UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TRABALHO DE PARCERIA: ENCONTROS, PALAVRAS, EXPERIÊNCIA E ALTERIDADE NOS TEMPOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

PAMELA APARECIDA CASSÃO

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Laura Noemi Chaluh

JULHO - 2019

PAMELA APARECIDA CASSÃO

TRABALHO DE PARCERIA: ENCONTROS, PALAVRAS, EXPERIÊNCIA E ALTERIDADE NOS TEMPOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Orientadora: Profª. Drª. Laura Noemi Chaluh

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

JULHO - 2019

C343t

Cassão, Pamela Aparecida
Trabalho de parceria: encontros, palavras, experiência e alteridade nos tempos da formação docente / Pamela Aparecida Cassão. -- Rio Claro, 2019
272 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Laura Noemi Chaluh

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Núcleo de Ensino. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: TRABALHO DE PARCERIA: ENCONTROS, PALAVRAS,EXPERIÊNCIA E ALTERIDADE NOS TEMPOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

AUTORA: PAMELA APARECIDA CASSÃO
ORIENTADORA: LAURA NOEMI CHALUH

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. ADRIANA VARANI
Faculdade de Educação / UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - SP

Profa. Dra. RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO CUNHA
UNISAL / Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Americana / SP

Profa. Dra. MARIA JOSE DA SILVA FERNANDES
Departamento de Educação / UNESP Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP

Rio Claro, 19 de fevereiro de 2019

Dedico este trabalho às minhas amigas Nathalia Ferraz Rodrigues e Beatriz Picelli, por serem início, possibilidade e concretude na minha constituição como professora.

AGRADECIMENTOS

Para o desenvolvimento desta tese tive o auxílio, o apoio e o acompanhamento de muitas pessoas que estiveram presentes, direta ou indiretamente, no caminhar de minha pesquisa. Agradeço então a cada uma delas pelas contribuições.

Agradeço primeiramente à **Deus**, pois é ele quem guia meus passos, ilumina a minha alma e me dá sabedoria para viver e para buscar a realização dos meus objetivos.

À **Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh**, minha orientadora, minha amiga, minha mãe. Ela é quem sempre me apoiou e que tem me guiado sempre para me tornar uma pesquisadora melhor e uma pessoa melhor. Sem o seu carinho, a sua dedicação e seu apoio não teria sido possível a realização deste estudo. Sou grata por tudo que fez e faz por mim. Madre, te amo!

Aos meus pais, **Gilmar Benedito Cassão** e **Vilma dos Santos**, pela criação que me deram, sempre pautada em valores éticos e solidários. Em especial à minha mãe que me ajudou durante toda a minha trajetória como pesquisadora, me apoiando, me ajudando e me aconselhando nos momentos mais difíceis.

Às minhas duas parceiras de trabalho, que aqui foram nomeadas de **Manoela** e **Charlotte**. Grata pelo carinho, pela confiança e pela disponibilidade de participarem desta pesquisa voluntariamente. Por assumirem, junto comigo, a responsabilidade de compartilhar nossas vivências por meio de um estudo acadêmico.

À **Vitória Kamili de Oliveira Alves da Cruz** minha afilhada, pelo apoio e pelo auxílio na composição do meu "caderno de partituras". Te amo filhota!

Às professoras **Profa. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins De Camargo**, **Profa. Dra. Adriana Varani**, **Profa. Dra**. **Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha** e **Profa. Dra**. **Maria José da Silva Fernandes** pela disponibilidade em fazerem parte da banca examinadora desta pesquisa, bem como pelo carinho e atenção dispensados à leitura deste trabalho. Fico imensamente grata pela colaboração de vocês.

Às professoras **Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança, Profa. Dra. Graziela Giusti Pachane** e **Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa** pela disposição em estarem na qualidade de suplentes da minha banca examinadora.

Aos integrantes do **GREEFA**, meus companheiros de estudos e discussões que sempre contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

À **Jaqueline dos Santos Oliveira**, pela parceria durante o meu percurso acadêmico, me auxiliando com dúvidas, me ajudando com prazos e burocracias, bem como pela escuta solidária nos momentos difíceis da pesquisa.

Aos **meus alunos** dos anos de 2014, 2015 e 2016, co-protagonistas desta pesquisa, pelas lições cotidianas que contribuíram fundamentalmente na constituição do meu ser professora. Jamais me esquecerei de vocês!

À minha psicóloga **Aline Garcia**, por sempre me fazer acreditar no meu potencial e na minha capacidade de fazer acontecer.

Aos meus amigos "pets": **Melissa, Lola, Paçoca, First, Aretha, Chocolate, Laranjinha, Acerola, Clarinha e Marrie**, por serem companhia, compreensão e presença em todos os momentos. E ao meu querido **Almodóvar**, por estar comigo, em presença e no meu coração.

Aos **funcionários** da Seção de pós-graduação e do Departamento de Educação por todos os auxílios prestados.

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

A todos o meu muito obrigada!

“Tudo o que já foi, é o começo do que vai vir, toda a hora a gente está num cômpito. Eu penso é assim, na paridade... Um sentir é o do sentente, mas outro é o do sentidor”. – Guimarães Rosa

RESUMO

O presente estudo disserta sobre a experiência formativa de três profissionais ligadas à docência. Eu, professora em exercício efetivo em escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Rio Claro, e, duas discentes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia também bolsistas vinculadas ao Programa do Núcleo de Ensino da Universidade Estadual Paulista (UNESP) articulado à Pró-reitoria de Graduação. Nossa parceria se constitui por meio dos projetos "Prática de Leitura e Literatura e Formação de Professores" (2014-2015) e "Do exercício de leitura e escrita na formação do professor: horizontes para promover a autoria e o trabalho coletivo" (2016) sob coordenação de uma docente do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro. A partir da proposta de compartilhar a docência de uma forma outra na escola, surgiu a seguinte questão de pesquisa: quais as contribuições que uma proposta de trabalho pedagógico (com crianças na sala de aula) desenvolvida por graduandas e professora em exercício podem trazer para a formação e constituição docente? O objetivo geral da pesquisa foi compreender as contribuições para a formação docente (inicial e continuada) possibilitadas a partir do encontro entre professora em exercício e bolsista em sala de aula. Foram definidos os seguintes objetivos específicos: apresentar e diferenciar programas e projetos existentes no campo da formação inicial de professores no Brasil que possibilitam a inserção dos futuros professores no cotidiano da escola; sistematizar estudos que tratam da formação inicial e continuada de professores no contexto escolar pelo viés da experiência e da parceria; ampliar e distinguir a compreensão do conceito de trabalho de parceria na profissão docente. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, que teve como abordagem a perspectiva da investigação narrativa de experiências do vivido (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). Os materiais que compõem o corpo documental são: o caderno de pesquisadora; relatórios semanais das bolsistas (prática de escrita de caráter descritivo e reflexivo, tarefa que fez parte da inserção das licenciandas na escola); os diários de bordo (prática de escrita semanal reportada à coordenação escolar); os cadernos de diálogos (escritas entre mim e as bolsistas como forma de diálogo e reflexão sobre as experiências vividas no cotidiano da escola) e as cartas destinadas a mim, escritas pelas bolsistas. Destaco que, neste estudo, o trabalho realizado para a compreensão do corpo documental sistematizado, teve dois movimentos. Um primeiro movimento que foi o processo de organização de todo esse material, no qual me arrisquei na construção de um outro documento que chamei de "Caderno de Partituras do trabalho docente". Foi essa construção que me permitiu articular e comentar acontecimentos/episódios/situações que considerei relevantes para os estudos. O segundo momento ganha vida após as leituras do "Caderno de Partituras", o que me possibilitou escrever o "Diário da Pesquisadora" - coração desse estudo - momento de compreensão do processo vivido com as bolsistas, dando um acabamento diferenciado às minhas compreensões a partir do gênero textual diário, me arriscando na criação do fazer pesquisa. Esse movimento foi inspirado a partir do Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989). A pesquisa olhou para o trabalho e as relações estabelecidas entre professora e bolsista como uma possibilidade de formação profissional, compreendendo que nesse processo foi possível desenvolver trabalho de parceira. Portanto, a pesquisa revela o conceito de trabalho de parceria e defende que esse conceito está sustentado em quatro princípios: os encontros, as palavras, os tempos e a experiência, princípios ligados à formação e constituição docente compartilhada.

Palavras-chave: Formação de professores – trabalho de parceria – experiência – diálogo – alteridade – pesquisa narrativa

ABSTRACT

The present research discourse about the formative experience of three professionals related to teaching. I, a practicing teacher at Rio Claro's municipal schools and, two undergraduate students from the Undergraduate Program in Pedagogy also fellowships linked to the Program of the Teaching Nucleus os the Universidade Estadual Paulista (UNESP), articulated to Pró-Graduation Rectory (PROGRAD). Our partnership is formed through the projects "Practice Reading and Literature and Training of Teachers" and "From the reading and writing practice in teacher training: perspectives to promote the authorship and the collective work" (2016) under coordination of a professor in Department of Education at UNESP'S Bioscience Institute. Based on a proposal to share teaching in a different way in school, the research question arise: what are the proposal of pedagogical work's contributions (with kids in the classroom) developed by undergraduates and a current teacher can bring to the formation and teacher constitution? The general objective of the research was to understand the contributions to the teacher training (initial and continued) made possible by the meeting between practicing teacher and student in the classroom. The following specific objectives were defined: to present and differentiate existing programs and projects in the field of initial training of teachers in Brazil that allow the insertion of future teachers in the daily life of the school; systematize studies that deal with initial and continuing teacher training in the school context through experience and partnership; extend and distinguish the understanding of the concept of partnership work in the teaching profession. This is a qualitative research and the theoretical approach was the lived experiences narrative investigation (LIMA, GERALDI, GERALDI,2015).The materials used for the research are: researcher's notebook, scholarships weekly report (reflexive and descriptive writing practice which was a main part of scholarships routine at school); the longbooks (writing practices for school's coordination);a specific notebook (shared writings about the school activities) and the letters I received from Manuela and Charlotte. First I organized all the data from those materials that I made another document called "Teaching work scores". This document has enabled me to articulate and comment important experiences shared in this thesis. The second moment happened after the "Teaching work scores", which allowed me to write a "Research's journal", a moment of understanding the process experienced with the scholarships, resulting in a different point of view to my comprehension about the journals, which encouraged me to write this research. This movement was inspired on "indiciary paradigm"(GINZBURG, 1989). The research looked at the work and relationships established between teacher and scholarship researcher as a possibility of professional formation, understanding that in this process it was possible to develop work of partner. Therefore, the research reveals the concept of partnership work and argues that this concept is based on four principles: meetings, words, times and experience, principles linked to training and shared teacher constitution.

Keywords: Teacher training – collaborative work – experiences – dialogue – alterity – narrative research

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Gráfico de resultados	43
Figura 2	Imagem de diálogo em rede social	100
Figura 3	Desenhos caleidoscópicos	214
Figura 4	Colcha de Retalhos	255
Figura 5	Scrapbook	256
Figura 6	Fanzine (em processo)	258
Figura 7	Fanzine (finalizado)	259
Figura 8	Oficina de Macramê (Dia da Família na Escola)	260
Figura 9	Formação sobre empoderamento feminino na escola	261

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quadro projeto/bolsista/escola	19
Quadro 2	Quadro de filtros da pesquisa	42
Quadro 3	Quadro de periódicos analisados	43
Quadro 4	Quadro Escolas/ Turmas/Bolsistas	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Quantidade de artigos pesquisados 45

Tabela 2 Quantidade de artigos encontrados por palavras-chaves..... 46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Acquired Immunodeficiency Syndrome
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Alunos Pesquisadores
AZT	Azidotimidina
BA	Bolsa Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CD	Compact Disc
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEI	Centro de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DST	Doença Sexualmente Transmissível
EE	Escola Estadual
EEB	Escola de Educação Básica
EM	Escola Municipal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FE	Faculdade de Educação
FIES	Financiamento Estudantil
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas
GIFEM	Grupo de Investigação e Formação em Educação Matemática
GREEFA	Grupo de Estudos: Escola, Formação e Alteridade
GTED	Grupo de Troca de Experiências Docentes
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
ID	Iniciação à Docência
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
LAPE-DUH	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da
MEC	Ministério da Educação
NE	Programa Núcleo de Ensino UNESP/Prograd
ONG	Organização Não-Governamental
PAC	Periódicos Acadêmicos CAPES
PEJA	Programa de Jovens e Adultos
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PR	Paraná
PREFAS	Pesquisa e de estudo para formação e ação social
Prograd	Pró-reitoria de Graduação

PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRP	Programa Residência Pedagógica
RAP	Rhythm and Poetry
RC	Rio Claro
SBT	Sistema Brasileiro de Televisão
SE	Situações de Ensino
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SP	São Paulo
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISO	Universidade de Sorocaba
UNITAU	Universidade de Taubaté
WCT	World Trade Center

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 17

1.1 Sobre a metodologia: as bases que alicerçam o fazer pesquisa 21

1.2 Entre pérolas e lentes: os meus materiais e o método de interpretação dos dados 27

1.3 Por entre as tramas dos registros surge uma forma outra de interpretar os dados: o meu caderno de partituras 29

1.4 O mapa dos caminhos: sobre a estrutura do trabalho 34

2. ENTRE OS INTERLOCUTORES E SEUS PARCEIROS: AS PESQUISAS QUE TRATAM DA TEMÁTICA DO TRABALHO DE PARCERIA NA FORMAÇÃO DOCENTE. 38

2.1 O caminho de busca: os periódicos Qualis A1 40

2.2 Entre os achados: quem mais trata da temática sobre parceria e suas possibilidades 46

2.2.1 Entre aqueles que falam sobre... parceria 47

2.2.2 Entre aqueles que falam sobre... trabalho coletivo 54

2.2.3 Entre aqueles que falam sobre... trabalho colaborativo 58

2.3 Entre os achados eu me encontrei: uma análise dos resultados. 65

3. ENTRE PROGRAMAS E PROJETOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES. 67

3.1. Uma história de lutas (que não tem fim) em busca de uma formação de professores de qualidade 67

3.2 O Programa Núcleo de Ensino Prograd/UNESP: uma iniciativa pioneira de iniciação à docência 72

3.3 O PIBID– uma proposta nacional de iniciação à docência 78

4. ENTRE O SINGULAR E O PLURAL:QUEM MAIS ALÉM DE NÓS? 82

4.1. Os projetos-pontes: a conexão entre universidade-escola e entre mim e as bolsistas ... 82

4.2. O docente da universidade: um olhar diferenciado para o que acontece na escola 87

4.3. A escola “tão, tão distante”: um lugar de contrastes, contradições e saberes ímpares .. 90

4.4. A escola “labirinto”: uma escola com E maiúsculo 95

4.5. Aqueles outros que fazem o trabalho valer a pena: os alunos 98

4.6. O caminho de Manoela: a minha turmalina negra do vale 102

4.7. O caminho de Charlotte: minha esmeralda nativa 106

4.8. Da necessidade desse capítulo 111

5. ENTRE LINHAS EU VOU: RESGATANDO MEMÓRIAS, REVIVENDO HISTÓRIAS. 112

5.1. O que vem antes do regresso? O que levo na "bolsa amarela"? 114

5.2. Em algum lugar de 1995: Elizabeth e Luiz, Língua Portuguesa e Matemática 117

5.3. O professor Ricardo e as estagiárias da UNESP: possibilidades de parceria universidade-escola 126

5.4. De aluna à professora: minha primeira parceria profissional 140

5.5. Eu escolhi a profissão que me escolheu: o curso de Pedagogia e a turma do PEJA ... 144

5.6. Os estágios de docência e o encontro entre universidade-escola: a parceria enquanto marca de experiência 147

5.7. Tempos de solidariedade, tempos de solidão. As marcas do início da profissão docente 152

5.8. No retorno ao presente, chega o momento de inventariar os presentes que essa escrita me deu 157

6. ENTRE O MEU DIÁRIO DE PESQUISADORA E O CADERNO DE PARTITURAS DO TRABALHO DOCENTE: SENTIDOS DA FORMAÇÃO 159

6.1. A escrita que nasce: o porquê das escolhas 159

6.2. A escrita que traz: quem chega e como chega 164

6.3. A escrita que revela: um pouco mais de nós 171

6.4. A escrita que expõe: fragilidades 177

6.5. A escrita que empodera: resistências 183

6.6. A escrita que questiona: movimento 189

6.7. A escrita que segue: componho a minha história 192

6.8. A escrita que anseia: no descompasso do tempo 196

6.9. A escrita que aprende: ressignificâncias 201

6.10. A escrita que descobre tesouros escondidos 207

6.11. A escrita que reconhece a re-existência 208

6.12. A escrita que ao se findar, recomeça 211

7. ENTRE LEITURAS E CITAÇÕES, UM CALEIDOSCÓPIO PARA REGISTRAR A SINGULARIDADE DAS LIÇÕES. 213

7.1. Esta é uma pesquisa sobre *encontros*. 215

7.2. Esta é uma pesquisa sobre *palavras*. 225

7.3. Esta é uma pesquisa sobre *tempos*. 236

7.4. Esta é uma pesquisa sobre *experiência* 243

8. ENTRE ANUNCIAÇÕES: O QUE VEM APÓS A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO ENCONTRO COM O OUTRO? 249

8.1 A reflexão fronteiresca do “entre” 249

8.2 Parceria de trabalho e trabalho de parceria: diferenciações 253

8.4 Das lições que aprendemos aos princípios que compartilhamos 254

8.5 É chegada a hora de i-nacabar: sobre a ousadia de fazer pesquisa com e na escola 261

REFERÊNCIAS 263

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa estuda a formação inicial e continuada de professores pelo viés do encontro, da relação e da troca de experiências entre uma professora em exercício efetivo docente (eu) e duas bolsistas[1] ligadas ao Programa do Núcleo de Ensino (NE) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) vinculado à Pró-reitoria de Graduação (Prograd) através dos projetos[2] "Prática de Leitura e Literatura e Formação de Professores" (2014/2015) e "Do exercício de leitura e escrita na formação do professor: horizontes para promover a autoria e o trabalho coletivo" (2016/2017).

Em meus anos de formação docente no curso de Pedagogia, descobri que a minha inserção na escola (através da realização dos estágios curriculares) configurou-se como uma importante dimensão formativa em minha constituição como docente (CASSÃO, 2010). Desse modo, em 2014, ao conhecer a proposta do Programa do Núcleo de Ensino da UNESP/Prograd e o projeto "Prática de Leitura e Literatura e Formação de Professores", decidi abrir espaço na minha sala de aula e na minha vida de professora para a realização de um trabalho em parceria com uma futura professora.

O Núcleo de Ensino da UNESP/Prograd surgiu no ano de 1987 como uma proposta de aproximar universidade, escolas públicas e sociedade com a intencionalidade de trabalhar e refletir acerca dos problemas sociais. Trazia, naquele momento, a ousadia de "levantar a bandeira" da indissociabilidade dos três pilares de sustentação no Ensino Superior: ensino, pesquisa e extensão. Visava igualmente, dentro de seu viés de trabalho formativo, a equipolência de vozes presentes: professores da universidade, professores da Educação Básica e discentes dos cursos de licenciatura.

Segundo Mendonça, Barbosa e Vieira (2010) a iniciativa de UNESP em gerir um projeto como o Núcleo de Ensino foi consolidar "um projeto de universidade que considera função desta instituição a busca de soluções para problemas sociais, a criação de condições para o exercício pleno do direito à cidadania e o acesso à escola pública para todos os brasileiros" (MENDONÇA; BARBOSA; VIEIRA, 2010, p. 8). Nesse sentido, os mais de trinta anos de programa sinalizam não somente o êxito em seu objetivo de "estreitar os laços" entre universidade e escola, como trabalhar com a formação inicial e continuada de professores em diferentes espaços.

---

[1] Optamos neste estudo por chamar as graduandas que participam dos referidos projetos como bolsistas, uma vez que esse termo é usado no cotidiano da universidade ao fazer referência aos graduandos vinculados aos projetos.
[2] A coordenadora de ambos os projetos foi da Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh.

Marin (2010) considera ousada a proposta do NE, pois traz uma quebra de paradigma sobre a maneira de se pensar a relação entre universidade e escola. A autora afirma "que essa, ainda hoje, é uma iniciativa sem igual para universidades: ampla, densa, coletiva, política e ousada, pois provocadora de ruptura, de mudança cultural, ainda que parcial" (MARIN, 2010, p. 56).

Especificamente, a história do NE no campus da UNESP de Rio Claro desenvolveu-se em meados dos anos noventa, os primeiros projetos estavam ligados a temática da educação ambiental. Já nos anos 2000, diversos projetos foram realizados em parcerias com escolas da rede municipal e estadual de ensino, abarcando diversos municípios da região. Segundo Souza Souza Neto e Pellegrini (2010), no campus de Rio Claro o NE contribui para se pensar (e praticar) uma formação docente outra, pautada no diálogo entre universidade e escola. Segundo os autores, "acredita-se que a mediação se constitui neste diálogo invisível que perpassa o acadêmico e o escolar, indo da realidade discursiva da universidade à realidade pragmática das escolas, tendo como perspectiva a cooperação" (SOUZA NETO; PELLEGRINI, 2010, p. 287).

Souza Neto e Pellegrini (2010), ao analisarem os projetos do NE desenvolvidos no campus de Rio Claro, e estabelecendo relação com os demais projetos dos outros campus, concluíram que,

> [...]o Núcleo de Ensino emerge nesta esfera como um ponto de partida na resolução de alguns problemas, mas não se constituindo na solução de todos os problemas, bem como da escola brasileira, pois a realidade é dinâmica e envolve diferentes atores sociais. De modo que deveremos ver o Núcleo de Ensino por aquilo que ele é... e não o que se espera que ele possa vir a resolver (SOUZA NETO; PELLEGRINI, 2010, p. 287-288).

Foi por meio dos projetos vinculados ao NE citados acima que pude realizar um trabalho de parceria com duas bolsistas vinculadas ao programa e que eram discentes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNESP/RC. Foi por meio da ousadia dos projetos de se pensar uma formação docente baseada no diálogo, na troca e no valor do estreitamento da relação entre universidade e escola, que a presente pesquisa se tornou possível.

Este trabalho tematiza e conceitua a ideia de trabalho de parceria. Um trabalho implicado, em que há entrega e envolvimento. Um encontro que visa objetivos comuns. Um trabalho que vai além da troca de atividades e conversas em reuniões pedagógicas. Trabalho de parceria supera uma parceria de trabalho, ou seja, vai além do diálogo para trocar informações. Um trabalho de parceria exige dedicação. Como disse uma das participantes da pesquisa “tem

que vestir a camisa". É um trabalho que respeita a singularidade de cada um, porém não se constitui de forma hierárquica e rígida.

Considero que a proposta de inserção de uma futura professora na escola, desde os seus primeiros anos de formação inicial, realizando um trabalho semanal de parceria com uma professora em exercício, traz a possibilidade de se pensar outros caminhos para a formação docente. Além disso, por ter características diferentes da proposta dos estágios curriculares dos cursos de licenciatura (FAZENDA, 1991; PICONEZ, 1991; SARTI, 2009; VEZUB, 2002), a dimensão formativa, neste caso específico, ganha novas perspectivas no tocante a constituição tanto destes futuros professores, quanto dos professores em exercício, legitimando os saberes de ambos em uma relação baseada no diálogo, na valorização da experiência e na ação coletiva dentro do fazer cotidiano da escola.

O caminho do meu encontro com o referido projeto as graduandas que dele participavam começa a ser traçado em 2014, quando eu, professora efetiva da rede municipal de Rio Claro/SP aceitei o convite de receber, semanalmente em minha sala de aula, uma bolsista para que juntas elaborássemos e desenvolvêssemos um projeto focado na promoção da prática da leitura literária com os alunos.

Em maio de 2014, data em que a primeira parceria foi firmada, passei a receber uma bolsista, discente do curso de Licenciatura em Pedagogia (UNESP/RC). Os encontros eram semanais e tinha como proposta o desenvolvimento de um projeto de literatura e leitura na sala de aula. Durante todo o ano de 2014 **planejamos, executamos e refletimos juntas** o fazer docente na escola.

Essa foi uma experiência que se tornou muito significativa para mim, pois desconstruiu a ideia que eu tinha de trabalho coletivo. Com isso veio a vontade de pesquisar as contribuições que um trabalho de parceria como esse pode desencadear no âmbito da formação docente. Abaixo segue uma tabela com a discriminação dos anos em que estive partilhando o meu fazer cotidiano com uma graduanda, as escolas em que estivemos, os projetos dos quais elas faziam parte, o período em que trabalharam comigo e as turmas que compartilhamos.

QUADRO 1: PROJETO/BOLSISTA/ESCOLA

ANO	**PROJETO**	**BOLSISTA**	**ESCOLA**	**TURMA**	**PERÍODO**
2014	Prática de Leitura e Literatura e Formação de Professores	Manoela[3]	Escola Municipal "tão, tão distante	5º ano	Tarde

[3]Manoela e Charlotte são nomes fictícios escolhidos pelas próprias bolsistas para preservação de suas identidades.

2015	Prática de Leitura e Literatura e Formação de Professores	Manoela	Escola Municipal "tão, tão distante"	5º ano	Tarde
2016[4]	Do exercício de leitura e escrita na formação do professor: horizontes para promover a autoria e o trabalho coletivo	Charlotte	Escola Municipal "labirinto"	4º ano	Manhã

Fonte: autoral, 2018.

Como mostra o quadro acima, nos anos de 2014 e 2015 estive com Manoela na Escola Municipal "tão, tão distante" trabalhando, respectivamente, com duas turmas de 5º ano.

Em 2016 tudo muda: me transfiro para a Escola Municipal "labirinto", recebo um 4º ano no período da manhã. A coordenadora do projeto em conversa com a gestão da escola "labirinto" concordara em dar início ao novo projeto na referida escola. Assim, inicio o trabalho na nova escola com novo projeto e também com uma nova bolsista: Charlotte.

Manoela também esteve na Escola Municipal "labirinto", mas estabeleceu parceria com a outra docente do 4º ano. No Capítulo II falarei de forma mais dedicada do meu encontro com cada uma delas, como nos reconhecemos e como se constituiu nossa parceria.

Foi a partir das experiências vividas com Manoela em 2014 que decidi investigar a possibilidade de se pensar a formação docente a partir dessa relação, que se configura como uma via de mão dupla, ou seja, ao mesmo tempo em que a bolsista está inserida no contexto da escola para aprender comigo, eu, professora em exercício, estou recebendo alguém para aprender coisas novas. Esses dois movimentos estão interligados, tratando assim, dentro de uma mesma experiência profissional, da **formação inicial e continuada de professores.**

Chaluh (2008), ao falar de sua pesquisa com professores *com* e *na* escola, destaca que "no encontro com o outro, encontro-me comigo. É o encontro com o outro que me possibilita olhar-me, completar-me, a exotopia a que nos remete Bakhtin" (CHALUH, 2008, p. 3). Com a autora reflito que ao mesmo tempo esse outro, ao encontrar-me também está provocado a olhar-se, completar-se, a encontrar-se consigo mesmo. Assim, a partir da experiência vivida e do referencial teórico que venho estudando ao longo de minha constituição como pesquisadora surgiu a seguinte questão: quais as contribuições que uma proposta de trabalho pedagógico (com crianças na sala de aula) desenvolvido por graduandas e professora em exercício podem trazer para a formação e constituição docente?

[4] O projeto teve duração de dois anos, porém eu participei do mesmo no ano de 2016.

Sendo assim, o objetivo geral da presente pesquisa foi compreender as contribuições para a formação docente (inicial e continuada) possibilitadas a partir do encontro entre professora em exercício e bolsista em sala de aula. De modo mais específico, objetivou-se:

- Apresentar e diferenciar programas e projetos existentes no campo da formação inicial de professores no Brasil que possibilitam a inserção dos futuros professores no cotidiano da escola;
- Sistematizar estudos que tratam da formação inicial e continuada de professores no contexto escolar pelo viés da experiência e da parceria;
- Ampliar e distinguir a compreensão do conceito de trabalho de parceria na profissão docente.

Assim, este estudo buscou mostrar a potencialidade de se estabelecer parcerias em processos de formação de professores no âmbito da escola como dimensão necessária na constituição da profissionalidade docente.

1.1 Sobre a metodologia: as bases que alicerçam o fazer pesquisa

Aventurei-me no campo da pesquisa narrativa das experiências do vivido (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015), para tentar buscar indícios (GINZBURG, 1989) que me ajudassem a refletir sobre as possibilidades formativas promovidas a partir da constituição de um trabalho de parceria entre professora em exercício e bolsistas. E assim, atender o objetivo da pesquisa que é compreender as contribuições para a formação docente (inicial e continuada) possibilitadas a partir do encontro entre professora em exercício e bolsista em sala de aula.

Ao firmar tal questionamento, insiro consequentemente, este estudo no campo das pesquisas narrativas. É um fazer pesquisa no qual não se fala *sobre* a escola, se fala a *partir* dela, por ela e *com* ela. Encontrar uma perspectiva metodológica que dê conta de considerar a especificidade desse tipo de estudo configura-se em um grande desafio para quem decide trabalhar com a pesquisa narrativa.

As pesquisas em Educação, por vezes, valem-se de referenciais teórico-metodológicos que, buscam a neutralidade do pesquisador em relação ao seu objeto. Desse modo, todo e qualquer indício que aponte para a "contaminação" dos dados pelo olhar subjetivo do pesquisador é evitado. Para muitas propostas, esse pode ser um recurso pertinente a ser

utilizado. Entretanto, ao se tratar de pesquisas que pautam sua investigação no ato de narrar, de registrar, através do relato (escrito ou oral), as vivências de um determinado processo, enredar-se dentro de um referencial teórico-metodológico com o rigor acima descrito, é cair na armadilha da neutralidade. Na tentativa de adequar seus achados (os dados produzidos) nesse modelo, o pesquisador desconsidera o que há de mais importante no seu fazer pesquisa: as particularidades, as singularidades, a imprevisibilidade, a aproximação e o reconhecimento entre sujeito pesquisador e sujeito(s) pesquisado(s).

Segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015), o encontro entre os sujeitos no processo de pesquisa, independentemente do lugar que ocupam está "longe de ser um mecanismo de 'contaminação' da pesquisa, significa a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências" (p. 3). Penso que a pesquisa narrativa na concepção destes autores, que resgata experiências vividas por professores que tomam suas práticas e seu fazer docentes como objeto de investigação, resguarda os sentidos produzidos pelos próprios sujeitos envolvidos naquilo que se pretende estudar, fugindo assim de perspectivas de pesquisas que pretendem emoldurar a experiência singular no paradigma da generalização.

É necessário, porém, não confundir a pesquisa narrativa com a mera descrição de um acontecimento. Como salientam os autores "é fundamental que os saberes da experiência sejam resgatados e postos em diálogos com o conhecimento científico" (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 4). Assim, temos na pesquisa narrativa, as bases conceituais e científicas, elementos específicos que dão conta das especificidades presentes na pesquisa sobre as práticas docentes.

Para auxiliar na fundamentação pela qual a pesquisa narrativa se opõe aos moldes tradicionais de fazer pesquisa, os autores recorrem a dois conceitos de Bakhtin (2010): a verdade *pravda* e a verdade *istina*. Duas palavras contidas no idioma russo, a primeira (*pravda*) diz respeito à verdade que é singular, que não se reproduz da mesma forma, que não cabe na generalização, na uniformidade. Já a segunda (*istina*) opõe-se à primeira, pois é a verdade universal, abstrata, generalizável, padronizada. Bakhtin (2010 apud LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015) alerta para o equívoco herdado pelo racionalismo, de querer fazer da verdade *pravda*, a verdade *istina*, e ao não ser possível tal movimento, considerar *pravda* como insignificante, descartável e irresponsável.

Temos, portanto, dois modos distintos de se pensar o fazer científico: o paradigmático e o narrativo. "Enquanto o pensamento paradigmático se orienta pela argumentação, o narrativo se sustenta com base em uma boa história, sua verdade ou verossimilhança" (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 7). Em oposição aos princípios gerais que alicerçam a

construção argumentativa, os autores afirmam que “a narrativa se destaca por explicitar subjetividades em jogo, pela construção polifônica dos personagens, por um bom enredo e um desfecho moral” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 7).

Quando se trata de adotar a pesquisa narrativa, muitos pesquisadores a desconsideram, constituindo, equivocadamente, a concepção de que tratar de experiências singulares é apenas contar histórias, ao que muitos chamam de “egocentrismo epistemológico”. Os autores aqui citados tratam de desconstruir tal visão ao definirem que:

> A construção do conhecimento a partir de pesquisas narrativas constitui, portanto, um grande desafio, uma vez que se dá “a partir do contexto da experiência, tomando o sujeito e seu saber em unidade, isto é, um conjunto que não pode ser compreendido observando ou analisando as partes em separado, isoladamente (FERREIRA-ALVES; GONÇALVES, 2001 apud LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p.8).

Desse modo, optar pela pesquisa narrativa como perspectiva teórico-metodológica é considerar que a relação e os vínculos estabelecidos entre mim e Manoela, e, entre mim e Charlotte, existiram dentro de um contexto sócio histórico do qual somos compreendidas em nossa singularidade. Sendo assim, estamos inseridas em um contexto histórico-social que não pode ser ignorado (FREITAS, 2002). O não-isolamento das partes a serem analisadas, concebe o singular como uma instância do coletivo, da totalidade social. Aqui não há precisão nem aferição dos dados, não cabendo a descrição sistematizada dos objetos, e sim, a compreensão dos sentidos produzidos nas relações entre os sujeitos (nesse caso, eu e as bolsistas), numa relação dialógica entre o individual e o social.

Lima, Geraldi e Geraldi (2015), definem quatro tipos de pesquisa narrativa no contexto da Educação: a narrativa como construção de sentidos para um evento; a narrativa (auto) biográfica; a narrativa de experiências planejadas para serem pesquisadas e a narrativa de experiências do vivido. Aqui me interessa discorrer sobre esse último, pois é o que adotei para a orientação teórico-metodológica da presente pesquisa.

Algumas características do presente estudo dão margem à possibilidade de considerá-lo um trabalho de cunho autobiográfico. Isso, deve-se ao fato de eu, enquanto pesquisadora, ter me debruçado sobre as minhas experiências profissionais, ou seja, trouxe para o processo de análise minhas vivências enquanto professora. Entretanto, Lima, Geraldi e Geraldi (2015) trabalham precisamente na distinção entre uma narrativa (auto) biográfica e uma narrativa de experiências do vivido.

Pesquisas de investigação narrativa (auto) biográfica, segundo os autores, "visam à constituição da história de uma pessoa (ou de si próprio no caso das autobiográficas) e que possibilitam o encontro do narrador com o(s) seu(s) eu(s) ou do biógrafo/narrador com os vários 'eus' de sua personagem" (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 9). Para eles,

> Na autobiografia, os dados empíricos são coletados por pesquisadores que se tornam os próprios objetos de estudo e fazem uma escrita de si e sobre si no processo de formação. Essas pesquisas permitem produzir uma compreensão do sujeito e de sua formação por meio das narrativas de vida (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 9-10).

Em se tratando das narrativas de experiências do vivido, os autores apontam que elas só acontecem quando *"havendo uma experiência significativa na vida do sujeito pesquisador, este a toma como objeto de compreensão"* (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 10, destaques meus). Assim, derivam de um acontecimento vivencial e não experimental, ou seja: a partir da vivência de um trabalho de parceria surgiu a vontade de pesquisar sobre isso e não o contrário.

> A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, *debruçando-se sobre o seu próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori,* resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência vivida não é uma construção anterior à experiência. É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 11)

Por ter como objeto empírico as vivências pessoais, há de se considerar muito de autobiografia nas narrativas de experiências do vivido, mas aqui quem aflora não é o sujeito e sua história, mas sim a lição retirada da experiência, lição aqui entendida a partir de uma perspectiva benjaminiana, como uma espécie de conselho (LIMA; GERALDI; GERALDI 2015, p. 11).

Distingue-se também por trazer à tona o modo como a experiência narrada marcou o narrador, e, diferentemente da autobiografia, aqui não é o todo do passado que é relevante, "mas somente um (ou vários) acontecimento significativo, que se tornou experiência no sentido que lhe dá Larrosa (2004)".

Para dialogar e refletir sobre a potencialidade do trabalho em parceria como esse que aqui explicito, busco a compreensão do conceito de experiência a partir de Walter Benjamin (2000) e Jorge Larrosa (1996).

Benjamin (2000) trata da valorização da narrativa. Segundo o autor, narrar é compartilhar experiências. É fazer uso da memória como "um homem que escava". Nas palavras do autor "Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo" (BENJAMIN, 2000, p. 239). A narrativa, não cabe somente o relatório sistemático daquilo que se encontrou, pois, "uma verdadeira lembrança deve, portanto, ao mesmo tempo, fornece uma imagem daquele que se lembra, [...], mas também, antes de tudo, aquelas outras que foram atravessadas anteriormente" (BENJAMIN, 2000, p. 240).

Narrar... Relembrar... Ressignificar. A experiência não está desassociada da narração, porque "... o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes..." (BENJAMIN, 1993, p. 201). E ao se pensar na vida cotidiana dos dias atuais, no qual estamos sempre muito bem informados, porém experienciamos cada vez menos nossas vivências, emerge o sujeito da informação, extingue-se o sujeito da experiência.

Para Larrosa (2002), "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca" (LARROSA, 2002, p. 21). Assim a experiência, reside, antes de tudo, dentro de nós. E ao narrar uma vivência, ao escavar a memória e trazer à luz uma lembrança, estamos também trazendo um pouco de nós. Ao propor uma pesquisa narrativa dentro de uma perspectiva benjaminiana, resgato não apenas experiências, mas também a figura do narrador, o sujeito da experiência. E, segundo o próprio autor "somente o sujeito de experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação" (LARROSA, 2002, p. 26).

A presente pesquisa ainda que tenha definido alguns objetivos a priori, na justificativa de estudar acontecimentos vividos por mim como professora em exercício que acolheu bolsista, foi sendo desenhada, delineada, no seu caminhar, dando forma e acabamento à trama da narrativa que consegui produzir, fazendo as escolhas de teóricos que pudessem subsidiar as compreensões que surgiram a partir desse movimento.

Como aponta Larrosa (2002) "... a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver nem pré-dizer" (LARROSA, 2002, p. 28). Esta é uma pesquisa que faz um convite à singularidade, à formação, ao diálogo, ao trabalho em parceria e às experiências vivenciadas, refletidas e ressignificadas.

Por trazer a reflexão sobre uma experiência profissional, Lima, Geraldi e Geraldi (2015), sinalizam que as pesquisas narrativas de experiências do vivido contribuem, ao mesmo tempo, tanto para a constituição profissional como para a acadêmica do pesquisador. Pois, segundo os autores, enquanto aprende a pesquisar, analisando suas narrativas, o pesquisador também aprende mais sobre o exercício de sua profissão.

Sobre a complexidade de trabalhar com pesquisas nas quais o pesquisador é parte integrante dos dados produzidos, os autores lembram que "o trabalho de campo não é mais fácil porque o investigador é portador de uma história que, em princípio, parece que é só escrever" (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 17). A seleção dos dados leva o pesquisador ao que eles chamam de "reescrita trabalhosa", o que atribui um status de maior distanciamento por parte do pesquisador. Aqui vale-se da importância do inventário dos registros por parte de quem pesquisa, pois são eles que apoiarão as lembranças da experiência.

Pesquisa narrativa de experiências do vivido fundamenta-se na *compreensão* e não na *comprovação* de hipóteses. "A hipótese resulta da reflexão sobre a experiência narrada, de uma compreensão ampla da educação e da cosmovisão que subjaz às ações e às percepções do pesquisador das quais se deve ressaltar a sua visão do que é fazer ciência" (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 20).

Com relação ao compromisso referente a este tipo de pesquisa, os autores afirmam que "nosso compromisso se orienta pelo movimento de promover, metaforicamente, uma 'decifração' do passado e uma 'adivinhação' do futuro" (GINZBURG, 2011, p. 177 apud LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 23). Sendo assim, pesquisar narrativas é movimentar-se no tempo: buscar no passado indícios que nos levem a compreender dilemas do presente e planejar ações para o futuro que, no caso da presente pesquisa, são minhas práticas docentes quando desenvolvidas no contexto de um trabalho de parceria.

Para enriquecer a discussão acerca do conceito de narrativa, termo central dentro do aporte teórico-metodológico da presente pesquisa, apresento os estudos de Contreras (2015). O referido autor discorre sobre as narrativas no campo da investigação em Educação. Não é o caso, neste trabalho de aprofundar os estudos desenvolvidos por Contreras (2015). Dialogo com Contreras (2015) porque suas considerações me permitem ampliar a compreensão sobre o que chamamos de narrativa e de que forma nos apropriamos desse conceito dentro das pesquisas em Educação.

Segundo Contreras (2015), quando buscamos a compreensão do ato de ensinar, ao narrarmos histórias, dentro da investigação em educação, buscamos mais que "tocar o inatingível", buscamos também ser tocados por ele. A postura do pesquisador que se propõe a

realizar uma investigação narrativa, segundo ele, não é de quem está a desvendar um mistério, ou expor suas fragilidades, mas sim de alguém que busca contar, de forma delicada, situações educativas vistas como um processo criativo (CONTRERAS, 2015). Nas palavras de Contreras (2015)

> Es una investigación que se mueve entre querer acercarse a lo misterioso o frágil de lo educativo y expresar lo que nace en ti cuando te acerca a ello. La disposición no es la de quien quiera resolver el misterio, o explicar su fragilidad, sino la de quien quiere dejarse decir por aquello que se le manifiesta, en cercanía en modo frágil, dudoso; y busca poder decir, con delicadeza, algo de eso delicado que se da en las situaciones educativas cuando las miramos como un proceso creativo: como un dar lugar a, como un cuidar una relación educativa, a la espera de que algo ocurra (CONTRERAS, 2015, p. 40-41).

Para Contreras (2015), investigar é também um processo de criação. Segundo ele,

> […] Pero como propone Biesta (2004), no se trata de una creación en sentido metafísico, fuerte, que crea algo de la nada; sino en un sentido existencial, débil (frágil, delicado), *que trae a la luz y nombra aquello que, precisamente al nombrarlo, hacemos existir al traerlo a la luz*, como un acto de afirmación; *es darle existencia a algo que va más allá de las evidencias.* Porque la educación vive en el espíritu que la anima, en la dirección a la que apunta, en la potencialidad simbólica que se le concede como modo de mirar y aspirar a la experiencia educativa. Y al darle sentido y significado, al nombrarla y traerla a la luz, se le confiere más posibilidad de sobrevivir, ganando en existencia (CONTRERAS, 2015, p. 41, destaques meus).

Me é muito cara essa ideia de, ao trazer um dado por meio da narrativa, "trazer à luz" elementos que estão para além das evidências. Penso que por meio dos métodos tradicionais de fazer pesquisa, não é possível evidenciar.

Assim, assumo a pesquisa narrativa de experiências do vivido, pois a mesma tem como característica considerar o professor como protagonista da ação de pesquisar, sendo autor e responsável pela sua obra. Trazer/recuperar experiências vividas com as bolsistas na escola, que foram materializadas a partir de narrativas, tem sido um movimento que "me tocou" ao ponto de querer cuidar ainda mais dessa relação formativa, ganhando outra existência.

1.2 Entre pérolas e lentes: os meus materiais e o método de interpretação dos dados

O corpo documental deste estudo está constituído por registros produzidos durante o tempo da parceria entre Manoela e eu, e, Charlotte e eu, entre os anos de 2014 a 2016. São eles:

- *Os diários de bordo* - cadernos no qual registrei minhas aulas, meu planejamento semanal e as minhas reflexões sobre os desdobramentos das vivências cotidianas em sala de aula. Esta é uma prática de escrita diária e faz parte da documentação exigida pela organização escolar e a Secretaria Municipal de Educação;
- *Os relatórios das bolsistas* - escritas semanais, de caráter reflexivo, enviados pelas bolsistas para a professora coordenadora dos projetos (citados no quadro 1). Esse registro era parte da documentação exigida pela coordenadora do projeto às bolsistas;
- *O caderno de campo* (pesquisadora - 2015-2016) - textos que produzi a partir da leitura dos registros das bolsistas e dos meus diários de bordo, como uma maneira de iniciar um movimento exotópico perante aqueles acontecimentos nos quais eu estava envolvida com as bolsistas e produzir algumas compreensões;
- *Os cadernos de diálogos* (Manoela e eu - 2015) - escritas de caráter reflexivo, no qual Manoela e eu dialogávamos sobre as experiências partilhadas em sala de aula. Esse registro era voluntário e surgiu como forma de estabelecer, de forma sistematizada, um diálogo entre nós;
- *Os cadernos de diálogos* (Charlotte e eu - 2016) - tendo sido uma experiência prazerosa a troca de escritas entre Manoela e eu, em 2015, sugeri à Charlotte que constituíssemos também um caderno para nosso diálogo reflexivo. Ela de imediato aprovou a ideia;
- *As cartas*[5] *de Manoela (*2014/2015/2016) - foram escritas endereçadas a mim, uma maneira íntima e carinhosa que Manoela encontrou de me dizer como nossa parceria possibilitou a sua constituição como professora ao final de cada etapa de nosso trabalho em parceria. Assim, de Manoela recebi três cartas: uma ao final de 2014, tempo que concluímos nossa primeira parceria. Outra em dezembro de 2015, quando encerramos nossa parceria na escola "tão, tão distante". A terceira carta foi um achado, uma despedida em forma de carta escrita por Manoela em março de 2016, quando, já na escola "labirinto", demos início às novas parcerias: eu com Charlotte e ela com a outra professora. Essa carta está contida no relatório que Manoela enviou à coordenadora do projeto no ano de 2016, mas eu só tive acesso a ela durante a retomada da leitura dos relatórios para realizar as análises dos relatórios das bolsistas para a presente pesquisa (em 2017);
- *A carta de Charlotte* (2016) - assim como Manoela, Charlotte quis me dizer de como foi estar comigo, partilhando o fazer docente em sala de aula. Escreveu uma carta na qual elenca lições aprendidas e a forma como contribui para a sua constituição docente.

[5] A produção de cartas no contexto de processos formativos é uma prática que já está instituída em alguns dos trabalhos do GREEFA (Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade, CNPq). Para ampliar, ver: CHALUH (2005, 2011, 2012, 2016); PINTO (2016).

Analisei todo esse material e a partir da análise surgiu o meu "Caderno de Partituras do Trabalho Docente[6]". Um caderno onde reside um compilado de elementos, derivados dos registros originais, que me auxiliaram nas análises dos dados da presente pesquisa. A minha "joia maior", onde busquei em cada experiência um aprendizado, uma lição. Em cada registro, uma memória, uma lembrança, um reviver do meu trabalho com Manoela e Charlotte. Em cada foto, em cada palavra, escrita por elas ou por mim, busquei pontos de convergência tanto daquilo que se afirmava ou diferencia. E compus a minha "trilha sonora". Encaixei aqui, recortei ali. Coloquei experiências singulares em diálogo.

No próximo tópico descrevo com detalhes qual foi o processo que me levou à produção do caderno de partituras.

1.3 Por entre as tramas dos registros surge uma forma outra de interpretar os dados: o meu caderno de partituras

Há algum tempo, minhas colegas de pesquisa e eu, participantes do GREEFA, nosso grupo de estudos e pesquisa, coordenado pela Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh, nos arriscamos a praticar um movimento de invenção/criação no momento de analisarmos os dados produzidos em nossas pesquisas. Na história do referido grupo vemos que um dos aportes teórico-metodológicos[7] que temos nos apropriado para fazer nossas pesquisas é a investigação narrativa de experiências do vivido, como já referido. Entretanto, também estamos no caminho de "produzir dados a partir dos dados" de nossas pesquisas. E esse movimento se dá pela influência do método do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989). Antes de deixar em evidência esse movimento retomo algumas questões teóricas relacionadas ao método do Paradigma Indiciário. Em linhas gerais, a escolha desse método para análise dos dados produzidos, assim como na perspectiva teórico-metodológica, deriva da necessidade de se olhar para um acontecimento vivido de maneira investigativa e, ao mesmo tempo, produtora de significados.

No Paradigma Indiciário, o pesquisador procura indícios que manifestem a constituição de sentidos. Ginzburg (1989) expõe esse paradigma no campo das artes como uma forma de diferenciar uma obra falsa da obra original, não se atentando aos traços comuns do artista, mas

[6] Este caderno está explicitado e analisado no Capítulo IV deste trabalho.
[7] Outra perspectiva teórico-metodológica tem sido a pesquisa sócio histórica (FREITAS, 2002).

sim em detalhes que passam despercebidos, pormenores da obra, elementos que somente o verdadeiro artista poderia reproduzir.

Segundo o referido autor, são as particularidades que comprovam a presença do artista, assim como as impressões digitais denunciam o autor de um crime. Ao conhecedor da arte compete a comparação como um detetive, que nos rastros imperceptíveis encontra o autor de um crime. O autor mostra também que, desde os tempos mais primitivos, o caçador já "lia" nas pistas deixadas pela presa os fatos que naquele lugar aconteceram.

Ginzburg (1989) alerta que é impossível aprender o oficio de conhecedor atendo-se à prática de seguir regras pré-determinadas. Nessa arte, segundo o autor, movimentam-se elementos imponderáveis como a intuição, o faro, o golpe de vista.

O Paradigma Indiciário é um procedimento interpretativo que observa nos indícios marginais no que aparenta não ter importância, a chave para o descobrimento daquilo que se procura. Para o autor, esta é uma "proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores" (GINZBURG, p. 149).

O autor também confere ao enredo da pesquisa a comparação aos fios de um tapete e afirma que cada sujeito possui uma singularidade que está presente nas particularidades imperceptíveis de sua personalidade.

Portanto, trazer esse método e poder trabalhar com a perspectiva investigativa que ele propõe, agregou a este estudo a possibilidade de trabalhar com os dados em um caminhar consonante com os objetivos propostos, uma vez que coube a mim, enquanto pesquisadora, um olhar atento, investigativo e interpretativo sobre o corpo documental produzido.

Mas na prática investigativa de uma pesquisa, como se dá esse movimento indiciário que propõe Ginzburg (1989)? Como exemplo, temos o trabalho de Peres (2017), produzido no contexto do GREEFA. Nele, a autora escreveu crônicas a partir dos diários dela (professora de Língua Portuguesa) e dos seus alunos, material esse que compunha o corpo documental de seu estudo. Segundo a autora, ela realizou um movimento de "costurar os dados". A cada indício capturado por ela ao ler o material, ela chamou de "detalhes-linha". Para ela, esse movimento de, nas crônicas, trazer os detalhes-linhas foi intencional, como Ginzburg (1989) chama de movimento indiciário. Nas palavras de Peres (2017)

> Ao escrever cada crônica, tendo como método o paradigma indiciário, foi preciso estar *disposta a perceber detalhes-linhas que se entremeavam antes mesmo da escrita*, sendo esta o momento de arrematá-los narrativamente. *O paradigma indiciário traz consigo a sensibilidade para o implícito*, sensibilidade para o não-óbvio no primeiro momento da escrita ou da leitura, sensibilidade para perceber como o dito em determinado momento, se enlaça

> com o dito antes e também com o dito depois (PERES, 2017, p. 146, grifos meus).

O trabalho de Peres (2017), me serviu de inspiração para pensar nas minhas linhas, para que eu pudesse selecionar, escolher e inventariar o corpo documental da minha pesquisa. Peres (2017) buscou inspiração no ato de coser, utilizando metáforas de linhas e pontos para compor sua obra: as crônicas.

No momento de olhar para o corpo documental da minha pesquisa, eu me deparei com uma imensidão de registros. Eram páginas e páginas dos meus três diários de bordo; laudas e laudas dos relatórios de Manoela e Charlotte; páginas do meu caderno de pesquisadora; escritas dos nossos cadernos de diálogos e, ainda, as cartas de Manoela e Charlotte. Confesso: a minha vontade era de trazer TUDO. Cada palavra, cada ponto e cada vírgula. Em um primeiro momento tudo parecia ter o mesmo grau de importância para a presente pesquisa.

Mas foi então, durante uma reunião de orientação, que a professora Laura me chamou a atenção para a postura indiciária de um pesquisador. “São nos indícios marginais de todo esse material que você vai encontrar o que precisa. O mais importante é o que está nas entrelinhas”. Nessa mesma ocasião ela me lembrou do trabalho de Peres (2017) e do movimento realizado por ela em sua pesquisa.

Sai daquele encontro com a mente em efervescência. Se tinha ali milhares de linhas, imagina então entrelinhas?! Eram registros distintos, escritos em momentos singulares, por pessoas diferentes, mas *de um mesmo evento*. Ao me dar conta disso, do ponto que unia todos aqueles registros que eu tinha em mãos, tive a ideia de compor o que ao final eu chamei de “*Caderno de partituras do trabalho docente*”.

Me lembro de ter disposto todos os cadernos, relatórios e registros no chão da minha sala. Olhei-os pela última vez em sua concretude. Eu tinha tomado uma decisão: eu iria retalhá-los. Para depois juntá-los. Pegar um mesmo evento, uma mesma aula e buscar nos registros, o que escreveu Manoela ou Charlotte em seu relatório, o que eu escrevi como professora no diário de bordo, o que eu escrevi como pesquisadora sobre esse dia, e de que forma nós dialogávamos sobre esse mesmo dia em nosso “caderno de diálogos”. Para além disso, também fui olhar nas cartas, se havia referência a esse dia. Se sim, de que forma foi dado o acabamento à experiência por meio da carta, pensando a mesma em sua dimensão estética.

Comecei. Foram duas semanas intensas. Minha sala tornou-se um lugar inóspito: eram papéis e mais papéis. Recortes de todos os tipos. Senti que ia me perder em meio às tantas

palavras registradas. À tinta, a lápis, impressas. Eu precisava encontrar uma forma de produzir algo a partir daquele movimento. Não valeria apenas lançar mão de excertos[8] recortados para posteriormente digitá-los na folha gélida de uma tela de computador. Eu queria mais para eles. Queria que eles dialogassem. Queria vê-los juntos. Talvez para mostrar no papel de que forma o diálogo ganhou vida entre nós...

Foi então que me lembrei de Peres (2017) e suas costuras. Eu não tinha ali "linhas" e confesso: não sou boa na arte de coser. Perguntei à minha afilhada Vitória, que na ocasião era auxiliar na tarefa de recortar os registros, o que achava que tínhamos ali, espalhado por toda a sala. "Ah" respondeu ela na pureza dos seus quinze anos, "eu acho que aqui você tem um pouco de tudo: tem foto, tem desenho, tem escritos à mão, escritos impressos, tem figuras autocolantes, e tem esses *post-its*". Os *post-its* foram uma inspiração a partir do trabalho de Peres (2017) também, embora ela os tenha utilizado para fazer um outro movimento com referencial teórico. Eu os usei para definir uma palavra que ligava os excertos selecionados dos acontecimentos compartilhados. Uma palavra que saltava aos registros singulares produzidos por mim e pelas bolsistas. Palavra que me provocava durante a leitura.

O que dá para se produzir, que obra se faz quando se tem um pouco de tudo. Me veio então a ideia de bricolagem. De origem francesa, bricolagem é o movimento artístico no qual alguém sem formação profissional, se aventura em produzir uma obra a partir de diversos elementos. Para a antropologia, bricolagem é a união de vários elementos para formação de um único e novo elemento. Esse movimento preserva as características singulares dos elementos que o compõem, porém carrega consigo a sua própria identidade.

Era isso. Eu seria a partir daquele momento em que tive esse *insight*, alguém que assumia a postura de um *bricoleur*. Dentro do campo artístico, consideram-se como diretrizes para a bricolagem, o conhecimento profundo dos materiais; a observação e escuta cuidadosas e sempre acreditar nas próprias ideias. E eu fui até a papelaria mais próxima da minha casa, comprei um caderno de folhas brancas em tamanho A3, e ansiosa, retornei à minha inóspita e tumultuada sala.

Foi surpreendente para mim o que eu consegui fazer. Eu coloquei em diálogo (por momentos concordando/compactuando e em outros discordando) os registros. Palavras escritas em tempos distintos. A cada página que eu compunha, me parecia que a sala exalava, além do

[8]Considero os excertos (linguagem) no seu caráter enunciativo, a partir da perspectiva de pesquisa que assumo. Concordo com Amorim (2004, p. 17) quando a autora explicita que existe uma "corrente clássica em Ciências Humanas onde a palavra do outro é desprovida de seu caráter enunciativo, enquadrada e depurada a tal ponto pelos questionários, as escalas de medida, etc. que a palavra se torna *comportamento* e deixa de ser *enunciação* dirigida a alguém".

cheio forte da cola que servia para aderir os excertos no caderno A3, uma brisa única, que só eu sentia: a de quem buscou e encontrou os indícios. Nas palavras de Manoela, nas frases incompletas de Charlotte. Nos meus conselhos para elas, nas opiniões delas sobre meu "eu docente". Indícios que me mostravam que ali houve formação. Em frases como "hoje eu aprendi com a Pamela..." ou "Manoela me mostrou um caminho que eu nunca havia visto...".

