciar outra caminhada que certamente seguirá o mesmo rumo.

É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia. “ [Clarice Lispector’] (PRADO; SOLIGO, 2010, P. 9)

Um pouco do meu “eu” resiliência

Mintsie

Até os sete anos de idade, falava somente o alemão (dialeto da região).

Quando fui para a escola, de saia vermelha, camisa branca e congá vermelha, tive meu contato com a língua portuguesa.

Sempre gostei de ler, aprendi rápido. Só ficava frustrada na hora de ler, pois havia um livro para cada do “Sítio do Pica-pau Amarelo”, contudo só podíamos ler uma página por dia. Para evitar que lêssemos mais, a professora fez uma espécie de capa que permitia que somente uma folha ficasse disponível.

Minha infância se resumiu em um balanço, uma rede e livros. Diante das dificuldades impostas pela irresponsabilidade dos adultos, os livros trouxeram um alento, sonhos e esperança.

Como era um patinho feio, busquei no aprendizado e nas notas uma motivação. Meu sonho, ser médica, desde oito anos de idade era um objetivo, um desejo e, além disso, cursar medicina na UFSC.

Mas a vida seguiu outros rumos, e, sem querer, ao ajudar uma amiga em um desfile de Sete de Setembro, encontrei um novo rumo, ser professora.

E como me esforcei, trabalhos, estágios, reconhecimento... Uma professora certa vez disse que ninguém merecia uma nota 10, mas mostrei a ela que eu sim. Em outra ocasião, um professor considerado reservado me disse “O que tem feito entre o estágio, que todos estão comentando?”

E quanto à Medicina, meu sonho de infância, descobri ao longo da vida que deveria ser sua mente para ser sonhado, não vivido.

Hoje, com 20 anos de Magistério, as histórias de erros, acertos, aprendizados e amizades me encontram vez por outra.

Aprendi com Freud que temos um tempo para tudo, que cada criança tem seu tempo de desenvolver e mostrar o que sabe. Hoje sei que marcamos a vida de nossos alunos, e que afeto, empatia e respeito são indispensáveis.

Sabes como eu sei? Vendo os resultados de hoje, sendo inúmeras vezes abordada por pais ou por ex-alunos, que com nostalgia contam de suas lembranças no período em que fui sua professora, e também quando chego, de manhã, e sou recebida com beijos abraços e olhares brilhantes por alunos e ex-alunos.

Agora sei que como professora posso mudar a vida de muitos, mas sobretudo mudar minha prática e aprender novos conceitos. Eis algo que me caracteriza: “[...] não sou eu -” (PRADO; SOLIGO, 2010, p. 9).

Fatos do Passado

Na minha infância, brincava muito com as minhas irmãs de escolinha. Minha irmã mais velha sempre era a professora, e eu e minha irmã do meio, os alunos da sala. Fazíamos prova escrita e também provas orais, e a minha irmã sempre se preocupava em nos dar a nota que realmente merecíamos.

O tempo passou, a minha irmã mais velha se tornou professora de geografia. Ela incentivou minha irmã do meio, que optou por fazer história e também se tornou professora.

Eu ainda não tinha decidido o que fazer, mas tinha muita vontade de ser veterinária. Como a faculdade era muito cara, e, na época, não tinha como pagar, acabei desistindo e fiquei dez anos sem estudar.

Minhas irmãs então começaram a me incentivar para entrar na área em que elas já trabalhavam, e decidi fazer Pedagogia.

Ainda não terminei a faculdade, estou no último ano e me sinto realizada nessa profissão.

Sou iniciante e sei que tenho muito o que aprender, a cada dia aprendo uma coisa nova e adquiro mais experiências.

Já posso dizer que na faculdade os saberes se tornam mais claros e que só passamos a aprender com as experiências vividas no dia a dia. Ao recordar, “[...] passamos a refletir sobre como compreendemos nossa própria história e a dos que nos cercam. (PRADO; SOLIGO, 2010, p. 7)

É com nossas recordações do passado, relacionadas com nossas experiências de vida e com a história dos que nos cercam, que conseguimos compreender e, muitas vezes, ajudar nossos alunos.

