
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

HAYLA EMANUELLE TORREZAN

**DIMENSÕES FORMATIVAS DA PRÁTICA DA
ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL**



Rio Claro
2015

HAYLA EMANUELLE TORREZAN

DIMENSÕES FORMATIVAS DA PRÁTICA DA ESCRITA NA
FORMAÇÃO INICIAL

Orientador: Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio
Claro, para a obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Rio Claro
2015

370.71 Torrezan, Hayla Emanuelle
T694d Dimensões formativas da prática da escrita na formação
 inicial / Hayla Emanuelle Torrezan. - Rio Claro, 2015
 127 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro
Orientador: Laura Noemi Chaluh

1. Professores - Formação. 2. Escrita. 3. Linguagem. I.
Título.

Dedico este trabalho a todos aqueles que lutam para a criação de um novo mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me concedido a vida, por estar sempre ao meu lado dando-me discernimento para que eu faça as minhas escolhas, assim como saúde, força e coragem para lutar por elas.

Agradeço à professora e amiga Laura Noemi Chaluh, por ter acreditado em mim e, por isso, me oferecido oportunidades que contribuíram para que eu me (re)inventasse, modificasse os rumos da minha história e pudesse ser mais do que um dia eu pude imaginar. Agradeço também pelo comprometimento com este trabalho e com a minha formação.

Agradeço aos meus eternos mestres, professores da escola e da universidade, por todo o incentivo durante a minha trajetória e pela oportunidade de agregar conhecimentos. Sem vocês nada disso teria sido possível.

Agradeço à minha família, em especial, aos meus pais Jefferson Valdir Torrezan e Miulaine Cristina Franco Cardoso, às minhas irmãs Marielle Torrezan, Giovanna Vieira da Silva e Luiza Bacchini Torrezan, aos meus avós paternos Valdir João Torrezan e Lúcia de Fátima Ferro Torrezan, aos meus avós maternos Heleno Cardoso e Maria de Lourdes Franco, à Rosângela Soares, aos meus tios Leticia Torrezan Pavanello, Angelo Pavanello, Helder Cardoso e Gabriel Soares Cardoso e aos meus primos Larissa Torrezan Pavanello e Felipe Torrezan Pavanello. Sou grata pelo amor e apoio incondicional, por não terem medido esforços para que eu alcançasse essa conquista, por me ensinarem a trilhar os caminhos da vida com honestidade, bondade e simplicidade, por me ajudarem a resistir e a persistir nos momentos difíceis, por serem durante toda a minha vida o ponto de paz, a minha inspiração, a minha maior força e o meu amor sem fim.

Agradeço a todos os meus amigos da classe e “companheiros de luta”, principalmente à Caroline Santana Gomes, Patricia Degasperi e Polyana Cristofolletti Custodio pela cumplicidade e amizade demonstradas constantemente.

Agradeço ao Iuri Borba de Almeida pelos fins de semana de estudo, por ter me acompanhado em boa parte da minha trajetória acadêmica, pelos incontáveis momentos de diálogo e principalmente por ter me incentivado tanto a lutar pelos meus ideais.

Agradeço aos meus amigos do projeto de extensão e do curso de extensão pelos diálogos, estudos e trocas de experiências que enriqueceram demais a minha formação. Como disse uma vez e reitero, a cada encontro foi possível eu descobrir um pouco mais de vocês e, ao mesmo tempo, me (re)descobrir, como se estivesse olhando para o meu retrato feito a lápis, convidando-me a aperfeiçoá-lo.

Finalmente, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a efetivação deste trabalho. Talvez eu não tenha me lembrado de todos, e nem teria espaço para escrever a tantas pessoas, mas serei eternamente grata por me oferecerem um pouco de vocês.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

Palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. (LARROSA, 2002, p. 20-21).

RESUMO

A pesquisa possui como foco a prática da escrita na formação inicial de professores. O interesse pela temática surgiu a partir da minha participação no projeto de extensão “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade” e no curso de extensão “Escola: espaço de formação de professores”, ambos coordenados por minha orientadora. Isto porque foram nestes contextos que tive a possibilidade de vivenciar o exercício da escrita e perceber a importância da mesma em minha constituição como professora em formação. Esta temática tem me envolvido, motivo pelo qual foi realizada uma pesquisa autobiográfica, utilizando como instrumentos de coleta de dados escritas produzidas por mim como participante do referido projeto de extensão e do curso de extensão. Essas escritas são: registros que fiz dos encontros, escritas mensais produzidas a partir de uma temática escolhida pelos graduandos que participavam do projeto de extensão e, além disso, trago uma escrita que elaborei inspirada nas vivências que tive nesses dois espaços formativos, sendo que todas elas trazem fragmentos da minha experiência formativa enquanto futura professora. A pesquisa objetivou, a partir da análise das escritas, compreender quais saberes foram mobilizados e quais reflexões puderam ser desencadeadas a partir do ato da escrita nos referidos contextos, procurando legitimar a importância desta prática em meu processo formativo. Somado a isto, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, realizada a partir do levantamento e análise de artigos localizados nos Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), no período de 2006-2012, e nos Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), no período de 2006-2012, na busca por ampliar a compreensão da dimensão formativa da prática da escrita no âmbito da formação inicial (Pedagogia). Busco distinguir quais as práticas de escrita promovidas no contexto da formação inicial de professores, explicitar como elas se desenvolvem e quais suas contribuições para o processo formativo dos futuros professores. Assim, a minha prática de escrita no diálogo com autores que discutem a temática no contexto de cursos de Pedagogia oferece subsídios para pensar em propostas de formação inicial que acolham o exercício da escrita.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Linguagem. Escrita.

ABSTRACT

This research focuses on the practice of writing in the initial formation of teachers. My interest for this thematic arose from my participation in the extension project “Formation Group: Dialog and Otherness” and the extension course “School: local for teacher formation”, both coordinated by my supervisor. After all, I had the possibility of experimenting the exercise of writing and acknowledging the relevance of it in these contexts, in my condition of teacher-in-training. This thematic has involved me, which is why I conducted an autobiographical investigation. As data gathering tools, I used papers that I produced, as participant of the aforementioned extension project and extension course. Those papers were file records I made from the meetings, monthly papers produced from a thematic that was chosen by the graduating students that attended the extension project and, furthermore, I bring a self-assessments I developed inspired by the experiences I had in these two formative gaps. All these experiences provided pieces of my formative experience as a future teacher. The research aimed to understand which act of writing mobilized knowledge and triggered reflections in the aforementioned contexts, based on paper analysis, seeking to legitimate the importance of this practice in my formative process. Furthermore, a bibliographical research of qualitative nature was developed, achieved from the statement and analysis of articles located in the Annals of International Congress of (Auto) Biography Research (CIPA, in Portuguese acronym), from 2006 to 2012, and in the Annals of National Conference of Didactic and Teaching Techniques (ENDIPE, in Portuguese acronym), in the period from 2006 to 2012. This bibliographical research aimed to increase the understanding of the formative dimension of the practice of writing in the initial training in Pedagogy. I sought to distinguish the writing practices promoted in the context of initial formation of teachers. The goal was to describe how they develop and what their contributions to the formative process of future teachers were. Thereby, my writing experience in the dialog with authors that discuss the thematic in the context of Pedagogy courses offers the inputs to think in proposals of initial formation that cover the writing exercise.

Keywords: Initial formation of teachers. Language. Writing.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 METAMORFOSES DA ESCRITA EM MINHA VIDA	25
3 A ESCRITA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA	28
3.1 Encaminhamentos da pesquisa bibliográfica (CIPA/ENDIPE)	28
3.2 Das análises: artigos que problematizam a prática da escrita (CIPA/ENDIPE).....	32
3.2.1 Das práticas instituídas	32
3.2.2 Das práticas pesquisadas	55
3.3 Articulações teóricas: contribuições da escrita para o processo formativo dos futuros professores.....	71
4 ESCRITAS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO: TECENDO NOVOS SABERES.....	79
4.1 Análises de escritas elaboradas após os encontros do projeto de extensão e do curso de extensão: minha experiência formativa em foco.....	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	116

1 INTRODUÇÃO

Desde abril de 2013 integro o projeto de extensão “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade” que faz parte de uma gama de projetos de extensão da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Rio Claro, e do qual participo como graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. O mesmo iniciou suas atividades em março de 2010 e ainda está em desenvolvimento. Surgiu a partir da necessidade de busca de respostas às inquietações da coordenadora do projeto e orientadora do presente projeto de pesquisa. São estas as questões que a inquietavam:

Como promover dentro da universidade espaços para que os futuros professores vivenciem experiências coletivas? Como promover a linguagem (oral e/ou escrita) de modo que os futuros professores “assumam um lugar”, “habitem e produzam” na cultura acadêmica e na cultura escolar? Como criar espaços de confiança e respeito no contexto universitário para que os futuros professores narrem às experiências e vivências geradas a partir da compreensão da complexidade do cotidiano escolar? Quais os saberes que os futuros professores produzem a partir do encontro com os professores em exercício? (CHALUH, 2012b, p. 11).

Na tentativa de responder algumas destas questões, o projeto de extensão, que acontece semanalmente, se constituiu com o objetivo de promover um ambiente de diálogo e interlocução entre os alunos, na busca por refletir, investigar, escrever e sistematizar acerca da prática pedagógica e do cotidiano escolar, sendo este considerado como espaço formativo e objeto de estudo. Além disso, busca-se promover situações grupais para que nós, futuros professores, possamos vivenciar o trabalho coletivo, estando conscientes de sua potência.

Para isso, nós graduandos, além de participarmos do projeto de extensão, temos a vivência de estar em contato direto com educadores da rede de ensino da Prefeitura de Rio Claro, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental I. Isto é possível porque temos a possibilidade de nos inserir na escola para acompanhar e colaborar com o trabalho pedagógico de uma professora ao longo de um ano letivo e participar do curso de extensão “Escola: espaço de formação de professores” (coordenado pela responsável pelo projeto de extensão) que ocorre mensalmente e é oferecido às professoras coordenadoras, vice-diretoras e coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação da referida rede de ensino no contexto da universidade.

Assim, o contato direto com os profissionais da educação é possibilitado a partir desses dois espaços, a escola e o curso de extensão, o que contribui significativamente para

ampliar a compreensão da complexidade do cotidiano escolar ao adentrar na cultura escolar, estabelecer relações entre a teoria e a prática, vivenciar experiências que permitem sensibilizar o olhar e estar mais atento quanto à riqueza do ambiente escolar para, posteriormente, refletir a partir delas e criar novas possibilidades para a prática. Em definitivo, trata-se de aprender a ser professor através de vivências *com* os professores (seja na escola ou no curso).

Nos encontros semanais do projeto de extensão, somos convidados a socializar nossas experiências, tanto da escola como do curso de extensão; lemos e discutimos textos científicos e literários relacionados às problemáticas elencadas por nós nos encontros e que embasam as nossas discussões, somados às experiências que vivemos no encontro com o cotidiano da escola, e que por esse motivo são carregadas de significados para nós; realizamos fichamentos desses textos; assistimos a filmes, curtas e documentários; discutimos propostas de trabalho que são desenvolvidas com os professores na escola; registramos por escrito o que acontece em nossos encontros semanais em um caderno coletivo do grupo; fazemos produções escritas a partir de uma problemática surgida nas discussões do grupo no encontro e, posteriormente, socializamos através do e-mail em arquivos anexados para em um momento posterior discutirmos entre nós e pensarmos em múltiplas ações conjuntas para concretizar nossas reflexões; produzimos trabalhos acadêmicos; participamos de eventos; entre outras atividades.

Em todo o movimento do qual participamos enquanto futuros professores, somos levados a nos perceber como sujeitos da enunciação, sujeitos que possuem algo a dizer e a contribuir e ainda somos levados à tomada de consciência de que fazemos parte de um coletivo, unidos por interesses em comum. Isto implica, como considerado por Chaluh (2011, p. 169) “aprender no exercício vivo da palavra e da ação”, ou seja, reconhecer e assumir o nosso lugar no mundo e nele atuar a partir da palavra (escrita ou falada) e das experiências com o grupo (no projeto de extensão, na escola, no curso), e nos colocar em um exercício constante de construção e transformação de nossa constituição como futuros professores.

Foi neste contexto que tive a possibilidade de tomar contato com a prática da escrita, esta que se mostra como um elo entre nós, participantes do projeto, e tem nos ajudado a promover um encontro com nós mesmos e entre nós, desencadeando inúmeras mudanças, reforçando nossos laços de amizade e fazendo com que estejamos ligados por um movimento onde a intimidade (TEIXEIRA, 1996) se faz presente.

Considero que a prática da escrita, ao trazer a visão de cada integrante do grupo perante alguma inquietação, tem sido uma possibilidade de refletir, investigar e enxergar com

um olhar mais amadurecido, atento e sensível algumas situações que tem nos mobilizado nas discussões semanais.

A escrita que me refiro foge dos padrões dos costumeiros textos escolares e acadêmicos, estes que para serem efetivamente considerados como boas produções devem “enquadrar-se dentro dos moldes previamente estabelecidos por entidades ‘superiores’ ao próprio autor, como a academia, a escola, os docentes e os demais profissionais que têm a possibilidade de definir acerca dos padrões relativos à prática da escrita” (CHALUH; TORREZAN, 2014, p. 165), engessando a nossa criatividade.

Nesse sentido, também corroboro com Chaluh e Torrezan (2014, p. 165) ao afirmarem que “dentro dessas instituições, a escrita está atrelada a uma nota, a um conceito, e dificilmente está atrelada a querer saber o que pensa/sente o estudante acerca do conhecimento que está sendo discutido”, motivo pelo qual “todas as produções, ou a grande maioria delas, encontram-se presas, amarradas, sufocadas, sem fôlego, sem vida...”, muitas vezes soando simplesmente como uma obrigação e mero cumprimento de burocracias.

Em contrapartida, a escrita no projeto foge da ideia da escrita formal acadêmica, neutra, padronizada, que nos nega como sujeitos, nos mascara enquanto autores, e que chamo de “escrita presa”. Falo de uma escrita na qual nós temos a possibilidade de nos arriscar, nos expor, de escrever com nossas próprias ideias, com nosso próprio estilo, permitindo-nos encontrar com nós mesmos e com o outro, e estar conscientes do lugar que ocupamos no mundo, o lugar de sujeitos protagonistas de transformações. Falo de uma escrita carregada de sentidos e significados porque toca a sensibilidade e por isso é intensa, é cheia de vida! Ela permite a legitimação dos sujeitos enquanto autores, produtores de conhecimentos, fazedores de história, enquanto sujeitos autorizados a cunhar suas próprias palavras, e assim, escrever e reescrever a sua própria vida. São escritos de cada um, sem um padrão e sem forma específica. Com boas doses de criatividade, espontaneidade, ousadia e liberdade, carregando as marcas e as vozes de seu próprio autor.

A prática da escrita nesse contexto tem ocorrido através de diferentes propostas, dentre elas: o registro daquilo que acontece nos encontros semanais que é desenvolvido a cada semana por um integrante e ficam guardados em um caderno coletivo do grupo; as avaliações do processo vivido no projeto de extensão que são realizadas semestralmente; produções escritas a partir de alguma problemática surgida no encontro; escritas mensais sintetizando nossas aprendizagens a partir das vivências com grupo e a escrita de pipocas pedagógicas (CAMPOS; PRADO, 2013) que são crônicas de acontecimentos vividos no cotidiano escolar.

Assim como no projeto, no curso de extensão mencionado anteriormente a prática da escrita também ocupou um lugar central e bastante significativo na minha trajetória formativa, revelando mais uma vez toda a sua potência. Nesse contexto as escritas adquirem particularmente a forma de registros reflexivos que são elaborados após os encontros por cada integrante do grupo e, condicionante à autorização prévia de seus respectivos autores, são socializados através de arquivos anexados no e-mail. Esses escritos abrangem sentimentos, ideias, inquietações, dúvidas, angústias e tudo aquilo que o movimento de estar juntos nesse espaço formativo tenha despertado em nós.

Até aqui, busquei caracterizar o projeto de extensão e o curso de extensão dos quais faço parte, sinalizando de que forma exercitamos a prática da escrita no nosso processo de formação, enquanto futuros professores. Foram essas vivências que me levaram ao tema desta pesquisa, uma vez que a escrita tem revelado toda a sua potencialidade em meu processo formativo. Nesse sentido, justifico a importância da pesquisa que aqui apresento e sigo em busca da compreensão das dimensões formativas desta prática. No entanto, antes de iniciar esta caminhada, trato de explicitar quais os caminhos que optei seguir.

No decorrer do trabalho, busco respostas a vários questionamentos. São estes: quais saberes foram mobilizados e quais reflexões puderam ser desencadeadas a partir do ato da escrita no projeto de extensão e no curso de extensão? Quais são as práticas de escrita promovidas nos processos de formação inicial de professores em cursos de Pedagogia? Como elas se desenvolvem? De que forma as práticas de escrita contribuem no processo de formação inicial de professores (Pedagogia)?

Este trabalho, portanto, tem como objetivo geral contribuir para uma melhor sistematização e análise da produção científica que trata da prática da escrita na formação inicial (Pedagogia). Já os objetivos específicos, consistem em: a) distinguir as práticas de escrita promovidas no contexto da formação inicial de professores; b) explicitar quais as contribuições da prática da escrita para o processo formativo dos futuros professores e; c) identificar os saberes mobilizados e as reflexões desencadeadas por mim a partir do exercício da escrita no projeto de extensão e no curso de extensão dos quais participo.

Para isto, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa, sendo que para a efetivação dos objetivos propostos, dentro do escopo de metodologias atreladas a este tipo de

abordagem, escolhi a pesquisa autobiográfica e a pesquisa bibliográfica¹, conforme será explicitado adiante.

Bogdan e Biklen (1994) fazem uma análise histórica sobre a origem da pesquisa qualitativa. Segundo os autores, a investigação qualitativa teve início no século XIX com os antropólogos e sociólogos, sendo impulsionada pelos problemas sociais da época. No entanto, a pesquisa qualitativa, especificamente no campo educativo, ampliou-se a partir de 1980, pois se tornou evidente a necessidade de estender a compreensão de temáticas complexas relacionadas à educação. Segundo os mesmos autores, as pesquisas de caráter qualitativo se interessam pelo processo da ação educativa, sendo a forma de produção de significados pelos sujeitos de suma importância ao pesquisador.

Na mesma perspectiva, Pádua (1998) acrescenta que as pesquisas qualitativas têm se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais. Segundo o autor, quando se quer apreender a dinâmica de um processo, a abordagem qualitativa é indicada.

Com base nessas discussões e levando em consideração o enfoque do presente trabalho, optei por esta natureza de pesquisa.

Conforme mencionado, foi realizada uma pesquisa autobiográfica, utilizando como instrumentos de coleta de dados escritas que produzi como participante do projeto de extensão e do curso de extensão abordados, no período de 2013-2015. Essas escritas são: registros que fiz dos encontros, escritas mensais que produzi a partir de uma temática escolhida pelos graduandos que participavam do projeto de extensão e, além disso, trago uma escrita que elaborei inspirada nas vivências que tive nesses dois espaços formativos que me levaram a crer na potência das palavras, sendo que todas elas trazem fragmentos da minha experiência formativa enquanto futura professora. Por meio destas, busquei compreender quais saberes foram mobilizados e quais reflexões puderam ser desencadeadas a partir do ato da escrita nos referidos contextos, na busca por legitimar a importância desta prática em meu processo formativo. Trago também um memorial sobre a escrita em minha vida, por meio do qual explico de que forma percebi todo o valor e a potência da escrita na minha formação. Os autores selecionados para subsidiar essa metodologia de pesquisa

¹A pesquisa bibliográfica sobre a temática estudada foi desenvolvida na Iniciação Científica “A prática da escrita na formação inicial” que recebe auxílio financeiro da FAPESP desde 2014 (Número do processo: 2013/16791-7). Deste modo, o trabalho apresentado é parte de uma pesquisa mais ampla na qual foi considerada a existência dessas práticas também nas demais licenciaturas.

foram Bueno (2002), Delory-Momberger (2011), Lima, Geraldi e Geraldi (2015), Passeggi, Souza e Vicentini (2011) e Ranghetti (2004).

Ao analisar minhas próprias escritas, sendo eu o sujeito de investigação, realizei uma pesquisa de abordagem autobiográfica. No dizer de Souza (2007, p. 65-66):

[...] metodologia autobiográfica, segundo Josso (2004), da legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os auto relatos. [...] Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades também únicas.

Em seu estudo, Delory-Momberger (2008 apud PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 381) afirma que os autores que tratam da pesquisa autobiográfica consideram que esta “trata-se de uma hermenêutica prática para dar sentido à vida (*bios*), a si mesmo (*auto*) e à própria escrita (*grafia*)”. Nesse sentido, o que se pressupõe é que este pode constituir-se como um importante recurso para a expansão do mundo da ciência.

Delory-Momberger (2011) reflete sobre a pertinência da utilização das narrativas de formação, perpassando também por suas origens sócio-históricas. Optei por ocasionar as contribuições da autora a fim de situar historicamente as narrativas de formação, também chamadas de memorial, e elencar alguns apontamentos feitos que justificam a minha escolha por desenvolver a escrita do memorial sobre a minha relação com a escrita ao longo da vida, ciente do que isto implica em minha formação.

Segundo a autora, a narrativa de formação é uma herança da Europa iluminista e do movimento alemão em torno da noção de *Bildung*, definida pelos pensadores do iluminismo alemão Lessing, Herder, Humboldt, Schiller e Goethe como “movimento de formação de si pelo qual o ser único que constitui qualquer homem manifesta suas disposições e participa, assim, da realização do humano como valor universal” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 337). Essa concepção parte da compreensão da vida humana como um processo, no âmago do qual o ser humano se constitui conforme as experiências que lhe sucedem.

Este movimento principiado na Alemanha, posteriormente difundiu-se por toda a Europa perante a forma literária do *Bildungsroman* ou *romance de formação*, que de acordo com Passeggi, Souza e Vicentini (2011) se disseminou a partir do século XVIII e, conforme explica Delory-Momberger (2011), é organizado de tal maneira que se torna possível

acompanhar todo o desenvolvimento do protagonista (quase sempre um herói, santo, rei ou outro personagem de forte reputação), desde a sua juventude até o seu amadurecimento, transcorrendo pelos períodos mais significativos, assim definidos em função das aprendizagens tidas, e se findando quando o personagem conquista o conhecimento de si mesmo, daquilo que o torna singular, e do lugar que ocupa no mundo, podendo a partir de então viver em harmonia. Do romance de formação, que se trata de uma ficção cujo enfoque é a história de vida destes personagens nas quais se buscam padrões de comportamento (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011), originou-se o modelo de narrativa biográfica tal como testemunhamos na modernidade, chamada de narrativa de formação, por meio da qual o indivíduo passa a escrever sobre as suas próprias vivências.

Sobre a pertinência do uso das narrativas de formação nos processos formativos, a autora ressalta a importância de que esta utilização seja feita, tendo em vista que “promove no indivíduo a capacidade de agir sobre si mesmo e sobre as determinações da sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 340), pois uma vez que rememoramos a nossa vida e estabelecendo significados àquilo que vivenciamos, tornamo-nos mais aptos a antecipar o que estará por vir e nos projetamos no futuro, dando-lhe um tom que nos seja próprio. Além disso, a mesma pronuncia o poder historiador da narrativa, quando o que é narrado são as experiências do narrador. Para ela, ao narrarmos a nossa história vamos coletando, ordenando, organizando e unindo as situações e acontecimentos que constituem a nossa existência, dando-lhes um formato, a partir do qual tornamos possível a sua interpretação e atribuímos sentidos àquilo que vivemos. A este respeito, complementa dizendo que:

Fazemos o *trabalho* do romancista, e insisto nesse termo, porque é verdadeiramente um *trabalho* o que realizamos mediante a *operação* da narrativa sobre nossa vivência e sobre nós mesmos, que consiste em *transformar*, em mudar de um estado para outro, no caso, de dar forma de *história* a nossa existência e nossa experiência, a partir de um estado informe. O poder de formação, de formação no ato, reside na narrativa e está em nós por sermos os *relatores* de nossa própria vida. Pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em *episódios*, *intrigas* e *personagens*; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio *personagem* de nossa vida e que dá uma *história* a nossa vida. Em outros termos, *não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história*; pelo contrário, *temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida*. [...] A narrativa, como gênero discursivo, constitui não somente o meio, mas também o lugar; a narrativa *dá lugar* à história de vida. O que dá forma à vivência e à experiência dos homens são as narrativas que delas se produzem. Assim, a narração não é somente o sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem *expressar* o sentimento de sua

existência: a narração é também o espaço em que o ser humano *se forma*, elabora e experimenta sua história de vida. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341, grifos da autora).

Bueno (2002) discorre sobre a subjetividade como inerente às pesquisas que trazem as narrativas de formação como objeto de estudo. Antes, porém, faz alusão ao histórico do método biográfico como método de investigação.

Segundo a autora, o método biográfico foi amplamente empregado nos anos 1920 e 1930 pelos sociólogos da Escola de Chicago, que se empenhavam na busca por alternativas à sociologia positivista. Entretanto, nas décadas seguintes o método em questão sofreu um colapso que se deu mediante a sua falta de objetividade, ressurgindo apenas por volta dos anos de 1980.

A opção por esse método para investigar os fenômenos sociais da época e interpretar a realidade social se deu em virtude da insatisfação, a partir das primeiras décadas do século XX, com os métodos tradicionais de investigação que até então se pautavam pela concepção de construir uma ciência racional, objetiva e globalizante. Isto porque esses métodos, chamados de experimentais, se mostravam ineficientes para dar conta dos problemas sociais complexos que se apresentam na vida cotidiana.

Desse modo, a objetividade científica e os métodos utilizados para gerá-la passaram a ser questionados, dando espaço para novas concepções teóricas que valorizavam a subjetividade como aspecto fundamental que, a partir de então, começam a sustentar diversas áreas do conhecimento. Desde então, o método biográfico vem se desenvolvendo e se consolidando como campo de investigação científica, consistindo em uma alternativa para a mediação entre a história individual e a história social.

Contudo, apesar da necessidade de ocasionar nas pesquisas científicas essa visão particular e subjetiva, ainda assim a busca pela objetividade e racionalidade persiste e, por vezes, ocorrem tentativas de ajustar esses novos métodos aos princípios do modelo positivista (BUENO, 2002). Essa atitude, segundo a autora, resulta da incompreensão da amplitude e relevância de tal método e, conseqüentemente, acaba por reduzi-lo e empobrecê-lo ao depreciar a subjetividade que lhe é intrínseca.

Posteriormente, surge a questão: “como é que a subjetividade contida nas narrativas autobiográficas pode vir a se tornar objeto de conhecimento científico?” (BUENO, 2002, p. 19). Na tentativa de responder a essa questão, a autora dialoga com Ferrarotti (1988) que, por sua vez, corrobora da perspectiva de Marx ao conceber a práxis humana como essência do

homem que se constrói nas suas relações sociais. Caminhando na direção dessa concepção, a autora afirma que “a vida humana e mesmo cada um de seus atos se manifesta como a síntese de uma história social” (BUENO, 2002, p. 19). Partindo desse princípio, pressupõe-se que a partir da práxis individual podemos conhecer o social, ou seja, a subjetividade, de certa forma, se constitui como uma via de acesso ao conhecimento do sistema social.

Bueno (2002, p. 20) também inclui algumas reflexões que dizem respeito à intencionalidade comunicativa da narrativa autobiográfica. Para ela:

Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. Ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa há sempre a tentativa de uma comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário, como é o que muitas vezes acontece com os diários íntimos. (BUENO, 2002, p. 20).

Em função disso, a autora argumenta sobre a importância de que, ao utilizar o método biográfico, o contexto e o processo mediante o qual a narrativa ou as narrativas foram produzidas não seja ignorado ao analisá-las.

Bueno (2002), também cita os estudos de Goodson (1992, 1994) ao sinalizar a importância de dar voz aos professores, e acrescento eu, aos futuros professores, e valorizar as suas subjetividades. Para a autora, baseada nesses estudos, isto significa concebê-los como produtores de conhecimento, e não apenas mero objeto do discurso dos pesquisadores. Nesse sentido, segundo a mesma autora, “a abordagem biográfica prioriza o papel do sujeito na sua formação, o que quer dizer que a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida, ou do percurso de sua vida escolar” (BUENO, 2002, p. 22), concebendo, nessa visão, a formação como um processo que se inicia muito antes do ingresso no curso de habilitação para o magistério, ou mesmo da escolarização, e que prossegue durante todo o percurso profissional do docente. Ou seja, toda a história de uma vida é considerada como espaço-tempo de formação.

Além disso, importa considerar que “ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo” (BUENO, 2002, p. 23). Indo mais além, Goodson (1992, 1994 apud BUENO, 2002) menciona o fato de que a pesquisa biográfica pode desenvolver nestes professores em formação uma postura de resistência às novas políticas educacionais que tentam minimizar os professores frente ao poder institucionalizado. Assim, ao ascender-lhes à palavra dá-se a eles o direito de se representarem e, ao mesmo tempo, de contribuírem a educação.

Com base em tudo o que foi pontuado, vale sublinhar que apesar da pesquisa científica tradicional positivista reivindicar a objetividade e a busca de fatos comprováveis, solicitando que o resultado da pesquisa científica abranja uma maioria, é inegável a importância dos estudos com e sobre as histórias de vida. Embora o método biográfico ainda esteja caminhando no sentido da conquista de seu espaço e legitimidade científica, é notável o seu crescimento em nosso país, assim como os pontos positivos da utilização dessa abordagem que merecem ser reconhecidos e explorados no âmbito da pesquisa e formação.

Na ótica de Ranghetti (2004), as experiências vivenciadas pelos futuros professores ao longo do seu processo de escolarização influenciam, na maior parte das vezes de forma inconsciente, o seu processo formativo e sua prática profissional. Ou seja, as práticas pedagógicas desenvolvidas por antigos professores se constituem como modelos comportamentais, sejam eles rejeitados ou praticados. Por este motivo, a autora sinaliza que para que se possa “compreender o presente faz-se necessário pesquisar sobre o percurso vivido, identificar, analisar e conhecer as interações feitas” (RANGHETTI, 2004, p. 2) para que assim os futuros professores, conscientes das raízes que fixam o sentido que atribuem à profissão docente, possam então assumir a construção dos seus próprios projetos educativos, arquitetando as suas ações e seus percursos profissionais.

Nesse sentido, a pesquisa autobiográfica se mostra como essencial, na medida em que “possibilita apropriar-se do movimento constitutivo do ser, representativo dos sucessos e insucessos, das angústias, dos medos, das ousadias que, muitas vezes, permanecem aninhadas no interior do ser, sufocando-o” (RANGHETTI, 2004, p. 3). É por meio dela que se pode conhecer, analisar e compreender situações vividas e de que forma cada uma delas hoje movem o indivíduo nas suas ações e formam o seu jeito de ser.

Como considerado por Ranghetti (2004, p. 4) “Ao registrar a própria história vivida, o autor ocupa o papel de espectador. Distancia-se do que se mostra, estranha-se e, com o estranhamento, começa a compreender o processo vivido, os movimentos e as afecções sentidas”. Nesse movimento, ou seja, por meio desse distanciamento que paradoxalmente aproxima, o sujeito adquire a autoconsciência, também chamada de “consciência de si”, da sua própria historicidade e formação, que o conduz à liberdade, à emancipação, a assumir o comando da sua história de vida, dos caminhos que desse momento em diante percorrerá, das tramas da sua própria formação. Ao tomar consciência do lugar que ocupa no mundo, o professor em formação compreende também a responsabilidade que lhe compete e sente-se mais responsável pela sua formação, percebendo-a com um contínuo, um constante devir cuja arte lhe cabe.

Segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015), o uso das narrativas na formação docente e na pesquisa vem ocorrendo há mais de duas décadas. O que predominava até então era, e ainda é, um tipo de pesquisa que preza pelo distanciamento, objetividade e neutralidade do pesquisador em relação ao objeto pesquisado, na crença de que essa postura assegura maior confiabilidade, validade e autoridade aos resultados obtidos e ao trabalho do pesquisador. Entretanto, dessa forma os sujeitos têm suas práticas, saberes e fazeres modificados pela visão, pelas escolhas (que não são neutras, mas sim guiadas por ideologias) e pelo objeto de interesse do pesquisador. À vista do exposto, em contrapartida difundiu-se a pesquisa narrativa, na busca por preservar os sujeitos e as suas práticas, evitando que tenham os seus sentidos corrompidos e formatados pelo pesquisador (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

Os referidos autores discorrem sobre o sentido de desenvolver uma pesquisa de caráter narrativo. Segundo estes:

Os modos formatados de fazer pesquisas em nome de uma pretensa objetividade acabam por afastar os sujeitos e retirar deles o caráter de autoria, uma vez que o estilo, a forma de expressão, as enunciações são, sobretudo, comandadas pelos enunciados teórico-metodológicos assumidos como pontos de partida, que sobredeterminam o dizer dos pesquisadores. Esse saber que se pretende cientificamente desinteressado e desencarnado se vale da alteridade, citando outros trabalhos e autores como autoridades, e não como parceiros no grande diálogo de construção de compreensões do mundo humano. Nas narrativas de experiências, os sujeitos se fazem autores e assinam as compreensões que produzem sobre as suas vidas. Apor sua assinatura decorre da não existência de álibi no mundo para um sujeito evadir-se de sua responsabilidade histórica. Cada sujeito, como ser único, vive e experimenta situações reais que o implicam no ato vivido, na experiência ocorrida. Nessa unicidade é que ocorrem o ato e o dever concreto de dizer (responder), de responsabilizar-se pelo que se diz. (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 14).

No decorrer do artigo, os mesmos autores problematizam o distanciamento entre o conhecimento científico e aquilo que chamam de “saberes da experiência” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). O primeiro deles, tido como oficial e que possui considerável espaço no modelo de ensino atual, se mostra insuficiente para dar conta de enfrentar os problemas complexos da sociedade, sendo por isso essencial que sejam colocados em diálogo com os últimos, superando a separação que está posta entre o mundo da ciência e o mundo da vida. Na concepção dos autores, os saberes da experiência podem ser evocados por meio da pesquisa narrativa. Para definir a forma como concebem as narrativas, os autores referenciam o estudo de Bruner (1998) e por meio dele concluem que:

A narrativa é um modo de pensamento que se apresenta como princípio organizador da experiência humana no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que com ele mantêm os sujeitos. O modo narrativo organiza-se a partir da experiência particular dos sujeitos, no que é contextual e singular. A experiência lida com as idiossincrasias do mundo e vale-se para isso da força da tradição, não sendo passível de ser “comprovada cientificamente” pela sua própria natureza (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 6).