Não pense você leitor que foi um movimento espontâneo, descompromissado e irresponsável. Recorta, cola, escreve o post-it. NÃO MESMO. O faro investigativo, minucioso e dedicado sempre esteve ali. Em cada leitura, na terrível decisão de escolher qual excerto expressa melhor o sentido de formação contido naquelas palavras. O resultado final, a obra material, foi o que posteriormente chamei de "caderno de partituras".

Era um feito e tanto. Estava extremamente orgulhosa da minha obra. Não só pela obra, mas pelo movimento que me propôs a realizar. Um movimento complexo, com recortes temporais de três anos. Muitas mudanças ocorrem em três anos. Dar conta de unir esses registros em seus pontos de encontro (e desencontro), naquela palavra ou frase que sinaliza a formação que acontece ali, na fronteira entre a minha percepção e a percepção das meninas.

Nesse meu caderno, Manoela e Charlotte aparecem juntas, cada uma em sua singularidade, em sua marca deixada na minha constituição como professora. Estar novamente com elas através da composição deste caderno foi uma das mais ricas experiências que já vivi dentro do meu fazer pesquisa, desde os meus tempos de graduação. Mas posso dizer também que compor este caderno foi mais que uma experiência de pesquisa, foi um reencontrar-me pelas palavras de Manoela e Charlotte. E aprender.

Estava então eu, com meu "caderno de partituras", em mãos. Uma linda obra realizada no mundo ético da vida. Da responsabilidade ética de trazer ali, os retalhos, os cacos existentes em todo o corpo documental da pesquisa. E assumir essa escolha, assinar que o que está no caderno dá conta de responder a minha questão de pesquisa. Foi então que me vi diante de uma encruzilhada: como transpor a riqueza desse movimento realizado por mim, na composição do "caderno de partituras" para o texto da tese em si. Eu tinha em mãos um potente material, fruto de um movimento indiciário de buscar nos registros elementos que mostrassem a dimensão formativa do meu encontro com Manoela e Charlotte. Mas o que fazer a partir disso? De que forma eu poderia dar um acabamento estético (dentro de um texto acadêmico que é uma tese) ao meu caderno? Como apresentá-lo ao leitor, mantendo o rigor do gênero tese, sem com isso perder a leveza que esse material possui?

Me reuni novamente com minha orientadora. Apresentei para ela o "caderno de partituras" e logo que ela o examinou me interpelou com os mesmos questionamentos que eu

mesma fiz depois de terminado o caderno. “Como você quer apresentar isso em sua tese Pamela?” Foi então, que mais uma vez me lembrei de Peres (2017) e sua ousadia em trazer os dados em forma de crônicas. “Quero fazer um diário a partir do meu caderno de partituras” – eu disse à minha orientadora. “Esteja livre” ela me respondeu, “porém não se esqueça de que é tua tese, tua pesquisa, e ela necessita dar conta de algumas questões”.

Como apresentar os dados inseridos no “Caderno de partituras”, dentro de um gênero textual como o diário pessoal, sem perder de vista que estou escrevendo uma tese? Não queria simplesmente apresentar os dados “como se fosse um diário”. Eu queria que o leitor sentisse, ao ler, que está a ler um diário. Que sentisse o cheiro do papel de um diário, que mergulhasse em imagens e cores distintas de uma folha branca. Eu queria que o leitor “pegasse a minha mão” e junto comigo viajasse por entre as páginas do diário, sentindo viva a presença das palavras que escolhi para compor o “caderno de partituras”. Eu queria que o leitor compreendesse, ao ler o meu diário, que o que eu apresento ali não estava assim em sua concretude enquanto registro inicial. Que o que trago na escrita do diário é resultado de um movimento complexo, árduo, trabalhoso, realizado por mim, indiciário e investigativo, que colocou em diálogo escritos distintos, feitos em momentos diferentes por pessoas singulares, mas que guardavam em si pontos de semelhança e de distanciamento, de conflito, de esperança.

Meu “caderno de partituras” é um tesouro. Dentro dele há “joias” de inestimável valor. Sua composição teve um movimento que não foi apenas mental. Para que ele nascesse foi necessário “destruir” os registros iniciais. Destrinchá-los, recortá-los, a fim de que eles dessem sentido ao que busquei ao inventariar: o de encontrar seja numa reticência, num ponto, numa frase escrita em caixa alta ou em um coração desenhado ao final de uma frase, a dimensão formativa do meu encontro com Manoela e Charlotte na escola e para além dela.

Desse modo leitor, apresentei o meu movimento de ser uma *“bricoleur”* compondo sua obra a partir de elementos outros. Posteriormente, assumi a responsabilidade de trazer para a presente tese a riqueza desse meu “tesouro” sem com isso me afastar dos objetivos que se pressupõe um trabalho acadêmico. Escolhi apresentar os dados contidos no “caderno de partituras” por meio da escrita de um diário, que chamei “diário da pesquisadora”. Esse está disposto aqui no Capítulo V. Talvez, o leitor esteja se perguntando: por que chamar essa minha bricolagem de “caderno de partituras”? Só se sabe essa resposta quem ousa ler o meu ‘diário de pesquisadora”.

1.4 O mapa dos caminhos: sobre a estrutura do trabalho

No presente capítulo apresentei alguns elementos essências para a compreensão do processo traçado pela presente pesquisa. Elementos de sustentação da pesquisa. Explicitei a minha questão de pesquisa, a sua justificativa. Elenquei os objetivos, o recorte temporal em que os dados foram produzidos, o local da pesquisa. Trouxe para o diálogo a perspectiva teórico-metodológica que me ampara, apresentei o corpo documental da pesquisa e o método utilizado para a interpretação dos dados.

Agora vou apresentar, de forma resumida, cada um dos capítulos seguintes, que compõem juntamente com este, a presente tese.

Entre os interlocutores e seus parceiros: as pesquisas que tratam da temática do trabalho de parceria na formação docente.

Esse capítulo surgiu de um questionamento meu: por onde circulam os trabalhos que tratam do trabalho em parceria na profissão docente? É, de fato, um capítulo mais "quantitativo" no qual me dedico a realizar um levantamento bibliográfico a partir de algumas palavras-chaves (parceria; trabalho coletivo; trabalho colaborativo; trabalho cooperativo; trabalho em conjunto; coletividade) em periódicos acadêmicos (PAC) na área de avaliação em Educação, com classificação no estrato A1 (Qualis CAPES). Trago também as contribuições de Mello et al. (2012) e Kerber (2015), dois trabalhos que encontrei durante meu processo de pesquisa e que me inspiraram a buscar mais autores que trabalham na temática do trabalho de parceria em sala de aula. Entre os achados da minha busca, destaco os trabalhos de Gonçalves Júnior e Carvalho (2014) e Mateus (2014) por levantarem questões que me levaram a refletir criticamente alguns pontos da presente pesquisa.

Entre programas e projetos de iniciação à docência: a escola como lócus de formação inicial e continuada de professores.

Capítulo no qual sistematizo meus estudos acerca das pesquisas que legitimam, de forma direta ou indireta, a escola como lócus da formação docente. Exponho um amparo legal para a existência e manutenção de programas em nível federal, estadual e municipal que estimulem a inserção dos futuros professores no cotidiano da escola. Trago as lutas políticas travadas para legitimar tais programas. Apresento os Programas PIBID e o Programa do Núcleo de Ensino (NE) Prograd/UNESP, como exemplos de iniciativas de formação de professores, que privilegiam a conexão entre teoria e prática e entre universidade e escola.

Entre o singular e o plural: quem mais além de nós?

Esse é um capítulo para dizer dos outros. Os outros além de mim, Manoela e Charlotte. Outros protagonistas, tanto quanto eu e as meninas. Sujeitos fundamentais para que a experiência de trabalho de parceria se realizasse. A coordenadora dos projetos: uma ponte entre universidade e escola. Nossos alunos, dos três anos do recorte desse estudo, que nos ensinaram tanto ou mais do que achávamos que podíamos aprender. De modo particular, explicito também os lugares que levaram Manoela e Charlotte até a minha sala de aula. A possibilidade dada a elas de terem contato, ainda durante o curso de formação inicial, com o ambiente escolar. Os projetos vinculados ao NE que atuaram como pontes e possibilitaram o encontro, na sala de aula, entre as bolsistas e eu. Compartilho também a trajetória de vida dessas duas licenciandas que, foram joias de inestimável valor em meu processo de constituição como docente. Contextualizo os lugares onde as parcerias ocorreram, as escolas "tão, tão distante" e "labirinto", bem como algumas das proposições que realizei com as bolsistas nestas instituições.

Entre linhas eu vou: resgatando memórias, revivendo pessoas

Este é daqueles escritos que não podem faltar em nenhum trabalho que ousa correr os riscos de pesquisar a sua própria experiência. Nele realizo um movimento arqueológico em busca de histórias de parcerias durante o meu processo de constituição pessoal. Parcerias profissionais. Minhas e de outros, mas que de algum modo influenciaram-me a tomar a temática da parceria na profissão docente como um objeto de estudo e reflexo. Esse capítulo é antes de qualquer outra coisa um convite para me conhecer e me reconhecer. Ele dá subsídios para que o leitor compreenda as narrativas que virão depois. Tem vida, memória, emoção e reencontro. Tem a estética da narrativa. Tem singularidade.

Entre o meu diário de pesquisadora e o caderno de partituras do trabalho docente: sentidos da formação.

Considero este o capítulo mais importante de toda tese, não apenas por ser o capítulo de apresentação e de interpretação dos dados da pesquisa, mas também por ser ele um capítulo outro. Ousa inserir o leitor dentro de um outro gênero textual que não a escrita acadêmica: o diário pessoal. Traz em si elementos visuais e textuais que fogem da norma, do padrão e da formatação tradicionais. Convida à experimentação da vida e da história de uma professora e suas bolsistas. De duas futuras professoras e a escola. De três adultos e suas crianças. De três mulheres que enxergam na parceira uma forma de se constituírem para a profissão e para a vida. O "Caderno de Partituras do Trabalho Docentes", meu tesouro maior, aparece aqui de uma forma muito especial. É um capítulo despido das normatividades da vida acadêmica. Essa por

sua vez, cede espaço para uma escrita pessoal, implicada e livre. É um capítulo para ser lido e ouvido.

Entre leituras e citações, um caleidoscópio para registrar a singularidade das lições.

Capítulo em que trago para a presente escrita um inventário das lições aprendidas por meio de um trabalho de parceria realizado em sala de aula. Percebo em minhas análises, que este é um estudo sobre a potencialidade formativa dos encontros. Da forma que essa fronteira entre o eu e o outro pode ser vista como uma dimensão formativa no trabalho docente. Noto que este também é um estudo sobre a dimensão formativa das palavras. Palavras que dão sentido, que empoderam, que provocam, que ferem... que transformam. Palavras minhas e minhas alheias palavras. A palavra escrita e a palavra dita, vista como um elemento para desencadear a reflexão. Observo, que este é também um estudo sobre os tempos múltiplos: tempos da escola, tempo passado e tempo presente. Tempo inimigo e o tempo que está a nosso favor. Tempos plurais como lições de uma experiência singular. Compreendo que este também é um estudo sobre a experiência, no sentido daquilo que nos marca, nos acontece. Um acontecimento que deixa marcas, provoca reflexão e mudança de postura. Experiência que partilho com o outro. Olhar para a experiência formativa dentro do fazer docente cotidiano.

Entre anunciações: O que vem após a experiência formativa no encontro com o outro?

Não quero chamar este capítulo de "considerações". Nem tampouco de "conclusões". Neste trabalho, o final é anúncio. É início de uma nova história. Que deriva dessa narrada aqui. Mas já é outra. Outras, no plural. Trago uma reflexão sobre o espaço "entre", presente em todos os capítulos da tese. Também apresento a distinção entre parceria de trabalho e trabalho de parceria. Aqui eu compartilho como foi possível, mesmo depois de termos encerrado do trabalho na sala de aula, multiplicarmos nosso trabalho de parceria, tanto no meio acadêmico, quanto em outros espaços de formação de professores. De modo mais terno, narro como conseguimos manter a nossa relação de parceria, nos reportando sempre uma à outra. Manoela e eu, Charlotte e eu. De que maneira elas expressam a importância da nossa vivência na atuação profissional delas atualmente. Penso ser esse o diferencial do que aqui chamei "trabalho de parceria". É um trabalho que se encerra, mas não termina, não acaba. Pois ele marca, traz lições... é formativo.

2. ENTRE OS INTERLOCUTORES E SEUS PARCEIROS: AS PESQUISAS QUE TRATAM DA TEMÁTICA DO TRABALHO DE PARCERIA NA FORMAÇÃO DOCENTE.

Na introdução eu trouxe a ideia de trajetória, de caminho. Pois bem, nesse caminhar da minha pesquisa passei por alguns pontos fundamentais para a compreensão e para a necessidade da realização do presente estudo.

No caminhar da pesquisa, busquei alguns trabalhos que narrassem, assim como eu, experiências de parceria na sala de aula. Nesse movimento, ainda na fase da escrita do projeto inicial da presente pesquisa, encontrei um artigo de Mello et al. (2012) no qual socializam a formação de professores de Geografia por meio da articulação entre o Núcleo de Ensino, Pibid e Estágio Supervisionado. Embora o foco deles fosse a formação inicial, os autores compartilham as contribuições que este tipo de parceria gera também para os professores em exercício, através da formação continuada. A pesquisa revela que a troca de saberes entre professores em atuação e os alunos bolsistas,

> Trouxe para o grupo diferentes olhares que se encontravam, dialogavam e nessa troca de conhecimentos foi possível construir um olhar não somente teórico, mas principalmente a partir da própria prática pedagógica, que possibilitou uma visão mais totalizadora do que significa ser professor de Geografia na atualidade (MELLO et al., 2012, p. 252).

Sobre as contribuições da pesquisa de Mello et al. (2012), destaca-se a importância do trabalho coletivo, que acontece na parceria entre professores em atuação e alunos estagiários, "durante essa vivência foi possível produzir diversos conhecimentos coletivamente que é de grande importância para a formação docente inicial, uma vez que essa prática coletiva deve ser considerada na vida de um docente" (MELLO et al, 2012,p. 252).

Os autores consideram ainda que é importante que os futuros professores reconheçam a atividade docente como práxis, pois esta desencadeia uma ação investigativa que possibilita ao aluno bolsista conhecer os processos de ensino-aprendizagem e incorporá-los como referência em sua constituição docente (MELLO et al., 2012).

Nesse sentido, é interessante perceber que articulações entre universidade e escola, como as citadas por Mello et al. (2012), sistematizadas por Gatti et al. (2014), e compartilhadas na presente pesquisa, que destacam a importância da formação do futuro professor inserido na escola, dentro de uma proposta de prática pedagógica em um fazer coletivo com professores em exercício, promovem a possibilidade de vivência da práxis durante a formação inicial. Ao

mesmo tempo, professores em exercício podem refletir sobre suas práticas cotidianas, ao trabalharem com outras formas de conceber a docência, legitimando a escola como espaço de formação.

Em uma das reuniões de orientação, em que buscava elementos para fundamentar melhor a ideia de trabalho de parceria em sala de aula como uma instância do campo da formação de professores, minha orientadora me “presenteou” com a dissertação de Kerber (2015), no qual a autora realiza uma discussão acerca dos desafios e perspectivas para a realização de um trabalho coletivo com professores de Ensino Médio no Rio Grande do Sul.

Kerber (2015) ao analisar as dimensões individual e coletiva do fazer docente afirma que “O isolamento dos professores, em suas classes, diante de uma coletividade de alunos, acarreta diversas consequências” (KERBER, 2015, p. 50). Baseada em Tardiff e Lessard (2012), a autora afirma que “apesar de favorecer autonomia ao docente, em relação as suas atividades, essa autonomia também constitui um peso significativo, pois o docente está isolado e, geralmente, não recebe auxilio dos demais atores da escola” (KERBER, 2015, p. 50).

Para a autora, a estrutura escolar que se apresenta, com um currículo fragmentado, impulsiona uma conduta individualista por parte do professor, o que a autora identifica como “cultura do isolamento” (KERBER, 2015, p. 53). Kerber (2015) referencia alguns termos recorrentes quando se trata de pesquisas no campo do trabalho coletivo, tais como: trabalho colaborativo, trabalho integrado, trabalho cooperativo, práticas colaborativas. Entretanto, segundo a referida autora, “todos os termos se referem ao estar junto, porém com suas devidas particularidade” (KERBER, 2015, p. 53).

Kerber faz uma análise sobre os esforços formais para promover entre os professores um trabalho coletivo. Segundo a autora,

> Com o intuito de estimular os professores a passarem do individualismo à colaboração, muitas escolas acabam por adotar uma "colegiatura forçada". (FULLAN E HARGREAVES, THURLER, 2001). Essa colegiatura forçada é caracterizada por procedimentos formais, burocráticos e estruturais, que acabam levando os professores a concederem mais tempo para ações combinadas: tempo de trabalho em comum para a programação didática, presença simultânea de professores em salas de aulas imposta pela grade de horários, avaliação conjunta dos professores sobre os alunos. Esses encontros "forçados", realizados principalmente pelas coordenações pedagógicas das escolas, visam criar um vínculo maior entre os professores e dessa forma, proporcionar a troca de experiências entre eles, com o intuito de melhorar as suas próprias práticas pedagógicas. Esse agrupamento "forçado" dos professores pode transcender tanto em uma forma positiva, quanto em uma forma negativa (KERBER, 2015, p. 53-54).

É interessante a perspectiva que Kerber (2015) apresenta, baseando-se em Fullan e Hargreaves, Thurler (2001) e me faz refletir acerca da distinção dos termos que apresento e diferencio na presente tese: uma *parceria de trabalho* não é um *trabalho de parceria*. A "colegiatura forçada" pode, por vezes, promover uma parceria de trabalho. No entanto, para que haja um trabalho de parceria, é necessária abertura, disposição em estar junto, compartilhar o fazer docente com o outro.

Kerber (2015) afirma sua compreensão acerca do que para ela é um trabalho coletivo "o trabalho coletivo na escola não se caracteriza pelo simples agrupamento de professores em um determinado espaço" (KERBER, 2015, p. 54). Para autora, um trabalho para receber o status de trabalho coletivo necessita de "integração das atividades do corpo docente, direção e equipe pedagógica tendo por objetivo a aprendizagem do educando" (KERBER, 2015, p. 55).

Kerber (2015) toca em um ponto que é fundamental na presente tese. Para ela "os docentes precisam *acreditar* e ter bons argumentos que sustentem a ideia de que o trabalho coletivo, com o seu colega, será mais satisfatório do que aquele que ele desempenha individualmente (KERBER, 2015, p. 58, destaques meus). Caso contrário, nas palavras da autora "ele estará apenas reproduzindo uma política imposta do topo para a base" (KERBER, 2015, p. 58).

Kerber (2015) finaliza a discussão acerca do trabalho coletivo afirmando que "trabalho cotidiano dos professores, no interior das instituições escolares, as formas de colaboração, entre os pares, manifestam-se de forma superficial" (KERBER, 2015, p. 63). Segundo a autora é rara a presença de dois professores diante dos alunos. Para ela isso se dá pelo fato de que "ao mesmo tempo em que se percebe que os professores desejam atuar de forma colaborativa com seus colegas, percebe-se também que os mesmos precisam fixar um 'respeito a sua individualidade''' (KERBER, 2015, p. 63).

A presente tese traz a ousadia de compartilhar a experiência do trabalho de parceria como uma instância formativa que possibilita um deslocamento ao outro como aquele que está não para julgar, para "colocar o dedo na ferida", mas sim alguém que nos provoca a refletir sobre nossa prática em sala de aula, sem com isso ferir a nossa individualidade enquanto profissionais docentes.

2.1 O caminho de busca: os periódicos Qualis A1

Foi durante uma reunião de orientação[9] que surgiu a ideia de trabalhar com dados mais quantitativos, realizando um levantamento bibliográfico da temática aqui abordada a fim de compartilhar outras possíveis pesquisas existentes na área. Nesse encontro definimos também alguns filtros necessários para realização do levantamento.

- Recorte temporal: quadriênio QUALIS/CAPES 2013 a 2016;
- Palavras-chaves: parceria; trabalho coletivo; trabalho colaborativo; trabalho cooperativo; trabalho em conjunto; coletividade;
- Área de avaliação: Educação;
- Qualis: A1;
- Idioma: Português do Brasil;
- País de publicação: Brasil;
- Publicação: online (gratuita);
- Termo presente em: título e/ou resumo e/ou palavras-chaves;

A escolha pelo extrato A1 da QUALIS/CAPES se deu devido à rigorosidade dos artigos publicados nessa categoria. São pesquisas legitimadas dentro da academia. Desse modo, encontrar artigos que tratem da temática da profissão docente dentro desse extrato, pode explicitar, entre outras coisas, o reconhecimento da parceria em sala de aula como uma instância formativa.

As revistas que são contempladas na classificação A1 da QUALIS/CAPES, devem cumprir com determinados critérios para poder ser consideradas nesse patamar, o máximo dentro das categorias definidas pela CAPES. Nesse sentido, os artigos aceitos nas revistas que pertencem a categoria A1, também devem cumprir com alguns critérios rigorosos para serem aprovados. Assim, a escolha por revistas que são muito bem avaliadas segundo os critérios da CAPES, tinha a intencionalidade de ver em que medida, nesse segmento, são valorizados artigos que tratassem da constituição da parceria em sala de aula como instância formativa. Ou seja, qual o reconhecimento que é dado nesse segmento de revistas para temáticas que tratem do cotidiano da escola tendo como foco a parceria como instância formativa.

[9] Minha orientadora desenvolveu anteriormente pesquisas de Iniciação Científica que tinham como objetivo investigar as produções científicas que focassem o conceito de trabalho coletivo (em suas diferentes terminologias). Trata-se das pesquisas de Reis (2015) e Alves (2016) financiadas pelo CNPq e da pesquisa de Alves (2017) financiada pela FAPESP. Estas pesquisas deixaram em evidência que a maioria das produções científicas não explicitavam o sustento teórico que embasava os conceitos problematizados.

A escolha das palavras-chaves deu-se de forma bastante lógica: tentamos, eu e minha orientadora, buscar quais termos/palavras definem o presente estudo. Dessa reflexão surgiram as palavras parceria; trabalho coletivo; trabalho colaborativo; trabalho cooperativo; trabalho em conjunto e coletividade.

Nessa mesma reunião decidimos quais seriam as características que eliminariam um dado artigo do levantamento.

- Revistas temáticas (exceto se o tema for parceria e ou/trabalho coletivo);
- Resenhas;
- Entrevistas;
- Traduções;

Uma vez mais, penso ser importante buscar e compartilhar outros possíveis estudos que tratam da temática da parceria na profissão docente. Não com o intuito apenas de legitimar o meu estudo, mas sim de dar voz às experiências outras que também caminharam pelo viés do encontro, da experiência e da parceria como sendo pontes promotoras de uma formação em exercício profissional docente.

Para além do objetivo principal deste capítulo, que é sistematizar outros trabalhos que compartilhem a experiência de trabalho de parceria em sala de aula dentro de um viés formativo, penso também ser importante conhecer qual o referencial teórico que sustenta estas discussões e, se há, nos espaços "legitimados" da pesquisa acadêmica no país, artigos que contemplem essa vertente da formação de professores.

Como explicitado anteriormente, realizei um levantamento de artigos em periódicos acadêmicos (PAC) na área de avaliação em Educação, com classificação no estrato A1 (Qualis CAPES). Acessei, primeiramente, o site[10] que publica a relação de periódicos (PAC) de acordo com sua área de avaliação e seu estrato. Usei como filtros de seleção dentro da plataforma:

QUADRO 2. DE FILTROS DA PESQUISA

CAMPO	SELEÇÃO
Evento de Classificação	Classificação de periódicos - quadriênio 2013-2016.
Área de Avaliação	Educação
Classificação	A1

Fonte: autoral, 2018.

[10]Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em: 26 jun. 2017.

Utilizando os filtros acima listados, a plataforma disponibilizou uma lista com 121 periódicos dentro do estrato A1. Seguindo os critérios de busca definidos, e, desconsiderando revistas temáticas, restaram 12 periódicos dos 121 inicialmente encontrados.

Figura 1. Gráfico de resultados



Fonte: autoral, 2018

Analisando o gráfico acima, é possível concluir que, da listagem inicial, fornecida pela Plataforma Sucupira, apenas 9% dos periódicos enquadram-se no recorte estabelecido para a realização deste levantamento bibliográfico. Abaixo segue um quadro contendo os 12 periódicos em ordem alfabética.

QUADRO 3: Relação de periódicos analisados (Plataforma Sucupira)

ISSN	PERIÓDICO
1982-5765	Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior
2176-4573	Bakhtiniana: Revista De Estudos Do Discurso
1980-4415	Bolema: Boletim De Educação Matemática (Online)
1980-5314	Cadernos De Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Online)
1980-850X	Ciência & Educação (Online)
1678-4634	Educação E Pesquisa
2175-6236	Educação E Realidade Edição Eletrônica
1982-6621	Educação Em Revista (UFMG - Online)
1984-6444	Educação (Santa Maria. Online)
0104-4060	Educar Em Revista
1809-4465	Ensaio - Avaliação E Políticas Públicas Em Educação
1980-6248	Pró-Posições (UNICAMP. Online)

Fonte: autoral, 2018.

Uma vez selecionados e listados, passei para a fase de busca da quantidade de edições disponíveis em cada periódico dentro do recorte estabelecido. Encontrando as edições, realizei a busca em si pelos termos acima já citados. Os dados contabilizados foram organizados nas tabelas abaixo pela ordem de cada periódico listado.

Vale ressaltar que as palavras-chaves foram consideradas se presentes no título, no resumo e/ou nas palavras-chaves do artigo encontrado. Uma vez presentes, o artigo foi selecionado para uma leitura mais dedicada, com o intuito de perceber em qual contexto tal termo foi utilizado.

Apresento agora, brevemente, cada uma das revistas acima listadas:

- ✓ **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior:** pertencente a UNISO (Universidade de Sorocaba) tem como escopo contribuir para o desenvolvimento dos estudos e pesquisas acadêmicas, seu foco se volta para a avaliação institucional da educação superior e seus temas subjacentes.
- ✓ **Bakhtiniana: Revista De Estudos Do Discurso:** publicada pela PUC/SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) tem em seu escopo promover e divulgar pesquisas produzidas no campo dos estudos do discurso, com ênfase nos estudos dialógicos.
- ✓ **Bolema: Boletim De Educação Matemática** (Online): vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro, o periódico tem em seu foco as publicações relacionadas ao ensino e à aprendizagem de Matemática ou ao papel da Matemática e da Educação Matemática na sociedade.
- ✓ **Cadernos De Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Online): tem como objetivo principal a divulgação da produção acadêmica direta ou indiretamente relacionada com a educação.
- ✓ **Ciência & Educação** (Online): sua missão é divulgar estudos científicos sobre pesquisas com temas relacionados à educação em ciências, educação matemática e áreas relacionadas.
- ✓ **Educação e Pesquisa:** É uma revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e foca artigos inéditos na área da Educação resultantes de pesquisa de caráter teórico ou empírico, bem como revisões da literatura de pesquisa educacional.
- ✓ **Educação e Realidade Edição Eletrônica**: vinculada a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) tem como objetivo a divulgação da produção científica na área da educação e o incentivo ao debate acadêmico para a produção de novos conhecimentos.

- ✓ **Educação em Revista (UFMG - Online)**: vinculada à Universidade Federal de Minas Gerais, traz em seu escopo a publicação de produções científicas no campo da Educação, com artigos inéditos que trazem uma efetiva contribuição para o avanço da pesquisa educacional.
- ✓ **Educação (Santa Maria. Online)**: revista da Universidade Federal de Santa Maria /RS possui como objetivo a publicação de trabalhos inéditos e originais na área de Educação, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas sobre práticas e políticas educacionais.
- ✓ **Educar Em Revista**: vinculada à UFPR (Universidade Federal do Paraná), a revista foca na missão de publicar em fluxo contínuo artigos originais oriundos de pesquisa na área educacional, assim como traduções e entrevistas de amplo interesse acadêmico.
- ✓ **Ensaio - Avaliação E Políticas Públicas Em Educação**: (Fundação CESGRANRIO), esse periódico assume, em seu escopo, disseminar pesquisas, estudos, discussões e trabalhos críticos sobre políticas educacionais fundamentadas em experiências e perspectivas brasileiras.
- ✓ **Pró-Posições (UNICAMP, Online)**: é uma revista ligada a Faculdade de Educação da UNICAMP e que atinge uma significativa variedade temática e conceitual e oferecendo um amplo escopo internacional.

Tendo traçado o caminho de busca e reconhecendo cada um dos periódicos listados, passei para o "trabalho manual" de acessar cada acervo disponível, realizar a busca pelas palavras-chaves e selecionar os artigos agrupando-os de acordo com a sua temática. Abaixo uma tabela com o total de artigos pesquisados por periódico.

Tabela 1. QUANTIDADE DE ARTIGOS PESQUISADOS.

PERIÓDICO	**QUANTIDADE DE ARTIGOS PESQUISADOS**				
	2013	**2014**	**2015**	**2016**	**TOTAL**
Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior	29	20	31	37	**117**
Bakhtiniana: Revista De Estudos Do Discurso	27	25	33	29	**114**
Bolema: Boletim De Educação Matemática (Online)	37	46	50	27	**160**
Cadernos De Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Online)	40	46	44	54	**184**
Ciência & Educação (Online)	55	50	51	48	**204**
Educação E Pesquisa	49	49	45	33	**176**
Educação E Realidade Edição Eletrônica	57	52	50	64	**223**
Educação Em Revista (UFMG - Online)	40	42	59	56	**197**

Educação (Santa Maria. Online)	40	43	47	49	**179**
Educar Em Revista	55	85	57	58	**255**
Ensaio - Avaliação E Políticas Públicas Em Educação	31	37	36	27	**131**
Pró-Posições (UNICAMP. Online)	32	33	24	31	**120**

Fonte: autoral, 2019.

Contabilizando os artigos presentes em todas as edições dos periódicos pesquisados, tem-se um total de 2.026 (dois mil e vinte e seis) artigos pesquisados.

2.2 Entre os achados: quem mais trata da temática sobre parceria e suas possibilidades

O presente capítulo, em seu formato inicial, apresentava os artigos encontrados em uma organização por periódicos. Posteriormente, achei melhor sistematizar os dados por palavra-chave, a fim de trazer para a leitura uma dinâmica mais fluida e de melhor compreensão. Desse modo, abaixo, organizei uma tabela contendo os periódicos e as palavras-chaves encontradas dentro do recorte temporal proposto (2013-2016).

Tabela 2. QUANTIDADE DE ARTIGOS ENCONTRADOS POR PALAVRAS-CHAVES

TABELA DEMONSTRATIVA DE ARTIGOS ENCONTRADOS (PERIÓDICO x PALAVRA-CHAVE)						
PERIÓDICO/PALAVRA CHAVE	**Parceria**	**Trabalho Coletivo**	**Trabalho Colaborativo**	**Trabalho Cooperativo**	**Trabalho em Conjunto**	**Coletividade**
Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior	2	-	-	-	-	-
Bakhtiniana: Revista De Estudos Do Discurso	-	-	1	-	-	-
Bolema: Boletim De Educação Matemática (Online)	1	1	4	-	-	-
Cadernos De Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Online)	3	1	2	-	-	-
Ciência & Educação (Online)	-	2	-	-	-	-
Educação e Pesquisa	-	-	-	-	-	-
Educação e Realidade Edição Eletrônica	2	-	-	-	-	1
Educação Em Revista (UFMG - Online)	1	1	1	-	-	-
Educação (Santa Maria. Online)	1	-	1	-	-	-
Educar Em Revista	2	-	1	-	-	-

Ensaio - Avaliação E Políticas Públicas Em Educação	1	-	-	-	-	-
Pró-Posições (UNICAMP. Online)	-	-	-	-	-	1
TOTAIS	**13**	**5**	**10**	**-**	**-**	**2**

Fonte: autoral, 2019.

Dos 2.026 artigos acessados, 30 (trinta) apresentaram as palavras-chaves selecionadas ou algum termo equivalente. Em dados quantitativos, esse número equivale a 1,48% do total de artigos pesquisados. Agora, trago os artigos encontrados, tecendo um diálogo e buscando correlações com a presente pesquisa.Entendo assim, que a grande maioria dos estudos de que tratam as revistas não tem como temáticas central as questões problematizadas por mim na presente pesquisa, uma vez que a porcentagem de estudos sobre a temática em questão é ínfima.

2.2.1 Entre aqueles que falam sobre... parceria

Primeiramente explicito os artigos encontrados com o termo "parceria". Esse é um termo indispensável para a presente pesquisa, por se tratar do tema central da mesma. O primeiro artigo com a palavra, encontra-se na revista "Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior" e traz como título “Avaliação de Redes de Pesquisa e Colaboração” é de autoria de Leite et al. (2014). Em seu resumo o artigo contextualiza a palavra “parceria” dentro do que as autoras chamam de “Redes de pesquisa e colaboração”. O artigo trata de parcerias dentro do fazer pesquisa na universidade. Uma leitura mais dedicada me permitiu encontrar o que as autoras observaram dentro do campo da pesquisa em Educação no que tange às Redes de Colaboração em pesquisas acadêmicas. Segundo elas, “As redes de colaboração em pesquisa apresentam especificidades e diferenças nas diferentes áreas do conhecimento” (LEITE et al., 2014, p. 297).

Neste estudo o termo “parceria” é entendido pelas autoras como “a intenção de um coletivo em produzir conhecimento” (LEITE et al., 2014, p. 297). Para elas, “a cooperação se dá através de relações e as interações são estimuladas por intenções comuns. De tal sorte que a figura da parceria alcança lugar de destaque” (p. 197). Apesar de tratar da parceria dentro do fazer pesquisa na universidade, a interpretação dada à palavra “parceria” aproxima-se da qual utilizo para delinear e compreender minha relação com Manoela e Charlotte no presente estudo.

O outro artigo encontrado no mesmo periódico referenciado anteriormente é de autoria de Rosa e Lopes (2016) e traz como título “Tecendo os fios entre educação e saúde: avaliação

do Programa da Residência Multiprofissional em Saúde". O termo parceria aparece no resumo do artigo e está presente tanto no resumo quanto ao longo do texto para apresentar o Programa de Residência Multiprofissional em Saúde, que é uma parceria entre Ministério da Saúde com o Ministério da Educação. Observando que neste artigo a palavra parceria não está sendo cunhada no sentido que trago neste estudo, não me aprofundei na leitura no mesmo.

Encontrei também o termo "parceria" presente em um artigo da revista Bolema: Boletim De Educação Matemática (Online) (BERTINI, 20015). A propósito, pude observar que por ser uma revista que privilegia a divulgação de trabalhos que narram experiências de ensino de matemática, em especial nas escolas, encontrei uma quantidade significativa de artigos que apresentam as palavras-chaves definidas para esse levantamento.

Com o termo "trabalho em parceria" contido em seu resumo, o artigo "Ensino de Matemática nos Anos Iniciais: aprendizagens de uma professora no contexto de tarefas investigativas" de Bertini (2015), traz como foco "a viabilidade do uso de tarefas investigativas no ensino de matemática, nos anos iniciais do ensino fundamental" (BERTINI, 2015, p. 1201).

Trazendo a experiência de uma professora e seus alunos de um quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública brasileira, Betini (2015) define a importância do trabalho em parceria na constituição docente. Para ela, "as parcerias são importantes para que o professor não desista diante dos desafios e face à possibilidade de não obter êxito em alguns momentos" (BERTINI, 2015, p. 1204).

Bertini (2015) narrou a parceria entre uma professora e uma pesquisadora. Segundo ela,

> Uma relação desse tipo, que envolve colaboração, é uma relação que precisa ser construída. Por isso, é importante destacar que a parceria profissional entre a professora e a pesquisadora se estabeleceu antes mesmo da ideia de se realizar a pesquisa, enquanto esta também atuava como professora na mesma escola. Essa relação de confiança e de parceria, já construída entre as duas professoras, foi mantida durante a pesquisa, só que agora entre pesquisadora e professora (BERTINI, 2015, p. 1206).

Bertini (2015) apresenta o trabalho em parceria como instância da transformação da prática da professora. Ela afirma que "o fato de trabalhar junto proporcionou mais do que a superação de algumas dificuldades encontradas pela professora na realização e na condução desse tipo de tarefa; possibilitou, também, o seu desenvolvimento profissional" (BERTINI, 2015, p. 1220). Considero que o que chamo de "trabalho de parceria" não se observa como uma via de mão única, na qual as mudanças são sentidas apenas pelos sujeitos pesquisados. Pensei

na pesquisadora desse trabalho e o que a experiência com a professora desencadeou em sua constituição enquanto pesquisadora.

Dentro da revista "Cadernos De Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Online)" pude encontrar três artigos referenciando o termo "parceria". A começar pelo artigo intitulado “Parceria Entre Ongs e Escolas Públicas: Alguns Dados Para Reflexão” de autoria de Russo (2013), o termo “parceria” surge logo no título do trabalho. A autora, anuncia já no resumo que o artigo “discute as relações de parceria entre organizações não governamentais e escolas públicas, a partir de um estudo de caso realizado na rede municipal de educação do Rio de Janeiro” (RUSSO, 2013, p. 614). Desse modo, a leitura do resumo já define qual é a empregabilidade da palavra “parceria” na obra: a união de instituições. Portanto não me aprofundei na leitura do mesmo.

O artigo “Trabalho Social e Intervenção Social na França: O Estado do Conhecimento” de Rullac (2014) também traz o termo “parceria” em seu resumo. A designação da palavra, presente no estudo faz menção a união entre os centros de pesquisa e de estudo para formação e ação social – Prefas – e as universidades francesas. Mais uma vez o termo não traz o mesmo contexto e sentido que o empregado em minha pesquisa.

O artigo “O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil” de autoria de Monção (2015), cunha o termo “parceria” em seu resumo. Uma leitura do mesmo me permitiu perceber que a palavra está empregada para registrar a relação de parceria estabelecida entre pais e professores em um Centro de Educação Infantil – CEI – da rede municipal de São Paulo. Em uma leitura mais atenta, me permitiu compreender como a parceria entre pais e professores se estabeleceu. Monção (2015) observou, por meio dos registros das professoras participantes, que a parceria entre elas e os pais era mais ligada a dimensão do cuidado e a higiene das crianças do que no processo de troca e construção de uma parceria no campo educativo.

Para Monção (2015) a parceria entre pais e professores ainda se encontra, na escola pesquisada, numa dimensão rudimentar. Segundo ela “há algumas ações – especialmente de comunicação – para garantir a permanência da criança na unidade, mas não uma interação que permite uma parceria em que a educação da criança é pensada em sua profundidade” (MONÇÃO, 2015, p. 672). Importante para mim observar experiências nas quais a parceria apresenta-se como algo a ser buscado e melhorado, pois traz um tom de oposição à minha experiência com Manoela e Charlotte. Claro que somos nós todas, educadoras, ao contrário das professoras de Monção (2015) que buscaram estabelecer uma parceria com pessoas que não estão cotidianamente ligadas à Educação e ao contexto escolar.

Dentro da revista "Educação e Realidade Edição Eletrônica" encontrei dois artigos com o termo "parceria". Inicio com o artigo “Pibid Diversidade e a Formação de Educadores do Campo” de Sant’Anna e Marques (2015). Nele os autores discutem a formação docente da educação básica brasileira, enfatizando a emergência do diálogo entre os processos formativos e o contexto das escolas públicas. O termo que se apresenta no resumo é “parceria”. A palavra aparece somente no resumo do artigo que registra a união do Pibid Diversidade com os sujeitos do campo. Por não se aprofundar com o termo, nem apresentar alguma experiência de trabalho de parceria, não me aprofundei na leitura do presente estudo.

Trago também o artigo “A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores” de Garanhani e Nadolny I (2015). O objetivo do estudo é “discutir estratégias formativas que mobilizam a reflexão de professores sobre saberes da linguagem movimento na Educação Infantil” (p. 1005). Novamente o termo “parceria” aparece, porém aqui define apenas a união entre os Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba (Paraná) e o projeto de formação de professores *Educamovimento:* saberes e práticas na Educação Infantil da UFPR (2008-2013).

Ao buscar no acervo da revista Educação Em Revista (UFMG - Online) o termo "parceria" encontrei o artigo “Um Esboço Crítico Sobre ‘Parceria’ na Formação de Professores” de autoria de Mateus (2014). O termo “parceria” surge no título e perpassa por todo o artigo. O título por si só já me chamou muito a atenção. O objetivo do trabalho foi investigar iniciativas adotadas pelo governo federal no campo da formação de professores entre 2007-2013 tendo como foco o “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no qual se realiza o conceito de parceria no cenário educacional como forma de governança sobre práticas de formação de professores” (MATEUS, 2014, p. 355).

O resumo já me provoca a refletir quando a autora afirma que por um lado esse programa “a criação de espaço híbrido com potencial transformador” (MATEUS, 2014, p. 355), por outro provoca “deslocamentos artificiais, não previstos e não objetivados em muitas das instituições de ensino envolvidas e, por essa razão, com potencial regulador” (MATEUS, 2014, p. 355). Na introdução a autora já anuncia que discutirá o conceito de parceria cunhado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid). Segundo a autora,

> A análise de parceria justifica-se (i) pelo caráter naturalizante do conceito e por sua crescente popularidade como solução consensuada para várias questões contemporâneas, dentre elas, a crise na educação; e (ii) pelo fato de que parcerias operam a favor de relações e de (dis)posições sociais que circunscrevem indivíduos e grupos, permitindo, assim, reflexões sobre

> agência como culturalmente forjada na participação em práticas sociais específicas (MATEUS, 2014, p. 357).

Muito bem escrito e delineado, o artigo traz um panorama histórico do termo "parceria". Traz os três modelos definidos por pesquisadores da área ao longo dos anos: a parceria complementar; a parceria colaborativa e a parceria conduzida pela IES. Aqui me interessa a descrição de parceria colaborativa que, segundo a autora, "caracteriza-se pelo compromisso com um programa educacional que permita aos licenciandos lidar com diferentes formas de conhecimento advindos da escola, da universidade e de outros contextos de relevância (MATEUS, 2014, p. 359). Sobre esse modelo também se pode afirmar que "os participantes criam oportunidades para trabalhar juntos as etapas de planejamento, execução e discussão crítica das práticas pedagógicas, valorizando e reconhecendo como legítimas as diferenças (p. 359). Identifico neste modelo o tipo de parceria que realizei com Charlotte e Manoela.

A forma como Mateus (2014) conduz as reflexões sobre o termo é muito interessante e abre a minha mente para pensar elementos antes não refletidos em meu estudo. Ela afirma que independente do modelo, a parceria "não é um mero conceito organizacional, mas uma prática que incorpora importantes dimensões epistemológicas e pedagógicas" (MATEUS, 2014, p. 359). Pedagogicamente falando, segundo a referida autora, as parcerias "impõem arranjos próprios que impactam não somente naquilo que os participantes aprendem, mas, igualmente, nos modos como aprendem" (p. 359). É exatamente essa característica que tento apresentar na presente pesquisa.

Na tessitura histórica do tema, Mateus (2014) afirma que o termo "parceria" foi ganhando status de governança, ou seja, ligado diretamente às políticas públicas. Ao analisar minuciosamente os documentos oficiais que instituem o Pibid, a autora cita o termo "espaços híbridos de formação". Termo também usado por mim na presente pesquisa. Para a autora,

> O reconhecimento desta característica híbrida nos posicionamentos de licenciandos em práticas sociais de formação inicial, promove a necessidade de que os documentos que regulamentam a parceria assegurem aos licenciandos o lugar de ação não no espaço da universidade, onde predomina grande parte da carga horária disponível para sua formação inicial, mas no 'cotidiano de escolas' e 'na cultura escolar do magistério'(MATEUS, 2014, p. 372).

Com uma forte análise crítica sobre o programa e seus desdobramentos, Mateus (2014) explicita que, ao adotar uma posição de coformador para os professores da Educação Básica, um novo lugar social que, nas palavras da autora "não é o de professores da educação básica, e

também não é o mesmo de formadores" (MATEUS, 2014, p. 373). A autora denomina esse movimento de "posição flutuante" em que se espera uma atuação como "formador", mas, "não se definem modos e condições para tal" (MATEUS, 2014, p. 373). Não tenho como negar que as palavras de Mateus (2014) expandem minha visão sobre o meu lugar na relação com Manoela e Charlotte. Teria sido eu uma formadora para além dessa posição flutuante que se estabelece? Talvez esse esforço em realizar a formação, ainda que sem condições para tal (ao falar das políticas públicas), contribua para que não haja esforços para a mudança desse paradigma.

É importante dizer que Mateus (2014) realiza um estudo documental e reflete sobre o que há de explícito e implícito nestes em relação ao conceito de parceria. A autora, em suas considerações diz que ao falar do potencial transformador do Pibid e, ao mesmo tempo, reconhecer um mecanismo regulador reconhece que "políticas educacionais não são ingenuamente interpretadas e postas em práticas. Os atores sociais são movidos por seus próprios valores, histórias, inseridos em espaços repletos de possibilidades e de limitações" (MATEUS, 2014, p. 376). Nesse sentido, ela sugere que "uma brecha sempre presente entre aquilo que desejaram os responsáveis por desenhar políticas específicas e aquilo que efetivamente se realiza" (p. 377). Considero que a presente pesquisa habita numa dessas "brechas" citadas por Mateus (2014).

Mateus (2014) alerta para que se investigue sob que moldes a parceria realmente acontece dizendo que,

> Ainda é preciso conhecer até que ponto as parcerias recontextualizam relações de poder ou mitigam formas desiguais de poder; se e de que modos as parcerias rompem a hegemonia das IES quanto à produção e disseminação de conhecimento ou mantêm a escola como o lugar em que licenciandos experimentam práticas propostas pela universidade; até que ponto as parcerias configuram-se espaços híbridos ou consolidam a criação de um "sistema paralelo de formação de professores (FREITAS, 2007, p. 1219 apud MATEUS, 2014, p. 377).

Considero o texto de Mateus (2014) um dos achados que promoveram em meu pensamento um deslocamento necessário para pensar o que eu chamo de "trabalho de parceria". Penso que cabe nesse meu conceito a ideia de espaços híbridos, onde há a superação por parte de todos os envolvidos do que a autora denominou, com base em Freitas (2007) "sistema paralelo de formação". Talvez Mateus (2014) gostasse de conhecer a minha experiência com Manoela e Charlotte...

Na revista "Educação (Santa Maria. Online)", dentro do quadriênio pesquisado encontrei o artigo escrito por Gevaerd (2015). O artigo intitulado "Ensino de História na

perspectiva da Educação histórica: o caso da rede municipal de Curitiba" traz a discussão sobre a qualidade do ensino de história na rede municipal da cidade de Curitiba/PR. O termo "parceria" pode ser lido no resumo, e registra a união entre Rede Municipal de Ensino de Curitiba e a Universidade Federal do Paraná/Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPE-DUH). Sendo assim, não busquei me aprofundar na leitura do mesmo, uma vez que expressa a parceria de instituições.

Após o processo de busca, encontrei na revista "Educar Em Revista" o artigo "As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa" de Gomes e Jesus (2013). Focando um estudo avaliativo da legislação nacional sobre a lei citada no título, nesse estudo a palavra "parceria" surge no resumo para registrar a união da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) com a Representação da UNESCO no Brasil e coordenada pelo Programa de Ações Afirmativas na UFMG. Por ser tratar de parceria entre instituições não me aprofundei na leitura do manuscrito.

Apresento também o artigo de Branco e Haracemiv (2015), intitulado "Avaliação do curso de formação de professores no contexto da Educação à Distância", presente na revista acima citada e que discute a avaliação do Curso de Pedagogia à distância da Universidade Federal do Paraná, sob o olhar de seus protagonistas. Aqui encontro novamente o termo "parceria", que no contexto do artigo refere-se a parceria estabelecida entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Aberta do Brasil. Novamente, por se tratar de parceria entre instituições, não realizei uma leitura mais dedicada do estudo.

Na revista "Ensaio - Avaliação E Políticas Públicas Em Educação" encontrei o artigo "Currículo e gestão: propondo uma parceria" de Moreira (2013). Trata-se de um estudo que observa a experiência finlandesa de construção do currículo e traça um comparativo com a realidade brasileira. O termo parceria não é esmiuçado no corpo do estudo, limitando-se a referenciar a palavra para designar a parceria entre escolas, na figura de seus gestores e as Secretarias de Educação dos Municípios.

Ao final, temos aqui treze artigos nos quais o termo "parceria" está presente. Foi possível observar que o termo parceria nem sempre está ligado ao fazer coletivo, à coletividade. Destaco, dentre os achados o trabalho de Mateus (2014) por despertar em mim um sentido de profunda empatia e reconhecimento dos sentidos que a experiência de parceria pode desencadear. Encontrar autores que pensam de forma convergente, que considera o encontro com o outro na sua dimensão formativa é para mim motivo de grande alegria.

A partir desse levantamento pude perceber a amplitude da palavra "parceria". Seus vários sentidos em diversos contextos. Parceria entre universidades, entre professores e pais de alunos. Parceria que nos constitui, como afirmou Bertini (2015), a visão crítica do trabalho de parceria visto por Mateus (2014). Leituras que contribuíram para refinar o conceito de parceria que trago na presente pesquisa. Parceria na sua dimensão coletiva, constitutiva e crítica dentro do campo da formação de professores.

2.2.2 Entre aqueles que falam sobre... trabalho coletivo

O termo "trabalho coletivo" apareceu em cinco dos artigos pesquisados. Era um termo que, antes da busca, eu considerava que apareceria com uma significativa frequência, por trazer a dimensão do "fazer junto". O que percebo, pós-levantamento, é que talvez seja esse um termo que vem sendo "substituído" por termos como "trabalho colaborativo" ou "trabalho em equipe". Talvez essa substituição traga prejuízos conceituais ao termo, uma vez que, atribui ao referido termo, uma dimensão mais profunda e reflexiva do trabalho feito a dois ou mais sujeitos. Vamos então aos achados.

Inicio pelo artigo presente no acervo da "Bolema: Boletim De Educação Matemática (Online)" de autoria de Sousa (2013), intitulado “Quando Professores que Ensinam Matemática Elaboram Produtos Educacionais, Coletivamente, no Âmbito do Mestrado Profissional”. O artigo em questão não traz exatamente a expressão “trabalho coletivo”, porém carrega em seu título e resumo a palavra “coletivamente” referenciando um trabalho de criação e desenvolvimento de produtos educacionais, ligados ao ensino da matemática. Trabalho esse realizado de forma coletiva por professores da Educação Básica que ensinam matemática e que são discentes do curso de Mestrado Profissional.

O título e a apresentação do resumo me provocaram a ler o artigo na íntegra. A autora vai narrando a experiência de professores/pesquisadores que, ao se depararem com situações de dificuldade de aprendizagem em sala de aula, produziram o que Sousa (2013) denominou “produtos educacionais”. Segundo a autora,

> Como a elaboração dos produtos para o ensino da Matemática foi feita coletivamente, com idas e vindas às salas de aula, [...] os produtos educacionais são resultados de processos reflexivos e contextualizados que contêm os saberes tanto da experiência dos professores da Educação Básica que ensinam matemática, quanto os saberes dos licenciandos e dos pesquisadores. Contém fluência, movimento e nunca estão prontos e acabados, porque representam a dinâmica das aulas de Matemática

> vivenciadas tanto pelos estudantes quanto pelos professores da Educação Básica (SOUSA, 2013, p. 883).

Pela descrição de Sousa, a produção desses materiais pode ser compreendida como um trabalho coletivo. Trabalho esse que envolveu professores da Educação Básica (discentes do curso de Mestrado Profissional), pesquisadores da universidade e licenciandos do Curso de Licenciatura em Matemática. Sousa (2013) afirma que esse envolvimento coletivo na criação desses produtos educacionais garante a dimensão aos envolvidos de "teorizar sobre os conhecimentos matemáticos que são elaborados *com* e *sobre* a sala de aula" (SOUSA, 2013, p. 897).

Outro ponto importante destacado por Sousa (2013) se dá pelo fato desses produtos educacionais serem uma unidade que transita em vários espaços, dentre os quais estão a escola e a universidade, uma vez que os professores, a partir desse trabalho coletivo de criação, desenvolveram suas dissertações dentro do Mestrado Profissional.

Penso que, embora não de forma tão sistematizada como dos participantes do estudo de Sousa (2013), Manoela, Charlotte e eu também produzimos conteúdos para serem trabalhados em sala de aula. Uma ação coletiva, que busca na experiência cotidiana da escola, subsídios para a produção de produtos e conteúdos que se aplicam dentro da sala de aula.

Escrito por Wittorski (2014) o artigo "A Contribuição da Análise das Práticas para a Profissionalização dos Professores", presente no periódico "Cadernos De Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Online)" não traz nenhum dos termos por mim selecionados como filtro da pesquisa, porém apresenta, em seu resumo, o termo "trocas coletivas" o que me provocou a ler mais atentamente o estudo a fim de verificar se não se trata de um sinônimo para "trabalho coletivo". Em seu resumo a obra analisa a ideia de atividade reflexiva na formação docente. Uma pesquisa realizada sobre a metodologia proposta pelo *Institut Universitaire de Formationdes Maîtres* – IUFM – (Bretanha, França).

Fui em busca de identificar o que seriam as "trocas coletivas" citadas no resumo do referido artigo. Nas palavras do autor "o que nos interessa diz mais respeito aos processos de transformação individuais e/ou coletivos [...] tentando compreender como esta atividade reflexiva sobre as práticas modifica as atitudes profissionais, os saberes e as identidades" (WITTORSKI, 2014, p.896). O artigo não define o que seriam essas "trocas coletivas", limitando-se a dizer que "os trabalhos em grupo comprometidos levam a reforçar o efeito da construção de uma identidade coletiva" (p. 904). Ao meu entender, apesar de citar a importância de tais momentos na formação docente, o artigo não se aprofunda na experiência de trabalho coletivo, tal qual eu realizei em minha pesquisa.

Em seguida, apresento dois artigos encontrados no acervo da revista "Ciência & Educação (Online)". O primeiro “Análise de uma Proposta Colaborativa de Formação Continuada de Professores de Ciências da Perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente” de autoria de Urzetta e Cunha (2013). Em minha primeira leitura encontrei o termo “processo coletivo e colaborativo” no resumo da obra e isso me instigou a verificar se o contexto levava a uma possibilidade de sinônimo de “trabalho coletivo” ou “trabalho colaborativo”. O objetivo das autoras foi “investigar a possibilidade de desenvolvimento profissional, por meio da análise de uma proposta coletiva de formação continuada de professores de Ciências do Ensino Fundamental” (URZETTA; CUNHA, 2013, p. 842). O termo surge na pesquisa para salientar o processo pelo qual um grupo de professores passou na construção de saberes coletivos. O termo “colaborativo” foi empregado para dizer da parceria entre docentes da Rede Municipal de Ensino, professores pesquisadores dos conteúdos específicos e pedagógicos da Universidade Federal de Uberlândia e alunos da graduação e pós-graduação.

A experiência narrada apontou para a necessidade de espaços de coletividade na formação continuada de professores. Segundo as autoras, o “estudo apontou para a necessidade de que o desenvolvimento profissional seja concebido como um processo coletivo colaborativo, consistindo em possibilitar, aos professores, a construção de novas teorias e novas práticas pedagógicas” (URZETTA; CUNHA, 2013, p. 856). Compreendi o trabalho das pesquisadoras na dimensão do trabalho coletivo e também colaborativo, porém o foco no estudo foi a formação continuada apenas. Aqui trabalho os termos como vias de mão dupla: formação inicial e continuada são beneficiadas pelas experiências do “fazer junto”.

Outro artigo que trago para a discussão é o intitulado “Sentidos e significados de problema e problematização em um processo de (re)planejamento coletivo de uma situação de estudo” de autoria de Machado, Marques e Silva (2016). O trabalho apresentou o termo “Construção coletiva” nas palavras-chaves e então fui em busca de compreender, mais uma vez se poderíamos comparar tal termo com “trabalho coletivo”. E ao ler o artigo na íntegra, percebi que as autoras utilizam o termo “trabalho coletivo” para registrar a construção coletiva do currículo na rede de ensino de Ijuí, RS.

Segundo as referidas autoras, as SE (situações de ensino), objeto de estudo delas, mostraram uma construção conjunta do currículo na qual “os professores da universidade, da escola e os licenciandos possam aprender e constituir-se como docentes, num constante processo de (re)significação de suas práticas” (MACHADO;MARQUES;SILVA, 2016, p. 39). Considerei o trabalho das autoras como sendo uma referência de trabalho coletivo e

colaborativo, assim como a presente pesquisa que reuniu universidade e escola, professores (da universidade e da escola) e licenciandos em uma prática coletiva de ensino.

Outro artigo encontrado foi o de Boy e Duarte (2014) intitulado “A Dimensão Coletiva do Trabalho Docente: uma Experiência em duas Escolas Municipais de Belo Horizonte” presente no acervo do periódico "Educação Em Revista (UFMG - Online)". Aqui, pela primeira vez, encontro dois dos termos pesquisados: “trabalho coletivo” e “trabalho colaborativo”, ambos contidos nas palavras-chaves do artigo.