A imagem de um passado

Linda e Loira

Minha motivação pela carreira de pedagoga partiu pelo prazer em ensinar as crianças a lerem.

Primeiramente fiz magistério. Comecei a lecionar como professora de alfabetização e, lecionando, cursei a faculdade de pedagogia.

Minha motivação veio de uma professora que tive quando estava no primário, ela despertava sempre os alunos para tudo, sempre com muito carinho, motivando a cada tarefa, respeitando e dando atenção e afeto a todos.

Foi e está sendo uma experiência maravilhosa lecionar e principalmente fazer a diferença na vida dos meus alunos

Meu melhor momento foi quando comecei a trabalhar em uma comunidade carente “Frei Damião” em Palhoça/SC, com o projeto “Mais

Educação”. Foi uma experiência maravilhosa, amei tanto a comunidade e o trabalho que fiz, que até hoje sou voluntária. Tive o reconhecimento pelo trabalho realizado.

A valorização pelo trabalho que fazia foi uma grande motivação, por isso amo lecionar. Ver a felicidade quando o aluno descobre o prazer da Leitura é maravilhoso e, principalmente, ouvir que o aluno está melhor a cada dia.

Sei que estou fazendo a melhor e tenho a consciência que com dedicação e amor tudo fica melhor, tudo é transformado.

Me relacionei com o autor Prado devido a essas frases: “É a experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e que ao passar nos forma e nos transforma (PRADO; SOLIGO, 2011, p.7) e “[...] estou sempre atribuindo um juízo de valor, vendo nos acontecimentos que se sucedem ao meu redor, do qual eu o participo como ator ou mero espectador, se representam ou não algo de valor pra mim. “ (PRADO; SOLIGO, 2011, p.9). Essas frases contribuem muito para o trabalho, uma motivação.

Reminiscências

Jaguarina

Minha vida escolar começou no berçário. Lembro-me de como chorava, pois não queria ficar. Já, no pré, essa relação mudou: amava ir ao pré. A professora era incrível, e a lembrança dela é bastante viva. A professora Cida! Morena, robusta, que quando nos abraçava e era muito aconchegante, um abraço cheio.

A partir daí peguei gosto pelos estudos. Pelo caminho, encontrei vários professores que marcaram minha memória (tanto para o bem como para o mal). Apesar de não lembrar o número de todos, as experiências ainda são vivas. Por exemplo, foi depois dos incentivos da professora do quinto ano que comecei a pegar gosto pela leitura. Na época, li *O Mistério dos Sete Negrinhos*, de Agatha Christie, porque ela amava ler mistérios.

Já, no ensino médio, a professora de artes foi quem me marcou, pois foi a primeira professora dessa matéria que não dava desenho livre, e nos fazia estudar arte de verdade.

Me formei comédias excelentes até porque me esforçava muito para ninguém me chamar de loira burra.

Estava muito confiante quanto à faculdade, porém essa foi bastante frustrante. Escolhi um curso no qual não consegui desenvolver os estudos com boa fluência, não por falta de esforço. Entretanto, foi nesse curso que

tive o primeiro contato com a área que estudo hoje, encontrei professores fantásticos dos quais sofá até hoje e, mesmo frustrada, me formei e mudei de ramo.

Ainda estou em processo de formação, e parece que vai longe para me tornar de fato uma boa profissional. No entanto, reconheço que os conhecimentos adquiridos na graduação estão sendo muito úteis e me fizeram crescer muito como pessoa, como indivíduo político que sou, culturalmente etc.

A compreensão da minha frustração na graduação tem me ajudado na relação com a nova área de estudo escolhido. “A mudança do presente resulta também da mudança de nossas compreensões do passado”. (LIMA, GERALDI e GERALDI, 2014, p. 24)

Lembranças de uma verdade

Margarida Flor

Nasci em Florianópolis, numa família humilde onde existia muito amor e companheirismo.