Partindo da diversidade de usos de narrativas na formação e na pesquisa em educação, os autores identificam quatro tipos ou possibilidades de empregá-las. São estes:

- a) **Narrativa como construção de sentidos para um evento:** Assemelha-se essencialmente com as pesquisas em história oral. Por meio das narrativas dos sujeitos envolvidos são trazidas à tona histórias pessoais e sociais, além de acontecimentos históricos que despontam da memória dos narradores, contribuindo para um maior entendimento dos pesquisadores.
- b) **Narrativa biográfica ou (auto)biográfica:** Apesar de estarem no mesmo campo epistemológico, quando nos referimos à biografia estamos falando de uma situação em que um pesquisador ou escritor media a reconstrução da história de uma outra pessoa, o narrador. Já quando falamos em autobiografia é o próprio sujeito que narra, escreve e reflete sobre a sua vida e o seu processo formativo, e, deste modo, adquire aquilo que popularmente chamamos de “consciência de si”.
- c) **Narrativas de experiências planejadas para pesquisas:** É quando as ações pedagógicas ou experiências são desenvolvidas com base em um planejamento que visa obter respostas ao que se intenciona pesquisar. O pesquisador pode ou não ser o mesmo sujeito que realiza a ação pedagógica ou experiência a ser investigada e validada.
- d) **Narrativa de experiências do vivido:** Se origina de uma experiência que tenha sido significativa na vida do pesquisador, motivo pelo qual este opta por narrá-la e tomá-la como objeto de reflexão e investigação, na busca por melhor compreendê-la, extrair lições e produzir conhecimentos a partir do encontro entre a experiência vivida e a teoria. Na concepção dos autores, é “da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 11). Vale ressaltar que este tipo de pesquisa narrativa, apesar de ter semelhanças com a autobiografia, difere-se dela, pois “não se

faz emergir o sujeito, e sim a lição que se extrai da experiência” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 11). Deste modo, o interesse do pesquisador não é no todo que constitui o seu passado, mas sim em um (ou alguns) “acontecimento significativo” que por ser assim considerado se tornou experiência.

Nesse ponto, é importante recuperar o sentido de experiência definido por Larrosa (2002, p. 21), para quem “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Nesse sentido, nem tudo aquilo que faz parte da nossa história necessariamente se converte em experiência, que diferentemente da vivência, abrange somente aquilo que foi significativo para nós nessa história. Nessa perspectiva, o autor argumenta que atualmente somos bombardeados diariamente por uma expressiva quantidade de informações, e justamente pelo excesso delas, pela ânsia de estarmos sempre bem informados, de possuímos de prontidão uma opinião sobre tudo o que nos cerca, de estarmos sempre atualizados, de não perdermos tempo, de não ficarmos para trás, de estarmos sempre em movimento pelo simples receio de ficarmos estagnados porque esse tipo de postura a sociedade moderna condena (BAUMAN, 2007), é que nada nos acontece porque não temos tempo de nos apropriar de tudo o que nos sucede. Apenas sabemos muitas coisas, o que não significa que esse saber seja de fato significativo, esteja “vivo em nós”. Quando falo de um saber “vivo em nós”, me refiro a um saber que não somente permanece em nosso discurso, mas também movimente a nossa ação.

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, 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. (LARROSA, 2002, p. 24).

Procurei mas não encontrei receitas nem fórmulas que orientassem o modo como proceder ao desenvolver uma pesquisa sobre a experiência vivida e novamente encontro nestes mesmos autores à orientação de que de fato isso não existe, contudo, essa não existência não significa que não exista uma metodologia de investigação. Segundo os autores, ao pesquisar a própria experiência não há no início um problema que em outras

abordagens assumiria a forma de questionamentos, mas sim uma história que será o ponto de partida para a investigação. Assim, os interrogantes surgirão somente quando a narrativa for ganhando forma. Do mesmo modo, os objetivos a serem atingidos se diferem porque não giram em torno de um problema ao qual se busca respostas. O que ocorre é que no momento em que a experiência é narrada surge uma lição ou tema, e então o pesquisador irá confrontá-lo com o conhecimento já acumulado sobre o assunto.

Somado a isto, desenvolvi uma pesquisa bibliográfica através de levantamento e análise bibliográfica, com o objetivo de sistematizar e analisar a produção científica sobre as práticas de escrita na formação inicial a partir de diferentes perspectivas teóricas.

Para Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O autor considera que boa parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como as pesquisas sobre ideologias e aquelas que propõem a análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas predominantemente mediante fontes bibliográficas.

Para o referido autor, a principal vantagem deste tipo de pesquisa reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Gil (2002) também coloca que a pesquisa bibliográfica desenvolve-se ao longo das seguintes etapas: a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Lima e Mioto (2007, p. 38) acrescentam que “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Nesse sentido, sinalizam a importância da delimitação de critérios, que devem ser claros e bem definidos, e do cuidado na escolha e no encaminhando dos procedimentos metodológicos. As mesmas autoras acrescentam que a pesquisa bibliográfica “é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Outro ponto ressaltado pelas autoras diz respeito à flexibilidade na obtenção dos dados, pois “o objeto de estudo pode ser constantemente revisto, garantindo o aprimoramento na definição dos procedimentos metodológicos, como também a exposição mais eficiente do percurso de pesquisa realizado” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44), o que

exige disciplina e atenção por parte do pesquisador no percurso metodológico definido e no cronograma de estudo proposto para que o resultado final do trabalho não fique comprometido.

Como referido anteriormente, a temática do presente estudo são as práticas de escrita na formação inicial. Por esse motivo, procurei referências teóricas que contribuíssem para o aprofundamento da temática escolhida.

Em função disso, realizei uma pesquisa bibliográfica em duas bases: a) nos Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), nas edições de 2006, 2008 (Eixos II, III e IV), 2010 (Subtemas 5 e 25) e 2012 (Livros 2 e 3); b) nos Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), nas edições de 2006 (Eixos V e VI), 2008 (Eixo II), 2010 (Eixo III) e 2012 (Eixo V).

Deste modo, pretendo que as minhas escritas e o diálogo estabelecido com autores que discutem a temática no contexto de cursos de Pedagogia possam oferecer subsídios para pensar em propostas de formação inicial de acolham o exercício da escrita.

A seguir apresento o conteúdo de cada capítulo deste trabalho.

No capítulo 2 apresento um memorial sobre a escrita em minha vida, por meio do qual explico como essa prática esteve presente em cada etapa percorrida, evidenciando todo o valor e a potência da escrita na minha formação como sujeito e professora em formação.

No capítulo 3 primeiramente descrevo os percursos metodológicos seguidos a fim de realizar o levantamento de dados nos Anais do CIPA e do ENDIPE (2006-2012). Em seguida, socializo as análises desenvolvidas a partir das produções científicas levantadas nas duas bases de dados.

É importante frisar que no decorrer dos meus estudos percebi que alguns artigos problematizavam práticas que foram instituídas pelos autores dos trabalhos, a maioria deles professores do Ensino Superior, já em outros artigos os autores pesquisavam práticas que tinham sido instituídas por outros. Em função disso, optei por dividir os artigos segundo o critério de o autor do mesmo ter sido (ou não) quem desenvolveu aquela prática de escrita que é descrita no artigo. Nos dois casos, relato como essas práticas de escrita foram desenvolvidas nos múltiplos contextos abordados pelos autores e quais suas respectivas contribuições para o processo formativo dos futuros professores.

Por último, nesse capítulo faço uma articulação das contribuições da escrita elencadas pelos autores estudados, cujos trabalhos constituem parte dos referidos eventos e legitimam a importância dessa instância formativa no âmbito da formação de licenciandos em Pedagogia.

No capítulo 4 analiso escritas que produzi durante a minha trajetória pelo projeto de extensão e pelo curso de extensão (2013-2015), objetivando compreender quais os saberes mobilizados e as reflexões desencadeadas a partir do exercício da escrita nestes dois espaços. De um total aproximado de 43 escritas produzidas nesse período, escolhi analisar três escritas mensais vinculadas ao projeto de extensão, um registro reflexivo que foi elaborado após um dos encontros do curso de extensão e uma escrita que produzi por motivação própria inspirada nas vivências que tive nesses dois espaços formativos. Essa opção se deu em função do meu maior envolvimento com essas cinco escritas que legitimam a importância dessa prática em meu processo formativo.

Finalizo com o capítulo 5 apresentando algumas considerações em relação ao trabalho desenvolvido.

2 METAMORFOSES DA ESCRITA EM MINHA VIDA

Desde a infância, mesmo antes de descobrir a arte de juntar as letras, gosto muito de escrever. Recordo-me que qualquer pedaço de papel era um convite à escrita. Em todo o faz-de-conta, lá estava ela que, mal sabia eu, seria a minha companheira fiel da vida, cujo bem que me provoca me faz gostar de tê-la sempre por perto. Minha mãe, observando toda aquela ânsia e entusiasmo por decifrar o mundo em palavras, matriculou-me em uma escola do bairro onde comecei a aprender as primeiras letras, depois a juntá-las e ordená-las, de modo que aos sete anos estava alfabetizada e apta a escrever pequenos textos.

Logo após essa imensa conquista, fui presenteada com um diário, um instrumento bem diferente de todos os outros veículos da minha escrita: ele guardava segredos. Deixei-o então abandonado por um tempo, pois sua presença provocava uma sensação estranha que talvez eu possa chamar de inquietude, mas, ao mesmo tempo, me causava medo de ser descoberta. É que, naquele tempo, houve um descompasso na relação de meus pais que culminou em um lamentável divórcio. Eu que não sabia como lidar com aquele doloroso rompimento, sofria em silêncio. Entretanto, dentro de mim uma voz gritava para dizer. Tomei uma dose de coragem e outra de fôlego, eu necessitava daquilo. Escrevia pela primeira vez em um diário e isso me fazia sentir viva. Naquele momento firmava-se o meu encontro com a palavra e inaugurava-se um belo e intenso romance. De agora em diante, a minha relação com a escrita aos poucos foi se estreitando, fomos construindo um vínculo muito forte.

Na escola, considerando o Ensino Fundamental e Médio, praticávamos a escrita quase exclusivamente no formato de redação sobre temas específicos selecionados pelas professoras que, na maioria das vezes, eram muito pouco instigantes porque desconectados de nossos reais interesses. Pouco a pouco, estes foram sendo direcionados ao vestibular, priorizando-se temas polêmicos e de expressiva repercussão midiática. Lembro-me que as produções textuais costumavam ser utilizadas com o intuito de diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno, o que nos causava um temor descomunal diante da folha de papel em branco, um excelente meio de inculcar-nos a “verdade”!

Existiam também os concursos de escrita, sendo muitos deles impulsionados por uma empresa dedicada à produção de aço que empreendia investimentos nesse sentido, premiando aqueles que obtinham melhor pontuação em seus textos. Apesar de julgar incoerente por meus princípios o estímulo à competitividade que se fazia nessas ocasiões, reconheço que ter sido escolhida tantas vezes e, portanto, cercada de elogios provenientes de familiares, funcionários

da escola e amigos, foi uma prerrogativa essencial para que eu pudesse aprimorar essa prática, inicialmente movida pela vontade de vencer os referidos concursos.

Muito além do cumprimento de obrigações, a escrita tinha vez na troca de cartas que ocorria de uma forma completamente espontânea. Essas cartas carregavam um turbilhão de pensamentos e sentimentos, constituindo-se como ferramenta de diálogo e interação. Reforçavam-se assim os laços de amizade, afetividade e intimidade. Construíam-se pontes para o universo do outro.

Com base nestes dizeres, enfatizo que a escrita em minha vida escolar sempre foi algo imposto e pouco prazeroso. Porém, devido aos nossos encontros na informalidade, nós vencemos! A nossa relação foi mantida com lealdade e perseverança.

Ao ingressar na universidade, me encontrei com toda a formalidade acadêmica. Foram raras as oportunidades de abandono do “protocolo”, fixado basicamente na seguinte prescrição: manter a objetividade, a racionalidade e a neutralidade.

Essa ideia de me tornar consumidora passiva das ideias dos outros ao invés de produtora ativa de conhecimentos sempre me causou muito desconforto. Sentia-me forçada a ocupar as beiras ou as margens, vendo os meus saberes todos sendo silenciados e com isso eu não podia. Nasci para o mundo e com o mundo estarei! Tudo isso fervilhava em meu coração.

Desde o primeiro ano do curso, estive na escola fazendo aquilo que eu sempre quis, mas ainda faltava alguma coisa, um “ingrediente especial”... Decidi sair ao seu encontro. Descobri muito mais que um dia eu poderia ter imaginado em um espaço especial: o projeto de extensão “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade”.

Como parte desse coletivo, comecei a praticar a escrita através das propostas descritas detalhadamente na introdução deste trabalho (registro, avaliação do processo vivido, escrita das aprendizagens feitas, escrita mensal e pipocas pedagógicas). Simultaneamente, passei a participar do curso de extensão “Escola: espaço de formação de professores”, onde praticamos a escrita de registros reflexivos. De certa forma, o que todas as propostas trazem em comum é o fato de nos encorajar ao exercício da criatividade, da expressão individual, da sensibilidade, do raciocínio e da reflexão. A palavra se acendia em mim cada vez mais, como expressão de uma mente e um coração que têm muito a revelar. É que quanto mais se escreve, mais se quer escrever.

É através do exercício da escrita que venho refletindo sobre diversos aspectos da prática pedagógica na escola, sobre o que é ser professora, sobre o meu papel ocupando futuramente esse lugar, sobre quem sou eu em cada etapa da minha vida e o que eu posso

fazer para não somente “estar *no* mundo”, mas “estar *com* o mundo”. Eu “me caço” quando escrevo.

Movimentar as palavras, dando-lhes vida, nem sempre é uma tarefa fácil, mas no final, é algo que realmente vale a pena. Digo que não é tão fácil porque escrever exige um intenso movimento de reflexão, de crítica e autocrítica para o qual nem sempre estamos preparados. No entanto, é certo que a escrita, destemida como é, nos pede para olharmos atentamente para nós mesmos, para os outros e para o mundo. Ao final de cada página redigida, nos damos conta de que não somos os mesmos de quando começamos a escrever: fomos transformados!

Após todas essas vivências eu finalmente compreendo aquilo que estava faltando: eu sempre quis escrever uma história, a minha própria história. Sendo assim, deixo-me escapar...

3 A ESCRITA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA

3.1 Encaminhamentos da pesquisa bibliográfica (CIPA/ENDIPE)

Como já referido, o objetivo central do estudo é sistematizar e analisar a produção científica sobre as práticas de escrita na formação de licenciandos em Pedagogia a partir de diferentes perspectivas teóricas. Para isto, como já referido, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa, através de levantamento e análise bibliográfica dos artigos localizados nos Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) e nos Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), considerando o período de 2006-2012 em ambos os casos. A seguir, explico detalhadamente o critério de escolha dos artigos selecionados para a presente pesquisa nas referidas bases de dados, juntamente com os procedimentos que compuseram a minha busca.

Primeiramente, considereei como objeto de análise os trabalhos localizados nos anais do CIPA, sendo que no mesmo os artigos são agrupados em diferentes eixos. Para efetivação desta pesquisa decidi, em conjunto com a minha orientadora, considerar as produções dos seguintes eixos:

- II CIPA (2006): Eixo V. As construções (auto)biográficas e práticas de formação. Eixo VI. História oral, memória e formação.
- III CIPA (2008)²: Eixo II. (Auto) biografia e práticas de formação: lugares de aprendizagem e (re)invenção de si.
- IV CIPA (2010): Eixo III. Práticas de formação e pesquisas (auto)biográficas.
- V CIPA (2012): Eixo V. Práticas de formação e pesquisas (auto)biográficas.

Posteriormente, debrucei-me sobre os trabalhos localizados nos anais do ENDIPE. Para a seleção dos trabalhos foram utilizados os seguintes critérios:

- 2006: Nos anais são apresentados os autores dos artigos por ordem alfabética. A seleção foi feita tendo como palavras-chave: escrita, narrativa e formação inicial.
- 2008: Nos anais os artigos estão divididos em 7 eixos, a busca foi feita com as três palavras-chave já explicitadas, nos seguintes eixos:

²Informo que não tive acesso às produções do III CIPA (2008), pois no período de realização da pesquisa os Anais deste evento não estavam disponíveis para consulta.

- a) Eixo II. Práticas de ensino e as didáticas específicas (tendências teóricas, políticas e metodológicas no campo, inovações e avaliação).
 - b) Eixo III. Formação de professores e saberes docentes (as culturas, os lugares e os espaços da formação de professores; a profissionalidade e os saberes docentes; as trajetórias de formação).
 - c) Eixo IV. Sujeitos do Processo de Ensinar e de Aprender (o protagonismo, a cultura e a memória de professores e alunos; as práticas e os processos de subjetivação).
- 2010: Os anais são apresentados por subtemas, estudei os artigos incluídos nos seguintes subtemas: a) subtema 5 – Didática; b) subtema 25 – Formação Docente. Nos dois casos considerei como critério de escolha do artigo as três palavras-chave referidas anteriormente.
 - 2012: Os anais são apresentados em três livros. Para a presente pesquisa foram selecionados os artigos apresentados no: a) Livro 2 – Políticas de formação inicial e continuada de professores e; b) Livro 3 – Didática e Práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições. Em todos os casos foram consideradas as três palavras-chave: escrita, narrativa e formação inicial.

É importante mencionar também que, no CD-ROM correspondente ao referido evento, as produções se encontram divididas por categorias, sendo que para a presente pesquisa foram levantados apenas os trabalhos contidos na categoria painel.

A consulta aos anais dos eventos no início do trabalho de pesquisa exigiu uma análise cuidadosa em relação às palavras-chave empregadas e delimitação dos objetivos da pesquisa. Como critério de seleção, considerei as palavras-chave que apareciam nos títulos dos artigos, pois nos trabalhos do II CIPA, por exemplo, as produções não possuíam palavras-chave, impossibilitando o uso das mesmas como critério de seleção para o levantamento. Em ambos os casos, usei as seguintes combinações de palavras-chave: “escrita” (CIPA: 41 registros no total / ENDIPE: 84 registros no total), “narrativa” (CIPA: 106 registros no total / ENDIPE: 75 registros no total) e “formação inicial” (CIPA: 09 registros no total / ENDIPE: 124 registros no total). Cabe ressaltar que estes totais se referem à soma dos registros encontrados em todos os eventos do CIPA e do ENDIPE no período estudado.

Desse levantamento, excluí as produções que não tinham como foco o contexto da formação inicial de licenciandos em Pedagogia. Sendo assim, não considerei em nenhum dos períodos analisados:

- As pesquisas sobre a formação continuada de professores e as que envolvem cursos especiais de formação de professores nos quais os mesmos já exercem a profissão pelo magistério, mas participam desses cursos para atender à exigência de formação em nível superior disposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996);
- Também não foram consideradas: a) as pesquisas sobre práticas de escrita instituídas em outras licenciaturas, tais como: Matemática, Letras, Geografia, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, História, Química, entre outras; b) as pesquisas sobre análise de escritas produzidas por alunos da escola básica e no contexto da EJA (Educação de Jovens e Adultos); c) estudos que utilizaram de escritos produzidos por graduandos apenas como documentos para investigar e discorrer sobre outras temáticas, sem trazer nenhuma reflexão acerca do processo de escrita e, por sua vez, não contribuindo para atingir aos objetivos propostos na pesquisa; d) análises de produções escritas produzidas por professores formadores e outros profissionais da educação como o assessor pedagógico; e) pesquisas que não abordam a prática da escrita em si, mas sim a natureza e/ou as especificidades da pesquisa narrativa, as narrativas orais, depoimentos orais ou entrevistas narrativas, entre outros temas afins.

Nos referidos eventos do CIPA (2006-2010-2012), foram produzidos 640 trabalhos no total, sendo que 156 tratavam da prática da escrita, 26 referiam-se às práticas de escrita promovidas no contexto da formação inicial de professores e, deste total, somente 11 trabalhos abordavam práticas de escrita instituídas em cursos de Pedagogia, meu foco nesse estudo. Sendo assim, debruicei-me a analisar estes 11 trabalhos, a saber: Brandão (2010); Chaluh (2012a); Erbs e Abrahão (2012); Goldberg, Olinda e Bezerra (2012); Ibiapina (2006); Mendes e Brito (2012); Oliveira (2012); Pierro (2010); Ramos (2006); Santos (2006); Silva e Oliveira (2010).

Do total de produções selecionadas, duas delas se enquadram em mais de uma palavra-chave selecionada do título, são estas: Ibiapina (2006) que foi selecionada tanto obedecendo ao critério “formação inicial” quanto “narrativa” e Mendes e Brito (2012) que se aplica à “formação inicial”, “escrita” e “narrativa”.

Dos 11 trabalhos relacionados e analisados que documentam práticas de escritas promovidas na formação inicial de licenciandos em Pedagogia, cabe ressaltar que 02 deles também trazem discussões: que envolvem a formação inicial de professores em exercício, pois alguns casos de estudantes abordados no artigo, apesar de estarem inseridos na formação

inicial, já mantém contato com a prática (SANTOS, 2006); que envolvem a formação inicial somada às análises de narrativas produzidas por professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental em início de carreira que participam juntamente aos graduandos de um Curso de Extensão Universitária (OLIVEIRA, 2012). Sendo assim, obedecendo ao critério de seleção previamente estabelecido, entre essas 02 produções trarei para a discussão apenas os fragmentos que fazem referência à formação inicial dos licenciandos em Pedagogia. Do mesmo modo, o trabalho de Goldberg, Olinda e Bezerra (2012), além de ocasionar reflexões sobre a escrita na Licenciatura em Pedagogia, também reflete sobre a escrita no contexto da Licenciatura em Teatro. Tendo em vista que as descrições das práticas promovidas e de suas respectivas contribuições encontram-se imbricadas, farei referência a ambos os trabalhos desenvolvidos concomitantemente. Vale ressaltar que apenas Chaluh (2012a) apresenta uma pesquisa que trata da instituição dessas práticas em projetos de extensão universitária, enquanto que as outras são práticas instituídas no contexto das disciplinas vinculadas ao curso de Pedagogia, ou ainda, a cursos de extensão universitária, como Oliveira (2012).

Em contrapartida, nas diferentes edições do ENDIPE (2006-2012) foram produzidos 4235 trabalhos no total, considerando os artigos consultados a partir dos eixos e/ou grupos de trabalho definidos em cada edição do referido evento, sendo que 283 tratavam da prática da escrita, 34 referiam-se às práticas de escrita promovidas no contexto da formação inicial de professores, e destes, somente 17 encaminham estudos sobre essas práticas instituídas em cursos de Pedagogia. Sendo assim, dediquei-me a analisar estes 17 trabalhos, sendo eles: Alvarenga (2006); Andrade (2006); Barolli, Moura e Prado (2008); França (2008); Frison (2012); Garcia (2012); Martins, Militz e Souza (2012); Molina (2006); Monteiro, Cardoso e Mariani (2012); Nascimento (2010); Peres (2006); Peres (2008); Rocha (2010); Rocha (2012); Rodrigues (2004), Süsskind (2010) e Vilar (2010).

Do total de produções escolhidas, 04 delas se enquadram em mais de uma palavra-chave selecionada do título. São estas: Molina (2006), Peres (2006), Barolli, Moura e Prado (2008) e Nascimento (2010) que empregam as palavras-chave “narrativa” e “formação inicial”. Além disso, dos 17 trabalhos relacionados e analisados que documentam práticas de escritas promovidas na Licenciatura em Pedagogia, cabe ressaltar que 01 deles encaminha também discussões que envolvem a formação continuada de professores (GARCIA, 2012). Obedecendo ao critério de seleção previamente estabelecido, trarei para a discussão apenas os fragmentos que fazem referência à formação inicial de professores. Também é importante mencionar que os trabalhos de Martins, Militz e Souza (2012), Rocha (2012) e Molina (2006) conduzem reflexões não somente voltadas à Licenciatura em Pedagogia, mas também à

Licenciatura em Matemática e, no caso de Molina (2006), também dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física, Física, História e Letras. Pelo mesmo motivo descrito anteriormente no caso do CIPA, opto por ocasionar essas discussões neste trabalho simultaneamente. Nesse caso, cabe ressaltar que apenas Monteiro, Cardoso e Mariani (2012) apresentam pesquisas que tratam da instituição dessas práticas em grupos de estudos e pesquisa, enquanto que as outras são práticas instituídas no contexto das disciplinas vinculadas ao curso de Pedagogia, exceto nos casos descritos em que se aludem também outras licenciaturas.

Os registros levantados mostram que o tema vem sendo pouco discutido quando se refere à formação inicial de professores, dando enfoque ao curso de Pedagogia. No CIPA, das 11 produções que se referem à formação inicial de licenciandos em Pedagogia, 03 deste total (BRANDÃO, 2010; MENDES; BRITO, 2012; SILVA; OLIVEIRA, 2010) socializam pesquisas sobre práticas desenvolvidas por outros professores, colocando-se no lugar de pesquisadores, não estando diretamente envolvidos com essas práticas. Por outro lado, 08 deste total (CHALUH, 2012a; ERBS; ABRAHÃO, 2012; GOLDBERG; OLINDA; BEZERRA, 2012; IBIAPINA, 2006; OLIVEIRA, 2012; PIERRO, 2010; RAMOS, 2006; SANTOS, 2006) socializam práticas que foram instituídas pelos próprios autores nesse contexto, geralmente enquanto professores de uma disciplina, tendo sempre uma intencionalidade formativa. No ENDIPE, das 17 produções que se referem à formação dos mesmos licenciandos, 11 deste total (ALVARENGA, 2006; ANDRADE, 2006; FRISON, 2012; GARCIA, 2012; MARTINS; MILITZ; SOUZA, 2012; MONTEIRO; CARDOSO; MARIANI, 2012; NASCIMENTO, 2010; PERES, 2006; ROCHA, 2010; ROCHA, 2012; SÜSSEKIND, 2010) socializam pesquisas sobre práticas instituídas no âmbito em estudo e 06 deste total (BAROLLI; MOURA; PRADO, 2008; FRANÇA, 2008; MOLINA, 2006; PERES, 2008; RODRIGUES, 2004; VILAR, 2010) socializam práticas instituídas pelos próprios autores. Em todos os casos, foram constatados números extraordinariamente pequenos se comparados ao total de produções dos eventos como um todo.

3.2 Das análises: artigos que problematizam a prática da escrita (CIPA/ENDIPE)

3.2.1 Das práticas instituídas

Como já explicitado, foram levantados 11 trabalhos nos anais do CIPA (2006-2010-2012) e 17 trabalhos nos anais do ENDIPE (2006-2008-2010-2012), constituindo um total de

28 trabalhos. O presente estudo se pauta nesses 28 trabalhos iniciais, bem como em diversos autores nos quais eles buscam embasamento teórico, sendo que o estudo desses autores se deu através dos trabalhos selecionados dos congressos.

Do total de produções levantadas para o desenvolvimento da pesquisa, 14 abordavam práticas instituídas pelos próprios autores no contexto da formação inicial de licenciandos em Pedagogia, estes que em sua maioria se tratam de professores que socializam sua própria prática e que pretendem com ela atingir uma determinada intencionalidade formativa. A seguir, tratarei de socializá-las, explicitando os contextos nos quais foram promovidas, as disciplinas nas quais estiveram inseridas, como foram desenvolvidas e quais as contribuições da prática da escrita no processo formativo dos futuros professores apontadas pelos autores.

Em meio aos trabalhos levantados e analisados, encontrei a produção Oliveira (2012) na qual a autora investiga as narrativas de licenciandos em Pedagogia e professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental em início de carreira, produzidas no contexto de um Curso de Extensão Universitária. Nele buscou-se criar condições pedagógicas para a constituição do grupo com características colaborativas, de modo a promover a reflexão sobre o próprio processo formativo, em especial com o ensino e aprendizagem da matemática. Para isso, os futuros professores foram instigados a narrar sobre as suas atividades de ensino planejadas e desenvolvidas em experiências vividas no estágio.

Após a produção individual, as narrativas eram socializadas e discutidas no grupo, oportunizando inúmeras reflexões e problematizações sobre o tema em estudo e deixando em evidência o modo como nos tornamos professores para intervir no processo de formação inicial e continuada de professores de forma mais efetiva.

Os estudos mostram que as narrativas escritas cumprem um importante papel na formação de futuros professores, pois as mesmas permitem o exercício da reflexão crítica na produção do conhecimento, articulando as práticas educacionais aos pressupostos teóricos que as embasam e colaborando também para a reflexão também sobre crenças, teorias individuais ou do grupo de estudantes, as quais também podem ser comparadas com teorias educacionais, o que torna essa prática legítima na produção da aprendizagem da docência. Além disso, permitem que ao narrar o autor tenha um maior conhecimento sobre si, compreenda as causas, consequências e circunstâncias das suas ações ou de acontecimentos, reflita sobre como as suas atitudes afetam ao próximo e reconheça os seus limites pessoais de modo que possa redefinir seus modos de agir e criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão.

Outro aspecto que merece destaque é o estabelecimento de uma relação de confiança e vínculo entre os participantes do grupo, o que foi fundamental para oferecer a segurança necessária para que se sentissem a vontade para compartilhar suas histórias e se permitissem a reconstruí-las. Cabe ressaltar as colocações da autora que explicitam que esse processo formativo, pautado na prática da escrita sobre a forma de narrativas e no diálogo entre os participantes do curso, não é algo espontâneo, exigindo uma intencionalidade e supervisão para que se torne efetivo.

Na mesma linha, Barolli, Moura e Prado (2008) investigam uma prática que foi instituída no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e que integrou as disciplinas de Fundamentos do Ensino de Ciências, Fundamentos do Ensino de Matemática e Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado durante o primeiro e o segundo semestre do ano de 2007, na perspectiva de criar condições favoráveis para que os futuros professores experimentassem um processo reflexivo que os auxiliasse a problematizar conhecimentos e saberes acerca da prática pedagógica vivenciada a partir do contato com as escolas, possibilitado por meio da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, que garante um espaço para que os estudantes possam experimentar a docência por meio da escolha de um tema que é desenvolvido durante algumas aulas (sequência didática), junto aos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, da Educação Infantil ou da Educação de Jovens e Adultos.

Paralelo a estas atividades, os docentes das três disciplinas mencionadas realizaram encontros para orientação e planejamento das sequências didáticas antes de serem aplicadas, contribuindo para a escolha de metodologias e estratégias de ensino adequadas, oferecendo sugestões de natureza didático-pedagógica para um bom desenvolvimento do trabalho e para uma melhor condução das aulas, e ainda, para a escolha de conteúdos relevantes e para que os mesmos pudessem ser ensinados a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

Os autores relatam que a proposta foi estruturada por meio de narrativas (orais e escritas), elaboradas com base na vivência dos estudantes durante os encontros presenciais das disciplinas e também em torno das vivências e do projeto de ensino que estavam desenvolvendo durante o período de estágio. A respeito da efetivação dessa estratégia, mencionam que a mesma possibilitou que as experiências vivenciadas na escola fossem problematizadas e discutidas no contexto de integração das três disciplinas entre os estudantes e docentes, oportunizando a interação com os formadores e, ao mesmo tempo, fornecendo elementos para que estes pudessem intervir e contribuir para essa reflexão e para a formação dos estudantes.

A prática da escrita das narrativas também se revelou como forma privilegiada de reflexão do futuro professor sobre o seu próprio percurso formativo e a prática inicial oportunizada pelo estágio e, nesse sentido, representou um marco na tomada de decisão dos estudantes em assumir ou não, em seus projetos de vida, a escolha da profissão docente. Ao mesmo tempo, favoreceu a organização dos pensamentos, a reflexão sobre o ensino que desejam futuramente praticar, a percepção de seus limites e potencialidades, pensar e sentir o que viveram e também contribuiu no processo de constituição e construção da autonomia.

A partir dessa experiência, muitos estudantes tomaram consciência de que a prática pedagógica atrelada ao exercício da reflexão é possível e significativa. Nesse sentido, os autores problematizam a prática da reflexão sobre as tarefas e a realidade do trabalho docente, destacando que esta é uma aprendizagem que pode se estender ao longo de toda a vida, pois “na medida em que os estudantes venham a perceber para si próprios sua utilidade e importância para realizar o ofício que escolheram, poderão incorporá-la em seu cotidiano” (BAROLLI; MOURA; PRADO, 2008, p. 5), o que possibilita que esses futuros professores no exercício da docência possam assumir o comando de suas próprias aprendizagens, partindo do princípio de que a profissão docente por si própria requer a prática de reflexão constante.

Nessa mesma direção, trazem também elementos que permitem refletir sobre o profissional reflexivo baseando-se nos estudos de Sacristán (1998 apud BAROLLI; MOURA; PRADO, 2008) ao afirmarem que “o profissional prático reflexivo é aquele que dispõe de um processo de reflexão que implica a imersão consciente no mundo de sua experiência” (BAROLLI; MOURA; PRADO, 2008, p. 2), o que para os autores implica em “analisar o que faz frente aos problemas complexos da prática de ensino para compreender como resolver situações que escapam ao planejamento e transformam a rotina de sala de aula” (BAROLLI; MOURA; PRADO, 2008, p. 2).

Baseados nessa experiência, os autores finalizam os estudos afirmando que a prática da escrita de narrativas se revelou como “um caminho promissor para o estudante escolher uma forma própria de ser professor, que acabaria por delinear posturas particulares para enfrentar a multiplicidade de desafios presentes na profissão” (BAROLLI; MOURA; PRADO, 2008, p. 5) e, nesse sentido, tornam legítima e relevante esta prática.