O artigo tem por objetivo apresentar “a síntese dos resultados de uma pesquisa sobre o trabalho coletivo entre docentes da rede pública municipal de Belo Horizonte” (BOY; DUARTE, 2014, p. 81). Em minha leitura do trabalho foi possível observar que os autores consideram o “trabalho colaborativo” uma instância do “trabalho coletivo”. Para eles, trabalho colaborativo,

> Compreende as práticas interativas entre dois ou mais profissionais do ensino que possuem um mesmo estatuto, atuam sobre diferentes objetos – alunos; material didático; estratégias e conteúdos de ensino; projeto de estabelecimento; relação com os pais de alunos, com dirigentes escolares – e assumem a responsabilidade coletiva desse tipo de trabalho (BOY; DUARTE, 2014, p. 86).

Os autores complementam que, em um trabalho de ordem colaborativa os envolvidos “se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo. Estabelecem relações que tendem à não hierarquização, à liderança compartilhada, à confiança mútua e à corresponsabilidade pela condução das ações (BOY; DUARTE, 2014, p. 86).

Tem sido de extrema importância encontrar sustentação para a minha experiência com Manoela e Charlotte. Encontrar estudos que explicitam as dimensões do nosso trabalho é de fato, um movimento muito positivo. É como não se sentir sozinho nessa caminhada.

Boy e Duarte (2014), sobre o termo “trabalho coletivo” afirmam, com base em Varani (2005), que “a simples junção de trabalhadores da educação no ambiente escolar não leva ao trabalho conjunto, principalmente se ocorre a segregação de tarefas, de forma que cada um execute uma parte” (p. 85). Varani (2005) também está em minha pesquisa, sustentando as bases desse processo coletivo de constituição docente.

Os termos que sustento na presente pesquisa e faço uma distinção entre eles: parceria de trabalho e trabalho de parceria estão, de certa forma, contemplados no trabalho de Boy e Duarte (2014). Com base em Tardif e Lessard (2005) e Fullan e Hargreaves (2001), eles dizem que alguns dos docentes de sua pesquisa definem o termo como “colaboração para o

cumprimento de tarefas" ou "colaboração confortável", na qual se "restringem aos aspectos práticos, imediatos e de curto prazo que abarcam o trabalho docente, como o apoio pedagógico dado ou recebido de um colega, o planejamento do ensino, a construção e a preparação de material pedagógico" (BOY; DUARTE, 2014, p. 91). É essa confusão que quero diluir: esta descrição é de uma parceria de trabalho: superficial e com tarefas individuais. Parceria de trabalho é a superação desse contato: é envolvimento, entrega e corresponsabilidade sobre todo o processo que se pretende realizar em conjunto.

Boy e Duarte (2014) narram a dificuldade encontrada nas escolas pesquisadas para a realização do que eles denominaram como trabalho coletivo em sua forma mais complexa. Eles definem essa complexidade como um movimento que vai "além dos aspectos pedagógicos, ou seja, eles o entendem como partilha de poder, participação na gestão, criação de projeto pedagógico e organizacional comum, partilha do saber, troca de experiências, formação democrática do aluno, além de condições de trabalho para realizá-los" (BOY; DUARTE, 2014, p. 99).

Me agrada pensar na minha experiência com Manoela e Charlotte enquanto uma forma complexa de trabalho coletivo. Mas não uma complexidade inatingível, ao contrário, estou aqui para afirmar que há possibilidade de realização nessa complexidade.

Ao final do inventário do termo "trabalho coletivo" observo que os artigos encontrados me ajudaram a pensar nas instâncias do que se pode considerar "trabalho coletivo" de fato. Boy e Duarte (2014) inserem, conceitualmente o termo "trabalho colaborativo" dentro do termo "trabalho coletivo". Para os autores, uma rede de trabalho colaborativo pode desencadear a dimensão de trabalho coletivo no movimento de determinado grupo. Essa distinção foi importante para mim ao passo que me ajudou a pensar a igual distinção dos termos "trabalho de parceria" e "parceria de trabalho", que defendo no presente trabalho.

2.2.3 Entre aqueles que falam sobre... trabalho colaborativo

O termo "trabalho colaborativo" me chamou bastante a atenção por sua recorrência, sendo o segundo termo mais encontrado na busca que realizei. Todos trouxeram a narrativa de boas experiências formativas no encontro com o outro.

Inicio pelo artigo contido no acervo da revista Bakhtiana, intitulado "A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo?" de autoria de Magalhães, Ninin e Lessa (2014) o artigo trata essencialmente da "atividade na qual sujeitos se envolvem como constitutiva dos papeis sociais que exercem"

(MAGALHÃES;NININ; LESSA, 2014, p. 129). As autoras apresentam uma perspectiva de pesquisa que chamam de crítico-colaborativa, segundo a qual, "destaca os modos de questionar os grandes responsáveis pela organização discursiva" (p. 132). Segundo elas, "Essa compreensão da ação discursiva dá lugar a uma discussão que favorece os modos de agir além do próprio sujeito" (MAGALHÃES; NININ; LESSA, 2014, p. 132).

Pensando nesse termo "formação critico-colaborativa", Magallhães, Ninin e Lessa (2014), baseiam-se em Vygostky para definir o que elas compreendem por colaborar ou pensar de modo colaborativo. Segundo as autoras "colaborar envolve um movimento dialético entre participantes, sócio-historica e politicamente constituídos nos contextos de suas experiências, como intencionalmente responsáveis por ultrapassar limitações, individualismo e alienação" (MAGALHÃES; NININ; LESSA, 2014, p. 132).

Embora Magalhães, Ninin e Lessa (2014) não utilizem o termo "trabalho colaborativo" em seu artigo, ao decorrer da apresentação do estudo é possível perceber que as autoras defendem um discurso de formação dentro de uma perspectiva crítico-colaborativa. Percebo então alguma aproximação com o presente estudo, embora aqui trabalho com experiências de práticas colaborativas. Porém, ao considera-las formativas posso afirmar que, embutidas nessas práticas, há um discurso de formação crítico-colaborativa defendida por Magalhães, Ninin e Lessa (2014).

Na revista "Bolema: Boletim De Educação Matemática (Online)" está o artigo "Perscrutando Diários de Aulas e Produzindo Narrativas sobre a Disciplina Estágio Supervisionado de um Curso de Licenciatura em Matemática" de autoria de Gonçalves Júnior e Carvalho (2014). Neste artigo o termo "trabalho colaborativo" aparece nas palavras-chaves do resumo. Aparece também o termo "trabalho conjunto", no corpo do resumo.

Os autores narram a experiência de um trabalho entre alunos do estágio supervisionado e o primeiro autor do artigo, de partilharem aulas de matemática na escola. Segundo os autores, os estagiários e o professor produziram juntos um diário de aula descritivo e reflexivo sobre as aulas observadas e lecionadas que serviram de material de estudo para observar "como eles contribuem para a perspectiva colaborativa vivenciada durante o estágio" (GONÇALVES JÚNIOR; CARVALHO, 2014, p. 777).

Gonçalves Júnior e Carvalho (2014) afirmam que Júnior, ao receber os alunos da graduação em suas aulas, "procurava construir um trabalho conjunto com eles, buscava desenvolver uma prática colaborativa" (p. 781). Baseando-se em Fiorentini (2004, p. 59-60), os autores explicitam que,

> Num grupo colaborativo, "todos os envolvidos desejam crescer profissionalmente e buscam autonomia profissional"; há um "forte desejo de compartilhar saberes e experiências"; há momentos, durante os encontros, "para bate-papo informal, reciprocidade e comentários sobre experiências e episódios da prática escolar"; os participantes sentem-se "à vontade para expressar livremente o que pensam e sentem e estão dispostos a ouvir críticas e a mudar"; entre os participantes "não existe uma verdade ou orientação única para as atividades", pois cada um "pode ter diferentes interesses e pontos de vista, aportando distintas contribuições e diferentes níveis de participação"; são essenciais para o bom relacionamento do grupo "a confiança e o respeito mútuo"; os participantes "negociam metas e objetivos comuns, co-responsabilizando-se para atingi-los"; "há reciprocidade de aprendizagem" (GONÇALVES JÚNIOR; CARVALHO, 2014, p. 781).

Quis deixar tal citação na integra pois são exatamente esses pontos que observo na minha experiência de trabalho de parceria com Manoela e Charlotte. Gonçalves Júnior e Carvalho (2014) apresentam escrita de um diário coletivo. E, segundo os autores, "no caderno, contávamos histórias uns aos outros das aulas que assistíamos uns dos outros: uma prática social que me fazia perceber o modo como era identificado pelos estagiários e vice-versa" (GONÇALVES JÚNIOR; CARVALHO, 2014, p. 790).

Estou em total sintonia com o artigo de Gonçalves Júnior e Carvalho (2014). A descrição de seu diário coletivo me reportou instantaneamente para o caderno de diálogos escritos por mim e pelas meninas (Manoela e Charlotte). Essa identificação do outro que falam os outros é um elemento que também percebi acontecer comigo. Gonçalves Júnior e Carvalho (2014) afirmam que "compartilhar o caderno permitia completar aquela história, ajudar o outro a continuá-la, colaborar para a consecução dos objetivos em relação à educação matemática dos alunos: nossa corresponsabilidade" (p. 790). É isso: a corresponsabilidade sobre o ato de educar. A partilha dos objetivos e das ações. A reflexão compartilhada. A ação conjunta.

Gonçalves Júnior e Carvalho (2014) vivenciaram uma experiência outra. Diferente da minha. Mas me impressiono com os pontos de convergência em nossas narrativas. Os autores definem essa experiência de parceria como

> Com isso, meu critério ao olhar o processo formativo que vivi foi trazer ao papel os eventos nos quais a colaboração e a investigação sobre a própria prática pareciam acontecer sob alguma tensão, como se houvesse - e de fato havia muito por minha parte - uma vontade de que elas se desenvolvessem, porém, o seu desenrolar parecia mostrar como nos escapavam, onde elas estavam em construção ou desconstrução, na verdade ambos. *Não se trata então de narrar uma história na qual a colaboração e a investigação apareçam como vilãs ou como a grande solução. Mas sim apresentar, em uma história singular, como nossas identidades foram sendo negociadas em meio*

> *às tensões da prática de investigar e colaborar ao ensinar* (GONÇALVES JÚNIOR; CARVALHO, 2014, p. 791, destaques meus).

O que dizer da sensação de se reconhecer na narrativa de outro pesquisador? Pois foi assim comigo em relação às meninas: nem sempre uma relação linear, mas uma relação constitutiva nas tensões próprias das relações.

O próximo artigo intitula-se "As Narrativas de Duas Professoras em seus Processos de Desenvolvimento Profissional em Educação Estatística" de autoria de Lopes (2014). Nesse artigo também o termo "trabalho colaborativo" aparece no resumo da obra. A palavra é cunhada para denominar o grupo de trabalho do qual duas professoras de Matemática do Ensino Fundamental são participantes. O artigo foca na potencialidade das narrativas no desenvolvimento profissional das professoras, porém não traz uma definição de trabalho colaborativo. Apenas cita que o grupo do qual as professoras são parte, o Grupo de Investigação e Formação em Educação Matemática (GIFEM), é um grupo de colaboração e reflexão coletivas.

Em meu levantamento nas edições da Revista Bolema encontrei também o artigo "Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático" de autoria de D'Ambrosio e Lopes (2015). Novamente o termo presente no resumo do artigo é o "trabalho colaborativo". O foco do estudo é voltado para análise do termo "insubordinação criativa" que, segundo as autoras, em Educação Matemática, é quando os educadores matemáticos assumem uma postura de ouvir o seu aluno e os seus colegas, deixando de lado as diretrizes pré-estabelecidas pelas instituições.

D'Ambrosio e Lopes (2015) cunham o termo "trabalho colaborativo" para designar uma postura importante ao professor de Matemática. Elas explicitam que defendem uma "formação de um profissional participante, ativo, crítico e responsável, disposto a colaborar com seus pares e a buscar, coletivamente, soluções para os problemas educacionais que emergem em seus espaços pedagógicos" (D'AMBROSIO; LOPES, 2015, p. 4-5). Elas afirmam ser indispensáveis na constituição da identidade do professor uma postura colaborativa no seu fazer profissional. Para elas, "a autonomia e o trabalho colaborativo são essenciais à identidade profissional dos educadores matemáticos, pois atribuem a eles a coragem para assumir atitudes de insubordinação criativa em prol daqueles que educam e do conhecimento que produzem e promovem" (D'AMBROSIO; LOPES, 2015, p. 10).

D'Ambrosio e Lopes (2015) definem o trabalho colaborativo como "uma possibilidade de os educadores compartilharem ideias, valores e compreensões por meio da socialização da

elaboração de seus pensamentos e de sua prática" (p. 11). Percebo, ao ler o referido estudo, que trabalho colaborativo aqui vem no sentido de partilhar saberes e trocarem experiência. Vai no caminho do que aqui chamei de "parceria de trabalho". Há a troca de saberes, de práticas, há colaboração. Mas distancia-se do envolvimento que um trabalho de parceria traz: a entrega, o pertencimento, a corresponsabilidade.

Javaroni e Zampieri (2015) escreveram o artigo intitulado "O Uso das TIC nas Práticas dos Professores de Matemática da Rede Básica de Ensino: o projeto Mapeamento e seus desdobramentos". Mais uma vez as palavras "trabalho colaborativo" aparecem no resumo do presente artigo. Aqui a palavra é usada para denominar uma rede de colaboração: professores que atuaram como colaboradores no projeto mapeamento, que consistia em observar o uso das TIC nas aulas de Matemática na Educação Básica.

Na revista "Cadernos De Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Online)" encontrei o artigo "Currículo escolar e deficiência: Contribuições a partir da pesquisa-ação Colaborativo-Crítica" de Magalhães e Soares (2016). O artigo não traz o termo "trabalho colaborativo", mas apresenta o termo "ação colaborativo-crítica" o que me chamou a atenção. Com a proposta de analisar o currículo de uma escola pública no tocante a aspectos ligados à inclusão de estudantes portadores de deficiência, o termo refere-se a metodologia utilizada na pesquisa apresentada no artigo. Segundo as autoras essa vertente metodológica apresenta um foco que "recai sobre a elucidação do objeto de estudo concomitantemente à imersão no campo de pesquisa e a decorrente aproximação de seus participantes" (MAGALHÃES E SOARES, 2016, p. 1132).

Outro artigo que apresento da revista Cadernos De Pesquisa é de Aciole (2016) e traz como título "Rupturas paradigmáticas e novas interfaces entre educação e saúde". Não apresenta os termos selecionados, porém explicita o termo "processo colaborativo". A fim de desvendar se poderia ser um sinônimo para "trabalho colaborativo" me entreguei a uma leitura mais atenta do referido estudo. No corpo do texto, o autor utiliza sim o termo "trabalho colaborativo" e afirma que "à nossa experiência, articulada em ambientes de trabalho colaborativo e interdisciplinar, contrapomos algumas reflexões em torno das ideias de aprendizagem significativa, vista como mais que forma de trabalho em equipe" (ACIOLE, 2016, p. 1175). Isso se justifica, pois, o foco de pesquisa do autor é analisar "as novas demandas da saúde que requerem profissionais críticos e reflexivos, competentes para o trabalho em equipe colaborativa e interdisciplinar" (p. 1172) ligados a profissionais da área da saúde.

Aciole (2016) afirma que trabalhar colaborativamente é um entrave na área pesquisada. Segundo ele,

> Esse agir colaborativo e integrado persiste sendo uma dificuldade quase intransponível para a maioria das equipes de saúde, em seus cenários reais de atividade. Tanto quanto aprender a trabalhar junto, uma equipe de saúde precisa transformar a ação cotidiana feita em conjunto num dispositivo de mediação que dê suporte à aprendizagem interativa e se torne intencional (ACIOLE, 2016, p. 1181).

Novamente um estudo que expressa o quão é complexo a realização de um trabalho efetivamente em conjunto, em parceria. Olho assim para minha experiência com Manoela e Charlotte e percebo a singularidade que emerge, tendo sido tão rica e positiva no que tange ao trabalho de parceria.

No acervo da revista Educação Em Revista (UFMG – Online) encontrei o artigo intitulado “Aprendizagens Profissionais de Professores dos Primeiros Anos Participantes num Estudo de Aula” de autoria de Baptista et al (2014), o artigo discute “as possibilidades formativas dos estudos de aula no que se refere às aprendizagens profissionais dos professores relativas à prática letiva, com enfoque na seleção de tarefas e na análise do raciocínio dos alunos, bem como à sua visão da colaboração e reflexão profissional” (BAPTISTAet al., 2014, p.61). O termo encontrado foi “trabalho colaborativo”.

Ao ler com mais atenção o estudo, compreendi o termo apresentado como uma dimensão constitutiva do trabalho docente. O artigo compartilha a experiência de cinco professoras que trabalharam colaborativamente e conseguiram identificar a potencialidade formativa desse movimento. Segundo os autores a narrativa das professoras “revelaram que houve um compromisso de todas as professoras envolvidas, possibilitando a concretização do estudo de aula, que envolveu uma análise conjunta de várias situações” (BAPTISTA et al., 2014, p.75). Para eles essa dimensão colaborativa permitiu às professoras reconhecerem que “houve um aumento da confiança, levando as cinco professoras a arriscar e experimentar novas situações” (p.75).

Isso me provoca a pensar que trabalhar em conjunto te movimenta e te encoraja a arriscar práticas que, possivelmente, de modo individual, não seria viável. Foi assim comigo e também com as professoras da pesquisa de Baptista et al (2014). Estamos trabalhando nas brechas, não há dúvidas.

No acervo da revista "Educação (Santa Maria. Online)" pude encontrar o artigo de Givigi et al. (2016), intitulado “O trabalho colaborativo na escola: o uso da tecnologia assistiva”. O termo “trabalho colaborativo” está presente no título, no resumo e nas palavras-chaves do estudo. O manuscrito discute “o processo de escolarização dos sujeitos com deficiência a partir de ações-intervenções realizadas na escola, possibilitadas pelo trabalho

colaborativo" (GIVIGI et al., 2016, p. 359). Uma leitura mais dedicada me permitiu observar que os autores cunham o termo no sentido da implementação do termo enquanto uma metodologia de trabalho, que segundo os autores, "movimentou as escolas para um novo eixo de ação frente aos alunos com deficiência" (p. 370).

Segundo Givigi et al. (2016), o trabalho pautado na colaboração permitiu "uma recolocação do lugar que o aluno com deficiência ocupava na escola, rompendo com o dogma da homogeneidade, sendo consolidadas novas relações entre professor, escola e aluno, bem como o acesso ao conteúdo e novas possibilidades de construção da leitura e da escrita.

Ao final da pesquisa, Givigi et al. (2016) concluíram que o trabalho coletivo pode configurar-se "como uma possibilidade para que as políticas propostas possam se efetivar. Acreditamos que nele possa haver a abertura de vontades, de projetos coletivos e individuais" (GIVIGI et al, 2016, p. 371). Concluem que ao adotar uma postura e uma prática colaborativa, o professor "ultrapassa um valor ético para epistemologicamente indicar uma ação política" (p. 371).

Mais uma instância importante até então não percebida por mim no trabalho de parceria: uma postura política. Uma ruptura com a atividade puramente profissional e uma abertura a uma atitude de transformação das condições postas no campo da formação docente.

Outro artigo selecionado foi "Uma proposta de formação em contexto para as professoras de uma creche municipal de Fortaleza" de Lima e Silva (2014), presente no acervo do periódico "Educar Em Revista". Traz o termo "trabalho colaborativo" ao analisar a contribuição de uma formação na busca de uma melhor qualidade das práticas pedagógicas das professoras de uma creche municipal em Fortaleza. O termo é tratado no artigo apenas no resumo e nas palavras-chaves. No corpo do texto explicita-se que a metodologia aplicada na pesquisa foi de caráter "pesquisa-ação colaborativa", porém não abarca uma discussão mais dedicada do termo "trabalho colaborativo" em si.

Encerrando a apresentação dos artigos com o termo "trabalho colaborativo" percebo grandes contribuições das leituras realizadas. No movimento político necessário à nossa profissão, a atuação "nas brechas". Na constituição do trabalho colaborativo, na corresponsabilidade do nosso fazer docente.

2.2.3 Entre aqueles que falam sobre... coletividade

Dentre todos os artigos pesquisados, encontrei dois nos quais o termo "coletividade" aparece. O artigo "A Dimensão Estética na Aprendizagem: desocultando pontos cegos" de

Freitas (2016), presente na revista "Educação e Realidade Edição Eletrônica". O termo surge no resumo do estudo e está ligado à percepção e ao comportamento dos indivíduos e da coletividade. O foco do trabalho é sobre a instância estética na educação, em especial, sobre o olhar sensível na aprendizagem. Com um discurso teórico, pautado em Walter Benjamin, o termo aqui é empregado para designar as experiências coletivas (sociedade e cultura). Não há uma discussão do termo no contexto de práticas de sala de aula, como a que trago na presente pesquisa.

O resultado da pesquisa no periódico Pró-posições apresentou apenas um artigo que traz o termo "coletividade". Trata-se do artigo "Recontextualização do currículo integrado na formação médica" de autoria de Heinzle e Bagnato (2015). Sem se aprofundar no conceito apresentado, as autoras analisam as propostas de currículo integrado de duas escolas médicas de Santa Catarina, observam que a proposta curricular desafia os discentes a reverem "as relações de coletividade da docência que os atores sociais estabelecem nesse processo" (HEINZLE; BAGNATO, 2015, p. 229).

Ainda que o artigo não esteja em consonância com a minha definição do conceito de coletividade, novamente o termo aparece como algo que dever ser contemplado e observado, vista a sua complexidade processual.

2.3 Entre os achados eu me encontrei: uma análise dos resultados.

Observando apenas os resultados quantitativos é possível interpretar como uma quantidade muito pequena de trabalhos que trazem em seu título, resumo ou palavras-chaves, os termos parceria; trabalho coletivo; trabalho colaborativo; trabalho cooperativo; trabalho em conjunto e coletividade. Entretanto, se considerarmos o termo "trabalho em parceria" e seus sinônimos como um fenômeno recente na pesquisa no campo da Educação e da formação docente, ter encontrado artigos que sustentam e legitimam o "fazer junto" como uma instância da constituição docente é algo a ser comemorado.

Se a ideia inicial era observar em que medida circulavam trabalhos que tratam da temática da parceria e suas implicações na constituição docente nos periódicos considerados mais rigorosos dentro do extrato Qualis, a resposta foi: sim, circulam. Há de se observar, como referido anteriormente, que a incidência é singela, "tímida" por assim dizer. Mas há pesquisas que circulam por esse viés acadêmico que valorizam o trabalho de parceria e apostam em sua dimensão formativa. Pesquisas que reconhecem que este é um caminho "das brechas", que há complexidade na sua realização e que este é um movimento que pressupõe uma postura política

dos envolvidos. Pesquisas que evidenciam que o objetivo comum é o horizonte do trabalho de parceria e que é uma ação que não isenta o sujeito de sacrifícios. Sinaliza um descolar-se constante. E essa compreensão foi fundamental para a presente pesquisa.

Sigo viajem. No próximo capítulo trarei uma contextualização dos Programas de iniciação à docência, bem como as políticas públicas que os constituem. Segue comigo?

3. ENTRE PROGRAMAS E PROJETOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES.

Se no capítulo anterior eu propus ao leitor desta tese uma apresentação das pesquisas em destaque existentes no último quadriênio (CAPES/Qualis 2013-2017) que tratam da temática da parceria, no presente capítulo pretendo trazer um histórico das lutas políticas no campo da formação de professores. Em um segundo momento, apresentar os programas que, de certa forma, resultam dessas lutas para uma formação docente de qualidade. Programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), e o Núcleo de Ensino Prograd/UNESP, sendo o último o programa que possibilitou Manoela e Charlotte de estarem comigo na escola.

O que posso afirmar é que Manoela e Charlotte foram privilegiadas. O privilégio de poder estar na escola e viver a escola em toda a sua complexidade. Se inserir no seu futuro lócus de trabalho. E as contribuições dessa experiência é o que esta tese tem por objetivo compartilhar.

Desse modo, durante meu processo de estudo, busquei conhecer mais sobre programas existentes nos níveis federais, estaduais e até municipais que abrem a possibilidade dos licenciandos estarem na escola, para além dos estágios obrigatórios dos respectivos cursos.

O resultado deste estudo eu trago no presente capítulo. Trarei, primeiramente, as discussões relativas ao Programa do Núcleo de Ensino Prograd/UNESP programa pelo qual Manoela e Charlotte tiveram a oportunidade de realizar comigo um trabalho de parceria no cotidiano da sala de aula. Trago brevemente o histórico da constituição e permanência do referido programa na Instituição onde ele foi desenvolvido, a UNESP, suas transformações e adequações em face ao panorama político do Brasil atual. Posteriormente, trarei também o PIBID (2009) uma iniciativa de âmbito nacional de apoio à parceria universidade-escola.

3.1. Uma história de lutas (que não tem fim) em busca de uma formação de professores de qualidade

Estar com Manoela e Charlotte na escola foi, sem dúvida, uma das mais ricas, se não for a mais rica, experiência de formação que eu pude experimentar em minha jornada de constituição docente. Com isso busquei então olhar o contexto da formação docente no Brasil a fim de compreender quais foram as lutas políticas travadas pela busca do reconhecimento

desse espaço legítimo de formação de professores que é a escola. O resultado dos meus estudos trago no presente capítulo.

A formação de professores foi, ao longo da história da constituição do nosso país, sendo influenciada pelas transformações sociais que ocorriam em cada período e foi servindo a cada uma delas. Segundo Freitas (2002),

> [...] a luta pela formação do educador, portanto, inserida na crise educacional brasileira, parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria (FREITAS, 2002, p. 139).

Foi na década de 80 que surgiu a Pedagogia Progressista Libertadora de Paulo Freire. Acredito que essa perspectiva foi uma tentativa de ruptura com o modelo tecnicista de formação docente. Segundo Freitas (2002) este período foi marcado por uma concepção emancipadora de educação, com uma compreensão avançada do fazer docente que garantiu a quebra da dicotomia entre especialista e generalista, atribuindo à docência em uma nova concepção de profissional da educação, que guarda em si suas singularidades. Nas palavras da autora,

> A luta dos educadores a partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza (FREITAS, 2002, p. 138).

Freitas (2002) destaca o papel das entidades (ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, ANPAE, CEDES, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, CNTE) na luta por evidenciar os "(des)caminhos das políticas de formação de professores nos últimos dez anos, buscando nesta história identificar os elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação e em particular a formação de professores" (FREITAS, 2002, p.138).

Com o fim do regime militar, a formação docente ansiou pela mudança através da nova LDB (9.394/96). Esta por sua vez foi motivo de grande decepção para aqueles que lutavam por uma formação de professores de qualidade, pois a mesma legitimou as formações baratas e aligeiradas como forma alternativa de formação docente.

A década de 90, marcada pela política neoliberal, que adota a política do Estado Mínimo, onde considera-se a ineficiência do Estado para gerir a Educação. Entrega-se então a legitimidade desse campo às Instituições privadas e, é nesse momento, que se instala a educação propedêutica para a elite e o ensino profissionalizante para as classes populares.

Segundo Freitas (2002), levando em consideração todo o contexto histórico no qual a profissão docente foi se delineando, ela acabou por tornar-se um alvo fácil para as políticas pautadas no neoliberalismo, perdendo novamente o foco de se pensar uma "formação humana multilateral" (FREITAS, 2002, p.141). Para a autora, "no desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica" (p. 142). Porém, uma qualidade que tenha desconsiderado essa formação humana multilateral da qual Freitas (2002) discute como necessária.

O que presenciamos, ao final da década de 90, segundo Freitas (2002), foi uma política de expansão dos IES (Institutos de Ensino Superior), esses, por sua vez tem, segundo a autora, dentro do seu objetivo primeiro a "formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um 'prático'" (FREITAS, 1992 apud FREITAS, 2002, p. 143).

E qual é a qualidade da formação em muitas dessas instituições? Segundo Freitas (2002) o que se oferece é "uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado" (p. 45). Diante desse cenário, instala-se uma desvalorização da profissão do magistério.

Freitas (2002) questiona, que projeto de escola é concebida a partir de uma formação de professores que se impõe diferenciada: uma para formar os "especialistas" e outra para os "professores tarefeiros"? (FREITAS, 2002, p. 146). Para a autora, essa é uma tentativa de, dentro das políticas públicas para a Educação, suprimir, do campo da formação docente, o que dela é próprio: a formação científica e acadêmica que constitui um "profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade" (FREITAS, 2002, p. 139).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN) foram instituídas em 2002 e tinham como foco o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos professores. Sinalizaram que a formação docente deve levar em conta dois elementos fundamentais: a formação de competências necessárias à atuação profissional e a

pesquisa, dentro do ensinar e aprender, para compreensão do processo de construção do conhecimento.

Em seu artigo 12, as DCN orientam que a "prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor". Aqui chegamos então no ponto em que se passa considerar a escola como lócus de formação docente assim como as instituições universitárias. É interessante observar que, para que Manoela e Charlotte estivessem na escola, e consequentemente vivessem essa experiência de formação profissional, muitas lutas e discussões foram desencadeadas. A profissão docente passou por diversas transformações, seguindo sempre, como já referido, o tom das políticas vigentes em cada época, o que sinaliza o forte teor político da nossa profissão dentro do contexto social.

Freitas (2002) tem dedicado alguns de seus estudos às DCN, seus embates e debates. A autora diz que o referido documento explicita as "múltiplas facetas das políticas de formação" (p. 136). Segundo a autora, o momento de flexibilização vivenciado pela formação de professores (em 2002) poderia, em certa medida, comprometer anos de luta pela profissionalização do magistério. Para a autora, é possível observar que tal documento realiza um deslocamento dos conteúdos e métodos característicos da formação em Educação. Esse deslocamento, ao invés de ampliar tais métodos, os reduz "a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa" (FREITAS, 2002, p. 155). Segundo a autora,

> A discussão que hoje está posta coloca em campos antagônicos projetos de educação e formação que privilegiam o *controle do desempenho com vistas à competência e competitividade* em contraposição a uma outra concepção de educação e de formação que é a *formação humana omnilateral, a autonomia e o aprimoramento pessoal*. (FREITAS, 2002, p. 159).

Freitas (2002), afirma que nas discussões sobre a Educação no Brasil observam-se dois movimentos que se conectam de forma contraditória: de um lado o movimento histórico dos educadores que defendem a profissionalização do magistério, e, de outro, as políticas públicas educacionais. Para a autora, "retomar as discussões sobre os fins da educação significa trazer à tona a questão dos projetos históricos e do futuro que queremos construir hoje para nosso povo, lidando com as contradições próprias dos processos educativos" (FREITAS, 2002, p. 162).

O Decreto Presidencial nº. 6.755/2009 (revogado pelo Decreto nº 8.752/2016) instituiu a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dispondo sobre a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior) para fomento aos programas de formação inicial e continuada. O Decreto propõe, entre outras iniciativas, ações formativas, no sentido de articular as instituições de ensino superior e as redes de ensino da Educação Básica para a participação dos estudantes nas atividades de ensino da educação básica, bem como, a atuação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, com projetos pedagógicos, fomentados pela Capes, que tragam propostas de inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos. Propõe também uma revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisa que impactem a formação de docentes.

Achei pertinente trazer o texto do Decreto na íntegra a fim de observar, no texto da lei, como se regulamenta a política de inserção dos futuros professores no contexto da escola. Segundo o documento,

> Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior. § 1o Os programas de iniciação à docência deverão prever: I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública (BRASIL, 2009, p. 5).

Vale ressaltar que o Decreto nº 8.752/2016 revogou o Decreto Presidencial nº. 6.755/2009. O referido decreto dispõe, além dos pontos contidos do documento anterior, sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, porém desconsidera alguns direitos conquistados anteriormente.

Gatti e Barretto (2009) consideram que as políticas mais recentes no campo da formação de professores buscam responder a questionamentos sinalizados historicamente acerca do processo de formação de docentes, como articular as instituições de formação em nível superior e a rede pública de ensino na figura das escolas e outros espaços educativos não formais; replanejar currículos e suas formas de implementação e desenvolvimento, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades.

Esse foi um breve relato histórico da formação docente, desde um viés de debates e lutas no campo social e político. A seguir, apresento os principais Programas que se propuseram a trabalhar com a inserção dos estudantes das Licenciaturas no contexto da escola, trazendo assim a dimensão formativa da profissão também para o seu lócus de atuação profissional.

3.2 O Programa Núcleo de Ensino Prograd/UNESP: uma iniciativa pioneira de iniciação à docência

Pretendo, nas linhas que se sucedem, compartilhar meus estudos acerca da constituição e proposta do Programa Núcleo de Ensino Prograd – UNESP (NE); programa que possibilitou Manoela e Charlotte estarem na escola e dividirem comigo meu fazer docente em sala de aula. Trazer um pouco da sua história de constituição alicerçado nas lutas políticas dentro e fora do espaço da universidade a fim de garantir a permanência do programa na sua proposta: ser um elo entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a escola.

Historicamente, o NE surgiu em 1987, por meio de um grupo de professores da UNESP que apresentou uma proposta de criação de um programa que tinha por objetivo incentivar o desenvolvimento de ações que estreitassem os laços entre universidade, escolas públicas e sociedade para a resolução dos problemas sociais existentes no período.

Segundo Mendonça, Barbosa e Vieira, (2010) a “grande sacada” do programa residia em juntar, num espaço e tempo singulares, as diversas frentes de formação, proporcionando um diálogo democrático entre IES e escola. Nesse movimento de constituição e implementação do programa, destacou-se o apoio institucional da UNESP como também a dedicação de seu corpo docente em se engajaram em projetos nas mais diversas áreas de ensino, tendo sempre como ponto essencial a participação ativa dos licenciandos junto às escolas. Estas também tiveram um papel de grande importância na história do NE, por “abrirem as portas” para os projetos. Em igual medida, o destaque para os professores da rede pública pela adesão e participação ativa nos projetos propostos através do programa.

Fundamental pensar no papel da UNESP enquanto mediadora dessa aproximação com as escolas. Segundo Mendonça (2010), a universidade deixou seu papel de expectadora e passou a ser um agente social ativo na reflexão e transformação dos problemas educacionais existentes. A autora traz a história do NE em associação com a história de transformações sociais e políticas que a UNESP sofreu nesses trinta anos de existência do programa.

Na década de 1980 a UNESP passou por um processo de democratização advindo do final dos anos de 1970 no qual o Brasil passava por uma transformação em seu cenário político. Segundo Mendonça (2010) o cenário de "efervescência política" contribuiu para que a UNESP iniciasse o seu processo buscando um viés mais democrático. O movimento data de 1983, com a iniciativa do campus de Assis, com o movimento da greve de 64 dias, em resposta a não nomeação do diretor o professor Antônio Salgado Quelce, escolhido pela comunidade universitária.

O movimento foi tomando corpo e em junho houve uma paralisação em outros campus, incluindo o campus de Rio Claro, com ocupação da diretoria pelos alunos. Em meio a nomeações para a reitoria, contrariedades entre a mesma e a comunidade universitária, em 15 de dezembro de 1988, após um ano de discussões, foi aprovado o novo estatuto da UNESP.

Segundo Mendonça (2010), "a reforma estatutária representou, assim, um avanço para a gestão democrática da Universidade, ampliando a participação dos três segmentos, porém ela não se completou" (MENDONÇA, 2010, p. 19). Essa incompletude, segundo a autora, é percebida quando em movimentos e reivindicações atuais emergem pautas das discussões anteriores que, muitas vezes, não foram discutidas. Mendonça (2010) salienta o papel fundamental da comunidade universitária na construção histórica da UNESP.

Junto as políticas públicas, a UNESP através de seu jornal, por diversas vezes elencou pautas referentes à problemática educacional do país. Era em meio a esse olhar da universidade para o cenário da Educação brasileira que as propostas do NE eram enviadas aos campus. Para Mendonça (2010), esse se tornaria o eixo central dentro da proposta: "trabalhar no diagnóstico da educação pública no Estado de São Paulo e elaborar uma política pública que atendesse às demandas da população nas áreas sociais, estimulando a articulação dos vários órgãos públicos para lograr tal objetivo" (MENDONÇA, 2010, p. 21).

A temática educacional, em sua forma mais abrangente, foi cada vez mais tornando-se parte das discussões dentro da universidade, chegando a reflexão sobre o espaço da escola na sociedade. Desse modo, considerou-se que a escola "poderia transformar-se em um espaço estratégico de manifestação, discussão e concretização de reivindicações da população, ou seja, de políticas públicas" (MENDONÇA, 2010, p. 22).

É em meio a esse cenário de conquistas e de uma abertura à democratização da UNESP que surge o Programa Núcleo de Ensino. Segundo Mendonça (2010),

> O processo de mobilização da UNESP trouxe a possibilidade de vislumbrar novos rumos, até então não visíveis, como soluções de problemas sociais enfrentados. O processo de democratização propiciou um repensar da Universidade que até aquele momento só pertencia ao universo de preocupações de um pequeno setor da comunidade unespiana. Essa nova etapa da Unesp fez com que questões fundamentais – relativas à concepção, ao papel da Universidade – fossem objeto de uma reflexão mais profunda realizada pela comunidade universitária. Foi neste contexto que a organização dos NE começava a estruturar-se (MENDONÇA, 2010, p. 28).

De 1987 a 1994 o NE viveu sua primeira fase semeando, por assim dizer, uma nova relação entre universidade e escola. Nas propostas dos NE existia uma forte defesa para a oferta

de uma educação pública e de qualidade. Havia também uma preocupação e dedicação para se cumprir as atribuições que lhe cabiam enquanto viés da política pública.

Dois outros pontos fundamentais e inovadoras nas propostas do NE eram: a participação dos estudantes, que recebiam bolsa de estudo por sua atuação junto ao programa; e, também a oferta de bolsa aos docentes, professores da Educação Básica, parceiros dentro dos projetos pertencentes ao NE. Nas palavras de Mendonça (2010),

> A participação dos alunos unespianos nos Núcleos foi outro aspecto inovador, pois ela era aberta àqueles que cursavam as licenciaturas, como àqueles cuja disciplina cursada desenvolvesse algum trabalho pertinente à problemática educacional de alguma forma. Além disso, os alunos selecionados para atuarem no projeto tinham uma bolsa de estudos. Essa postura abriu espaço para criação dos NE em campus onde não havia cursos de licenciatura. [...] Outro aspecto importante era a bolsa destinada aos docentes da rede que atuavam nos projetos dos NE, que visava valorizar a participação deles como pesquisadores e, ao mesmo tempo, amenizar os prejuízos financeiros que alguns tinham ao optarem em participar dos projetos e terem de desistir de aulas na rede pública, por conta da falta de disponibilidade de tempo (MENDONÇA, 2010, p. 31-32).

Após seu período de implementação, aplicação e institucionalização (datada de 1991), com o Consórcio Intermunicipal do Leste Paulista, sob a Coordenação Geral dos NE, foram definidas as seguintes ações: elaborar um diagnóstico da situação do ensino da região, elaborar um programa de atualização de docentes da Rede Municipal e formular um modelo jurídico, administrativo e financeiro que viabilizasse a associação entre os municípios. A UNESP daria o suporte técnico. Em 1993 inicia-se uma nova fase na história do NE.

Como a renovação da diretoria da universidade, foi delineada uma outra concepção para o NE. Por solicitação dessa diretoria uma avaliação acerca dos resultados do NE até aquele momento foi solicitada a Prograd (Pró-reitoria de Graduação). O relatório emitido pela Prograd foi alvo de muitas críticas por suas inconsistências e inverdades acerca dos resultados apresentados em relação ao efetivo envolvimento dos projetos vinculados ao NE e à melhoria do ensino nas escolas envolvidas.

Ainda que tenha existido uma resistência, algumas mudanças significativas foram feitas na estrutura dos NE, dentre elas a limitação do Programa aos cursos de licenciatura e a retirada da bolsa de auxílio ao professor da rede básica de ensino. Segundo Mendonça (2010), a reorganização do NE proposta pela Prograd,

> [...] refletiu uma nova conjuntura política da Universidade, influenciada pela política neoliberal, cujos projetos diferenciados de implementação de políticas

> públicas, com investimentos significativos por parte da Universidade, começam a ser revistos para atender a lógica neoliberal (MENDONÇA, 2010, p. 44).

Esse processo de descontinuidade política dentro do NE trouxe prejuízos a muitos projetos que há anos vinham construindo uma relação de responsabilidade e participação no diálogo com as escolas.

Segundo Mendonça (2010), é preciso enxergar o NE como "um lócus de resistência de um projeto de universidade claramente comprometido com a busca de soluções para os problemas sociais da população brasileira" (MENDONÇA, 2010, p. 47). Sua afirmação reside no fato de que, ainda em tempos (como o que agora vivemos) desfavoráveis e de complexidade política, os projetos vinculados ao NE emergem como uma tentativa de resistir a esse empobrecimento das políticas públicas voltadas a concepção de um diálogo ativo entre IES e escola, buscando a resolução dos problemas sociais existentes e propondo transformações efetivas que contribuem para uma educação pública e de qualidade.

Considero que a presente pesquisa evidencia esse movimento. Apresenta, através do trabalho realizado por mim e pelas bolsistas Manoela e Charlotte, a importância de programas e iniciativas como o NE. Iniciativas que englobam a relação dialógica entre universidade e escola, que atuam na formação inicial das licenciandas que, inseridas na escola, vivenciam a formação pelo viés da experiência. Contribuem para a formação continuada de professores, por oportunizar que o docente da rede básica tenha a possibilidade de aprender com as bolsistas e também ensinar, atribuindo assim a esse profissional também o papel de co-formador. E, sem dúvida, retornando aos alunos uma educação outra, pautada no planejamento, no diálogo, na reflexão e na ação coletiva.

Falando um pouco mais sobre o Núcleo de Ensino Prograd/UNESP, agora da sua composição estrutural, trago também as contribuições de Mendonça et al. (2015). Segundo elas, foi com o intuito de fundar uma relação horizontal e democrática com a comunidade que nasceu o Núcleo de Ensino Prograd/UNESP. Participaram do NE docentes da instituição, professores e especialistas da rede pública de ensino, trabalhando por meio da elaboração dos chamados "projetos colaborativos". Esses, por sua vez, tinham por objetivo pesquisar a Educação Básica em todas as suas modalidades de ensino com abrangência local e/ou regional.

Mendonça et al. (2015) discorrem que, o grande diferencial do NE residia (e reside) na sua maneira de "reunir no mesmo espaço e tempo *graduandos*, *professores da rede pública* de ensino e *docentes da universidade*, para a elaboração de projetos visando atender as demandas da escola pública" (MENDONÇA et al., 2015, p. 155, destaques meus). Interessante pensar que

exatamente 20 anos depois da criação do NE surgiu, em cenário nacional, o PIBID. Por esse motivo gosto de pensar o NE como um pioneiro, no cenário nacional na proposta de conectar os licenciandos ao contexto da escola, ainda em seu processo de formação inicial.

Desse modo, é possível pensar o NE como uma proposta outra de formação de professores, mais próxima dos apontamentos acerca do tema sugerido pelos pesquisadores que se dedicam a investigar a qualidade da formação profissional docente (NÓVOA, 2011; ZEICHNER, 2010). Segundo Mendonça et al. (2015), os trabalhos realizados nas escolas por meio do NE "funcionaram como um elo integrador entre a sala de aula da universidade e a escola, entre a teoria e a prática, entre o aluno, o professor e a rede pública de ensino, entre a pesquisa e a ação" (MENDONÇA et al., 2015, p. 156). As autoras também afirmam que, tendo sua base sustentada no tripé ensino-pesquisa-extensão, o NE contribuiu para a superação da dicotomia entre teoria e prática, conectando de forma efetiva os saberes de ambos os campos, em igual valor.

Mendonça et al. (2015) apresentam o amparo legal para a constituição e execução de programas como o NE. Elas referenciam o Decreto n. 6.775/2009, que institui a Política Nacional de Formação Profissional do Magistério da Educação Básica que, em seu texto base (Artigo 212, incisos I, V, VI e VII), aponta para uma educação de qualidade e assegura como quesito indispensável "a necessária articulação entre Instituição de Ensino Superior (IES) e Escola de Educação Básica (EEB); a importância da EEB como lócus ou espaço apropriado para o exercício da prática docente" (MENDONÇA et al., 2015, p. 156).

Além do Decreto nº. 6.775/2009, Mendonça et al. (2015) referenciam o Decreto nº.7.219/2010 (relacionado ao PIBID), a alteração do texto da LDB 9.394/1996 que por meio da Lei 12.796/2013, teve em seu artigo 62, incluso o parágrafo 5º. Busquei, na referida lei o texto do artigo 5º na integra:

> § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013, p. 56).

Tendo a presente pesquisa sido realizada no município de Rio Claro/SP, busquei na legislação municipal algum artigo que estivesse em consonância com os expostos nas leis acima citadas, ao que encontrei no anexo da Lei nº. 4886/2015 que aprova o Plano Municipal de Educação da cidade de Rio Claro, em duas de suas metas (Meta nº 10, estratégia 10.4; Meta 15, estratégia 15.2) a articulação entre Secretaria Municipal de Educação e IES (Instituições de

Ensino Superior) para formação continuada de seus professores alfabetizadores, privilegiando a escola como espaço formativo e a criação de núcleos de estudos permanentes entre os profissionais da educação do município e pesquisadores ligados as IES com o objetivo de se estabelecer uma conexão no que o texto da lei chama de "inter-relações teórico-práticas" (RIO CLARO, 2015, p. 10).

Considero que o escopo das leis acima apresentadas, garantem, seja dentro da formação inicial ou continuada, uma proposta outra de formação de professores, que olha para a formação dada por meio da experiência, da parceria (universidade-escola) valorizando os saberes da prática e considerando a escola como um lugar legítimo de formação profissional.

Mendonça et al. (2015) também visualizam esse status atribuído ao espaço escolar dentro da formação de professores. Para elas "a escola e seus sujeitos ganham outra dimensão e reconhecimento, e a partir da realidade e sua interpretação, um campo de possibilidades se abre para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem" (MENDONÇA et al., 2015, p. 160), objetivando a melhoria dos cursos de formação de professores.

Os números do NE, assim como os do PIBID impressionam. Anualmente[11] a Prograd publica em seu sítio na internet Livros digitais, uma coletânea de artigos publicados pelos participantes do NE[12]. De acordo com os dados apresentados nesses Livros digitais disponíveis no sítio da Prograd em 2015[13], foram desenvolvidos 135 projetos, em 283 escolas públicas do Estado de São Paulo. Com isso o programa teve 207 licenciandos bolsistas participando desses projetos. Talvez, um ponto negativo para o NE em relação ao PIBID, nos últimos anos, diz respeito à retirada do incentivo financeiro aos professores da rede pública de Ensino participantes do programa.

Mendonça et al. (2015) chamam a atenção para o grande potencial de trabalho em parceria da UNESP para com a escola pública, porém as autoras advertem que apesar de significativos, os avanços apresentados por programas como o NE ainda não são suficientes para sanar os problemas que historicamente a educação brasileira apresenta. Para elas fazem-se "necessárias políticas complementares que abarquem outras dimensões do trabalho docente" (MENDONÇA et al., 2015, p. 168).

[11]Exigência contida em edital até o ano de 2017. A partir de 2018 passou a ser solicitado um relatório final do trabalho realizado.

[12] O volume 2 do Livro publicado em 2015, conta com um artigo meu, de Manoela e da Prof.ª. Dr.ª. Laura Noemi Chaluh intitulado "Práticas de Leitura Literária na sala de Aula", no qual compartilhamos nossa experiência de trabalhar literatura em sala de aula.

[13] Até maio de 2018, no site da Prograd/UNESP a última publicação dos "Livros Digitais" era referente ao ano de 2015.

A presente pesquisa vem legitimar o que estudos como os que aqui apresentei afirmam: a dimensão formativa existente numa proposta de parceria entre licenciando e professor em exercício. A importância de se ter, como afirma Nóvoa (2011), professores formando professores e ambos sendo formados pela prática docente em sala de aula. E valorizar os saberes da prática não é, de forma alguma, desconsiderar os saberes da teoria.

Manoela e Charlotte tiveram o privilégio de estar na escola e reconhecer os saberes que se constituem nesse contexto. Eu também tive a possibilidade de olhar para o meu fazer docente de outra forma, de refletir sobre mais práticas e poder ressignificá-las. E isso só se tornou possível devido ao NE e sua proposta de formação docente pautada na conexão entre teoria e prática, entre universidade e escola.

3.3 O PIBID– uma proposta nacional de iniciação à docência

Para apresentar o PIBID, sua história dentro dos cursos de licenciatura, bem como o seu desenvolvimento nos mesmos, trago as contribuições de Gatti et al. (2014). Um estudo avaliativo realizado pela Fundação Carlos Chagas sobre esse programa de âmbito nacional.

Em 2007, ao ter a sua lei reformulada, a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – recebeu a tarefa de fomentar programas que valorizassem o exercício do magistério em todos os seus níveis. O DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – tem dentre seus princípios básicos, na concepção de suas políticas de formação, a conexão entre teoria e prática e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Com esse cenário de reformulação da legislação que orienta a CAPES, em 2009 inicia-se o PIBID, um programa de bolsas que visa inserir os licenciandos no contexto das escolas de Educação Básica. Os dados apresentados por Gatti et al. (2014) impressionam: em cinco anos o programa alcançou mais de 280 instituições (públicas e privadas) com mais de 90.000 bolsistas. Mas, segundo os autores desse estudo "o Pibid, contudo, não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica" (GATTI et al., 2014, p. 5).

O PIBID se torna mais que um programa de bolsas, pois além dos bolsistas participantes, licenciandos que desenvolvem um trabalho pedagógico em escolas da rede pública, há também os supervisores: professores em exercício na Educação Básica que recebem esses bolsistas e desenvolvem com eles projetos em sala de aula. Ambos são orientados por coordenadores de

área, professores dos cursos de licenciatura das instituições vinculadas ao programa. Todo esse movimento recebe a supervisão da CAPES.

Com uma proposta que articula em seu seio a formação inicial e continuada de professores e estreita a relação entre universidade-escola, o PIBID, em 2014, foi considerado uma política pública de alto impacto na qualidade da formação docente. Com seu expressivo crescimento, a produção acadêmica envolvendo o programa também aumentou consideravelmente, colocando assim o PIBID em visibilidade tanto no Brasil quanto no exterior.

É importante dizer que o PIBID surge em um momento em que a formação inicial no país passa por uma avaliação qualitativa na qual os resultados apresentados são de cursos de licenciaturas onde não há, na maioria das vezes, uma relação entre teoria e prática. Há também uma hierarquização dos saberes da teoria em detrimento dos saberes da prática, distanciando o futuro professor do contexto real do seu espaço de atuação profissional.

Gatti et al. (2014) apoiam-se em diversos estudos acerca dos cursos de formação inicial e concluem que tais pesquisas "indicam a necessidade de repensar os atuais modelos de formação, estabelecendo um diálogo mais estreito com a realidade e com as situações concretas do trabalho docente" (GATTI et al., 2014, p. 14). É por compreender tal cenário no campo da formação de professores que encontramos indícios que explicam a importância e a urgência de programas como o PIBID na formação inicial docente.

Os autores do referido estudo apresentaram um vasto número de pesquisas que sinalizam, através dos relatos dos bolsistas ID[14], as relevâncias do PIBID em seu processo de constituição docente. Segundo os autores,

> A relevância do programa como instrumento de promoção da formação profissional do professor em uma perspectiva integral é destacada com base nos depoimentos dos bolsistas partindo do princípio que não existiria um conhecimento a ser definido a priori em relação às ações educativas, mas um conhecimento a ser identificado, definido e trabalhado na prática escolar das escolas envolvidas e nas disciplinas da universidade. (GATTI et al., 2014, p. 16).

Para Gatti et al. (2014) o resultado do levantamento de pesquisas com o PIBID apresentou aspectos, na sua maioria, positivos, evidenciando a importância do Programa na melhoria qualitativa nos cursos de formação de professores.

[14]Bolsista ID é uma referência aos bolsistas de Iniciação à docência, dentro do PIBID.

Um dado que me chamou muito atenção na pesquisa foi o relato dos licenciandos em relação ao que os autores chamaram de "temática sobre o trabalho docente". Segundo os autores, a maior parte das respostas dos participantes da pesquisa acha-se nas afirmações: "Vivenciar a escola e a sala de aula"; "Colocar-se no lugar da condição de professor e conhecer a realidade do trabalho docente"; "Abertura de visão para várias possibilidades e problemáticas relacionadas ao ato de ensinar" (GATTI et al., 2014, p. 48) entre outras. Essas que aqui apresentei me remetem muito aos registros de Manoela e Charlotte e suas afirmações acerca da experiência de estarem inseridas na escola antes mesmo de se tornarem professoras.

Sobre o tema da "Compreensão da profissão docente", Gatti et al. (2014) afirmam que "o aspecto que se apresentou com maior força na categoria relativa à profissão docente foi a afirmação dos Licenciandos de que a participação no Pibid os fez 'tomar consciência de todos os problemas que surgem na realidade do atual sistema educacional brasileiro'" (GATTI et al., 2014, p. 49). E afirmaram em igual medida que,

> A participação no Programa ajudou a confirmar a escolha profissional, motivou-os a seguir carreira como professor e a construir uma visão da profissão e uma identidade profissional. Mencionaram que através do Pibid tiveram oportunidade de desenvolver a responsabilidade profissional e adquirir um diferencial para o curriculum vitae profissional (GATTI et al., 2014, p. 49).

Outro ponto relevante apontado pela pesquisa de Gatti et al. (2014) é com relação ao pertencimento que os bolsistas sentem em relação à escola e seu contexto. Segundo os autores, as respostas dadas pelos licenciandos "mostram a diferença em ser recebido na escola como ator e não apenas como um observador de passagem" (GATTI et al., 2014, p. 55). Isso se deve ao fato de, no PIBID, os bolsistas viverem o cotidiano da escola coparticipando das realizações e eventos do contexto escolar.

Esse fato estabelece relação com um outro tema pertinente à minha pesquisa: "valoração da experiência do PIBID em relação ao estágio curricular". Penso, em consonância com os autores da referida pesquisa, que programas como o PIBID proporcionam uma experiência outra dos graduandos com o contexto da escola. Segundo a pesquisa de Gatti et al. (2014) os bolsistas consideram que "as aprendizagens no Pibid são, de longe, melhores do que no estágio" (p. 63) e isso se deve a um conjunto de elementos presentes na experiência Pibidiana e ausência nos estágios curriculares, tais como: "permanência de mais tempo na escola, oportunidade de conhecer a escola toda e sua dinâmica, de planejar atividades, de experimentar a docência, de conhecer ou criar materiais didáticos" (GATTI et al., 2014, p. 63).

Sobre o trabalho de parceria entre professores e bolsistas, o referido estudo não se aprofunda. Apenas cita que há a menção do enriquecimento do trabalho colaborativo a partir da chegada do PIBID nas instituições de ensino. Segundo os autores, "são notáveis as ações compartilhadas entre Licenciandos, Professores Supervisores e professores das IES em trabalho coletivo e participativo" (GATTI et al., 2014, p. 104). Eles elencam este movimento como uma das contribuições do programa para os cursos de Licenciatura.

Estamos em 2018 e, infelizmente, o que presenciamos é um retrocesso nas políticas públicas para o campo da formação docente. Em 2017, vimos cortes de bolsas para pesquisas de programas de estudos, em especial no campo da Educação. Em 2017, o MEC anunciou o Programa de Residência Pedagógica, que entrou em vigor em 2018, proposto paralelamente ao PIBID. Segundo alguns especialistas, o PRP e a "nova cara" do PIBID possuem uma proposta empenhada em submeter os programas de formação inicial (cursos de Licenciatura) à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa, por sua vez, está ligada com as avaliações em larga escala. Tal estrutura fere a autonomia das universidades que, aos novos moldes dos programas, estão subjugadas a projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos.

Freitas (2002) já anunciava tal movimento ao afirmar que,

> Outras duas questões ainda orientavam os debates gerais: no movimento de luta pela democratização da sociedade brasileira está inserida a necessidade da *gestão democrática* da escola e da educação em todos os níveis e a explicitação da *luta pela autonomia universitária*, que no entendimento dos educadores passa pela descentralização do poder de decisão na área da educação, tanto em nível interno quanto externo (gestão democrática), autonomia que não implica, tal como se manifesta a visão atual do Estado brasileiro, a progressiva retirada de recursos públicos e o consequente descomprometimento do Estado com a manutenção e o desenvolvimento das instituições públicas de ensino (FREITAS, 2002, p 140).

Penso que a presente pesquisa possa vir a ser também um registro histórico de uma fase da formação de professores onde se buscou a qualidade da formação pelo viés da experiência docente, considerando de fundamental importância inserir os futuros professores dentro do cotidiano da escola e, mais que isso, o quanto essa prática contribui para a constituição do profissional professor.