Meus pais sempre me incentivaram a descobrir o mundo, a ir atrás dos meus objetivos e passar por cima das dificuldades.

Quando comecei a minha infância escolar, estava sempre muito interessada em aprender e a descobrir coisas novas

Já nas primeiras séries do ensino fundamental do colégio Aderbal Ramos da Silva, (onde concluí todos os meus estudos), as professoras sempre me tratando com amor e carinho e, constantemente, me incentivando a ir além.

Em toda minha trajetória escolar sempre tive a família perto de mim, ajudando em tudo

No início do ensino médio, a dúvida era constante em saber qual curso iria fazer da faculdade. Estava muito confusa, na insegurança de escolher o curso onde eu não me identificava, de perder tempo

Logo após iniciar o curso do ensino médio, consegui um estágio dentro da secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Lá, comecei a despertar o gosto pela educação. Comecei a me envolver com educação, e meus pais me incentivando cada vez mais.

No ano seguinte, fui trabalhar do CEJA de Florianópolis como auxiliar administrativa. Fiquei lá durante 10 anos e, apaixonada pela educação de jovens e adultos, sendo incentivada pelos meus colegas de trabalho pela minha família a fazer um curso dentro da área de educação.

No meio da caminhada fiz magistério e, em seguida, faculdade de pedagogia. Nos estágios da faculdade conseguiu observar que o que eu estava fazendo era realmente com o que me identificava. Logo em seguida, me formei comecei a fazer pós-graduação na EJA (Privação de Liberdade), saí do CEJA e comecei a dar aula.

E percebi que toda aquela confusão da minha cabeça e o meu medo fez eu escolher a profissão certa e amar o que eu até hoje. Faço e com certeza irei fazer por muito tempo. Oito anos na profissão até o momento.

Agradeço a influência dos meus pais, dos meus colegas de trabalho e dos colegas que passaram em minha vida.

A vida é uma escola

Linda

Eu tinha seis anos, entrei na escola pela primeira vez, com medo, chorei muito quando minha mãe foi embora, parecia que nunca mais ia voltar.

Estudei em muitas escolas particulares antes da nossa situação financeira cair. Após isso, frequentei escolas públicas, grandes, que me assustaram, mas eu sempre fui tão comunicativa que sempre conquistava uma amiguinha.

Minha mãe tinha que trabalhar e não tinha condições de pagar ninguém para ficar comigo. Eu me lembro que ela ia trabalhar de manhã, e me levava para a escola. Ao meio-dia, me deixava em casa e ia trabalhar novamente. Nesse momento eu olhava pela janela com o pijama dela na mão e via ela indo embora, eu chorava muito e ficava cheirando as roupas dela até ela chegar, aquela era a maneira que eu encontrei de não sentir tanta falta dela até ela chegar. Eu tinha apenas seis anos.

Eu, durante as aulas, admirava minhas professoras. Essa vontade de ser professora sempre tive. Eu costumava dizer: “Quando eu crescer quero ser professora ou nutricionista.”

Então veio o bendito vestibular, e minhas escolhas sempre ao fazer as minhas provas era Pedagogia.

Até que fiz uma prova para entrar na faculdade Univali, e então comecei a estudar e fazer aquilo que eu realmente gostava.

Digo que só aprendi mesmo a dar aula entrando em sala de aula, pois na faculdade aprendemos as teorias e filosofias, mas a prática, realmente, só praticando.

Quando dei minha primeira aula foi participando do projeto “Mais Educação”, um projeto estadual e municipal. Iniciei dando aula de Letramento.

Me encontrei quando pude entrar em contato com alunos que precisavam do meu saber, do meu carinho, do meu amor por eles e pela minha profissão.

Hoje eu não largo minha Profissão por nada nesse mundo, eu amo o que faço. A cada ano que passa aprendo mais e mais, e isso me diga onde fica muito como a ser humano.