É importante salientar que os autores enfatizam que, além de terem sido promovidas diversas atividades nos contextos das disciplinas elencadas (entre elas: leituras, discussões, orientações para o planejamento e desenvolvimento de projetos interdisciplinares, dramatizações, análises de aulas, problematização e discussão das narrativas de estudantes e docentes), como forma dos docentes acompanharem a trajetória percorrida pelos futuros

professores foi criado um fórum de debates onde essas narrativas eram problematizadas. Isto criou condições efetivas para estabelecer um clima de parceria e interação entre os estudantes e entre estes e os docentes e possibilitou que os saberes, conhecimentos e significados que emergiram através da prática na escola pudessem ser compartilhados por todos os envolvidos no processo formativo. Sobre esta prática, os docentes enfatizam que a possibilidade de troca, debate e diálogo entre docentes e estudantes impulsionou o surgimento de novas possibilidades para o trabalho pedagógico de cada um dos participantes desta experiência formativa.

Contribuindo para a ampliação dos estudos anteriores, Molina (2006) relata uma experiência instituída em parceria com outras nove docentes da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS, Rio Grande do Sul/RS), realizada com professores em formação inicial que estavam cursando o primeiro semestre em sete licenciaturas distintas, a saber: Física, Letras, Educação Física, Pedagogia, Matemática, Biologia e História.

Juntos esses estudantes constituíram um grupo com quarenta e nove integrantes que participaram de vinte encontros áulicos ao longo de um semestre atrelado ao Programa de Aprendizagem Compartilhado Formação Docente, mais especificamente na Atividade Acadêmica: Profissão Docente, Instituições e Políticas Educacionais. Segundo um documento da UNISINOS (2004 apud MOLINA, 2006, p. [1]³), o referido programa tem como compromisso

[...] possibilitar aos futuros professores o desenvolvimento de competências para a reflexão crítica sobre a sua inserção profissional e a implementação de metodologias inovadoras no planejamento de situações de aprendizagem, na elaboração de materiais didáticos e no desenvolvimento curricular. O Programa aborda também questões relacionadas à diversidade cultural e à desigualdade social e ao acolhimento em ambientes educativos.

A parceria deu fruto a proposta de construção de narrativas pelos estudantes envolvendo a temática “Meus tempos de Escola” e, segundo a autora, teve como objetivo “incluir-los na tarefa de arquitetos dos caminhos e não só como caminhantes, nos seus processos de construção da docência na formação inicial” (MOLINA, 2006, p. [1]). Dentro da referida proposta, os estudantes foram convidados a narrar vivências relacionadas aos seus

³Informo que em alguns trabalhos do CIPA e do ENDIPE a paginação dos trabalhos não está inserida, motivo pelo qual em algumas referências foi necessário explicitar, com colchetes, o número de página do artigo publicado.

tempos de escola, para que a partir disso os docentes pudessem localizar reflexões que girassem em torno do sentido e da complexidade do fazer docente atual.

Tomando como base os estudos de Cunha (1998 apud MOLINA, 2006), a autora traz contribuições que ajudam a refletir sobre o sentido do narrar. Para Molina (2006, p. 2):

É através do exercício da narrativa que podemos identificar, organizar e nomear os significados que atribuímos a inúmeros fatos que vivemos, mediante os quais podemos reconstruir as diversas compreensões que temos sobre nós mesmos.

Com relação à narrativa, Molina (2006) acrescenta que a mesma se apresenta como “um valioso instrumento para qualificar nossas reflexões de modo contextualizado e, como resultado, temos a possibilidade de re-significar o vivido” (MOLINA, 2006, p. 2). Nesse ponto, a autora cita os apontamentos de Cunha (1998, p. 41 apud MOLINA, 2006, p. 2, grifo da autora) para quem *“estas reflexões favorecem a percepção de que a produção de narrativas serve, ao mesmo tempo, como procedimento de pesquisa e como alternativa de formação”*.

No tocante a estas discussões, Molina (2006) reflete sobre a preocupação dos estudantes no momento de textualização de suas experiências, pois reconhecem que a tarefa de escrita exige qualidade e esforço do sujeito autor(a)/narrador(a) e, ao mesmo tempo, admitem que a situação narrada possui seus limites. A autora fortalece estes apontamentos na medida em que coloca que “as narrativas não refletem de um modo linear ou simples as experiências reais do sujeito que narra” (MOLINA, 2006, p. 2).

Com base nessa experiência, a autora reconhece a legitimidade das narrativas na formação de professores como um dispositivo privilegiado de construção dos sentidos da docência e acredita que “ao dizê-las, escrevê-las, escutá-las e analisá-las aumentam as chances de compartilhar experiências sobre nossas vidas e as vidas de outras pessoas” (MOLINA, 2006, p. 3). Finaliza acentuando a ideia de que “a narrativa é a forma linguística que melhor se adapta à compreensão da historicidade da experiência humana como uma ação contextualizada” (MOLINA, 2006, p. 3).

Caminhando nessa mesma direção, Peres (2008) reflete sobre o uso de narrativas como instrumento de ensino e pesquisa, com base em uma prática instituída em uma das turmas de Licenciatura em Pedagogia (segundo semestre de 2007) da Faculdade de Educação Universidade Federal de Pelotas (Rio Grande do Sul/RS), desenvolvida junto à disciplina Prática Educativa I, ministrada pela referida autora.

Segundo a autora, nesta disciplina está contemplada a ideia de haver eixos temáticos norteadores das discussões com os estudantes e no semestre mencionado o eixo temático é responsável pela *Reconstrução da trajetória educativa*. O referido bloco tem por objetivo “problematizar as representações sociais e culturais acerca do processo formativo nos primeiros anos escolares” (PERES, 2008, p. 6), o que implica na realização de um trabalho voltado, prioritariamente, à evocação das memórias educativas, das histórias e trajetórias dos futuros professores.

Em busca de remexer essas memórias, Peres (2008) iniciou seu trabalho com a exibição do filme “Colcha de retalhos”, dirigido por Jocelyn Moorhouse que retrata da história de mulheres que, ao mesmo em que tecem uma colcha de retalhos, vão narrando suas histórias de vida. Em um momento posterior, pediu que os estudantes buscassem em suas casas um retalho que lembrasse momentos importantes da trajetória vivida nos primeiros anos escolares, para que em seguida se reunissem em pequenos grupos de quatro alunos para costurarem seus retalhos, como forma de aquecimento para por último socializarem com toda a turma fragmentos de suas histórias, costurando os pedaços de retalhos de um grupo com o outro.

Com base nisso, a autora traz elementos para pensar acerca da potencialidade da escrita de narrativas na formação inicial de professores, enfocando o curso de Licenciatura em Pedagogia, elencando-as como essencialmente capazes de “escavar as raízes daquilo que vai pulsando na vida de cada um” (PERES, 2008, p. 15), trazendo à luz algumas experiências, movimentando a construção de saberes sobre si, sobre o outro, sobre o saber-ser e o saber-fazer, revelando os percursos e os processos de escolha na vida pessoal e profissional, os significados atribuídos à profissão docente e possibilitando a compreensão dos processos de formação de cada sujeito. Nas palavras da autora, a narrativa “pode evidenciar lembranças, valores como modos de ser, de viver e de representar o mundo, bem como evidenciar as continuidades dos projetos de vida e de formação” (PERES, 2008, p. 3). Na mesma linha, Peres (2008, p. 4) acrescenta também que

[...] neste exercício podemos contornar os fragmentos que nos habitam e, assim, identificar, organizar e nomear alguns dos significados que atribuímos a inúmeros fatos que vivemos, mediante os quais podemos reconstruir as diversas compreensões que temos de nós mesmos.

Caminhando em busca da legitimação das narrativas como ferramentas valiosas no processo de formação inicial de professores, cita Oliveira (2006 apud PERES, 2008, p. 5) para quem:

Ao falarmos e ao escrevermos sobre nossas trajetórias como alunos (nos diferentes níveis de ensino), nossos processos de escolarização, reconstruímos imagens de professores, das aulas, de experiências educativas que, refletidas – nos referenciamos – abandonamos e, na melhor das hipóteses, na nossa capacidade de imaginar e criar outras formas – vamos inventando outros jeitos de ser professor, na perspectiva de que compreender é diferente de entender, é ir além de si mesmo.

Reforçando estes estudos, França (2008) socializa uma experiência que instituiu na disciplina Didática da Matemática no curso de Pedagogia da Fundação Visconde de Cairu (Salvador, BA) cujo objetivo foi observar o processo de “ensinagem” (FRANÇA, 2008) e a influência dos saberes adquiridos através das experiências na ação docente. Em relação ao termo ensinagem, a mesma autora explicita com base em Anastasiou (2004, p. 15 apud FRANÇA, 2008, p. 2) que este é utilizado para atribuir significado

[...] a uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação.

A respeito do processo de investigação, a autora esclarece que com o mesmo busca refletir sobre o processo formativo do grupo de licenciandos em estudo e traçar um paralelo entre suas histórias de vida e formação, investigando como as concepções e crenças construídas nos diversos espaços formativos interferem no fazer pedagógico, facilitando ou dificultando o processo de ensinagem da Matemática na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, isto partindo do princípio de que “a trajetória formativa do professor está imbricada na sua história de vida pessoal e escolar” (FRANÇA, 2008, p. 8). Procura investigar também como as discussões teóricas e metodológicas da disciplina mencionada anteriormente contribuem para a otimização da ação pedagógica.

Para isso, os futuros professores foram convidados a narrar suas experiências com a Matemática. A escolha deste gênero discursivo foi justificada pela autora por compreendê-lo enquanto uma valiosa estratégia de autoformação do professor, neste caso do futuro professor, sendo importante para a promoção da reflexão, da (re)construção de saberes e podendo ajudar

na superação das dificuldades relativas ao processo de ensinagem e aprendizagem da matemática. De acordo com Souza e Cordeiro (2007 apud FRANÇA, 2008, p. 7):

[...] o sujeito ao entrar em contato com suas lembranças é potencializado o investimento em sua subjetividade e conhecimento de si, ou seja, as narrativas e as escritas fomentam no sujeito a possibilidade de reconstruir suas aprendizagens a partir da história de sua vida e do recorte sobre suas vivências pessoais, sociais, acadêmicas.

Nessa direção, França (2008) cita também os estudos de Souza (2006 apud FRANÇA, 2008) ao discorrer sobre a relevância do narrar como “fator preponderante para atribuição de sentidos e significados dados aos acontecimentos e experiências garimpados em nossa memória” (FRANÇA, 2008, p. 4).

Ao falar em memória, a autora novamente corrobora com os estudos de Souza (2006 apud FRANÇA, 2008, p. 7) para quem:

Quando invocamos a memória, não estamos entendendo-a como algo que se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. Sabemos que a memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e cada cultura.

Em relação à proposta, a autora relata que o trabalho com o grupo, para além da escrita das narrativas, iniciou-se com uma dinâmica cujo objetivo foi emergir os conhecimentos prévios dos estudantes no que se refere ao desenvolvimento histórico da Matemática e a concepção de ensino-aprendizagem. Posteriormente, o grupo fomentou discussões sobre as experiências e vivências tidas no cotidiano da escola em uma perspectiva de ação-reflexão-ação. Também foram realizadas leituras, reflexões e discussões sobre temáticas relevantes para a reelaboração dos saberes disciplinares da Matemática fundantes na formação do professor, tais como: a história da Matemática, a construção do conceito de número, dificuldades de aprendizagem Matemática, entre outros. Por último foram realizadas oficinas que visaram desenvolver atividades teóricas e práticas com temas pertinentes à Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo França (2008), a escrita das narrativas possibilitou aos graduandos revisitar de forma reflexiva suas trajetórias formativas e refletir sobre suas ações, suas práticas, sobre o fazer pedagógico e a complexidade da formação profissional do professor. Além disso, tornou possível a construção e (re)construção de si e de seus saberes, e ainda, a percepção de que

suas crenças em relação à Matemática se originam de experiências vividas em diversos espaços de aprendizagem e estas direcionam a valorização ou desvalorização da disciplina e satisfação ou não em sua aprendizagem. Tornando-se conscientes disso, os estudantes puderam (des)construir crenças preconceituosas em relação a esta disciplina e olhar para ela de forma positiva. Em relação a isto, importa fazer referência a Tardif (2002 apud FRANÇA, 2008, p. 2) para quem:

[...] as crenças e representações sobre o ser professor, o ser aluno e do como ensinar cada disciplina são adquiridos ou herdados das nossas experiências escolares. Desta forma, o processo formativo e as vivências positivas e/ou negativas exercem uma influência significativa na ação docente.

Encontrei também o estudo de Rodrigues (2004) que investigou o processo de subjetivação da escrita em um curso de formação inicial de professores para início de escolarização da Faculdade de Educação Universidade de Brasília. A autora relata que, no decurso de uma experiência docente com futuros professores, identificou a existência de uma relação penosa dos estudantes com a escrita, motivo pelo qual encaminhou uma pesquisa-ação ao longo de um semestre letivo na tentativa de compreender os processos de subjetivação da escrita, ou seja, a maneira como os sujeitos se apropriam do ato de escrever, e facilitar a reconstrução do leitor-escritor, tendo em vista que estes alunos terão futuramente a tarefa de mediar a construção da relação de crianças, jovens e adultos com a escrita.

Como forma de intervir nesse processo, utilizou como estratégia a escrita das memórias educativas da relação com a escrita, processo de denominou como *arqueologia do processo de alfabetização e letramento*. A proposta objetivou o resgate das memórias da relação dos sujeitos com a escrita durante o seu percurso de vida e, para que isto se tornasse possível, assumiu a forma da narrativa autobiográfica, o que para a autora implica em “contar sobre o vivido como forma de os sujeitos reconstruírem subjetivamente uma trajetória, por meio da linguagem” (RODRIGUES, 2004, p. 2874). Nesse ponto, faz também uma reflexão sobre as narrativas, considerando-as como algo inerente à vida, à identidade e à memória das pessoas.

De volta à caracterização da proposta, Rodrigues (2004) complementa dizendo que não houve a intensão de chegar à verdade fatural por meio da análise dos textos produzidos, mas sim de resgatar alguns aspectos das trajetórias dos estudantes a partir do recorte dessas experiências autobiográficas.

Com relação ao processo de elaboração da memória educativa da escrita, a autora comenta que primeiramente desenvolveu um trabalho de leitura e discussão de textos com relatos autobiográficos de educadores e escritores que focavam especialmente a história de suas relações com a escrita com a finalidade de facilitar a imersão dos sujeitos em suas memórias de escrita. A mesma conta que a escrita dessas memórias ocorreu ao longo de três momentos: o primeiro consistiu em um recontar oral para o grupo alguns episódios e fragmentos dessas memórias; no segundo momento os estudantes foram convidados a produzir um texto narrativo autobiográfico orientado por um roteiro; e no terceiro momento essas memórias foram socializadas no grupo, o que fez com que os sujeitos identificassem singularidades e aspectos comuns que perpassam as histórias de todos os envolvidos.

Rodrigues (2004) relata ainda que alguns estudantes tiveram maior dificuldade em organizar suas memórias, motivo pelo qual sugeriu que aqueles que já as tinham concluído narrasse o seu processo de pesquisa e escrita aos colegas, e paralelo a essa atividade, reuniu-se com esses estudantes para escutar suas dificuldades e oferecê-los uma orientação mais direcionada.

Nesse sentido, acrescenta que a socialização oral das histórias, somada aos comentários posteriores do grupo, foram uma instância fundamental do trabalho, pois permitiu que os sujeitos pudessem se reconhecer no outro para ampliar sua própria voz, além de possibilitar um diálogo empático por meio do qual puderam se identificar uns com os outros, se colocarem no lugar do outro e procurar entendê-lo. Outra prática interessante ressaltada pela autora foi a escrita de um texto devolutivo para cada sujeito.

A análise das narrativas produzidas pelos estudantes revelou que as dimensões escolares, familiares, sociais ou pessoais influenciam na relação mais ou menos positiva dos sujeitos com a escrita. Entre as narrativas dos futuros professores, destacam-se episódios que mostram: a adoção de uma postura crítica e punitiva da escola e da família frente às produções escritas dos alunos ou ao modo de escrever; a fraca qualidade do ensino, trocas constantes de professores e mudanças de município como fatores responsáveis pela descontinuidade da aprendizagem do processo de escrita e posterior insegurança em se expressar por meio dessa linguagem e o analfabetismo presente em algumas famílias.

O estudo aponta a escrita das memórias educativas como uma prática importante para a formação inicial de professores, pois na experiência relatada, se revelou como uma proposta que: a) possibilitou o encontro dos estudantes com aspectos de suas histórias de vida, e fez com que se tornassem mais visíveis a si mesmos, reconhecendo-se, relendo-se e reescrevendo-se na trajetória da sua constituição subjetiva como leitor-escritor; b) propiciou a

reconstrução da relação dos estudantes com a escrita; c) se mostrou “como meio de expressar e pensar a vida” (RODRIGUES, 2004, p. 2880) que alimentou a liberdade e incentivou à expressão pessoal; d) implicou na capacidade dos sujeitos construírem novos sentidos para as suas vivências do passado e reformular suas experiências. Também foi possível perceber, diante dos relatos dos estudantes que reconciliaram com a escrita, que em alguns casos os futuros professores puderam mediar a relação com a escrita também de sujeitos de seu universo pessoal, influenciando positivamente a constituição de outros sujeitos como leitores-escretores, gerando o que a autora chama de *redes de intersubjetividade*. A respeito disso a autora comenta que

[...] o processo de reconfiguração subjetiva de um sujeito influencia mais direta ou indiretamente os processo de reconfiguração subjetiva de outros sujeitos, que por sua vez retroagem sobre os processos de subjetivação do sujeito inicial e dos outros e assim sucessivamente. (RODRIGUES, 2004, p. 2883).

À vista do exposto, Rodrigues (2004) finaliza sugerindo a necessidade de promover espaços que possibilitem a reflexão acerca da dimensão histórica e subjetiva no ensino universitário e “valorizem a historicidade e o sentido subjetivo dos processos de ensino-aprendizagem” (p. 2885), e ainda, sinaliza a importância de criar cenários educacionais que oportunizem os estudantes a tornarem-se autores de sua escrita, de sua vida, de suas memórias e de sua identidade pessoal e profissional, tomando esta como algo em constante construção e inacabamento.

Ibiapina (2006) também contribui para a ampliação destes estudos, na medida em que relata uma experiência que instituiu no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), junto às disciplinas de Prática Pedagógica na Escola. Deste modo, traz elementos para refletir sobre as contribuições da prática da escrita autobiográfica a partir das narrativas de histórias de vida de alunas do curso que já possuíam experiência profissional e que retratam em suas escritas situações vivenciadas por elas no decorrer do exercício da função docente.

Dentro deste contexto, a escuta das histórias narradas pelas companheiras serviram como ponto de aprendizado da profissão e aproximaram as licenciandas que ainda não exerciam a profissão docente daquilo que constitui esta função e da prática pedagógica, e ainda, permitiu que as mesmas pudessem se colocar no lugar do professor que vivenciou a situação-problema ou conflito, analisando e refletindo sobre o mesmo e apontando novas possibilidades de ação e reconstrução do vivido; adquirindo novos conhecimentos,

habilidades, atitudes e valores; aumentando a compreensão da prática pedagógica; antecedendo dilemas próprios da profissão; criando sentidos e significados; ampliando a possibilidade de transformação das práticas docentes das professoras já em exercício e criando possibilidades para as futuras atuações das alunas enquanto professoras.

A autora explicita que compreende a narrativa autobiográfica como um procedimento metodológico aliado à pesquisa, por ser um instrumento de investigação, e à formação, na medida em que funciona como lentes que permitem que o professor em processo de formação inicial possa enxergar e refletir, a partir da história de outros parceiros, sobre os fatores que contribuem para “o ser e o tornar-se professor” (NÓVOA; FINGER, 1988 apud IBIAPINA, 2006, p. [2]) e sobre o fazer docente. A respeito disso, a autora argumenta:

É por meio das narrativas de histórias de vida de docentes experientes que os professores em processo de formação desvelam elementos que compõem o pensar e o agir profissional, criando bases para a compreensão da própria profissão docente. (IBIAPINA, 2006, p. [3]).

A esse respeito, Fontana (2000, p. 46 apud IBIAPINA, 2006, p. [5]) ressalta que as histórias de vida (uma das ramificações da abordagem autobiográfica) refletem “as maneiras como cada um se sente e se diz professora e como as foi construído, entre modos distintos e conflitantes de encarar a profissão docente, nas diversas etapas da carreira”.

Ibiapina (2006) compactua dos estudos de Fontana e Alarcão (2003; 2003 apud IBIAPINA, 2006) que indicam a utilização desse recurso como instrumento de emancipação profissional. Em direção a essa compreensão, afirma que o trabalho com as histórias de vida na formação inicial permite aos licenciandos em Pedagogia “adquirir grandes possibilidades de análise e compreensão da profissão docente, permitindo que a reflexão crítica plante uma reação contra o assujeitamento e à resignação que marcaram e marcam a condição psicossocial do ser professor” (IBIAPINA, 2006, p. [4]).

Ainda sobre as histórias de vida, a autora a destaca como uma possibilidade de compreender o percurso de vida pessoal e profissional do docente, constituindo-se essas histórias narradas como momentos de autoformação. Assim, compactua dos estudos de Nóvoa (1992 apud IBIAPINA, 2006), pois carrega a compreensão da inseparabilidade da pessoa e do profissional, já que estes se interligam, ou seja, a maneira do indivíduo ser como pessoa se reproduz na sua maneira de ensinar, assim como a maneira de ensinar desvela sua maneira de ser. Segundo a autora:

As histórias de vida põem em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, seus valores, as suas emoções, os seus conceitos, possibilitando que sejam identificadas rupturas e continuidades com as práticas docentes construídas coletivamente. Dessa forma, asseguram o lugar do indivíduo na história coletiva da categoria, respondendo, ao mesmo tempo, pela reorientação profissional. (IBIAPINA, 2006, p. [4]).

Corroborando com estes estudos, Ramos (2006) socializa um trabalho desenvolvido na disciplina Ludologia, junto a um grupo de alunas do curso Normal Superior da União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME) que compartilharam suas experiências pessoais (especialmente da infância) e profissionais, juntamente com a professora-autora do artigo, a partir das narrativas de vida orais e escritas.

O trabalho com suas memórias de infância objetivou promover o conhecimento e a análise de como se constituíram suas identidades lúdicas, visando encontrar vestígios que ajudassem a solucionar o principal problema elencado nessa pesquisa: “Como formar um educador preparado para implementar, acolher e manter as atividades lúdicas em seu cotidiano pedagógico?” (RAMOS, 2006, p. [6]. Essa preocupação parte do princípio de que:

A assunção da ludicidade no ensino-aprendizagem favorece a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, prepara para um estado interior fértil, propicia os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (RAMOS, 2006, p. [3]).

Segundo a autora, as narrativas de vida apareciam em dois momentos em suas aulas: em momentos especificamente planejados e, muitas vezes, apareciam sem nem mesmo pedir licença, no percurso de uma atividade prática ou conceitual, abrindo espaço para uma maior compreensão de determinados conceitos.

A escolha do gênero justificou-se partindo do princípio de que, a partir das narrativas de vida ou pesquisas de si, é possível perceber como, em sua infância e em seu processo de escolarização, as atividades lúdicas estiveram presentes e de que forma impregnam sua práxis docente atual. De acordo com a autora, a partir delas podemos perceber nítidas relações entre as experiências escolares e a formação da identidade do professor. Além disso, ressalta-se que o trabalho com as narrativas pode favorecer a constituição de uma memória pessoal e coletiva, inserindo o indivíduo na história, e ainda, permitindo-lhe compreender e atuar sobre ela. Na mesma linha, Setúbal e Silva (1989, p. 41 apud RAMOS, 2006, p. [2]) apontam que solicitar aos professores em formação que contem ou narrem suas lembranças por meio da utilização

da memória, bem mais do que simplesmente fazê-los reviver esse período e os fatos acontecidos, é:

[...] um trabalho de pensar, refletir sobre o seu significado hoje e no passado, na tentativa de (re) olhar-se, na tentativa de aproximar-se dos fios que tece/teceu as tramas da sua experiência de vida, constituindo as tramas do que é hoje.

Ainda com relação ao gênero em estudo, assim como nos estudos de Nóvoa (1995 apud RAMOS, 2006) que se referem à abordagem autobiográfica ou o “narrar sobre si mesmo” como instrumento que se constitui como importante estratégia formadora, essencialmente emancipatória, Ramos (2006, p. [3]) compactua desta afirmação e cita os estudos de Cunha (1997, p. 1), no qual se defende que o ato de narrar sobre si mesmo provoca mudanças “na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros e, por este motivo, são, também importantes estratégias formadoras de consciência numa perspectiva emancipadora”.

Ramos (2006) diz que ao falar e ser ouvido, são desencadeadas lembranças, que muito mais do que rememoradas em uma perspectiva nostálgica, permitem aprofundar sua consciência histórica, dando possibilidade de modificar o presente, agindo sobre ele de forma semelhante ou distinta daquilo que já fora vivido. Trata-se de “uma “viagem” imperdível, uma “viagem” necessária, uma “viagem” fundamental, para que a gente possa trazer à tona os encadeamentos da nossa história, da nossa vida, ou da vida do outro” (GALZERANI, 1988, p. 8 apud RAMOS, 2006, p. [8]).

É importante assinalar que a autora faz uma reflexão sobre a interligação entre o tempo passado, presente e futuro, deixando clara sua crença de que “o tempo presente se constrói a partir das referências do passado e este, se re-constrói pelo presente (que o reinterpreta)” (RAMOS, 2006, p. [12]), sendo que estes “três tempos” ultrapassando a concepção de continuidade cronológica, orientam as ações futuras e encadeiam-se em uma rede de sentidos e significados.

Conclui-se que o uso da abordagem autobiográfica na formação inicial de professores possibilita “valorizar o indivíduo e busca apreender os processos de formação no contexto de histórias pessoais” (DOMINICÉ, 2000, p. 39 apud RAMOS, 2006, p. [12]), estimulando também a reflexão crítica e, conforme os estudos de Nóvoa (1988, p. 117 apud RAMOS 2006, p. [1]), “reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e

forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida”, retomando o conceito de autoformação discutido por Nóvoa (1992 apud IBIAPINA, 2006).

Nessa mesma direção, encontrei também o trabalho de Goldberg, Olinda e Bezerra (2012) por meio do qual socializam uma experiência vivida com estudantes do Curso de Pedagogia na disciplina de Arte-Educação (Faculdade de Educação) e no Curso de Licenciatura em Teatro na disciplina de Fundamentos da Arte na Educação: Metodologias e Tendências (Instituto de Cultura e Arte), realizadas na Universidade Federal do Ceará (UFC).

O objetivo inicial foi estudar o histórico do ensino de arte no Brasil, tendo como ponto de partida as narrativas de vida de cada estudante das disciplinas. Para isso, os mesmos foram convidados a mergulharem em suas trajetórias de vida para resgatarem suas vivências mais significativas, procurando dar conta da presença da arte em suas vidas.

Com relação às etapas de seu desenvolvimento, as autoras contam que primeiramente os estudantes elaboraram um inventário individual de suas vidas, focando nas experiências formativas em arte. Posteriormente, foram convidados a compartilhá-lo com o restante do grupo por meio de uma narrativa oral, utilizando recursos por eles escolhidos. Para finalizar a atividade, produziram uma síntese reflexiva sobre as narrativas apresentadas, interpretando-as e fazendo uma análise crítica das vivências que foram compartilhadas, organizando as informações e traçando um paralelo entre os escritos. A atividade foi denominada “Linha do tempo: narrativas de experiências formativas em arte”.

As autoras entendem que as narrativas de histórias de vida são espaços para os estudantes validarem suas aquisições, textualizarem seus percursos e suas experiências e formalizarem seus conhecimentos. Discutem essa afirmação à luz dos estudos de Delory-Momberger (2008 apud GOLDBERG; OLINDA; BEZERRA, 2012, p. 3, grifo da autora), que acreditam que:

Para que as aquisições possam ser reconhecidas socialmente é necessário, por conseguinte, que os saberes constituídos na ação sejam nomeados previamente pelos próprios indivíduos e encontrem lugar em seu sistema de representação. Em outras palavras, é preciso que eles constituam linguagem nos universos simbólicos de seu mundo-de-vida e de sua construção biográfica. Daí o recurso aos *procedimentos de exploração personalizada*, destinados a acompanhar o trabalho de conscientização das aquisições da experiência e a ajudar na sua formalização.

A partir do relato dessa experiência, as autoras fazem reflexões acerca das narrativas de vida e suas contribuições para o processo formativo dos futuros professores. Os estudos

evidenciam o potencial das mesmas: na promoção de um diálogo vivo consigo e com os outros; como espaço privilegiado em que os estudantes podem validar suas aquisições, textualizar seus percursos, suas experiências e produzir e formalizar seus conhecimentos; na promoção da reflexividade crítica, na conscientização e na compreensão mais ampla do cenário educativo por meio da troca de experiências com os colegas; na reorganização de suas histórias e no resgate e legitimação das experiências de vida dos estudantes; na construção de novos sentidos e significados sobre as experiências vividas; na construção da identidade pessoal, profissional e das subjetividades; na emancipação dos sujeitos e legitimação dos mesmos como autores de suas próprias histórias; na projeção de conexões com a docência, e ainda, como possibilidade de “tomar consciência de si como aprendiz, de saber observar o que aprende e como aprende, e de decidir o que fazer com o que aprendeu” (GOLDBERG; OLINDA; BEZERRA, 2012, p. 10).

São apontadas também contribuições no desenvolvimento do autoconhecimento e do conhecimento do grupo, estreitando os laços, gerando certa cumplicidade, uma troca, um confronto de experiências, uma identificação e (re)significação de si mesmo a partir de suas próprias vivências e das vivências de outros. Nesse sentido, os relatos dos estudantes evidenciam que a história do outro, ao ser compartilhada, acaba sendo uma forma de compreender a sua própria história.

Aponta-se o caráter transformador das narrativas em curso, individual e coletivamente, pois por meio delas a “experiência pode se transformar em saberes transferíveis a outras situações e transmissíveis a outras pessoas” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 93 apud GOLDBERG; OLINDA; BEZERRA, 2012, p. 4).

Para concluir a análise sobre este estudo, cabe trazer aqui uma citação feita pelos autores que busca legitimar a importância de um trabalho pedagógico que resgate as experiências de vida dos futuros professores.

Refletir sobre razões que orientam escolhas e projetar uma arquitetura que privilegie espaços de interação entre sujeitos, práticas, contextos e memória é um processo que cria deslocamentos e enfrentamentos pessoais, epistemológicos e metodológicos. São decisões e posições que instituem responsabilidades sobre como construir questionamentos, formas de conduzir, traduzir e integrar valores e concepções com modos de investigar. A reconstrução de histórias de vida se inspira na possibilidade de dar sentido, de dar razões a partir de uma lógica que seja ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, que ofereça consistência e continuidade, criando relações inteligíveis entre etapas e momentos vividos, vivenciados, investigados. (HERNÁNDEZ; TOURINHO; MARTINS, 2006, p. 2 apud GOLDBERG; OLINDA; BEZERRA, 2012, p. 5).

Na mesma linha, Olinda (2010, p. 17 apud GOLDBERG; OLINDA; BEZERRA, 2012, p. 9) acrescenta:

Ao fazer o trabalho biográfico damos sentido à nossa existência. É a ficção possível de nós mesmos naquele momento e naquelas condições. O poder de dar forma à nossa vida é o poder de passar da existência à experiência, transformando nossas vivências em experiências formadoras. Nos singularizamos dando lugar e sentido às experiências. Formamo-nos no ato narrativo e na sua lógica integramos passado, presente e futuro.

Somado aos estudos anteriores, localizei o trabalho de Santos (2006) por meio do qual a autora investiga os caminhos percorridos pelos alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia (Nova Friburgo/RJ) na constituição de suas identidades profissionais através da prática da escrita de memórias, produzidos na disciplina Prática de Ensino.

A proposta de trabalhar com os memórias no curso de Pedagogia, teve como motivação procurar conhecer de que forma os alunos, através da escrita de suas histórias de vida, percebiam em sua escolha profissional influências de professores que foram parte de suas trajetórias escolares. Além disso, ela chama a atenção para o fato de que trazer as experiências vivenciadas para o curso de formação pode contribuir para promover uma maior reflexão e investigação sobre a constituição da subjetividade docente e influencia de forma significativa na formação dos futuros professores, bem como na constituição da identidade profissional de cada um deles.

A hipótese inicial da professora-pesquisadora era que, ao retratar sua história, o aluno tem a oportunidade de conhecer algumas das múltiplas redes nas quais vem construindo sua identidade profissional. Analisando esses memoriais, além da identificação dessas redes de relações, foi possível identificar alguns contextos e espaços que contribuem para a formação dos mesmos.

Apesar de muitos dos alunos apresentarem certa resistência no momento inicial em que a proposta foi feita, por não acreditarem no valor de suas histórias e por possuírem certo receio em se exporem, a autora aponta que o resultado foi bastante significativo para aqueles que se permitiram mergulhar em suas respectivas histórias, pois reavaliaram situações vividas, surpreenderam-se com acontecimentos ressignificados, resgataram lembranças perdidas no

tempo, entusiasmaram-se em contar suas vivências e, ao final, reconheceram o quão significativo fora esse mergulho para o crescimento pessoal e profissional.

Neste sentido, a mesma reconhece que a narrativa de histórias de vida, que neste caso tiveram como veículo o memorial, “possibilita às pessoas lançarem um novo olhar para as experiências e as realidades vividas, revelando saberes e conhecimentos tecidos na prática da vida e na formação profissional” (SANTOS, 2006, p. [2]). Além disso, pode possibilitar a aprendizagem e a aquisição de novos saberes, e se transformar em um recurso valioso para a análise da prática pedagógica, já que

[...] nele, o aluno faz uso de narrativa, é incentivado a escrever, a refletir sobre seu percurso escolar, repensa sua trajetória de vida salientando o caráter histórico, o papel de protagonista que representa na história, e busca as diversificadas influências que o levaram a tornar-se professor. (SANTOS, 2006, p. [4]).

Ao trazer à tona suas histórias, os protagonistas sentem-se comprometidos e responsáveis pela continuidade destas, comprometem-se com suas expectativas, suas fragilidades, seus projetos, sonhos e desejos de não repetir as experiências que lhes foram doloridas e negativas, ressignificando suas futuras práticas e olhando-as mais atentamente, examinando cada escolha, opção e contingência de forma cuidadosa.