4. ENTRE O SINGULAR E O PLURAL:QUEM MAIS ALÉM DE NÓS?

Caro leitor, devo alertá-lo: este capítulo sempre existiu. Na vida, no ato ético, responsável da vida. Mas a ideia de dar a ele um status estético, um acabamento narrativo para a experiência, surgiu no momento da qualificação do presente estudo. Além das "heroínas" que aqui descrevo (fazendo referência a um termo de Bakhtin (2003) que estiveram envolvidas na experiência narrada na presente tese, neste capítulo pretendo contextualizar de que modo surgiu meu vínculo com a universidade, bem como o contato com os projetos no Núcleo de Ensino que culminaram no meu encontro com Manoela e Charlotte.

As perguntas provocativas: quem mais além de Pamela, Manoela e Charlotte construíram essa história de parceria? Quem são os outros dessa narrativa? Me levaram a perceber que, no anseio de contar a experiência de formação por meio do trabalho de parceria, evidenciando as personagens "professora da turma" e "bolsista", acabei deixando a um papel coadjuvante os demais sujeitos dessa experiência.

Trago neste capítulo pessoas, lugares, projetos que tornaram possível a minha parceria com Manoela e Charlotte. Pessoas que nos marcaram de forma singular e que nos ajudaram a constituir a experiência de formação que posteriormente tornou-se objeto de estudo da presente pesquisa.

4.1. Os projetos-pontes: a conexão entre universidade-escola e entre mim e as bolsistas

Na introdução desta tese eu mencionei que Manoela e Charlotte estiveram comigo nas escolas "tão, tão distante" e "labirinto" por meio de dois projetos fomentados pelo programa do Núcleo de Ensino da Prograd/UNESP. Tanto Manoela quanto Charlotte ingressaram (em momentos distintos) no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNESP/RC e, em algum momento de seus processos de formação inicial, participaram dos referidos projetos vinculados ao NE. Logo mais trarei um breve relato sobre a trajetória das "minhas meninas" até o nosso encontro em sala de aula.

Agora trago, de forma sistematizada, as propostas dos projetos que Manoela e Charlotte fizeram parte nos anos de 2014, 2015 e 2016 no caso de Manoela, e 2016 e 2017 no caso de Charlotte. Comigo esteve Manoela em 2014 e 2015 e Charlotte em 2016. Em 2017 Charlotte e uma nova bolsista estiveram com duas professoras de dois terceiros anos, na escola "labirinto". A mudança para as turmas de terceiro ano foi uma sugestão da gestão escolar, uma vez que eu

"segui" com a minha turma em 2017. Como as duas turmas já haviam sido contempladas pelo projeto em 2016, a gestão sugeriu que novas turmas pudessem receber o projeto na escola.

O primeiro projeto a que faço referência é o *"Prática de leitura e literatura e formação de professore),* aprovado pela Prograd em 2014 com vigência de dois anos. Tinha dentre seus objetivos, "Promover experiências com a literatura de modo a potencializar e despertar a subjetividade e a construção de sentidos múltiplos" (CHALUH, 2014, p. 3). Eu, professora da escola municipal "tão, tão distante", quando soube da proposta do projeto, demonstrei interesse em abrir a minha sala de aula e realizar um trabalho de parceria com uma bolsista. A bolsista selecionada[15]foi Manoela.

No texto do projeto, há uma descrição das responsabilidades da bolsista para com a coordenadora do mesmo e também com a professora da escola. Dentre as condições gerais para participação da licencianda consta que a bolsista iria "acompanhar o trabalho pedagógico de uma professora, semanalmente" (CHALUH, 2014, p. 2). Essa dedicação semanal tinha por objetivo inserir a bolsista na docência por meio da realização de um trabalho com leitura e a literatura na escola e na sala de aula.

Há também, no texto do projeto, menção à entrega de um relatório semanal com registro das aulas propostas seguidas de uma reflexão acerca das experiências com os alunos e principalmente com a professora parceira. Esses relatórios são parte do corpo documental dos dados analisados na presente pesquisa. Também, explicita-se no projeto a participação da bolsista no curso de extensão[16] oferecido pela coordenadora do mesmo às professoras coordenadoras, vice-diretoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas da rede municipal de educação da cidade de Rio Claro/SP, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental.

O projeto traz uma fundamentação teórica ligada ao campo das práticas de leitura em sala de aula. Trago a referência de Chaluh (2014) à Geraldi (1985) sobre a experiência da leitura não obrigatória, a leitura "descompromissada" por assim dizer. Segundo a autora do projeto, Geraldi (1985),

> Explicita a necessidade de recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução que está praticamente ausente nas escolas e especificamente nas aulas de língua portuguesa: "o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente

[15] Cada coordenador de Projeto do Núcleo de Ensino, uma vez outorgadas as bolsas, fica responsável por fazer um processo seletivo para escolha do bolsista.

[16] Os projetos do Núcleo de Ensino sob coordenação de Laura Noemi Chaluh a partir de 2012 (até o presente momento) contemplaram dois percursos que se complementam: a) um curso de extensão - "Escola: espaço de formação de professores" - com encontros mensais dos quais participam equipes de gestão da Educação Infantil e do Ensino Fundamental vinculados à Secretaria Municipal de Rio Claro e alunos do Curso de Pedagogia e b) a entrada na escola mediada pelas bolsistas do Núcleo de Ensino.

> aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define este tipo de interlocução é o 'desinteresse' pelo controle de resultado" (p. 86). Segundo o autor temos que trazer para dentro da escola aquilo que foi excluído por princípio "o prazer" e ainda afirma que qualquer esforço honesto de "incentivo à leitura" terá que levar em consideração esta postura de fruição (CHALUH, 2014, p. 8).

Trago esse trecho no qual Chaluh (2014) fala acerca do "ler por prazer", referenciando Geraldi (1985), pois foi exatamente isso que os alunos dos anos de 2014 e 2015 experimentaram com Manoela (duas turmas de 5º ano): a leitura não obrigatória, não forçada. Sem uma intencionalidade prática como identificar parágrafos, ou responder a questões de interpretação direta. Em 2014, nosso primeiro ano juntas, Manoela e eu decidimos trabalhar com a leitura do livro "Diário de um Banana – a verdade nua e crua" (KINNEY, 2001). Era um livro selecionado pela escola para ser trabalhado durante o ano letivo. Foi como sugestão de aquisição junto a lista de material escolar, inclusive. Pela comodidade de se ter um exemplar para cada aluno, e a proposta da gestão de trabalho com o livro, Manoela e eu decidimos por trabalhar em sala a partir da leitura da referida obra.

Mas Manoela não se reduziu a este livro. Lia algumas páginas a cada encontro com a turma, parava sempre na parte mais interessante, como uma forma de provocar o desejo neles de continuar a ler e a saber mais sobre a história. Prática essa que aprendi com ela e até hoje utilizo em minhas aulas. A partir do assunto que traziam as páginas lidas, Manoela planejava a sua aula. Desde escritas reflexivas até projetos de sonhos e conversas sobre a história da vida deles ela trabalhava. Parte dessas experiências pode ser encontrada no capítulo 4 desta tese.

Confesso que em 2014 eu ainda não sabia ao certo o que era um trabalho de parceria. Pensava mais em parceria de trabalho. Sabe, ceder o lugar a outra pessoa para que ela realizasse seu trabalho. Ajudar em algo, trocar uma ou atividade. Mas Manoela foi sendo um espelho que refletia a minha postura em sala de aula a cada dia. Através dos olhos dela podia ver cada postura minha ser reproduzida, ou questionada, até mesmo negada. E isso me provocava a refletir, pensar melhor, reconsiderar.

Em 2015, ainda na escola "tão, tão distante",o segundo ano em que Manoela e eu realizamos um trabalho anual de parceria juntas, no contexto do projeto acima citado[17](com algumas mudanças), escolhemos trabalhar dois livros: "Otolina e a Gata Amarela" (RIDDELL, 2009) e "A Bolsa Amarela" (BOJUNGA, 2008). Em 2015 herdei uma turma (5º ano do Ensino

[17] Lembro que todo Projeto do Núcleo de Ensino pode ter como duração máxima dois anos, porém ao finalizar o primeiro ano o docente responsável, tem que submeter novamente o projeto para a Prograd sinalizando interesse por sua continuidade e, nesse sentido, redefinindo aspectos que sejam necessários para efetivar as propostas.

Fundamental) bastante complexa, com sérios problemas de indisciplina e uma imensa defasagem na aprendizagem. E Manoela foi mais que uma bolsista "experimentando" a sala de aula, ela foi uma formadora. Protagonizou a minha reconstituição como professora ao ter a coragem de me questionar quando eu agia de maneira arbitrária, me apoiar quando nem eu mesma tinha forças para lidar com aquela situação.

Em 2016 eu me removi da escola "tão, tão distante" para escola municipal "labirinto", e como a parceria com Manoela tinha produzido sentidos importantes tanto para mim quanto para ela, solicitei, junto a gestão da escola "labirinto" se o projeto poderia acontecer naquele espaço assim como tinha acontecido na "tão, tão distante". Conversei também com a coordenadora do projeto, se haveria problema em mudar a instituição escolar. Com uma resposta positiva tanto da gestão do "labirinto" quanto da coordenadora do projeto vinculado ao NE, iniciamos Manoela e eu mais um trabalho de parceria, agora um uma turma de 4º ano.

Tendo terminado a vigência do projeto *"Prática de leitura e literatura e formação de professores",* um novo projeto foi encaminhado para a Prograd intitulado *"Do exercício de leitura e escrita na formação do professor: horizontes para promover a autoria e o trabalho coletivo"* esse novo projeto seguia nos mesmos moldes do projeto anterior, porém com algumas alterações. Seu objetivo central era "contribuir na formação de sujeitos autores de seus dizeres e de suas ações" (CHALUH, 2016, p. 3).

As responsabilidades da bolsista continuaram sendo as mesmas, tanto no que diz respeito ao encontro semanal em sala de aula, quanto a entrega dos relatórios semanais e a participação no curso de extensão oferecido pela coordenadora junto a SME. Mas uma boa nova oferta de bolsa, para uma nova licencianda, fez com que minha parceria com Manoela tivesse sua "conclusão". Uso aspas, pois, nossa parceria não teve e não tem prazo de validade, reflete e perdura até hoje, de forma indireta, mas sempre forte e pulsante. O NE cedeu duas bolsas para licenciandas pelo referido projeto.

Desse modo, após um processo de seleção, Charlotte passou a compor o nosso time. Por questões de experiência e tempo de trabalho, acordamos que Manoela deveria então iniciar uma nova parceria com a professora da outra turma de 4º ano da escola "labirinto" e eu ficaria encarregada de receber Charlotte. Essas decisões foram tomadas pela coordenação do projeto junto com a gestão da escola.

Lendo o texto de ambos os projetos, percebo viva a presença de Manoela e Charlotte, dando cor para o referencial teórico escolhido por Chaluh (2016). Nesse novo projeto, ela referenciou Larrosa (2006) transformando o ato de escrever numa experiência formativa para a vida. Segundo ela,

> O autor enfatiza que o ato de escrever não implica escrever sobre o mundo e sim no mundo, escrever implica para o autor uma forma de estar no mundo. As ideias de Larrosa (2006) enfatizam a relação estreita entre o ato de escrever e a tomada de consciência, nesse ato de reflexão, de sermos parte do mundo e sermos conscientes dos nossos atos e do que nos acontece (CHALUH, 2016, p. 8).

Foi assim desde o primeiro momento em que estive com Charlotte. Uma mulher, que aos dezessete anos, recém-saída da escola (como aluna) ingressou na UNESP, no curso de Pedagogia e teve a oportunidade de estar na escola comigo. Charlotte queria estar no mundo e deixar a sua marca. E queria promover isso nos alunos também. Queria que eles se implicassem, se envolvessem com as práticas propostas, e mais que isso: que dissessem a sua palavra, a seu modo, do mesmo modo que Chaluh (2016), ao referenciar Miottello (2012) sugere.

> A palavra enunciada é uma palavra libertadora. Enunciar. Falar. Libertar a palavra. Liberdade que a palavra comporta por estar entre um homem que fala com outro homem que fala. Nenhum deles é seu dono. Ambos são seus constituidores. Ambos são constituídos por ela. O movimento dialógico. Onde a entonação, os desejos, as relações vivas, os projetos de dizer e os meus sonhos se fazem presentes. Meu ato responsável. Do qual não posso fugir. Que apenas eu devo enunciar, assinar embaixo, responder por ele. Essa é a única estrada que leva homens e palavras ao mundo novo, da metamorfose (MIOTELLO, 2012, p. 143 apud CHALUH, 2016, p. 8).

Me lembro do brilho nos olhos de Charlotte a cada proposta nova, a cada resposta inesperada dos alunos. Ela se transformava, se libertava, e toda essa intensidade contagiava os alunos e a mim também. Sobre a nossa escolha para o trabalho com leitura e escrita, escolhemos primeiramente o livro “Kelly Martoer e a máquina do tempo” (CARVALHO, 2006). Na verdade, Charlotte tinha um apreço muito grande por esta obra, por ter lido ela nos tempos de escola, e sugeriu que poderíamos trabalhá-la com os alunos. No segundo semestre após estarmos mais conectadas uma a outra, e Charlotte mais envolvida com a realidade da turma, escolhemos, juntas, trabalhar dois livros da coleção “Antiprincesas” (FINK, 2016).

Ao produzir, mentalmente, uma fusão entre os projetos fomentados pelo NE e prática de Manoela e Charlotte em sala de aula, percebo uma importante conexão entre os objetivos propostos por estes projetos e a conduta das bolsistas na escola. Essa consonância, a meu ver, vem legitimar ainda mais a proposta fundamental de programas como o Núcleo de Ensino: estreitar os laços entre teoria e prática e entre universidade e escola.

Na prática, esses projetos ganharam vida. Manoela e Charlotte trabalharam com responsabilidade. Elas tinham o apoio da coordenadora do projeto, que, em diversas situações esteve presente, orientando e aconselhando as bolsistas. Em 2015, quando minha parceria com Manoela passou por momentos difíceis (uma turma com diversos problemas), foi a coordenadora que nos acalmou e orientou Manoela sobre a proposição do projeto: fazer junto, enfrentar junto e aprender junto. Para mim, receber um projeto que olhasse para a escola de uma forma outra fazia toda a diferença.

4.2. O docente da universidade: um olhar diferenciado para o que acontece na escola

De todas as narrativas tecidas na presente tese, essa talvez seja para mim a mais difícil de se manter um certo distanciamento entre pesquisadora, que narra os fatos desde um outro lugar, e a pessoa, que vive e sente a potencialidade de cada relação.

Gostaria agora de dissertar sobre a coordenadora dos projetos vinculados ao NE, uma pessoa que além de proporcionar a mim e a Manoela e Charlotte a possibilidade de vivenciar uma história outra de formação docente, é uma das pessoas responsáveis por fazer de mim a pesquisadora e a professora que hoje sou.

Acredito que a narrativa tecida no presente trabalho diz sobre processos de formação vivenciados pelas heroínas citadas até aqui. Gostaria de destacar neste momento o envolvimento da coordenadora dos projetos vinculados ao NE, uma pessoa que além de proporcionar a mim e a Manoela e Charlotte a possibilidade de vivenciar uma história outra de formação docente, é uma das pessoas responsáveis por fazer de mim a pesquisadora e a professora que hoje sou.

Mas o que gostaria de evidenciar aqui é o papel fundamental que o docente da universidade, que ao conceber e executar um projeto dentro de um programa como o NE, assume a responsabilidade de promover uma formação docente outra, considerando a escola como lócus de formação e atribuindo à experiência a sua importância dentro da formação inicial de professores.

De modo particular, falo aqui da Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh. Coordenadora dos projetos aqui referenciados, professora minha, de Manoela e Charlotte no curso de Pedagogia da UNESP/RC.

Conheci a professora Laura em 2008. Ela veio como professora contratada para ministrar a disciplina de Didática no curso de Pedagogia. Durante o período em que lecionou para a minha turma, lembro-me de me surpreender com a maneira não hierárquica com que a

professora se referia a escola. Era algo relativamente novo para mim e meus colegas. Alguém que afirmava que na escola se faz pesquisa sim, e que o professor é um pesquisador de sua própria prática.

Em 2010 iniciei a minha parceria de trabalho acadêmico com ela. Primeiramente com o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) depois com o mestrado e agora com o doutorado. São nove anos de parceria em que pude observar a importância do lugar que a professora Laura (assim como seus colegas de trabalho) têm dentro do campo da formação de professores. Um docente de uma universidade tem em suas mãos a responsabilidade de elaborar projetos de pesquisa e de extensão universitária, além de serem responsáveis pelo ensino. E ao longo desses anos eu pude perceber o quão fundamental é (enquanto política pública) o docente que se preocupa em, por meio dos seus projetos, dialogar com a escola de maneira não hierárquica. Que olha para o espaço da escola e enxerga ali um outro espaço para a formação docente.

A professora Laura sempre acreditou e apostou na pesquisa que feita dentro do cotidiano da escola. Seus trabalhos e suas pesquisas evidenciam o quão potente é esse espaço-escola para a formação continuada e inicial de professores. Por isso, ao vincular-se ao NE, seus projetos objetivavam a permanência dos bolsistas na escola. Permanência essa que perpassa todo o ano letivo, acompanhando o trabalho da professora da sala de aula e, principalmente desenvolvendo junto com ela um *trabalho de parceria*.

E como dito anteriormente, eu estou acompanhando a construção da ponte que liga a escola à universidade e vice-versa. Claro, outras tantas pontes estão sendo criadas com essa mesma intenção. Essa é uma longa jornada que vem sendo escrita por muitos pesquisadores. No capítulo dois da presente tese, dentro do histórico de lutas e conquistas no NE enquanto política pública é possível perceber a potencialidade de trabalhos com a preocupação de olhar, dialogar e contribuir para a resolução dos problemas educacionais existentes.

Projetos de extensão que convidam para universidade professores, coordenadores e gestores. Que leva os discentes dos cursos de licenciatura para a escola, para que possam viver e trabalhar naquele que será, futuramente o seu lócus de atuação profissional. Projetos cujo diferencial se pauta no diálogo entre universidade e escola tem sempre, enquanto articulador o professor formador da IES. O responsável por essa aliança, pela conexão das ideias, por vezes pela mediação dos conflitos. Não é um trabalho que simplesmente insere o discente na escola ou traz o professor para a universidade. Há amparo, há escuta, há diálogo. Há comprometimento.

Considero que a presente pesquisa surge também como resultado do trabalho desse professor. Da luta para se fazer da escola um espaço de formação, da pesquisa com e na escola

ser *considerada como pesquisa sim*. A atitude em sensibilizar os licenciandos a estarem na escola. De propor a professores da rede pública de ensino (assim como eu) dividir seu fazer cotidiano com os alunos do curso de licenciatura.

Manoela se aventurou a pegar dois ônibus para a escola "tão, tão distante" toda quarta-feira, durante dois anos, por ouvir os colegas, dentro do projeto de extensão[18],narrarem experiências de estarem na escola, e o quanto estas experiências eram formativas. A figura do coordenador surge mais uma vez aqui, por dar abertura a estas narrativas, por constituir um espaço no qual os licenciandos possam dizer de suas impressões sobre a escola e seu contexto complexo, e refletir acerca dos movimentos da educação.

Logo estando presentes na escola, os licenciandos descobrem que a escola não "é um mundo encantado com crianças que parecem anjos a voar". Há um choque de realidade que acontece quando o bolsista se depara com cotidiano da escola. É preciso que o coordenador atue também para explicar sobre a complexidade que é estar na escola, mas que é nessa complexidade que reside o desejo de ser professor, de contribuir para aquele emaranhado de problemas e desafios.

Manoela e Charlotte se reuniam mensalmente com a professora Laura para conversar sobre os acontecimentos cotidianos, bem como falar da relação de parceria estabelecida comigo. E claro, como todo discente que chega na escola e se depara com um contexto complexo e distante da visão romântica muitas vezes construída em seu imaginário, Manoela e Charlotte a princípio pensaram ser eu algum monstro surgido de um pântano qualquer a aterrorizar os anjinhos daquele contexto escolar.

Entretanto, a cada desabafo, a cada questionamento, a professora Laura, na figura de coordenadora do projeto, sempre tinha, primeiramente uma escuta amiga, dedicada. Depois um diálogo sincero, sinalizando a elas que a escola é também um lugar de contradições. Que às vezes é preciso enxergar para além daquilo que parece óbvio. E isso também é uma responsabilidade do coordenador do projeto.

Desse modo, por diversas vezes Laura esteve com a meninas em particular, orientando, dizendo de outros modos e outras formas de me provocar. De me colocar a refletir sobre minha postura, minha atitude com os alunos. Não obstante também, as orientava a se colocar no meu lugar e pensar se talvez não fosse aquela a melhor atitude a ser tomada naquele momento, ainda que parecesse destoar dos padrões de uma "professora nota 10".

[18] Grupo de Formação: diálogo e alteridade do qual participavam alunos do curso de Pedagogia, com encontros semanais e que teve vida entre 2010 e 2015.

Para além de apresentar o projeto e acompanhar o seu desenvolvimento no contexto escolar, há uma preocupação do professor coordenador do projeto de saber se tudo está correndo bem. É a presença e a orientação dele que muitas vezes permite o projeto a continuar em uma determinada escola. Posteriormente, por meio dos relatórios enviados, o professor da universidade acompanha os sentidos que aquela experiência de estar na escola traz para o bolsista e de que forma aquilo está atrelado a sua formação profissional. É de fato uma forma outra de "ensinar" a profissão docente.

Uma formação que não se limita ao espaço da sala de aula dentro do curso de formação. É uma formação que aproxima o futuro professor da complexa realidade escolar. E que o orienta para que essa complexidade não destrua seu desejo pela docência. O ajuda a buscar compreensão dessa complexidade e transformá-la em elemento de formação profissional.

Esse é o movimento do professor da IES que se propõe a realizar um trabalho de formação em diálogo com a escola. E é um trabalho que produz muitos sentidos. Manoela e Charlotte são bons exemplos. Exemplos que pude compartilhar através da presente pesquisa.

Mas o trabalho do coordenador do projeto não se limita a dar conta da formação inicial. A ele cabe a orientação e o diálogo com o professor da escola a fim de refletir sobre o quanto o projeto está contribuindo para a melhoria das aulas de modo geral.

Lembro-me que ao final de 2014, em uma das reuniões com a professora Laura, cheguei com o material produzido por mim, Manoela e as crianças, extasiada com o sucesso de nossa parceria, dizendo com empolgação: "quero pesquisar a dimensão formativa de um trabalho de parceria na formação de professores". E ela, sorriu. Depois abaixou a cabeça, como se estivesse escolhendo as palavras para não ceifar a minha empolgação momentânea, olhou-me bem nos olhos e disse: "você sabe que para isso terá que mostrar também suas feridas? Aquilo que não deu certo. O seu lado não tão positivo? Está pronta para evidenciar isso também?".

Na presente pesquisa, a professora Laura, na qualidade de professora coordenadora dos projetos e professora formadora das meninas e minha também, representava a universidade em nosso movimento formativo. Ela, ao assumir a responsabilidade de "bancar" a formação docente em diálogo com a escola, nos proporcionou a possibilidade de vivenciar e nos constituir professoras por meio do diálogo, do encontro e da parceria. A figura do professor da IES (aqui representado pela professora Laura) foi de fundamental importância para a nossa formação, bem como para o sucesso dos projetos realizados nas escolas.

4.3. A escola "tão, tão distante": um lugar de contrastes, contradições e saberes ímpares

A escola municipal “tão, tão distante” foi o lugar onde, pela primeira vez, eu lecionei para uma turma de ensino regular. Desde 2010 atuo como docente, porém até 2013 estive sempre à frente de turmas de Projetos ou atuei como auxiliar docente (professora substituta). Em 2013 finalmente me efetivei como professora da rede municipal de Rio Claro/SP e, durante o processo de atribuição, por questões de logística, eu escolhi a escola “tão, tão distante” como minha unidade sede.

A escola "tão, tão distante" é uma escola da rede municipal de Rio Claro - SP. Sua oferta, em 2013 era: Ensino Fundamental - Ciclo I (1º, 2º, 3º anos) e Ciclo II (4º e 5º anos) e Educação de Jovens e Adultos – EJA I (Termos I,II,III e IV) e EJA II (5ª a 8ª séries).A escola atendia crianças, jovens e adultos de 06 a 67 anos de idade, com atividades específicas às fases de conhecimento (Ensino Fundamental e EJA).

A escola foi criada pelo decreto nº 7.188 de 26/10/2004. Em 2013, ano em que ingressei na unidade, a escola contava com 20 funcionários e 40 professores. Haviam22 turmas de Ensino Fundamental e seis turmas de EJA (I e II). No total, a escola atendia 748 alunos em suas duas modalidades de ensino.

O perfil dos alunos era, na sua maioria, residentes dos bairros existentes nas proximidades da escola. Por pertencer a área periférica da cidade, a condição econômica da população era simples. A escola configurava um apoio social dentro daquele contexto. Outro elemento que afeta o trabalho dentro da escola era o índice de violência na região onde a escola está inserida. Era comum a escola ser alvo de invasões, furtos e depredações.

Sobre o quadro de professores, é importante dizer que o mesmo era bastante "flutuante". Dada a distância da escola em relação a configuração geográfica da cidade, era comum os professores se removerem ao final do ano letivo. Com essa configuração era sempre difícil constituir um trabalho de parceria.

A condição socioeconômica também era outro fator que influenciava no trabalho docente cotidiano. Havia sempre casos de alunos com grande número de ausências. Casos de problemas com a família, situações de maus tratos e até de abandono. Ao mesmo tempo, esse contexto fazia com que as crianças amassem estar na escola, apesar dos problemas que enfrentavam do lado de fora.

Em 2013 me foi atribuído um 5º ano. Uma sala muito boa. Os alunos, apesar de algumas defasagens de conteúdo escolar, eram receptivos e participativos. Já nas primeiras semanas me conectei com eles e assim foi até o final do ano letivo. Compartilhamos muitos saberes e vivências e para mim foi muito importante ter recebido uma turma potente como aquele 5º ano

C, pois pude “experimentar”, aprender enquanto ensinava. Eles foram uma grande “escola” para minha constituição docente.

Em 2014, me foi atribuído uma nova turma de 5º ano. Uma turma que gostava de chamar de “turma dos sonhos”. Poucos apresentavam defasagem escolar. Eles eram proativos, respeitosos, “topavam” com responsabilidade todas as minhas proposições. Foi diante desse cenário que decidi receber uma bolsista para trabalhar com as crianças um projeto diferenciado. Eu queria constituir ali um espaço outro para partilhar saberes. E sentia que alguém de fora daquele contexto poderia ser a melhor escolha para esse trabalho.

A escola “tão, tão distante”, apesar de ter me presenteado em 2013 e 2014 com turmas excepcionais, era uma unidade educacional que apresentava um IDEB[19] relativamente baixo se comparado com a média do município. Isso se configurava por uma série de elementos, dentre eles a condição socioeconômica da comunidade que a “tão, tão distante” atendia, a violência e o tráfico de drogas que dominavam a região em que a escola era localizada. O corpo docente flutuante, onde professores permaneciam por um ano ou dois e se removiam para outras escolas.

Existia naquele contexto muitas contradições: uma comunidade que não reconhecia a escola como parte dela mesma. E isso implicava em constantes depredações do prédio da escola, pequenos furtos e arrombamentos. Em contrapartida, a gestão, nos dois primeiros anos em que lecionei por lá, esteve sob processo administrativo, o que, ao final, culminou para a exoneração do então diretor da unidade.

Ao mesmo tempo, esta escola recebia crianças incríveis que, apesar de, por vezes, enfrentarem uma dura realidade familiar, tinham um brilho singular no olhar. As crianças amavam a “tão, tão distante” e sentiam que ali os problemas pessoais pareciam menores. E essa energia me contaminava de um modo inexplicável. Eu sentia que ali eu era mais que uma professora. Eu tinha um compromisso ético e social com aqueles meninos e meninas. E isso era o combustível para que eu sempre quisesse fazer o meu melhor. Dar a melhor aula. Transformar aquela condição de poucos recursos no tocante à infraestrutura em um espaço para a criação e a experimentação de saberes outros.

Quando Manoela veio até a “tão, tão distante” conversar comigo sobre nossa parceria, apresentei a escola para ela e, me lembro que fui conversar com a gestora e a deixei na sala dos professores. Quando eu retornei ela estava com um olhar assustado. Tempos depois ela me confidenciou que uma professora a coagiu, dizendo que se ela era estagiária que na sala dela Manoela não ficaria pois “eu odeio gente me olhando”.

[19] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Lembro-me de perceber Manoela tão diferente de tudo que tínhamos até o momento na "tão, tão distante". O jeito dela falar, a forma como ela tratava as crianças. A alteração no tom da voz (infantilizando-a), o vocabulário, as referências que ela utilizava, tudo parecia estar tão distante da realidade daquele 5º ano D que eu julguei não ter sido uma boa ideia abrir minha sala a uma outra pessoa.

Mas Manoela era, por excelência, uma bolsista com vontade de aprender. Com vontade de conhecer aquilo que a vida ainda não havia apresentado a ela. Manoela não pegava duas conduções semanalmente para apenas me observar e registrar em seu caderninho. Manoela nunca esteve indiferente ao que acontecia ao redor. Ela tinha sensibilidade. Olhava o outro, desde seu excedente de visão (BAKHTIN, 2003), e retornava a si transformada. Não tinha como não dar certo. Manoela estava aberta a afetar e ser afetada. E isso fez toda a diferença em nossa parceria.

Durante os dois anos que estivemos juntas, nossa relação passou por muitas fases. Algumas leves e "felizes". Outras tensas e estressantes. "O diálogo é uma arena de luta", me disse um professor[20]a pouco tempo. E é verdade. E não foi diferente comigo e com Manoela. Não foram poucas as vezes em que eu quis "hierarquizar" a nossa parceria. Dizer a minha palavra e fazê-la aceitar que o que eu dizia era a verdade, o caminho mais correto para uma determinada situação.

Manoela teve coragem, paciência, disposição, entrega. Desenvolveu com as crianças, tanto em 2014 quanto em 2015 proposições riquíssimas. Como já mencionei, até hoje utilizo o modo que ela usava com as turmas para trabalhar leitura literária em sala de aula.

Manoela abraçou a "tão, tão distante" assim como aqueles alunos a abraçaram. Ela se envolvia nas questões mais complexas da escola. Toda vez que me reportava a ela com algum problema, ela sempre me ajudava a pensar na melhor solução. Manoela gostava tanto da "tão, tão distante" que decidiu realizar seu estágio curricular de Gestão Escolar nessa unidade. Chegou um tempo em que ela ia três vezes na semana à escola. As outras docentes sempre a questionavam "que estágio é esse que dura o ano todo?" "Você não cansa dessa escola menina?!". Manoela pacientemente explicava a elas que não se tratava de um estágio obrigatório curricular comum, que era uma proposta outra de formação. Elas pareciam compreender, porém de tempos em tempos perguntavam quando Manoela ia "terminar o estágio".

[20]Frase do Profº. Drº. Valdemir Miotello dita durante a disciplina Tópicos de Linguagem: Questões Teóricas e Metodológicos nos Estudos Bakhtinianos, cursada por mim no 2° semestre de 2017 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

No início de nossa parceria eu não tinha uma noção do que era a realização de um "trabalho de parceria". Para mim era sempre uma "parceria de trabalho", ou seja, eu, professora em exercício, cedo o espaço para que ela, a bolsista, possa realizar o seu trabalho. Coloco-me à disposição, oriento em relação ao andamento das aulas e pronto. Mas Manoela não me permitiu tal postura coadjuvante nesse processo.

Manoela, em uma de suas muitas proposições reflexivas, me convidou a participar da roda de conversa com ela e com as crianças. Era logo no primeiro semestre do ano letivo. Desde aquele dia, em que me envolvi com as crianças, saí do posto de "professora que observa a bolsista" e compus o corpo de participantes da atividade, eu percebi que trabalhar em parceria é muito mais do que eu julgava ser. É como Manoela costumava dizer "tem que vestir a camisa e enfrentar o que tiver que ser".

Passamos a planejar juntas. Utilizava um dos meus HTPIs[21] para sentar com Manoela e pensarmos juntas sobre a aula dada e as próximas que viriam. Era um momento de reflexão conjunta. Falávamos sobre a sala como um todo, sobre cada aluno individualmente. Manoela gostava sempre que eu desse um retorno sobre sua aula. Um feedback, uma opinião. Com o tempo, passei a pedir o mesmo a ela. Na maioria das vezes, essa hora de planejamento se estendia para além do tempo da escola. Não foram poucas as vezes que nos reunimos em casa para planejar, refletir e compor nosso plano semanal de aulas.

Aos poucos fui me percebendo cada vez mais integrada a Manoela. A "tão, tão distante" e seu contexto fazia com que o nosso trabalho não se encerrasse ao final de cada dia. Mesmo sem ter planejado, comecei a envolver Manoela nas funções pedagógicas da escola. A convidei a dividir comigo uma reunião de Pais e Mestres. E depois daquela experiência, de partilhar a fala com ela, perante aos pais, ela sempre esteve comigo nas reuniões seguintes.

Manoela também participava dos eventos da escola: danças, apresentações, festas, Escola Aberta. E nesse movimento de se envolver, de "vestir a camisa" que eu percebi a diferença que há entre uma parceria de trabalho e um trabalho de parceria. Enquanto a primeira se esgota em ceder o espaço ao outro, estar à disposição e trocar atividades, a segunda requer envolvimento, dedicação, entrega, diálogo, responsabilidade. E isso Manoela e eu tínhamos de sobra.

Em 2015 recebi uma turma realmente difícil. A mais difícil de toda a minha trajetória profissional. Eles sinalizavam problemas com a disciplina. Uma acentuada defasagem nos conteúdos escolares e uma certa apatia às minhas proposições. Naqueles dias a "tão, tão

[21]Horário de Trabalho Pedagógico Individual.

distante" foi perdendo o seu encanto para mim. Observava naquelas crianças alguns elementos que antes eu não enxergava. E aos poucos eu fui "desistindo" deles. E trabalhar na "tão, tão distante" não causava aquele prazer de outrora.

Mas eu tinha Manoela. As crianças tinham Manoela. A "tão, tão distante" tinha Manoela. E ela não nos deixou desistir. Para mim ela foi um apoio, um ombro amigo. Por vezes foi a professora da turma, o ponto de referência deles. Para a "tão, tão distante" Manoela foi aquela que não se desencantou. Talvez porque ela nunca esteve encantada por aquele lugar. Enxergava, desde sempre, seus contrastes e contradições, e aprendia com isso.

Ao final de 2015, quando a turma estava tão potente quanto as outras, eu, que durante todo o ano dizia que me removeria da "tão, tão distante", titubeei. Sempre amei demais aquele lugar. Me identificava com as crianças, me sentia útil naquele espaço. Útil para além do pedagógico, da competência profissional. Mas eu precisava partir. Precisava conhecer outros espaços, outros modos de trabalho docente. Me removi.

Lembro-me de ter deixado Manoela livre para decidir se queria seguir comigo ou conversar com a coordenadora do projeto e verificar a possibilidade de estar em outra escola, com outra professora. Mas ela optou por me acompanhar. Fomos para a escola "labirinto", mas até hoje nós conversamos sobre as lições que a "tão, tão distante" nos ensinou. Manoela costuma a dizer que a "tão, tão distante" foi "o melhor laboratório de experiências docentes que podíamos ter". Pois ao mesmo tempo que se apresentava como um lugar complexo, com uma certa precariedade de recursos materiais e humanos, a "tão, tão distante" era um lugar mágico, que nos fazia sentir importantes para além do nosso fazer profissional.

4.4. A escola "labirinto": uma escola com E maiúsculo

Quando me removi para a escola municipal "labirinto", o gestor me levou para conhecer os espaços internos e externos da unidade. Me lembro de me sentir perdida, tamanha era a grandiosidade de espaços disponíveis naquele lugar. Uma área arborizada com espaço de leitura, sala de informática, quadra coberta, parque com brinquedos, salas de aula bem estruturadas. Uma realidade diferente daquela que eu convivia desde 2013 na "tão, tão distante". A gestão escolar me atribuiu um 4º ano.

"Uma escola com E maiúsculo" disse Manoela quando precisou utilizar um rádio e percebeu que o mesmo fazia conexão sem fio com seu smartphone. Manoela e eu estávamos vislumbradas com a quantidade de recursos materiais e pedagógicos que a "labirinto" nos ofertava. Em contrapartida, ali não nos sentíamos, a princípio, tão conectadas aos alunos como

na “tão, tão distante”. As crianças eram amorosas, respeitosas e inteligentes. Mas nos viam como professoras. E só. Isso nos desencadeou uma carência afetiva muito grande. Tínhamos a impressão de não fazer a diferença. De não ser aquele apoio, aquele porto seguro para as crianças.

A escola foi fundada em 30 de dezembro de 1979. Sua estrutura conta com 16 salas de aula,1Sala de Leitura, 1 Sala de Recursos Multifuncionais, 1 Sala de Informática, Sala/espaço para Educação Física, 1 Quadra coberta e amplo espaço arborizado com equipamentos de playground, tanque de areia, Casa de Boneca, e uma horta na qual os alunos podem plantar e acompanhar o processo de crescimento de hortaliças e verduras.

Quando eu cheguei na unidade, em 2016, ela mantinha 19 salas de Educação Infantil, 3 salas de Projeto Recriando, 13 salas de Ensino Fundamental, 1 sala de EJA I e 1 sala de Recursos. No total, a escola tinha 40 funcionários e 40 professores. Atendia, em todas as modalidades de Ensino que possuía (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e EJA) aproximadamente 900 alunos.

Diferentemente da "tão, tão distante", a escola "labirinto" localiza-se no maior e um dos mais antigos bairros da cidade. Há até uma subprefeitura para dar conta da administração do mesmo. Dado o tempo em que a escola tem, a comunidade "cuida" dela e problemas como arrombamentos e depredações são raros de acontecer.

Os professores da "labirinto", na sua maioria, estão há anos na unidade e isso acaba por fortificar os laços de amizade e possibilitar um trabalho de parceria por vezes mais efetivo. A condição socioeconômica dos alunos é, na sua maioria, boa e a comunidade participa das campanhas e eventos da escola sempre com muita dedicação.

A comunidade da “labirinto” diferencia-se da comunidade da “tão, tão distante”. E isso não significa que ela não apresente problemas. Mas são outros problemas, outras lacunas. E Manoela e eu, nos primeiros dias, estávamos “buscando” os mesmos obstáculos. Nosso olhar estava viciado.

Manoela e eu ficamos juntas apenas no primeiro mês daquele ano (2016), pois posteriormente, como já referido, a coordenadora do projeto ganhou mais uma bolsista pelo novo projeto apresentado. Manoela participou, ativamente, junto à coordenadora do projeto, do processo de seleção da nova integrante do nosso time. Ao final, tínhamos Charlotte conosco.

Como Manoela e eu estávamos em um trabalho de parceria de dois anos, achamos que o melhor era Manoela se transferir para a outra turma de 4º ano enquanto eu receberia Charlotte questões que, como já explicitado foram definidas pela coordenação do projeto e a gestão da escola. Assim tanto Manoela quanto eu poderíamos viver experiências outras de trabalho em

parceria. E a chegada de Charlotte foi providencial para que eu começasse a enxergar o meu lugar no contexto da “labirinto”.

Ao contrário de mim, Charlotte, recém ingressa no curso de Pedagogia, no auge dos seus dezessete anos, havia acabado de sair da escola, do seu lugar de aluna. Charlotte estudou sua vida toda em uma escola privada da cidade de Rio Claro. Uma escola com uma estrutura predial de fazer inveja. Quadras, campos de futebol, tênis, piscinas. Todo um acervo de materiais pedagógicos disponíveis para os professores e alunos. Eu estava vislumbrada com a “labirinto” pois a comparava com a “tão, tão distante”. Charlotte não estava decepcionada, porém não enxergava a “labirinto” com tantos predicados assim.

Foi, pelos olhos de Charlotte que pude me reconhecer no contexto do “labirinto”. Foram os indícios apontados por ela que me ajudaram a enxergar o meu lugar naquele que, na época era meu novo contexto. O “labirinto” era (e é) uma escola com E maiúsculo, mas que possui também suas “minusculosidades”. Pormenores e especificidades que a tornam uma escola singular.

Desde 2016 leciono no “labirinto”, sendo que permaneci com a mesma turma nos anos de 2016 e 2017. Seguir com meus alunos foi uma experiência inédita na minha carreira profissional. A “labirinto” (em 2016) me possibilitou continuar com a parceria com o projeto do NE, estar com Charlotte e constituir com ela um trabalho de parceria.

A “labirinto” me abraçou, abraçou Manoela e Charlotte. Nós nos abraçamos na “labirinto”. E a exemplo de Manoela, Charlotte também vestiu a camisa e comigo protagonizou experiências para além do proposto pela coordenadora do projeto do NE. Charlotte realizou passeios comigo e com as crianças, comigo planejou e aplicou uma oficina de pulseiras artesanais no “Dia da Família na Escola” que ocorreu na “labirinto”.

Ao final de 2016 Manoela, formada, despediu-se da “labirinto” e do projeto do NE. Voltou para sua cidade natal. Charlotte permaneceu. Em 2017, por decisão da gestão da escola, Charlotte, juntamente com uma nova bolsista, estabeleceu um trabalho colaborativo com duas professoras de duas turmas de 3º ano. Em 2018, o projeto do NE transferiu-se para outra escola da rede pública de Rio Claro.

Charlotte, em 2016 esteve comigo e desenvolveu projetos excepcionais. Juntas encontramos na temática do empoderamento feminino um caminho em comum. Nos conectamos enquanto parceiras e proporcionais experiências ímpares nos dias em que estivemos juntas.

A “labirinto” nos dias de hoje continua sendo para mim uma escola com E maiúsculo e suas outras “minusculosidades”. E delas faço parte como profissional, como docente. Vejo e

me vejo na panorâmica dessa unidade escolar. Sinto-me parte dela e sinto ela parte de mim. Mas confesso que sinto falta de outras duas partes: Manoela e Charlotte. Sinto falta de nossas parcerias, sempre tão produtoras de sentidos.

4.5. Aqueles outros que fazem o trabalho valer a pena: os alunos

Já citei aqui dos projetos que possibilitaram a inserção de Manoela e Charlotte no cotidiano escolar. Apresentei a professora Laura e sua fundamental contribuição para que o meu trabalho com as meninas configurasse um objeto tão rico para a presente pesquisa. Trouxe também uma breve narrativa sobre as escolas em que estive com Manoela e Charlotte.

Como este é o capítulo dedicado a falar daqueles que de forma direta contribuíram para a realização do meu trabalho com as meninas, trago agora uma breve descrição das três turmas com as quais trabalhamos. Abaixo segue um quadro com a organização de cada uma delas, de acordo com a escola, a ano escolar e o ano vigente da experiência.

QUADRO 4: ESCOLAS/ TURMAS/BOLSISTAS

ESCOLA	TURMA	ANO ESCOLAR	ANO VIGENTE	BOLSISTA
"Tão, tão distante"	"Os sonhadores" (30 alunos)	5°ano (E.F)	2014	Manoela
"Tão, tão distante"	"Os desafiadores" (30 alunos)	5°ano (E.F)	2015	Manoela
"Labirinto"	"Os provocadores" (25 alunos)	4°ano (E.F)	2016	Charlotte

Fonte: autoral, 2018

Começo então pela turma "Os sonhadores". A minha segunda turma na escola "Tão, tão distante", pois em 2014 estava eu em meu segundo ano letivo na unidade. E não é à toa que os batizei de sonhadores: eles eram de fato alunos que sonhavam com feitos grandiosos. Sem contar que eles também eram um sonho de turma. Com problemas de aprendizagem sim, como a maioria das turmas escolares. Problemas de comportamento? Poucos, insignificantes eu diria para a faixa etária em questão (10-11 anos). Era uma turma de trinta alunos, a maioria deles residentes no bairro da escola e estudantes daquela unidade escolar desde o 1°ano do Ensino Fundamental. Eles estavam juntos desde então, sou seja, há mais de quatro anos com os mesmos amigos, convivendo cotidianamente. Isso dava a eles um sentido de pertencimento muito grande. Eles sabiam mais da vida uns dos outros mais que membros da própria família.

Manoela chegou em meados de maio[22] e "os sonhadores" a receberam com tanto carinho. Fizeram logo ela parte do grupo. Eles tinham confiança em Manoela. Contavam a ela os seus sonhos e também seus pesadelos. As propostas de aula de Manoela, orientadas pela professora Laura sempre traziam uma dimensão sensível, para além da leitura e da interpretação. Ao decorrer do ano foi possível aprender muito com eles. Um aprendizado leve. Eu amava acordar a cada dia e saber que iria encontra-los após o almoço. Eles eram amorosos e receptivos. Dedicados e bons aprendizes.

Manoela, esperta que era, explorava o melhor deles. Aos poucos nosso trabalho foi se tornando cada vez mais efetivo no tocante a autonomia deles. Ao final do ano, lembro-me de Manoela propor um trabalho em grupos sobre constituir "a escola que queremos". Os grupos deviam dialogar entre si, pois a cada um deles ficou a responsabilidade por um setor de funcionamento da escola. Manoela apenas explicou a proposta. De forma autônoma eles se organizaram, dialogaram e entregaram um trabalho maravilhoso.

Manoela, ao perceber que não éramos mais fundamentais para eles, que eles tinham atingido a tão sonhada autonomia, me interpela *"ao mesmo tempo que me alegro, me entristeço. Saber que estão preparados para o que virá a frente é bom, porém sinto saudades do tempo que eles recorriam mais a mim".* Eu apenas sorri. Embora estivéssemos em fases diferentes da prática docente, o sentimento naquele momento era o mesmo.

Nos encontramos algumas vezes após o a ano terminar, eu, Manoela e alguns dos "sonhadores". Íamos ao cinema, ou ao shopping. Conversávamos sobre coisas para além da escola. Quando eu me transferi da escola "tão, tão distante" para a escola "labirinto", perdemos o contato mais próximo. Pouco sabia sobre eles até que, um dia, sentada a escrever este capítulo, chega uma mensagem de uma das sonhadoras:

[22] O início da vigência é sempre contado a partir de março do ano de referência. Entretanto, em decorrência de uma greve que ocorreu em 2014, Manoela iniciou sua participação em maio de 2014.

Figura 2: IMAGEM DE DIÁLOGO EM REDE SOCIAL



Fonte: autoral, 2018

Receber essa mensagem bem no momento em que escrevia sobre eles foi uma coincidência mágica. Me fez perceber que se passaram quatros anos desde nossos encontros diários em 2014. Ela, agora formada no Ensino Fundamental, parte para uma nova jornada escolar: o Ensino Médio. Ter lembrado de mim nesse momento tão especial da vida dela despertou em mim um milhão de sentidos. Entre eles a nostalgia daquele tempo incrível no qual a distância entre sonhar e realizar parecia ser algo de pouca importância.

"Os desafiadores" foram a turma seguinte. Ano: 2015. Manoela e eu tínhamos uma sólida parceria. Mas, ainda que algumas colocações tivessem sido feitas pela gestão e coordenação da escola, nós não fazíamos ideia do desafio em enfrentaríamos. Uma turma difícil, com muitos problemas de indisciplina e também de aprendizagem. Manoela me ensinou a olhar esse cenário de outro modo. Não com resistência, mas com empatia. Críticas não faltavam aquela turma. Elogios, era deles que "os desafiadores" careciam. Eram trinta alunos também, mas às vezes eles pareciam sessenta.

Foram dias complexos em que minha parceria com Manoela foi posta a prova. Eu tendo que dar conta de uma aprendizagem que parecia não haver retorno. Cobranças quanto às avaliações externas, uma cobrança interna minha de ser uma professora "que dá conta". Tudo isso me fazia cada vez mais afastada do que realmente aquela turma precisava.

Eles pareciam me detestar. Quando não, estavam sempre indiferentes a qualquer proposição que eu fizesse. Entretanto, aos poucos, e com a ajuda de Manoela fui descobrindo formas que cativá-los. Devo dizer também dos conselhos da professora Laura, tão precisos e necessários naqueles dias. Lembro-me dela me dizer "você está se afogando num mar de cobranças. Faça o seu trabalho e deixe 'decantar'. Os melhores resultados não chegam de imediato".

Ela estava certa, mais ao final do ano letivo, a turma parecia ter tomado mais a "minha cara". Já não se postavam tão irresponsáveis com relação as tarefas escolares. Dedicavam-se mais a prestar atenção em minhas proposições. E me surpreendi quando, ao final do ano, estava orgulhosa da turma que eles haviam se tornado. Tive tempo ainda de dizer à eles o quanto eles foram desafiadores e emancipadores do meu trabalho. O quanto eu havia aprendido com eles e o que eu grata por isso. Não são apenas nos momentos "felizes" que aprendemos. Estamos vivos e isso é uma condição elementar do ato de aprender.

Encontrei-os, "os desafiadores" mais uma vez após aqueles dias de 2015. Infelizmente perdi o contato quando me transferi para a escola "labirinto". Como exclui uma rede social na qual tinha muitos deles, também não sei como estão agora. Espero que estejam bem.

Em 2016 então aventuro-me, como dito anteriormente, em uma nova escola, com uma nova faixa etária. "Os provocadores", eram uma turminha de vinte e cinco alunos, apáticos. Sabe aquela turma do "sim! Professora!" e "não! Professora"? Mas ao serem perguntados o "por quê" do sim ou do não, o silêncio era a resposta mais frequente. Mas então por quê chamá-los de "provocadores". Caro leitor, desconheço algo mais provocativo que o silêncio. Essa atitude deles provocava não só a mim, mas também a Charlotte, minha parceira em 2016. Eles nunca haviam tido "duas professoras" atuando juntas na sala de aula. Por ser um 4° ano, eles tinham uma imaturidade natural, que eu não conseguia lidar bem. Charlotte já gostava e fazia dela um recurso para cativá-los. Eu cheguei trazendo uma visão de crianças "amadurecidas", muito comum ao contexto da escola "tão, tão distante". Mas na "labirinto" as crianças eram crianças no sentido mais conceitual da palavra. E eu tive que aprender com eles essa nova condição.

Foi um ano de aprendizagens singulares. Eles eram atenciosos, mas não questionadores. Faziam tudo com zelo e capricho, sem às vezes, saber o motivo pelo que estavam se dedicando tanto. Eu e Charlotte demos conta de mudar esse cenário. Ao final do ano eles eram os "perguntadeiros" da escola. O despertar da curiosidade foi algo lindo de se presenciar. E para minha surpresa, segui com eles para o 5° ano em 2017. Sem Charlotte, todos sentimos o peso que a ausência dela causava. Porém eles a mantinham sempre ali, relembrando tudo que

aprenderam com ela. Nos despedimos ao final de 2017 com lágrimas nos olhos. Até hoje tenho contato com alguns deles. Eles me visitam com frequência na escola "labirinto" (como foram para o 6° ano, eles mudaram automaticamente de escola), sempre carinhosos. Também vamos ao cinema juntos. O pior é sempre controlar a saudade dos dias em que estivemos juntos.

4.6. O caminho de Manoela[23]: a minha turmalina negra do vale

Costumo dizer que minhas bolsistas, hoje amigas, foram pedras preciosas que tive a oportunidade de encontrar no meu caminho de constituição como professora. Como é de costume, uma pedra nunca é encontrada pronta para ser uma joia. Ela pede lapidação. Pede um trabalho cuidadoso de transformação. E assim foram elas para mim. Mas como diz todo lapidador, "toda pedra transformada, transforma um tanto da gente também". Isso porque nenhuma pedra é igual a outra, e cada uma requer um trabalho diferenciado do lapidador. Nesse movimento de mudar seu modo de trabalho a cada pedra trabalhada, o lapidador vai sendo lapidado pela pedra, da mesma forma que ele a lapida.

Assim também foi meu processo com as bolsistas. Enquanto eu trabalhava com elas, eu me via lapidando e sendo lapidada por elas. Transformando e sendo transformada. Simultaneamente. Hoje, vejo ambas atuando como docentes, brilhando em seus espaços profissionais. Mostrando o quão preciosas elas são. É uma satisfação me sentir parte desse processo de formação.

Mas para que você leitor compreenda como foi possível encontrar-me com minhas joias, pretendo contar, de forma bastante resumida, a jornada de cada uma delas até a minha sala de aula. É uma biografia recontada de fato, pois o que trago aqui são marcas da história de vida de cada uma delas, narradas a mim em momentos da nossa parceria.

Começo por Manoela. Minha joia do Vale. Minha turmalina negra. Manoela, quando a conheci, tinha os cabelos negros como a noite, assim como seus olhos, que, ao longo do nosso processo de trabalho, eu vi brilhar feito duas turmalinas negras. Manoela é natural de Taubaté/SP (região do Vale do Paraíba). Filha única, esteve durante toda a sua trajetória escolar, em colégios particulares. Era uma aluna quieta, porém que se destacava na escrita e na sua postura junto aos problemas da escola.

[23]Manoela teve acesso ao texto aqui apresentado, fez algumas correções de temporalidade, e posteriormente aprovou o presente relato.

Manoela tinha como inspiração sua professora de espanhol e a coordenadora pedagógica da escola em que estudava. Manoela falava muito dessas personagens em nossas conversas, afirmando que elas, além de inspirá-la a seguir a carreira docente, sempre foram um apoio em relação aos conflitos pessoais que ela enfrentou ao longo da sua vida.

Apesar de Manoela ter uma condição econômica confortável, sempre se mostrou uma pessoa que buscava constituir uma independência financeira em relação a seus pais. Por isso, ainda estudante secundarista, ela trabalhava como monitora em festas infantis. Por meio dessa relação direta com crianças surgiu em Manoela o desejo de cursar Pedagogia. Chegado o momento de prestar o vestibular, Manoela enfrentou um de seus maiores desafios: prestava a Licenciatura em Pedagogia em uma faculdade particular em Taubaté ou prestava o curso em universidades públicas, sabendo que, em caso de aprovação, ela teria que morar longe de sua família, em uma cidade desconhecida.

Inspirada, Manoela prestou vestibular para Licenciatura em Pedagogia tanto na UNITAU, quanto na UFSCar e na UNESP/RC. Como excelente aluna que foi, acabou aprovada em todos os vestibulares. Começa ali o seu dilema. Estudar em uma faculdade privada e estar perto de sua família, de seus amigos e sua rotina ou aventurar-se em uma cidade desconhecida, sozinha, com apenas dezoito anos de idade.

Manoela, pesquisou, pensou, perdeu noites de sono. Ao final, decidiu: queria viver a experiência de estar em uma universidade pública, ainda que isso lhe custasse a distância de sua vida cotidiana e de seus familiares. Manoela e sua mãe vieram para Rio Claro/SP para efetivar sua matrícula. Preocupada com sua filha, a mãe quis que ela morasse o mais próximo possível do Campus, por questões de segurança, uma vez que o curso, sendo noturno, exigiria que Manoela transitasse a noite pelas ruas da cidade.

O primeiro ano de Manoela em Rio Claro e no curso de Pedagogia foi, para ela, uma "prova de fogo". Não foram poucas as vezes que ela se arrependeu da escolha que fez e desejou voltar para casa. O ano era 2013. Manoela enfrentou a solidão de morar em uma cidade que não conhecia ninguém, a dificuldade de se adaptar a rotina de seus colegas, que muito se diferenciava da sua rotina em Taubaté. Enfrentou uma lesão na perna, fruto de uma queda no caminho para a universidade. Mas o que mais mexeu com Manoela foi a notícia de um diagnóstico de câncer terminal que agravava a saúde de seu pai.

Manoela, diante dos acontecimentos de seu primeiro ano de universidade, incluindo a morte precoce de seu pai, desencadeou um quadro de depressão profunda. Manoela se sentia em débito por não ter conseguido estar com seu pai durante o processo de tratamento da doença dele. Não tinha tido tempo de viver o luto pela perda de seu progenitor. Manoela passava seus

dias trancada em sua quitinete, com portas e janelas fechadas e só saía, custosamente, para assistir as aulas na universidade.

Após sua mãe vir a Rio Claro e constatar o quadro da saúde de sua filha, ela decidiu levar Manoela ao médico e o mesmo iniciou um tratamento para a depressão que a menina enfrentava. Manoela perdeu peso, e segundo palavras dela, perdeu um pouco a vontade de viver, de concluir o seu sonho de ser professora. O final do ano chegou, e Manoela voltou para casa de sua mãe.

No período de férias, Manoela que nunca foi de desistir de nada, tomou a decisão de retornar a Rio Claro e continuar seus estudos. Ela sabia que não seria fácil, mas Manoela sempre demonstrou um apreço ímpar por situações desafiadoras. No ano anterior, em meio a um turbilhão de acontecimentos, Manoela viveu a experiência de trabalhar em uma ONG com crianças de baixa renda familiar. O trabalho nessa instituição era de pouca orientação pedagógica, o que, segundo Manoela, era difícil por conta de sua pouca experiência com crianças em ambiente educacional, mas tinha uma dimensão positiva que era a liberdade que ela tinha de trabalhar com os alunos e experimentar práticas e posturas com as crianças. Como Manoela costumava dizer "tudo nessa vida é aprendizado".