Hoje eu penso tanto em meu pai que me abandonou aos dois anos e deixou a carga toda com a minha mãe, penso muito no que ele perdeu de ver sobre a minha vida. Eu queria tanto que ele fosse um pouquinho do que eu e minha mãe somos.

A verdade mesmo é que a profissão que eu escolhi exige muito amor e afetividade, pois cada aluno tem uma vivência, às vezes difícil, às vezes fácil demais. Eu, como educadora, tento entrar na história de cada um, assim, trabalhando de maneira que eles consigam aprender, e o mais emocionante disso tudo é quando meus alunos me olham e dizem: “Obrigado pela aula de hoje, professora.”

Fragmentos da memória

Hello Kitty

Mesmo tendo frequentado magistério em nível superior, sei que é apenas uma das etapas do longo processo de capacitação que será evoluído sem pausa, enquanto a vontade de ensinar estiver presente

Precisamos de atualização constante, e o ideal seria que fosse em ofertadas constantemente para que possamos aplicar e relatar, na nossa escola, nossas vivências, e refletirmos sobre elas.

Para atuar como educador, é preciso querer, tentar, experimentar coisas novas, buscar e reinventar a cada dia uma nova forma de ensinar, uma nova sala de aula. É preciso agir e refletir constantemente, pois a sala de aula é um espaço dinâmico e, portanto, precisamos estar preparados, munidos de teorias e metodologias, pois o uso das mesmas com as nossas aprendizagens e vivências são de grande valia na tomada de decisões.

O melhor lugar para aprender a lecionar é a própria escola, na socialização como os grupos, nas trocas .

Todo professor deve ver a escola como lugar onde ele ensina e aprende.

Eu estava frequentando a sétima série quando precisaram de uma professora para cuidar do primeiro ano. Como não havia professoras disponíveis, vieram pedir na minha sala de aula, e eu fui a primeira pessoa a levantar o dedo e me dispor a fazer o papel de professora.

O sucesso foi tão grande com as crianças, que minha coordenadora escolar me cobrava todos os dias se eu já havia resolvido fazer magistério (mas não fiz).

Depois de anos (não recordo quantos), casei, e senti a necessidade de fazer algo que ficou no passado. Meu esposo sempre me apoiou, me ajudava em tudo, até nos cursos, ele dormia dos cursos para me esperar.

E, quase terminando o magistério, descobri que estava grávida, mas consegui terminar o magistério, com ajuda de professores amigas. Muito amor envolvido, muito cuidado, respeito.

Logo após esse período, fui chamada para dar aula na Prefeitura Municipal de São José, e foi então que o romance professora X escola iniciou.

Um pouco da minha história

Rosa Vermelha

Eu nasci no interior de um lugar chamado Bandeirante, que hoje é município e tem aproximadamente 6000 pessoas.

Assim que eu nasci, meus pais se mudaram para outro lugar, chamado Linha Hélio Wassum. É um lugar pequeno e de poucos moradores.

Passei minha infância brincando e ajudando meus pais. Era uma criança tranquila e alegre, brincava e corria pelos campos e matos, colhendo e comendo frutas colhidas do pé.

Algo que me marcou foi quando eu tive acesso aos livros e aprendi a ler.

Gostava de encontrar os colegas da escola para brincar e jogar bola.

Após muitos anos, voltei a estudar comecei o magistério. Foi um sonho, pois conheci coisas novas, lugares diferentes, pessoas importantes. Foi um período de evolução e aprendizagem. Foi assim que percebi quanto era importante continuar a caminhada.

Foi então que decidi fazer pedagogia. A jornada foi longa e sofrida, mas valeu à pena.