Como instrumento pedagógico, o memorial tem contribuído para suscitar reflexões sobre a educação, posturas profissionais, cultura, situações sociais, além de alertar para as mudanças que se fazem necessárias na escola, de evidenciar o entrelaçamento entre as múltiplas redes de constituição de subjetividades e os espaços de formação, de oferecer aos sujeitos participantes a oportunidade de pensar sobre si mesmos no conjunto das relações que se estabelecem no processo de formação social e educacional e de permitir repensar questões entre o vivido e a atualidade, fazendo com que o indivíduo reveja suas próprias condições sociais de vida e identifique-as como pertencentes a todo um conjunto social. (SANTOS, 2006, p. [11]).

Segundo Santos (2006, p. [11]), “procurando-se no passado, outra pessoa se encontra – transfigurada, ressignificada”, mas ao mesmo tempo, carregada de marcas do que se foi e, estando agora consciente, faz delas, ingredientes da reinvenção de si.

Partindo desta mesma direção, Erbs e Abrahão (2012) relatam a análise feita a partir de memoriais de formação construídos por alunos do primeiro semestre do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na disciplina de Contextos Educacionais: Pesquisa e Prática, ministrada pela segunda autora deste trabalho.

Neste contexto, os alunos são desafiados a escreverem um memorial de formação como parte da avaliação da disciplina. Neste memorial, os alunos são estimulados a registrarem experiências que integram a sua trajetória até chegarem à universidade, assim como revelarem suas expectativas futuras como professores.

Para auxiliar na elaboração dos memoriais, a docente responsável pela disciplina e sua orientada de pós-doutoramento (primeira autora deste artigo) expõem exemplos, incentivando algumas ideias e esboços, fazem relatos sobre o processo de escrever o memorial, trazem convidados que já passaram por essa experiência e gostariam de compartilhar o resultado do processo, e ainda, estabelecem no cronograma dois momentos de entrega: um parcial e o outro final, a fim de oferecerem aos alunos a possibilidade de aprimoramento de seus escritos.

A análise aponta para as contribuições da escrita dos memoriais de formação para a formação dos licenciandos em Pedagogia em diferentes dimensões: como possibilidade de promover o autoconhecimento e o desenvolvimento pessoal e profissional; como oportunidade de os graduandos refletirem e compartilharem sobre suas trajetórias, sobre suas escolhas e sobre a construção de sua personalidade e identidade docente, começando ou seguindo com o seu projeto de si. Além disso, as autoras destacam que o trabalho com os memoriais de formação promoveu um movimento de intimidade com cada um dos seus autores e participantes da disciplina ministrada. Para atingir esse patamar de intimidade, foi necessário antes de promover o exercício da escrita, propiciar um momento de acolhimento integral dos medos, das dúvidas, inseguranças, histórias, das rejeições de escrever, enfim, um momento de acolher tudo e todos. Nesse sentido as autoras ressaltam que “a chave que abre a possibilidade da escrita de si é o acolhimento” (ERBS; ABRAHÃO, 2012, p. [5]), já que observaram que escrever um memorial sempre gera inquietações, dúvidas, inseguranças e estranhamentos.

Encontrei também uma autora que relata uma prática que institui dentro do contexto da formação inicial no curso de Pedagogia e que envolve a escrita de gênero relatório. Trata-se de Pierro (2010).

A autora toma como referência as vivências oportunizadas em um estágio realizado no Museu de Arte Contemporânea de Niterói (Mac/Niterói) por alunos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Ela relata que esta comunicação é parte das atividades do “Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Diversidades Culturais” do qual participa enquanto professora-pesquisadora junto a outros professores-doutores e mestrandos.

O objetivo neste trabalho fora vislumbrar e refletir dimensões sobre a formação docente como referência para ampliar possibilidades educativas e culturais a partir da escrita dos alunos registrada em diários acerca das vivências e aprendizagens que emergiram dos saberes “guardados nos recantos da memória” apontando na direção de que o local da formação docente está ampliando para além dos bancos da universidade.

Neste contexto, houve a parceria entre a referida universidade e o museu, o que possibilitou, entre outras coisas, que os alunos pudessem enxergar a práxis docente como uma atividade transformadora da realidade, oferecendo instrumentos e esquemas para a análise, investigação e questionamento da realidade educativa, favorecendo novas interações, em espaços e tempos além daqueles presentes em seus cotidianos.

A ênfase deste artigo não recai sobre a prática da escrita, porém a autora relata brevemente que atrelado a essa experiência, os graduandos produziram registros textuais e de imagens que fizeram parte do acervo de memória e cultura dos alunos do curso de Pedagogia da FFP/UERJ, construindo, então, um “relicário de si”, sendo o relicário um recinto especial, ou urna, cofre, caixa, etc., próprio para guardar relíquias e outras coisas de valor, seja material ou afetivo, valorizando, desta forma, suas histórias de vida e formação, conhecimentos e práticas sociais e culturais, o que fez emergir a história da identidade profissional do sujeito em formação.

Ao longo desse período, foram produzidos registros e relatórios que documentavam suas aprendizagens mais significativas, sendo que a partir do registro, foi possível, entre outras coisas, verificar o olhar do aluno em formação quanto ao reconhecimento da docência através das experiências vividas. Por meio desta experiência, as alunas do curso de Pedagogia ressignificaram suas práticas de formação, seus relatórios de estágio e suas atuações docentes. De acordo com a autora:

Ao possibilitar a releitura das experiências existentes, por vezes naturalizadas, revela-se e amplia-se o universo das situações vividas por pessoas comuns, de conhecer e difundir experiências construídas e de encontrar e anunciar conhecimentos nos mais diversos campos sociais. (PIERRO, 2010, p. 2).

Na mesma linha, Vilar (2010) analisa o uso do “Caderno Volante” como instrumento de registro, acompanhamento, avaliação e interação, que foi utilizado em um curso de Pedagogia de uma universidade pública do Nordeste durante o andamento da disciplina Literatura Infantil, ministrada no segundo semestre de 2009, baseando-se na importância do

registro como um instrumento de formação e construção de saberes ao qual se articulam as habilidades de escrita e leitura. Para o desenvolvimento do presente estudo foram analisados registros produzidos por 29 alunos do referido curso e também sujeitos da experiência, somado aos dados levantados através de um questionário de avaliação da disciplina.

Na descrição do desenvolvimento da proposta, a autora menciona que inicialmente o caderno foi apresentado aos alunos e foram sinalizados alguns encaminhamentos para o registro, ao mesmo tempo em que os graduandos eram convidados a “registrarem a sua palavra”. Nele poderiam compartilhar suas impressões em relação às aulas da disciplina, motivações para estarem cursando-a, com o que e de que forma foi possível dialogar, compartilhar referenciais, ideias, leituras, letras de músicas, poemas, relatos de experiências, falas e ações observadas, fazendo uso de diversas modalidades de escrita, tipos e gêneros textuais. Foi acordado com a turma que o registro seria feito por duplas a cada aula e, posteriormente, seriam partilhados com todo o grupo por meio de uma leitura em voz alta. Além disso, ficariam em um local que permitisse o acesso constante dos estudantes, de modo a revisar o que foi discutido em aulas anteriores.

Visto que se tratou de um caderno coletivo, a autora enfatiza que por meio desses escritos foi possibilitado, além do resgate da memória em sala de aula, o exercício das capacidades de ver e ouvir o outro ao compartilharem seus escritos anotações. Foi possível também que os estudantes exercitassem a habilidade de escrita como releitura de experiências e reflexão.

Com base nisso, a autora defende a criação de espaços que favoreçam a indagação e a busca pelo conhecimento e que ofereçam condições para que os futuros professores reflitam durante o processo formativo, bem como realizem trabalhos coletivos que estimulem a interação e partilha entre os sujeitos (VILAR, 2010, p. 14).

Finalizo socializando a produção de Chaluh (2012a) que colabora para a ampliação dos estudos que tratam da prática da escrita no contexto abordado. A referida autora, assumindo uma abordagem teórico-metodológica de orientação sócio-histórica que acredita que tanto os sujeitos da pesquisa como os pesquisadores, no encontro, ressignificam-se, aprendendo juntos, e tomando como base as contribuições de Benjamin e Larrosa, bem como algumas experiências que viveu no projeto de extensão que coordena e do qual participam um grupo de alunos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNESP (Câmpus de Rio Claro), traz contribuições para pensar a prática da escrita na formação inicial de licenciandos em Pedagogia, apontando a escrita como uma possibilidade dos sujeitos assumirem os lugares de enunciadores, legitimarem suas experiências, se exporem, pensarem, refletirem e, a partir

do ato de refletir, compreenderem a si próprios e aos outros e, tomarem consciência de que são partes do mundo e podem nele atuar, transformar.

Nesse sentido, faz referência as reflexões de Collares, Moysés e Geraldi (2001 apud CHALUH, 2012a, p. [5]), os quais complementam que: “o essencial das narrativas de experiências está no fato de os sujeitos assumirem os lugares de enunciadore, e, consequentemente, estabelecerem uma relação de construção de interpretações e compreensões sobre o que lhes acontece”.

Nesse artigo dá-se ênfase a prática da escrita sobre a forma de gênero carta, esta que segundo a autora, traz um ar confidencial, de cercania, de cotidianidade e de amizade. A respeito disso, a autora comenta:

[...] a escolha sobre o gênero cartas (...) apareceu como possibilidade de dar continuidade a um diálogo íntimo, sincero, envolvido, sem máscaras, honesto, um diálogo que tinha como pretensão que cada um de nós se enxergasse no mundo, que pudéssemos juntos derrubar e construir conceitos, um diálogo que mostrasse que nesse espaço era possível produzir coletivamente conhecimentos. As cartas possibilitaram que cada um pudesse expor e mostrar seus pensamentos e sentimentos sendo uma proposta que apostou na “faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1996, p. 198). (CHALUH, 2012a, p. [9]).

No decorrer deste artigo, a autora resgata uma prática instituída em 2011 no contexto do projeto de extensão que coordena - “o Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade” - e que foi denominada “Cartas para nós”. A proposta implicou que, mensalmente, cada um dos graduandos escrevesse uma carta para todos do grupo, as quais eram socializadas através do e-mail. Segundo a autora, o foco não era responder as mesmas, mas dar a ver aquilo que lhes acontecia no encontro com o outro, considerando esta como uma instância importante para poder “dizer para o outro”.

A autora também faz uma reflexão a respeito do lugar que ocupa o outro no ato da escrita, trazendo as contribuições de Larrosa:

[...] quando escrevemos, o fazemos em princípio para nós, para compreender melhor o que nos acontece, para dar um sentido ou sem sentido a aquilo que nos acontece. Mas também escrevemos para compartilhar, para dizer alguma coisa a alguém, ainda que desconhecamos, ainda para alguém que jamais irá nos ler. (LARROSA, 2006 apud CHALUH, 2012a, p. [5]).

Objetivando fazer uma reflexão sobre o significado da escrita, a autora compactua das considerações de Larrosa (1996, p. 160 apud CHALUH, 2012a, p. [9]-[10]) para quem:

[...] escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. Quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidro e algo assim como uma inquietude nova no olhar. O escrito (e o lido) não é se não um traço invisível e sempre decepcionante de uma aventura que, enfim, se revelou impossível. E, no entanto, voltamos transformados. Nossos olhos aprenderam uma nova insatisfação e não se acostumam mais à falta de brilho e de mistério que se os oferece à luz do dia. E algo em nosso peito nos diz que na profundidade, ainda resplandece, imutável e desconhecido, o tesouro.

3.2.2 Das práticas pesquisadas

A seguir, apresento outros 14 trabalhos nos quais os autores socializam pesquisas sobre práticas instituídas no contexto da formação inicial de licenciandos em Pedagogia, com as quais não se encontram diretamente envolvidos, mas apenas se debruçam a analisá-las ocupando o lugar de pesquisadores. Do mesmo modo, serão explicitados os contextos nos quais foram promovidas, as disciplinas nas quais estiveram inseridas, como foram desenvolvidas e quais as contribuições da prática da escrita no processo formativo dos futuros professores apontadas pelos autores.

Mendes e Brito (2012), baseando-se nas narrativas sobre as suas trajetórias formativas desenvolvidas por 15 estudantes do Curso de Pedagogia que estavam cursando a disciplina Estágio Supervisionado, discutem acerca das possibilidades da prática da escrita de narrativas na formação crítico-reflexiva do futuro professor e elencam algumas de suas potencialidades para a formação de licenciandos em Pedagogia, considerando-as como instrumentos de formação e investigação.

O estudo deixa em evidência que a prática da escrita de gênero narrativa de formação no referido contexto potencializou aos estudantes: o desencadeamento de reflexões críticas e, a partir disto, o autoconhecimento e o conhecimento dos meandros de suas formações; a capacidade de análise das suas experiências formativas, assim como a avaliação de seus processos formativos e a participação ativa dos professores em formação inicial nas dinâmicas de suas próprias formações (autoformação); o compartilhamento de saberes e experiências, ao mesmo modo em que propiciou a reelaboração destes saberes (saber ensinar e saber ser professor); o conhecimento da realidade proporcionado através de uma reflexão crítica sobre a mesma a partir do ato da escrita; a consciência sobre a prática; a rememoração e o entendimento acerca das trajetórias pessoais e profissionais vividas e narradas; a ampliação do entendimento do cotidiano do trabalho docente e dos sujeitos em processo de formação; e a

valorização e ressignificação de suas experiências. Além disso, as autoras compreendem que a narrativa de formação “insere os narradores no desvelamento de suas singularidades” (MENDES; BRITO 2012, p. [9]), valoriza as subjetividades e “inscreve-se como atividade formadora que remete o sujeito a refletir sobre sua identidade a partir de diferentes níveis de atividade e registro” (SOUZA, 2008, p. 91 apud MENDES; BRITO 2012, p. [9]). Segundo as autoras:

Os futuros professores alçados à condição de narradores, ao relatarem sobre sua formação e sua prática, por meio das narrativas, rememoram o passado e dão sentido às experiências vividas, às aprendizagens construídas e às novas aprendizagens, vivenciando a reflexão crítica sobre a formação e sobre a própria prática pedagógica, isto é, o saber e o ser professor. (MENDES; BRITO, 2012, p. [9]).

Na mesma linha, Nascimento (2010) socializa uma pesquisa desenvolvida junto a estudantes de um Curso Normal Superior que trata do fanzine (ANDRAUS, 2005; GALVÃO, 2006; GUIMARÃES, 2005; LOURENÇO, 2006; MAGALHÃES, 2003, 2004, 2005 apud NASCIMENTO, 2010) como suporte para as narrativas de formação, sendo este reconhecido pela autora enquanto instrumento formativo que busca dar voz aos graduandos em relação aos seus processos formativos, com a intencionalidade de colocar em pauta o que eles dizem sobre suas formações e sobre as práticas formativas com as quais estão envolvidos, buscando nestas narrativas, aspectos que permitam guiar reflexões em torno de promover melhorias na formação de professores, partindo do princípio de que “não se pode pensar na modificação dos programas de formação inicial se não ouvir o que os estudantes têm a dizer sobre essa formação” (NASCIMENTO, 2010, p. 30). Busca ainda uma possível resposta para a seguinte questão: “a elaboração de fanzines que discutam a formação docente pode ser uma estratégia adequada para os processos formativos atuais?” (NASCIMENTO, 2010, p. 24).

Ainda em relação à proposta, a autora relata que ao longo da pesquisa foram desenvolvidos 10 encontros de quatro horas, nos quais encaminharam estudos sobre as narrativas e discussões acerca dos processos formativos dos estudantes em questão, enfocando três momentos da trajetória escolar: a entrada na escola, a formação universitária e o direcionamento que os estudantes desejam imprimir na prática pedagógica. A partir destas discussões foi produzido um fanzine de natureza individual, cuja ênfase recaiu sobre os dois primeiros momentos, e mais um coletivo com ênfase dada ao terceiro momento, incluindo também a opinião de cada um sobre o processo vivido no decorrer da formação.

Antes de fomentar uma discussão acerca da importância da escrita discursiva e reflexiva sobre a qual a autora discorre - neste caso, como já referido, tendo sido proporcionada através das narrativas de formação organizadas em um fanzine -, é importante fazer uma breve explanação sobre o que seria este instrumento de formação-investigação no qual a autora aposta.

Segundo Magalhães (2003 apud NASCIMENTO, 2010, p. 25):

Do neologismo *fanatic magazine* (fã, de fã + zine de magazine, que significa revista), temos “revista de fã”. Esse termo foi criado por Russ Chauvenet, em 1941, embora os fanzines tenham surgido bem antes da década de 30, nos Estados Unidos da América (EUA) como impressos amadores sobre ficção científica.

No Brasil, de acordo com Nascimento (2010), surgiu nos anos 60 e trazia o nome de Boletim, passando a ser chamado de fanzine apenas na década de 70. O Fanzine pioneiro no Brasil foi intitulado “Ficção” e elaborado por Edson Rantoni, produzido em Piracicaba (SP) em 1965. A mesma autora ao definir o fanzine, pontua que:

[...] podemos dizer que o fanzine “é toda revista de fã” (MAGALHÃES, 2003). Na qual uma pessoa que é fã de um determinado artista, seja ele de qualquer linguagem artística, música, histórias em quadrinhos, literatura, cinema, da natureza que for, se dispõe em reunir idéias suas ou garimpadas de outros, dando a isso um suporte de papel, cola, tesoura, caneta [...]. (NASCIMENTO, 2010, p. 25).

Nesse sentido, de acordo com a autora, os fanzines dão espaço para fãs de um assunto que desejam comunicar ideias, sendo esta uma forma livre de censuras, uma forma de se dizerem, constituindo-se como uma produção que chega a ser considerada como artesanal por não seguir um padrão de tamanho, fonte, formato, número de páginas limitado, etc.

Sobre o seu conteúdo, considerando a proposta descrita pela autora, ela destaca que o fanzine permite agregar “vários tipos de textos, como histórias em quadrinhos, poesias, desenho, opiniões, informações, resenhas de livros, filmes, conto, textos de outros autores” sendo “veículo de opinião, de expressão de idéias, de narrativas sobre si mesmo” (NASCIMENTO, 2010, p. 31) ou ainda de reflexões desencadeadas pelos professores, ou futuros professores, trazendo suas ideias, seus saberes e suas crenças sobre a docência.

Tendo com base a proposta abordada, a autora discorre sobre as potencialidades e a importância da escrita narrativa ou, neste caso, das narrativas de formação – termo também

utilizado pela autora. Nessa direção, cita os estudos de Catani (1998, p. 29 apud NASCIMENTO, 2010, p. 28) que pontuam:

[...] o prazer de dizer-se ou contar-se, e em alguns casos, o fato de dispor de uma escuta ou leitura atenta já por si só contribui para que o indivíduo, aluno/professor inicie sua história e os processos formadores. O prazer de narrar-se favorece a constituição da memória pessoal e coletiva inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir dessas tentativas, compreender e atuar.

Na visão de Souza (2006, p. 36 apud NASCIMENTO, 2010, p. 29):

[...] a centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.

Ainda sobre as contribuições da escrita das narrativas de formação no processo de formação inicial dos futuros professores, a autora ressalta que esta é uma prática que coloca o sujeito como autor, produtor de um conhecimento sobre si e sobre o cotidiano da docência e permite que os estudantes se aproximem de aspectos relacionados às suas próprias trajetórias, o que gera muitas possibilidades rumo à construção de novos significados sobre a formação docente, “reinterpretações férteis de si próprios e de processos e práticas de ensinar” (CATANI et al., 1997, p. 18 apud NASCIMENTO, 2010, p. 30).

Somado a isto, a autora aponta esta prática como potencializadora do pensamento crítico-reflexivo dos graduandos sobre as suas formações, e ainda, como capaz de desencadear reflexões sobre eles mesmos e que pode trazer à tona experiências que refletem valores, posturas pessoais e profissionais, caminhando em direção ao autoconhecimento. Segundo Santos Neto (2006, p. 15 apud NASCIMENTO, 2010, p. 32):

O trabalho com as (auto) biografias é um trabalho de autoconhecimento a partir da releitura da trajetória formativa, e mesmo que ela seja feita com o recorte de eixos temáticos é sempre um mergulho na complexidade da condição humana que proporciona o contato reflexivo com a própria interioridade, buscando entender suas implicações para o trabalho coletivo.

Enfim, cabe acrescentar que Nascimento (2010) acredita que o desenvolvimento de propostas como esta pode contribuir para a formação de um profissional mais criativo, maduro e reflexivo.

Caminhando nessa mesma direção, Garcia (2012) socializa uma pesquisa desenvolvida com alunos do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal, localizada em um município do interior do estado do Rio de Janeiro, e com professores da rede do mesmo município. A proposta esteve atrelada à disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica e buscou perceber e estudar as articulações de saberes que encontros e narrativas movimentam e produzem, bem como os questionamentos que podem provocar em relação às representações de escola e docência dos graduandos.

Apesar da discussão feita pela autora não tratar especialmente sobre a prática da escrita narrativa em si, a autora traz algumas contribuições que permitem caminhar em direção à compreensão do sentido de promover essas práticas no contexto da formação inicial, ressaltando que o trabalho com narrativas nos processos formativos contribui para que os futuros professores possam organizar aquilo que percebem, sentem e pensam, a partir das experiências e acontecimentos que vivem cotidianamente nos estágios. Nas palavras de Carvalho (2011, p. 75 apud GARCIA, 2012, p. 19), as ações formativas mobilizadas pelas narrativas, somadas aos encontros dos graduandos com a escola, com os professores, com os alunos, com os colegas de curso, etc. se colocam como espaços da experiência, por meio dos quais os estudantes podem “[...] perceber em alta intensidade, tudo que passa, tudo que o toca, tudo que o provoca, tudo que o convida à docência”.

Neste ponto, é importante frisar que ao falar em experiência a autora parte das considerações de Larrosa (2002 apud GARCIA, 2012, p. 13) para quem a experiência é tudo aquilo que nos acontece, nos afeta e nos transforma. De volta as contribuições da escrita narrativa, Garcia (2012) coloca ainda que a mesma possibilita a criação de registros que legitimam a experiência e que poderão se revisitados, discutidos e partilhados, construindo outros saberes, sentidos de escola e docência e conhecimentos de forma coletiva, como pôde ser evidenciado a partir da experiência abordada na qual, em um momento posterior à sua produção, as narrativas eram socializadas e discutidas no contexto da disciplina em questão.

Com relação ao que carrega as narrativas produzidas pelos alunos, a autora explicita que as mesmas veiculam os processos de reconhecimento dos graduandos enquanto docentes, os estranhamentos entre as suas representações de escola e de professor, além das suas percepções nas várias aproximações com as escolas e com o cotidiano escolar no decorrer do estágio.

Na mesma perspectiva, Monteiro, Cardoso e Mariani (2012) socializam um trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso

(PPGE/UFMT), Câmpus de Cuiabá, na tentativa de estabelecer um diálogo entre os dados coletados em narrativas construídas por um grupo de 10 alunas/bolsistas do curso de Pedagogia, vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID), e os pressupostos teórico-metodológicos das Pesquisas Narrativas. As discussões têm como base os pressupostos do movimento Investigação-formação com ênfase nas pesquisas narrativas, partindo então das discussões realizadas pelos seguintes autores: Abrahão (2004); Cunha (1997); Passeggi (2010); Souza (2006ab; 2010); Nóvoa e Finger (2010); Suarez (2008); Marcelo e Garcia (1999); Mizukami (2002), todos eles citados no presente artigo.

Em relação à proposta de escrita das narrativas, os autores relatam que na fase inicial da pesquisa abordada todas as integrantes do grupo foram estimuladas a construir narrativas orais e escritas sobre as experiências vivenciadas no PIBID. Nessa direção, apontam algumas contribuições na formação dos futuros professores que foram potencializadas por meio do ato de narrar suas experiências e aprendizagens dentro do referido contexto, que integra universidade e escola. Logo, destaco que em relação à referida questão à qual me debruço neste estudo, os autores apontam que a escrita das narrativas tornou possível aos sujeitos envolvidos na pesquisa a reflexão sobre as ações e atividades desenvolvidas junto aos professores colaboradores das escolas, tendo assim a oportunidade de ressignificá-las e conferir a elas novos significados, gerados a partir do distanciamento e do posterior confronto com o vivido, privilegiado através do processo de escrita das narrativas, e tendo em vista os referenciais teóricos estudados ao longo do curso e os objetivos pretendidos em cada ação/atividade desenvolvida. O exercício de reflexão através da escrita fez surgir mudanças e apropriações dos estudantes de aspectos das suas histórias e também de suas aprendizagens da docência. Estão contribuindo ainda para que os estudantes possam enxergar novos desafios e perspectivas da atividade docente, passando a entendê-la como uma atividade complexa.

Contribuindo para a ampliação dos estudos anteriores, Peres (2006) socializa uma pesquisa, em desenvolvimento no período a que se refere este artigo, promovida junto às alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A mesma teve início em 2000 e foi realizada no quarto semestre do referido curso, onde foram trabalhadas as “metamorfoses da infância na aprendiz de professora” (PERES, 2006, p. [1]). Para isto, foi realizada uma “pesquisa-formação” (JOSSO, 1999 apud PERES, 2006, p. 2) com base em vertentes relativas aos estudos sobre o campo do imaginário que possui como representantes principais Gilbert Durante, Edgar Morin, Humberto Maturana e Cristhine Josso. A esse respeito, cabe acrescentar que o imaginário “é aquela força afetiva, não-racional, intimista,

que vai se acumulando em nós, mesmo que não o saibamos, sendo o vetor das nossas ações” (PERES, 2006, p. 9).

A partir da pesquisa, buscou-se capturar aspectos presentes na subjetividade das alunas em formação, ou seja, trazer imagens, marcas e saberes presentes em suas vidas, considerando que tais elementos poderão “matriciar” (PERES, 1999, 2001, 2004 apud PERES, 2006, p. 3) os futuros saberes, pois são considerados por Peres (2006) como marcas importantes para a formação do indivíduo, de seus valores, de suas crenças e de suas concepções que se refletem no modo como se relacionam com o mundo. Buscando legitimar esta busca, foram utilizadas as narrativas como instrumento de coleta, sejam elas formais, poéticas ou imagéticas, como forma de trazer à tona experiências referentes aos primeiros anos escolares e a infância, em tentativa de responder à questão central do estudo “o que nos faz professores?”.

É importante mencionar que apesar da referida autora não abordar as contribuições da prática de escrita das narrativas para as futuras professoras, a mesma recupera aspectos que possibilitam refletir sobre as especificidades e potencialidades das narrativas, que para ela privilegiam a articulação dos fatos presentes e passados na vida das estudantes que reúnem vários contextos que são aparentemente formadores da futura docência.

Ainda em relação às narrativas, a autora explicita que estas possuem caráter autobiográfico e permitem “mapear e visualizar as representações sobre a futura docência” (PERES, 2006, p. 3) a partir da rememoração dos fatos e professores marcantes dos primeiros anos escolares, e ainda, permitem resgatar aspectos sobre as motivações que levaram as alunas a estudarem para serem professoras. Nas palavras da autora:

[...] as narrativas têm como inventário os “saberes pessoais” (PERES 1999), no que tange a memória e a presentificação de lembranças sobre a criança que as alunas em formação foram, bem como as experiências de aprendizado: conteúdos, saberes e representações assimiladas nos primeiros anos escolares (séries iniciais). (PERES, 2006, p. 3).

Sobre a proposta, Peres (2006) relata que foi solicitado que as alunas narrassem as suas imagens de infância considerando fatos, pessoas e professores marcantes, já que acredita que as ações dos futuros professores em relação à docência possui “raiz” em suas subjetividades. Afirma com base em Imbert (1985 apud PERES, 2006, p. 8) que “rastrear o saber da criança que eu fui, do conjunto das crenças e das valorizações, pode permitir ao adulto professor a representação e a presentificação de saberes adormecidos que estão submissos no profissional que se descobre”.

Conclui o trabalho pontuando que: “O aluno-professor que se cala ao aprender como ensinar, não experimenta o sujeito que habita em si, nem tampouco expressa o imaginário que pode retomar o especular, o conhecimento da criança que foi no adulto que se tornou” (PERES, 2006, p. 10).

Frison (2012) discute a importância da docência a partir de narrativas de si escritas por vinte licenciandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e também bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). A autora explica que o PIBID é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem por finalidade “apoiar estudantes das licenciaturas para que atuem como aprendizes de professor, em escolas da rede pública (municipal e estadual), estreitando o vínculo entre universidade e escola” (FRISON, 2012, p. [1]).

No contexto descrito, as narrativas foram utilizadas com a intencionalidade de ajudar as alunas e também bolsistas a analisarem e avaliarem as atividades realizadas em parceria com os professores na escola. Nessa perspectiva, a autora aponta que as narrativas “ensejam que o sujeito da narração reflita sobre o vivido, tendo oportunidade de apropriar-se de suas vivências e, o fazê-lo, ressignificar fatos, atribuindo-lhes novo sentido” (FRISON, 2012, p. 2), visualizando ainda caminhos para a sua qualificação profissional e para o enfrentamento da realidade revelada nas escolas.

Sobre o desenvolvimento da proposta, a autora afirma que, primeiramente, as narrativas foram escritas individualmente pelas alunas bolsistas, a partir de suas percepções sobre os fatos de suas histórias de vida. Posteriormente, foi feita uma leitura seguida de questionamentos pelo pesquisador/orientador e pelos colegas de grupo que levantaram outros aspectos que mereciam ser abordados nas narrativas de cada aluna, principalmente girando em torno do significado de ser professor. Assim, a partir do que fora discutido, as alunas reescreveram individualmente as suas narrativas.

O presente estudo revela as potencialidades da escrita de narrativas autobiográficas na formação inicial de licenciandos em Pedagogia nas seguintes dimensões: a) como instrumento eficaz para refletir sobre a docência e sobre a ação exercida, partindo do princípio de que “é preciso refletir sobre a própria prática para construir saberes e competências favoráveis ao enfrentamento das situações profissionais” (FRISON, 2012, p. 8); b) como ferramenta que possibilitou que as alunas bolsistas transformassem suas práticas nesse contexto e ainda construíssem sentidos sobre a docência; c) como forma de organizar pensamentos, ações e aprendizagens; d) no desenvolvimento de competências de saber pensar, questionar, negar, indagar criticamente, investigar e construir outros conhecimentos, estimulando também os

processos de autoformação e o “aprender a aprender”; e) na legitimação das licenciandas como sujeitos e autoras de suas próprias histórias; f) na construção de suas identidades profissionais.

Pensando no contexto da formação de professores em geral, interessa trazer as contribuições de Abrahão (2004 apud FRISON, 2012, p. 3), para quem:

As pessoas, ao utilizarem narrativas, universalizam suas experiências, suas ações, revelando as influências que tiveram ou exerceram, tanto na atuação profissional como na vida pessoal. Mediante um processo autorreflexivo, intencional e crítico transformam estas vivências em experiências de formação.

Somando aos estudos anteriores, encontrei a produção de Rocha (2010) na qual a autora socializa um recorte de uma proposta investigativa, em andamento no período a que se refere o presente artigo, cadastrada junto ao Observatório da Educação com o título de “Processos de constituição da profissionalidade docente de futuros professores dos cursos de licenciatura em Matemática e Pedagogia: um estudo nas bases de dados do INEP e em memoriais de licenciandas”.

O estudo objetivou investigar o processo de constitucionalidade docente de graduandos dos cursos de licenciatura em Matemática e Pedagogia da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP) e da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, Câmpus Universitário de Rondonópolis). Em outras palavras, pretendeu compreender como se dá a aprendizagem da profissão docente e como os alunos percebem o processo de “tornar-se professor”.

Para isto utilizou como instrumento de pesquisa os memoriais produzidos por este grupo de estudantes, sendo que apenas quatro destes são resgatados para análise no presente artigo, dois deles são de alunos da Matemática e outros dois de alunos da Pedagogia, em ambos os casos da UFMT e escolhidos através de sorteio. A partir desses dados, são analisadas as percepções dos futuros professores em relação ao uso de memoriais ao longo de seus processos de formação e como isto refletiu na constituição da profissionalidade docente e na (re)construção identitária durante o referido período.

A análise dos dados permitiu à autora afirmar que ao escrever sobre si o sujeito recupera da memória dados, fatos, episódios de sua própria história e, neste movimento, presente, passado e futuro dialogam de forma direta, fazendo com que percebam inferências e justificativas para a ocorrência de cada fato lembrado. Neste processo, o mesmo é oportunizado a reconstruir suas vivências, a partir da reflexão sobre os fatos que passam a ser

vistos de outra perspectiva. Partindo desta compreensão, traz para a discussão os estudos de André (2004, p. 261 apud ROCHA, 2010, p. 37) que acentua a questão dizendo que “esse olhar para dentro, esse movimento de rever-se e rever seu percurso parece ter um importante papel, não só no seu crescimento pessoal, mas, sobretudo na constituição de sua identidade profissional”.

Dando continuidade a esses estudos, Rocha (2012) aponta outros resultados da mesma pesquisa relatada acima, em andamento, que vem sendo desenvolvida no Câmpus Universitário de Rondonópolis e constituiu-se de uma parceria entre a PUC-SP e a UFMT, como já foi ressaltado. O estudo tem como objetivo central investigar a possibilidade de compreender, acompanhar e analisar a trajetória formativa e os processos de constituição da identidade dos futuros professores, a partir dos memoriais de formação adotados desde o primeiro ano até o final do curso de Pedagogia. A proposta vindo sendo desenvolvida junto a 46 alunos do referido curso e a escrita acontecia durante as aulas, principalmente da disciplina de Estágio Supervisionado, sendo que os estudantes poderiam concluí-la em suas residências.

A escolha pelo recurso foi justificada pela autora mencionada por acreditar que esta poderia ser uma alternativa para despertar reflexões nos futuros professores em torno de suas trajetórias, vivências e experiências da prática durante a licenciatura, partindo do princípio de que o processo de se tornar professor está pautado sobre diversas experiências que se iniciam antes da preparação formal, prosseguem ao longo dessa trajetória e se estendem por toda a prática profissional (MIZUKAMI et al., 1994, p. 47 apud ROCHA, 2012, p. 2).

Nesse sentido, cita os estudos de Mizukami (2000, p. 142-143 apud ROCHA, 2012, p. 3) que assinalam a relevância de um ensino reflexivo, pois é através da reflexão que “os professores aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento profissional”.