Em 2014, se recuperando de seu estado depressivo, mas ainda se considerando a pessoa de menos sorte no mundo (devido a tudo que vinha lhe acontecendo nos últimos tempos), Manoela conheceu o projeto de extensão *"Prática de leitura e literatura e formação de professores"*, coordenado pela Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh. Inicialmente Manoela frequentava semanalmente o projeto de extensão anteriormente citado e, assumindo uma postura observadora, ouvia as narrativas dos colegas de curso que já estavam experienciando o cotidiano escolar. Nesse grupo, muitos dos participantes conheciam o trabalho que eu desenvolvia com os alunos da escola "tão, tão distante" e constantemente eles faziam referência as minhas práticas nas discussões do grupo.

Quando eu decidi que gostaria de compartilhar a minha sala com uma futura professora, pedi a Profa. Laura que fizesse o convite aos bolsistas de seu projeto, e caso alguém se interessasse, para mim seria um prazer realizar um trabalho de parceria. O grande entrave era a localização da escola "tão, tão distante". Distante do Campus da universidade, seria preciso, ao bolsista que não tivesse uma condução própria, pegar dois ônibus para chegar à escola.

Manoela sempre me narrou com satisfação que, ao ouvir da coordenadora do grupo (a Profa. Laura) que a professora Pamela estava disposta a receber uma bolsista, ela não hesitou em se candidatar a vaga. Nas palavras dela "não importava o quão longe fosse, eu tinha que conhecer o trabalho da 'famosa' professora Pamela". E Manoela enfrentava, semanalmente,

duas conduções de ida e duas de volta para estar comigo e com as crianças na "tão, tão distante". Você consegue sentir a potência dessa escolha caro leitor? Manoela me escolheu. Manoela quis estar comigo. Desejou conhecer e aprender comigo. E para mim este é um dos principais elementos do sucesso da nossa parceria.

A atitude de Manoela me remete a Bakhtin (2010), quando ele afirma que a vida é sempre um "[...] devir-ato responsável, ***arriscado***, ***aberto***" (2010, p. 52, destaques meus). Manoela se abriu à experiência de estar comigo, de poder observar, aprender, agir, aprender. Assumiu, responsavelmente, os riscos de se deslocar para uma escola distante, em uma cidade não conhecida. Em busca de viver experiências formativas. Isso estava dado. O que nem ela, nem eu sabia naqueles tempos, era a potencialidade que nosso encontro desencadearia em nossas constituições profissionais.

Manoela chegou na "tão, tão distante" carregando todos os acontecimentos e marcas de sua trajetória de vida. Ninguém chega vazio. A escola é lugar que é sempre um retorno a todo professor. Retorno a um espaço em que ele esteve, no lugar de aluno, boa parte de sua vida. E isso é um elemento determinante no olhar do professor para aquele ambiente. Manoela chegou trazendo sua bagagem. Suas lembranças e marcas. E estando ela aberta a transformar e ser transformada naquele contexto, Manoela foi percebendo o quão injusta ela estivera sendo consigo mesma por considerar-se uma pessoa de vida difícil.

A cada história de vida, de cada um dos alunos daquele 5º ano D, Manoela se percebia uma mulher que, assim como muitos de nós, passou por fases difíceis, mas que sempre teve uma sólida base familiar e escolar. Condições econômicas e sociais para viver a sua infância e sua adolescência com liberdade. Manoela se reencontrou na narrativa daquelas crianças, não por se identificar com a história de vida delas, mas por se perceber alguém que viveu uma realidade outra, uma infância outra. E que aquela postura de se considerar uma vítima dos golpes da vida não era um bom caminho. Manoela cresceu. Amadureceu.

Como já explicitei, Manoela permaneceu comigo de maio de 2014 até dezembro de 2015 na "tão, tão distante". Dividindo a sala de aula, as conquistas, os percalços. Semanalmente. Manoela registrou em seus relatórios as lições e marcas que essa experiência desencadeou em sua formação como profissional e como pessoa. Manoela me Chamava de "minha heroína imperfeita", pois em mim conheceu uma professora "não tia", lembrando Paulo Freire (1997). Uma professora que não trata crianças como bonequinhos de pano, mas como seres humanos que são. E isso por vezes chocou Manoela.

Manoela, acostumada com uma realidade escolar "clientelista", a princípio rejeitou o contexto da "tão, tão distante" e a minha postura perante os alunos. Aos poucos Manoela foi

identificando pontos coerentes na minha conduta. Percebeu também pontos divergentes, exagerados, que ela não guardou como algo a ser reproduzido e admirado. Manoela era o meu termômetro em sala de aula. O olhar dela me dizia o quanto eu estava sendo mais heroína ou mais imperfeita. E isso foi muito formativo para mim.

Quando me despedi da parceria com Manoela no início de 2016, já na escola "labirinto", era impressionante como, ainda que não de corpo presente, eu sentia ela comigo, me olhando de canto de olho quando alguma postura não estava coerente com a minha conduta cotidiana. Percebia seus olhos de turmalina negra brilharem quando eu tinha dado aquela aula espetacular. E acredite ou não, caro leitor, é assim até hoje. A minha menina do Vale virou uma mulher e tanto. Uma professora e tanto! Voltou para casa ao final de 2016, após concluir seu processo de graduação. Trabalha em uma escola particular conceituada em sua cidade.

Minha pedra de turmalina negra tornou-se uma bela joia. Voltou para o Vale e tem mostrado o seu valor e o seu profissionalismo. Conquista gestores, colegas e alunos. Se destaca. Mostra o seu valor. Periodicamente me escreve dizendo o quanto nossa experiência de parceria contribuiu para a professora que ela se tornou. Sinto sempre vontade de responder que a recíproca é verdadeira. Mas guardei o agradecimento para esse texto: Menina guerreira com olhos de turmalina negra: "brilha onde estiver, faz da lágrima o sangue que nos deixa de pé[24]". Você não faz ideia do quanto eu aprendi com você.

4.7. O caminho de Charlotte[25]: minha esmeralda nativa

A "labirinto" transformou o caminhar da minha constituição como professora. Quando lá cheguei, saí do lugar que estava anteriormente e me aventurei na experimentação de um olhar outro sobre o meu lugar na escola e na vida de meus alunos. Para além desses elementos constitutivos, enfrentei uma outra possibilidade de movimentar-me nesse percurso da minha constituição docente: um novo trabalho de parceria.

Charlotte chegou e trouxe consigo toda a sua história de vida e de vida escolar. Uma história recente, fresca. Charlotte, como já mencionei, ingressou no curso de Pedagogia da UNESP/RC em 2016 no auge dos seus dezessete anos. Formou-se no Ensino Médio no ano anterior. Aproveitou as férias de verão e, ao ingressar em seu curso de Licenciatura decidiu que

[24] Trecho da música "Brilha onde estiver" (ANITELLI, 2008).
[25] Charlotte teve acesso ao texto aqui apresentado e aprovou o mesmo sem solicitar correções.

queria estar na escola, com as crianças, já nesse início de formação inicial. Ousada não? Corajosa, destemida, com uma potência de dizer a sua palavra e viver experiências formativas. Essa era minha esmeralda "bruta", minha Charlotte.

Charlotte nasceu e viveu todos os seus anos na cidade de Rio Claro/SP. Estudou, ao longo de toda a sua trajetória escolar em uma mesma escola. No ensino privado ligado à indústria. Charlotte nutria um carinho ímpar por essa instituição, afinal ela sempre se destacou como aluna e como líder do corpo de alunos dessa escola. Para além desse vínculo responsável, Charlotte tinha à sua disposição uma escola completa em sua forma estrutural: teatro, laboratórios, quadras de jogos, campo de futebol, piscinas. Era um sonho de escola. Era o que ela reconheceu como escola durante toda sua vida escolar.

Mas este lugar dava a ela mais que uma boa estrutura e um ensino de qualidade. A escola era para ela uma segunda morada. Seus professores acompanharam seu crescimento humano e intelectual. A incentivaram nos momentos de tomada de decisões. A amparam e aconselhavam quando algo lhe afligia. Charlotte tinha um lugar que se expandia para além de uma escola. E ela amava isso.

Charlotte conheceu o amor ainda na adolescência. Não um namoro breve, mas sólido, duradouro. Com compromissos familiares e tudo o mais que um relacionamento requer. Charlotte tinha um lindo mundo seu. De família, de escola e de vida.

Mas toda aquela potência não estaria "presa" nesse mundo por muito mais tempo. Ao concluir o Ensino Médio, Charlotte prestou vestibular para duas universidades públicas e, como aluna excelente que sempre foi, obteve aprovação nas duas instituições. A escolha pelo curso de Licenciatura em Pedagogia na UNESP/RC foi influenciada pela admiração de Charlotte por sua irmã mais velha, que é professora e graduou-se em Pedagogia.

Charlotte sempre me reportou com muito carinho e respeito em relação aos seus familiares. Ela me dizia que eles eram a base de sua vida e que sempre a educaram para a liberdade de ser e conhecer o mundo, respeitando suas decisões ao longo da vida. Filha caçula, Charlotte tem um irmão e uma irmã, ambos casados e com filhos. A família para Charlotte sempre foi um porto seguro, um lugar onde ela encontrava paz e amor. Penso que isso contribuía muito para Charlotte se apresentar essa menina destemida e ousada.

Quando Charlotte chega à universidade seu mundo se abre. Toda a movimentação política, social, cultural e intelectual que a UNESP possui em seu seio expandiram o mundo de Charlotte e a colocaram no mundo. Ela estava em estado de êxtase. Conceitos sendo revistos, posturas sendo questionadas. Seu mundo estava virando de cabeça para baixo. Mas Charlotte

estava gostando dessa transformação. Estava aberta a isso, disposta a transformar o mundo e se transformar.

Quando surgiu a segunda vaga no projeto *"Do exercício de leitura e escrita na formação do professor: horizontes para promover a autoria e o trabalho coletivo"* Charlotte não titubeou: se inscreveu e participou de todas as etapas do processo de seleção. Encantou a coordenadora do projeto e Manoela, responsáveis por esse processo seletivo,como já comentei. Lembro-me de receber um telefonema de Manoela me dizendo "parceira, encontramos A pessoa ideal para estar com você".

Charlotte chegou como um furacão! Ela tinha tantas ideias, tantas proposições, e ela falava com tanta vontade de tornar aquilo real, no espaço com as crianças, que seus olhos verdes brilhavam feito duas esmeraldas. No nosso primeiro encontro me lembro de ter ficado extremamente incomodada com a forma em que ela me narrava seus planos para nossa parceria. Ela queria espaço para ser e estar no mundo com as crianças, e para mim, naquele momento, pareceu que eu era apenas alguém a ceder esse espaço a ela. É a teoria que sustento nesse estudo: uma parceria de trabalho não é de forma alguma um trabalho de parceria.

Eu estava acostumada com Manoela, com alguém que tinha aprendido a trabalhar em parceria. Alguém que me enxergava como parte integrante e ativa em seus planejamentos e atividades docentes. Sentir em Charlotte a ausência dessa cumplicidade me abalou de certa forma. E confesso: eu não soube lidar com isso a princípio.

Como me disse aquele professor "o diálogo é uma arena de luta". E eu inconscientemente, quis impor a minha palavra. Dar o meu "veredicto". Dizer a palavra final. E nesse momento a hierarquia se fez presente em mim de um modo vergonhoso. E isso aconteceu diversas vezes. Em "n" situações. Eu pensava que tinha que fazer Charlotte entender que a "labirinto" não era a escola que ela tinha como "ideal", que os alunos não eram como os amigos dela de escola e que a Educação não era aquele "pão doce" que ela estava pensando que era.

Sim. Eu me tornei aquilo que sempre temi ser: a professora ceifadora de sonhos. Aquela que, com discurso derrotista de "tudo é tão difícil" desestimula e destrói a vontade do outro de fazer diferente. Que, com seu veneno tenta contaminar o olhar do outro, conduzir, fazer o outro enxergar aquilo que ele quer que o outro veja. Ele aprisiona. Encarcera.

E eu tentei fazer isso com Charlotte. Fazer o que ninguém nunca havia feito: prender seus sonhos e sua forma livre e transformadora de ver o mundo. Mas Charlotte (ainda bem) não é pedra comum. Esmeralda bruta, se deixa ser lapidada da forma que ela quer que aconteça. E eu a agradeço por isso. Charlotte não se deixava envenenar pelas minhas palavras, pelo

contrário: ela replicava cada opinião, cada "conselho" meu. Respeitosamente ela me dizia "ok" mas seus olhos de esmeralda gritavam "nem pensar". E eu percebia isso.

Não consigo, nem mesmo agora, no momento dessa escrita, dimensionar o quanto a postura de Charlotte me trans-formou. Aos poucos eu fui percebendo que muito do que eu dizia a ela era a MINHA maneira de ver a classe, os alunos, a prática docente. E na tentativa "perversa" de poupá-la de algumas decepções no contexto da relação com os alunos e com a escola, eu impedia que ela vivesse com eles as suas próprias experiências.

Percebendo isso me vi uma professora que novamente deveria tentar o movimento de exotopia de si mesmo e se perceber naquele encontro desde outro lugar. A cada proposição de Charlotte, a cada planejamento, eu fazia o exercício mental de refletir o que eu ia dizer. Tendo como plano de vista que Charlotte queria experimentar, se iria acertar ou errar não importava tanto. Ela estava ali, também, para aprender.

Aos poucos fui respeitando suas proposições, tentando não julgar, não pensar "eu sabia que isso não daria certo". Tanto que muitas vezes eu me surpreendi. Atividades e proposições que a priori eu julgava impossíveis de terem sucesso com a turma, aconteciam e produziam sentidos ímpares. Isso foi transformando meu olhar para a nossa parceria. Eu fui me descobrindo também como alguém que sempre ousou, sempre mudou, mas que não se sentia bem com as transformações que o outro propunha para aquele contexto. E esse movimento de autorreflexão só foi possível pela presença de Charlotte.

Nossa parceria foi se conectando à medida que Charlotte arriscava, às vezes errava e percebia que podia voltar-se a mim para juntas pensarmos a respeito de novas proposições. Nós fomos nos aproximando também à medida em que eu deixei de querer impor a minha voz e ofertei em troca a minha escuta, o meu olhar e o meu tato sobre determinadas situações.

Charlotte a princípio tentou resgatar experiências vividas enquanto aluna na escola. Trouxe livros que marcaram sua trajetória escolar, projetos que realizou. Mas ela estava mudando. Não que esse resgate não tenha rendido lições excepcionais às crianças, pelo contrário, com Charlotte meus alunos aprenderam a tomar a palavra e dizê-la. Assinar sua responsabilidade no mundo e na vida.

Com Charlotte, a princípio, meus HTPIs eram para ouvi-la. Ela falava das proposições de aula, e eu "podava" a maioria de suas ideias. Sempre com a prerrogativa "isso não vai dar certo" eu acabava vetando algumas das propostas de Charlotte para o trabalho com as crianças. Mas aos poucos, a partir do meu movimento de autorreflexão, eu passei a depositar fé nas ideias que ela me trazia. Sugeria modificações, mas me mostrava empolgada e disposta a ajudá-la a realizar seu planejamento. Com o tempo, assim como Manoela, os HTPIs ficaram "curtos" para

nossas ideias e reflexões acerca da sala de aula. No reuníamos em casa, na universidade, aos finais de semana. Estávamos juntas.

Mas nossa parceria carecia de um elo de ligação mais forte. Algo que nos conectasse para além de uma *"parceria de trabalho"* e transformasse nosso encontro em um *"trabalho de parceria"*. Embora fôssemos muito diferentes uma da outra, na idade, na personalidade e na história de vida, nós tínhamos algo em comum: éramos mulheres, em uma sociedade que ainda se perdura machista, tentando mostrar o nosso valor e conquistar os nossos direitos.

E quando, em um passeio com a turma por pontos turísticos da cidade o acontecimento virou aula, Charlotte e eu nos conectamos em um *trabalho de parceria*. Uma mulher sendo agredida por seu companheiro nos chocou, revoltou. Abalou as crianças. Não deixaríamos passar. As alunas nos questionavam "prô Pamela, prô Charlotte, por que a mulher apanhava calada, sem pedir ajuda?". Tínhamos que pensar em algo para trabalhar em sala de aula um tema tão urgente quanto a violência contra a mulher.

Charlotte se agigantou! Trouxe uma conselheira dos direitos da mulher para conversar com a turma. Juntas, trabalhamos os livros "Clarice Lispector para meninos e meninas" e "Frida Kahlo para meninos e meninas" da coleção Antiprincesas (FINK, 2016). E nossa parceria floresceu. Charlotte tinha deixado de lado o excesso de potência de transformação. Eu tinha deixado de lado a urgência de ter a palavra final. Pensávamos juntas, executávamos juntas. Refletíamos juntas.

Se outrora quis impor a minha palavra, agora minha palavra surgia para encaixar na dela. Ela também passou a me perceber como alguém que não estava ali para controlá-la, ou desmotivá-la, mas sim alguém que é apoio e pede apoio. Que deseja transformar, mas sabe que sozinha a jornada é bem mais longa. Charlotte percebeu que havia me "lapidado" ao seu modo. Que não era mais preciso resistir ao que eu dizia pois eu não buscava nas palavras compará-la a Manoela. Nossa parceria nasceu outra. Cresceu outra. E foi formativa demais.

Eu também senti parte de mim em Charlotte. Na responsabilidade com as propostas em cada aula, na preocupação com a singularidade de cada aluno. No olhar que não "infantiliza" para além da criança que cada aluno é. Que considera que ali há um sujeito de direitos e deveres. Que merece ter sua voz ouvida. Considerada.

Charlotte, minha esmeralda da terra, minha joia rioclarense. Foi, para mim, tantas vezes, a energia de vida para que eu continuasse a acreditar em dias melhores dentro e fora do cotidiano da escola. Hoje ela, ainda em curso de Licenciatura, dá aulas na escola em que estudou toda a vida, agora como estagiária. Voltou ao seu berço escolar e lá desenvolve um belíssimo trabalho com os alunos. Sempre que a reencontro percebo um brilho diferente em seu olhar. Um brilho

que irradia admiração e gratidão. E eu recebo com muito carinho, pois talvez ela não perceba, mas meu respeito e minha gratidão por ela são imensuráveis.

Charlotte, nós preferimos sempre ser "essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo[26]". Obrigada por me ensinar a não me acomodar com o que me incomoda.

4.8. Da necessidade desse capítulo

Constituir um capítulo que apresentasse os outros que de forma direta contribuíram para o meu trabalho de parceria com Manoela e Charlotte, me pareceu de grande importância para mostrar que um trabalho como esse não se limita a duas pessoas com objetivos semelhantes.

Mostrei a você leitor os sujeitos e os caminhos que levaram Manoela e Charlotte até mim. Desde a proposta dos projetos que as inseriram na escola, a professora Laura, nossa orientadora e de certo modo "a ponte" entre a universidade e a escola. O contexto de cada uma da escola em que trabalhei e estive com as bolsistas. As três turmas, cada uma com suas singularidades, que fizeram o nosso trabalho de parceria valer a pena. Trouxe também um breve relato da trajetória de vida delas, aqui narrada por meio de minhas memórias. Narrativas delas destinadas a mim ao longo de nossa parceria.

Finalizo esse ponto de pausa com a satisfação de ter apresentado a você, caro leitor, subsídios para compreender o que virá a seguir. Para reconhecer na experiência que vivi com Manoela e Charlotte a potencialidade de um trabalho de parceria na sala de aula. Para refletir sobre quantos estão envolvidos diretamente em um trabalho de parceria. Quantos responsáveis contribuíram para que esta experiência produzisse tantos sentidos formativos para mim, Manoela e Charlotte. A todos eles deixo registrado a minha gratidão. Vocês foram fundamentais na constituição desse estudo.

[26] Trecho retirado da música "metamorfose ambulante" (SEIXAS, 1973).

5. ENTRE LINHAS EU VOU: RESGATANDO MEMÓRIAS, REVIVENDO HISTÓRIAS.

> *"Mas as palavras parecem esperar a morte e o esquecimento. Permanecem soterradas, petrificadas, em estado latente, para depois, em lenta combustão, acenderem em nós o desejo de contar passagens que o tempo dissipou. E o tempo, que nos faz esquecer, também é cúmplice delas" (Hatoum, 2000, p.244).*

Escrever sobre meu processo de formação é, para mim, um movimento de resgate. Sinto-me como um soldado que, em meio aos escombros de minhas memórias, busco aquelas que sobreviveram ao tempo e as outras vivências. Penso ser também um estudo arqueológico pelo qual busco, em meio a tantas lembranças reais, elementos que estabelecem relação com o tema da parceria no trabalho docente. É a sensação de escavar por entre linhas, por entre memórias, experiências, lugares e pessoas.

É também uma busca por um outro eu, do passado, já não presente, mas ainda vivo. E essa busca, remexendo minhas recordações, é para reencontrar-me comigo mesma. É um regressar a mim mesma. Uma viagem no tempo para escarafunchar, desempoeirar lembranças.

Devo alerta-lo, leitor, que o campo da autobiografia é o lugar das intimidades... Da vontade de tornar o que é privado, público. Mas também, a escrita de si é um mergulho profundo em águas turvas. É muitas vezes, uma escrita de *si* para *si*. É imbricar-se por passagens não previamente delimitadas. É uma escrita que ousa desviar os caminhos, que sem querer (querendo?) surpreende.

Quando surgiu a ideia de pesquisar sobre a parceria no trabalho docente, logo me veio à mente o motivo que me impulsionou pesquisar tal tema. À primeira vista considerei que a vontade derivara dos momentos recentes vividos através da parceria com Manoela e Charlote em sala de aula.

Entretanto, ao regressar às minhas memórias, traçando uma espécie de linha do tempo da minha constituição docente, percebi que a minha história de formação é feita também por parcerias outras, que nem sempre estiveram diretamente ligadas a mim. Mas, sem dúvidas, foram parcerias que estiveram presentes durante a minha jornada formativa como profissional e que de certa forma, influenciaram o meu desejo de compartilhar com outra pessoa o meu espaço de trabalho. E para além disso, a vontade de investigar de que forma a parceria pôde contribuir enquanto uma possibilidade de formação docente.

Esse texto é um chamado a recuperar momentos que estavam ali, meio que soterrados, talvez até meio esquecidos, mas que agora me ajudam a entender o meu processo de formação e, consequentemente, contribuem para o enriquecimento do presente estudo.

O que habita em mim, habitua-se. Cria marcas. E eu as trago na escrita com todas as *minhas-outras-vozes.* E o que habita fora de mim é, senão, aquilo que escapa. Aquilo que não pude apreender dentro de mim.

Pesquisar dentro do campo autobiográfico, em especial na pesquisa narrativa, talvez seja um pouco do diálogo do que está dentro e o que está fora, o que é forte lembrança e o que já nem me lembro. É o movimento antagônico de soltar aquilo que está preso (no eu) e tentar capturar o que está solto, fora de mim.

A partir de algumas leituras que venho realizando durante o meu percurso de pesquisa, me senti provocada a resgatar um jeito outro de escrever, onde a preocupação, se é que ela existe, está em indiciar e, durante o meu processo de pesquisar, inventariar possibilidades de se pensar a parceria na profissão docente.

Arfuch (2010) forneceu-me sinais de como é o movimento a que me proponho, quando escrevo um relato sobre mim "o que constitui a ordem do relato — da vida — e sua criação narrativa, esse "*passar a limpo*" a própria história, que nunca se termina de contar" (p. 18 – destaques meus). Penso que a metáfora usada pela autora traduz um pouco do que tem sido para mim esse movimento dentro do campo da escrita/pesquisa autobiográfica. Pois quando "passamos a limpo" peneiramos lembranças. E trazemos aquilo que ficou, que marcou, que "se prendeu na peneira".

Em outro momento, a autora levanta alguns questionamentos que me são também pertinentes e persistentes. Segundo ela,

> Efetivamente, para além do nome próprio, da coincidência "empírica", o narrador é outro, diferente daquele que protagonizou o que vai narrar: como se reconhecer nessa história, assumir as faltas, se responsabilizar por essa outridade? E, ao mesmo tempo, como sustentar a permanência, o arco vivencial que vai do começo, sempre idealizado, ao presente "testemunhado", assumindo-se sob o mesmo "eu"? (ARFUCH, 2010, p. 46).

Sem desamparar quem a lê, Arfuch apresenta uma possível vantagem da autobiografia: a destreza de capturar o leitor com sua indiciária veracidade e, ao enunciador dá a chance de confrontar o que foi e o que chegou a ser, ou seja, "a construção imaginária de 'si mesmo como outro' " (ARFUCH, 2010, p. 46-47).

Arfuch (2010) sinaliza que, o que é de fato significante em uma pesquisa que reside no campo dos estudos autobiográficos, não é o seu teor de veracidade e sim "sua construção narrativa, os modos de (se) nomear no relato, o vaivém da vivência ou da lembrança, o ponto do olhar, o que se deixa na sombra; em última instância, que história (qual delas) alguém conta de si mesmo ou de outro eu" (ARFUCH, 2010, p. 60). É o que ela denominou de "qualidade auto reflexiva", esse desenho "pintado" pelos caminhos pelos quais passam a minha narração.

5.1. O que vem antes do regresso? O que levo na "bolsa amarela"?

Começo compartilhando a narrativa do meu preparo arqueológico. Sim, pois não se embarca numa escavação de mãos vazias. Há de se ter um estudo sobre o que quer encontrar, uma análise dos terrenos que pretende pisar. Tem que levar consigo instrumentos que lhe ajude no momento do resgate. Tem que se saber como tirar o que se quer, sem destruí-lo. É aquilo que vem antes. Mas que é tão importante quanto todo o resto do processo. Pois bem.

Estava eu buscando algumas leituras literárias para me acompanharem durante a escrita deste manuscrito. Li uma coisa ali, outra acolá, mas sempre terminava a leitura com aquela sensação de "ainda não é exatamente isso que procuro". Foi quando, em uma conversa sobre a minha intenção para com a escrita desse capítulo, onde explicitei o meu desejo de regressar em minha própria história em busca de personagens, lugares, textos e contextos que me mostrassem a importância da parceria em minha constituição, que me foi sussurrado um nome: "Se um viajante numa noite de inverno".

Não consegui perceber com exatidão, mas parecia que ela, a pessoa com quem dialogava não teve a intenção de me indicar algo, mas senti que era uma resposta interna, como se referenciasse a si mesma algo que minha narrativa a fez recordar. Não me demorei a buscar o que poderia ser tal composição textual "Se um viajante numa noite de inverno". E tão logo descobri tratar-se de uma das obras do escritor Ítalo Calvino.

Logo ele, que outrora atravessou meu caminho com sua Pamela, da obra de "O Visconde partido ao meio". Na ocasião, eu ainda discente do curso de Pedagogia, fui comparada por uma professora de graduação à outra Pamela, a de Calvino. Quando lhe perguntei se era meramente pela coincidência dos homônimos, ela me respondeu "é de coincidências que se alimentam as histórias". Isso me marcou profundamente. Seria então da coincidência de "cruzar-me" novamente com Calvino que minha história, aqui contada, se alimentaria? Penso estar muito bem servida.

Para não deixar o leitor que aqui me acompanha curioso em saber se cheguei a me encontrar com a outra Pamela, a personagem de Calvino, digo-lhe que sim. Uma jovem camponesa, que tem seu amor disputado pelas duas metades do Visconde Medardo di Terralba. Pamela, a outra, assim como eu, ama os animais e busca neles refúgio e companhia. Possui sabiência e a utiliza para resolver da melhor forma seus problemas. Também como o meu, seu nome não traz acento circunflexo. Para o idioma dela, o italiano, normal. Para o meu, uma transgressão normativa.

Mas o que me marcou no momento em que realizei a leitura de tal obra, foi uma fala de uma das partes do Visconde à Pamela na qual ele afirma "Pamela [...] Todo o encontro de dois seres no mundo é uma dilaceração" (CALVINO, 1988, p. 60). Essa dilaceração, que nos corta, nos divide e ao mesmo tempo nos multiplica. Seguimos, após esse encontro, partidos, sem saber o quanto de nós continua e o quanto deixamos para trás, habitando o outro.

E depois de alguns anos, Calvino volta a cruzar o meu caminho, durante a leitura de "Se um viajante numa noite de inverno" (1999) me envolvo em um labirinto de histórias e personagens. Histórias que se iniciam e brevemente terminam. Sem finalizações. Páginas em branco indicam que outra história vai começar. Eu me coloco no lugar daquele leitor-personagem, que busca concluir a história que começou a ler, na verdade eu sou aquele leitor. Essa é, para mim, a beleza desse livro.

Durante a leitura, um trecho do diálogo entre o professor Uzzi-Tuzii e Ludmilla me chama a atenção. O professor diz à leitora que:

> Ler [...] é sempre isto: existe uma coisa que está ali, uma coisa feita de escrita, um objeto sólido, material, que não pode ser mudado; e por meio dele nos defrontamos com algo que não está presente, algo que faz parte do mundo imaterial, invisível, porque é apenas concebível, imaginável, ou porque existiu e não existe mais, porque é passado, perdido, inalcançável, na terra dos mortos... (CALVINO, 1999, p. 78).

Ludmilla responde às afirmações do professor dizendo que ler talvez seja "algo que não está presente porque não existe ainda, algo de desejado, temido, possível ou impossível [...] *Ler é ir ao encontro de algo que está para ser e ninguém sabe ainda o que será...*" (CALVINO, 1999, p. 78 – destaques meus).

Passei então a refletir sobre o meu lugar na escrita desse capítulo. Se afinal *ler* é estar diante de um material concreto – a escrita – e ao mesmo tempo de algo que não está presente diante dos olhos, ou porque já foi ou porque ainda será, o que posso dizer então que é o

escrever? E o que é escrever sobre si? Como é estar nesse lugar *entre* o que existiu e o que quer existir, do que já foi e o que ainda está por vir?

Essa ideia de estar *entre*: entre linhas, entre memórias, entre pessoas... me é muito cara e remete a alguns trabalhos realizados acerca do campo de estudos e escritos autobiográficos. Mais precisamente sobre o conceito de fronteira, enunciado por Arfuch (2010) quando afirma que escrever sobre si é atuar nas fronteiras.

Segundo Arfuch (2010), a escrita autobiográfica atua na fronteira entre o público e o privado, entre os gêneros clássicos e as reelaborações periódicas, entre a veracidade e a invenção. Talvez unindo Calvino (1999) e Arfuch (2010) escrever sobre minhas próprias memórias, de repente, pode ser estar na fronteira do que já foi e do que ainda se deseja ser...

Não se perca de mim leitor, pois eu também não quero me perder de ti. Por que trago Calvino (e com ele Pamela, o Visconde, o professor Uzzi-Tuzii e Ludmila), Arfuch (e com ela o espaço-fronteira em que se localiza a escrita de si e sobre si)? Como já dito, é para mostrar-lhe o meu preparo arqueológico, para que vejas "aquilo que vem antes" do resgate de minhas lembranças. Para desenhar-te, caro leitor, em palavras, as vestes que escolhi para então poder regressar.

Mas nem só de literatura vive essa escritora. O cinema exerce um papel fundamental no meu modo de "ler" a vida. E juntamente com Calvino, Ingmar Bergman, renomado cineasta sueco, atravessa meu caminho, bem no momento em que me preparo para a elaboração desse manuscrito. É através de "Persona" (1966), um de seus filmes mais notórios, que ele me ajuda a compreender qual é, de fato, o meu lugar no processo de escrita.

"Persona" não é um filme para ser explicado. Nem tampouco entendido, decifrado, podendo ser, talvez, compreendido. "Persona", em sua total liberdade cinematográfica, escapa. Ultrapassa as fronteiras do "eu", do "tú", do "nós". Do mesmo modo, este capítulo instala-se na fronteira do eu: escritora, vivente, professora, pesquisadora. E também escapa. Busca nas relações vivenciadas com o outro, alguns indícios que possam revelar de onde vem a vontade de pesquisar a parceria no trabalho docente. A parceria em si também é, se é que se pode dizer, um tanto "fronteiresca". Ela nasce da relação entre duas ou mais pessoas com objetivos e desejos em comum. Habita, consequentemente o espaço do entre: entre ideias, entre falas, entre ações.

Ao ver "Persona" e ser tocada por ele, pensei que a última coisa que se quer ali, naquele enredo, é provar alguma coisa. *Comprovar*. Persona é, se for, um convite a uma certa invenção de si. Uma certa invenção do outro. Um convite a experimentação do dúbio, do incerto, do inconstante, do surpreendente. E assim também é pesquisar nas Ciências Humanas. É trabalhar

com a "verdade" da vida. E ao dizê-la já se troca as lentes do vivido. É saber lidar com as incertezas, as reviravoltas que o próprio processo de estudo traz. É ter a consciência de que quando se trata de sujeitos, não há comprovações, certezas, aplicabilidades. Nas palavras de Lima, Geraldi e Geraldi, (2015, p. 8) "as convergências das histórias que as fazem verossímeis. Na ficção o que está em questão não é se as narrativas são verdadeiras ou não, mas como elas evocam e provocam".

"Persona" coloca em cheque a *responsabilidade* de dizer de si ao outro. E ao mesmo tempo te entrega a responsabilidade de dizer, em si, sobre o *outro*. E assim me faz refletir sobre o meu processo de pesquisa. Vou dizer de mim, mas *com* o outro. Vou dizer do outro, mas eu também estou nesse outro. Pela parceria, pela experiência. "São os outros que nos constituem como sujeitos sociais e portadores de histórias singulares. Portanto, revelar a si é desvelar também os outros" (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 14).

Veja você leitor, o quanto de preparo há em se tecer um capítulo que se propõe a mergulhar no passado. Calvino, Arfuch; Persona; Lima et al. Estão todos comigo nesse preparo para a "viagem" que pretendo realizar ao meu passado. Carrego todos em minha mala. Mala não, bolsa. E não é qualquer bolsa. É uma bolsa amarela.

Manoela, uma das minhas bolsistas-parceiras, trabalhou com a nossa turma de 2015 um livro intitulado "A bolsa amarela" da escritora Lygia Bojunga (2008). É um livro de literatura infanto-juvenil, mas que, por sua narrativa envolvente e repleta de sentidos, também escapa. Escapa da sua faixa etária pré-estabelecida e assim encanta gente de todas as idades. Raquel, a protagonista desse romance, é uma garotinha muito imaginativa que, guarda dentro de uma bolsa amarela, três grandes vontades: a vontade de crescer, a de ser garoto e a de se tornar escritora.

E por que trazer Raquel e sua bolsa amarela (através de Bojunga, 2008) para esta escrita? Porque durante o desenrolar da narrativa, a menina vai compondo a sua história com ajuda de muitos outros personagens e, a maioria deles, ela acaba por guardar dentro de sua bolsa amarela. E quer saber, caro leitor? Me sinto um tanto Raquel nesse momento. Vou convidando gente para constituir a minha narrativa, mas não quero deixá-los à deriva. Quero, e preciso, levá-los comigo. Preciso tecer para mim, também, uma bolsa amarela, onde possa colocá-los todos dentro, inclusive você leitor, que me acompanha nesta "viagem".

5.2. Em algum lugar de 1995: Elizabeth e Luiz, Língua Portuguesa e Matemática

Parto nessa “viagem regressiva”. Levo comigo aqueles que me ajudaram a traçar o meu “mapa”. Reservei o meu desejo: encontrar, através da escrita deste texto, os motivos, as razões ou as vivências que me levaram a querer pesquisar a importância da parceria no trabalho docente. Esse “trem” que me leva de volta ao passado, regressando ano a ano, decide parar na Estação “E.E. Professor José Cardoso”, precisamente no ano de 1995. Eu, na altura dos meus onze anos de idade, estou prestes a viver uma das transições mais significativas da minha trajetória escolar: o ingresso no Ensino Fundamental II. Em 1995 não tinha esse nome, chamava-se oficialmente de Ensino de Primeiro Grau. Mas, para a gente, era Ginásio.

Lembro-me do choque de realidade que foi essa mudança de tempo e espaço escolar. Para mim e meus colegas de turma e de 5ª série[27] foi um choque ainda mais cruel: além da mudança já habitual de não se ter mais um único professor, mas sim oito professores diferentes, sendo um para cada disciplina do currículo escolar, a nossa turma foi a primeira a experimentar as salas ambientes. Salas ambientes eram, na teoria, salas onde o professor da disciplina poderia deixar todo o seu material de trabalho e recursos didático-pedagógicos à disposição junto ao mobiliário da sala (carteiras, cadeiras, entre outros), criando assim, um ambiente mais apropriado para a aprendizagem dos alunos.

É nesse momento que você, caro leitor, está imaginando uma sala ambiente para as aulas de Ciências: bancadas no lugar de carteiras e cadeiras, microscópios, esqueletos e outros objetos para auxílio nas aulas de Anatomia, um Datashow para exibição de imagens e vídeos sobre o conteúdo programado para uma determinada aula. PARE! Isso é o cinema americano influenciando a sua imaginação. E como eu sei? Pois influenciou a minha também.

Tamanha decepção foi perceber que, toda a expectativa por mim criada a respeito de ser “aluno do Ginásio” foi desaparecendo pouco a pouco. Sabe aqueles comparativos “expectativa versus realidade”? Nos quais a expectativa é destruída pela crueldade da vida real? Então, aconteceu comigo. Na prática, as salas ambientes, ao menos na escola em que eu estudava, tornou-se um tormento sem precedentes!

As aulas eram (e ainda são) de cinquenta minutos. Então quando o sinal batia, era um “Deus nos acuda” pelos corredores, cada um em busca da sua próxima sala. O tempo que nos foi dado para transitar pelos corredores era de cinco minutos, mas acredite, era humanamente impossível vencer aquela avalanche de alunos amontoados pelos corredores, subindo e descendo as escadas (sim! A escola tinha dois andares), todos desesperados por encontrar a sua

[27] O que hoje chama-se “ano” era chamado de “série”, assim, pela equivalência, a antiga 5ª série é o que hoje temos por 6º ano.

sala de aula e entrar antes que o segundo sinal soasse e o professor fechasse a porta da sala. Porta fechada, proibida a entrada. Essa era a regra. Triste regra! Danada de regra!

Tendo esse cenário desenhado, era muito comum dezenas de alunos ficarem para fora de suas aulas, porque não havia conseguido encontrar a sua sala ou porque havia esbarrado com algum colega pelo corredor e aí... ah! Quando isso acontecia o tempo tomava outro rumo! Você deve saber, caro leitor, que quando a conversa é boa, o tempo voa! Mas lá no "Zelão" (o apelido "carinhoso" que demos à escola naqueles tempos) quando o tempo voava, a porta fechava. E nem adiantava bater.

Claro que, assim como na vida, quando há uma regra, sempre existe alguém que está ali para garantir a sua execução. E no "Zelão" quem era a responsável por essa regulação era a inspetora "Paçoquinha". Paçoquinha, como o próprio apelido sugere, era uma mulher pequenina, ruiva, com uma porção de sardas no rosto. Na altura dos seus quarenta anos, seu corpo lembrava a forma de cilindro, dando ainda mais subsídios à imaginação dos alunos.

Mas não se engane achando que sua baixa estatura fazia de "Paçoquinha" uma mulher frágil. Muito pelo contrário, quando ela surgia no corredor, não sobrava um! Aquele, ou aqueles que, distraídos pela boa conversa de corredor ou perdidos com os horários de aulas nas mãos, cruzassem o caminho daquela mulher, era diretoria na certa! Com ela não existia argumentação. "D-I-R-E-T-O-R-I-A!", ela gritava e já nos pegava pelo braço e nos encaminhava para a sala da direção.

Agora imagine você, caro leitor, eu, uma menina de onze anos, que acabara de sair da 4ª série na qual a professora era chamada de "Professora Helena[28]" caindo nessa "selva de pedra" que era o Ginásio. Lembra do laboratório de Ciências que descrevi a pouco? ESQUECE! O que se via era sempre as mesmas carteiras velhas e rabiscadas, as cortinas com sinais de queimaduras, resultantes dos inúmeros incêndios provocados pelos alunos mais rebeldes, a mesma lousa verde com seu guarda-pó transbordando de tanto pó de giz, indiciando que a mesma era muito utilizada para "manter a ordem". "Lousa cheia, alunos quietos", esse era outro lema enunciado por alguns professores daquele tempo.

Eu estava confusa. Sempre gostei de escola. De verdade. Minha mãe conta que nunca chorei para ir para escola. E olha que comecei cedo! Com dois aninhos eu frequentava a creche do bairro onde morava, em período integral, pois meus pais trabalhavam o dia todo. Mas nunca

[28] Professora Helena é uma personagem de uma novela mexicana intitulada "Carrossel" que foi exibida no Brasil pelo canal SBT entre os anos de 1991 e 1992 e reprisada em 1993, 1995 e 1996. Professora Helena é uma professora doce, meiga, dedicada e altruísta, que se envolvia com os problemas familiares de seus alunos, ajudando-os a resolvê-los. A forma carinhosa com que Helena tratava seus alunos também era uma característica marcante da personagem.

chorei. Ao contrário, chorava aos sábados, quando acordava e constatava que não era dia de ir para a escola. Mas agora (estamos em 1995) a escola já não fazia mais sentido para mim. Os professores mal sabiam o meu nome. E isso era uma coisa que me feria demais!

Acostumada eu a responder chamada sempre que ouvia o "Pamela Cassão", quase sempre acompanhado de um sorriso por parte das minhas professoras do Ensino Fundamental I (eu era uma aluna querida). De repente, a chamada passou a ser dita com uma frieza típica de quem precisa cumprir com um protocolo: "vinte e quatro!"; gritavam os professores em meio ao ensurdecedor barulho que a minha turma fazia. E eu, que era uma garota muito tímida, introspectiva, respondia baixinho "presente". Não foi uma ou duas, mas sim várias vezes que fiquei com falta, ainda que tenha respondido à chamada.

Anos mais tarde, já em meus tempos de discente do curso de Pedagogia, me deparei com um texto intitulado " Você faz falta" de Cristina Campos (2008[29]) no qual, através de uma pipoca pedagógica[30] a autora narra de que forma transformou a chamada em um ato simbólico para se dizer o quanto o aluno que não compareceu, fez falta. Em sala de aula, alunos e professora decidiram trocar a palavra "faltou" por "fez falta". É um texto que sempre me emociona, principalmente no trecho em que um dos alunos diz para a professora "Prô, amanhã na nova chamada você vai colocar seu nome também? [...]. É que ontem você fez falta!" (CAMPOS, 2008, p.8). Talvez porque, ao chegar no Ginásio, eu sentia como se não fizesse falta, mesmo quando eu faltava.

Como se não bastasse a transição de uma professora para muitos professores, de uma única sala para múltiplas salas "ambientes", a minha turma de 5ª série experimentou também a fusão de escolas, devido a municipalização do Ensino de 1ª a 4ª série (atualmente 1º a 5º anos). Desse modo, os alunos que permaneceriam em uma outra escola da região foram transferidos para o "Zelão". E veio de tudo um pouco. A escola passou a ter um "jingle[31]" – "Zelão, Zelão: entra burro e sai ladrão". Acho que deu para sentir o drama.

A cada vez que eu escutava aquele "vinte e quatro!", durante a chamada, minha vontade era de sair correndo por aqueles corredores, descer as escadas, pular o muro e ganhar a liberdade da rua. Com o tempo, devido às inúmeras fugas dos alunos, a escola foi inteira engradada (colocação de grades nas janelas, pátio e demais imediações). Para mim, aquele lugar era uma mistura de Hospício com prisão, e eu só tinha uma certeza: eu não queria mais ficar ali.

---

[29] Tive contato com o referido texto antes mesmo de sua publicação em 2013.

[30] Pipoca pedagógica é um gênero textual 'inventado' como tal pelo grupo de educadores que participa do Gepec – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (F.E – UNICAMP). Esse tipo de 'pipoca' é uma espécie de crônica do cotidiano escrita por professores e outros profissionais da educação.

[31] Mensagem publicitária musicada, de curta duração, próprio para ser lembrado e cantarolado com facilidade.

Foi quando a nossa turma, pelo comportamento agressivo e violento de alguns (muitos) alunos, sofreu uma mudança de professores. O anúncio da mudança nos foi dado pela inspetora "Paçoquinha" - "A partir de amanhã os professores de vocês serão: em Língua Portuguesa – a Professora Elizabeth e em Matemática – o professor Luiz. – Se eles dois não botarem vocês na linha, ninguém mais bota".

Começou-se então a "arquitetura da destruição" – o plano de alguns (muitos) alunos da turma de desestruturarem a aula dos dois professores. Para alguns, a ideia de perder o título de "pior turma da escola" era inconcebível. Dentre as tarefas para a concretização do plano estavam: chegar gritando e arrastando as carteiras; ficar gargalhando ainda que não houvesse motivo; atear fogo nas cortinas assim que o professor ou professora virasse para a lousa e consequentemente perdesse o campo de visão da sala. Penalidade para quem não participasse do plano: surra na hora da saída.

Nessa altura do campeonato, minha resistência em permanecer naquele ambiente era tamanha que, confesso, *queria* fazer parte da execução do tal plano. Chegado o dia, os meninos já caminhavam pelos corredores fazendo aquela bagunça e eu, que já estava me revelando uma arruaceira de primeira linhagem, batia a mão nos cadernos e gritava junto com eles. Entramos. Lembro-me perfeitamente de ver uma mulher de cabelos negros e pele bem branquinha, aparentando ter seus trinta e seis anos, óculos de armação arredondada com uma correntinha dourada amarrada na haste, para quando ela precisasse tirar os óculos. Um belo recurso para quem costuma perder os óculos. Eu pensei (eu era uma aprendiz de arruaceira bem observadora): "deve ser do tipo de professora que perde prova de aluno". Com esse pensamento, eu sorri, não no mesmo tom da gargalhada que a turma estava proferindo enquanto sentavam arrastando as carteiras, mas sim um sorriso de canto de boca, desconexo e descontextualizado de tudo que estava acontecendo ali.

Ela permaneceu imóvel. Um semblante sereno, como se todo aquele barulho não a incomodasse, nem a atingisse. Aos poucos, fomos nos desesperando com tamanha indiferença, e fomos nos acalmando, meio como quem recua para tentar entender a reação do outro antes de um contra-ataque. "Pois bem" – disse ela. "Eu sou a professora Elizabeth, mas podem me chamar de Beth". "BETH BESTA!" - alguém sussurrou ao fundo da sala. Mas ela não reagiu, até hoje não sei se não ouviu, ou se ouviu e fingiu que não ouviu. Táticas de sobrevivência na escola...

Ela se levantou, foi até a lousa e escreveu um título: “Fim de semana no parque – Racionais Mcs[32]”. Esfreguei meus olhos umas três vezes para me certificar de que não estava lendo algo errado. Lembro-me de ter pensado que estava, de fato, enlouquecendo. Olhei ao redor e os meninos estavam tão chocados quanto eu. “Como assim? Letra dos Racionais na aula de Língua Portuguesa?!”.

E não é que aquela mulher passou a letra todinha da música na lousa?! E eu estava diante de um milagre: meninos que, há semanas, não traziam lápis nem caderno para a escola, estavam me pedindo folha e caneta para copiar. Ah sim, digníssimo leitor, não se esqueça que estamos em 1995. Se um jovem quisesse a letra de uma música nessa época, tinha que ouvir trecho por trecho e ir anotando. Não tínhamos os sites de busca, nem tampouco os sites de letras de músicas. Não tínhamos nem computador! Talvez hoje a tática da professora Beth não funcionasse, mas naquele dia funcionou.

O silêncio se instalou naquela sala, e eu, pela primeira vez em semanas, começava a sentir aquela sensação boa de estar na escola. Após passar a letra toda na lousa, ela nos questionou (certa da resposta que receberia) “Isso é um RAP, alguém aqui sabe cantar esta música?”. Dos trinta e três alunos, que eu me lembre, seis não levantaram a mão. Éramos alunos de periferia em uma escola de periferia. Os Racionais eram os “Deuses do Olimpo para nós”. Eles traduziam em palavras o nosso cotidiano, as nossas vivências. Se você queria ser respeitado, era só saber o CD inteiro dos Racionais. Eu sabia.

E ela começou a cantar a música e pediu que nós a acompanhássemos. E aquela sala virou um coral de vozes “Vamos passear no Parque ô. Deixa o menino brincar. Fim de Semana no parque. Vou rezar pra esse domingo não chover”. Cantamos duas vezes. Bateu o sinal. Era aula dupla. E nós nem tínhamos visto o tempo passar. O tempo voou. Do mesmo jeito que ele costumava voar quando ficávamos de conversa pelos corredores. Saímos meio em silêncio, meio derrotados. Mas nós não estávamos nem um pouco tristes por isso. Tive a certeza quando um dos meninos mais agressivos da turma, abriu o caderno (já todo sujo e rasgado) e procurando a grade de horários, perguntou “Mano, quando é mesmo a próxima aula de Português?”.

Eu, ainda meio atordoada com a atitude da professora Beth, abri meu caderno e percebi que a próxima aula era de matemática. Pensei “bom, perdemos a batalha em Português, mas não perdemos a guerra! Nem vou entrar na aula desse homem!” Já estava tentando sair daquela “gaiola de gente” que era o pátio, repleto de grades por todos os lados, quando a “Paçoquinha” me surpreendeu: “já para a sala mocinha!”. Não era mesmo um dia para subversões. Corri para

[32] Racionais Mcs é um grupo brasileiro de RAP, fundado em 1988, e formado pelos Mcs Mano Brown, Edi Rock e Ice Blue e o Dj KL Jay. É considerado por muitos como o grupo de rap mais relevante e influente do Brasil.

a sala antes que o professor fechasse a porta. Cheguei esbaforida, e dei com a cara na porta que, obviamente (dado o tempo que já havia passado), estava fechada.

"Bate" – me ordenou "Paçoquinha". Fiz uma cara de poucos amigos para ela, mas aquela mulher não era de se intimidar com caras feias. Bati. Ninguém abriu. Bati de novo, nada. Quando já estava indo embora pelo corredor, certa de que "Paçoquinha" me encaminharia para a sala da direção, ouvi uma voz masculina ecoar pelas minhas costas: "Ei você! Pode entrar!". Meio sem graça dei meia volta e entrei na sala. "Aposto que você ficou ajudando a professora Beth e acabou por se atrasar, não foi?" – Disse o professor me dando uma piscadela.

Naquele momento eu não sabia ao certo se concordava ou se contava a verdade. Comecei a reparar naquele homem que estava na minha frente. Alto, com uma protuberância abdominal (barriguinha de cerveja como ele gostava de dizer), camisa polo de listras. Em seu rosto, a herança da adolescência nas marcas de uma acne profunda. Um bigode no estilo mexicano, preto com alguns fios prateados, assim como seu cabelo. Óculos com lentes arredondadas, sem correntinha na haste. Pensei "esse talvez não seja de perder provas". Acenei afirmativamente para a mentira que ele havia acabado de proferir na frente de todos. "Escolha um grupo e sente-se querida" – ordenou brandamente o professor.

De fato, aquele era um dia diferente. A sala novamente estava em silêncio, sentados em grupos de quatro alunos. Havia conversa, mas nem chegava perto daquele caos que era a minha sala nos dias comuns. Sentei em um grupo que estava "desfalcado" com apenas três colegas. "Ele disse que a gente vai jogar", sussurrou Fabiano para mim. O professor começou a falar de forma bem aligeirada, o que dava um ar todo caricato à sua figura. Ele andava por entre os grupos distribuindo uma folha de papel quadriculado para cada aluno, e, ao mesmo tempo anunciava: "vocês não amam matemática?! Porque eu amo crianças! Tudo nesse mundo é matemática! A matemática é a vida e a vida não seria nada sem a matemática!".

Começamos a construir um jogo bem simples naquele pedaço de papel. Batalha naval[33]. Jogamos a aula toda (que também era dupla) a sala não estava em silêncio. Mas agora o barulho não era de resistência e afronta. Era diversão. Quando alguém atingia o navio ou submarino do oponente no jogo, a gente ria. Quase perto da aula terminar, o professor explicitou o quanto aquele jogo tinha de matemático: as coordenadas, as regras, a estratégia de cada jogador. Puro raciocínio lógico. Pura matemática. Quando a aula acabou, segui para a minha casa com um sentimento já por mim experimentado outras tantas vezes: o prazer por estar na escola.

[33] Batalha naval é um jogo de tabuleiro de dois jogadores, no qual os jogadores têm de adivinhar em que quadrados estão os navios do oponente. Na aula o professor Luiz realizou uma adaptação do tabuleiro com folhas quadriculadas. Os navios foram desenhados na própria folha.

Conforme o tempo foi passando, fui percebendo que a professora Beth e o professor Luiz estavam sempre conversando. Às vezes eles ficavam, após o término do período de aulas do dia, conversando no estacionamento da escola. Também dialogavam pelos corredores. E era muito comum nós trabalharmos com projetos interdisciplinares elaborados por eles dois. Projetos esses que "casavam" sincronicamente Língua Portuguesa e Matemática. E não demorou para que nós tentássemos também, casar a Dona Beth e o Sr. Luiz.

Os comentários cresciam à medida que a relação de parceria entre os dois ficava cada vez mais evidente. Eles vieram com uma proposta ousada, de trabalhar interdisciplinarmente, um livro de literatura. Nós, não gostávamos muito de ler (ou pensávamos que não gostávamos), imagina ter que aguentar literatura também em matemática. "É coisa de casal de namorado isso! Eles planejam as nossas aulas na cama" – disse certa vez um dos meninos mais arteiros da nossa turma.

Mas Beth e Luiz nada tinham além de um grande amor pela docência como um objetivo em comum. Decidiram que, talvez trabalhando juntos eles conseguiriam dar conta dos conteúdos, nos deixar interessados no que se pretendia ensinar, além de otimizar o tempo. Certa vez, em uma das visitas da professora Beth durante a aula do professor Luiz, ouviu-se os murmúrios dos alunos. Decididos a nos desiludir de uma vez por todas, o professor virou-se para nós e de forma bem acelerada (como era de costume) nos disse: "Mas que cabecinhas essas de vocês! Claro que Beth e eu somos casados!", mas ao começarmos a rir ele complementou "Casados com outras pessoas. Beth tem seu marido e eu minha esposa". Fabiano, que não era nada fácil e tinha uma estrutura familiar bem complexa, rebateu "Então vocês são amantes".

A professora Beth então, com todo aquele equilíbrio emocional que lhe era peculiar, respondeu "Somos amantes da escola. Não é porque eu sou mulher e ele é homem que a gente tem que se envolver sexualmente. A gente conversa para encontrar a melhor forma de dar uma boa aula para vocês. E é só isso!". Desde aquele dia não se falou mais sobre Beth e Luiz serem um casal. A professora Beth transparecia uma verdade tão segura nas coisas que o que ela dizia ninguém ousava duvidar.

O projeto da obra literária foi um sucesso. A obra: "Morte e Vida Severina, auto de natal pernambucano[34]" de João Cabral de Melo Neto (1955). Era uma obra, veja você leitor que completava (em 1995) quarenta anos de sua primeira edição. Em matemática, lembro-me que trabalhamos exatamente isso, quanto tempo a obra tinha, a divisão dos capítulos, a numeração das páginas que, se não me falha a memória, estavam em numeração romana. Por ser tratar do

[34] O referido livro narra a trajetória de Severino um migrante nordestino que vai em busca de condições de vida mais dignas na chamada "cidade grande".

gênero textual poema, trabalhamos também a divisão do mesmo, entre outros dados matemáticos presentes na narrativa do personagem Severino.

Mas o encanto mesmo veio pelas mãos e pela voz da professora Beth. Ela nos tirou de dentro da sala de aula (coisa rara dentro daquele contexto) e nos levou para a praça que havia em frente à escola. Sentamos na grama, embaixo de uma árvore, e foi ali que o gosto pela leitura nasceu dentro de mim. A forma como aquela mulher narrava a história de Severino, retirante que sai do sertão rumo à Pernambuco, em busca de melhores condições de vida. Nós ali, na nossa grande maioria, também nos sentíamos um pouco Severinos e Severinas, desejando que a maturidade também nos trouxesse a oportunidade de mudar aquela realidade difícil que vivíamos enquanto adolescentes moradores da periferia.

Se tem algo que nunca me esqueço, é de ouvir a professora Beth cantando a música de Chico Buarque de Holanda – Funeral de um lavrador – composta para a adaptação teatral do referido livro. "Não é cova grande. É cova medida, é a terra que querias ver dividida". Cantava a professora, e na sua voz eu conseguia sentir a dor das personagens do enterro em que o cenário do livro se configurava. Foram várias aulas embaixo daquela árvore ouvindo a professora declamar o auto e sempre pedíamos para cantar a música no final. Chico cantava a dor da gente, Racionais também. E aos poucos eu fui percebendo que a arte e a música tinham o poder de amenizar o ardor de minhas feridas.

Comecei a querer ler outras tantas coisas que falassem sobre a vida difícil que as pessoas levavam. Certo dia esperei a aula acabar e fui pedir a professora Beth que me indicasse alguma leitura. Nisso entrou o professor Luiz, mais uma vez para conversar sobre o projeto, sobre uma ideia ou outra que ele tinha para deixar tudo ainda mais legal. "Você tem alguma indicação para fazer a ela Luiz?" Questionou a professora. "Outsiders – Vidas sem rumo"[35], de Susan E. Hinton (2011) com certeza – respondeu seguramente o professor. Após verificar o gesto consensual da professora, saí apressada em direção à biblioteca da escola. Perguntei se eles tinham o referido livro. Tinham. O prazo de devolução era de sete dias. Mas no terceiro dia eu já havia concluído a leitura do livro todo.