Quando comecei na escola, me senti importante e realizada. A convivência faz com que a gente crie laços com os alunos, colegas, professores e os leve para a vida toda. Cada escola é uma nova

experiência, um novo aprendizado. Um professor, “não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 235)

Nós professores, lidamos com seres humanos; sabendo de suas dificuldades e limites, tentamos mediar os acontecimentos do dia-a-dia; por isso não pensamos somente como a cabeça, mas, sim, com a vida, com o que foi, com que viveu, com aquilo que acumulou...

Um breve relato de como me tornei uma professora

Margarida

Eu nasci em Florianópolis, maternidade Carlos Correa. Filha de Onélia e Elson, irmã mais velha de muitos irmãos. Cresci feliz na rua Vicentina Goulart, no Estreito, onde tinha muitas amigas e amigos. Estudava no Educandário Imaculada Conceição, colégio de freira, onde também tinha muitas amizades e boas notas. Fui filha única até meus 18 anos, era daquelas crianças que chorava se mãe demorasse a chegar em casa.

Cresci rodeada de amigas e amigos. Éramos todos os moradores da mesma rua, e nossa amizade, ou seja, a amizade de todos os moradores da rua era sempre comemorada em festas organizadas pelos próprios participantes da confraternização, geralmente na chácara, e começava no início e ia até o final da rua. Essa chácara adorada por todos da rua era a base de todas as confraternizações; havia nela muita sombra, bambus, espaço para brincadeiras e jogos, uma quadra de areia onde acontecia um futebolzinho, churrasqueira, e havia área vip onde geralmente aconteciam os parabéns ou o discurso sobre o motivo da festa.

Como já comentei, eu era feliz e não sabia. Época de muitas alegrias e vivenciamento do verdadeiro significado de amizade confraternização harmonia e felicidade.

No colégio, também era muito feliz. Inúmeras amizades, colégio virtuoso com a minha querida irmã Justina como base. Inúmeras pessoas queridíssimas, com as quais tenho contato até hoje, e muitas amizades que se solidificaram até a data atual também.

Oh tempo bom!!!

Quanta saudade!!!

Mas a vida passa e, hoje, estou eu, aqui, professora, professora de educação física; não poderia ser outra professora, creio, já que sempre gostei muito de me movimentar.

Com dizia minha mãe, a Mirella tem que fazer dança, ballet, jazz, inglês... me botava em tudo. Creio que para eu gastar aquele acúmulo de energia que ela achava que eu tinha.

Mas sempre fui boa aluna, onde eu estivesse, no jazz, no colégio, só mudando esse quadro na adolescência, onde peguei minhas primeiras recuperações.

E hoje aqui estou, dando aulas de educação física, mãe de dois filhos muito amados por mim, que me direcionam, às vezes, no como agir com alguns alunos, não tendo como base somente a faculdade e os cursos vivenciados.

Um pouco de mim

Cigana

Sou da cidade de Guarapuava, no Paraná. Vim pra Florianópolis a procura de trabalho.

Tenho 39 anos muito vividos. Nasci no dia 16 de junho de 1977, no inverno de uma das cidades mais frias do Paraná. Sou criada só pela mamãe, que sou muito orgulhosa, pois ela é uma pessoa batalhadora, guerreira e também honesta. Não tem nenhum bem material, mas as melhores qualidades essa pessoa tem. Me criou com muito custo, pois tinha que trabalhar o dia todo para me sustentar e minha irmã que é mais velha. Pouco nos víamos, só à noite e no domingo, pois a vida foi dura, de trabalhadora.

Eu e minha irmã ficamos na creche, e dali fomos para o ensino fundamental. A mãe não nos incentivava dos estudos, mas sempre nos lembrava de sua vida dura para nos sustentar e, não podendo ir em reuniões escola ou na busca dos Boletins, sempre falava: “O problema é de vocês, pois vocês que terão que levar a vida, como a minha, mas eu não pude estudar e vocês têm, como é mais fácil pra vocês...”

Eu, até cinco anos atrás não queria fazer faculdade, me formei no ensino médio em 1999 e não queria mais voltar. Mas, do nada, veio uma vontade de voltar por causa do programa do FIES. Já tinha tentado três vezes na universidade do município e não tinha conseguido passar.