Ao longo do referido artigo, Rocha (2012) analisa trechos de cinco memoriais e busca investigar o lugar que ocupam os roteiros, desenvolvidos com o intuito de auxiliar no processo de sua escrita, suscitando reflexões. Segundo a autora, os roteiros continham sugestões para a escrita dos memoriais de formação que assumiam a forma de indagações, de modo a estimular que os estudantes registrassem: o motivo pelo qual escolheram pelo curso, sentimentos, recordações, lembranças de sucesso e insucesso, acontecimentos de suas vidas pessoais, familiar, lembranças do período de escolarização, percepções sobre a docência e a formação universitária, expectativas sobre a futura profissão, etc. Entretanto, é importante frisar que, apesar da existência do roteiro, foi esclarecido aos estudantes que eles poderiam trazer outras reflexões que julgassem interessantes, para além do que foi solicitado. Ainda em

relação aos roteiros, a autora afirma que a partir do quarto memorial os alunos participaram de sua construção e, nesse sentido, destaca a importância destes memoriais terem como ponto de referência os próprios licenciandos, levando em conta suas expressões, suas manifestações e aquilo que gostariam de narrar.

Em relação à potencialidade da escrita de memoriais para a formação dos licenciandos em Pedagogia, destaco que foram abordadas pela autora as seguintes contribuições: a) potencialização do processo reflexivo na formação docente e que, por sua vez, constituem-se em importantes instrumentos para a aprendizagem de uma docência reflexiva; b) desenvolvimento de competências metacognitivas e possibilidade de análise e questionamento da formação e da futura profissão; c) estímulo à capacidade de autoformação, considerando que permitem o “repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos vividos” (NÓVOA, 2010, p. 166-167 apud ROCHA, 2012, p. 4); d) como possibilidade de se ter acesso às marcas, às impressões, às sensações de cada fase da aprendizagem dos licenciandos, sendo estas apontadas por Rocha (2012, p. 10) como “responsáveis por cunhar, de forma única, cada percurso profissional”.

Martins, Militz e Souza (2012) socializam outro recorte da mesma pesquisa, em andamento, cadastrada junto ao Observatório da Educação que investiga o processo formativo, a construção da identidade profissional e apropriação de conhecimentos e práticas de licenciandos a partir dos memoriais de formação.

A presente pesquisa está sendo realizada com licenciandos do Curso de Pedagogia e de Matemática na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Câmpus de Rondonópolis, e neste recorte, as autoras investigam se as narrativas autobiográficas, instituídas como uma prática de formação na disciplina de Estágio Supervisionado, estimulam o processo reflexivo de futuros professores e, conseqüentemente, possibilitam o redimensionamento de suas análises sobre as experiências vividas durante a trajetória de vida, de escolaridade e formação.

Para isso, conforme já referido, foram adotados os memoriais de formação – que também se constituem como narrativas autobiográficas - desde o primeiro semestre do ano letivo de 2009, tornando possível o acompanhamento e a análise do processo de formação dos futuros professores. Segundo Rocha e André (2009, p. 3 apud MARTINS; MILITZ; SOUZA, 2012, p. 14) essas lembranças de fatos, histórias e caminhos da formação trazidas da memória “[...] auxilia e dá sentido à busca da identidade pessoal e profissional”.

Estes memoriais são construídos a partir de um roteiro, como foi mencionado nos estudos de Rocha (2012), contendo eixos norteadores que se apresentam como sugestão aos

licenciandos. As temáticas contidas nos eixos giram em torno da trajetória de vida e de escolaridade e das expectativas da construção profissional e identidade docente, da dimensão social da profissão e de aspectos relacionados à formação docente dos estudantes considerando a proposta curricular dos cursos. Como também explicitado por Rocha (2012), os memoriais foram redigidos em aulas cedidas por professores e também nas residências dos alunos.

Neste artigo, foram sujeitos da pesquisa sete licenciandas, sendo cinco do curso de Pedagogia e duas do curso de Matemática da UFMT que vivenciaram a experiência de narrar suas trajetórias nos memoriais de formação. De acordo com as autoras mencionadas, trabalhou-se com os dados de 2010 e 2011, a partir de uma abordagem qualitativa, com o método autobiográfico e as histórias de vida visando caminhar em direção à compreensão dos comportamentos dos sujeitos da investigação resgatados dos memoriais de formação.

Com relação às contribuições da escrita dos memoriais para o processo formativo das licenciadas, Martins, Militz e Souza (2012, p. 14) destacam que “à medida que rememoram e narram suas experiências, os sujeitos se distanciam delas e refletem sobre as mesmas, percebendo outras possibilidades” e, ao mesmo tempo, são oportunizados a darem um novo rumo às suas ações futuras, neste caso às experiências do estágio, redirecionando o seu próprio processo formativo.

Somado a isto, as autoras sinalizam contribuições da escrita dos memoriais no estabelecimento de relações entre as teorias estudadas nos cursos e as possibilidades de vivenciá-las na prática e na potencialização dos processos de aprendizagem e transformações dos sujeitos durante seu percurso formativo. Essas transformações giram principalmente em torno de suas concepções sobre o “ser professor” e na construção identitária dos licenciandos enquanto futuros profissionais, partindo do princípio de que “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. A identidade se constrói e se transmite” (CARLOS MARCELO, 2009, p. 109 apud MARTINS; MILITZ; SOUZA, 2012, p. 18-19).

Corroborando com os estudos anteriores, Silva e Oliveira (2010) apresentam os resultados preliminares de uma investigação realizada junto aos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e aos docentes orientadores dos Trabalhos de Final de Curso (TFC) da mesma instituição de formação, procurando apreender as concepções dos graduandos sobre o memorial, buscando como pontuar as experiências narradas sobre o processo de formação, compreender como o memorial é percebido pelos professores como dispositivo de avaliação, como avaliá-lo e quais critérios podem ser

utilizados. Nesse sentido, trazem contribuições para refletir acerca das narrativas autobiográficas como dispositivo na formação docente.

A pesquisa utiliza como base de dados a associação livre de palavras (ABRIC, 1994 apud SILVA; OLIVEIRA, 2010, p. [1]), questionários respondidos por 30 graduandos do curso mencionado, escolhidos em função de sua relação com as escritas de si, e entrevistas realizadas com três professores orientadores dos TFC, sendo dois deles professores da universidade em questão e um do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP-RN).

As autoras apontam a escrita de si como um importante instrumento de rememoração dos trajetos vividos, reflexão e autoformação que permite escutar a voz do professor e abre veredas para que o próprio professor em processo de formação teça a trajetória de sua formação e (re)construa a historicidade das aprendizagens ocorridas ao longo de sua vida. Ou ainda, conforme concebem Guedes Pinto e Batista (2007 apud SILVA; OLIVEIRA, 2010, p. [2]), trata-se de “um processo formativo que, ao dar visibilidade às ideias e aos saberes tecidos na prática profissional, possibilita a reflexão, a análise e a problematização das experiências vividas no cotidiano educativo em um constante exercício da práxis”.

As autoras sublinham que a escrita do memorial centrada na experiência e na reflexão sobre a trajetória de formação, favorece a re(des)construção de vivências e/ou experiências, tanto de quem escreve quanto de quem acompanha a escrita enquanto formador e/ou pesquisador.

Passeggi (2008a apud SILVA; OLIVEIRA, 2010, p. [1]) ressalta em seus estudos que a escrita de si é um desafio para o indivíduo, o qual se realiza em diferentes etapas, sendo elas:

[...] um momento de evocação dos fatos que marcaram a vida intelectual e profissional do narrador, um momento de reflexão sobre esses fatos etapa de construção do conhecimento e finalmente o momento de interpretação sobre a reflexão, que permite ao narrador pensar sobre as lições das aprendizagens que emergem da escrita. Desse modo, a difícil tarefa de transpor para o papel o que é rememorável e formador mediante a narrativa permitiria transformar as vivências em experiências formadoras, como sugere Josso (2004).

Segundo as autoras, trata-se de um desafio, pois como ator de sua própria história de vida e de formação, o narrador tem diante de si o “desafio de mergulhar no passado, falar do presente, projetar-se no futuro, apoiando-se em saberes teóricos, para conferir o caráter científico exigido pela instituição” (PASSEGGI, 2001, p. 2 apud SILVA; OLIVEIRA, 2010,

p. [3]). Incorporados estes saberes na formação, dá-se possibilidade de o educando se aproximar do seu processo de formação, favorecendo a construção da sua autonomia como ator de sua autoformação.

Na mesma linha, Brandão (2010) socializa uma pesquisa realizada com estudantes do segundo ano do curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) em 2009 que teve por objetivo investigar a contribuição do trabalho biográfico na construção da identidade docente, visto a necessidade de metodologias que promovam a constituição da identidade dos sujeitos em formação, particularmente dos futuros professores, de modo a capacitá-los “para desafios atuais como qual seja o papel do professor numa sociedade em que a informação é ágil e eficaz ou como construir uma escola aberta à diversidade” (BRANDÃO, 2010, p. [1]).

Visando favorecer a descoberta de si e o processo de identificação com a docência, foi proposto aos alunos do referido curso que destacassem, por meio de um trabalho (auto)biográfico (narrativas de histórias de vida), alguns encontros significativos que vivenciaram no âmbito escolar enquanto auxiliares ou alunos-pesquisadores.

Os estudos evidenciam a potencialidade desta prática em diferentes dimensões: a nível pessoal, pois favorece a autodescoberta e a apropriação de si, facilitando os processos de individualização e subjetivação; contribui para que os alunos percebam-se sujeitos de suas trajetórias pessoais e sejam capazes de encontrar em si critérios para suas decisões e comportamentos; a nível intrapessoal, pois promove o reconhecimento de vínculos de pertença na história e no momento atual; permite a identificação das experiências formadoras em suas histórias de vida; favorece o discernimento do que é valioso e significativo para orientar suas trajetórias pessoais e, particularmente, o trabalho docente; auxilia na construção da identidade pessoal e docente; constituem-se como recursos fundamentais para o diálogo com as lógicas plurais e contradições da realidade atual; promove a descoberta do valor do outro, dos acontecimentos e do sentido do outro para o desenvolvimento pessoal, tendo em vista que “está a pessoa, na forma de diálogo, essencialmente ordenada à outra pessoa. Está por natureza destinada a tornar-se o ‘eu’ de um ‘tu’. A pessoa fundamentalmente só não existe” (GUARDINI, 2000, p. 180 apud BRANDÃO, 2010, p. [7]).

Em contrapartida, Andrade (2006) pesquisa os relatos escritos por graduandos em um curso de Pedagogia de uma instituição pública, focalizando a relação dos futuros professores com a leitura e a escrita. Neste contexto, os estudantes foram solicitados a evocar lembranças de suas experiências de leitura em sua trajetória de vida, considerando desde as suas vivências anteriores ao ingresso na escola básica até a educação recebida na universidade.

As análises permitiram perceber diferenças e recorrências em relação à formação recebida e mostrou que, apesar da tarefa ter sido proposta de forma idêntica, houve uma grande variação nos modos de se colocar na escrita. Através da pesquisa, foi possível perceber que na educação doméstica, anterior à entrada na escola, é o adulto que aparece como mediador fundamental entre a relação dos sujeitos com a leitura, que aparece como foco de real interesse. Com a entrada na escola, é o professor que se torna responsável por mediar este encontro e a relação do aluno com a leitura, porém, o que se pode notar a partir dos relatos dos estudantes é que na realidade o professor é visto como o responsável pela diminuição da intensidade da leitura dos alunos e no lugar de algo prazeroso e atraente ela se torna uma tarefa entediante. Já na universidade a leitura é realizada de modo intensivo, atrelada ao estudo e exige muita dedicação e tempo, porém pode-se notar que a leitura contribui para a análise crítica da posição docente que irão assumir muito em breve. Evidenciou-se também por meio dos relatos que os graduandos criticam a escola e seus moldes tradicionais, e se projetam como profissionais que buscarão distinguir-se deste modelo.

É importante destacar que apesar da ênfase do estudo não recair especialmente sobre a prática da escrita na formação inicial de licenciandos em Pedagogia, mas sim sobre a relação dos graduandos com a leitura, e ainda em um momento posterior, sobre a prática da escrita do professor como forma de promover a reflexão sobre a prática e a constituição de sujeitos autores que possam buscar conhecimentos de forma autônoma para efetuar as mudanças necessárias, a autora revela que a escrita dos relatos pelos graduandos permitiu que pudessem projetar uma imagem de si como professores, o que fez desta uma experiência formativa bastante significativa.

Partindo dessa mesma direção, Sússekkind (2010) apresenta os resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) que aborda o âmbito da formação de professores. Enquanto professora e pesquisadora a busca que a move gira em torno de perceber a suposta contribuição dos relatos das práticas pedagógicas para a tessitura da emancipação social e para a formação das subjetividades e conhecimentos democráticos, e ainda, parte do princípio de que múltiplos saberes, sentidos e fazeres, no que tangem as metodologias didáticas, os currículos praticados em situação de estágio, etc., podem ser identificados como práticas da vida cotidiana.

A pesquisa é feita a partir de relatos elaborados por alunos do curso de Pedagogia em situação de Estágio Supervisionado que retratam suas vivências cotidianas na escola, bem como acontecimentos corriqueiros ligados a este contexto. Apesar do artigo não ter como foco de discussão as contribuições desta prática na formação inicial de licenciandos em Pedagogia,

ainda assim trazem reflexões que permitem entender os relatos ou “narrativas de si mesmos” - termo também utilizado pela autora -, como possibilidade de “estabelecer diálogos teóricos, políticos e educacionais entre diferentes sistemas de pensamento e crença” (SÜSSEKIND, 2010, p. 7) para que, a partir disso, os licenciandos possam fazer as suas próprias escolhas, de forma autônoma. Além disso, para a autora, por meio da prática de narrar ou relatar os futuros professores são levados à assunção de uma postura reflexiva, de estranhamento e questionamento pela qual são oportunizados a aprender sobre si mesmos, sobre a profissão docente, sobre a escola, suas práticas e saberes.

Encontrei também o estudo de Alvarenga (2006) por meio do qual a autora compartilha uma experiência que desenvolveu no contexto da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em turmas do curso de Pedagogia, junto à disciplina Políticas Públicas Educacionais. Nesse sentido, traz contribuições para refletir sobre práticas de registros em cadernos de formação produzidos pelos futuros professores. Nos cadernos eram registradas vivências, impressões pessoais sobre as aulas e temas discutidos, uma síntese sobre as atividades realizadas e a relação prática-teoria-prática possibilitada ao longo das discussões.

Segundo a autora, buscou-se através deste processo produzir conexões entre a realidade ou situações cotidianas políticas, sociais e educacionais observadas e pensadas e os temas discutidos e estudados ao longo da disciplina mencionada, estando aberta para a inclusão de textos e imagens de diferentes fontes sugeridas também pelos próprios alunos.

Os registros tomaram diferentes formatos dependendo da escolha dos próprios alunos, entre eles: charges, matérias de jornais, reflexões pessoais e coletivas, acrósticos, etc., sendo então essa escrita caracterizada como uma escrita livre, solta, sem moldes, criativa, inusitada e que revela, acima de tudo, a subjetividade de cada autor em processo de formação, afirmando e potencializando também “a sua autoria como educador, intelectual e militante” (ALVARENGA, 2006, p. 8) e abrindo espaço a vivência da emoção e do sentimento estético.

Ainda com relação aos futuros professores, é importante frisar que se tornou possível, a partir desses escritos, o compartilhamento de suas experiências, a reflexão e produção de conhecimentos sobre os temas estudados na disciplina, sempre em diálogo com a prática, e sem perder de vista o confronto com a realidade, ou mesmo com a vida.

Para a autora enquanto formadora, a experiência relatada foi importante porque por meio dela pôde levantar dúvidas e questionamentos que mereceriam ser discutidos em sala de aula e avaliar a contribuição da disciplina para o processo de formação dos futuros professores.

Com base na pesquisa desenvolvida, a autora fala sobre a possibilidade cotidiana de desencadear processos formativos e narrativos que apostem no compartilhamento da experiência, se colocando em uma postura de defesa a processos de formação que “dêem abertura à astúcia, à engenhosidade, que possa conjugar sensibilidade estética com um devir ético de quem acredita que cada um é reafirmado pelo outro, desafiado pelo outro, emaranhado no outro” (ALVARENGA, 2006, p. 10).

3.3 Articulações teóricas: contribuições da escrita para o processo formativo dos futuros professores

Conforme já explicitado, este trabalho de conclusão de curso tem como uma de suas finalidades contribuir para uma melhor sistematização e análise da produção científica que trata da prática da escrita na formação de licenciandos em Pedagogia a partir de diferentes perspectivas teóricas, tendo como problemática central compreender a dimensão da prática da escrita na formação destes licenciandos.

Anteriormente ao processo de pesquisa, a minha hipótese inicial era a de que a escrita se compõe como uma importante aliada para a constituição dos professores em formação, contribuindo significativamente na construção de suas identidades pessoais e profissionais, concebendo a identidade não como algo fixo, mas em constante construção e transformação, motivo pelo qual alguns autores preferem adotar o termo “processos identitários” (OLIVEIRA, 2009, p. 113). Além disso, como já mencionado, a partir da vivência que tive no projeto de extensão, percebi a potencialidade da escrita em promover inúmeros encontros com nós mesmos e entre nós, licenciandos em Pedagogia e participantes do projeto que abordo, desencadeando inúmeras mudanças e nos fortalecendo enquanto grupo. No mais, notei que através da prática da escrita pouco a pouco estávamos aprendendo a protagonizar e a assumir o comando de nossas próprias vidas, estando conscientes do lugar que ocupamos no mundo, o lugar de sujeitos protagonistas de transformações, de fazedores da história. Do mesmo modo, me atentei ao fato de que a escrita vinha e ainda vem possibilitando que possamos questionar, investigar e enxergar com um olhar mais amadurecido, atento e sensível algumas questões que permeiam a prática pedagógica na escola e que, por este motivo, são alvos das nossas discussões semanais nos encontros do projeto de extensão.

A partir do levantamento e análise dos artigos localizados nos Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (CIPA), nas edições de 2006-2010-2012, excluindo as produções do III CIPA (2008) pelos motivos já explicitados, e nos Anais do

Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), no período de 2006-2012, foi possível além de confirmar as constatações iniciais e responder aos objetivos inicialmente propostos no Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, abrir um amplo universo de possibilidades para o estudo do tema.

Ao tratar da temática da escrita, encontramos diversos gêneros discursivos, sendo que para Bakhtin (2003, p. 283) “os gêneros do discurso organizam o nosso discurso”, o que significa que diferentes campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Segundo o autor, empregamos a língua na forma de enunciados (orais e escritos) proferidos por sujeitos que participam de alguns campos da atividade humana e não a partir de orações e/ou palavras isoladas. Em relação ao gênero, o autor também aponta que uma determinada função (científica, técnica, publicista, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, “geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Os gêneros discursivos que emergiram nos artigos analisados dos anais de ambos os eventos pesquisados (CIPA e ENDIPE), considerando os períodos em estudo foram: a narrativa, a autobiografia (e suas diversas ramificações e/ou terminologias adotadas pelos autores), a carta, o relatório, o relato, o registro e o diário. Destaco que se tornaram evidentes as diferentes nomenclaturas que os gêneros recebem, embora em alguns casos apresentem certa uniformidade. Isto torna necessária a realização de estudos mais aprofundados sobre os gêneros, visando investigar e distinguir as aparentes ramificações e averiguar suas possíveis semelhanças e diferenças. Cabe ressaltar que o trato dos gêneros discursivos não é objeto deste estudo, embora inevitavelmente perpassasse por eles ao estudar as práticas de escrita.

A seguir, farei uma articulação das contribuições da escrita elencadas pelos autores estudados, cujos trabalhos constituem parte dos referidos eventos e legitimam a importância dessa instância formativa no âmbito da formação de licenciandos em Pedagogia.

Um primeiro aspecto salientado pelos referenciais teóricos, diz respeito à capacidade da escrita de desencadear reflexões a partir do distanciamento e posterior análise das experiências, que passam a ser vistas de outra perspectiva. Diversos autores (ALVARENGA, 2006; ANDRADE, 2006; BAROLLI; MOURA; PRADO, 2008; CHALUH, 2012a; ERBS; ABRAHÃO, 2012; FRANÇA, 2008; FRISON, 2012; GOLDBERG; OLINDA; BEZERRA, 2012; IBIAPINA, 2006; MARTINS; MILITZ; SOUZA, 2012; MENDES; BRITO, 2012; MOLINA, 2006; MONTEIRO; CARDOSO; MARIANI, 2012; OLIVEIRA, 2012; RAMOS, 2006; ROCHA, 2010, 2012; SANTOS, 2006; SILVA; OLIVEIRA, 2010; SÜSSEKIND,

2010; VILAR, 2010) pontuam que esta prática contribui para a assunção de uma postura reflexiva diante de situações cotidianas, ou mesmo diante de experiências vividas pelos futuros professores no cotidiano escolar, por meio dos estágios supervisionados, privilegiando assim a organização e reconstrução dessas experiências de forma reflexiva, ou ainda, como propõe Barolli, Moura e Prado (2008, p. 2), “a imersão consciente no mundo de sua experiência”, constituindo-se assim como “profissional reflexivo” (BAROLLI; MOURA; PRADO, 2008; NASCIMENTO, 2010; ROCHA, 2012), abrindo as portas para novos entendimentos, questionamentos e aprendizagens, aumentando a compreensão da prática pedagógica e dos significados da profissão docente, estimulando-os a pensarem e a repensarem sobre as suas ações e sobre os saberes mobilizados no contexto da práxis pedagógica e, dessa forma, fazendo surgir novas possibilidades de ação, transformação e reconstrução do vivido a partir do momento em que tomamos consciência de que somos parte do mundo e podemos nele atuar, transformar (CHALUH, 2012a).

Nesse ponto é importante trazer para a discussão a importância assinalada por alguns autores de exercer uma docência reflexiva, o que implica na capacidade de analisar e investigar criticamente a própria prática, bem como as posturas e ações que são tomadas frente aos problemas complexos da profissão docente, contribuindo na obtenção de aprendizagens significativas tendo como objeto de investigação o próprio fazer docente e também para “resolver situações que escapam ao planejamento e transformam a rotina da sala de aula” (BAROLLI; MOURA; PRADO, 2008, p. 2).

França (2008), ao discorrer acerca deste mesmo aspecto, cita o estudo de Macedo (2002) por meio do qual o autor sinaliza a importância de refletir sobre as práticas na escola como ponto de partida para transformá-las. Do ponto de vista de Macedo (2002) saber refletir sobre a ação implica em alcançar novamente o passado e compreendê-lo para, a partir disso, se empenhar na busca por modificar o presente, antecipar e evitar repetir os erros outrora cometidos, admitir e valorizar os acertos, planejar e se comprometer com o presente para que sejam atingidos os objetivos propostos e, com base nas experiências anteriores, no planejamento e na avaliação da ação, antecipar as ações futuras e ponderá-las para que sejam praticadas de uma melhor forma.

Diante do exposto, legitima-se a prática da escrita como significativa e efetiva para a formação de um profissional que pense, questione, indague criticamente, pesquise, investigue, valorize sua experiência, construa novos conhecimentos, e mais do que isso, que se comprometa de fato com uma educação de qualidade. Lembrando que, conforme apontam Barolli, Moura e Prado (2008), exercer a docência de forma reflexiva é uma aprendizagem

que pode se estender ao longo da vida, pois “na medida em que os estudantes venham a perceber para si próprios sua utilidade e importância para realizar o ofício que escolheram, poderão incorporá-la em seu cotidiano” (BAROLLI; MOURA; PRADO, 2008, p. 5), por isso justifica-se a necessidade de que este trabalho se inicie na formação inicial, para que possam então perceber toda a sua dimensão.

A análise do material permitiu compreender também que a partir do ato da escrita, torna-se possível promover uma análise crítica sobre questões que permeiam a prática pedagógica na escola, estas que giram em torno principalmente do fazer pedagógico, do papel do professor, da relação entre as teorias em estudo e prática pedagógica e do ensino que desejam futuramente praticar, entendendo a prática docente como uma atividade complexa (BAROLLI; MOURA; PRADO, 2008; MONTEIRO; CARDOSO; MARIANI, 2012; MOLINA, 2006) e que, por isso, exige constante reflexão (BAROLLI; MOURA; PRADO, 2008).

Alguns autores também destacam que essa atitude reflexiva pode refletir também em suas experiências formativas, ou seja, a partir da escrita, especialmente considerando as práticas relacionadas à abordagem autobiográfica (narrativas autobiográficas, narrativas de formação, memoriais, etc.), o sujeito é desafiado a lançar um novo olhar a si mesmo e para a formação que está recebendo na universidade, podendo então apropriar-se de suas aprendizagens, avaliar seus limites e potencialidades, analisar, compreender e agir sobre seus próprios processos formativos, atribuindo-lhes sentidos e significados próprios, participando ativamente das dinâmicas de sua própria formação e projetando sempre algo diferente na busca por melhorias no decorrer deste processo. Este movimento de apropriação, compreensão e ação sobre o processo formativo é chamado pelos autores de autoformação (FRANÇA, 2008; FRISON, 2012; IBIAPINA, 2006; RAMOS, 2006; ROCHA, 2012; SILVA; OLIVEIRA, 2010), sendo apontado como um dos desencadeamentos que a escrita possibilita ao sujeito que se lança a essa prática, lembrando que além de aprender com o seu próprio percurso (autoformação) aprende-se também com o outro (co-formação), na medida em que as produções escritas são socializadas entre os envolvidos no processo formativo (graduandos e formadores).

Além disso, um número expressivo de autores, tais como Barolli, Moura e Prado (2008), França (2008), Frison (2012), Garcia (2012), Goldberg, Olinda e Bezerra (2012), Mendes e Brito (2012), Nascimento (2010), Peres (2006, 2008), Santos (2006), Silva e Oliveira (2010), Sússekkind (2010) e Vilar (2010) mencionam a escrita como um instrumento eficaz na mobilização, construção, reconstrução, articulação e partilha de saberes. Outro

aspecto que me pareceu consensual em uma parte significativa de trabalhos, estando incluídas as produções de Alvarenga (2006), Goldberg, Olinda e Bezerra (2012), Mendes e Brito (2012) e Molina (2006), refere-se à potencialidade de viabilizar que a valorização, a organização, a documentação, a legitimação e o compartilhamento de experiências, além de favorecer a transformação dessas experiências em situações de aprendizagens, produção de saberes e conhecimentos relativos à profissão docente e à prática pedagógica na escola, a partir do olhar metódico que é lançado sobre as mesmas. Nessa mesma direção, foram citadas contribuições da escrita na aquisição de novas habilidades, atitudes e valores (IBIAPINA, 2006); no aprofundamento da consciência histórica e no resgate, (re)organização e ressignificação das histórias dos sujeitos que escrevem (escrita autobiográfica), além de dar-lhes instrumentos para a modificação do presente ao se confrontarem com o vivido (RAMOS, 2006); como instrumento que permite aos futuros professores ocuparem o lugar de produtores de conhecimentos de si (FRANÇA, 2008; NASCIMENTO, 2010; OLIVEIRA, 2012; PERES, 2008) - movimento este chamado de autoconhecimento - e sobre o cotidiano da docência, e autores de suas próprias histórias e experiências vividas (ANDRADE, 2004; FRISON, 2012; NASCIMENTO, 2010; GOLDBERG; OLINDA; BEZERRA, 2012), o que como bem nos explica Andrade (2006), implica na formação de sujeitos que tenham condições de buscar conhecimentos de forma autônoma e que tenham a capacidade de realizar as mudanças necessárias, sendo protagonistas de transformações no âmbito de sua profissão.

Tomando como objeto de análise de forma mais específica o autoconhecimento ou “conhecimento de si” que perpassa pelos estudos de Brandão (2010), Chaluh (2012a), Erbs e Abrahão (2012), Goldberg, Olinda e Bezerra (2012), Mendes e Brito (2012), Nascimento (2010), Oliveira (2012) e Santos (2006), é importante afirmar que o movimento de apropriação de si mesmo ocorre por meio da expressão e reflexão sobre os sentimentos, inquietações, saberes, experiências, valores, posturas pessoais e profissionais, sobre a própria subjetividade e a partir do resgate da história de vida do sujeito que se lança ao desafio da escrita, sendo oportunizado a redefinir os seus modos de agir e a criar novas estratégias de ação através do processo de reflexão, ação e nova reflexão (OLIVEIRA, 2012).

Outro ponto que merece destaque diz respeito à escrita como instrumento que auxilia na constituição da identidade pessoal e profissional docente, como pode ser corroborado nos estudos de Brandão (2010), Erbs e Abrahão (2012), Frison (2012), Goldberg, Olinda e Bezerra (2012), Mendes e Brito (2012), Rocha (2010) e Santos (2006). Evidenciou-se com a leitura e análise dos textos que muitos professores acabam repetindo modelos de práticas e concepções pedagógicas com as quais tiveram contato durante a sua trajetória escolar. Isto

pode ser notado, por exemplo, a partir da análise do artigo de França (2008) que nessa perspectiva afirma que “os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de pré-concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar” (FRANÇA, 2008, p. 8).

Diante disso, a escrita torna-se uma prática essencial e eficaz para que o futuro professor possa “perturbar” esses modelos por meio de uma análise crítica do contexto escolar e do repensar sobre a sua identidade docente com base também nas suas próprias concepções de ensino, aprendizagem e de “ser professor” baseando-se em experiências formativas com as quais tiveram contato durante a trajetória universitária e tomando como princípio os tempos e espaços educativos atuais para então criar outras formas de ser professor.

A análise dos artigos revela também outra dimensão formativa que a escrita pode atingir: trata-se da emancipação dos sujeitos (IBIAPINA, 2006; RAMOS, 2006; GOLDBERG; OLINDA; BEZERRA, 2012) que, a partir do ato de narrar-se/dizer-se, mudam o olhar com relação a eles mesmos e aos outros, passando a compreender que possuem sim algo a dizer e com o que contribuir. Conscientes disso passam então a assumir os lugares de enunciadores (CHALUH, 2012a), legitimando também os seus lugares enquanto produtores de conhecimentos e autores das suas próprias vidas, aprendendo a protagonizar e a assumir o comando das suas próprias histórias (GOLDBERG; OLINDA; BEZERRA, 2012; NASCIMENTO, 2010; CHALUH, 2012a), ou ainda, como argumenta Goldberg, Olinda e Bezerra (2012, p. 9-10), tomam “consciência de si como aprendente, de saber observar o que aprende e como aprende, e de decidir o que fazer com o que aprendeu”.

Conforme já mencionado durante as análises, autores como Goldberg, Olinda e Bezerra (2012); Erbs e Abrahão (2012) e Chaluh (2012a) deixam em evidência que a prática da escrita contribuiu para o estabelecimento de vínculos, encontros e diálogos, estreitando os laços, gerando certa cumplicidade e intimidade, uma troca, um confronto de experiências e uma identificação e (re)significação de si mesmo a partir de suas próprias vivências e das vivências de outros, o que implica a conhecer o outro e conhecer-se através do outro, lançando-se a partir deste movimento à tarefa de desconstrução e construção de si mesmos.

É importante frisar que quando falamos em escrita, podemos entendê-la como um ato individual, já que o sujeito apropria-se do ato, se identificando, se revelando, se subjetivando (ALVARENGA, 2004; SÜSSEKIND, 2010), mas ao mesmo tempo como um ato coletivo, pois insere o indivíduo na história e permite-o compreender e atuar sobre ela (NASCIMENTO, 2010; RAMOS, 2006), promove o reconhecimento de vínculos de pertença

na história e no momento atual (BRANDÃO, 2010) e transforma a experiência em saberes que podem ser “transferíveis a outras situações e transmissíveis a outras pessoas” (GOLDBERG; OLINDA; BEZERRA, 2012, p. 4).

Penso ser importante também resgatar um ponto que também se mostrou desde o início desse estudo como fundamental para que a prática da escrita seja de fato significativa. Em seus trabalhos, Barolli, Moura e Prado (2008), Chaluh (2012a), Garcia (2012), Goldberg, Olinda e Bezerra (2012), Ibiapina (2006), Oliveira (2012) e Vilar (2010) explicitam que após o processo de escrita individual, as escritas produzidas pelos futuros professores eram socializadas com o restante do grupo, por meio de rodas de conversa, seminários, debates, etc., e, nesse sentido, percebe-se que este se trata do ponto ápice da escrita, pois esse movimento abre espaço para o conhecimento do outro e o conhecer-se através do outro, a partir das experiências compartilhadas, estas que passam a possuir novos sentidos ao serem confrontadas com outros olhares e perspectivas através do diálogo.

Ao falar em diálogo, parto das considerações de Gadamer (2000a, p. 134-135 apud GOLDBERG; OLINDA; BEZERRA, 2012, p. 2) que pressupõe que a verdadeira compreensão só é atingida por meio do diálogo, o que pressupõe deixar-se afetar pelo outro.

O que é um diálogo? Certamente pensamos em um processo entre seres humanos, o que apesar de toda a extensão e infinitude potencial possui uma unidade e harmonia próprias. Um diálogo aconteceu quando deixou algo dentro de nós. Não é o fato de que nós experimentamos algo novo, o que faz o diálogo um diálogo, mas que algo outro veio ao nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência própria do mundo [...] o diálogo possui uma força transformadora. Onde o diálogo é bem sucedido, algo nos ficou e algo fica em nós que nos transformou. Assim, o diálogo encontra-se em vizinhança particular com a amizade. Só no diálogo (e no rir-um-com-o-outro que é comum um consenso transbordante sem palavras), amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunidade na qual cada um permanece o mesmo para o outro, porque ambos encontramos outro e no outro se encontram a si mesmos.

A presente pesquisa permitiu também evidenciar que essas discussões podem ser ampliadas para além do espaço-tempo da sala de aula, acontecendo, por exemplo, por meio de fóruns de debates (BAROLLI; MOURA; PRADO, 2008).