Não consigo esquecer Ponyboy Curtis, o protagonista e narrador do romance. Ele era tão parecido comigo. Sofria as mesmas pressões. Enfrentava os mesmos dilemas. O desfecho surpreendente da história me tocou de uma forma tão intensa que até hoje eu me recordo de

[35] O livro narra, de forma comovente todo o universo de sonho, revolta e violência da juventude americana dos anos 1960. Escrito em primeira pessoa (autor-personagem) tornou-se um best-seller mundial e um clássico transformado em filme pelo diretor americano Francis Ford Coppola.

fechar o livro, enxugar as lágrimas e sorrir levemente. Naquele momento tive a certeza de que era possível mudar os rumos da nossa história de vida.

Cheguei na escola e corri para agradecer a professora Beth e o professor Luiz pela indicação. Foi quando eles me apresentaram, animados o megaprojeto interdisciplinar que estavam pensando executar. Um projeto que não "casava" apenas matemática e língua portuguesa, mas todas as outras disciplinas da escola. Consistia em uma gincana em que deveríamos cumprir algumas tarefas dentro das disciplinas (produções textuais, elaboração de jogos, maquetes, peças teatrais, paródias, entre outras coisas). Era uma competição por pontos e ganharia a turma que conseguisse cumprir o maior número de tarefas. Eu achei a ideia muito legal!

Mas lembro-me que além do professor Luiz e da professora Beth apenas as professoras Silvia de Geografia e a professora Lenita de História aderiram ao projeto. Os demais, não sei definir o motivo, preferiram continuar com suas aulas enfadonhas e "cheirando a pó de giz".

A gincana, assim como o projeto de literatura, foi um sucesso! A nossa sala ganhou medalha de prata. Logo nós, a pior quinta série da escola! Hoje, ao descer na estação "Zelão", no ano de 1995, percebo que o que nos transformou, adolescentes rebeldes e descontentes com aquela escola coberta de grades e desestruturada foi o objetivo em comum de dois professores que, ainda que lecionassem disciplinas distintas, conseguiram, por meio da parceria e do trabalho coletivo, "tocar" seus alunos de uma forma outra.

E voltando ao tempo presente, trago em minha "bolsa amarela" Beth e Luiz. Profissionais docentes, parceiros na docência. Regressar a 1995 e resgatar o meu encontro com esses dois sujeitos me ajuda a olhar para a minha relação de parceria com Manoela e Charlote. Talvez muito do que propus às bolsistas tenha um pouquinho de Beth e Luiz. No desejo que eles tinham de nos transformar, na vontade que eles compartilhavam de trazer o velho conteúdo, mas de uma forma nova, do respeito pela realidade dos seus alunos, pela sensibilidade em ver na dificuldade uma chance para fazer diferente.

5.3. O professor Ricardo e as estagiárias da UNESP: possibilidades de parceria universidade-escola

Mal retorno ao tempo presente, já é dada a hora de partir novamente. Para onde será que meu "vira-tempo[36]" imaginário irá me levar dessa vez? Abro meus olhos. Reconheço de imediato o lugar. É uma escola novamente. E.E. Prof. Chanceler Raul Fernandes, a escola em que estudei por três anos, o atualmente chamado Ensino Médio. O ano? 1999.

É impossível esquecer aquela escola! Tão grande! Repleta de corredores e mais corredores, salas e mais salas. Logo que cheguei, ouvíamos de alguns professores e até mesmo dos colegas veteranos que ali, há cerca de 20 anos, haviam cursos profissionalizantes de Técnico em Contabilidade, Edificações, Enfermagem, Nutrição e Dietética e Processamento de Dados. Mas grande parte das salas destinadas a esses cursos estavam desativadas.

Lembro-me do laboratório, que já em avançado estado de depredação, guardava ainda sinais de um tempo em que alunos o utilizavam para pesquisas e atividades práticas. Em meio a muita poeira, teias de aranha, paredes emboloradas, estavam tubos de ensaio, equipamentos de medição e até alguns microscópios.

Havia um teatro na escola, também marcado pelos sinais da falta de manutenção. Um palco imenso! Cadeiras de madeira, semelhantes aos dos teatros municipais. Ao canto, um piano velho e desafinado, já com muitas teclas quebradas, gemia a sua nostalgia, toda vez que alguém nele tocava, tentando nos contar do tempo em que alunos aprendiam música naquele espaço. É desse teatro que guardo as melhores lembranças desses anos de juventude.

A violência e as drogas já mostravam sinais de presença dentro e fora da escola. Constantemente alunos pulavam os muros em busca de saciar o seu vício ou para fugir de algum outro adolescente, devido aos desentendimentos com relação às dívidas dos entorpecentes. Uma das cenas mais chocantes que já presenciei em toda a minha vida, foi em uma manhã em que chegando à escola, meus colegas de turma me pegaram pelo braço e me puxaram para dentro do corredor interno. Eu sem saber o que estava acontecendo, entrei no corredor e, a pedido deles, me abaixei. Lembro-me de ter ouvido uma forte explosão vinda dos bebedouros externos. Segundos depois muita gente gritando. Levantei-me. Me deparei com um aluno do terceiro ano (eu ainda estava no primeiro) deitado próximo aos bebedouros e muito sangue no chão.

Era uma retaliação à equipe gestora da escola. Colocaram bombas nos bebedouros. Esse menino, sem saber de nada, foi beber água e, por estar com um Walkman[37] nos ouvidos, não

[36] É um objeto fictício pertencente ao livro "Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban" (1999). Trata-se de um dispositivo usado para a viagem no tempo, e que se assemelha a uma ampulheta em um colar. Usado neste texto para referenciar o regresso no tempo, por meio de minhas lembranças.

[37] Walkman era como chamávamos os tocadores de músicas na década de 90. Havia a opção de se ouvir estações de rádio AM e FM, bem como ouvir músicas gravadas em fita K7.

escutou os gritos dos demais alunos pedindo que ele se afastasse. Infelizmente ele perdeu totalmente a audição em um dos ouvidos.

Depois de ter sido "convertida" pelos professores Elizabeth e Luiz, eu era a típica garota que andava pelos corredores com a cara enfiada em algum livro. O tipo "esquisita" mesmo. A biblioteca da escola não me era das mais atrativas, porém, em frente à escola funcionava (e ainda funciona) a Biblioteca Municipal "Maria Victoria Além Jorge", mais conhecida como "Biblioteca do Lago Azul". Era o meu oásis particular. Comecei com os livros de Agatha Christie[38], depois passei aos de Sherlock Holmes[39]. Mergulhei no universo no escritor Sidney Sheldon[40] e, quando descobri que os vestibulares das universidades públicas indicavam livros em suas listas de estudos, me encontrei com a literatura brasileira e portuguesa.

De primeira vieram os poetas Carlos Drummond de Andrade[41] e Vinícius de Moraes[42]. O português Fernando Pessoa[43] também se fez presente em minha carteirinha (que necessitava de substituição de mês em mês devido à falta de espaços para novos registros). Mas, inevitavelmente, certo dia me deparei com ele. E foi amor à primeira vista! Machado de Assis[44] e os seus: Bentinho e Capitu[45]. Brás Cubas[46] e Quincas Borba[47]. Se há, na vida, uma cena lida que jamais por mim será esquecida, é a que faço questão de aqui recuperar.

> Tinha-me lembrado a definição que José Dias dera deles, "olhos de cigana oblíqua e dissimulada." Eu não sabia o que era oblíqua, mas dissimulada sabia, e queria ver se podiam chamar assim. [...] Retórica dos namorados, dá-me uma comparação exata e poética para dizer o que foram aqueles olhos de Capitu. Não me acode imagem capaz de dizer, sem quebra da dignidade do estilo, o

[38] Agatha Christie foi uma escritora britânica que atuou como romancista, contista, dramaturga e poetisa. Mas seus livros mais conhecidos foram os do gênero romance policial.
[39] Sherlock Holmes é um personagem de ficção da literatura britânica criado pelo médico e escritor Sir Arthur Conan Doyle. Investigador, ficou conhecido por desvendar os enigmas dos crimes por meio do método científico unido a uma primorosa lógica dedutiva.
[40] Sidney Sheldon foi um escritor e roteirista norte-americano. É conhecido como o autor mais traduzido do mundo pelo livro dos recordes.
[41] Carlos Drummond de Andrade foi um poeta, contista e cronista brasileiro, considerado por muitos o mais influente poeta brasileiro e um dos principais poetas da segunda geração do Modernismo brasileiro.
[42] Vinícius de Moraes foi um poeta, dramaturgo, jornalista, diplomata, cantor e compositor brasileiro. Sua obra é vasta, passando pela literatura, teatro, cinema e música, porém sempre considerou a poesia como a sua grande paixão.
[43] Fernando Pessoa foi um poeta, escritor, publicitário, astrólogo, crítico literário, inventor, empresário, tradutor, correspondente comercial, filósofo e comentarista político português. É o mais universal poeta português. Enquanto poeta, escreveu sobre diversas personalidades, conhecidos como heterônimos, como Ricardo Reis, Álvaro de Campos e Alberto Caeiro.
[44] Machado de Assis foi um escritor brasileiro, considerado por muitos críticos, estudiosos, escritores e leitores um dos maiores senão o maior nome da literatura do Brasil. Machado de Assis é considerado o introdutor do Realismo no Brasil. Dentre suas obras destaco "Dom Casmurro" que aqui faço referência.
[45] Bentinho e Capitu são personagens icônicos presentes da obra "Dom Casmurro" de Machado de Assis, escrita em 1899.
[46] Personagem da obra escrita por Machado de Assis em 1881.
[47] Personagem da obra escrita por Machado de Assis em 1891.

> que eles foram e me fizeram. Olhos de ressaca? Vá, de ressaca. É o que me dá ideia daquela feição nova. [...]. Estou para contar que, ao cabo de um tempo não marcado, agarrei-me definitivamente aos cabelos de Capitu, mas então com as mãos, e disse-lhe, — para dizer alguma coisa, — que era capaz de os pentear, se quisesse. — Você? — Eu mesmo. — Vai embaraçar-me o cabelo todo, isso sim. — Se embaraçar, você desembaraça depois. — Vamos ver. Juntei as pontas das tranças, uni-as por um laço, retoquei a obra alargando aqui, achatando ali, até que exclamei: — Pronto! — Estará bom? — Veja no espelho. Em vez de ir ao espelho, que pensais que fez Capitu? Não vos esqueçais que estava sentada, de costas para mim. Capitu derreou a cabeça, a tal ponto que me foi preciso acudir com as mãos e ampará-la; o espaldar da cadeira era baixo. Inclinei-me depois sobre ela, rosto a rosto, mas trocados, os olhos de uma na linha da boca do outro. [...] — Levanta, Capitu! Não quis, não levantou a cabeça, e ficamos assim a olhar um para o outro, até que ela abrochou os lábios, eu desci os meus, e.... Grande foi a sensação do beijo (ASSIS, 1994, p. 32-34).

Sinto, caro leitor, que minha edição não foi bem-sucedida. Partes importantes da narrativa de Bentinho foram por mim suprimidas. Por isso utilizo-me da tecnologia para tentar reparar minha falha. Peço a ti, que clique (ou digite em seu navegador) no link da nota de rodapé[48] e assista a cena do livro transformada em sequência televisiva. “Capitu”, obra televisiva do autor Euclides Marinho, transmitida em 2008, é considerada uma das mais fiéis adaptações de uma obra literária para o gênero televisivo brasileiro. Ela dará conta de transmitir aquilo que, por questões de tempo e espaço, eu não consegui. Uma das cenas mais sensuais da literatura na minha opinião. E eu, no alto dos meus quinze anos, sonhava com um beijo como o de Bentinho e Capitu, dentre os inúmeros amores platônicos que vivi durante a minha adolescência.

Mas não se perca de mim caro leitor, já que eu mesma acabei por me perder nas memórias de um tempo em que a biblioteca era minha segunda morada. O que será que me levou a estes tempos, entre os anos de 1999 e 2001? São tantas lembranças! Nestes anos presenciamos a possibilidade de fim do mundo (na virada do século), nos chocamos com os atentados de 11 de setembro de 2001[49]

E por que me lembrar justamente desse dia tão fatídico para o mundo todo? E o que esse dia tem a ver com a escrita deste capítulo? Pois foi exatamente nesse dia que, pela primeira vez em toda a minha vida, eu pensei na possibilidade de cursar uma universidade. E quem me incentivou? O Professor Ricardo e as estudantes da UNESP.

---

[48] <https://www.youtube.com/watch?v=I1jZQLJZ8kU&t=6s> (acesso em 13/07/2017)

[49] O dia 11 de setembro de 2001 ficou marcado na história mundial pois uma série de ataques suicidas contra os Estados Unidos coordenados pela organização fundamentalista islâmica al-Qaeda atingiu as chamadas “Torres gêmeas” do complexo empresarial do World Trade Center, na cidade de Nova Iorque. Dois aviões chocaram-se as torres matando quase três mil pessoas.

Bom, como você pode perceber leitor amigo (acho que se você continua por aí já posso te chamar assim) as pessoas vão entrando na minha vida, compondo a minha história, enriquecendo as minhas lembranças, sem que eu tenha controle algum sobre isso! Mas vamos às devidas apresentações.

Ricardo era nosso professor de Língua Portuguesa. Era um típico moreno, alto, intelectual e muito, mas muito simpático. Reinava no imaginário amoroso e platônico de algumas meninas da minha turma. Professor Ricardo gostava de conversar comigo, e eu com ele. Talvez pelo fato dele não habitar o meu imaginário, e eu não suspirar toda vez que ele vinha receber a turma na porta de sua sala. Na verdade, penso que ele gostava de conversar comigo por conta dos livros que me via lendo. Mas eu só percebo isso hoje. Naqueles dias eu só o achava um cara legal.

Ricardo foi um grande incentivador do meu empoderamento enquanto mulher que não aceita certos padrões sociais, como ser uma "dona de casa" e ter o casamento como o seu maior sonho a ser concretizado. Naquele tempo o feminismo não era algo tão divulgado como nos dias de hoje. Tínhamos sim algumas manifestações de grupos de meninas na escola, mas se me lembro, elas sempre eram tachadas de "sapatonas[50]" pela grande maioria dos demais alunos.

Como eu tinha uma história familiar um tanto quanto conturbada, regada a violência doméstica e inúmeras decepções com relação aos meus pais e ao que, na época, eu entendia como conceito de família ideal, eu tinha plena convicção de que não queria me casar, muito menos ter filhos. Mas também não queria estudar para além do Ensino Médio (antigamente chamado colegial). Eu não tinha ambição de algo para meu futuro. Acho que eu nem sequer pensava no meu futuro.

Mas o professor Ricardo sempre elogiava as minhas redações, com frequência me chamava na mesa dele para comentar sobre a minha análise dos gêneros textuais que ele compartilhava com a turma. Certa vez, ao me ver lendo "Dom Casmurro" (Machado, 1889), ele perguntou se eu tinha interesse em prestar algum vestibular. Eu contei a ele que não. Que eu nem sabia ao certo para que se prestava esse tal vestibular e estava lendo aquele livro pois havia mesmo visto em uma lista da "biblioteca do Lago Azul" os dizeres "Lista de livros para UNICAMP – 2001" onde estava escrito o nome de "Machado de Assis" seguido da obra "Memórias Póstumas de Brás Cubas" que, eu já havia lido e, por ter gostado muito, decidi ler outra obra do autor e por isso estava lendo "Dom Casmurro".

[50] Termo pejorativo para definir a opção sexual das mulheres homossexuais.

Ricardo me abriu um sorriso tão enigmático e, ao mesmo tempo tão ternuroso, que só hoje, sendo professora, consigo compreender a dimensão da alegria contida naquele sorriso. Não há nada mais prazeroso para um professor do que saber que um aluno lê. E mais, lê por prazer e não por obrigação. Ricardo gentilmente me explicou que aquele e outros livros que eu vinha lendo ao longo dos meus 3 anos naquela escola poderiam me ajudar, e muito, caso eu quisesse prestar vestibular e assim ingressar em uma universidade pública.

Caro leitor, não deboche você da minha ignorância por não saber a funcionalidade de um vestibular. Naqueles tempos, não havia PROUNI, FIES, financiamentos e mais financiamentos estudantis. Sim, existiam as universidades particulares, mas na maioria das vezes a mensalidade era alta demais para pessoas como eu conseguirem bancar. As públicas, eram gratuitas, como ainda são, porém quem conseguia ingressar geralmente eram aqueles que haviam estudado durante a maior parte de sua vida no Ensino Básico privado. A gente "sonhava baixo". Terminar o Ensino Médio e conseguir um emprego em alguma indústria da região. Proletariado mesmo, caro leitor. Assim como nossos pais, e os pais dos nossos pais.

Ricardo me enchia a cabeça toda semana com essa ideia de vestibular. Eu ignorava. Certa vez, ao chegar em sua sala, me deparei com duas mulheres. Jovens mulheres. Sorridentes. Ao nos acomodarmos (eu e meus colegas de turma) o professor nos explicou que havia estabelecido uma parceria com a UNESP e que aquelas duas moças eram estudantes universitárias e estavam ali para desenvolver um projeto sobre gêneros textuais com a gente.

Durante o desenrolar do projeto, o meu grupo ficou encarregado de elaborar um texto dentro do gênero "texto informativo". Eu, como gostava muito de escrever já combinei com o meu grupo que a parte de elaboração do texto ficaria por minha conta. No final das contas eu acabei fazendo o folheto todo. Sim um folheto. Explico.

Se tem algo que me orgulho é de minha capacidade criativa. Quando alguém lança mão de uma proposta, seja ela qual for, a minha mente já começa a trabalhar freneticamente em busca de ideias para colocar aquela proposta em prática. E dessa vez não foi diferente. Em Biologia nós estávamos vendo sobre DST[51] e eu estava achando muito interessante aquele tema. Naquela época nós jovens ainda estávamos presenciando a morte de muitos de nossos ídolos musicais como Freddie Mercury[52], Renato Russo[53] entre outros, devido às complicações da

[51] DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis

[52] Freddie Mercury foi um cantor, pianista e compositor britânico, que ficou mundialmente famoso como fundador e vocalista da banda britânica de rock Queen, que ele integrou de 1970 até o ano de sua morte (1991).

[53] Renato Russo foi um cantor e compositor brasileiro, célebre por ter sido o vocalista e fundador da banda de rock Legião Urbana.

AIDS[54] que também é uma DST. Naquele tempo o AZT[55] já era distribuído gratuitamente pelo Sistema Público de Saúde (SUS), porém o preconceito com relação aos portadores da doença ainda era muito grande. DST era um tema que aguçava a curiosidade dos jovens, pois era a fase que estávamos descobrindo o sexo e, ao mesmo tempo nos assustava, devido às consequências que certas DST traziam para a saúde do sujeito infectado.

Para além do tema, uma das meninas do meu grupo, minha amiga Luciana, era a típica adolescente dos anos 90/2.000. Se hoje as jovens estão conectadas às redes sociais, aos You tubers[56] e aos blogs da Internet, na nossa época eram as revistas "Teen" que faziam a cabeça dos jovens, em especial das meninas. A lista era vasta: TodaTeen, Capricho, Atrevida, Querida, e por aí vai. A temática dessas revistas era sempre o mundo jovem, ou seja, bandas musicais do momento (sim caro leitor, eu sou da geração "Boy Bands[57]"), namoro, primeira relação sexual, primeiro beijo, entre outros assuntos do universo jovem.

Luciana era assim: vidrada nessas revistas. Comprava todas. Eu e Suelen, minha outra amiga, gostávamos muito, pois além das bolachas que a Lu sempre levava para comermos no intervalo, ela nos deixava ler as revistas. E como eu e Suelen éramos – como chamávamos os pobres naquela época – "duras", a gente se "encostava" na Luciana para poder acompanhar esse universo "teen" mesmo sem condições para tal.

E quem já leu uma revista dessas sabe do que eu estou falando. Elas têm uma linguagem própria. Estavam sempre cheias de testes para você saber isso ou aquilo sobre determinado assunto. E eu, na minha criatividade, pensei em criar um "teste para saber" se você corre risco de pegar uma DST. Foi um texto muito legal. Criei as perguntas, as alternativas e, de acordo com a marcação do leitor ele ficava sabendo quais as chances possíveis dele contrair uma DST. Por exemplo, se ele marcou, na maioria das vezes a letra A, tinha ao final do teste uma orientação a esse leitor de acordo com o que estava contido na maioria das alternativas A do teste. Nem preciso dizer que aquilo "viralizou" na escola né?!

As meninas da UNESP juntamente com o professor Ricardo participaram de todo esse processo de elaboração do texto. Eles também conseguiram aprovação do diretor para que pudéssemos imprimir muitos daqueles folhetos e entregássemos a todos os alunos da escola. Como eu trabalhava em uma escola de informática (leitor, guarde essa informação, pois logo

[54] AIDS- Síndrome da imunodeficiência adquirida.
[55] O AZT é um fármaco utilizado como antirretroviral, inibidor da transcriptase reversa (inversa). Indicado para o tratamento da AIDS.
[56] YouTubers são formadores de opinião de jovens através de canais de vídeo como o Youtube e redes sociais como Facebook e Instagram.
[57] Boy Band é definida como um grupo vocal constituída por cantores do sexo masculino, geralmente é composta por jovens em sua adolescência ou na faixa etária de vinte anos no momento de sua formação.

mais ela lhe será útil), eu, juntamente com meu parceiro Daniel, criamos todo um estilo para o folheto, com letras bem "descoladas" e cores bem chamativas. Um visual bem adolescente mesmo. Gostaria muito de poder mostrar esse folheto aqui, mas infelizmente durante a separação dos meus pais, muita coisa minha daquela época se perdeu, inclusive um exemplar desse folheto.

Depois daquele dia eu passei de "a menina estranha dos livros" para "a garota do folheto". Uma espécie de "garota do jornal" daquelas séries que retratam os colégios americanos sabe? Mas o que quero evidenciar aqui, para além da sensação indescritível de me tornar "popular" na escola, era a parceria do professor Ricardo com as estudantes da UNESP.

Desde o momento em que apresentamos, eu e as meninas do meu grupo, a proposta para eles, que era algo que trabalharia com outras matérias, como a Biologia, ou seja, era uma proposta interdisciplinar, eles abraçaram a ideia. As meninas traziam textos sobre os diferentes tipos de DST com imagens e iam além dos desenhos dispostos no livro de Biologia que estudávamos. O professor e as meninas me ajudaram a conectar a estrutura toda do teste, as informações de cada alternativa, para que o resultado dessa interação com o leitor gerasse um resultado coerente.

No final do projeto, até camisinha na banana a gente colocou na sala de aula. Foi muito divertido. Me lembro de ver o professor para cá e para lá com as meninas, falando com o diretor, pedindo autorização para isso, para aquilo. Elas traziam muita coisa também, que hoje penso ser do projeto ao qual elas pertenciam. Elas eram jovens, bonitas, universitárias. Tinham um estilo próprio, descolado. Eu as admirava muito! E é inegável que as aulas do professor Ricardo se tornaram muito mais prazerosas com a presença das Unespianas.

Calma leitor, não estou dizendo que as aulas do professor eram chatas. Ao menos não para mim. Mas se você se recorda, eu era uma "ratazana de biblioteca". Para a maioria dos meus amigos, falar de literatura, "daqueles livros velhos e com escrita estranha" não era algo muito animador. Quando as meninas chegaram parece que o professor se soltou mais. Ficou mais desinibido. Sim, ele era um cara tímido. E tinha também o assédio de algumas alunas, como já lhe contei, caro leitor. Acho que Ricardo não sabia lidar muito bem com aquilo. Ao estar com as meninas da UNESP e perceber como elas se saíam bem das "cantadas" que os alunos davam nelas, ele também foi se soltando, encontrando um jeito melhor de lidar com aquilo tudo.

Lembro-me que certa vez, uma garota chegou gelada na minha mesa e disse "Acredita que o professor Ricardo disse que eu acertei e me deu uma piscadinha de olhos?! Ganhei meu dia!". Não caro leitor, ele não estava "dando em cima" da aluna, ele apenas se utilizou de uma

"tática de sobrevivência", semelhante às que a professora Beth (lembra-se dela?) utilizava para não dar ouvidos às asneiras que a gente falava.

A coisa do folheto tomou uma proporção homérica! Quase ao final do projeto, as meninas pediram para que eu permanecesse na sala após o sinal que elas precisavam falar comigo. Elas me contaram que, ao mostrar para o professor delas da faculdade, ele havia autorizado a impressão de mais de quinhentos folhetos para que pudéssemos realizar uma ação fora da escola. Um pedágio. Em frente ao semáforo, a poucas quadras da escola, para levar aquelas informações as outras pessoas também. Eu concordei, achei a ideia bem legal até. Mas o que me marcou mesmo foi o que uma delas me disse quando eu já estava saindo da sala. Ela me chamou pelo nome e quando eu me voltei para ela, ela me olhou nos olhos e disse: "Sabe o que o meu professor da UNESP disse ao ler o seu texto? Ele disse: "eis aqui uma futura jornalista!" Pense nisso Pamela – disse a universitária – Esperamos você na Universidade".

Estou emocionada nesse exato momento. As lágrimas escorrem, sem que eu possa controlá-las. Estar diante da escrita de um capítulo que irá compor uma tese de douramento e me lembrar de que há quinze anos atrás eu mal sabia a razão social de um vestibular, é algo muito forte para mim. Naquele momento, pela primeira vez na minha vida, eu pensei que essa coisa de Universidade poderia ser algo legal. Foi uma provocação[58] no mais Bakhtiniano dos sentidos. Saí daquela sala "maturando" as palavras daquela futura professora. Voltei, não resisti. Entrei na sala, e fui direto "nas barbas" do professor Ricardo. Eu disse a ele: "Isso que ela me falou (apontando para a moça que havia me provocado há pouco) é coisa sua né? Você que pediu para ela me dizer?! Confessa!" Ele serenamente me respondeu "Eu disse a ela que estou tentando te convencer a prestar vestibular, e ela acabou me contando da fala do professor dela sobre o seu texto. Diante disso eu disse que você deveria saber o que um professor da Universidade pensa sobre os seus textos".

Pensei por alguns segundos, depois me encaminhei para a porta, mas antes de sair me virei para o professor novamente e disse "Está bem! Pode colocar o meu nome na lista de alunos interessados na isenção desse tal ENEM[59]". E sai correndo por aquele corredor que parecia não ter mais fim. Eu me lembro de apertar os cadernos contra o peito na tentativa de controlar os batimentos do meu coração, que ali estavam totalmente acelerados.

Você deve estar se perguntando, caro leitor, "como assim isenção no ENEM?" Todos os estudantes da rede pública estão isentos. Isso é agora. Em 2000/2001 a realidade era outra. Para começar o ENEM não tinha esse poder que hoje tem de atrelar a sua nota à aprovação e

[58] Ver conceito de provocação em Chaluh (2008).
[59] ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ingresso em muitas universidades. Naqueles dias, algumas universidades consideravam a nota do ENEM como uma pequena ajuda na nota final de seus vestibulares. As escolas públicas tinham uma cota de isenção da taxa e indicava alguns alunos para o preenchimento dessa demanda. Eu fui uma delas.

Bom, mas por que anteriormente eu falei que o 11 de setembro de 2001 me marcou para além da tragédia em Nova Iorque? Porque foi justamente quando eu voltava da sala do professor Ricardo, ainda atordoada com a possibilidade de prestar um vestibular, que o pessoal começou a sair das salas e os inspetores começaram a avisar que todos estavam dispensados pois havia acontecido uma tragédia nos EUA. Acidentalmente (até aquele momento se acreditava) um avião colidiu com uma das torres do WTC (Word Trade Center). Como naquela escola tudo era motivo para nos dispensar, eu não dei muita importância ao fato, ao menos até chegar em casa a tempo de ver, ao vivo, pela TV, o segundo avião chocar-se com a segunda torre.

Eu fiquei ali parada, com a mochila nas costas, olhando aquelas imagens e pensando "isso não pode ser um acidente, algo grave está acontecendo no mundo". E o que veio depois se confirmar como um dos maiores, senão o maior atentado terrorista da história da humanidade.

Passado todo aquele impacto, que pegou a humanidade de surpresa, pois hoje está cada vez mais comum ligarmos a TV ou acessarmos sites de notícias na Internet e nos depararmos com manchetes sobre atentados terroristas. Mas naquela época não se falava disso. Foi um duro golpe para todo o mundo. Que ficou ainda mais dividido: pela intolerância cultural e religiosa.

Mas nós éramos jovens, e eu, depois de toda a vivência dos folhetos, tinha um novo objetivo a ser concretizado naquela escola. Ser notada por um menino de uma outra sala do mesmo ano que o meu. E como você, leitor amigo, deve lembrar, depois de Beth e Luiz na minha vida, trabalhar de forma interdisciplinar parecia muito mais certo e coerente do que fragmentar o conhecimento entre as disciplinas. Para mim era (e até hoje é) muito fácil imaginar um fio condutor que liga um determinado conhecimento a outro, independentemente da matéria que o rege.

O professor Ricardo e as meninas da UNESP estavam trabalhando o gênero entrevista. Em matemática, a professora estava ensinando estatística. E em sociologia o professor começou a trabalhar com as "Tribos urbanas"[60]. Eu, que de boba não tinha nada, estava bem a fim de botar esses professores para conversar e, em um trabalho só unir todas as temáticas abordadas

[60] As tribos urbanas, também chamadas de subculturas ou subsociedades são constituídas de microgrupos que têm como objetivo principal estabelecer redes de amigos com base em interesses comuns.

nas disciplinas. Como a abertura com o Ricardo era maior e eu sabia que poderia contar com o apoio das estudantes da UNESP, cheguei com a minha proposta.

Eu expliquei que, cotidianamente era possível perceber tribos urbanas dentro da nossa escola. Não era necessário pesquisar longe, em São Paulo ou em outro lugar para entender como elas funcionavam. Elas estavam ali. Quantas eram? Como se comportavam? Isso somente uma ENTREVISTA poderia dizer. E depois, com as respostas, teríamos DADOS ESTATÍSTICOS desses grupos e sua organização dentro da própria escola, como um reflexo do COMPORTAMENTO SOCIAL.

Pela cara de satisfação deles percebi que a ideia era boa. Bom, eu precisava de coragem para colocá-la em prática. As meninas e o professor Ricardo me ajudaram na elaboração dos questionários. A professora de Matemática topou que eu apresentasse como trabalho de estatística um levantamento sobre as tribos urbanas da escola e o professor de Sociologia ficou vidrado na ideia. Mas faltava ainda a cara de pau para se aproximar dos grupos e conversar com cada um deles, em especial o grupo dos skatistas, grupo do qual fazia parte o menino dono do meu coração.

Ora amigo leitor, não ria da minha falta de jeito com os humanos do meu sexo oposto. É inexplicável em palavras, mas aos quinze, dezesseis anos, falar com um menino, ainda mais se ele tiver elementos que lhe chamem a atenção é uma missão quase que impossível. Faltam-lhe as palavras, o seu corpo todo estremece e o seu estômago congela. Você ensaia o que vai dizer, mas chega na hora não diz nada. Você anseia pelo encontro, mas, no momento em que ele finalmente chega você pensa em desistir. É um paradoxo. Mas é bom sentir.

Eu precisava vencer aquela timidez e colocar logo em prática o meu plano, digo, o meu trabalho interdisciplinar. E assim o fiz. E quem me indicou a maneira mais "acertada" de fazer foram as universitárias, parceiras do professor Ricardo. Eu havia contado a elas que estava enfrentando algumas "dificuldades" para chegar aos grupos e pedir licença para a realização de entrevista. Elas então me deram uma dica valiosíssima! "Perceba um colega seu que transite em um ou mais grupos ou tribos. Ele será a sua porta de entrada."

Eu não tinha um colega dentro desse perfil. Eu tinha vários! E foi assim que aconteceu. A Suelen conhecia o "Kalazan", um "negão" nota 10 que transitava entre as tribos dos skatistas, dos pagodeiros, dos Rappers e da turma do grafite. O Carneiro, que era amigo da Luciana tinha "a moral" com o pessoal do Rock e do Heavy Metal. O Richard, um dos nossos melhores amigos, era um excelente violinista e conversava bem com a turma que tocava algum instrumento ligado à música clássica. Ele também era evangélico, e nos aproximou da turma

que curtia um som gospel. O Índio, que vivia "cerrando[61]" bolacha da Lu no intervalo, tocava violão e tinha uma banda de Grunge. Ele também conhecia o pessoal do Punk. O Ricardo meu vizinho era do grupo dos "opositores do sistema", aqueles que eram responsáveis pela maioria das depredações da escola. E de grupo em grupo, de entrevista em entrevista, eu consegui tabular os dados, discutir o tema e ainda por cima ser vista pela minha "paquera" que, depois da entrevista, me cumprimentava todas as manhãs.

Uma das perguntas da entrevista era algo como "De que forma você acha que a escola poderia facilitar o diálogo entre as diferentes tribos?". Na quase totalidade das respostas estava: "promover um evento onde cada tribo pudesse trazer sua banda e mostrar o seu som". Quando o professor Ricardo leu aquilo, logo reverteu o olhar para suas parceiras, as estudantes da UNESP, e falou "Me deixa fora disso! É arriscado demais misturar esse povo todo, e o "chefe" já está por aqui comigo (fazendo gesto de cortar a cabeça)". Percebi no olhar das meninas uma certa decepção. Mas aquela energia de quem quer ver uma escola diferente estava bem ali, no brilho dos olhos delas.

Uma delas me chamou no corredor dias depois de eu já ter entregue o meu trabalho interdisciplinar para os três professores (Língua Portuguesa, Sociologia e Matemática). Ela queria falar sobre o pedágio dos folhetos que viria a acontecer no dia 01 de dezembro, conhecido como o "Dia Mundial de Luta Contra a AIDS", e que talvez elas não pudessem estar presentes por conta de tarefas ligadas à Universidade, mas que confiavam em mim para cuidar dos últimos acertos. Uma delas então me "cutucou" – "E o festival?" – Ao que eu indaguei "Que festival?!" – "O de tribos" – rebatou a moça.

Fiz um sinal negativo com a cabeça e disse a elas que seria impossível alguém de alguma tribo topar organizar um evento, pois, cada tribo era um tanto radical em suas convicções e gostos e não permitiria a presença das demais tribos no evento. Foi então que a outra, a mesma que contou sobre a opinião do professor da UNESP em relação ao meu texto, me instigou meio que indiretamente. "Só conseguiria realizar um festival desses alguém que tivesse conseguido transitar por todas as tribos, ainda que não pertencesse a nenhuma delas". E sorrindo, de mim se despediu.

De novo aquela sensação de coração pulsante. É lógico que ela estava falando de mim. Aquela danada sabia bem como me provocar! Cheguei em casa, me lembro de ser uma sexta-feira. Esperei dar meia noite para poder conectar meu "Pentium 166[62]" na conexão discada,

[61] Sinônimo de pedir, pedir humildemente.
[62] Um dos primeiros computadores de mesa a chegar ao público consumidor entre as décadas de 90 e 2000.

porque depois da meia noite da sexta-feira ficava mais barato o uso da internet, que, por aquele tempo não passava de uma velocidade de 60 kbps. Tempos difíceis caro leitor.

Se você tem menos de vinte anos provavelmente nem tem ideia do que é usar uma internet com essa velocidade. Em uma analogia simples, é como comparar a velocidade de um avião a de um balão. Mas, é na dificuldade que moram as mais prazerosas histórias. Ficar acordado até a meia noite para esperar a conexão mais barata, deixar o download de uma música carregando por horas e horas. Sim! De uma música! Hoje você tem, leitor, aplicativos de músicas com toneladas de estilos e opções. A gente, se quisesse escutar uma música, tinha que aguardar por horas.

Hoje a comunicação está muito mais fácil, com os aplicativos de mensagens instantâneas. Mas nós já tínhamos o gosto de chamar de "O avô do WhatsApp". O ICQ. O ICQ era um programa de troca de mensagens, assim como o WhatsApp, só que via computador. Smartphone? Nem existia! Apenas celulares apelidados de "tijolão" pelo seu peso e tamanho. E sua função se restringia às ligações. E só.

O ICQ tinha um som muito peculiar e seu logo era uma florzinha verde e amarela, com uma única pétala vermelha. Para trocar mensagens com um amigo bastava que os dois tivessem o ICQ instalado no computador e um adicionasse o número do outro. Esse número era composto de oito, eu disse oito dígitos! Era muito comum a gente andar com um papelzinho com o número anotado, pois decorar aquilo era praticamente impossível!!!

Enfim, me conectei a Internet, chamei a minha melhor amiga, a Suelen, de quem já falei por aqui. Contei a ela sobre a conversa com a estudante da UNESP e joguei "ao ar" a ideia da realização de um festival de tribos na escola. Ela que, sempre foi mais maluca do que eu, topou na hora, e naquele momento "nascia" o EBA – Encontro de Bandas Alternativas da E.E. Chanceler Raul Fernandes.

Não foi fácil juntar aquele povo todo. Roqueiros não queriam tocar com pagodeiros. Rappers queriam um espaço próprio. Evangélicos não aceitavam tocar em um festival de música "profana". Mas com todo jeito do mundo conseguimos reunir, em um mesmo espaço, a maioria das tribos da escola por meio da música. O espaço foi o teatro velho e abandonado da escola.

Mas não pense você, caro leitor, que por conta de minha forma sintética de anunciar os fatos, esse foi um evento de fácil e tranquila realização. Primeiramente tivemos que "driblar" a fera: o diretor. Foram semanas a fio indo na sua sala tentando convencê-lo de que não haveria problema de qualquer espécie durante a realização do festival. Por fim, ele aceitou. Depois veio a organização do teatro, o que incluiu desparafusar cadeiras (para termos mais espaço para o público dançar), lavar aquele teatro todo, encerar o palco. Eu fiz isso após ter extraído quatro

dentes de uma só vez! Resultado: uma baita hemorragia bucal! Mas o importante é que, ao final, nem parecia o mesmo teatro.

O EBA aconteceu em um sábado, dia não letivo. Aquele teatro ficou abarrotado de gente de tudo quanto era canto. Alunos, não alunos, amigos de alunos. E foi muito legal! Mas, como nada é completamente perfeito, alguém (que não sabemos quem) decidiu chamar a polícia. E eu, como organizadora, tive que ir conversar com os policiais e convencê-los a não interditar o evento. Me comprometi a encerrar às 19h (ele havia começado as 14h e os policiais chegaram por volta de 16h).

A última banda tocou. Era de um carinha que eu achava bem estranho na escola, mas que se mostrou um super parceiro na organização do evento. O Franklin. Antes de encerrar ele me chamou ao palco e pediu que todos me aplaudissem por ter realizado um sonho de muita gente ali: fazer da escola um espaço de encontro entre tribos. Falei algumas palavras meio sem sentido, pois fiquei muito nervosa. Lembro-me de gaguejar muito para falar! Ele então, me deu um abraço, tirou meus pés do chão e começou a me girar! Voltei meus olhos para a minha "paquera" que estava bem próximo de nós, logo abaixo do palco, e consegui entender o que ele disse para o amigo ao presenciar o abraço: "Não te disse que ela era namorada dele. Sem chance!".

Eu queria descer daquele palco e dizer "Não, você entendeu tudo errado! Ele é só um amigo!" Mas faltou-me coragem! Logo eu, que naquela altura estava cotada como uma das garotas mais populares da escola. A menina que não tinha medo de enfrentar a direção e realizar um evento de tribos como aquele que estava acontecendo ali. Não consegui. Nem naquele dia, nem em dia algum. Até hoje, quando o encontro casualmente, sinto uma pontinha de vontade de contar a ele sobre meus sentimentos passados e sobre o dia do abraço. Mas a coragem ainda não é suficiente para tanto. Quem sabe um dia.

Ao final das aulas, no Dia Mundial de Luta Contra a AIDS, realizamos o nosso pedágio e entregamos os folhetos sobre DST. As meninas da UNESP já não estavam mais conosco. Ao menos não fisicamente. Mas sou grata a elas por tudo que me provocaram enquanto estudante. Da vontade de estar na Universidade. Da coragem de acreditar em algo e ir em busca de sua realização.

Mas o que quero que você perceba, leitor amigo, é como a chegada de um professor em formação inicial, como era o caso das estudantes da UNESP, e um trabalho realizado em parceria com o professor efetivo, pode transformar não só o docente, seja com novas ideias ou seja se atentando para coisas que o cotidiano por vezes esconde dos olhos do professor titular, mas também promove uma transformação nos alunos que ali estão. É por meio da parceria que

se tecem olhares sensíveis para os quatro, cinco, seis, dezenas, centenas de cantos presentes em um determinado contexto. Cada aluno é um cantinho da escola.

Beth e Luiz me ensinaram a gostar da escola, gostar do que se ensina na escola. Ricardo e a meninas da UNESP me ensinaram a confiar em mim mesma, a buscar a realização dos meus objetivos. Parcerias que refletiram em mim o sentido real de um trabalho coletivo. Talvez eles nem tenham ideia, mas o encontro deles foi capaz de semear em mim elementos que hoje, diante da escrita deste texto, colho como frutos germinados por meio de um trabalho de parceria e de troca de experiências docentes. Saudades desse tempo.

5.4. De aluna à professora: minha primeira parceria profissional

Retorno ao presente mais uma vez. Minha "bolsa amarela" ganha ainda mais peso. Pois além daqueles que já comigo estavam, agora juntaram-se mais alguns personagens. Gente que fez parte da minha história de constituição formativa. Gente que encontrei. Gente que me encontrou. Gente que transformou o meu olhar, modificou os rumos da minha vida. Gente que me marcou.

Fico pouco por aqui. Parto logo em retirada para mais uma viajem ao passado em busca de indícios e marcas da parceria em minha história pessoal e profissional. Junto comigo carrego minha "bolsa amarela". Em que estação decido descer?

Ano de 2001. Ainda estudante do Ensino Médio. Decido fazer um curso de informática. Gostava muito de tecnologia e queria garantir um emprego assim que terminasse os estudos (Educação Básica). Naquela época ter um curso de computação era sim um diferencial para o currículo de qualquer jovem. Procurei uma escola de informática com um preço acessível, pois, eu já trabalhava como secretária de uma engenheira, mas meu salário era muito pouco e dele eu tirava a mensalidade de meu aparelho dentário e do meu computador, o já mencionado "Pentium 166".

Encontrei uma escola de informática próxima da escola em que eu estudava. E o melhor, é que funcionava aos domingos. Eu estudava no período da manhã e trabalhava no período da tarde, diariamente chegava em casa depois das 19h. Meu meio de transporte era uma bicicleta que havia ganhado do meu pai. A violência já assombrava a gente naqueles dias e ficar pelas ruas depois das 21h não era uma ideia muito aceita pelos meus pais. Por isso, me matriculei na turma dos domingos. Das 08h às 10h da manhã. Era fácil sair da cama bem cedo em pleno domingo? Não. Mas eu amava o curso e estudava com uma dedicação ímpar. Tanto que, mesmo com a duração do curso sendo de um ano, eu o conclui em três meses.

A dona da escola de informática percebeu a minha aptidão pela tecnologia e perguntou se eu não queria continuar frequentando o curso que ela me passaria, sem custos adicionais, ao nível avançado. Eu claro, aceitei na hora. Mas, mesmo dentro do conteúdo avançado, concluía as lições em um tempo consideravelmente curto. No resto do tempo eu ficava ajudando os outros alunos que estavam no nível básico.

A dona da escola, a Márcia, logo percebeu que eu levava mesmo jeito para ensinar. Um dia ela me chamou em sua sala e me fez uma proposta. Ela me capacitaria e eu trabalharia como professora na escola. O salário era o triplo do que eu ganhava no escritório de engenharia. Eu teria que trabalhar de segunda à sexta-feira das 15h às 22h e aos domingos das 08h às 12h. Havia um adicional pelo trabalho aos domingos. Não aceitei de pronto. Decidi primeiramente falar com meus pais.

Caro leitor, pais são seres contraditórios por excelência. Eles não me deixavam sair de casa sozinha após as 22h nem para ir à casa de uma amiga, que ficava na rua de baixo de casa. Mas, quando eu falei sobre a proposta de trabalho que me foi ofertada e que eu, atravessaria quatro bairros de bicicleta após as 23h, eles simplesmente me questionaram o porquê de um não ter aceitado de imediato a proposta da Marcia. “Liga logo para ela e diz que você aceita menina” disse minha mãe. Pais tem regras que vão além do que nossa vã filosofia pode explicar!

Permaneci um mês em treinamento na escola de informática. Acompanhava as aulas daquele que havia sido o meu professor no curso básico, o professor Daniel. Daniel viria a ser o meu primeiro parceiro profissional. Dotado de um “coração de ouro” e sempre muito paciente, ele não media esforços para ajudar seus alunos. Eu passava boa parte do tempo observando o Daniel, o seu jeito de explicar, de falar com os alunos, em especial com os mais idosos, que tinham sempre mais dificuldade com o uso do computador.

Percebi também o carinho com que Daniel trocava experiências comigo. Sempre que ele ensinava algo novo para algum aluno ele vinha até mim e explicava o que havia feito. “Você viu Pamela, ele estava com dificuldade em usar o mouse com a mão direita, quando for assim é só você entrar em configurações – mouse, mudar o comando dos botões de ação e trocar o lado do mouse. Facilita para o aluno”.

Ele também me tirava de cada “beco sem saída”. Sim, caro leitor, saber algo, dominar determinado conteúdo, é uma coisa. Ensinar a alguém esse mesmo conteúdo é outra. Existe um conhecimento sobre ensinar. E o professor Daniel foi um mestre inesquecível para mim na arte do ensinar. Ele sempre me dizia “você tem que conhecer cada aluno seu. Observar. Se ele não entendeu o que você disse, se está tendo muita dificuldade de realizar determinada tarefa é porque tem algo errado. Cabe a você descobrir o que há de errado e tentar ajudá-lo a solucionar”.

Havia um senhor que, toda vez que eu lhe pedia para ir com a setinha do mouse em algum lugar da tela, ele tirava o mouse de cima da mesa e o levava, literalmente até o ponto na tela em que eu havia solicitado. Batia com o objeto na tela do computador. Eu não me conformava. Até que Daniel me alertou "ele faz isso pois não sabe controlar o mouse. Peça licença a ele, coloque suas mãos sobre as dele e vá mostrando o tempo e a leveza do movimento da seta na tela em sincronia com o movimento do mouse na mesa". E assim eu o fiz. Nunca mais o senhor necessitou tirar o mouse da mesa.

No começo não foi nada fácil. Penso que nada que começa nessa vida seja fácil. Nascer não é fácil. Aprender a ler, escrever, não é fácil. E ganhar a confiança do outro é tarefa árdua. Exige perseverança, tato, sensibilidade e muita paciência. Talvez pela minha pouca idade (eu tinha dezessete anos), talvez pela minha falta de experiência no ofício de ensinar, fato é que não foram uma, nem duas e nem três vezes que presenciei alunos recusando-se a permanecer comigo em minha sala. "Eu quero ter aulas com o professor Daniel" eles exigiam.

Mas, como eu disse Daniel era um exímio parceiro. Certa vez, ao perceber a minha tristeza ao ouvir um aluno exigir ter aulas com ele e não comigo, veio até a minha sala e me fez uma proposta. "Escuta, vamos acabar com essa palhaçada! Você dá uma aula aqui com a sua turma e eu com a minha, na segunda aula a gente troca de turma". Eu achei aquela ideia absurda! Os alunos dele não iriam gostar nem um pouco daquele revezamento. Mas eu topei.

Trocamos um dia, sinto ainda o estômago gelar só de pensar como foi ter que entrar naquela sala e enfrentar a cara feia de alguns alunos. Muitos não me pediram ajuda. E quando eu ofereci, eles disseram que iriam "esperar o Dani voltar". Um dia, dois dias, uma semana. Chegou o momento em que me cansei! Assim que entrei na sala do Dani, pedi a atenção de todos e disse "Daniel e eu trabalhamos juntos nesta escola. Apesar de eu ser ainda uma instrutora inexperiente, fui capacitada para estar aqui e para ajudar vocês no que precisarem. Se acaso eu não puder ajudar eu chamarei o Dani ou até mesmo a Marcia, mas o que estiver ao meu alcance, eu farei. E por favor, se tiverem dúvida eu estou aqui para isso. E o Dani não vai voltar, a menos que eu o chame". Desse momento em diante os alunos entenderam qual era o meu lugar ali e começaram a me respeitar tanto quanto eles respeitavam o Dani.

Mas havia uma mulher, que não aceitava ter aula comigo de jeito algum. Ela reclamava com Marcia, ameaçava desistir do curso e, toda vez que ela estava na aula, Dani e eu não revezávamos. Até que certa vez, ela estava com uma dúvida em como baixar música através de um programa específico e o Dani também não sabia mexer bem com o programa. Eles tentaram, tentaram e nada. Ele chamou a Marcia, que mexeu daqui, fuçou dali e nada do programa funcionar. Eu por acaso entrei na sala do Dani para devolver o apagador que tinha emprestado

dele, quando me deparei com a tela do programa aberta e os três ali tentando entender o porquê de o programa não funcionar.

Senti que aquele era o meu momento. Me aproximei e serenamente perguntei se eles estavam precisando de ajuda. A aluna logo se virou dizendo que era uma dúvida de programação avançada e que a Marcia e o Dani já estavam ajudando. Eu fiz um sinal de consentimento com a cabeça e me virei para ir embora. Mas, me lembrei da semente de coragem que as estudantes da UNESP haviam semeado em mim. Voltei. Olhei para o Dani e para a Marcia, olhei bem no fundo dos olhos da aluna e com firmeza eu disse "Me permite". Peguei o mouse e, entrando em configurações, modifiquei o modo de recepção do programa. Sem esta alteração ele jamais iria funcionar corretamente. Virando-me para a aluna, sugeri que ela fizesse o mesmo no computador de sua casa que o problema estaria solucionado.

Daniel precisou sair da sala para não gargalhar na cara da mulher. Marcia soltou um sorriso de canto de boca e me agradeceu. A aluna permaneceu ali, meio sem jeito, dizendo que já tinha feito aquilo e não tinha dado certo e que não entendia como de repente, após o meu comando o programa estava funcionando de modo perfeito. Daniel se recompôs, voltou e dando um tapinha nas minhas costas disse "Essa professora nossa entende tudo de Internet".

Na semana seguinte, por contas que o destino traça e a gente fica sem entender, essa mesma aluna chegou atrasada, e na sala do Dani havia começado um novo aluno e não havia lugar para ela. Ela encaminhou-se para minha sala e no caminho foi interceptada pela Marcia, que já temendo uma reclamação, disse que tiraria o aluno novo e o colocaria em minha sala para que ela tivesse um lugar na sala do professor Daniel. "Não precisa não querida, eu fico aqui com a mocinha" respondeu a aluna. Sentou-se, abriu sua apostila, começou a sua lição. Eu fui até ela e disse que estava ali para o que ela precisasse. De repente ela me chamou "Pamela seu nome né? Viu... eu queria mandar uma foto para a minha filha que mora fora do país, mas eu não sei como eu faço, você poderia me ajudar com isso no finalzinho da aula?" – "Claro senhora" respondi prontamente. Daquele dia em diante algo mudou em mim.

Eu passei a encarar aquele espaço como meu também. Eu estava à frente daquela turma e não importava se eu tinha dezessete, vinte ou trinta anos. Eu sabia o que tinha que ensinar e, o que eu por ventura não soubesse, buscaria aprender para voltar e ensinar. Ali nascia a professora Pamela.

Daniel foi uma peça importantíssima na minha constituição profissional. Nós fazíamos tantas coisas legais juntos! Misturávamos as turmas, alternávamos os alunos de níveis mais avançados com aqueles que ainda apresentavam dificuldades para que os que terminassem a lição antes pudessem ajudar o outro enquanto estávamos dando atenção para outro aluno.

Continuamos com revezamento. Começamos a pensar em modificações para a apostila que os alunos usavam e que, por vezes, mais atrapalhava que ajudava. Daniel foi um parceiro e tanto!

Mas certo dia, aquela aluna que resistia às minhas aulas me telefonou. Disse que tinha conhecido uma mulher que precisava de uma moça para trabalhar como designer em uma confecção. Necessitava dominar programas de computador. Ela acabou me indicando. Fui, fiz a entrevista e acabei sendo chamada para a vaga. O salário era muito bom e eu não necessitaria trabalhar aos domingos. Decidi que era hora de deixar a escola de informática.

Fiquei por um ano e meio na confecção. Durante esse tempo fiz cursinho para tentar cursar a faculdade de jornalismo na UNESP de Bauru. Quando chegou setembro do ano de 2002, decidi sair da confecção para fazer um intensivo no cursinho e aumentar as minhas chances de passar logo na primeira lista de convocados. O meu diretor se entristeceu muito com a minha saída, eu o ajudava muito com as coleções na parte de modelagem e criação das peças. Perguntou-me se eu conhecia alguém bacana para me substituir. E adivinhe quem eu indiquei amigo leitor? O meu parceiro. O professor Daniel. Da última vez que o encontrei, tem pouco mais de um ano, ele ainda estava trabalhando na confecção. Tornou-se gerente geral.

Daniel me mostrou que trabalhar em parceria é mais do que trocar atividades. É saber edificar o conhecimento do outro, é ter humildade para reconhecer que você também tem falhas e que as dividir com o outro as deixa menores. E por estarem menores tornam-se mais fáceis de serem superadas. Daniel me ensinou que estar à frente de uma turma, assumir a *responsabilidade* de compartilhar um conhecimento que até o momento o outro não possui é, antes de tudo, olhar para o que impede esse outro de assimilar aquilo que você quer ensinar. Ensinar exige sensibilidade. Ensinar exige um olhar solidário para com outro. E quando você tem um parceiro que te apoia, que troca experiências contigo, te aponta caminhos e soluções você percebe que ensinar também exige abertura. Abertura de si para com o outro.

Não foi à toa que desembarquei nessa vivência. Vim resgatar a minha primeira experiência docente e não obstante a percebi nascendo por meio de um trabalho de parceria. Coloco Daniel dentro da minha "bolsa amarela" e volto para o presente. Aqui já começo a perceber que a parceria é tão parte de mim quanto eu sou parte dela. Espero que você, caro leitor, também esteja percebendo isso.

5.5. Eu escolhi a profissão que me escolheu: o curso de Pedagogia e a turma do PEJA

De volta ao presente, abro a minha "bolsa amarela" e começo a me dar conta de que minha constituição profissional é repleta de personagens que de forma direta ou indireta me

fizeram sempre olhar para a parceria como algo intrínseco à prática docente. Gostaria de poder me demorar em cada uma dessas vivências. Sabe? Ficar curtindo, pincelando lembranças, tecendo narrativas. Mas não posso. Tenho uma responsabilidade ética para com você, caro leitor, que está comigo desde o começo desta viajem arqueológica, escavando recordações, trazendo ao presente uma parte de mim que estava tão escondida que nem mesmo me lembrava mais.

Preparada para retornar ao passado mais uma vez, desço em uma estação muito familiar. Estou na Universidade Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Campus Rio Claro. Ano: 2007. Sou uma discente do segundo ano de Licenciatura em Pedagogia. Espera. Você leitor deve estar se perguntando: PEDAGOGIA?! Ela não estava se preparando para cursar jornalismo?!

É caro leitor, como já lhe disse o destino trama suas tranças e nos enlaça de uma forma que não somos capazes de controlar, nem compreender. Eu realmente prestei jornalismo em 2002. Cheguei a ser chamada na segunda lista. Mas bem naquele momento meus pais decidiram se separar e minha vida virou de cabeça para baixo. Não quero aqui me demorar nestas lembranças. Só as trago para que entendas que a profissão que eu escolhi, de fato, foi a profissão que me escolheu.

Tive que me reestruturar do zero. Fiquei sem casa, sem emprego. Minha mãe e eu fomos morar de favor na casa de parentes e amigos. E lá se foram três anos. No primeiro ficamos totalmente sem rumo. No segundo eu consegui um emprego em uma indústria e juntas conseguimos alugar uma pequena casa. Tínhamos apenas uma geladeira, um fogão, duas camas, duas cadeiras e uma velha televisão.

Se você se recorda, decidi sair da confecção para me dedicar plenamente aos estudos. Só que com a separação dos meus pais, fiquei sem casa, e como já estava sem emprego, tive que procurar algum serviço. Consegui de operária em uma Indústria de redes elétricas.

Na indústria permaneci de 2003 a 2010. Sai no meu último ano de Licenciatura. Durante esse tempo que lá estive, aprendi muitas coisas. Essa vivência me possibilitou entender melhor algumas teorias vistas na Universidade, como o Fordismo, o Taylorismo e em especial a forma tão incrivelmente fiel que Carl Marx descreveu a relação do patrão e seu proletariado. Eu estudava e vivia ao mesmo tempo aquilo que eu lia nos livros. Escritos há séculos, mas surpreendentemente atuais.