Resolvi fazer faculdade particular na área de educação física pois sempre fui atleta nas escolas e colégios que frequentei.

O trabalho onde estava já fazia 9 anos, não que nunca gostei de fazer, me trouxe muitas experiências de vida, mas acredito que tudo muda e que ainda estou aprendendo. E nesse mesmo trabalho a minha chefe também me ajudou a mudar, e comecei a estudar novamente.

A faculdade foi muito boa, aprendi bastante e também ficou coisas que não entendo até hoje. Como era uma faculdade particular, eles passavam muita coisa por cima, e eu, como trabalhava direto, não tinha tempo de procurar para maior entendimento.

Agradeço a Deus por ter conseguido me formar e já estou trabalhando na área, mas estou trabalhando porque estou aqui em São José, pois se estivesse lá na minha cidade ainda estaria sem trabalho, pois o município é pequeno e com poucas oportunidades. Tive que abrir mão de muitas coisas, principalmente a minha mãe que mora lá sozinha. Agora que ela compreende que isso tudo é para meu crescimento, ela ficou muito triste de sua filha ter que sair de casa para arrumar trabalho em outra cidade.

Eu estou já acostumada com essa nova vida, fazendo o que gosto. Ser professor não é fácil, ainda mais nos dias de hoje, onde a criançada está sem interesses, onde os pais estão acabando com a vida dos filhos, e também tem os colegas de trabalho que tornam a vida mais difícil, muita falsidade, muito egoísmo, igualzinho a tudo que já vivi nos outros trabalhos.

As pessoas continuam as mesmas, tendo formação ou não, cultura ou sem cultura; por isso que as crianças estão dessa forma, pois têm muito maus exemplos. Eu vou continuar, pois estou começando agora. Às vezes dá vontade de desistir, pois posso trabalhar também em Academias e outras áreas, mas vou ser persistente, pois escolhi mais essa profissão para trabalhar como as crianças. Gosto muito delas e quero passar meu conhecimento para que ajude na sua vida, amo o que faço e acredito que estou na área certa agradeço a Deus pela oportunidade.

“[...] A dificuldade de enfrentar o desafio não justifica o abandono da própria experiência como forma de produzir conhecimento.”GERALDI; GERALDI e LIMA, 2014).

A escolha

Esperança

Fui alfabetizada antes de entrar na escola, pela minha irmã mais velha nas brincadeiras de escolinha. Isso vem provar que a aprendizagem se dá em qualquer lugar e em qualquer momento, não necessariamente na escola.

Dessa forma, como já entrei na escola alfabetizada, ao entrar no primeiro ano senti uma certa desmotivação ao me deparar com uma classe muito desnivelada, onde já tinham alguns alfabetizados mas não tinha

nenhuma atividade específica para quem já estava alfabetizado. Tinha que fazer atividades de coordenação motora.

Depois, com o passar dos anos, deparei-me com avaliações que motivaram e valorizavam a “decoreba”, não valorizando a interpretação do aluno.

Depois, no ensino médio, o antigo 2º grau, cursei num colégio cencista o curso profissionalizante de auxiliar de escritório.

Até então tudo indicava que eu trabalharia com setores ligados à administração. Porém, fiz dois anos e administração e, não contente, transferi para o curso de ciência da computação, onde cursei por mais dois anos, não concluindo por problemas financeiros.

Resolvi, então, cursar Técnico em Informática, no IFSC, onde adquiri experiência e gosto pela tecnologia.

Comecei a dar aulas de informática, e me descobri como professora. O ato de ensinar me fazia aprender ainda mais.

Comecei a cursar licenciatura em informática, terminei recentemente o curso de pós-graduação em EaD e novas tecnologias e pretendo, em seguida, iniciar o mestrado na mesma área.

O que influenciou a minha prática é o fato de que enquanto ensino estou constantemente aprendendo.