Por último, gostaria de salientar outra potencialidade da prática da escrita na formação inicial de professores que apesar de não ter sido dita de forma explícita pelos autores, pôde ser notada através da análise dos contextos gerais em que essas práticas se desenvolveram e por meio de uma análise crítica e atenta das discussões feitas pelos autores em estudo. Trata-se da

capacidade do processo de escrita - desde que bem orientado, sistematizado e contextualizado; somado às discussões travadas em momentos posteriores entre os envolvidos nesse processo - de desencadear um encontro entre as teorias estudadas na universidade e a prática pedagógica na escola, o que leva a pensar que a prática da escrita nesse âmbito da formação pode vir a ser um caminho de grande relevância para que a teoria e as reflexões realizadas possam de fato atingir a prática.

A partir das análises feitas até o tocante momento, apontamos este como um caminho significativo para a formação de professores, pelos motivos que foram elencados.

4 ESCRITAS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO: TECENDO NOVOS SABERES

Muitas vezes, o que aparentemente parece familiar, quando se ousa pesquisar, analisar e compreender, torna-se estranho, porque se sente, percebe-se e olha-se de um outro ângulo – o da exterioridade. Olhar do exterior suscita exercitar a espera e a escuta sensível, para captar, nos pequenos entrelaçamentos de nós, nas dobras das laçadas, as marcas, a expressão impressa, ofuscada, desbotada. (RANGHETTI, 2004, p. 7).

4.1 Análises de escritas elaboradas após os encontros do projeto de extensão e do curso de extensão: minha experiência formativa em foco

Conforme explicitado anteriormente, no projeto de extensão e no curso de extensão que participo estou tendo a possibilidade de vivenciar a prática da escrita de uma forma diferenciada em relação àquilo que eu estava habituada até então, considerando as minhas experiências tanto na própria universidade quanto na escola básica. Nesses contextos, pude de fato “tomar a palavra”, apropriei-me dela e ela se apropriou de mim, passando a ocupar um lugar especial em minha vida, dentro e fora do espaço acadêmico. Nesse movimento, reconheci a sua importância em meu processo formativo e para a vida.

A seguir, focalizo as minhas análises nas escritas que produzi ao longo da minha longa e proveitosa caminhada pelo projeto de extensão e pelo curso de extensão, objetivando compreender quais os saberes mobilizados e as reflexões desencadeadas a partir do exercício da escrita nestes dois espaços, legitimando a importância dessa prática em meu processo formativo.

Em primeiro lugar, trago a escrita intitulada “Sair dos padrões para romper com as grades através de estalos”.

A proposta surgiu no encontro do dia 30 de abril de 2013, a partir da inquietação que envolveu os integrantes do projeto de extensão após a leitura do texto de Paro (2011), cuja abordagem principal está centrada na autonomia do educando na escola. Tal inquietação foi emergida no decorrer da discussão, quando um dos componentes do grupo nos provocou a pensar sobre as grades que colocamos frente a nós mesmos e nos nossos pensamentos, principalmente devido à preocupação de nos adequarmos a certos moldes para que possamos estar dentro dos padrões da cultura escolar, o que nos impede de perceber aquilo que chamamos de “estalos”. Nesse sentido, cabe enfatizar que os estalos, como explicitado em estudos anteriores, são “aquelas percepções que surgem no momento do acontecimento que

estamos vivendo e que nos levam a percorrer outros caminhos, impensados até então” (CHALUH; TORREZAN, 2014, p. 166).

Apresento a seguir a escrita que desenvolvi perante essa proposta:

Sair do padrão para romper com as grades através dos estalos - 06/05/2013

Vivia eu sem perceber, e por assim viver, deixei o tempo passar sem me dar conta da riqueza que estava estampada em meus olhos. Estive acorrentada de tal forma, que me tornei cega em face da esperteza, da capacidade de percepção e de criação de uma criança. Hoje vejo que eu mesma coloquei essas grades sobre os meus pensamentos, acreditando piamente que não haveria outra saída, a não ser me render ao caos e tentar criar “jogos” dentro dele para que se tornasse um caos menor, mas não inexistente. “Vivemos aprisionados ao ar livre”, nos ensina Clarice Lispector.

Fechamo-nos dentro do mundo preto e branco criado pelos políticos e burocratas - ou talvez por nós mesmos! – e pelo que há muito tempo chamamos de “democracia”: uma democracia sem liberdade, sem pensamentos abertos, sem palavras abertas, sem ações efetivas, aprisionados dentro do nosso próprio pensamento. Presa nas minhas próprias grades, deixo de enxergar o outro e de conhecer a riqueza que ele tem a me oferecer. Do mesmo modo, deixo de compartilhar saberes que de alguma forma poderiam ser importantes para o próximo.

Tive um sonho. Sonhei que construir algo novo seria romper com as correntes interiores. Repousei então sobre o meu destino, estive acorrentada, mas sonhei bem mais alto do que podia. Libertei-me sem querer...

Não posso perceber esses estalos enquanto me mantenho presa ao padrão homogeneizante e “demolidor de almas”. Só o percebo quando me liberto, quando em detrimento do medo e da insegurança tomo a coragem de deixar fluir a imaginação, a criatividade e a sensibilidade.

Pergunto-me: Como então perceber o “momento do estalo”?

Busquei a resposta em meu próprio interior, não encontrei. Passei então a buscar a resposta nas pessoas e encontrei nelas meu interior. Primeiramente tenho que estar liberta, para depois me entregar ao exercício de libertar meus outros. A aceitação do outro vem na medida em que o deixo se aproximar de mim como ele é, sem querer mudar como eu sou, mas sentindo um pouco de mim dentro dele, e me permitindo sentir um pouco dele dentro de mim. Trata-se de uma troca, sem a qual nenhum conhecimento do mundo se torna efetivamente

presente em alguém. “Perceber” acontece quando passo a “sentir” e para sentir, além de escutar, confesso que uso do que chamo de “veneno necessário”, a escrita.

Liberdade se constrói através da própria liberdade. Só exercendo a forma de ser livre em toda a essência, seja através da escrita, de um pensamento ou da própria fala, é que nós efetivamente vamos nos tornar e, por sua vez, formar pessoas livres. Não existe liberdade sem o exercício dela.

Estamos sempre esperando alguém fazer por nós, pensar por nós, assumir por nós. Um espera do outro, e isso torna nossa espera infinita. Não posso mais voltar atrás para recuperar o que perdi, mas posso começar agora, no árduo momento de sair desse papel. “O que penso? O que faço com o que penso?”. Coloquei-me esse desafio de sair das entrelinhas e ver acontecer o que tanto tempo levei para aprender, cega pelas correntes das quais me libertei pelo exercício do diálogo, da escuta, da liberdade, da intimidade e da entrega demasiada à vida e às pessoas.

Introduzo essa escrita inspirada nas vivências que tive como estagiária em duas escolas privadas ao longo da minha formação como pedagoga. Enfatizo no primeiro parágrafo a tomada de consciência que tive acerca de minha falta de percepção das coisas miúdas que fizeram parte do meu cotidiano no contexto escolar. Naquela ocasião, o principal motivo da minha inquietação girava em torno do quanto, em minhas posturas e práticas pedagógicas, demonstrava desacreditar e até mesmo ignorar a esperteza, a capacidade de percepção e criação das crianças, centralizando tarefas que hoje reconheço que elas mesmas seriam capazes de desempenhar em detrimento da busca pelo alcance de um padrão de perfeição para ser bem avaliada, podendo-as, tirando-lhes a autonomia, a liberdade, minando a potência criadora (VYGOTSKY, 2009) inerente a cada criança e junto a isso a chance de descobrirem suas capacidades. Freire (1996) reflete sobre estes padrões aos quais acabamos por nos submeter em prol de sermos bem avaliados.

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto pela aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. (FREIRE, 1996, p. 114).

No entanto, após as leituras e discussões travadas no projeto de extensão, além das reflexões possibilitadas por meio dessa escrita, percebi que *“eu mesma coloquei essas grades*

em meus pensamentos”. O que quero dizer é que de fato a organização, a rotina e as obrigações escolares nos “esmagam” se não tivermos maturidade, cuidado, resistência e coragem ao compor o complexo, desafiador e riquíssimo universo escolar, mas talvez, mais do que tudo isso, quem estaria provocando este “esmagamento” fosse eu e as grades que permiti que fossem colocadas e/ou que eu mesma coloquei sobre mim. Acreditando que não havia outra saída a não ser me render ao que chamo de caos me referindo ainda à organização, à rotina e às obrigações escolares, passei a reproduzi-lo, sem ter a devida consciência do que isto implicava e da dimensão que poderia tomar na vida das crianças que estavam sobre os meus cuidados e a minha responsabilidade, além da professora titular. Os “jogos” aos quais me refiro, dizem respeito as minhas tentativas de quebrar os padrões, mas sem muito sucesso, devido à falta de consciência crítica que somente fui adquirindo durante a minha caminhada pela universidade, ainda estou e sempre continuarei a construir, tendo em vista o meu inacabamento (FREIRE, 1996).

Em seguida, faço referência ao mundo criado pelos nossos opressores, porém levanto a hipótese de que somos nós os nossos principais opressores, inspirada pelas ideias de Freire (2011). Nós somos quem permitimos que a nossa liberdade seja tolhida pelos opressores, conformando-nos com tal conjuntura, movidos pelo medo dos possíveis desdobramentos que a conquista da libertação poderá nos acarretar. Nesse sentido, corroboro com Freire (2011, p. 47) ao explicitar que:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões.

Acontece que sujeitando-nos ao obsessivo cumprimento de padrões, sem consciência do que será acarretado ao colocar isso em prática, a nossa visão torna-se ofuscada perante as outras possibilidades. Sacrificamos então a nossa liberdade presos em nossas próprias grades, em nosso próprio isolamento, que como busquei enfatizar faz com que deixemos de enxergar o outro e de conhecer a riqueza que ele tem a nos oferecer, ao mesmo tempo em que deixamos de compartilhar saberes que de alguma forma poderiam ser importantes para o próximo. Somente na medida em que me tornei consciente dessa condição foi que “*libertei-me sem querer*”, o que novamente me remete aos pensamentos de Freire (2011), os quais me levaram

à compreensão de que somente quando reconhecemos os limites que a realidade opressora nos impõe é que é impulsionada em nós a ação libertadora.

Ainda no segundo parágrafo, outra importante temática que levanto é a democracia. Reconheço toda a complexidade que a envolve, o que torna necessário a realização de um estudo mais específico, e assim sendo, bem mais detalhado e cuidadoso. No entanto, considero esta uma discussão urgente e relevante, com a qual me arrisco em contribuir, mesmo que de uma forma bastante rudimentar, com o intuito de esclarecer aquilo que chamei de “democracia”.

Como sinalizo na escrita, a atual forma de democracia é na realidade ilusória. É “*uma democracia sem liberdade, sem pensamentos abertos, sem palavras abertas, sem ações efetivas*”. Para justificar este meu posicionamento, primeiramente resgato as definições do termo *democracia* de três dicionários da Língua Portuguesa. No primeiro, encontrei a seguinte definição: “*sf. 1. Governo do povo; soberania popular. 2. Doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder*” (FERREIRA, 2001, p. 208). No segundo, encontrei a definição do referido termo da seguinte forma: “*sf. 1. Governo do povo. 2. Sistema Político baseado no princípio da participação do povo*” (MICHAELIS..., 2008, p. 257). Já no terceiro, “*sf. Forma de governo na qual o poder emana do povo*” (MELHORAMENTOS..., 2002, p. 146). Com base nessas definições, infere-se que em uma sociedade democrática o poder é exercido pelo povo, que possui liberdade e soberania, o que implica em autoridade e poder político nos processos decisórios. Além disso, este regime sustenta o ideário de que não exista desigualdade e/ou privilégio de classes, sendo o poder distribuído equitativamente.

Apreciando estas definições não é difícil perceber que o que temos atualmente é na verdade uma falsa democracia, e para sustentar essa afirmação poderiam ser elencados vários motivos, com base em diversos autores. Como disse anteriormente, não sendo este o objetivo central do meu trabalho, farei alguns apontamentos com base nos estudos de Pogrebinschi (2007), Marcuse (1975), Fontes (2006) e baseada no discurso proferido por Saramago (2008), autores que me ajudam a fundamentar aquilo que concebo por falsa democracia e que me levou à escrita do trecho já relatado.

Com base na concepção marxiana, Pogrebinschi (2007) sinaliza o principal problema da política moderna: a contradição existente entre o Estado e a sociedade civil, esta que deve ser superada para que se possa encontrar o verdadeiro significado da democracia. Segundo Marx, a necessidade da existência de elementos mediadores entre o Estado e a sociedade civil, estes que para Hegel seriam os estamentos (congressos e/ou assembleias), comprova a

separação, ou ainda, a relação de oposição existente entre ambos, sendo a única relação possível à exclusão de um pelo outro. Para Marx, a democracia só se realizará em uma sociedade onde os homens não se alienem por meio de mediações, como ocorre na democracia representativa, pois a “democracia remete ao homem, e ao homem socializado, isto é, o homem como ser social, como parte constitutiva e constituinte da sociedade” (POGREBINSCHI, 2007, p. 63). Tendo isso em vista, Marx propõe uma nova forma de organização política, para além do Estado e contra o Estado: “a comunidade real fundada em uma livre associação de homens igualmente livres” (POGREBINSCHI, 2007, p. 56). Deste modo, todos nós teríamos a possibilidade de intervir diretamente na realidade, constituindo-a, participando efetivamente das tomadas de decisões que envolvem a sociedade. Isto porque a “democracia combina abertura e reflexividade; ela se exerce verdadeiramente como uma atividade, e uma atividade do povo” (POGREBINSCHI, 2007, p. 63).

Há autores, tais como Pogrebinski (2007) e Fontes (2006), cujos posicionamentos indicam que o capitalismo e a democracia são mutuamente excludentes, pois o capitalismo pressupõe a separação entre as esferas econômica e política, entre o particular (interesses privados ou pessoais) e o universal (interesses “públicos” ou estatais), sendo este um terreno propício ao seu desenvolvimento, além de que fortalece o individualismo, impõe aos indivíduos relações competitivas e conflituosas, tornando-os seres isolados, estranhos um ao outro, minando o fortalecimento do coletivo e reforçando a alienação (POGREBINSCHI, 2007), o que torna impossível a ocorrência de uma real democracia.

Para Marcuse (1975), a democracia de massa permite a nós somente até um certo ponto a escolha dos nossos representantes e a participação na esfera política, da mesma forma como possibilita a estes representantes “desaparecerem por trás do véu tecnológico e do aparelho produtivo e destrutivo que eles controlam e esconderem o preço humano (e material) dos benefícios e conforto concedidos àqueles que colaboram” (MARCUSE, 1975, p. 14). O povo é eficientemente manipulado e organizado de um modo que o poder se perpetue nas mãos de poucos, ao mesmo tempo em que, como reforça a todo o momento a indústria cultural, é “livre”, sendo a ignorância, a impotência e a heteronomia introjetada o preço de sua liberdade, fato que impede o processo democrático.

O discurso de Saramago (2008)⁴ em defesa de que vivemos uma ditadura econômica, também chamada de capitalismo autoritário, reforça e até mesmo amplia as reflexões de Marcuse (1975), provocando-nos a pensar que na realidade a participação do povo não é

⁴Esta citação é referente a um vídeo extraído do Youtube, conforme consta nas referências, motivo pelo qual não recebe paginação.

efetiva, pois atualmente não temos poder decisório nem mesmo na escolha de nossos representantes, pois isso escapa da esfera política, adentrando também a esfera econômica, o que pressupõe o domínio do capital como requisito para a intervenção política.

Tudo se discute neste mundo, menos uma única coisa que não se discute: não se discute a democracia. A democracia está aí como se fosse uma espécie de santa no altar, de quem já não se esperam milagres mas que está aí como uma referência, uma referência: a democracia! E não se repara que a democracia em que vivemos é uma democracia sequestrada, condicionada, amputada, porque o poder do cidadão, o poder de cada um de nós, limita-se na esfera política a tirar um governo de que não se gosta e a pôr outro de que talvez se venha a gostar. Nada mais. As grandes decisões são tomadas numa outra esfera e todos sabemos qual é: as grandes organizações financeiras internacionais, os FMI's, a organização mundial do comércio, os bancos mundiais, a OCDE, tudo isso. Nenhum desses organismos é democrático e, portanto, como é que podemos continuar a falar de democracia se aqueles que efetivamente governam o mundo, não são eleitos democraticamente pelo povo? Quem é que escolhe os representantes dos países nessas organizações? Os respectivos povos? Não! Onde está, então, a democracia?

Pelos motivos elencados com base nos autores, concluo que ainda temos muito que amadurecer e modificar para conquistar uma estrutura social verdadeiramente democrática.

Mais adiante, a minha reflexão começa a girar em torno dos “estalos”, os quais relato que não podem ser percebidos quando estamos presos, sufocados, amarrados aos padrões que homogeneizam - no sentido de que desprezam a diversidade inerente ao “chão da escola” (CANDAU, 2010) -, e atuam como “demolidores as almas”, ou seja, arruinam a possibilidade de que coloquemos para fora aquilo que sentimos necessidade de expressar ou o que nos constitui como seres singulares. Assim, somente conseguimos perceber estes “estalos” quando estamos libertos, ou como digo na escrita *“quando em detrimento do medo e da insegurança tomo a coragem de deixar fluir a imaginação, a criatividade e a sensibilidade”*.

Trago ainda em outros momentos da escrita outras reflexões que fiz sobre a liberdade, estas que foram sendo construídas em minhas incansáveis leituras das obras de Freire (1996; 2011; 2013). Antes, porém, gostaria de enfatizar que a minha insistência na ideia da liberdade se dá em virtude de que essa é uma das condições que propicia os “estalos”, e olhando para isso de um modo mais amplo, a transformação do espaço da sala de aula em um lugar que ao invés de enfadonho, desarticulado da realidade social dos educandos e/ou pouco atrativo seja território onde a vida pulsa de maneira intensa.

De volta à questão da liberdade, cabe enfatizar que na escrita analisada me refiro a ela como sendo um estado da mente e do ser humano que só pode ser conquistado mediante o seu

exercício (FREIRE, 1996), o que implica em efetivamente praticá-la para que ela possa ser alcançada, pratica esta que pode ser consumada, a título de exemplo, através da escrita, no próprio pensamento ou na própria fala. Dito de outra forma, *“Liberdade se constrói através da própria liberdade”*, sendo que nós como educadores só iremos contribuir para a formação de pessoas livres se antes de tudo nós mesmos estejamos libertos. Lembrando que como nos ensina Freire (2011, p. 71) *“ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”*, o que pressupõe que a conquista da liberdade em toda a sua essência só é possível no coletivo.

No mesmo parágrafo onde busco resposta ao meu questionamento acerca de como perceber o “momento do estalo”, confesso que não encontrando uma réplica por/em mim mesma fui buscá-la através do outro, neste caso os meus colegas do projeto de extensão que se aventuraram comigo nesta busca. Contudo, quando digo que *“Passei então a buscar a resposta nas pessoas e encontrei nelas meu interior”* quero dizer que no encontro com os dizeres de meus colegas em confronto com os meus dizeres, acabei encontrando aquilo que em um primeiro momento não me parecia tão explícito, mas por meio do diálogo estabelecido se resplandeceu. Com base nisso, cabe resgatar a importância que Freire (1996) atribui ao diálogo, sendo que este pressupõe que haja disponibilidade, ou ainda, abertura de um sujeito ao outro. Por meio deste ato comunicativo que é, sobretudo, uma via de mão dupla, cada sujeito se coloca conforme o seu ponto de vista - que é construído e se diverge um em relação ao outro de acordo com o lugar social que ocupa e as influências que recebe -, e no confronto entre as diferentes perspectivas, cada sujeito amplia a sua visão de mundo, aprende com o outro e, aos poucos, desenvolve a consciência crítica, o que torna o diálogo um saber necessário, e mais do que isso, indispensável à prática educativa (FREIRE, 1996). É importante salientar ainda que na afirmação *“A aceitação do outro vem na medida em que o deixo se aproximar de mim como ele é, sem querer mudar como eu sou, mas sentindo um pouco de mim dentro dele, e me permitindo sentir um pouco dele dentro de mim. Trata-se de uma troca, sem a qual nenhum conhecimento do mundo se torna efetivamente presente em alguém”* está implícita a teoria de Vygotsky (1991) segundo a qual nós somos constituídos e, por sua vez, construímos conhecimentos na interação com o meio social e com o outro, na/pela linguagem.

Retomando a questão dos “estalos”, é interessante notar que no decorrer da escrita que é meu objeto de análise revelo que para perceber o “momento do estalo” utilizo da *escuta* e da *escrita*, meu *“veneno necessário”*. Discorremos em Chaluh e Torrezan (2014, p. 166-167) acerca desta minha sensação em relação à escrita, justificando o uso deste termo.

Mas por que a escrita, para ela, é como um veneno? Será veneno porque dói e suga até as últimas fibras do ser, leva ao cansaço, ao grito, percorrendo caminhos escuros e revelando segredos que nem sempre estamos prontos para descobrir? A escrita não se importa, ela é agressiva, chega sem pedir licença, apenas nos guia para esses lugares antes desconhecidos e que, quando explorados, tomam uma dimensão inimaginável, preenchendo as lacunas, os vazios. Trata-se de um momento árduo, de um caminho cheio de espinhos que arranham e machucam. Sua ausência provoca uma estranha sensação, mas, passado o efeito, uma aparente lucidez e energia possibilitam sair do estado inicial e procurar por uma nova forma de ser, de pensar e de agir. Esse veneno não mata; ele é vital, reaviva e legitima nossa existência. Ele liberta.

Considero que por meio deste fragmento de nossa autoria, além de ser possível notar alguns dos efeitos que a prática da escrita produz em mim e o modo como atribuo sentidos a ela, torna-se evidente uma de suas potencialidades que guarda relação com a percepção dos “estalos”: sua capacidade, por meio do impulso à reflexão, de revelar para nós aquilo que até então permanecia inconsciente. Fazendo uma aproximação do ato da escrita com os “estalos” no espaço escolar, poder-se-ia dizer que na medida em que registramos por escrito as experiências vividas na escola, podemos refletir sobre elas, analisá-las com maior cuidado, compreendê-las e tomar consciência de coisas que no momento da ação não pudemos perceber (SOUZA et al., 2012), o que poderá nos levar a ter “estalos” que suscitem em mudanças em prol de uma melhor aprendizagem dos alunos e de melhorias para a escola.

Outra maneira de perceber o “momento do estalo” é por meio de uma constante atitude de escuta, como menciono em minha escrita, conclusão que cheguei através da leitura de Fontana (2000) e das discussões que fizemos acerca deste artigo no projeto de extensão.

De acordo com a autora, o processo educativo acontece mediante a interação de sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais (professor e alunos), mediados por relações de poder. Deste modo, ao focalizarmos a figura do professor comumente nos remetemos a um lugar que “não só nos autoriza a tomada da palavra, como antecipa a possibilidade de que essa palavra seja levada em conta pelos alunos” (FONTANA, 2000, p. 115), como se este fosse o detentor de um saber absoluto. Em contrapartida, na maioria das vezes a posição ocupada pelo aluno pressupõe que ele seja um ser dócil, passivo, a quem compete somente à memorização mecânica do conteúdo verbalizado (FREIRE, 2011), além de ser um lugar onde o discurso produzido não é legitimado.

Nesse sentido, Fontana (2000) complementa dizendo que o professor pode até ignorar o dizer dos seus alunos, postura que evidentemente não é adequada, mas jamais conseguirá

controlar o modo como atribuirão sentidos àquilo que lhes é ensinado, pois isto ocorrerá em função das experiências que lhe sucederam e do lugar que ocupa nas relações sociais, que marcam sua percepção do mundo. Por este motivo, por mais que se planeje uma aula com determinada intencionalidade, o que aumenta a chance de alcance dos objetivos almejados (FUSARI, 1998), é também fundamental que estejamos atentos às devoluções que os alunos nos dão - sejam por meio de palavras, gestos, olhares ou mesmo do próprio silêncio que por si só pode significar algo -, para que assim possamos melhor intervir no processo educativo, transformando-o em algo de fato significativo, no âmago do qual a aprendizagem efetivamente acontece. Nesse sentido, a sensibilização, ou ainda, o aguçamento do olhar - o que implica em “um olhar capaz de perceber o *outro*, capaz de se comover perante a presença do *outro*” (CHALUH, 2012c, p. 149) -, e o aprendizado da escuta são essenciais (FONTANA, 2000).

Em relação à atitude de escuta à qual me refiro anteriormente, encontrei ainda nas palavras de Fontana (2000) contribuições que ajudam a desmistificar a importância de que essa prática se torne um hábito ao desempenhar a profissão docente e mostram indícios de que a prática da escuta atenta em sala de aula propicia que tenhamos os “estalos” aos quais me refiro na escrita abordada.

Fontana (2000) relata uma experiência do início da sua trajetória como docente, sendo marcada por sua inquietação acerca de como alcançar aquilo que pretendia com os alunos e também pela necessidade de apreender quais os saberes que haviam sido construídos até então em seus processos de escolarização e por meio de vivências exteriores ao contexto escolar para que finalmente pudesse traçar seus próximos passos em relação do processo de ensino e aprendizagem. Para que isto se tornasse possível, colocou-se à escuta dos dizeres de seus alunos, registrando-os juntamente com as reflexões que deles emanavam. Os registros foram para ela uma espécie de lupa que permitiu olhar mais de perto para aquilo que lhes acontecia. O “estalo” aconteceu quando em uma atividade de reestruturação da produção textual de um colega da classe, um dos alunos se manifesta dizendo que nessa história estava faltando acontecer alguma coisa para que uns se dessem bem e outros mal, como acontece na vida. Todos concordaram e a professora registrou do modo como fora conduzida pelos alunos. Finalizaram a história com o tradicional “viveram felizes para sempre”, até que a professora os “cutuca” perguntando o que isso significava. Diante das peculiares respostas fornecidas aconteceu o “estalo” ao perceber facetas de seus alunos que não conhecia, dentre elas o fato de que suas histórias de vida nem sempre eram tão felizes. Com isso, por meio de um livro que fortaleceu a questão de que a história dos filhos começa a partir da história dos pais, pede

para que os alunos escrevam sobre as suas histórias. Percebeu então que eles discursavam a partir de uma determinada posição histórico-social e de uma história de vida que marcava profundamente suas visões de mundo. Ciente disso criou na sua sala de aula uma dinâmica interativa na qual, por meio dos encontros e confrontos inerentes à escuta e ao diálogo, ampliavam-se as vozes e as percepções de todos os que faziam parte deste movimento. Nessa direção, complementa dizendo:

[...] fui percebendo também, como eu e as crianças, diante da possibilidade de tomada da palavra e de que ela fosse levada em conta pelos interlocutores, jogávamos com os sentidos em circulação e os disputávamos, expondo-nos e experimentando-nos, como companheiros (FONTANA, 2010, p. 128).

Por meio da experiência relatada, é possível compreender, como já enfatizado, que os “estalos” são possibilitados pela atitude constante de escuta. Entretanto, para que aconteçam é necessário que estejamos abertos a recebê-los, atentos às situações imprevisíveis e prontos para assumir os riscos que isto nos acarretará.

Em relação ao exercício da escuta, é importante sublinhar a sua relevância para que a sala de aula seja um espaço de construção coletiva de conhecimentos, no qual os alunos também tenham vez e voz. É esse tipo de formação que, na minha visão, potencializa que o sujeito se perceba como fazedor da história, capaz de transformar o mundo (FREIRE, 2011).

A partir das análises feitas, considero que os saberes construídos na escrita “Sair do padrão para romper com as grades através dos estalos” giram em torno principalmente da importância de nos libertarmos do seguimento obsessivo e automático de padrões que nos engessam como professores, impedindo-nos de perceber os “estalos” e prejudicando o bom andamento do processo educativo em direção à formação de sujeitos críticos, autônomos, participativos, que tenham elementos suficientes para a conquista da sua libertação e de uma sociedade verdadeiramente democrática. Ressalto também que a escrita deixa em evidência a importância do registro dos acontecimentos vividos na escola, bem como a relevância de que a prática educativa seja acompanhada pelo exercício constante da escuta e do diálogo.

Finalizo a escrita firmando um pacto comigo mesma de “*sair das estrelinhas e ver acontecer o que tanto tempo levei para aprender, cega pelas correntes das quais me libertei pelo exercício do diálogo, da escuta, da escrita, da liberdade, da intimidade e da entrega demasiada à vida e as pessoas*”. “O que vês? O que pensas? O que fazes com o que pensas?”, são estes questionamentos inspirados na obra de Rancière (2002) que me provocam à ação.

No encontro do dia 01 de abril de 2014, a partir da leitura prévia dos capítulos dois e seis do livro “Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem” de Bakhtin (1999), um dos temas que discutimos foi a ideologia e o quanto ela nos escapa em uma situação de comunicação. Partindo do princípio de que não existe neutralidade na educação, assim como em nenhuma ação humana (FREIRE 1996), pode-se dizer que na prática educativa estamos, queiramos ou não, direcionando os discentes às nossas ideologias. Contudo, ao nos expormos por meio do ato comunicativo, aquilo que proferimos certamente não será compreendido da mesma forma por todos aqueles que constituem o nosso “auditório social” (BAKHTIN, 1999), sendo então atribuída uma multiplicidade de sentidos, variável de sujeito para sujeito. Diante desta constatação, a preocupação do grupo girou em torno de oferecer ou não um maior direcionamento aos discentes, no sentido de apontar-lhes diretamente uma direção para que não corram o risco de percorrer caminhos que sabemos que são desaconselháveis por nossa maior maturidade intelectual (por exemplo, ser favorável à volta da ditadura militar, do nazismo ou mesmo do fascismo).

Após muito diálogo e reflexão, concluímos que o que poderíamos fazer nesse sentido é mostrar-lhes os diversos caminhos possíveis, posicionarmo-nos frente á eles, já que isto é inevitável e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes ferramentas - como a escrita reflexiva tem sido para mim - para que reflitam e organizem os seus pensamentos, produzam a sua própria compreensão do que foi comunicado e definam suas próprias escolhas. Deste modo, não estaremos impondo uma opinião, mas também não estaremos nos abstendo da nossa *intencionalidade educativa*.

Nesse sentido, expus aos meus colegas do projeto de extensão uma vivência em específico que tive na universidade durante o primeiro ano do curso, por meio da qual boa parte das minhas convicções, principalmente sobre a profissão docente, foram completamente desconstruídas, mas eu nada havia conseguido construir que fosse suficiente para ocupar o enorme vazio que permaneceu, pois (consciente ou inconscientemente) não havia ficado tão explícita a intencionalidade do professor ao provocar essa desconstrução. Eu sentia falta de uma direção que eu pudesse seguir para me reconstruir.

Foi a partir destas discussões que decidimos a temática da próxima escrita mensal: “Me desconstruindo e reconstruindo no processo de formação”. A escrita que elaborei perante esta proposta pode ser vista a seguir:

Me desconstruindo e reconstruindo no processo de formação... - 18/04/2014

É chegado o momento da partida... Portas abertas para o desconhecido, pensamentos ao vento, peito aberto, mas passos incertos, temerosos na escuridão. Guiando-me pelas sombras, viajando incógnita pelos pequenos rastros e fragmentos de minúcias. Próximas estão à insegurança e a incerteza, movidas por uma busca que me guia. Aventuro-me nessa busca, até ser surpreendida por um enorme embaraço que chega a ser perturbante e sombrio. Para onde foram as minhas verdades? Elas foram quebradas e estão espalhadas como cacos de vidro de um espelho quebrado. Devo juntá-las imediatamente. Mas para que juntá-las? Oras, não vejo meu próprio reflexo... Vou juntando, juntando, amontoando de pouco em pouco, mexendo e remexendo, destruindo tudo e construindo outra vez para colocar todas as partes quebradas no seu devido lugar.

Minhas mãos cortadas ardem muito, pouco importa, não há tempo de tratar dos ferimentos, estou ocupada demais procurando ter de volta o meu próprio reflexo. Começo a temer. Há horas e horas estou tentando consertar, mas as partes não mais se encaixam... O que fizeram de mim? O que eu fiz de mim?

Momento especial: entrada no projeto de extensão.

Remexo os cacos tentando encontrar algum vestígio, mas seu aspecto não me agrada mais. Encontro outros semblantes, outros sabores, outras cores e algumas delas me convencem mais do que outras, mesmo assim, não as desperdiço. Outras ainda me incomodam, apavoram, amedrontam, intimidam e sufocam. Confesso ter tido certa resistência em abandonar meus padrões, desfazer minhas verdades e desconstruir meus modelos, mas quando menos esperava DESCONSTRUÇÃO TOTAL, dificuldade de se equilibrar, medo de cair no abismo, medo da não existência, dos passos que me levam ao não lugar, medo de escorregar... Afinal, a universidade nos desconstrói, nos atormenta e não nos dá consolo, não fornece receitas, apenas deixa vestígios de ingredientes especiais.

Questionando, construindo, desconstruindo, reconstruindo, modificando sem parar... De repente, as verdades que procurei, não mais encontrei. Pouco importa! “As ressignificações são possíveis através da desconstrução”.

A construção: desconstruídas as certezas, abri-me ao inusitado, apropriei-me das evidências e das não evidências. O amadurecimento do olhar me faz enxergar essa busca como constante e inacabável. Ao tentar segurar tudo na palma das mãos, alguma coisa nos escapa. Nos encontros, toda a construção aos poucos se desmorona e começa outra vez a se levantar, mais alto, sempre mais alto.

Começo a recuperar os pedaços dispersos e dar a eles uma nova forma provisória. Ergue-se uma construção com bases sólidas, desconstrói-se outra num processo duro, árduo e espinhoso.

A construção começa ao percebermos que somos nossos principais artistas. Artistas e escultores de si e do outro. Agora penas uma certeza: para construir é preciso desconstruir primeiro tudo aquilo que nos foi imposto para aprender a enxergar mais além. Esquecer-se de tudo? Não, apenas abrir um espaço na bagagem para receber novos presentes e arregalar bem os olhos para captar a beleza dos versos. Seguir livremente por esta busca sem se preocupar em plagiar ninguém. Tomar a vida em suas mãos, mesmo que por um ínfimo instante, e fazer das marcas ingredientes de reinvenção de si. Viveremos em constante inacabamento, a procura de vestígios de quem somos nós, porque nós estamos sempre nos desconstruindo e reconstruindo em nosso processo de formação. Às vezes, por sorte, nos são dadas de presente ferramentas que ajudam a construir um novo eu, de outra forma. A nós, estão sendo oferecidos os poderes de enxergar com os “olhos da mão”, com nossos próprios olhos e com os olhos do outro.