Foi nos tempos de proletária que, ao me destacar em algumas funções dentro da linha de produção, que uma de minhas chefes me orientou a tentar prestar um curso de nível superior. Ao ponto que eu estava totalmente desiludida com a possibilidade de ingressar em uma

Universidade, pois a decepção de ter sido chamada em Bauru, mas não ter ido dilacerou meu coração e acabou com a minha vontade de seguir com meus estudos. Minha supervisora todos os dias me dizia para esquecer o passado, procurar olhar para o que estava ao meu alcance. De repente um curso na UNESP de Rio Claro mesmo.

De tanto ela insistir, procurei me informar sobre os cursos disponíveis no Campus Rio Claro. Nada me interessava. Em uma conversa com ela, disse do meu desinteresse. Ela, tão sábia que era, me orientou a tentar o curso de Pedagogia. Ainda que eu não quisesse ser professora. “Você leva jeito para ensinar Pamela. Não percebe que eu coloco sempre os novatos na sua linha pois sei que você tem paciência de ensiná-los?!”. Mesmo contrariada, eu decidi tentar. E não é que eu passei?!

Estar na Universidade. Você leitor que me acompanhou até aqui sabe o quanto esse caminho foi sendo constituído pouco a pouco em minha história de formação. Assim como o caminho da docência. Fio a fio, ponto a ponto. E lá estava eu, discente do curso de Pedagogia pela UNESP de Rio Claro, turma 2006.

No primeiro ano do curso confesso-te que não levava muito a sério a minha efetivação enquanto professora. Estava ali. Conhecendo pessoas, fazendo amizades, aprendendo. E já estava de bom tamanho. Eu não queria ser professora. Estava apenas aproveitando as oportunidades que a vida havia me dado.

Por necessidade financeira continuei trabalhando na indústria. Era fácil trabalhar e estudar? Claro que não! Ainda mais trabalhar de madrugada, dormir duas, três horas durante o dia. Estudar para a aula e à noite ir para a Universidade. Não sei de onde eu tirava tanta energia para dar conta daquela rotina frenética!

Foi durante o meu curso que conheci Milene, uma pessoa fantástica! Uma amiga leal, uma parceira incondicional. Milene tinha o privilégio de poder se dedicar integralmente aos estudos. E ela não se importava de chegar sempre uma hora antes da aula para me passar, resumidamente o assunto dos textos que seriam discutidos naquele dia. Eu até que tentava ler, mas quase sempre acabava adormecendo em meio aos livros e anotações.

Certo dia Milene me contou com os olhos cintilantes que estava vivendo uma experiência singular: estava ministrando aulas para adultos em um projeto de extensão chamado PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos). Toda semana ela me contava sobre as vivências que ela tinha com a turma e a narrativa dela foi me contagiando de uma forma tamanha que decidi entrar para o projeto também.

Como eu não podia largar o trabalho na indústria, atuei como colaboradora no PEJA e adivinha, caro leitor? Ministrando aulas de informática para os adultos, que na maioria já eram

senhores e senhoras. De novo a docência atravessa o meu caminho de forma inesperada. Que delícia é recordar os dias em que estive com a turma do PEJA na sala 117. Mas o que me traz a essa vivência é a parceria que estabeleci com a minha amiga Milene.

Pensávamos sempre em "casar" as aulas dela com as minhas. Se em sala de aula ela trabalhava carta, nas aulas de informática eu trabalhava com a escrita de e-mails. Se ela ensinava sobre as formas geométricas, eu na sala de informática, ensinava-os a desenhá-las através do Paint[63]. Os alunos gostavam muito das aulas desse tom contínuo que conseguíamos dar. Era como se uma aula complementasse a outra.

Permaneci por um ano junto ao PEJA. E aprendi muito nesse período. Aprendi com os alunos que nunca é tarde para se aprender algo. Com a Milene, minha amiga, minha parceira de vida, aprendi sobre a vontade de ensinar. A vontade de se compartilhar um determinado conhecimento. O sentido de partilhar. De semear. De não deixar algo morrer dentro de si. Pois toda vez que você partilha um saber é como se ele crescesse novamente dentro de você. E ganha vida outra no outro. É um sentido de renovação.

Milene esteve comigo em tantos momentos importantes da minha trajetória pessoal e profissional. Mas enquanto parceira ela me ensinou o sentido de se partilhar o saber. De não hierarquizar o conhecimento. Me ensinou sobre ser apaixonada pela docência.

5.6. Os estágios de docência e o encontro entre universidade-escola: a parceria enquanto marca de experiência

De volta ao presente. É curioso caro leitor, pois percebo nesse momento que minhas viagens ao passado têm seguido uma ordem cronológica dos fatos. Eu não escolhi trazer-te isso assim dessa forma. Mas reflito que é assim que conto a *minha* história. Começo a sentir uma aproximação das lembranças com o tempo recente. A recordação dos dias em que estive no PEJA e da parceria com professora Milene me trouxe novamente aquele desejo de me demorar por aqui. Escrever-te tantas experiências dos tempos em que eu estava na Universidade enquanto uma discente do curso de Pedagogia.

Mas tenho um foco. As viagens que faço, como aqui já anunciei, tem uma tarefa arqueológica e indiciária de trazer para o hoje, pistas e sinais que me ajudem a compreender minha constituição formativa dentro do meu tema de pesquisa: a parceria. Pego minha "bolsa amarela" e parto rumo a mais uma vivência do passado.

[63] Software específico para desenho livre ou a partir de formas pré-definidas.

Chego em meu novo/velho destino. Ano: 2008. Lugar: E.M. Prof.ª. Djiliah Camargo de Souza. Sou eu, Pamela, uma estagiária do curso de Pedagogia da UNESP apresentando a proposta de estágio/parceria a uma professora do terceiro ano do Ensino Fundamental. Seu nome: Elaine.

É um movimento inexplicável o que tenho feito na presente escrita. Me projetar ao passado e olhar com outras lentes para cada experiência vivida tem fortalecido muito o meu eu pesquisadora. Voltar para o meu encontro com Elaine é uma sensação ímpar. Elaine foi uma professora e uma parceira incrível! Que topou de primeira o meu projeto maluco de profissões. E me deu toda a liberdade para torná-lo real. Comprou "brigas" com a direção da escola. Se responsabilizou perante os pais dos alunos quanto às saídas de campo que o projeto demandava. Soube ser protagonista e coadjuvante nos momentos certos. Soube compartilhar o espaço que era seu. Soube trabalhar de forma coletiva.

A professora e supervisora de estágio do meu curso sugeriu que no primeiro encontro com a professora da sala, levássemos uma proposta de um projeto em parceria. O tema do projeto poderia ser dentro do plano anual da docente ou algo novo, decidido também de forma coletiva.

Meu primeiro encontro com a professora Elaine foi uma experiência ímpar. A princípio eu fiquei muito apreensiva com o jeito enérgico com que Elaine tratava as crianças. Acabei dizendo a mim mesma que não iria propor nada àquela professora, e dramática como era – e inexperiente – considerei que o meu estágio seria um total e completo fracasso. Mesmo com certo receio de propor qualquer coisa a ela, tomei coragem e, após ela me apresentar um panorama da turma (dificuldades, personalidades dos alunos, questões de indisciplina), não titubeei e lancei a minha proposta de trabalho em parceria: o Projeto Profissões.

Este projeto nasceu da vontade de trazer o cotidiano de diversas profissões para a sala de aula. Apresentar às crianças algumas possibilidades que elas teriam ao sonharem com a vida profissional delas. E, de certo modo, mostrar a importância dos aprendizados escolares para o sucesso de uma profissão. O projeto elaborado por mim, contava com "palestras" de alguns profissionais, bem como saídas de campo para que os alunos pudessem conhecer o lócus de trabalho de alguns outros profissionais.

Confesso, caro leitor, que fiquei surpresa com a postura de Elaine que abraçou com todo carinho a minha proposta, se disponibilizando a ajudar-me na elaboração detalhada das atividades que incorporariam o projeto em questão. Satisfeita com a aceitação da professora, comecei a estruturar a primeira atividade a ser dada para a classe.

Estabelecemos uma atividade diagnóstica que funcionaria como uma introdução do projeto junto à classe. Intitulada “quando eu crescer eu quero ser....”, a atividade foi proposta em forma de produção textual, na qual os alunos deveriam explicitar qual profissão gostariam de exercer no futuro, quando eles se tornassem adultos. Para a minha surpresa e da Elaine, quase que na totalidade das redações apareceu o gosto pela carreira de professor. Sentimos que eles tinham como referência a nossa profissão por convivência mesmo e que seria interessante para eles conhecerem outras profissões e suas especificidades.

Como o projeto dependia da agenda de outros sujeitos, alheios à escola (os profissionais que eu chamei: engenheira, padeiro, físico), eu estruturava, planejava e agendava cada atividade fora do horário do meu estágio. Quando não havia a visita de um profissional, eu auxiliava a professora nas atividades cotidianas da classe. Eu me sentia tão importante quando um aluno me chamava para ajudá-lo a resolver uma questão de Matemática ou Língua Portuguesa. Eu me agachava ao seu lado, tentava induzi-lo a raciocinar a respeito de sua própria dúvida, tomando o cuidado para não dar a resposta pronta. Era imensamente gratificante me perceber ali, ajudando, orientando o aluno. E Elaine me dava a liberdade necessária para que eu pudesse me sentir bem naquele contexto.

Tínhamos, eu e a professora, um dever ético dentro do nosso trabalho em conjunto. Com a mente focada em constituir uma atividade que integrasse significado e conhecimento aos alunos, elaboramos juntas a atividade intitulada “Jogo das Profissões”. Divididos em grupos um representante de cada um dos grupos foi eleito para tirar um papel em que constava o nome de um profissional (ex. carteiro); este aluno, junto com sua equipe, deveria dar a resposta sobre o que realiza o profissional sorteado. Ganhava a equipe que atingisse o maior número de pontos.

O projeto foi ganhando corpo, a cada visita de um profissional as crianças, sob nossa orientação – minha e de Elaine – elaboravam um roteiro de perguntas para fazer ao profissional. Perguntas sobre sua rotina profissional, a escolha da profissão, as dificuldades. A primeira profissional a nos visitar foi uma atriz de teatro. E foi surpreendente a interação da turma com ela. Lembro-me como se fosse hoje dos olhos cintilantes de Elaine ao verem as crianças interagindo com a atriz. Elaine estava feliz com o projeto e eu estava feliz em estar com ela e com os alunos dela também.

Decidi tirar os alunos da escola para uma visita ao batalhão do Corpo de Bombeiros, questionei a professora a respeito da possibilidade de retirada dos alunos da escola. Ela me orientou que era possível mediante uma autorização dos pais. Em nosso diálogo contei a ela que gostaria de levá-los a um passeio, a alguns metros da escola, para que eles conhecessem a rotina e o ambiente de trabalho de outro profissional. Naquele instante ela sorriu para mim, e

com o ar de satisfação que pude notar em seu sorriso, compreendi que ela sabia qual profissional eu havia pensado para visitar. Ela pediu que eu cuidasse da parte burocrática do passeio, enquanto ela ficaria responsável por enviar aos pais a autorização de saída dos alunos e também convidaria aqueles que tivessem disponibilidade, para nos ajudar a monitorar os alunos pelas ruas da cidade.

Isso era um trabalho de parceria em sua característica mais essencial. Não é a proposta "cada um contribui com aquilo que pode". Existe um movimento de partilhar. Temos um projeto e para que ele se concretize há um caminho, com tarefas. Trabalhar em coletivo não é necessariamente fazer todas as tarefas juntos, mas saber a hora de distribuir as responsabilidades. Cada um se mobiliza um pouco. E a proposta se concretiza.

Eu só consegui perceber que um trabalho de parceria tem esse tom, essa nuance de assumir responsabilidades individuais, mas que colaboram para a realização do todo, por meio do meu encontro com Elaine. E do mesmo modo que ela conseguia repartir, ela também me inseria no cotidiano dela e de sua turma. E eu fui me sentindo cada vez mais parte daquele grupo.

Na semana em que seria comemorado o 01 de maio (Dia do trabalhador), a escola já havia agendado uma apresentação para os pais dos alunos. Elaine questionou-me se o Projeto Profissões não poderia ser inserido nessa apresentação, afinal a temática da apresentação tinha tudo a ver com a proposta do projeto. Senti naquele momento que Elaine confiava no meu trabalho, que não se julgava "mais professora" por ser formada e eu ainda ser uma professora em nível de formação inicial. Eu elaborei um "Rap das profissões" que os alunos apresentaram para os pais.

A apresentação foi belíssima! Eles estavam todos caracterizados, parecendo miniaturas dos profissionais citados no Rap. Fiquei orgulhosa de ter ajudado na elaboração de uma apresentação para os pais, senti que a professora confiava no meu trabalho e, mais que isso, ela acreditava no Projeto Profissões. A confiança que Elaine depositava em mim era fundamental para minha constituição profissional. Eu me sentia segura em estar com as crianças e com ela e isso tinha, para mim, um valor inestimável.

Chegou um ponto em que o Projeto Profissões havia conquistado o carinho de todos: do corpo docente, da direção, dos pais dos alunos, dos funcionários e claro, dos pequenos. O projeto assumiu uma dimensão coletiva desde uma perspectiva mais global, envolvendo além de nós, eu e a professora da sala, os alunos, os funcionários e os pais e responsáveis.

Olhando para essa vivência tão significativa para mim, percebo que a coletividade é como uma semente que, se regada, vai germinando e vai se expandindo, ganhando forma,

estrutura, corpo. Um projeto que começou a partir de uma ideia minha sobre profissões e sobre mudar a rotina da sala de aula e acabou transformando o cotidiano de todos os sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, com o projeto.

Nosso projeto ainda contou com a visita de uma engenheira civil, um confeiteiro que decorou um bolo bem na frente das crianças, um físico que levou para a escola um verdadeiro show de física! Para fechar com chave de ouro, planejamos eu e a Elaine, levá-los a um lócus de trabalho de um profissional. Conseguimos, após muitas tentativas, uma visita à TV Claret, emissora de rádio e televisão da nossa cidade.

Após três meses de parceria, sentimos uma sensação de dever cumprido. Atingimos mais do que esperávamos atingir. Nosso projeto atravessou os muros da escola e envolveu os pais dos alunos também. Tornamo-nos, Elaine e eu, amigas. Trocamos experiências, não só entre nós, mas também com todos que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidos com o Projeto Profissões. E até hoje lembro com muito carinho dos dias em que passei com aquela turminha do terceiro ano.

Ao final do projeto Elaine me confessou que nossa parceria trouxe um novo fôlego a ela, quebrando a rotina escolar necessária, porém cansativa. Ela disse também que o projeto proporcionou a ela experiências fantásticas enquanto sujeito mesmo. Ela aprendeu coisas novas, novos saberes. E me agradeceu pela possibilidade de tornar aquela vivência algo tão significativo para ela.

Plenamente realizada com o meu estágio e com os frutos que pude colher da parceria com Elaine, me despedi daquela turminha com lágrimas nos olhos. Lágrimas que expressavam minha gratidão pelo carinho, pela confiança e pela disponibilidade que todos ofereceram a mim.

E, caro leitor, saiba você que antes de estar com Elaine e as crianças do terceiro ano eu não me via professora. Como você bem sabe, a Pedagogia não foi exatamente uma escolha premeditada em minha vida. Ela apenas aconteceu. Assim como, ao partilhar o cotidiano da escola e poder transformá-lo por meio de um projeto de parceria, eu me enxerguei como uma futura docente.

A nossa parceria não acabou com o fim do projeto e do meu estágio, Elaine e eu constituímos uma parceria para a vida. Ela com sua experiência que os anos de docência lhe proporcionaram, contribuiu para me fazer sempre planejar, estruturar e me preparar para dar uma boa aula. Eu, com a minha capacidade criativa, com vontade de fazer diferente, trouxe a ela um novo olhar sobre o cotidiano da sala de aula. Estabelecemos o equilíbrio ideal para nossa relação, o equilíbrio capaz de tornar um trabalho inesquecível.

Da minha experiência na escola por meio da realização dos estágios curriculares do meu curso de graduação, surgiu o meu tema de Trabalho de Conclusão de Curso[64], onde pude analisar a importância dos estágios na formação inicial do professor.

5.7. Tempos de solidariedade, tempos de solidão. As marcas do início da profissão docente

Cá estou no tempo presente, novamente. Pode parecer estranho para você caro leitor, que eu me refira ao tempo presente (da escrita) como se de fato, durante a escrita de minhas memórias eu estivesse – de fato – em outro tempo. Mas, acredite. Eu estive. Para resgatar as experiências que aqui compartilhei contigo foi um mergulho de corpo, alma e mente no meu passado. Na minha história de vida e de profissão. Recuperei momentos que até nem mesmo eu me recordava. Revisitei lugares, reencontrei pessoas.

Estou partindo para a minha última viajem no tempo. Chego em uma escola Municipal do município de Cordeirópolis. Sou uma professora de projeto. O ano é 2011. Eu, como professora recém-formada, estava tentando me adaptar ao tempo/espaço da escola e sua cultura, nem sempre tão fácil de ser compreendida.

Conclui o meu curso de graduação em 2010. Como decidi prosseguir com os estudos acadêmicos e ingressar no Mestrado em Educação, pedi demissão da indústria e passei a me dedicar exclusivamente aos estudos para o ingresso na Pós-Graduação. Atuei nesse interstício (de 2010 a 2011) como professora eventual. E confesso caro leitor, foi uma experiência bem intensa.

Foi uma experiência que me marcou em vários aspectos: a sensação de não pertencer ao ambiente escolar; o olhar estranho dos outros professores; a desvalorização do professor eventual de uma maneira geral e a ausência de vínculo com os alunos. Senti na pele as condições que o professor eventual encontra na escola para a realização do seu trabalho: armários trancados, falta de espaço físico; falta de materiais, convocação de última hora. Tudo isto contribuiu para que eu me sentisse descolada, sem lugar dentro da profissão.

Eu senti a escola como uma panela de pressão, prestes a explodir. O cotidiano escolar preserva uma dinâmica complexa. Eu naquele momento, só conseguia sentir um ambiente carregado de atribuições, de difícil abertura para uma recepção acolhedora e explicativa. Eu estava perdida.

---

[64] Ver CASSÃO, P. A. A contribuição do estágio no processo de formação docente. 2010. 151 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura –em Pedagogia) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

Percebi que os lugares na escola são demarcados, delimitados, instituídos. Me senti como aquela que estava ali para “quebrar um galho”. De fato, o professor eventual é um sujeito que não tem vínculo efetivo com a escola. Sua função é substituir o lugar do outro, temporariamente.

A experiência de atuar como professora eventual foi para mim muito significativa e deixou marcas na minha constituição como ser docente. Percebi que nem sempre narramos vitórias, mas que toda experiência é edificante. E o movimento de refletir sobre o lugar que ocupamos na escola contribui para ressignificarmos a nossa prática.

A situação do professor eventual necessita uma ação mais atenta da escola: direção, coordenação, funcionários e corpo docente. E resgatar brevemente essa experiência me fez refletir: quanto tempo pode durar uma parceria? Guardarei essa inquietação em minha “bolsa amarela”, pois penso que minha história com Charlote e Manoela pode me ajudar a encontrar possíveis respostas para se pensar sobre esse questionamento.

Em 2011 ingressei no Mestrado e concomitantemente ingressei na profissão docente de forma efetiva. Como sinalizei há pouco, em uma escola municipal de Cordeirópolis/SP., Mas não como uma professora de sala de aula regular e sim como professora de projeto.

Explicando brevemente o projeto em que eu trabalhava, por acolher realidades socioeconômicas e culturais diferentes, impulsionou a Secretaria Municipal da cidade vincular à escola regular um projeto no qual tanto as crianças carentes quanto aquelas cujos pais trabalham o dia todo pudessem aproveitar o contra turno escolar com atividades diferentes das que a escola regular oferece.

O projeto era desenvolvido a duas quadras do prédio da escola, em um imóvel particular alugado pela Prefeitura Municipal da cidade. Por não ser um espaço amplo, a quantidade de crianças que frequentam o projeto era limitada e o processo de seleção das mesmas se dava de acordo com a análise da situação socioeconômica de cada família, elaborada pela assistente social da escola, que atuava como coordenadora do projeto.

A criação do projeto “Escola do Futuro” também objetivou a constituição de um espaço no qual os alunos pudessem fazer a tarefa de casa, demandada pela escola regular, pois em muitos casos o aluno retornava à escola sem ter feito a tarefa. No ano de 2011, fui professora responsável por 31 crianças com idades que variavam de sete a dez anos.

O projeto funcionava em dois períodos: manhã e tarde. No período da manhã, havia trinta e uma crianças divididas em duas salas: uma com dez alunos, com idades entre cinco e seis anos, que cursavam o primeiro ano da escola regular; a outra turma era composta por vinte

e um alunos com idades entre sete e dez anos e estavam entre o primeiro e o terceiro ano da escola regular.

A primeira turma (de dez alunos) ficava sob a responsabilidade de uma estagiária, aluna regular da Faculdade Municipal da cidade (cursos de Licenciatura). A outra turma (de vinte e um alunos) ficava sob a minha coordenação. A orientação e a supervisão do trabalho da estagiária também eram de minha responsabilidade.

As turmas do período da manhã, da qual eu era a docente responsável, tomava café da manhã, banho e almoçavam no projeto antes de seguirem para a escola regular. Quanto à estrutura arquitetônica do projeto, ele funcionava em uma casa adaptada. Na parte da frente localizavam-se três salas de aula: uma para os alunos que ficavam sob a orientação da estagiária (turma menor), outra para os alunos que ficavam comigo (turma maior) e uma terceira sala para as aulas de reforço escolar.

Preciso dizer: foi difícil ser professora de projeto. O caráter de Educação Não Formal do que eu "ensinava" (tomar banho, segurar o garfo, escovar os dentes), comparando com os conteúdos escolares, acabava por provocar em mim certa desvalorização do meu fazer docente naquele contexto. Isso me marcou muito nos primeiros meses em que atuei no projeto. Não me sentia professora deles, mas sim uma "cuidadora" de crianças.

Apesar do caráter hierárquico, a minha relação com a estagiária era de cooperação: pedíamos sempre a ajuda uma da outra, trocávamos atividades. Nós construímos uma relação de amizade e essa dimensão de afeto e respeito mútuo foi fundamental para encararmos os contratempos da profissão docente. Mas devo confessar: não havia entre nós uma dimensão colaborativa como em outros momentos da minha constituição profissional que eu consegui estabelecer.

Foi durante essa fase complicada da minha trajetória profissional, um momento em que coloquei em cheque a minha escolha profissional, que busquei estabelecer parcerias com algumas professoras da escola regular. Porém, na busca por solidariedade eu encontrei apenas solidão. Dentro da cultura escolar existem vozes imperativas, que fazem calar o professor. Eu me sentia muito sozinha, pois sempre que tentava conversar, trocar experiências, eu não me sentia ouvida. Nem pela gestão, nem pela coordenação, nem mesmo pelos meus pares, as outras professoras da escola.

A princípio dei ouvidos a estas "vozes imperativas" e desqualifiquei meu trabalho como professora de projeto. E foi nesse momento que encontrei a coletividade onde ela já existia, porém para mim se configurou de uma forma outra. Quando me permiti ouvir as vozes de meus alunos, descobri o quanto eu era importante para eles naquele contexto e, a partir de então,

busquei mostrar o meu valor, o valor daquilo que eu ensinava para os meninos e meninas do projeto e sua importância para a formação deles.

Hoje percebo que ambas as vozes foram importantes em minha constituição como docente: as vozes imperativas no sentido de me mostrar a complexidade da profissão, sua cultura e seus valores. E as vozes emancipatórias que me deram coragem para sustentar a minha prática e a minha busca na construção de uma experiência coletiva com meus alunos.

Enquanto pesquisadora, no Mestrado, eu coordenava um Grupo de Troca de Experiências Docentes (GTED) composto por 10 professores iniciantes, do qual eu também fazia parte enquanto professora iniciante. E durante os encontros eu me encontrava na narrativa de cada um dos meus colegas. Quando eles indiciavam as marcas que o início da profissão docente insere em cada um de nós. Marcas de alteridade[65]. Olhar para outras experiências sobre o início da profissionalidade docente contribuiu muito para que eu transformasse aquele sentimento de solidão.

Nem volto para o presente. De 2011 me reporto à 2012. Sou auxiliar docente em uma escola privada da cidade de Rio Claro. Minha função: substituir qualquer professor que se ausentasse na unidade escolar. *Qualquer um.* A escola em questão atendia desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio. Era como ser uma professora eventual, só que era fixa. Contraditório não? Pois é.

Caro leitor, imagine você substituindo uma aula de Física para o terceiro ano do Ensino Médio? Tomando conhecimento dessa atuação minutos antes da aula começar? E quando nenhum professor faltava, eu cuidava da máquina de Xerox ou ajudava na alimentação das crianças menores. Era uma mistura de professora eventual e professora de projeto. Só que sem planejamento prévio. Uma profissão que, tem em sua essência o planejar, o preparar-se para então poder trabalhar, eu não tinha isso.

Ser auxiliar docente foi a experiência de maior aprendizado para mim enquanto professora. Eu trabalhei com alfabetização, dei aulas de Física, Sociologia, Arte para o Ensino Médio. Eu não tinha um lugar *meu*, mas ao mesmo tempo eu transitava por todos os lugares. E o meu sentir naqueles dias era de angústia. Pois, não era possível fazer o meu trabalho sem estabelecer uma relação de parceria com os professores. O problema é que nem todos estão a fim de trabalhar coletivamente.

Aprendi muito no tempo em que estive como auxiliar. Aprendi pela parceria e pela falta dela. Aprendi com professores que, ao planejar suas ausências, me chamavam, me mostravam

[65] Ver CASSÃO, P. A. Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente. / Dissertação de Mestrado. - Rio Claro, 2013. 148 f

aquilo que eles queriam que eu trabalhasse com os alunos, me davam tempo para pesquisar. Me preparar.

Aprendi também com aqueles que, mesmo sabendo que iriam se ausentar, simplesmente não deixavam nada. Nem sequer me avisavam da falta planejada. Eu ficava sabendo através dos bilhetes que a administradora da escola deixava na máquina de Xerox, me dizendo quais turmas eu deveria substituir. Com estes professores aprendi a ter sempre "uma carta na manga", algum material pronto para chegar e trabalhar.

Nesse contexto em que a rotina simplesmente não existia, eu encontrei um grande parceiro. O professor da sala de informática e coordenador do time de robótica da escola. Ele sempre me socorria nos momentos em que eu não sabia como lidar com algumas turmas, em especial, as turmas do Ensino Médio.

Acredite caro leitor, até em um contexto como este que acabo de descrever a parceria me encontrou. Leonardo, o professor de informática, certo dia me chamou para ajudá-lo em um projeto: ser parceira e mentora da equipe de robótica da escola. A robótica dentro da rede de escolas que eu trabalhava tinha (e tem até hoje) um papel de destaque. Todo ano há um campeonato interno, realizado entre escolas da rede. Depois há um campeonato nacional que recebe equipes de escolas do Brasil todo. E há até o campeonato mundial.

Com o Leo e a turma da robótica aprendi o sentido coletivo da persistência. Trabalhávamos aos sábados, domingos e feriados. De forma voluntária. Eu como mentora, tinha que agendar lugares para a equipe aprofundar a pesquisa dentro da temática do torneio. Em 2012 o tema era sobre os idosos. Agendei visita em diversos asilos da cidade. Também cuidei de toda parte de divulgação do time nas redes sociais e até em programas de televisão.

Conseguimos, naqueles dias, ficar entre as oito equipes da etapa regional. Foi uma experiência inesquecível! Eu e Leo não tínhamos dia e hora para pensar sobre o campeonato e as tarefas que envolviam nosso projeto.

Como via de regra, cada equipe tem que criar um objeto ou recurso que melhore a condição de vida na Terra e para os humanos através da robótica. Criamos uma pulseira que vibrava e avisava o idoso do remédio que ele deveria tomar. Em uma caixa uma luz de Led indicava qual remédio (dentro do compartimento) ele deveria ingerir.

Quando passei no concurso público municipal para professora, tive que sair dessa escola e consequentemente do time de robótica. Mas se tem algo que aprendi, caro leitor, com as parcerias que entrecruzaram o meu caminho, é que quando uma parceria é efetiva, ela não termina, ela se ramifica. E foi assim com o Leo e o time de robótica. Nos anos posteriores eu sempre atuei como avaliadora dos projetos para o ingresso de novos alunos ao time. Leonardo

e eu continuamos trocando saberes, ideias. E nada me deixou mais feliz que saber que em 2017 a equipe de robótica tornou-se a vice-campeã mundial de robótica, em um torneio que aconteceu nos EUA.

A parceria se quer saber, é isso. É se sentir parte mesmo não sendo mais parte. É sentir o gosto da conquista por ter feito parte da trajetória. Leonardo enquanto parceiro me ensinou a persistir na busca por nossos objetivos. Ele sempre dizia "um dia chego ao mundial amiga!" E não é que chegou mesmo?!

5.8. No retorno ao presente, chega o momento de inventariar os presentes que essa escrita me deu

Você leitor, que esteve comigo desde a primeira página deste capítulo, responda-me com sinceridade: eu consegui, nas linhas, entrelinhas, palavras, contrapalavras, recuperar memórias, personagens, espaços e tempos que indiciaram as possíveis razões para o meu interesse em pesquisar as contribuições que um trabalho em parceria pode trazer tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada de professores?

Independentemente de sua resposta, para mim, a escrita desse pedaço de meu trabalho trouxe muito mais que lembranças, vivências, pessoas. Por estas linhas eu resgatei uma parte de mim que estava esquecida, soterrada. Uma história constituída por parcerias e com parcerias. Encontros diretos e indiretos que me colocaram no caminho da docência. Que contribuíram para a constituição da professora que hoje sou.

Como eu sinalizei anteriormente, o cinema é para mim mais que uma paixão, é uma forma de ver a vida, de ver a minha vida. E um filme que me toca de maneira profunda é o aclamado filme do diretor Danny Boyle "Quem quer ser um milionário" (2008). O filme conta a trajetória de Jamal, um atendente de telemarketing que está prestes a ganhar um milhão de dólares em um programa de perguntas e respostas exibido em rede nacional por um canal de TV. A trama do filme é envolvente e imensamente indiciária ao retratar como os encontros e as experiências significativas que acontecem em nossas vidas nos constituem de forma efetiva.

O escritor do livro que inspirou o filme, Vikas Swarup afirmou certa vez que "Jamal adquire conhecimento sem necessariamente estar atrás dele. E isso é algo que nos passa sempre na vida sem nos darmos conta [...] Reparar nos acasos também é construir conhecimento". E como disse o cientista Louis Pasteur "nos campos da observação, o acaso favorece apenas as mentes preparadas". Esse filme é extraordinário, pois indicia que o futuro é o resultado de nossas escolhas. Das nossas e das dos outros.

Minha história de vida entrelaça-se em certa medida com a vida de Jamal e com tantas outras histórias de vida. Encontros, parcerias. Pessoas abertas a ensinar, a aprender, a compartilhar. Eu fui escolhendo, sendo escolhida. Semeei e fui semeada. Germinei.

Em vias de concluir a escrita do presente capítulo, em meio a uma noite fria de inverno, lembro o viajante de Calvino (1999), ao descer numa estação ferroviária. Do diálogo intrínseco entre o escritor e seu leitor, que assume o protagonismo no romance. Da tessitura dos sujeitos, do labirinto de histórias.

Em um trecho de uma das muitas histórias in(acabadas) desse livro há uma afirmação:

> Talvez este meu relato seja uma ponte no vazio. Ela se faz passando adiante informações, sensações e emoções para criar um fundo de revolvimentos coletivos e individuais, em meio ao qual se possa abrir caminho mesmo permanecendo alheio a muitas circunstâncias históricas ou geográficas (CALVINO, 1999, p. 87).

Penso que este capítulo é um pouco essa "abertura de um caminho". É um re(começo). Algo que se constituiu no vazio da folha em branco. Ousou, enquanto narrativa, trazer para a escrita acadêmica o diálogo, o encontro, a verdade e a ficção. Preencheu-se. E se você chegou até aqui, caro leitor, é por que, assim como em "Se um viajante numa noite de inverno" você teve curiosidade de chegar ao final dessa narrativa. Quis saber "como a história termina". Provoco-te "O senhor acredita que toda história precisa ter princípio e fim?" (CALVINO, 1999, p. 262).

Sigo em frente. Apresentando a seguir o meu "diário da pesquisadora". Considerei importante apresentá-lo logo em seguida deste capítulo para que assim o leitor entenda como se foram constituindo as tramas que me fizeram uma professora que busca e gosta de realizar um trabalho de parceria.

E com Calvino (1999) e todos os outros que guardei em minha "bolsa amarela" eu prossigo, vou (re)encontrar-me com Charlote e Manoela e reviver nossos encontros. Pois "esta narrativa deve também esforçar-se para manter o passo, referir um *diálogo* construído no vazio, réplica por réplica. No tocante ao relato, a ponte não acabou: sob cada palavra existe o *nada*" (CALVINO, 1999, p. 88 – destaques meus). E o *tudo*.



6. ENTRE O MEU DIÁRIO DE PESQUISADORA E O CADERNO DE PARTITURAS DO TRABALHO DOCENTE: SENTIDOS DA FORMAÇÃO

Caro leitor, que até aqui esteve comigo, nas linhas que se seguem, nas palavras que abaixo se des-encontram você estará na companhia de uma escrita outra. Um modo ousado e pouco usual de apresentar os dados de uma pesquisa acadêmica. Mas não desconsidere a *legitimidade* deste estudo. Ele está revestido de dados e indícios, só que travestido de uma escrita desapegada, descomprometida de certos "padrões".

Aqui apresentando o meu "tesouro maior". Os registros de Manoela e Charlotte, assim como os meus registros. Todos que deixando de ser "apenas" registros, tornaram-se parte de um caderno construído por mim – *O caderno de partituras do trabalho docente*. Esse caderno é composto de excertos de todo corpo documental que compôs a presente pesquisa. Mas não é só isso. Nesse caderno tem experiência, cotidiano, diálogo, resistência, alteridade. Tem Manoela, tem Charlotte, tem Pamela. Tem eu, elas... nós. Tem lições a serem compartilhadas.

Não poderia (e não queria) apresentar essa minha composição (o caderno de partituras) dentro de uma escrita mais padronizada, que busca certa neutralidade. Decididamente não seria possível tal movimento. Por isso, caro leitor, escolhi apresentar os dados desse estudo como alguém que escreve em seu diário pessoal.

O gênero "diário traz consigo a responsabilidade de ser, uma das, senão a única forma autobiográfica de uso comum e compartilhado" (ARFUCH, 2010, p. 146). Para Silva e Moreira (2016), os diários permitem uma liberdade do movimento de escrita, autorizando o autor, por assim dizer, improvisar, organizar e definir como vai apresentar suas experiências. Para elas "seria possível dizer que no diário encontra-se o espetáculo da interioridade" (SILVA E MOREIRA, 2016, p. 06).

Silva e Moreira (2016) sinalizam que a escrita de diários "é uma tentativa de o autor se mostrar, com todos os seus erros e acertos (p. 07). É em Foucault (1992) que encontro porto seguro para a escolha do gênero "diário" para narrar minhas experiências em sala de aula com Manoela e Charlotte. Para o autor, "escrever é, pois, 'mostrar-se', dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro" (FOUCAULT, 1992, p. 150). Sendo assim, caro leitor, aqui estou. Aqui estamos.

6.1. A escrita que nasce: o porquê das escolhas



Rio Claro, 26 de janeiro de 2018.

Olá você. Como estás?

Hoje é a primeira vez que escrevo por aqui. Começo essa escrita numa noite escura. Minha casa, sem luz. Falta energia elétrica. Talvez tenha sido providencial ficar sem internet, sem luz elétrica. Fez-me movimentar a começar a escrever. E a refletir também. Quando me foi solicitado uma escrita nesses moldes, dentro de um gênero tão ligado ao íntimo, ao privado. Questionei-me: como posso eu habitar um espaço de tanta abertura do eu, se de fato sei e desejo que estas palavras, quando publicadas, pois, de fato serão, sejam lidas por tantas pessoas quanto essas palavras puderem alcançar?

Como posso expressar em tom de confissão, se ao contrário, desejo propagar minhas experiências aos quatro ventos e além? Não encontro agora estas respostas. Mas à luz de velas parece-me mais fácil tecer as minhas palavras nesta folha em branco. Folha que não é folha de fato. Folha que quer ser tornar folha quando impressa. Talvez seja eu um pouco essa "quase folha" que agora recebe a presente escrita.

E é interessante pensar nessa palavra "quase". Tão "fronteiresca" se assim posso chamá-la. "Quase" é aquilo que ainda não é. Possivelmente será. Ou não. O quase é o tom da incerteza. O "quase" serve ao deus do possível e do impossível ao mesmo tempo. Aqui tenho por igual a presença do "quase". Uma "quase" escrita acadêmica. Uma "quase" escrita confessional.

Passei dias a fio pensando na melhor forma de iniciar esses registros. Não quero me perder do gênero e tampouco quero que ele se perca de mim. Pensei em tantas coisas! Quero que aqui esteja presente parte de mim. Parte do que fui e parte do que hoje eu sou. Partes de Manoela e Charlote que ficaram em mim. Manoela e Charlote...

As duas, tão importantes para a minha constituição como professora. Como pesquisadora. Queria ter o dom de desenhá-las a mão. Mas penso que meu talento computacional pode me ajudar nessa hora. Gosto muito de criar elementos de computação gráfica. E como este é um diário, acho que será bem bacana se eu trabalhar alguns desses elementos para deixar a escrita ainda mais próxima do gênero em questão.

Para mim é sempre um prazer falar das "minhas meninas". Manoela e Charlote. Minhas amigas, minhas parceiras.





Essa é a Manoela. (Ou a forma com que eu vejo a Manoela).



Essa é a Charlote (ou a maneira com que vejo a Charlote).



E essa sou eu. (Ou a forma com que me encontro com o espelho).

Três mulheres. Três histórias de vidas distintas. Que em algum momento tiveram suas histórias entrelaçadas. E escreveram uma história outra. De formação. De parceria. De constituição profissional. Sabe, eu tenho pensado muito sobre o tempo. Ou melhor, sobre os tempos. Sim. O tempo da experiência... O tempo do ato... O tempo do aprender... O tempo do ensinar... O tempo do compartilhar... O pequeno e o grande tempo (BAKHTIN, 2010).





Temos o tempo do relógio. O "chronos", deus da mitologia grega, personificação do tempo. O tempo de todo dia. E de toda a noite. O tempo do "tic-tac", da hora de acordar. Do trabalho, do estudo. Dos prazos. Das contas a vencer.

Só mais cinco minutinhos!



Mas existem tempos outros. Como dizia o poeta Henry Van Dyke:

"O tempo é muito lento para os que esperam,
Muito rápido para os que têm medo.
Muito longo para os que lamentam,
Muito curto para os que festejam,
Mas, para os que amam, o tempo é eterno".

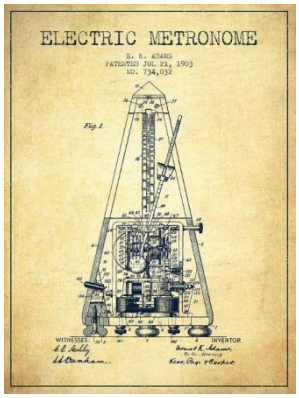
Em uma conversa com uma amiga que é dançarina, ela me mostrou uma perspectiva interessante sobre o tempo na dança. Segundo ela, o tempo é o elo entre a dança e a música. Na dança, o tempo vem acompanhado do ritmo. É ele quem caracteriza os elementos da dança. Se na música há o som e o silêncio, na dança o ritmo é regido pelo movimento e pela pausa. Têm-se também os contrastes temporais (lento, médio, rápido) que ditam a velocidade do movimento do corpo em sincronia com o tempo da música que se dança. Lindo né?

Bom em posse dessa privilegiada informação, fui em busca de compreender o tempo na música. Senti essa necessidade de encontrar tempos outros para expressar aqui o meu processo de pesquisa. Fui conversar com um amigo trompetista. Perguntei-lhe de forma direta: "o que é o tempo na música". Eis que ele me respondeu: ***"O tempo na música é pulsar".***



Pedi que ele me explicasse melhor aquela frase tão poética. Segundo ele, há um instrumento de medição dos tempos na música. É o chamado metrônomo.





Cada "clique" desse instrumento corresponde a um tempo. O agrupamento desses tempos dentro da escala musical é dado o nome de compasso. Se uma música usa a fórmula de compasso 3/4, e uma semínima é igual a 60 (um segundo), em cada compasso haverá 3 tempos, totalizando 3 segundos. O quarto tempo, ou seja, aquele que completa a fração, é a pausa. Meu amigo disse também que há na música uma organização própria do tempo, uma vez que ***todos*** *os tempos na música são contados: os sons, as pausas e o intervalo entre eles. Bem louco!*

Vê-se que meu sonho era ser trompetista. Sonho mais sem jeito. Certa vez, até me arrisquei a tentar aprender. Não deu muito certo. Penso que sou melhor tocando palavras...

Uma inquietação ainda me incomodava e por isso lancei mais uma pergunta ao meu amigo músico. Perguntei-lhe então onde que se guardavam os tempos da música. Onde um músico seria capaz de encontrar esses tempos e assim decifrá-los? Ele me respondeu ***"em uma partitura. É lá que encontramos os tempos e as notas musicais. Só quem estuda música é capaz de ler uma partitura****".*



As palavras de meu amigo ficaram martelando em meus pensamentos por dias! Enfim havia encontrado a denominação para o meu trabalho de pesquisa!!! Antes, porém, fui buscar a semântica da palavra "partitura". Eis o que encontro:

Então era isso! Partitura é o lugar onde as partes de um todo (no caso a peça musical) estão dispostas graficamente. Encontrei o que tanto procurava!



Passei semanas compondo esse material. Assim mesmo, como quem compõe uma canção. Estudo, sincronia, ritmo, compasso. Tempo de pausa, tempo veloz. O andamento dos tempos. Foi um trabalho de criação e junção.

Reuni todos os dados da minha pesquisa: meus diários de bordo, os relatórios de Manoela e Charlote. Meus registros contidos em meu caderno de pesquisadora. Arquivos de e-mails, fotos. Recortei aqui, colei ali. Cruzei dados, datas, tempos. E assim compus o meu caderno de ***"Partituras da experiência docente".***





Sim. Partituras. Pois ali residem símbolos, siglas, tempos e contratempos. Sons e pausas. Para decifrá-lo, lê-lo, interpretá-lo, têm que conhecer os tempos da escola, os tempos da docência. Seja pelo estudo, pela pesquisa ou pela vivência. Somente os "músicos do fazer docente" reconhecem o que está composto naquelas vinte páginas de folhas tamanho A3.

Neste diário trarei a ***minha*** *pulsação, a* ***minha*** *leitura, a* ***minha*** *interpretação, a* ***minha*** *canção a partir da* ***minha*** *singular leitura das "partituras" que no meu caderno estão contidas.*

6.2. A escrita que traz: quem chega e como chega

Rio Claro, 27 de janeiro de 2018.

Olá você, como estás?

Hoje quero dar início a minha primeira interpretação. A minha leitura primeira do meu caderno de "partituras da experiência docente". Estive analisando e reanalisando os excertos



que escolhi para compor cada "partitura" Como graficamente eu dispus cada trecho recortado. Relembrando cada experiência vivida. Foi então que decidi trazer minha primeira "canção".

Como base musical para a minha leitura, trago um trecho de uma canção que para mim "casa" perfeitamente com o que aqui quero compartilhar. Uma das melhores músicas brasileiras de todos os tempos.... Composta pelo mestre Tom Jobim em 1972, tem sua versão mais conhecida pelo dueto entre o mesmo Tom com a majestosa Elis Regina, gravada em 1974.

"São as águas de março fechando o verão. É promessa de vida no teu coração".

Quase sempre o calendário escolar tem seu início nos primeiros dias do mês de fevereiro. Mas, como todo brasileiro sabe e Jorge Ben já musicou... ***"Em fevereiro, tem carnaval. Tem carnaval!"***



66

Desse modo, fevereiro, na escola é tempo de adaptação, de conhecer os alunos. Realizar as sondagens avaliativas de aprendizagem. Ou seja, quando chegam "as águas de março, fechando o verão" Significa que, para nós professores, há um sentido de renovação. É como uma promessa de um ano bom, de um ano com os novos alunos. Algumas vezes reencontrando também velhos alunos. Sabendo que cada encontro é sempre um novo encontro. Desse modo, as águas de março trazem vida, esperança e renovação para o ano letivo que "engrena" no contexto escolar a partir de março.

Mas "as águas de março" não me trouxeram apenas a esperança de um bom ano letivo. Foram elas, essas águas cantadas por Tom e Elis que me trouxeram: em 2016 Charlotte; em 2015 novamente Manoela. Sobre Manuela, digo "novamente", pois nosso primeiro encontro,

[66] Q.R codes são imagens que vinculam conteúdos hospedados na Internet ao Smartphone. Para acessar o conteúdo basta instalar um aplicativo de leitura (via store do seu Smartphone) e aproximar da imagem.



o primeiro de todos, aquele quando nós não nos conhecíamos, aconteceu em maio de 2014, momento em que Manoela ingressou no projeto do Núcleo de Ensino-Unesp/RC.

Posso dizer assim que março e maio me trouxeram duas lindas promessas. Promessas de um trabalho que almejava ser coletivo. Um trabalho de parceria e uma parceria para toda vida. Encontros que me ensinariam a ver o outro de outro modo e a considerar a parceria como algo que vai além de uma troca entre profissionais em seu ambiente de trabalho.

Trago excertos dos relatos de Manoela e Charlotte. Manoela quando me conheceu, em maio de 2014. Novamente Manoela em 2015, em nosso reencontro em sala de aula. Por fim Charlotte em 2016, quando nos encontramos pela primeira vez para falar sobre o nosso trabalho em parceria.

E-mail de Manoela à coordenadora do Núcleo de Ensino, em 07/05/2014.

Boa Noite <nome da coordenadora>,
Tudo bom?

*Hoje fui visitar a escola e **fui muito bem recebida**. A <nome da coordenadora da escola> pediu desculpas por não poder apresentar a equipe de gestão, conto os detalhes pessoalmente.*

Conversei com a Pamela e decidimos iniciar o projeto utilizando o livro "Diário de um Banana".

Esse livro já está no projeto da escola e todos os alunos compraram então como cada um tem o seu, começaremos lendo em grupo um capítulo por dia.

A ideia é fazer com que os alunos produzam diários individuais onde possam exercitar a escrita e a criatividade.

Além disso, cada encontro, realizarei uma dinâmica relacionada com o que lemos no dia. Assim que o livro acabar, eu e a Pamela vamos decidir qual será o próximo. Vamos escrever um projeto do que será feito e enviaremos a você, isso foi só um resumo!

Amei a Pamela, ela é um amor e me deu todo suporte possível!



Mil Beijos
Manoela.



Relatório de Manoela em 03 de março de 2015.

Durante o ano passado, ***fui aprendendo com a didática da Professora Pamela*** *e* ***atribuo a ela, pelo menos, metade do meu crescimento profissional durante o ano passado****. Quando ela comentou sobre o histórico da sala, me recusei a aceitar o medo que ela estava sentindo, porque sei do seu extremo potencial.*

[...]

Sentir na pele o desespero dela implicou uma reflexão profunda sobre mim e nossa parceria. *Juntas iremos traçar novas estratégias para ajudar na aprendizagem dos alunos, além de ser uma ajuda mútua, será essencial para o meu futuro como professora.*

[...]

A partir do momento em que aceitei ser parceira, tenho a obrigação de agir como tal, ***preciso fazer de tudo para ajudá-la no que for preciso para que essa situação melhore.*** *Mas se a pessoa que eu tenho como exemplo de profissional não sabe como fazer isso, como eu vou saber?*

[...]



A melhor parte da nossa parceria é que somos pessoas de origem e histórias de vidas diferentes, *isso nos ajuda a debater nossas divergências de opiniões e chegar a um resultado.* ***Apesar de me referir a Pamela como exemplo, sei reconhecer seus erros e nesse momento um deles é o pessimismo.***

[...]

O ano de Prova Brasil deixa a situação ainda mais complicada, mas acho que ***ainda falta para a Pamela perceber que os alunos já a admiram, mas fazem isso de uma maneira distorcida.***

[...]

Ao observar sua aula, vi como eles a olham, como prestam atenção em seus movimentos, e alguns até dão indícios de que querem melhorar para ela sentir orgulho.

Relatório de Charlotte em 28 de março de 2016.

Meu primeiro dia na escola foi ótimo. *A recepção foi bem calorosa e as crianças ficaram empolgadas com a minha presença.* ***Creio que umas das maiores emoções que senti ao longo dessa manhã foi ser chamada de professora pela primeira vez na vida.***

Quando optei por fazer pedagogia, não tinha a total intenção de me tornar professora, porém, depois de hoje, senti dentro de mim uma ânsia por estar em uma sala de aula e colaborar pelo menos um pouco com a vida de várias crianças. ***Grande parte da turma é bastante questionadora e participativa, assim como a professora Pâmela anseia muito pela participação deles.***

[...]

A Pamela me aconselhou *a separar atividades diferentes para eles, porém, não gostaria de ser excludente. Mas creio que isso será algo a ser pensado mais pra frente, após conhecer melhor tais alunos.*



A professora é excelente e atenciosa, portanto, com certeza aprend muito com ela ao decorrer do ano. *No entanto, estou com receio "desconstruir" algo que já foi feito com a sala.*

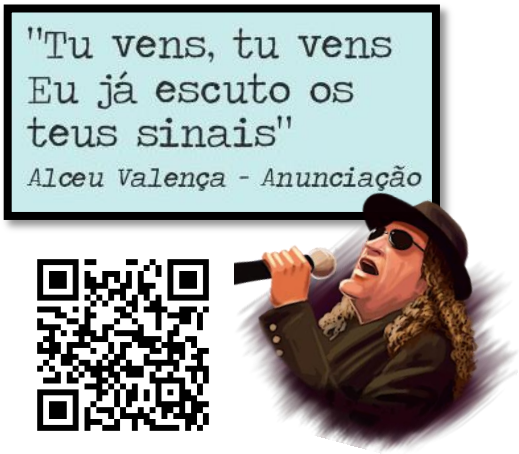
Já tenho alguns planos para a ***realização desse trabalho e juntam com a Pamela*** *farei o possível para que os alunos se apaixonem pelo hábit ler e escrever, assim como eu.* ***Ela (Pamela) me aconselhou*** *a trabalhar com um livro e ao terminar começar outro.*



Hoje, depois da confecção do meu caderno de "partituras" compreendo que a formação não é uma via de mão única e, da mesma maneira que elas chegaram para mim, eu também "cheguei" para elas. A partir dos excertos trazidos nestas páginas, é possível perceber que ambas se abrem a descobrir o que este encontro com uma professora em exercício poderia trazer para a formação delas. Sinto nas palavras de Manoela e Charlotte um certo tom de ***anunciação****...*

E da mesma forma que Alceu Valença musicou sua "anunciação" eu, em meus registros senti "na bruma leve" que as meninas estavam vindo "para brincar no meu quintal".

Compartilho parte de meus registros sobre a chegada de Manoela e Charlotte na minha sala de aula e no meu cotidiano profissional.



Diário de pesquisadora (Pamela) em 07 de maio de 2014.



Todo começo é surpreendente. *Receber uma estagiária é algo tão novo para mim!* ***É impressionante como nosso olhar sobre algo muda de acordo com o lugar que ocupamos na experiência.***

Manoela brilha! Já chega falando com eles, se apresentando, tentando quebrar o gelo. Ou seria tentando disfarçar o nervosismo? Não sei, mas a senti mais preparada do que eu quando fui estagiária...

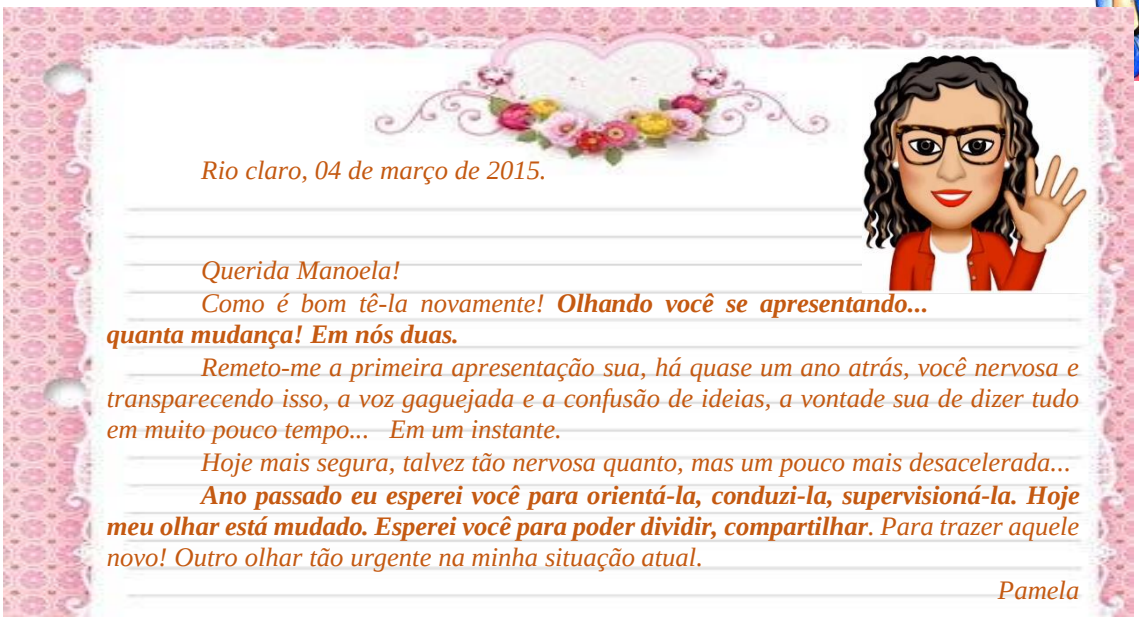
[...]

Achei que fosse sentir ciúmes (dos alunos com Manoela) mas não senti.





Caderno de diálogos (escrita de Pamela para Manoela) em 04 de março de 2015.



Rio claro, 04 de março de 2015.

Querida Manoela!

Como é bom tê-la novamente! ***Olhando você se apresentando... quanta mudança! Em nós duas.***

Remeto-me a primeira apresentação sua, há quase um ano atrás, você nervosa e transparecendo isso, a voz gaguejada e a confusão de ideias, a vontade sua de dizer tudo em muito pouco tempo... Em um instante.

Hoje mais segura, talvez tão nervosa quanto, mas um pouco mais desacelerada...

***Ano passado eu esperei você para orientá-la, conduzi-la, supervisioná-la. Hoje meu olhar está mudado. Esperei você para poder dividir, compartilhar**. Para trazer aquele novo! Outro olhar tão urgente na minha situação atual.*

Pamela

Registro em meu diário de bordo (professora) em 28 de março de 2016.



Hoje foi um dia muito especial**. Fomos aos bancos da parte arborizada da escola e a professora Charlotte Unesp iniciou a leitura do livro "Kelly Martoer e a Máquina do Tempo". Não foi uma leitura comum, ela primeiro contou a eles o motivo da escolha do livro. **Contou que ela leu quando eu tinha idade deles e, como esse livro marcou a infância dela, isso já despertou a curiosidade deles.

[...]

Mas o bacana mesmo foi no dia seguinte: <nome da aluna> chegou com livro igual ao da professora Charlotte nas mãos – "professora pedi para o meu pai me levar na biblioteca e peguei o livro da Kelly" - NOSSA! ***Achei isso de uma potência tão grande!*** *A criança levou a vontade de ler para casa, para vida dela. Não por imposição minha ou de Charlotte, mas por desejo. Desejo de aprender.*



Sinto, ao ler e reunir todos esses trechos, em nossa canção de entrada. De chegada. De (re)conhecimento de si e do outro no encontro. Eu fico imaginando... Como Samuel Rosa em ***"Ali".***



"Ela entrou e eu estava ali. Ou será que fui eu que ali entrei, sem sequer pedir a menor licença? [...]. ***Ela amou o que estava ali. Ou será que foi dela o que eu já amei, como os laços fixos de uma residência".***

Ao compor as minhas "partituras" fui colando aqueles "post-its" coloridos com palavras que vinham à minha mente enquanto



eu lia todo o material. Decidi reproduzi-los aqui para quem sabe, tecer uma análise sobre a chegada das meninas em minha vida profissional.



Penso que estas palavras soltas sinalizam a combustão de sentidos e sensações produzidas quando um outro profissional adentra o seu local de trabalho trazendo consigo suas verdades, sua visão sobre a escola, a sala de aula e a Educação.

Para mim foi uma experiência ímpar em um encontro par. Parece antagônico não? Mas é isso mesmo! Receber Manoela em 2014, com uma turma que correspondia bem aos conteúdos ministrados em sala de aula foi fornecer a ela elementos para idealizar uma professora. E me ver dentro dessa idealização.