Nessa escrita, num primeiro momento, tento descrever as sensações que tive com o meu ingresso na universidade e, concomitantemente, em uma escola privada na cidade de Piracicaba, onde atuei como estagiária. Ao sair da escola onde cursei a maior parte do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, fui invadida por um medo descomunal do desconhecido. No entanto, deixei-me ser movida por uma busca que me guia até hoje: ser educadora. Nesse sentido, ousou tomar emprestadas as palavras de Alves (2013, p. 254) que representam fielmente o que senti ao assumir essa escolha: “É um chamado, que vem de dentro da gente, o sentimento de que existe alguma coisa bela, bonita e verdadeira à qual a gente deseja entregar a vida”. Sendo assim, aventurei-me nessa busca...

Percorrendo por estes caminhos, *“fui surpreendida por um enorme embaraço”*, perturbante e sombrio, como expresse na escrita: as minhas verdades foram quebradas e espalhadas como cacos de vidro de um espelho quebrado, e qualquer tentativa de juntá-los e recolocá-los no seu devido lugar parecia ser inútil, pois as partes não mais se encaixavam.

À procura de vestígios de mim e de respostas às inúmeras inquietações que me provocavam - muitas até hoje provocam - um tremendo desassossego, decidi deixar provisoriamente o meu trabalho na escola, passando a fazer parte do projeto de extensão e do curso de extensão aos quais me refiro constantemente neste trabalho. Percebi, ao me deparar com *“outros semblantes, outros sabores, outras cores”*, que o meu aspecto antigo não me

agradava mais e, como ênfase na escrita, apesar de no início ter sido bastante resistente em abandonar meus padrões, minhas verdades e meus modelos, quando eu menos esperei fui desconcertada por uma sensação de desconstrução total.

Em seguida, acrescento a minha percepção acerca da universidade, esta que “*nos desconstrói, nos atormenta e não nos dá consolo, não fornece receitas, apenas deixa vestígios de ingredientes especiais*”, no sentido de que não determina uma direção, somente indica os possíveis caminhos e nos dá a chance de realizar as nossas escolhas.

Ao me referir às sucessivas modificações que me sucederam ao longo do percurso na universidade, ênfase que “*as verdades que procurei, não mais encontrei*”, no entanto a superação dos meus antigos paradigmas que chamo de “desconstrução” foi essencial para que ocorressem as ressignificações às quais me refiro, sendo estas não somente de ordem profissional, mas também de ordem pessoal. É nesse sentido que afirmo que “*As ressignificações são possíveis através da desconstrução*”, corroborando com Rogerio (2005, p. 1) que baseada no ideário de José Pacheco, conhecido por ser o idealizador da Escola da Ponte em Portugal, afirma que “para construir, precisamos desconstruir primeiro”, assim como “para mudar, temos que refazer conceitos e desfazer certezas”.

Alves (2013) também traz contribuições para essa discussão na medida em que relata uma experiência que viveu ao visitar a mesma escola em Portugal. Para a sua surpresa, uma menina de apenas nove anos de idade ficou incumbida de apresentar-lhe a Escola da Ponte, dizendo que para que entendesse aquela escola seria necessário esquecer-se de tudo o que sabia sobre escolas. Mesmo desconfiado, rendeu-se ao pedido. Finalmente compreendeu que de fato é preciso “olhos novos para ver o que nunca se viu” (ALVES, 2013, p. 168), pois caso o contrário continuaria prisioneiro do seu saber, incapaz de ver o novo e de aprender. Assim, desarmando-se de todo o saber que havia acumulado, foi que pôde aprender o que ainda não havia aprendido. Com base nisso, o autor afirma:

Para aprender coisas novas, é preciso esquecer as coisas velhas. As coisas que sabemos tornam-se hábitos de ver e de pensar que nos fazem ver o novo através dos óculos das coisas velhas – e o novo que está à nossa frente se transforma no velho que sempre vimos e tudo continua do jeito como sempre foi. (ALVES, 2013, p. 166).

Na perspectiva de Morin (2011), o perigo de estabilizar-se em teorias e ideias é deixar de ter estrutura para acolher o novo, este que eclode inesperadamente e, como educadores, é necessário que estejamos atentos à sua chegada e abertos a rever o velho para acolher o novo,

lembrando que o “velho” refere-se àquilo que deixou de ser coerente, que está ultrapassado frente às mudanças ocorridas na sociedade e, por sua vez, nos sujeitos que a constitui, o que não significa que tudo aquilo que é velho deva ser superado a todo o custo, pois “O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo” (FREIRE, 1996, p. 35). Para Morin (2011), a procura pela verdade postula uma busca permanente que implica em desconfiar daquilo que é ideal para encontrar-se com o real, sendo que o dever principal da educação consiste em armar cada um para o combate que leva a lucidez, o que só é possível se houver disposição para abandonar as certezas, tendo em vista a incerteza do próprio conhecimento (MORIN, 2011).

A partir do diálogo com os autores, como futura educadora que reconhece a urgente necessidade de que haja uma revolução na educação, tendo em vista que a escola tal como está organizada não está sendo suficientemente atrativa, como mostram as elevadas taxas de evasão e, além disso, tem perpetuado a exclusão e ignorância de uma maioria em função da conservação do poder de uma minoria (FREITAS, 2004; 2012), concluo que se o almejado é educar para a transformação social em detrimento dessa lógica perversa e maldosa que nos oprime e nos nega como sujeitos, é imprescindível permitir que sejamos afetados por algumas desconstruções, sendo estas fundamentais para a construção de algo novo. Isto implica em estar aberto a rever-se, disponível para discutir suas posições, predisposto ao diálogo, disposto à superação e à mudança quando ela for necessária, sempre em busca da verdade (FREIRE, 2013).

De volta à escrita analisada, pode-se observar que somente após ter sido desconstruída foi que aos poucos consegui iniciar novas construções, conforme pode ser verificado na frase: *“desconstruídas as certezas, abri-me ao inusitado, apropriei-me das evidências e das não evidências”*. Sinalizo também que com o maior amadurecimento do meu olhar, referindo-se à minha visão de mundo, passei a enxergar essa busca como constante e inacabável, o que me remete novamente ao conceito de inacabamento discutido por Freire (1996; 2011; 2013). De acordo com Freire (1996, p. 50), “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência humana. Onde há vida, há inacabamento”, sendo assim nós nunca estaremos prontos.

Tomar consciência do meu inacabamento foi um passo importante para continuar na busca por me tornar um pouco mais completa, sendo que *“a construção começa quando percebemos que somos nossos principais artistas. Artistas e escultores de si e do outro”*, principalmente por meio do diálogo (FREIRE, 2011), como discutido anteriormente, e fazendo das marcas da vida *“ingredientes de reinvenção de si”*.

Não apenas estamos sendo e temos sido seres inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados, tanto quanto nos foi possível saber que sabíamos e saber que não sabíamos ou saber que poderíamos saber melhor o que já sabíamos ou produzir o novo saber. E é exatamente porque nos tornamos capazes de nos saber inacabados que se abre para nós a possibilidade de nos inserir numa permanente busca. Uma das raízes da educação é que a faz especificidade humana se acha aí, na radicalidade da inconclusão que se percebe como tal. A permanência da educação ou da formação se encontra aí também. Como no caráter de constância da busca que é percebida como necessária. (FREIRE. 2013, p. 131).

A partir das reflexões desencadeadas, encerro a escrita abordada com o seguinte trecho: *“Viveremos em constante inacabamento, a procura de vestígios de quem somos nós, porque nós estamos sempre nos desconstruindo e reconstruindo em nosso processo de formação. Às vezes, por sorte, nos são dadas de presente ferramentas que ajudam a construir um novo eu, de outra forma. A nós, estão sendo oferecidos os poderes de enxergar com os ‘olhos da mão’, com nossos próprios olhos e com os olhos do outro”*.

Neste último parágrafo, cito que durante as consecutivas desconstruções e construções ao longo do meu processo formativo, foram oferecidas algumas ferramentas que me ajudaram a *“construir um novo eu, de outra forma”*, ou ainda, *“poderes de enxergar com os ‘olhos da mão’, com nossos [meus] próprios olhos e com os olhos do outro”*. Nesse sentido, cabe ressaltar que enxergar com “os olhos do outro” é possibilitado pelo diálogo e pelas múltiplas trocas que engendramos de diversas maneiras, sendo que algumas delas ocorrem através da escrita, por meio da qual é possível que nos coloquemos no lugar do outro - o autor do texto -, ao emprestarmos as suas lentes durante a leitura. Autores como Freitas e Fiorentini (2008), Souza et al. (2012) e Oliveira (2009) compartilham dessa mesma concepção, na medida em que concebem a escrita como um espaço de troca e instrumento capaz de promover o diálogo, caso as produções individuais sejam socializadas e alvos de debates. Por outro lado, enxergar com “os próprios olhos” refere-se ao sentido “visão” que é ampliado ao “sensibilizar o olhar” (CHALUH, 2012c). E por último, a expressão enxergar com “os olhos da mão” refere-se ao aguçamento do olhar por meio da prática da escrita, esta que também ocasionou em mim a tomada de consciência sobre diversos assuntos que eram alvos das nossas discussões no projeto e no curso de extensão e que, posteriormente, se convertiam em temáticas para as escritas reflexivas, como enfatizado anteriormente. Do mesmo modo, por meio deste fragmento infere-se que a escrita contribuiu para a construção da minha identidade pessoal e profissional docente (FREITAS; FIORENTINI, 2008; OLIVEIRA, 2009) - passível de

constantes modificações -, para “*construir um novo eu, de outra forma*” e, além disso, constituiu-se como uma importante ferramenta de mudança, ou seja, para que ocorressem as desconstruções e as (re)construções.

As análises desenvolvidas revelam que os saberes construídos por meio da escrita “Me desconstruindo e reconstruindo no processo de formação...” dizem respeito principalmente à importância de permitir que ocorram as desconstruções (de teorias, conceitos e premissas), pois são elas que possibilitam a construção de algo novo. A escrita também possibilitou uma reflexão em torno do inacabamento do ser humano, que se mostrou como um significativo aliado na busca pelo conhecimento. Finalmente faço alguns apontamentos acerca da prática da escrita, considerando as vivências que tive no projeto de extensão e no curso de extensão, o que julgo ser relevante para pensar acerca das suas contribuições para o processo formativo dos futuros professores.

A próxima escrita a ser apresentada foi intitulada “Fotografar..., supervisão: como olhamos para os alunos?”.

Esse tema foi inspirado no poema “O fotógrafo” de Manoel de Barros:

Difícil fotografar o silêncio.
Entretanto tentei. Eu conto:
Madrugada a minha aldeia estava morta.
Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.
Eu estava saindo de uma festa.
Eram quase quatro da manhã.
Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.
Preparei minha máquina.
O silêncio era um carregador?
Fotografei esse carregador.
Tive outras visões naquela madrugada.
Preparei minha máquina de novo.
Tinha um perfume de jasmim num beiral de um sobrado.
Fotografei o perfume.
Vi uma lesma pregada mais na existência do que na pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda azul-perdão no olho de um mendigo.
Fotografei o perdão.
Vi uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
Fotografei o sobre.
Foi difícil fotografar o sobre.
Por fim eu enxerguei a *Nuvem de calça*.
Representou para mim que ela andava na aldeia de
braços com Maiakovski – seu criador.
Fotografei a *Nuvem de calça* e o poeta.
Ninguém outro poeta do mundo faria uma roupa
mais justa para cobrir sua noiva.
A foto saiu legal.
(BARROS, 2010, p. 379-380, grifo do autor).

Desde o meu ingresso no projeto de extensão e no curso de extensão, temos dialogado a respeito da importância de exercitar o olhar sensível para nós mesmos, para o outro e para o mundo, sendo esta uma prerrogativa essencial ao trabalho do educador. Este poema foi escolhido pela professora Laura para ser parte do nosso encontro no dia 17 de março de 2015, na tentativa de potencializar essa sensibilidade em nosso olhar, tendo em vista que ocupamos o lugar de professores em formação. Partimos do princípio de que é o exercício desse olhar que nos auxiliará na escola a sair da superficialidade e aprender a penetrar nas miudezas dos sentimentos e das subjetividades de cada educando, propiciando um clima de acolhimento e afeto que facilita a aprendizagem. Após a leitura e as discussões acerca do referido poema, nossa coordenadora propôs a temática da escrita mensal, que foi muito bem recebida e aceita por todos os integrantes do grupo. A seguir, exponho a escrita que desenvolvi frente à proposta explicitada:

Fotografar..., supervisão: como olhamos para os alunos? – 27/04/2015

“Fotografar, é colocar na mesma linha de mira, a cabeça, o olho e o coração.” (CARTIER-BRESSON, [19-?] apud NEXTPHOTO, 2015).

Um fotógrafo. Uma câmera. A arte de fotografar. As lentes capturam momentos acolhidos pelo olhar do fotógrafo, que assim se transformam em memórias. Pensamentos, sensações e impressões perenizadas. Fotografar é registrar. Fotos reveladas: observo-as. Aproximo-me, demoro e a cada instante descubro coisas que antes não estavam tão explícitas. Conscientizo-me delas. Fotografo novamente. As fotografias já não são as mesmas.

Professor é fotógrafo? Deveria ser. Fotografar para quê? Vamos ver...

Muito se fala sobre a diversidade quando o assunto é educação, afinal, a diferença está no chão da escola. Isto nos obriga a buscar diferentes ferramentas de ensino e a realizar um trabalho mais individualizado, pois nenhum aluno é igual ao outro, todos são únicos, especiais e possuem necessidades diferentes. Cada um aprende no seu tempo e da sua própria maneira. Da mesma forma, cada um possui as suas marcas, a sua própria história.

Difícil lidar com todas essas particularidades em salas superlotadas tal como corroboramos ao adentrar no abrangente, complexo e desafiador ambiente escolar. É claro que se acomodar e simplesmente aceitar a atual conjuntura não resolverá esse grande entrave de modo algum, mas como professores que seremos (o que implicará em assumir a

responsabilidade pela aprendizagem dos nossos futuros alunos) será o nosso dever lutarmos para que o trabalho que nos foi dado seja cumprido com êxito e saber tirar boas fotografias pode colaborar para que isto se consume, lembrando que essa é uma habilidade que nem sempre é inata, podendo ser aprendida por meio do seu exercício.

Tirar boas fotografias, como bem nos ensina Henri Cartier-Bresson, depende de mirar o pensamento, os olhos e o coração em uma mesma direção. Depende de estar ali e em nenhum outro lugar, depende de querer estar. Depende também de entender o significado de ocupar esse lugar. Depende do silêncio interior para que possamos perceber. Depende de olhar para os alunos de forma cuidadosa, atenta e sensível. Depende de ter uma supervisão. Depende de exercitar esse olhar. Depende da disposição e dedicação que se tem, porque como nos ensina Manoel de Barros “As coisas não querem ser vistas por pessoas razoáveis”.

Retomo o que disse no início, que fotografar é registrar. Acredito que criar o hábito de registrar acontecimentos, experiências, sensações e impressões seja uma forma de podermos rever tudo aquilo que se sucedeu, o que nos dá a possibilidade de enxergarmos melhor e de outras perspectivas. Da mesma forma, por meio do registro podemos acompanhar todo o percurso dos nossos alunos e buscar uma maneira de melhor intervir, de alcançar as transformações tão almejadas e garantir um ensino de qualidade.

Mas um professor que trabalha dois ou até três turnos por dia para conseguir sobreviver com mais dignidade possui tempo para isto? Certamente não. Essa falta de tempo reflete diretamente na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos, motivo pelo qual se torna fundamental que toda a categoria dos professores se una e busque que o seu trabalho seja valorizado. Temos que garantir tempo para que possamos mais do que tirar boas fotografias, saber o que fazer com elas.

Observando a questão geral da escrita é possível notar a analogia que faço entre “a arte de fotografar” e o registro por escrito. Logo no primeiro parágrafo, descrevo as minhas impressões acerca do trabalho do fotógrafo que consiste basicamente em capturar e eternizar momentos através da fotografia, que serve como um apoio à memória. Enfatizo então que “fotografar é registrar”, sendo o registro (dos acontecimentos, experiências, sensações e impressões) compreendido por mim, conforme pode ser verificado no sexto parágrafo, como “uma forma de podermos rever tudo aquilo que se sucedeu, o que nos dá a possibilidade de enxergarmos melhor e de outras perspectivas”, ou ainda, como um modo de “acompanhar todo o percurso dos nossos alunos e buscar uma maneira de melhor intervir, de alcançar as transformações tão almejadas e garantir um ensino de qualidade”. Sendo assim, possui

similitude como a fotografia, pois os acontecimentos, as experiências, os pensamentos, as sensações e as impressões de um determinado momento também são perenizados por meio do ato da escrita, podendo ser rememorados posteriormente devido ao seu caráter de permanência, o que favorece também a reflexividade (SANTA-CLARA; LEITÃO, 2011) e, por sua vez, eventuais mudanças em nossas concepções acerca do vivido, a partir do novo olhar que é lançado para o conteúdo escrito e que nos faz “*descobrir coisas que antes não estavam tão explicitas*”.

Não pretendo me prolongar nessa discussão acerca da importância do registro por escrito, tendo em vista que essa questão já foi abordada nos capítulos anteriores. No entanto, gostaria de fazer referência à Colussi (1999, p. 67), por sinalizar a importância de registrar o cotidiano na escola, o que só se torna possível mediante a memória. Para a autora:

A memória denuncia situações do cotidiano, faz interlocuções, organiza o pensamento, facilita a reflexão e reencaminha o processo pedagógico, podendo, assim, ser instrumento qualificado para a construção de conhecimentos pedagógicos. (COLUSSI, 1999, p. 67).

Ainda acerca da relevância do educador registrar aquilo que acontece no cotidiano escolar, principalmente o que se refere à ação pedagógica e aos sujeitos que a compõe, corroboro com Gonçalves e Almeida (2006) ao mencionarem que essa atitude possibilita a reflexão e a revisão do processo educativo, a transformação das suas práticas pelos próprios docentes (se necessário) e a produção e aquisição de conhecimentos a partir da análise da sua experiência, sendo por isso uma instância fundamental para o desenvolvimento profissional. Para Santos e Bonfim (2006), a sistematização por meio do registro possibilita a reflexão e a investigação contínua do seu próprio trabalho docente pelo educador, o que novamente me remete ao “professor reflexivo”, ou seja, aquele que mantém uma postura de pesquisador da sua prática (GARCIA; ALVES, 2002), sendo isto de suma importância tendo em vista que “[...] o processo de compreender e aperfeiçoar seu próprio ensino deve começar a partir da reflexão sobre sua própria experiência” (ZEICHNER, 2002, p. 34).

Em seguida, mais precisamente no segundo parágrafo, explico as principais razões pelas quais defendo que o professor deveria ser um fotógrafo, não no sentido literal do termo, mas considerando a aptidão de ser sensível o suficiente para capturar aquilo que há por trás do olhar de cada educando.

No terceiro e quarto parágrafo, centralizo as minhas reflexões em torno da questão da diversidade inerente ao “chão da escola” (CANDAU, 2010, p. 25).

De acordo com Moreira e Candau (2003, p. 161 apud CANDAU, 2010, p. 16):

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Nesse sentido, Candau (2010, p. 13) acrescenta que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. Essas questões culturais não podem ser negligenciadas pelos educadores e educadoras, “sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje” (CANDAU, 2010, p. 16), estando então distante da vida, daquilo que ecoa nos corações que ali pulsam e do que movimenta aqueles corpos, o que faz minar a sua atratividade.

A mesma autora explicita que sendo a diferença constitutiva da ação educativa, é necessário identificá-la, revelá-la e valorizá-la. Em função disso, argumenta a favor do ensino multicultural, o que implica em escolher conteúdos, métodos e modos de organização do ensino levando em conta essa diversidade. Essas colocações reforçam a minha ideia de que em virtude das inúmeras diferenças entre os educandos é necessário *“buscar diferentes ferramentas de ensino e a realizar um trabalho mais individualizado, pois nenhum aluno é igual ao outro, todos são únicos, especiais e possuem necessidades diferentes. [...] Da mesma forma, cada um possui as suas marcas, a sua própria história”*.

Na mesma escrita, levanto ainda a problemática de que *“Cada um aprende no seu tempo e da sua própria maneira”*, mas apesar disso o tratamento oferecido aos educandos, na maioria das vezes, continua sendo uniforme (CHALUH, 2006).

Segundo Colussi (1999, p. 81), o fato de ser determinado apenas um ano para a realização de cada série e a definição de currículos fragmentados por séries, impede o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada educando, pois o professor está sempre “correndo contra o tempo” e, por isso, acaba apressando o processo de aprendizagem. Deste modo, há aqueles alunos que não conseguem aprender no tempo estipulado pela escola, ficando à margem desse processo.

Contudo, como sinaliza Garcia (1999), é importante que o ensino esteja centrado na possibilidade de atender as necessidades de cada aluno, considerando os diferentes ritmos e

buscando variadas estratégias para ensiná-los, de modo a favorecer a aprendizagem e o cumprimento da escola do seu papel primordial.

Importa ainda trazer as considerações feitas por Chaluh (2006) baseadas em um estudo de Sacristán, que, de certa forma, reforça e amplia as discussões realizadas a partir do diálogo com os autores anteriormente citados.

Sacristán considera que são múltiplos os fatores que contribuem para a taylorização e homogeneização dos tratamentos pedagógicos. Entre eles, aponta: a estrutura organizacional do sistema educativo e das instituições que gradua as aprendizagens a serem transmitidas; a ordenação do currículo adotando tempos próprios para cada tipo de conteúdo; a segregação em tipos de estabelecimento de educação por distintos critérios; a comodidade profissional dos professores que acreditam que é mais fácil trabalhar com uma base homogênea de estudantes; o controle interno e externo dos conteúdos, que fazem com que os professores imponham uma cultura de certa forma homogeneizada assim como tipos e níveis de rendimentos padronizados; escassa variedade de espaços, de estímulos e recursos culturais para a aprendizagem o que propicia o uso de fontes uniformizadas de informação. (CHALUH, 2006, p. 111).

Mesmo com todos estes entraves, vale ressaltar que a acomodação e a aceitação da atual conjuntura educacional certamente não ajudarão na superação dos problemas que atravessam a instituição escolar, desfavorecendo a ocorrência de formas distintas de trabalho dentro de um mesmo grupo, na tentativa de incluir a todos.

Sem dúvidas, ser parte desse espaço “*abrangente, complexo e desafiador*” que é a escola, implicará em assumirmos a responsabilidade pela aprendizagem dos educandos e, pensando nisso, afirmei na escrita que “*será o nosso dever lutarmos para que o trabalho que nos foi dado seja cumprido com êxito e saber tirar boas fotografias pode colaborar para que isto se consume, lembrando que essa é uma habilidade que nem sempre é inata, podendo ser aprendida por meio do seu exercício*”.

Ao longo da minha produção textual, faço outras observações a respeito da “*arte de fotografar*” (registrar) na escola e encerro a escrita problematizando uma possível dificuldade a ser enfrentada pelo professor que se propõe a registrar, mas que apresenta uma carga horária excessiva para poder sobreviver com mais dignidade. Eis o maior dos desafios: o tempo, ou melhor, a falta dele que, como saliento na escrita, “*reflete diretamente na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos*”.

Para abordar essa questão, dialogo com Lourencetti (2014). A autora, ao investigar as repercussões da baixa remuneração dos docentes no cotidiano da sala de aula, aponta como um dos efeitos dessa situação justamente a falta de tempo, resultante do excesso de carga

horária cumprida na escola ou mesmo em outros empregos pelos educadores para que possam ter um sustento mais apropriado. Sendo assim, terminam por dispor de pouco tempo para estudar, pesquisar e planejar uma aula diferenciada, o que compromete altamente a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista essa questão, penso que ser *“fundamental que toda a categoria dos professores se una e busque que o seu trabalho seja valorizado”*, afinal, *“Temos que garantir tempo para que possamos mais do que tirar boas fotografias, saber o que fazer com elas”*.

Diante dessas observações, considero que essa escrita me mostrou a necessidade de manter um olhar atento e sensível aos educandos, às minhas práticas em sala de aula e ao processo educativo como um todo, sendo o registro por escrito uma das estratégias que possibilita potencializar esse olhar. Além disso, foram impulsionadas reflexões em torno da diversidade e da “importância de se considerar e respeitar as diferenças dentro do sistema educacional” (CHALUH, 2006, p. 104). À vista do exposto, contemplo a indispensabilidade de que o educador tenha a capacidade de acolher as diferenças para que a escola seja um lugar onde a inclusão realmente aconteça para todos os educandos.

Como já dito na introdução deste trabalho, no curso de extensão também tive a possibilidade de vivenciar a prática da escrita que assumiu, sobretudo, a forma de registro reflexivo.

Em seguida, apresento uma escrita que foi elaborada por mim após o encontro do dia 07 de abril de 2015 com os participantes do referido curso.

Nessa ocasião, a partir da leitura prévia do capítulo seis do livro “Leitura & Educação” de Perissé (2006) e tomando como referência as nossas experiências, discutíamos sobre o modo como as práticas de leitura geralmente são instituídas no âmbito escolar e os reflexos disso na formação do sujeito leitor. Pareceu-me consensual o fato de que o nosso encontro com a leitura se deu prioritariamente de uma forma mecânica, reduzindo-a muitas vezes a uma mera obrigação a ser cumprida, tendo em vista o bom desempenho em atividades direcionadas, avaliações, seminários, etc. Sendo assim, as obras nem sempre eram escolhidas em função dos nossos interesses como educandos e/ou pensando na relação estabelecida com nossas vidas, o que de certa forma contribuía para minar o nosso encantamento diante do universo literário.

Em meio à discussão, uma das integrantes do grupo nos provocou a pensar que muitas vezes fomos solicitadas a responder as atividades de interpretação de texto baseando-nos exclusivamente nas ideias e nos sentimentos do(a) autor(a), excluindo os sentidos que nós mesmas atribuímos ao conteúdo lido. À vista do exposto, levantamos a hipótese de que talvez

esse seja o principal motivo pelo qual quando somos incitadas a expressar nossas opiniões enfrentamos grandes dificuldades. Com base nisso, passamos a refletir sobre o sentido da educação que, nessa perspectiva, vem sendo reduzida a ideia de programar, ou ainda, formatar o educando. Fomos provocados pelos seguintes questionamentos realizados pela integrante: Em que medida nós queremos que as crianças sejam criativas? Será que este “ser criativo” implica em inovar no parâmetro que nós (educadores) imaginamos? Estaríamos nós tentando modelá-las para que saiam da escola como nós esperamos? Será que temos buscado dominar seus pensamentos, controlar seus atos, suas palavras e seus movimentos? Educar para nós é programar? Estes foram os interrogantes que me motivaram a desenvolver a seguinte escrita:

Registro reflexivo 2º encontro – 07/04/2015

Em nosso último encontro do curso de extensão, muito me inquietou a discussão que tivemos sobre o professor programador. Não é novidade que a escola é o reflexo da sociedade na qual está inserida e que ela mesma criou e vem perpetuando ao longo dos tempos. A escola atual, estando inserida em uma sociedade capitalista, tende a reproduzir os interesses do capital.

A escola na sociedade capitalista, assim como seria em qualquer outro modelo de sociedade, é cheia de intenções. Intenções estas que basicamente giram em torno de perpetuar e aprimorar o sistema capitalista por meio da formação do cidadão produtivo, que alimente e reforce o sistema. Para garantir que tais intenções venham a se consumir, é imprescindível assegurar que o trabalho do professor ocorra de modo que se possa atingir a essas intencionalidades, motivo pelo qual ao menos se tenta garantir o controle (mesmo que de forma camuflada e gradativa), daquilo que é levado em sala de aula, afinal, conhecimento é poder, e este deve estar nas mãos de poucos.

Esse controle vem se mascarando desde os cursos de formação inicial de professores (não todos, mas uma boa parte, principalmente aqueles nos quais seus conteúdos são mais engessados por estarem compilados em apostilas), e se prolonga em cursos de formação continuada (principalmente os oferecidos pelo governo do Estado) e na escola, por meio das avaliações externas que intencionalmente ditam aquilo que deve ser aprendido, quando deveria ser o contrário.

É claro que essa história é muito mais complexa do que o que descrevo aqui, mas assim faço para que possa justificar minha inquietude perante o termo “professor

programador”. Coloco então questões que muito me incomodam: programamos porque somos programados? Formatamos porque somos preparados para tal? Educar é programar?

Talvez a resposta para todos estes interrogantes possa ser positiva. Programamos porque somos programados. Formatamos porque somos preparados para desempenhar essa tarefa. Educar poderia ser sim o mesmo que programar, dependendo da perspectiva em que a educação é vista. Talvez realmente estejamos querendo dominar pensamentos, controlar atos, palavras e movimentos, porque disfarçadamente (arriscaria até dizer que escancaradamente) estamos sendo conduzidos a isto.

De qualquer forma, ainda assim acredito no imenso poder que temos em mãos. Podemos simplesmente nos submeter à essa lógica ou, sendo conscientes disso tudo, buscarmos proporcionar algo diferenciado, levando conhecimento aos alunos, e não somente aqueles que estejam contemplados no currículo fornecido pelo Estado, centrado em conteúdos mínimos que visam à aquisição de habilidades e competências para formar (formatar, programar) de acordo com a lógica do mercado, mas também conhecimentos que os levem à tomada de consciência e a uma análise crítica acerca da realidade em que vivem para que então possam transformá-la.

E o que a leitura tem a ver com tudo isso? Muito tem a ver, porque além de ser um possível caminho para que se chegue ao conhecimento, ela também pode ser uma forma de entrar em contato com outros mundos, outros pensamentos, outras ideias, sendo então uma chave para a transformação do nosso mundo, da nossa vida.

Gosto muito da ideia da leitura como uma maneira de promover a humanização. Acredito e aposto nessa ideia! Afinal, por meio dela podemos “entrar em união com toda a humanidade” e conhecer outras formas de ser e de viver. Com isso, acho que nos tornamos até mesmo mais compreensíveis, tolerantes, solidários e sensíveis ao outro. A leitura passa então a ser a chave para o encontro com um novo mundo, um novo eu e um novo outro.

Não posso deixar de enfatizar sobre o papel da escola e dos profissionais da educação em abrir essa porta e promover o encontro do aluno com a literatura. E temos as chaves, as ferramentas para isso e a chance de usá-las a favor desse encontro.

Ao invés de programarmos para que prossigam caminhantes na direção pré-definida por aqueles que detêm o poder e desejam perpetuá-lo em suas mãos, porque então não os “programamos” (no sentido de guiarmos ou mediarmos) para que desviem esse caminho e sejam leitores-viajantes à procura de um mundo melhor?

Nessa escrita, partindo da inquietação surgida no mencionado encontro do curso de extensão, que diz respeito à comparação da figura do professor com um programador, ou seja, “Aquele que elabora, testa e implanta programas de computador” (MICHAELIS..., 2008, p. 700), problematizo a função social da escola partindo do contexto no qual ela está inserida atualmente: “*uma sociedade capitalista*” que, como tal, “*tende a reproduzir os interesses do capital*”. Nesse sentido, evidencio que a sua principal intenção gira em torno de “*perpetuar e aprimorar o sistema capitalista por meio da formação do cidadão produtivo, que alimente e reforce o sistema*”, corroborando com o ideário de Ribeiro (2008).

Desse modo, tenta-se garantir que a formação (especialmente aquela destinada aos mais pobres) esteja centrada em conteúdos mínimos, com a justificativa de que os aspectos mais complexos advêm de um saber básico e poderão ser conquistados em outras etapas da formação (FREITAS, 2012), o que

[...] significa postergar para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências). (FREITAS, 2012, p. 389).

O currículo, por sua vez, é construído por aqueles que detêm o poder e que selecionam aquilo que julgam apropriado, o que, diga-se de passagem, contribui para a “manutenção da autoridade nas mãos de quem sempre a teve, servindo para formar pessoas subordinadas a ordens sociais prescritas” (GARCIA; ALVES, 2002, p. 86). Esse currículo - salvo algumas tentativas de mudanças que se opõem ao modelo de escola tradicional (DELVAL, 2007) - visa à aquisição de habilidades e competências, formando de acordo com a lógica do mercado que está pautada em princípios como a eficiência e a produtividade, a tal ponto de suprimir (ou pelo menos tentar suprimir) dos educandos a possibilidade de análise crítica da realidade para que, sendo conscientes da situação que os oprime e os nega como sujeitos, possam vir a lutar para transformá-la. É a “educação a serviço do capitalismo” (RIBEIRO, 2008, p. 199) no âmago da qual a escola vem perdendo o seu propósito de ensinar, no sentido de mediar à construção do conhecimento pelo aluno (daqueles conhecimentos cuja entrada foi proibida na escola), tendo em vista que conhecimento é poder e o sistema capitalista determina que este poder esteja nas mãos de poucos (CARVALHO, 2010).

É com base nos pressupostos elencados que afirmo na presente escrita que “*Para garantir que tais intenções venham a se consumir, é imprescindível assegurar que o trabalho*

do professor ocorra de modo que se possa atingir a essas intencionalidades, motivo pelo qual ao menos se tenta garantir o controle (mesmo que de forma camuflada e gradativa), daquilo que é levado em sala de aula [...]”. Esse controle vem sendo feito principalmente através das avaliações sistêmicas que, como explicam Ribeiro (2008) e Alcantara (2010), apesar de serem justificadas com o intuito de que viriam para fornecer diagnósticos visando o empreendimento de ações para a melhoria da qualidade do ensino, bem como a prestação de contas aos então “clientes” sobre o serviço prestado - isto se referindo aos pais dos alunos que são tratados dessa forma pela concepção Neoliberal que compreende a educação como um serviço ao invés de direito social - se fixam com o real intuito de controlar o trabalho docente, ditando o que deve ser aprendido, para garantir que este esteja alinhado aos pressupostos definidos pelas agências internacionais de financiamento (como o Banco Mundial, o FMI, etc.) que realizam empréstimos associados ao cumprimento de certas “condicionalidades”, o que implica aos países auxiliados responder às suas exigências, que estão relacionadas com a busca incessante pelo lucro.

Frente a isso, levanto a hipótese de que *“Esse controle vem se mascarando desde os cursos de formação inicial de professores (não todos, mas uma boa parte, principalmente aqueles nos quais seus conteúdos são mais engessados por estarem compilados em apostilas), e se prolonga em cursos de formação continuada (principalmente os oferecidos pelo governo do Estado)”*, o que talvez seja uma explicação para a “visão pragmatista que se instala cada vez mais nas agências formadoras do professor, restringindo sua formação aos aspectos práticos das metodologias” (FREITAS, 2012, p. 394), já que a abordagem de outros aspectos poderia levar a um pensamento ameaçador para a atual organização.

Resistir, persistir e garantir a chegada dos conhecimentos silenciados aos educandos é tarefa primordial do educador engajado no propósito da mudança da lógica que se instalou e, na minha visão, temos um *“imenso poder em mãos”* para desenvolver um trabalho em prol da transformação social, bastando encontrar as brechas para tal.

Continuando a reflexão acerca do termo “professor programador”, destaco por meio dessa escrita que talvez de fato alguns educadores estejam desempenhando a função de programar, no sentido de formar os educandos para que se adequem aos ditames dessa sociedade, no entanto, certamente nem todos foram levados à compreensão disso, tendo em vista o reducionismo, ou ainda, a precariedade da formação a eles designada, o que me leva a pensar que *“programamos porque somos programados”* e isso muitas vezes escapa do entendimento dos educadores. Além disso, retomando a definição de programador como sendo “Aquele que elabora, testa e implanta programas de computador” (MICHAELIS...,

2008, p. 700) acredito que, olhando por outro lado, a função de programador não se aplique ao professor, pois o mesmo não participa da determinação dos objetivos, conteúdos e da avaliação do ensino, ficando essa parte ao encargo de técnicos que não estão inseridos diretamente no cotidiano escolar. Desse modo, o que se observa é a existência de certa dicotomia entre quem planeja as ações e quem as executa (BORGES, 2010).

A partir dessas problematizações, sublinho a importância do papel a ser assumido pela prática da leitura⁵. Início a reflexão que faço nessa direção pontuando que a leitura é “*um possível caminho para que se chegue ao conhecimento*”, além de ser “*uma forma de entrar em contato com outros mundos, outros pensamentos, outras ideias, sendo então uma chave para a transformação do nosso mundo, da nossa vida*” o que se aproxima da visão de Perissé (2006, p. 129) na medida em que o autor se refere à literatura como “fonte de aprendizado, de sabedoria, de conhecimento” que favorece a criação de novos mundos. Nas palavras do próprio autor, “Educar-se na leitura é aprender a interpretar símbolos, analisar personalidades, captar sentidos, criar mundos tendo como ponto de partida os mundos criados pela palavra literária” (PERISSÉ, 2006, p. 130).

Acrescento ainda em minha escrita a ideia da leitura como uma maneira de promover a humanização, dialogando novamente com Perissé (2006). Menciono que por meio dela podemos “*entrar em união com toda a humanidade*” (PERISSÉ, 2006, p. 126) e “*conhecer outras formas de ser e de viver*”. Levanto então a hipótese de que com isso “*acho que nos tornamos até mesmo mais compreensíveis, tolerantes, solidários e sensíveis ao outro*”, o que justifica a minha afirmação anterior da leitura como instrumento para a humanização.

Para encerrar, sublinho papel da escola e dos profissionais da educação na promoção do encontro do aluno com a literatura, o que também é abordado por Pennac (2011). Na concepção desse autor, a escola se apresenta como um lugar privilegiado para a formação de leitores, e talvez até exclusivo em muitos casos. Entretanto, o que se nota é que a leitura da maneira como vem sendo praticada - quase sempre atrelada ao cumprimento de obrigações, tais como, responder questionários, fichas de leituras, avaliações, etc. estando muito pouco associada ao deleite - faz com o que as crianças percam ou mesmo desconheçam o entusiasmo que pode ser provocado pelo ato de ler. Partindo desse princípio, compete ao professor não somente organizar o encontro do aluno com o universo literário, mas também provocar o seu encantamento pela leitura, fazendo com que aos poucos ela se torne necessária para a vida.

⁵ Saliento que a prática da leitura no contexto educativo tem sido o nosso principal objeto de estudo no curso de extensão desde 2014, estando atrelado ao Projeto de pesquisa “Prática de leitura e literatura na formação de professores”, cuja responsável é a orientadora deste Trabalho de Conclusão de Curso e do qual participo.

À vista do exposto, faço a seguinte afirmação: “*Ao invés de programarmos para que prossigam caminhantes na direção pré-definida por aqueles que detêm o poder e desejam perpetuá-lo em suas mãos, porque então não os “programamos” (no sentido de guiarmos ou mediarmos) para que desviem esse caminho e sejam leitores-viajantes à procura de um mundo melhor?*”. Nessa direção, concluo essa análise resgatando um fragmento que justifica o posicionamento que assumo nessa escrita:

A leitura contribui assim para criar um pouco de ‘jogo’ no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros. (PETIT, 2008, p. 100).

As análises revelam que os saberes mobilizados por meio dessa escrita guardam relação com a função da escola inserida em uma sociedade capitalista de cunho Neoliberal, perpassando por aspectos como o trabalho docente na contemporaneidade e a construção do currículo, que implica na seleção de alguns conhecimentos e na exclusão de outros, ocorrendo a sua distribuição de maneira desigual. O papel de destaque é atribuído à prática da leitura que mostra toda a sua potência para “*a transformação do nosso mundo, da nossa vida*”.

Por último, trago uma escrita que não foi solicitada no projeto de extensão ou curso de extensão, porém, escolhi para ser parte das minhas análises por ter sido inspirada nas vivências que tive nesses dois espaços formativos, que me levaram a acreditar na potência das palavras. Essa escrita representa o momento em que escrever tornou-se, mais do que nunca, uma necessidade na minha vida, acontecendo quando eu menos espero. É como se uma voz ecoasse lá de dentro implorando para ser liberta. É a minha forma de estar *com* o mundo, de buscar por mim mesma, de ir ao encontro da verdade e do sentido da vida. É efeito da minha incompletude. É a minha metamorfose...

Escrita elaborada no dia 02/04/2014

Aventuro-me, a partir do ato da escrita, na busca por me descobrir e descobrir um pouco mais sobre aqueles que me cercam. Entrego-me demasiadamente a esta busca, penetro-me com demora e teimosia nos subterrâneos desconhecidos e tantas vezes me pego viajando incógnita nas minhas próprias profundezas. Entre achados e perdidos, alcances e desalcances, tropeços, embaraços, caminhos e descaminhos, persisto e sutilmente apodero-me de mim mesma, invado-me, possuo-me, passando a perceber o que a pouco estava preso, amarrado, enjaulado... Desfaço meus próprios nós e me abro para o mundo, me abro para

conhecer pequenos fragmentos de minúcias escondidos. Desfruto de mim e desfruto do outro, entrego-me ao desconhecido. Sigo traçando meus próprios percursos, meus próprios caminhos, porque eu agora posso compreender, ao menos parcialmente, meus próprios limites e minhas próprias possibilidades. Pouco a pouco, vou puxando e entrelaçando fios que me conectam as redes pelas quais venho me constituindo. Tento entendê-las, vou atribuindo-lhes meus próprios significados e sentidos. Deixo de ser estrangeira de mim e reconheço-me, revelo-me, refaço-me, reinterpreto-me. De onde vim? Como me tornei quem sou? Quem sou eu? Porque escolhi esta profissão? Que caminho percorrer? São respostas que ainda me seguem e talvez jamais sejam completamente desvendadas, porém passei a enxergá-las como minhas próprias construções. Eu sou a minha própria obra! Encontro-me comigo e, paralelamente, encontro-me com o mundo. Avanço e recuo nesta tentativa, afinal, ela é incerta demais e transborda o limite deste espaço-tempo por meio do qual tento compreender as coisas, mas agora com uma diferença: sinto-me livre, apropriei-me de mim?

Nessa escrita, revelo que utilizo as palavras com o intuito de descobrir um pouco mais de mim, dos outros e do mundo que me cerca. Essas descobertas são possibilitadas por meio da expressão e reflexão daquilo que constitui a minha subjetividade e faz parte da minha história de vida, através do exercício da escrita (COSTA, 2010). Nesse movimento, pouco a pouco, “*apodero-me de mim mesma, invado-me, possuo-me, passando a perceber o que a pouco estava preso, amarrado, enjaulado...*”. Semelhantemente ao que descreve Peres (2011), eu vou captando o sentido daquilo que me habita e que é tão próximo, mas que, ao mesmo tempo, parece tão longe e intocável.

Ao voltar-me para o meu ser, (re)elaboro representações de mim mesma, o que implica no autonehecimento (SOUZA, 2004) que, por sua vez, favorece o processo de autoformação (SANTOS NETO, 2009), como pode ser verificado a partir do seguinte fragmento da escrita analisada: “*Sigo traçando meus próprios percursos, meus próprios caminhos, porque eu agora posso compreender, ao menos parcialmente, meus próprios limites e minhas próprias possibilidades*”. Nesse sentido, Santos Neto (2009, p. 110) acrescenta:

O movimento de autoconhecimento e autoformação possibilita desenvolver uma capacidade mais adequada de reinvenção de si mesmo diante dos desafios problemáticos do agora histórico, pois, de fato, a história, que é possibilidade e não determinismo, exige que nos recriemos e nos refaçamos, sem nunca dar esta tarefa por acabada.

Nesse trecho, Santos Neto (2009) retoma alguns pensamentos de Freire (1996; 2011; 2013) em relação ao inacabamento, conceito já discutido anteriormente, e ao entendimento da história como possibilidade e não como determinismo, o que, como salienta Freire (2013, p. 66), implica na nossa “[...] responsabilidade ética por estarmos no mundo, com o mundo e com os outros”, como fazedores da história (individual e universal).

Consciente da minha finitude, da minha inconclusão e da possibilidade que tenho de assumir o comando da minha história, responsabilizando-me pela sua continuidade, foi que redigi o seguinte trecho: *“De onde vim? Como me tornei quem sou? Quem sou eu? Porque escolhi esta profissão? Que caminho percorrer? São respostas que ainda me seguem e talvez jamais sejam completamente desvendadas, porém passei a enxergá-las como minhas próprias construções. Eu sou a minha própria obra!”*. Consciente disso é que reconheço a minha vida como um vir a ser que quem faz sou eu (FREIRE, 2013). A escrita, por meio das reflexões que tem possibilitado, me transforma ao final de cada página redigida (COSTA, 2010).

Dando continuidade a análise dessa escrita, constato os seguintes excertos: *“Pouco a pouco, vou puxando e entrelaçando fios que me conectam as redes pelas quais venho me constituindo. Tento entendê-las, vou atribuindo-lhes meus próprios significados e sentidos. Deixo de ser estrangeira de mim e reconheço-me, revelo-me, refaço-me, reinterpreto-me. [...] Encontro-me comigo e, paralelamente, encontro-me com o mundo. Avanço e recuo nesta tentativa, afinal, ela é incerta demais e transborda o limite deste espaço-tempo por meio do qual tento compreender as coisas, mas agora com uma diferença: sinto-me livre, apropriei-me de mim”*. Observando-os de forma cuidadosa, percebo que está implícita a ideia de que na medida em que me encontro (autoconhecimento), encontro também com o mundo, porque sou constituída pelas relações que nele estabeleço. Tal afirmativa retoma a concepção de Ferraroti (1988), autor citado por Bueno (2002) e também por Santos Neto (2009), este último que aponta, com base na perspectiva do referido autor apoiado em Marx, que “[...] a essência do homem é conjunto das relações sociais e, se assim é, torna-se impossível separar o individual do social, e é possível chegar à referência da totalidade social a partir do estudo do individual” (SANTOS NETO, 2009, p. 106). Portanto, ao caminhar na direção do meu autoconhecimento, de fato, simultaneamente conheço um pouco mais sobre as outras pessoas e sobre o mundo que me cerca, pois ambos deixam suas marcas na minha essência.

Finalizo as análises dessas escritas sinalizando uma característica inerente a todas elas: a curiosidade que me impulsiona na busca pelo conhecimento. Essa curiosidade que me refiro,

inicialmente ingênua, foi sendo despertada especialmente nos encontros do projeto e também do curso de extensão, no âmbito dos quais tive contato com o que Freire (2013) chama de “educação da pergunta”. Para o referido autor:

A educação da resposta não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognoscitivo. Ao contrário, a educação da resposta enfatiza a memorização mecânica dos conteúdos sobre os quais se fala. Só uma educação da pergunta aguça, a curiosidade a estimula e a reforça. (FREIRE, 2013, p. 30, grifo do autor).

Freire (2013), ao falar da educação da resposta, se refere à educação bancária, a qual concebe o ato educacional como o puro ensino do conteúdo que é depositado no educando, a quem compete a sua memorização, sendo que a conquista da percepção crítica da realidade é disparada para um futuro incerto. Em contrapartida, partindo de uma perspectiva progressista, o autor nos apresenta a *educação da pergunta* que compreende o processo de ensinar como:

[...] um processo crítico em que o ensinante desafia o educando a *apreender* o objeto ou conteúdo para aprendê-lo em suas relações com outros objetos, ensinar conteúdos implica o exercício da percepção crítica, de sua ou de suas razões de ser. Implica o aguçamento da *curiosidade epistemológica* do educando que não pode satisfazer-se com a mera descrição do conceito do objeto. (FREIRE, 2013, p. 101).

Nessa visão, não há sentido revelar as respostas para quem ainda não fez as perguntas. Para tal, é necessário instigar a curiosidade que move o ser para a busca do conhecimento. Só assim, sendo o conhecimento fruto de um “querer saber”, é que acontece a real aprendizagem, aquela que alcança a nossa vida, nos ajudando a superar os desafios do cotidiano.

Trago essa questão, porque acredito que no projeto de extensão e no curso de extensão, tendo sido priorizada uma metodologia na qual o diálogo ocupa um lugar primordial, aprendi, sobretudo, a formular perguntas. As inquietações provocadas que sempre me fizeram querer saber mais, o que acredito se tratar do que Freire (2013) chama de curiosidade, foram a força motriz para as investigações que, pouco a pouco, fui efetuando por meio da escrita. A posição crítico-reflexiva que assumi e ainda assumo ao utilizar dessa ferramenta que me permite uma maior aproximação do objeto do conhecimento (conteúdo pleiteado na escrita), segundo o que Freire diz no mesmo livro, me encaminham em direção à superação da curiosidade ingênua que, ao criticizar-se, se torna curiosidade epistemológica,

desse modo vou desvelando o mundo, desocultando as verdades escondidas e, mais do que isso, posso nele atuar.

Não é difícil compreender, assim, como uma de minhas tarefas centrais como educador progressista seja apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica. (FREIRE, 1996, p. 119).

É pensando em tudo o que foi elencado nesse capítulo que, assim como Larrosa (2002, p. 21), afirmo com grande convicção que “Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco”. Vou encerrando a minha trajetória na universidade completamente transformada em relação ao modo como ingressei e boa parte disso eu atribuo a minha companheira de viagem que se tornou favorita: a escrita.

Que as palavras continuem dançando no meu coração...

Que quando não houver melodias, elas possam me ensinar uma canção...

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendo com este trabalho ter contribuído para legitimar a importância da escrita na formação inicial de licenciandos em Pedagogia, podendo ser pensada também para outras licenciaturas, pois acredito nela como um instrumento de formação-investigação capaz de possibilitar que os futuros possam caminhar em direção à compreensão dos sentidos e significados da profissão docente, habituar-se a refletir sobre as suas práticas e a transformá-las quando necessário.

Aponto este como um caminho de grande valia para a formação de professores, mas considero que como condição para a efetivação dessa prática - especialmente referindo-me às práticas de escrita que trazem a subjetividade e a experiência - é essencial que seja criado antes um ambiente pautado no acolhimento de todos os envolvidos no processo formativo, já que é comum que o “deparar-se com uma folha de papel ou com a tela de um computador em branco” cause medo, insegurança, dúvida, resistência e estranhamento, principalmente em função da quase total ausência dessas práticas na escola básica.

Tendo isso em vista, levanto os seguintes questionamentos: por que a escrita é a causa de tanto temor por parte de muitos dos estudantes? Seria pelo medo da exposição? Seria pelo medo de ser mal compreendido? Seria pelo medo de como serão avaliados? Essa última questão estaria provocando que a escrita fique “presa”? Seria porque a escrita eterniza as palavras e estas são passíveis de transformação, assim como os sujeitos?

Ainda com todos estes interrogantes, sinalizo com base nos teóricos e na experiência que tive com a escrita ao longo da minha formação como educadora que esta é uma instância formativa que permite alcançar as profundezas dos sentimentos e dos pensamentos inerentes ao seu autor. Mais do que isso, possibilita o movimento de “olhar para si”, tendo a chance de reconhecer suas ações, suas falhas e suas imperfeições para assim buscar por melhorias, e ainda, perceber seu o seu inacabamento, este que nos torna seres em devir, ou seja, capazes de criar, transformar e modificar tudo o que existe ao nosso redor, inclusive a nós mesmos.

Penso ser importante resgatar um ponto fundamental para que a prática da escrita se torne ainda mais significativa: não limitá-la ao espaço-tempo da folha de papel, ou ainda, da tela de um computador. Assim, argumento a favor de que as produções individuais sejam confrontadas no diálogo com o outro, sendo este encontro o principal propulsor de mudanças e criação de novos sentidos e significados para a profissão. Observam-se então vestígios de uma formação na qual os estudantes são motivados a estarem atentos tanto a eles mesmos quanto ao próximo, dando voz à alteridade.

Com base nos estudos de Alvarenga (2006) e Martins, Militz e Souza (2012), levanto a hipótese de que o trabalho com a escrita possa ser uma alternativa que ajude na superação da fragmentação entre a teoria e a prática, caso as flexões desencadeadas no processo da escrita sejam confrontadas com referenciais teóricos, apesar de o contrário também ter se mostrado legítimo.

À vista do exposto neste trabalho, aposto na relevância de um processo formativo que promova o resgate das experiências, das histórias de vida e das subjetividades dos sujeitos em formação dentro do espaço acadêmico. Ademais, pensando em tudo o que a prática da escrita de cunho estritamente reflexivo e pessoal proporcionou no meu processo formativo, sinalizo a imprescindibilidade da inclusão de gêneros não acadêmicos durante a formação dos futuros professores, que autorizem a manifestação de suas subjetividades, de seus discursos próprios e que não os mascarem enquanto autores, ao contrário, carreguem as marcas e as vozes do seu próprio autor, colocando-o como produtor de linguagem e conhecimentos sobre a profissão.

Não tenho a pretensão de esgotar o assunto, mas sim impulsionar novos trabalhos em direção à compreensão da dimensão formativa da prática da escrita, já que certamente há muito que se explorar em relação ao assunto, principalmente focalizando a formação inicial de professores, como corroborado na escassa quantidade de trabalhos levantados se considerado o total de produções sobre a escrita. No entanto, acredito que propostas como as que procurei trazer ao longo ao meu trabalho, se bem orientadas e com objetivos bem definidos, contribua significativamente para a formação de professores reflexivos, críticos, conscientes, responsáveis pelas suas ações, pesquisadores da sua prática e autônomos, almejando que este perfil de profissional possa contribuir para promover melhorias nas práticas dos professores na escola básica.

Ao pensar em uma formação ideal, tenho o privilégio de imediatamente remeter-me à minha própria formação, não somente pela excelência do corpo docente dessa universidade, mas por ter vivido uma experiência singular no projeto de extensão e no curso de extensão, em especial, no que diz respeito à prática da escrita. Penso que o diferencial dessa formação atrelada à prática em questão, está em permitir que nós - futuros professores e participantes desses dois espaços de formação - possamos refletir, sair da ingenuidade, exercitar o pensamento crítico, compartilhar nossos sentimentos, nossas histórias, compreender nossas emoções, aprender a nos escutar e nos reconhecer e, ao mesmo tempo, aprender a escutar e a reconhecer o outro, ampliando a nossa voz e a nossa compreensão do mundo, de tal modo que possamos tomar as decisões necessárias dentro da escola e assumir a responsabilidade que nos cabe com muito mais sabedoria e coragem. Ela privilegia a expressão pessoal, toca a

sensibilidade, favorece a emancipação, incentiva a liberdade, alimenta a capacidade de imaginar, de buscar sempre por algo novo e, acima de tudo, nos mostra a nossa potência para transformar o mundo.

Imagino o tamanho do desafio com o qual irei me deparar quando estiver novamente na sala de aula. Será como atracar em terras desconhecidas, mas como todo o bom capitão é preciso “assumir o comando” (CHALUH, 2012a), não no sentido de controlar toda e qualquer situação, mas sim de assumir o lugar de professor e toda responsabilidade que isto implica.

Agora sim, professora eu! E levo comigo, além de toda essa bagagem de conhecimentos e saberes que construí na universidade, uma arma poderosa por meio da qual nos inserimos na história e atuamos sobre ela. Aprendi que escrever é transformar e transformar-se, abrir-se ao mundo e tornar-se parte dele. Escrever é eternizar, é deixar a nossa marca, a nossa contribuição para o mundo!

Solto a voz nas estradas, já não quero parar
Meu caminho é de pedras, como posso sonhar
Sonho feito de brisa, vento vem terminar.
(NASCIMENTO; BRANT, 1967).

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, M. S. **Políticas de bonificação e indicadores de qualidade**: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11556>. Acesso em: 02 fev. 2015.

ALVARENGA, M. S. de. Cadernos de formação: tecendo práticas narrativas na formação de professores das séries iniciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social, 13., 2006, Pernambuco. **Anais...** Pernambuco: UFPE, 2006. p. [1]-12. 1 CD-ROM.

ALVES, R. **Lições do velho professor**. Campinas: Papirus, 2013.

ANDRADE, J. A. A.; PASSOS, C. L. B. Formação compartilhada de professores: uma possível integração entre formação inicial e formação continuada. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 14-24. 1 CD-ROM.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAROLI, E.; MOURA, A. R. L. de.; PRADO, G. V. T. Narrativas na formação inicial de professores: possibilidades de articulação entre ensino e pesquisa num contexto de integração disciplinar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 1-15. 1 CD-ROM.

BARROS, M. de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. São Paulo: Zahar, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, K. P. Alienação e identidade de classe dos trabalhadores docentes. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 81-99, jan./jun. 2010. Disponível em: < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/13143/8538>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRANDÃO, S. R. A construção da identidade docente no contexto atual: aportes do trabalho biográfico na formação inicial de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar, 4., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2010. Sem paginação. 1 CD-ROM.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>>. Acesso em: 18 maio. 2015.

CAMPOS, C. M.; PRADO, G. V. T. (Orgs.). **Pipocas Pedagógicas**: narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-37.

CARVALHO, S. R. de. **Políticas neoliberais e educação pós-moderna no ensino paulista**. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em: < <http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/90275>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

CHALUH, L. N. A Diversidade Cultural. In: _____. **Educação e Diversidade**: um projeto pedagógico na escola. Campinas: Editora Alínea, 2006. p. 103-115.

CHALUH, L. N. Cartas na formação inicial de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - lugares, trajetos e desafios, 5., 2012a, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2012. Sem paginação. 1 CD-ROM.

CHALUH, L. N. **Escola-Universidade**: olhares e encontros na formação de professores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012b.

CHALUH, L. N. Filmes na formação de professores: educar o olhar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p. 133-152, jun. 2012c. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a07v28n2.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

CHALUH, L. N. Futuros professores: um processo coletivo de formação. In: Grupo de Estudos e Gêneros do Discurso [GEGe]. **Questões de cultura e contemporaneidade**: o olhar oblíquo de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

CHALUH, L. N.; TORREZAN, H. E. Sentidos da escrita na formação inicial. **Comunicações**, Piracicaba, v. 21, n. 3, p. 157-171, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/2018/1378>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

COLUSSI, R. Reconstruindo uma experiência em alfabetização na periferia: o olhar de uma professora-pesquisadora. In: Cadernos de reflexão. **Novos olhares, novas práticas**. Passo Fundo: UPF Editora, 1999. p. 65-82.

COSTA, M. F. V. O brincar em narrativas autobiográficas: um estudo intergeracional. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 107-123, set. 2010. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2230/pdf_29>. Acesso em: 30 jan. 2015.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a15.pdf>>. Acesso em: 18 maio. 2015.

DELVAL, J. A reforma da escola. In: _____. **A escola possível**: democracia, participação e autonomia. Tradução de C. C. Scriptori. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 109-131.

ERBS, R. T. C.; ABRAHÃO, M. H. M. Memoriais de formação: A escrita e a escuta do início do curso de Pedagogia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - lugares, trajetos e desafios, 5., 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2012. Sem paginação. 1 CD-ROM.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio século XXI escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FONTANA, R. A. C. Nas relações de ensino o aprendizado da escuta. In: ALMEIDA, M. J. P. M. de.; SILVA, H. C. (Org.). **Textos de palestras e sessões temáticas**: III Encontro Linguagens, Leituras e Ensino da Ciência. Campinas: Graf. FE/UNICAMP, 2000. p. 115-129.

FONTES, V. Da atualidade da servidão voluntária. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 431-440, 2006. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r150.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

FRANÇA, E. S. C. Narrativas (auto) biográficas: um estudo sobre a construção de saberes no processo formativo dos alunos de Pedagogia na da disciplina Didática da Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. [1]-12. 1 CD-ROM.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão e velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a08.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresarias da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>> Acesso em: 29 jan. 2015.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 138-189, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/12.pdf>>. Acesso em: 29 maio. 2015.

FRISON, L. M. B. Narrativas de si: percursos de autoformação na prática docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Compromisso com a

escola pública, laica, gratuita e de qualidade, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012, p. [1]-11. 1 CD-ROM.

FUSARI, J. C. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico**: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas. 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2015.

GARCIA, A. Encontros, fluxos e narrativas: espaços e percursos de ações formativas nos diálogos entre as escolas e a universidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012, p. 12- 23. 1 CD-ROM.

GARCIA, R. L.; ALVES, N. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.). **Professora-pesquisadora** – uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-125.

GARCIA, T. M. F. B. A riqueza do tempo perdido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 109-125, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a09.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDBERG, L. G.; OLINDA, E. M. B. DE.; BEZERRA, L. R. Narrativas de experiências formativas em arte: a linha do tempo de estudantes universitários. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - lugares, trajetos e desafios, 5., 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2012. 1 CD-ROM.

GONÇALVES, A. R.; ALMEIDA, R. D. de. Pesquisa Colaborativa e Narrativa: caminhos de formação para professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - tempos narrativas e ficções: a invenção de si, n. 2, 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEB, 2006. Sem paginação. 1 CD-ROM.

IBIAPINA, I. M. L. M. Narrativas (auto) biográficas na formação de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – tempos narrativas e ficções: a invenção de si, 2., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEB, 2006. Sem paginação. 1 CD-ROM.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; 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: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00017.pdf>>. Acesso em: 18 maio. 2015.

LIMA, T. C. S. de.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

LOURENCETTI, G. C. A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 52, p. 13-32, jan./abr. 2014. Disponível em: < <http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/view/1422/pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

MACEDO, L. de. Desafios à prática reflexiva na escola. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v. 23, p. 12-15, set./out. 2012. Disponível em: < http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSCURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/Ano_VI_23_Desafios_a_pratica_reflexiva_na_escola_re_d.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2015.

MARCUSE, H. **Eros e Civilização** – Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud. Tradução de Álvaro Cabral. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. Disponível em: <http://monoskop.org/images/b/b6/Marcuse_Herbert_Eros_e_civilizacao_6a_ed.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

MARTINS, R. M.; MILITZ, N.; SOUZA, S. D. S. Estágio supervisionado em memoriais de formação: as narrativas (auto)biográficas de licenciandas sobre a futura atuação profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012, p. 12-23. 1 CD-ROM.

MELHORAMENTOS: dicionário língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

MENDES, B. M. M.; BRITO, A. E. A narrativa escrita na formação inicial de professores: da evocação à reflexão crítica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - lugares, trajetos e desafios, 5., 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2012. 1 CD-ROM.

MICHAELIS: dicionário escolar língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MOLINA, R. M. K. A narrativa biográfica e os processos de formação e de produção de conhecimento: uma experiência na formação inicial da docência. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social, 13., 2006, Pernambuco. **Anais...** Pernambuco: UFPE, 2006. p. [1]-12. 1 CD-ROM.

MONTEIRO, F. M. A.; CARDOSO, L. A. M.; MARIANI, F. Implicações e contribuições no processo de formação inicial de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012, p. [1]- 12. 1 CD-ROM.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de C. E. F. Silva e J. Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

NASCIMENTO, I. S. Por outras narrativas na formação inicial: o fanzine como procedimentos de pesquisa e formação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 24-33. 1 CD-ROM.

NASCIMENTO, M.; BRANT, F. **Travessia**. 1967. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/milton-nascimento/travessia.html>>. Acesso em: 28 set. 2015.

NEXTPHOTO. **Frases sobre fotografia**. Disponível em: <<http://nextphoto.com.br/foto/frases-sobre-fotografia/>>. Acesso em: 2 set. 2015.

OLIVEIRA, O. B. de. Reflexões sobre a escrita na formação inicial de professores. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 111-126, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n34/07.pdf>>. Acesso em: 4 maio. 2015.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Práticas de formação: narrativas de professores e licenciandos. In: CIPA - V CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - lugares, trajetos e desafios, 5., 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2012. 1 CD-ROM.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórico-prática. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

PARO, V. H. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41. p. 197-213, jul./set. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/13.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. de.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>>. Acesso em: 18 maio. 2015.

PENNAC, D. **Como um romance**. Tradução de L. Werneck. Porto Alegre: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

PERES, L. M. V. Movimentos (auto)formadores por entre a pesquisa e a escrita de si. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 173-179, maio/ago. 2011. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8702/6354>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

PERES, L. M. V. Narrativas como “retalhos das imagens” (auto)formadoras: matriciamentos em movimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. [1]-10. 1 CD-ROM.

PERES, L. M. V. Narrativas na formação inicial de professoras: presentificação de saberes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social, 13., 2006, Pernambuco. **Anais...** Pernambuco: UFPE, 2006. p. [1]-11. 1 CD-ROM.

PERISSÉ, G. Uma biblioteca inicial. In: _____. **Literatura & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 119-137.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de C. O. de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008. Disponível em: < <http://www.leituraspdf.com.br/livros/jovens-e-a-leitura-os>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

PIERRO, G. M. S. Do coisario ao relicário: as escritas de si em espaços culturais na formação de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar, 4., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2010. 1 CD-ROM.

POGREBINSCHI, T. O enigma da democracia em Marx. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 63, p. 55-67, fev. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v22n63/a05v2263.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2015.

RAMOS, R. L. Senhora Dona Sancha, coberta de ouro e prata: narrativas de vida para uma formação lúdica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - tempos narrativas e ficções: a invenção de si, 2., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEB, 2006. Sem paginação. 1 CD-ROM.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de L. Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANGHETTI, D. S. A pesquisa autobiográfica como espaço de reflexão e ressignificação da ação docente. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 3, n. 1, p. 1-14, 2004. Disponível em: <<http://189.16.45.2/ojs/index.php/reped/article/view/500>>. Acesso em: 18 maio. 2015.

RIBEIRO, D. S. **Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): A educação a serviço do capitalismo**. 2008. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000441263&fd=y>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

ROCHA, S. A. Licenciandos em formação: os memoriais como narrativas do processo de reflexão sobre a construção da profissionalidade e identidade profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 28-38. 1 CD-ROM.

ROCHA, S. A. Os memoriais como potenciais reflexivos na/da formação docente: a importância dos roteiros para a escrita dos memoriais de formação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012, p. 2-11. 1 CD-ROM.

RODRIGUES, M. A. M. O lugar da memória educativa na formação do educador: a arqueologia da relação com a escrita. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – Conhecimento local e conhecimento universal, 12., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2004. p. 2873-2888. 1 CD-ROM.

ROGERIO, C. **Uma escola diferente**. 2005. Disponível em: <http://www.nacional.edu.br/grupodeestudos/docs/materia_amorim_lima_sao_paulo_revista_crescer.pdf>. Acesso em 11 ago. 2015.

SANTA-CLARA, A. O.; LEITÃO, S. Escrita como *Fórum* Dialógico-Argumentativo de Constituição do Conhecimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 394-402. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/prc/v24n2/21.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

SANTOS, G. A. C.; BOMFIM, M. E. A. Memórias e histórias de vida: caminhos e aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - tempos narrativas e ficções: a invenção de si, 2., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEB, 2006. 1 CD-ROM.

SANTOS NETO, E. Construção (auto)biográfica e formação de educadores: um olhar desde uma perspectiva transpessoal. **Revista @mbienteededucação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 95-114, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/8_santosneto.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

SANTOS, S. F. Memorial: narrativa e reinvenção de si. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - tempos narrativas e ficções: a invenção de si, 2., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEB, 2006. Sem paginação. 1 CD-ROM.

SARAMAGO, J. Falsa democracia. 2008. Vídeo extraído do youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m1nePkQAM4w>. Acesso em: 10 ago. 2015.

SILVA, I. R. S; OLIVEIRA, C. M. P. A escrita de si é um dispositivo de formação e de avaliação. Sim, mas como avaliar? In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar, 4., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2010. Sem paginação. 1 CD-ROM.

SOUZA, A. P. G. de.; CARNEIRO, R. F.; PEREZ, S. M.; OLIVEIRA, E. R.; REALI, A. M. M. R.; OLIVEIRA, R. M. M. A. A escrita de diários na formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 181-210, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a09v28n1.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

SOUZA, E. C. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf>>. Acesso em: 20 maio. 2015.

SOUZA, E. C. Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Faced**, Bahia, n. 8, p. 209-226, 2004. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2825/2002>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

SÜSSEKIND, M. L. Narrativas sobre a formação de professores: identidades, saberes e práticas emancipatórias. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 2-12. 1 CD-ROM.

TEIXEIRA, I. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, J. T. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 179-194.

VILAR, E. T. F. S. Caderno volante: instrumento de articulação das habilidades de escrita e leitura no contexto da disciplina literatura infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 12-22. 1 CD-ROM.

VYGOTSKI, L. S. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Tradução de M. S. Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de J. C. Neto, L. S. M. Barreto e S. C. Afeche. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.). **Professora-pesquisadora** – uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-54.