Já em 2015, com uma turma totalmente diferente da anterior, Manoela me viu mais humana que outrora, errando muito, não observando o que estava para além dos problemas cotidianos. Ter percepção sobre esse cenário, de certo modo, Manoela aprendeu comigo, em 2014. Aprendeu ser apoio também. Participar, sair do lugar e mover-se. Ir ao encontro do outro e o reconhecer nos seus êxitos e falhas.

Charlotte foi em busca da escola que ela idealizava. A escola de "Kelly Martoer". O "status" da palavra "professora". Me teve como conselheira, apoiando, olhando de forma atenta. Ambas, a todo momento, vinham para quebrar a rotina da minha sala de aula. De modo especial, claro, foram as primeiras aulas. E esse "tom" da novidade do primeiro encontro traz sempre uma pitada em ansiedade, insegurança, expectativa. Mas a nós três o que não faltou foi a ***empatia.*** *Pela escola, pela sala de aula, pelos alunos e pelo trabalho em parceria que ali se iniciava.*



6.3. A escrita que revela: um pouco mais de nós

Rio Claro, em 28 de janeiro de 2018.

Olá você, como estás?



Eu vou bem, tenho sempre muitas ideias para colocar aqui. Hoje comecei a folhear meu caderno de partituras e tentar selecionar o que compartilhar. Decidi trazer duas vivências: ***uma com Manoela e outra com Charlotte, acontecimentos que trouxeram um pouco mais de mim e um pouco mais de nós.*** *Com Manoela, foi por conta de uma atividade proposta por ela, na qual as crianças deveriam contar uma experiência onde foi magoado por alguém e outra em que magoou uma outra pessoa. Em meio as ofensas aos amigos, surgiram relatos intensos sobre as relações familiares de muitos dos alunos. A partir de então, Manoela e eu planejamos atividades nas quais eles pudessem contar um pouco mais sobre suas histórias de vida. Dentre elas a atividade "Colcha de Retalhos". Segue relato de Manoela sobre como a atividade, que inicialmente envolvia apenas os alunos e ela, acabou por me tirar do lugar de "professora-observadora":*

Relatório de Manoela em 03 de setembro de 2014.

Após muita conversa, a maioria ainda não queria contar. Então expliquei como seriam as próximas atividades, e pedi uma escrita contando um pouco de suas histórias. Foi então que o aluno [nome do aluno] ***pediu para que a Pamela contasse sua história****. Percebi que ela ficou um pouco surpresa, mas mesmo assim se juntou a nós. Penso que o encontro não poderia ter sido encerrado de outra maneira. A Pamela contou toda a sua luta para melhorar de vida, exaltou o uso de drogas de seu pai, a violência sofrida por sua mãe.*

Percebi que os alunos se surpreendiam e todos se emocionaram. *Durante o relato, nem eu consegui conter as lágrimas, os alunos soluçavam e eu via emoção por escutarem aquela história e por lembrarem algo que viveram. Emocionada, Pamela terminou falando que nada impediu que ela parasse de lutar e que ela ainda tem contato com seu pai apesar de todos os erros dele.* ***Pedi que todos a abraçassem e o impacto causado pelo relato era evidente****.*



O encontro foi delicado, mas percebi que aos poucos o assunto ficará mais fácil.



Considero essa vivência uma das mais importantes dessa minha história de constituir parcerias profissionais. Essa experiência é um marco para mim. Um divisor de águas. Depois desse acontecimento, que me tocou, me envolveu e me expôs, eu passei a ver a presença de Manoela de uma forma outra. Antes eu, por mais que fizesse junto com ela, planejasse em coletivo, me colocava no lugar de quem orienta, de quem comanda.

Mas, confesso que quando fui provocada a dar essa resposta, no sentido mais bakhtiniano do termo "resposta", quando me percebi me abrindo para os alunos, falando de mim, da minha história de vida, eu percebi que os lugares que ocupamos no espaço da escola, podem, muitas vezes, ser uma armadilha para empobrecer nossa troca diária de aprendizados com os alunos.

Antes dessa proposição de aula da professora Manoela, era como se, por mais que eu fosse uma professora comprometida e dedicada aos meus alunos, eu não era eu mesma. Era como se todos os dias eu encarnasse uma personagem. Inabalável, perfeita, cartesianamente correta. ***TUDO BESTEIRA!***

Manoela e sua sensibilidade em propor ações reflexivas em suas atividades em sala de aula me fizeram uma professora que não tem medo de se abrir aos seus alunos. De contar a criança Pamela que morou (e ainda mora) dentro da professora Pamela. Manoela, com a sua proposição ousada de "cutucar a ferida" e falar sobre estrutura familiar, me libertou da "prisão" da professora modelo. Da professora sem passado. Manoela me humanizou para os meus alunos...

E quer saber? ***FOI A MELHOR COISA QUE ME ACONTECEU!*** *Não sei começar um ano letivo sem sentar com meus alunos e falar dos meus sonhos, da minha infância. Da Pamela por detrás da professora. Do humano por detrás do profissional. E isso faz uma "baita" diferença na minha relação com cada um dos meus pupilos.*

Outra vivência que trouxe um pouco mais de mim para o meu eu profissional foi algo que vi com Charlotte, em 2016. Foi um período difícil demais para mim. Problemas pessoais. Acontecimentos que pesavam sobre os meus ombros e eu não sabia como conciliar tudo aquilo que me machucava com o meu desempenho em sala de aula. E o caminho que eu percorri para tentar dar conta de ser uma boa professora, mesmo me sentindo uma pessoa péssima, foi me fechar. ***Dá para acreditar?!***

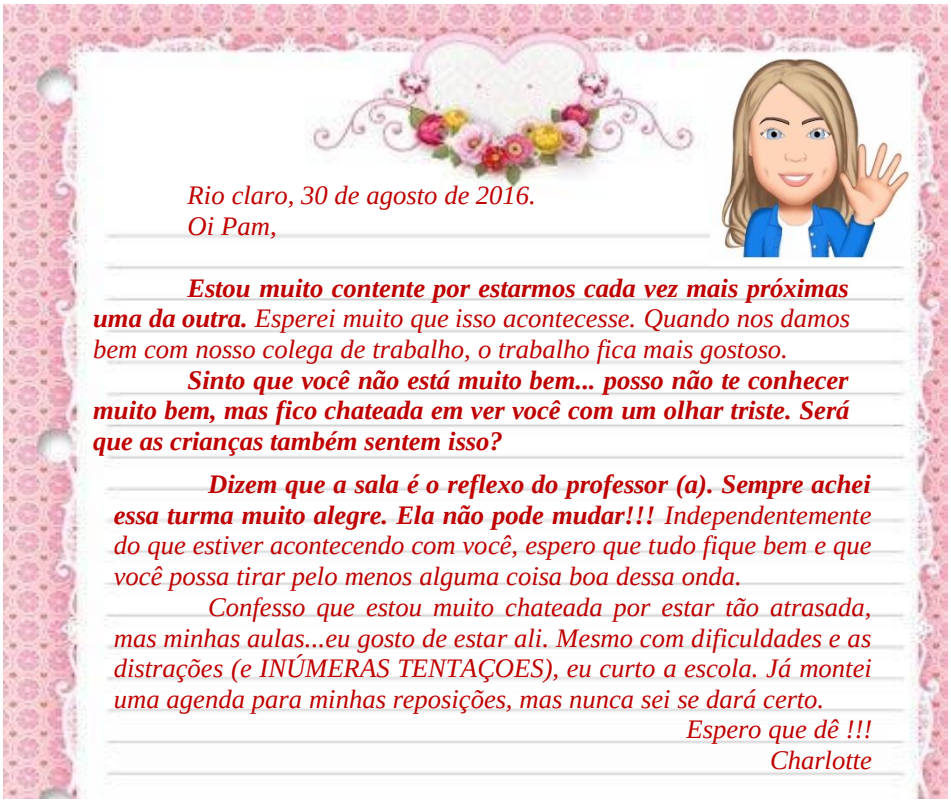
Mas Bakhtin já nos alerta que depois do encontro com o outro, você está condenado a se transformar. Tentei fingir alegria, não funcionou. Tentei vestir a "capa da professora



modelo". Falhei. Desde a experiência de me abrir aos alunos, ser transparente, que não consigo mais ser diferente disso. Mas eu tentei.

Foi então que, novamente surge a importância da parceira. A preciosidade que é ter alguém com você partilhando o fazer docente, mas não tão somente ele. Partilhando também a vida. Esse "ser-evento-único", irrepetível, "instântico". Segue escrita de Charlotte para mim em nosso "Caderno de Diálogos". Nela é possível observar a riqueza de ter alguém que te enxerga para além do profissional que você é.

Caderno de diálogos (escrita de Charlotte para Pamela) em 30 de agosto de 2016.



Rio claro, 30 de agosto de 2016.
Oi Pam,

Estou muito contente por estarmos cada vez mais próximas uma da outra. *Esperei muito que isso acontecesse. Quando nos damos bem com nosso colega de trabalho, o trabalho fica mais gostoso.*

Sinto que você não está muito bem... posso não te conhecer muito bem, mas fico chateada em ver você com um olhar triste. Será que as crianças também sentem isso?

Dizem que a sala é o reflexo do professor (a). Sempre achei essa turma muito alegre. Ela não pode mudar!!! *Independentemente do que estiver acontecendo com você, espero que tudo fique bem e que você possa tirar pelo menos alguma coisa boa dessa onda.*

Confesso que estou muito chateada por estar tão atrasada, mas minhas aulas...eu gosto de estar ali. Mesmo com dificuldades e as distrações (e INÚMERAS TENTAÇOES), eu curto a escola. Já montei uma agenda para minhas reposições, mas nunca sei se dará certo.

Espero que dê !!!
Charlotte

Sentir que não se está sozinho. Ter alguém para te dar aquele "chacoalhão" sabe? Ter alguém que te alerta, te avisa. Te mostra o caminho. Se Manoela me ensinou a me abrir ao outro, me ensinou que a pessoa não pode se desconectar do profissional e vice e versa, Charlotte me mostrou que o caminho da alteridade é "irretornável". Que quando você se abre ao outro, deixa ele com a sua "cara", ao mesmo tempo que você também fica um pouco mais a "cara" dele. Foi na sutileza da frase " Dizem que a sala é o reflexo do professor (a) " que Charlotte me colocou novamente no caminho da alteridade. Caminho que, apesar da impossibilidade concreta de retorno, eu tentava, a todo custo, regredir.



Não quero dizer com isso que devemos fingir felicidade na tristeza. De forma alguma. Mas esconder aquilo que te passa, te acontece na vida, também é uma armadilha aquele que um dia experimentou se mostrar ao outro. Esse era o meu caso.

"Será que as crianças também sentem isso?" Indiciariamente percebo que Charlotte já havia sentido mudanças na turma. Aquela turma que, como ela mesma registrou "turma muito alegre". E ao dizer do reflexo... a analogia do espelho, Charlotte me convida a enxergar para além dos meus problemas. Me provoca a me reencontrar. Na alegria que um dia minha, também foi dos meus alunos, e que ali, parecia desaparecer.

Respondo. Obviamente. Não poderia ficar indiferente ao que li nas palavras de Charlotte. Segue minha réplica a ela em nosso "Caderno de diálogos".

Caderno de diálogos (escrita de Pamela para Charlotte) em 26 de setembro de 2016.



Rio claro, 26 de setembro de 2016.

Querida Charlotte,

***Estamos progredindo! Finalmente encontramos um eixo norteador para nosso trabalho**. Não fique chateada com os atrasos. Acho que já deu para perceber que ser docente é lidar com imprevistos, atravessamentos, impedimentos.*

Penso que a grande ¨sacada ¨ é saber lidar com tudo isso sem perder o ¨brilho de olhar ¨** para o nosso fazer sabe? É difícil? MUITO. Mas as coisas só vão mudar se a gente começar a se movimentar para isso. Tem uma frase que gosto muito que diz **¨não acomodar com o que incomoda". Acho que é esse o nosso movimento.

***Sim. Ando passando por uma fase difícil e claro que isso afeta e reflete na turma.** Mas percebo também que eles foram engessados a reproduzir. Então o convite a criação é sempre um trabalho árduo de transformar, de tirá-los desse lugar confortável das respostas prontas.*

***Penso que estamos mais próximas uma da outra e ambas nos aproximados das crianças.** Muita coisa tem mudado e há ainda muito a mudar. Formar cidadãos críticos nessa nossa sociedade é tarefa para os fortes. Ainda bem que essa força não nos falta.*

¨Brilha aonde estiver, faz da lagrimas o sangue que nos deixa de pé. Da luta não me retiro!



Bom poder contar com você!

Beijos

Pamela



Não por acaso chamei de "partituras" a organização dos registros que compõe a minha pesquisa. Não por acaso terminei o diálogo com Charlotte com o trecho de uma música. E não por acaso essa é a música perfeita para embalar ambas experiências que acima narrei.

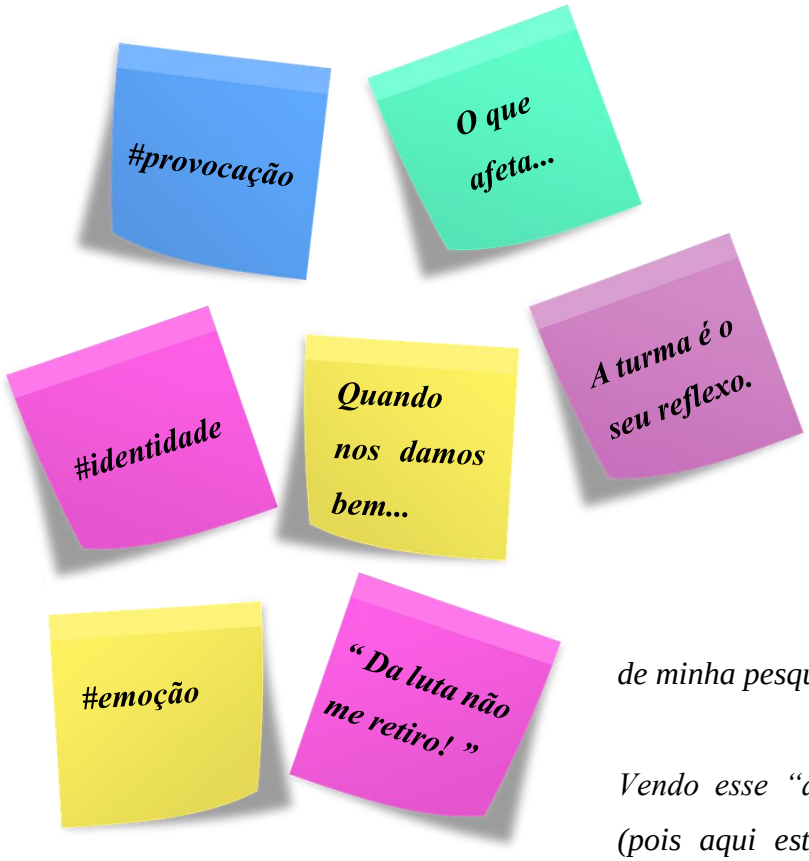
"Brilha onde estiver" é uma canção da "trupe" O teatro mágico. Conheci o trabalho desse grupo de músicos-artistas em meu primeiro ano da faculdade e desde então, suas canções embalam muitos momentos da minha vida.





"Quem sabe é só você, para trazer o que já é meu". Nada mais bakhtiniano. *Nada mais alteritário. Nada mais eu e Manoela, Charlotte e eu. Manoela e Charlotte me trouxe um pouco mais de mim, me trouxeram aquilo que já era meu e que, por "n" motivos que aqui não conseguiria elencar, eu fazia questão de perder, esconder, disfarçar. Fazer da lágrima o sangue e brilhar. Não perder a alegria, e mais: não deixar de refletir nos alunos essa alegria. Falar de mim, da criança Pamela. Da humana Pamela. E as tristezas da vida? Ah! Não há de ser nada...*





Assim como anexei os "post-its" na composição da chegada das meninas à minha rotina profissional, agora retomo tal movimento, trazendo as palavras-soltas que eu fui escrevendo enquanto compunha as "partituras" dos meus registros, fontes de minha pesquisa.

Vendo esse "arco-íris" de "quase-papéis" (pois aqui estão ilustrados por elementos gráficos), me deparo com uma explosão de sentidos despertados pela composição das escritas: minhas escritas, de Manoela e de Charlotte.

Essas duas bolsistas me ***provocaram*** *a buscar a* ***identidade*** *que me faltava, ou que talvez eu quisesse esconder, nos olhos de meus alunos. Na alegria deles, que também era a minha alegria. Nos dramas familiares, que também, um dia, foram os meus dramas familiares.* ***Se afeta, reflete.*** *Se afeta,* ***emociona****.*

Quando há cumplicidade, amizade, pessoalidade em um trabalho em parceria, a ***luta*** *passa ser nossa.* ***Não nos retiramos****. Ao contrário, se um dos dois esmorece, enfraquece, o outro é apoio. É conselho. É observação. É* ***reflexo e refração****.*

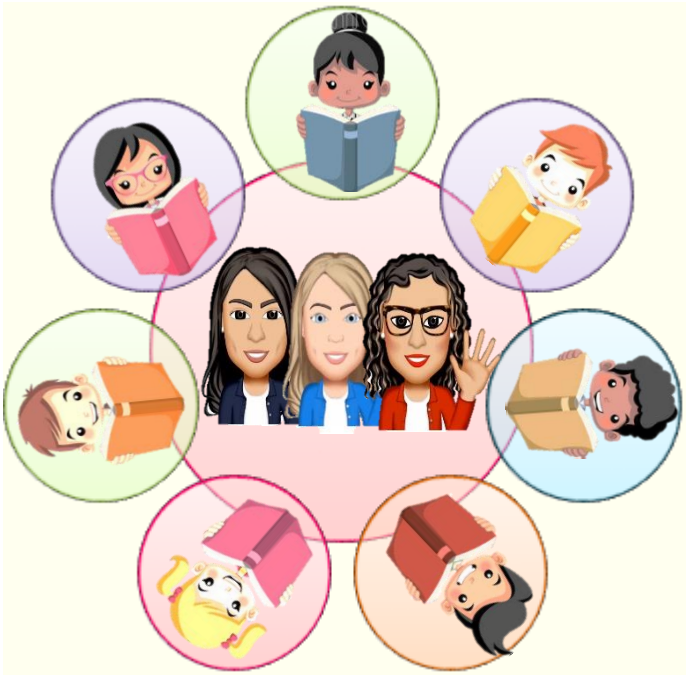
A Física atribui definições bem interessantes aos termos reflexão e refração. Vamos aos verbetes!

> ***Reflexão (física):*** *Consiste* ***no retorno*** *da energia incidente em direção à região de onde ela é oriunda,* ***após entrar em contato*** *com uma superfície refletora.*



Refração (física): *é a* ***mudança na direção de uma onda*** *ao* ***atravessar a fronteira entre dois meios*** *com diferentes índices de refração. A refração modifica a velocidade de propagação e o comprimento de onda, mantendo uma proporção direta.*

Bakhtin faz uso desses dois termos para explicar as relações de alteridade. Sua ação, responsável e responsiva, não apenas "toca" o outro e retorna. Ela também refrata. Espirra, esparrama. Sai da rota. Atinge a tantos outros quanto não somos capazes de mensurar.



Manoela e Charlotte me tocaram com sua energia: da reflexão sobre quem eu sou para a vida e para os meus alunos. Em mim essa potência energética "bateu" e refratou. Em nossos alunos. Nelas próprias. É um movimento cíclico. Tão complexo que me dá vontade de desenhar a minha linha de pensamento...

Essa vivência em parceira foi ***reflexão****,* ***refração*** *e foi mais. Foi* ***conexão****. Elo de ligação. Uma corrente que se multiplica em cada uma de nós e em cada um dos alunos com quem compartilhamos essa riqueza.*

6.4. A escrita que expõe: fragilidades

Rio Claro, em 30 de janeiro de 2018.

Olá você, como estás?

Ontem foi um dia bem corrido para mim. Estou exausta! Como as aulas começam em breve, estou planejando algumas aulas diferenciadas para a adaptação da turminha. Ontem



não consegui escrever por aqui. Hoje iniciei mais uma leitura de minhas "partituras" e alguns indícios me provocaram a seguinte reflexão: ***nem tudo são flores no jardim das maravilhas.***

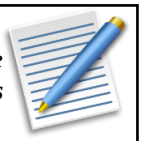
Tanto Manoela quanto Charlotte sinalizaram, em seus registros, alguns momentos em que nossa parceria se fragilizou. Momentos em que o individualismo se sobrepôs à união. E nessa "arena de conflito", que são as relações humanas, ter o desejo de impor a sua palavra, te impede de ver uma perspectiva outra dos eventos da vida. Querer ter razão, dar sempre a última palavra, te aprisiona, te enrijece.

A tentativa (nem sempre intencional) de "emudecer" a palavra do outro, te empurra para um abismo onde só é possível ouvir a própria voz. De certo modo, ao meu aprisionar dentro de minhas próprias convicções eu me cego, emudeço e ensurdeço.

Eu, do mesmo modo, em meus registros, narrei algumas situações em que, abrir-se ao outro e ouvir, não foi uma tarefa das mais prazerosas.

Trago aqui uma série de trechos no que Manoela reflete, em suas narrativas, a minha postura em nossa relação.

Relatório de Manoela em 11 de março de 2015.



A melhor parceria profissional que se pode estabelecer é aquela onde cada parte expressa a sua opinião sem gerar conflitos. ***Esse ano eu e a professora Pamela passamos a discordar muito mais,*** *mas sempre entramos em um consenso.*

[...]

Trabalhar com alguém que sabe muito mais que você pode parecer intimidador para algumas pessoas, mas eu sinto que a bagagem que a Pamela tem em sua profissão pode me proporcionar muito mais aprendizados.

Estamos aprendendo juntas mais uma vez, refletindo sobre nossas visões, mesmo que estas não se igualem.

Ano passado a Pamela tornou-se, para mim, uma das melhores profissionais que eu já havia visto em toda a minha vida. Além de mudar minha visão sobre o perfil de uma boa professora, ela conquistou a minha admiração sem perceber, mas no passado eu não conseguia discordar de suas atitudes ou ponto de vista.



Hoje eu me vejo mais crítica, discordando de muitas opiniões que ela expõe, mas como o respeito sempre foi um elemento importante em nossa parceria, *utilizo essas divergências como aprendizado. E pode parecer que os nossos conflitos ideológicos fazem com que a minha admiração por ela diminua, mas ao contrário, ela só aumenta.*



Relatório de Manoela em 25 de março de 2015.

Eu estava resistente em fazer críticas sobre a da Pamela em sala de aula*, porque algumas de suas atitudes pareciam ser a única solução.* ***A Pamela que utiliza o grito não parece ser a mesma professora a qual considero a minha favorita, o meu exemplo.***

Percebi que ***eu queria que a Pamela vestisse uma capa de heroína e sustentasse o modelo de perfeição que eu idealizei para ela*** *[...]*

Esse ano está sendo intenso em todos os sentidos para mim e ***minha parceria com a Pamela atingiu um outro nível.*** *A professora Pamela que eu conhecia, tão competente, ética e didática não foi embora, mas vestiu uma armadura para enfrentar todos os problemas que foram jogados sobre ela.* ***Me incomoda ver que o tratamento com os alunos está mais duro, menos tolerante.*** *Não sei se entendo essa dureza [...]*

Discordo e aprendo com os erros da Pamela*, porque eles me ajudam a entender o meu perfil como professora, a consolidar as minhas ideologias. Ao mesmo tempo que sua aspereza cause indignação, a minha admiração por ela só cresce.* ***Como pode alguém que, mesmo utilizando a aspereza, consegue cativar respeito e admiração nos alunos? Hoje minha professora favorita já não é mais aquela heroína perfeita, mas tornou-se o meu exemplo imperfeito. Aquela imperfeição didática que, ao mesmo tempo que me faz nunca querer agir daquele jeito, me ensina que ser boa também é difícil, também apresenta falhas.***



Relatório de Manoela em 2 de setembro de 2015.

Há pouco tempo atrás, eu e a Pamela, estávamos desoladas quanto à turma. Reclamávamos, lamentávamos e ficávamos pensando em mil maneiras de melhorar a sala. ***Tudo parecia estar tão lento, era tanto trabalho para poucos resultados****.*

Porém hoje vejo que, naquela época, ***esquecemos o simples fato de que a mudança sempre começa por dentro e os resultados exteriores sempre demoram a aparecer****.* ***De alguma forma essa turma foi totalmente responsável pela evolução da minha parceria com a Pamela, não haveria tanta cumplicidade caso não tivéssemos passado por tantos sofrimentos juntas****.*

[...]

Nós precisávamos desse desafio para fortalecer a nossa parceria*, porque é muito fácil falar que a parceria é boa quando a turma também é boa.* ***Hoje vejo a Pamela com outros olhos, e a chamo de minha super professora****, porque sei que ela é super e não por causa daquele encantamento originado de um trabalho indo com uma turma linda.* ***Ela é super porque aguentou firme mesmo quando os alunos faziam questão de falar que queriam outra pessoa no lugar dela.***

Ela é super porque ela confiou uma sala difícil a mim*, mesmo sabendo que eu poderia errar no meio do caminho,* ***e quando eu errei, ela fez questão de me ajudar a olhar o que estava errado.***

A partir do momento que a pessoa que você considera super ***está disposta a encarar a sua visão sobre os defeitos dela*** *e permite que você aponte os seus erros, ela não cai no seu conceito.*

Porque quem é boa de verdade aguenta firme e te escuta mesmo que você não tenha razão, mesmo que seu julgamento esteja errado.

No nosso caso, ***a Pamela nunca quis ser boa sozinha****. Nós caminhamos juntas, de igual para igual para que o adjetivo* ***"boa" fosse utilizado no singular apenas no caso de ser empregado à uma palavra: parceria.***





Posso ler esses registros de Manoela dezenas, centenas de vezes, a cada leitura eu me pego emocionada com uma ou outra palavra que, das vezes anteriores, eu não havia prestado atenção.

Confesso, não é nada confortável ler que "a Pamela que utiliza o grito não parece ser a mesma professora a qual considero a minha favorita, o meu exemplo" ou que "Me incomoda ver que o tratamento com os alunos está mais duro, menos tolerante. Não sei se entendo essa dureza [...]". Palavras de Manoela que entram como farpas em meu ego. Ego esse que não aceita erros, falhas. Ego nutrido pela excelência, pela eficiência. Ego desumanizado.

Igualmente Charlotte, sinalizou em seus registros, que dividir a sala com alguém nem sempre é um "mar de rosas" ... ou talvez até seja, mas não há de se perder de vista que rosas também possuem espinhos. E espinhos machucam.

Segue abaixo trechos contidos nos relatórios de Charlotte onde é possível ler seu incômodo com relação a algumas posturas por mim adotadas em sala de aula, durante as aulas em que ela estava trabalhando com os alunos.

Relatório de Charlotte em 09 de setembro de 2016.

Quanto a minha relação com a Pâmela no dia de hoje, não ***foi a das melhores***. ***Ela me interrompeu inúmeras vezes e em diversos momentos fiquei "de canto".*** *Acredito que nossa relação deva ser de extremo companheirismo e amizade,* ***mas não podemos esquecer que preciso do meu espaço***. *Além disso, em alguns momentos* ***ela se revoltou com meu posicionamento e minhas falas.*** *Se falo alguma coisa errada, mesmo que no ponto de vista dela, temos que* ***frisar o fato de que estou aprendendo – assim como ela – a me tornar professora.*** *Isso me faz temer o futuro e interromper alguns planos.*



Quando uma pessoa decide compartilhar algo – qualquer coisa que seja – com outro alguém, ela, antes de fazê-lo, deve ter a consciência de que, aquilo que se antes poderia parecer exclusivamente seu (e isso é algo questionável do ponto de vista filosófico), a partir do momento que o outro passa a dividir algo contigo, você, automaticamente, perde esse sentido de "posse". E foi o que eu não consegui perceber estando com Charlotte. Dividindo o espaço com uma mulher ainda menina, no auge dos seus dezessete anos. Em seu primeiro ano de curso superior.... Querendo, desejando e buscando ***o seu lugar*** *no mundo. Deixei me levar pelo olhar de que aquele era o* ***meu espaço***. *E que se algo não vai bem,* ***eu preciso intervir***. *Se algo não*



*se encaixa, **eu preciso intervir**. Com isso eu me esqueci de que eu vejo as coisas desde **o meu lugar**. Único, singular e, acima de tudo, **interpretativo**. De que serve uma parceria se não há liberdade para aprender? Ou para errar?*

*Lendo os registros das meninas percebo, somente agora, desde um olhar exótico, foi **dialógica**, no sentido bakhtiniano da palavra. Na dialogia, há o encontro, acontece a troca... mas, não perdemos o nosso singular nesse encontro, como resultante, há pensamentos novos tanto para mim quanto para o outro.*

Quando eu preservo a figura do outro no encontro eu levo dele o melhor. Quando eu tento impor-me a ele ou se produzirá algo totalmente meu (e ele será calado) ou totalmente dele (e eu me calarei). Da dialogia não nos fundimos em um, nos multiplicamos.

Mas não foram apenas as meninas que, durante a nossa vivência de trabalho em parceria, perceberam que era hora de "aparar algumas arestas". Parar, refletir e ressignificar. Eu também registrei alguns momentos em que estar com outra professora, dividindo o meu fazer docente e a minha turma era um exercício de reflexão e aprendizado.

Registro em meu caderno de pesquisadora em 23 de março de 2015.



***Ontem tive uma conversa meio dura com Manoela.** Ela, assim como eu, tem um ego inflado e as vezes **deixa sobressair questões pessoais às profissionais**. Quer provar que sabe escrever academicamente em registros reflexivos, mas não quer ir a briga para publicar um artigo. **Talvez ela não tenha gostado do que eu falei** acho que preciso parar de tentar orienta-la para além da sala de aula. Preciso focar.*



Registro em meu caderno de pesquisadora em 25 de abril de 2016.



*Nova escola, nova turma, nova parceria. A Charlotte, minha nova bolsista, no alto dos seus 17 anos, **parece experimentar a escola de um jeito que eu não sei se compreendo**. Sinto que ela quer testar as aulas, seguir o seu plano e, **apesar de me ouvir com respeito, ela não me escuta.** Isso tem mexido demais comigo...*

Manuela sempre me ouviu. Manuela sempre refletiu considerando as minhas palavras. Charlotte não.

***Estou refletindo muito** sobre não tentar apontar caminhos e **sim deixar que ela veja por si só o que é escola.** Sabe aquele conselho que não ajuda e só atrapalha?*

***Eu não sei ser coadjuvante, eu não sei observar, eu não sei confiar no outro sem me colocar...** Acho que **está na hora de aprender**.*





O primeiro excerto é sobre Manoela, o segundo sobre Charlotte. Em ambos me vejo ultrapassando a linha – tênue – que separa uma parceria dialógica e a torna dialética. Me percebo alguém que quer acertar sempre. Ser boa sempre. Alguém que se cobra e, consequentemente, cobra o outro. Me percebo alguém que envolta sob a névoa da excelência, se esquece que ***errar*** *também faz parte do processo.* ***Cansar*** *também faz parte do processo.* ***Tentar****, também faz parte do processo. E está tudo bem.* ***Somos humanos****.*

*Termino o excerto acima, quando relato minhas impressões sobre Charlotte com um convite reflexo que gostaria de agora resgatar: "****está na hora de aprender****". Sempre é hora de aprender. E como canção para embalar essa reflexão, dentro dessa escrita que carinhosamente chamo de "partituras", trago uma música que embalou minha adolescência. A música "you learn" (você aprende) é uma composição da cantora canadense Alanis Morissette. Lançada em 1995, embalou minhas noites, quando eu colocava a fita cassete no meu Walkman e ficava deitada na cama do meu quarto vendo, através da janela, o céu estrelado.*

"You live you learn.
(Você vive, você aprende).
You love you learn.
(Você ama, você aprende).
You cry you learn.
(Você chora, você aprende).
You lose you learn.
(Você perde, você aprende).
You bleed you learn.
(Você sangra, você aprende).
You scream you learn".
(Você grita, você aprende).



You grieve you learn.
(Você se aflige, você aprende).
You choke you learn.
(Você se sufoca, você aprende).
You laugh you learn.
(Você ri, você aprende).
You choose you learn.
(Você escolhe, você aprende).
You pray you learn.
(Você reza, você aprende).
You ask you learn.

Estamos sempre aprendendo. E nem sempre os aprendizados vêm das experiências "felizes". Das trocas que "deram certo". Às vezes, no contexto de um trabalho de parceira, é preciso reconhecer que não será em todos os dias que o "o sol nascerá e iluminará o dia". Mas concordemos: há muita beleza em um dia de chuva. Tem-se que estar aberto e disposto para se molhar. Nós estávamos. Manoela, Charlotte e eu.



Trago aqui os "post-its" que retirei do meu "caderno de partituras". Lembretes, palavras que vinham na minha mente enquanto eu compunha aquele material. Entre um recorte e outro, uma leitura outra. Eles são como uma ponte entre a Pamela que viveu toda essa experiência de parceria, a Pamela pesquisadora que compôs o "caderno de partituras" e essa Pamela, narradora, escritora, autora.



Estranhamento *tamanho eu tenho nesse exato momento em que percebo, que mesmo quando eu compunha o "caderno de partituras", ao ler o registro de Charlotte, ainda anseio: "**ME ESCUTA**!". O **diálogo** é mesmo **uma arena.** Arena em que cada um deseja impor sua palavra. O que torna essa "disputa" formativa é compreender que tem hora para falar e hora para escutar. **Ser parceiro é respeitar** a condição do outro. O momento do outro. **E entre erros e acertos** ressignificar a prática docente... dialogicamente.*

6.5. A escrita que empodera: resistências

Rio Claro, em 10 de fevereiro de 2018.

Olá você, como estás?

Mais de dez dias que não escrevo por aqui. Com o início do ano letivo o tempo parece que ganha um novo status. Passa rápido demais. Só me resta os finais de semana para escrever por aqui. Confesso que sinto falta. Mas são tantas atribuições nesse começo. Documentos e mais documentos. Relatórios, avaliações diagnósticas, perfis dos alunos. Tudo isso sem ao menos ter decorado o nome deles por completo.

Essa burocratização da escola sufoca sabe? Aprisiona. Mas de certo modo o que estou vivendo no presente momento e o que vivo todo início de ano, desde que comecei a atividade docente, me provocou a refletir sobre alguns registros que compus no "caderno de partituras".



Estava pensando no poder que a escola tem de nos moldar, nos encaixotar. E muitas vezes, inconscientemente, absorvemos discursos, rótulos, posturas que não condizem com quem realmente somos enquanto educadores. Mas a máquina que é o sistema, com toda a sua carga de burocratizações, cobranças e prazos nos engole pouco a pouco e nos transforma.

Como diz a clássica música "Another Brick In The Wall" (Pink Floyd, 1979) ...



** Não precisamos de controle mental*

E essa parceria entre Manoela e eu, entre Charlotte e eu, foi uma porta para que ambas descobrissem as veias abertas da grande máquina que é a instituição escola. E ao analisar meu "caderno de partituras" com pesar percebo que, muitas vezes, elas enxergaram essas fragilidades através de mim...Seguem abaixo inúmeros registros onde Manoela, Charlotte e eu nos questionamos sobre que tipo de Educação servimos como educadoras. Como o sistema nos empurra para um esgotamento mental diante suas impossibilidades e percalços.

Registro em meu caderno de pesquisadora em 04 de março de 2015.



Na volta para casa hoje, ao levar a Manoela, viemos dialogando sobre a sala. Suas primeiras impressões. E quanto mais ela falava, mais as minhas suspeitas de que essa é realmente uma sala muito difícil se confirmava. Quando a deixei segui dirigindo e pensando um pouco sobre a minha pesquisa de mestrado, no qual lembro-me das fases da docência de que fala Tardif. Ele constatou que ***nos primeiros anos da docência as classes mais difíceis são repassadas aos novatos,*** *como forma de* ***"testar" sua capacidade profissional.*** *Eu estou deixando essa fase.* ***Com quatro anos na carreira****, já posso dizer que passei por muita coisa. Mas onde quero chegar com isso?*

Ao fato de que a profissão docente inverte a lógica do merecimento. *Eu explico. Há dois anos venho realizando um trabalho que considero muito bom. Pelos elogios que recebi ao longo desse tempo.* ***Pela devolutiva da equipe gestora da escola, de pais de alunos, de colegas de profissão.*** *Pois bem, aprendi desde pequena que ao ser bom em algo você recebe uma recompensa por isso.*

É a doutrina religiosa aplicada à conduta social. "sejas bom e terás a sua recompensa". ***Mas daí vem a escola e coloca tudo isso de cabeça para baixo! Pois ao bom é designado as turmas mais difíceis com a prerrogativa do "você dá conta".*** *Mas e aí José?* ***Vale a pena ser bom? Não caberia talvez a sensatez em ser mediano e ter menos problemas a dar conta? Qual é o valor do bom desempenho? <u>Me preocupo ao ver que Manoela percebe isso também.</u>***





Acima um registro meu. Denso, um desabafo. Hoje já não penso mais como quando escrevi este registro. Talvez porque, como contrário do momento em que desabafei em meu caderno, hoje eu sei que deu tudo certo. Que Manoela e eu conseguimos! Mas naqueles dias eu só pensava o quanto de trabalho eu tinha com aqueles alunos difíceis, a imensa defasagem escolar e, principalmente, o pouco tempo para dar conta disso tudo.

Chamo a atenção para o final da narrativa onde eu sinalizo a minha preocupação em ter Manoela como espectadora desse mecanismo. O quanto eu poderia influencia-la, ainda que não de forma intencional, a não querer realizar um bom trabalho. Pensar que talvez ficar ali, no espaço da reprodução, do "mais do mesmo", fosse a melhor das opções.

Sabe? Escrever sobre a nossa própria história não é tarefa das mais fáceis. Ainda que este seja um "quase diário", ele carrega em si a potência de vir a ser um material de referência, e tem coisas que leio em meu "caderno de partituras" e fico pensando "será que estou me tornando mais uma reprodutora de discursos negativos sobre a escola?". NÃO! Me recuso a pensar isso! Como canta Nando Reis:



♫ Não vou! Me adaptar! ♫
♫ Me adaptar!

Trago um excerto de um dos registros de Manoela. Sua narrativa indicia uma Professora Pamela que olha para algo que aconteceu e não foi legal e diz "Não falei?! Não falei?! Eu estava certa! É sempre isso que acontece!". Traindo assim meus princípios com relação a imagem que eu mesma tenho da escola e seu cotidiano.



Relatório de Manoela em 12 de agosto de 2015.



Ao ver o meu esgotamento, ***a Pamela disse que agora eu sabia como era estar em seu lugar*** *e que eu deveria ler os relatórios do começo do ano, onde eu "amava" eles.* ***Li os relatórios e finalmente entendi que a diferença de antes para agora é que comecei o ano cheia de esperanças, mas agora eu já não espero mais nada deles.***

Não espero que gostem ou não da minha aula, nem que as minhas atividades deem certo. É triste chegar a esse contexto, mas eu percebi que, quanto mais eu esperava e não conseguia atingi-los, perdia as forças. ***E se eu falava para a Pamela não perder suas forças, não posso deixar que isso aconteça comigo.***



O [nome do aluno] é apenas um na multidão da negligência pedagógica e mesmo a minha super professora Pamela, não consegue dar conta de sanar toda a defasagem dessa turma. ***A Pamela vive falando que ser boa professora implica em pegar essas "bombas" para resolver, e ela está certa.*** *Ser boa professora* ***é consertar o que as outras fizeram mal feito, é ter que recuperar um ano inteiro de atraso, e é ter que aguentar a pressão de que "se você for boa mesmo, você vai conseguir!"*** *Mas, e quando ser boa não é o suficiente?*

Hoje não está fácil não é mesmo? Observe o registro de Manoela: em diversos momentos ela "comprova" que eu estava certa sobre como o Sistema (e chamo de Sistema essa engrenagem que desde Comenius a escola adota e não muda) nos desmotiva e nos faz querer desistir. E ela acabar por trazer a mesma angústia que eu tinha lá em março (meu registro acima). Ser boa profissional, fazer sempre o melhor é suficiente? Vale a pena insistir, não desistir, seguir em frente?

Não quero aqui dar "spoiler" do final dessa história, mas o que posso afirmar é que a resposta para as perguntas anteriores é SIM!

Talvez, alguém ao ler meu registro e o da Manoela pense "ah! Mas era uma turma difícil. Por isso esse discurso desesperançoso e desanimador. Não coleguinha! NÃO! Os eventos da escola (e da vida, pois, um não está desprendido do outro), eles nos marcam como "ferro em brasa" e quando menos esperamos, exibimos essa cicatriz para quem quer que seja. Por meio de nossas palavras.

Segue narrativa de Charlotte sobre o quanto eu a avisei "das pedras do caminho" e que em determinado momento ela as encontrou.



Relatório de Charlotte em 11 de abril de 2016.



A aula nessa segunda-feira foi bacana, ***mas ao mesmo tempo frustrante****.* ***A Pamela e a Manoela sempre me disseram que nada seria "mil maravilhas" e que em algum momento eu me decepcionaria. Sempre achei essa afirmação muito pessimista*** *e uma das coisas que menos gosto é o pessimismo.* ***Porém, segunda foi um dia em que pude perceber essa realidade.*** *Os alunos são ótimos e de longe o erro sou eu e não eles.* ***Não gosto de atividades mecânicas e automáticas, mas nessa semana me peguei ativando essa habilidade em mim mesma.***

[...]

Não quero ser excludente, não quero ser meritocrática, não quero ser autoritária, não quero ser chata, não quero mecanizar e nem alienar… *Tenho certeza que vou recuperar minhas esperanças e logo terei a sala (e eu) voando novamente em poesias, como na semana passada.* ***Como cantou Noel Rosa: "Viver alegre hoje é preciso". Confesso que neste momento, não aguardo com tanta ansiedade a semana que vem…***



Charlotte encontrou no meu "conselho" o seu pessimismo. Agora entendo a minha avó que dizia "se conselho fosse bom, não se dava, vendia". Na tentativa de prevenir, alertar, a gente acaba apontando o dedo para as "pedras do caminho" e dando a elas um valor maior do que elas merecem.

Aproveito o "tom" que Charlotte deu em seu registro e concordo com ela e com nosso saudoso Noel Rosa, que ao compor a canção "Samba da Boa Vontade" (1931) nos bem aconselhou:

"Viver alegre hoje é preciso
Conserva sempre o teu sorriso
Mesmo que a vida esteja feia
E que vivas na pirimba
Passando a pirão de areia"

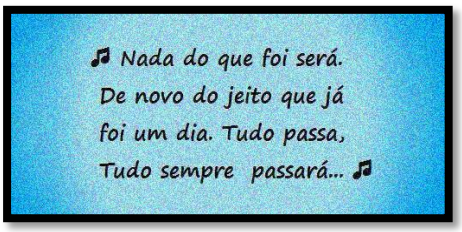


Sabe que trabalhar com esses registros tem sido uma experiência formativa repleta de sentidos para mim? Essas narrativas, experiências de "ontem" que hoje voltam em minhas mãos em forma de memórias, trazem consigo uma Pamela que eu não lembrava mais que um dia fui. Uma não, muitas "Pamelas". Algumas que eu nem imaginava que era. Por exemplo, essa Pamela que reproduz alguns discursos sobre a escola. Sobre a impossibilidade de ser diferente. E por mais que exista uma certa lógica nesses meus "aconselhamentos", hoje talvez eu não pense que valha a pena ficar "batendo na tecla" desses eventos.



Eles existem. Ok. Mas há tantas outras coisas a serem vistas. Como canta Lulu Santos...







E durante a seleção desse material eu continuei a retirada dos "post-its" que outra eu mesma adicionei nas páginas do "caderno de partituras" enquanto eu as compunha.



Eu olho para esses pequenos papéis e me percebo em diálogo comigo mesma. Por hora se espantando com a Pamela que esteve presente nos relatos de Manoela e Charlotte. Pamela



prepotente *que diz "eu te avisei!". Pamela que se torna uma* ***agente do choque de realidade****, no mais "cultural" sentido da frase "calma que nem será mil maravilhas". Pamela que sente que precisa "****consertar pessoas****". Mas também me alegro ao encontrar com uma Pamela que resiste, que mantém a sua conduta ética e o seu profissionalismo. Uma Pamela que mostra às meninas que é possível fazer diferente, que* ***é preciso fazer diferente****. Uma Pamela determinada a fazer da sua prática docente um caminho outro, tanto para os alunos, quanto para as bolsistas. Uma forma outra de pensar e agir no cotidiano da escola.*

6.6. A escrita que questiona: movimento

Rio Claro, em 18 de fevereiro de 2018.

Olá você, como estás?

Por aqui tem sido cada vez mais difícil escrever. A escola engole o meu tempo. Como agora estou trabalhando dois períodos, quando chego em casa passo as horas trabalhando, preparando aulas. É tanta burocracia! É tanto documento!

Sinto-me muito acelerada. Parece que o tempo corre em outra velocidade. Quero desacelerar. Preciso. Mas não consigo. A ansiedade de dar conta de tudo me toma por completo e eu sigo fazendo tudo no automático. Cuido da minha casa, dos meus animais. Estou sempre correndo atrás do tempo. Justificando os atrasos. Me martirizando por não dar conta de tudo. Será possível viver assim?

Abandonei tudo agora. Sentei para ler meu "caderno de partituras". Procurava, lia e relia. Mas não sabia ao certo o que estava procurando. No rádio uma canção (olha a música novamente) me dava o tom e a resposta.

Coincidências da vida ou não, a música: Resposta (Samuel Rosa, 1998).

Bem mais que o tempo
Que nós perdemos
Ficou pra trás também
O que nos juntou
Ainda lembro
Que eu estava lendo
Só pra saber
O que você achou
Dos versos que eu fiz
E ainda espero resposta
[...]



Você está vendo
O que está
acontecendo
Nesse caderno sei que
ainda estão
Os versos seus
Tão meus que peço
Nos versos meus
Tão seus que esperem
Que os aceite em paz



Era isso. Estava tentando encontrar no meu "caderno de partituras" respostas para esse momento da minha vida. Como desacelerar? Como trabalhar de forma mais leve, mais feliz. Como não viver para cumprir prazos e obrigações? O que priorizar? Nesse movimento acabei por perceber que nós três, Manoela, Charlotte e eu, buscamos respostas. Uma na outra. Na experiência e na reflexão. Abaixo segue um trecho de uma das "cartas" que trocamos Manoela e eu, onde é possível perceber a nossa busca por respostas para nossas angústias.

Caderno de diálogos (escrita de Manoela para Pamela) em 07 de março de 2015.

Rio Claro, 7 de março de 2015.

[...]

Os problemas da sala parecem tomar tudo impossível. ***Até agora eu dizia a você que tudo era questão de tempo, mas sinto medo de que o tempo se torne nosso maior inimigo.*** *Apenas o amor pela nossa profissão nos mantém nesta caminhada.*

A heterogeneidade da sala faz tudo complicado e talvez você ainda não perceba, mas eles já te olham diferente. Eu sei que é difícil acreditar e lembrar de que são apenas crianças que não tiveram o amor e a dedicação de uma professora como você.

Não vou mentir, o desespero também me atingiu. Por mais que não seja possível mudar o mundo, não tenho coragem de fazer menos do que tudo o que estiver ao meu alcance para melhorar a situação deles.

Hoje tenho medo de não conseguir provocar alguma mudança nessa situação. Tenho medo de não conseguir ser o apoio que você precisa. *Por mais que você duvide disso, às vezes, você é espetacular no que faz, talvez o medo esteja te impedindo de lembrar disto.*

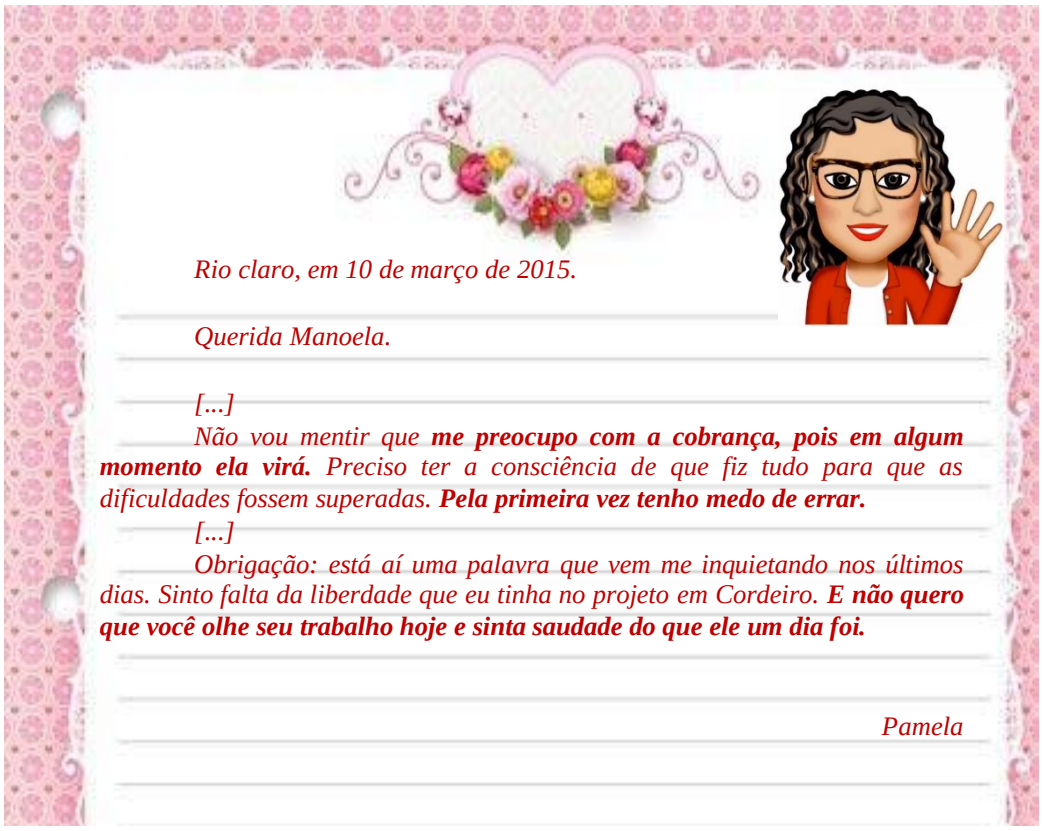
[...]. Precisamos acreditar que vai dar certo ***Pam, estamos juntas nessa. Você não está sozinha.***



Ler esta carta de Manoela me faz ver que, no fundo, em 2015, com aquela turma complexa, repleta de problemas, ela também não sabia a resposta para a pergunta "como conseguir transformar o olhar dessas crianças?". Ela também tinha medo. Mas ela confiava em mim. No meu trabalho. No meu profissionalismo. E isso fez toda a diferença.



Caderno de diálogos (escrita de Pamela para Manoela) em 10 de março de 2015.



Rio claro, em 10 de março de 2015.

Querida Manoela.

[...]

Não vou mentir que ***me preocupo com a cobrança, pois em algum momento ela virá.*** *Preciso ter a consciência de que fiz tudo para que as dificuldades fossem superadas.* ***Pela primeira vez tenho medo de errar.***

[...]

Obrigação: está aí uma palavra que vem me inquietando nos últimos dias. Sinto falta da liberdade que eu tinha no projeto em Cordeiro. ***E não quero que você olhe seu trabalho hoje e sinta saudade do que ele um dia foi.***

Pamela

Quando me vejo por meio destas palavras sinto como se, ao buscar respostas, eu me enchia ainda mais de perguntas: será que vou dar conta? Será que vou responder às cobranças? Será que vou errar? Será que vou fazer Manoela sentir saudades do ano anterior? Cobranças, prazos, obrigações... desde antes e agora me sufocando tanto! É tão bom olhar para o passado e ver que os percalços estavam lá também. Só que com a diferença de hoje saber que foi possível. Que consegui. Minha tarefa nesta escrita talvez seja enxergar quais caminhos me levaram ao êxito.

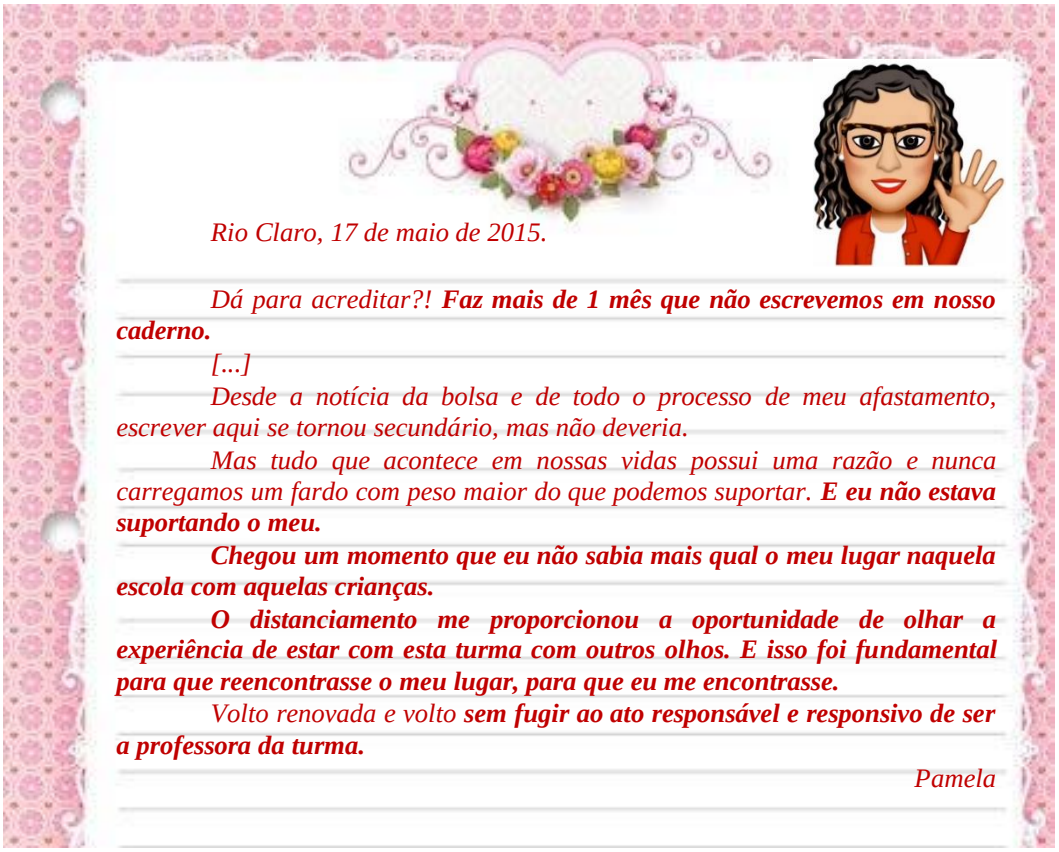
E são as próprias cartas que me sinalizam possíveis trajetos para encontrar as respostas que procurava.

Em 2015 me afastei por um mês para poder estudar. Durante o meu afastamento, com o distanciamento daquele turbilhão de coisas que aconteciam diariamente naquela escola, pude perceber as coisas de outro modo. A exotopia sobre a situação me deu condições de enxergar o mesmo evento de formas diferentes. Seguem dois excertos de duas cartas que escrevi à Manoela.



Em uma percebo o quanto distanciar-me de tudo que vivia naquele período me fez bem. Na outra, já de volta às atividades docentes, me questiono novamente sobre os prazos e obrigações. Sempre correndo atrás do tempo. Nunca pensando que somente ele, o tempo, é capaz que nos ajudar a compreender os acontecimentos da vida cotidiana.

Caderno de diálogos (escrita de Pamela para Manoela) em 15 de maio de 2015.



Rio Claro, 17 de maio de 2015.

Dá para acreditar?! ***Faz mais de 1 mês que não escrevemos em nosso caderno.***

[...]

Desde a notícia da bolsa e de todo o processo de meu afastamento, escrever aqui se tornou secundário, mas não deveria.

Mas tudo que acontece em nossas vidas possui uma razão e nunca carregamos um fardo com peso maior do que podemos suportar. ***E eu não estava suportando o meu.***

Chegou um momento que eu não sabia mais qual o meu lugar naquela escola com aquelas crianças.

O distanciamento me proporcionou a oportunidade de olhar a experiência de estar com esta turma com outros olhos. E isso foi fundamental para que reencontrasse o meu lugar, para que eu me encontrasse.

Volto renovada e volto ***sem fugir ao ato responsável e responsivo de ser a professora da turma.***

Pamela

Assim como naquele maio de 2015, hoje me sinto muito cansada, sem compreender direito qual o meu lugar no mundo. Pesquisadora? Professora? Amiga? Filha? Dona de casa? São tantas perguntas... e como canta Samuel Rosa "e ainda espero, resposta".

6.7. A escrita que segue: componho a minha história

Rio Claro, em 04 de março de 2018.

Olá você, como estás?



Decidi me distanciar. "Exotopizar" o meu momento pesquisadora-escritora-professora. Decidi fazer uma coisa de cada vez. Tentar administrar cada coisa a seu tempo. Mas me lembrei de algo que li em um dos registros de Manoela...

Relatório de Manoela em 28 de abril de 2015.



De fato, os alunos haviam melhorado no conteúdo, mas não haviam progredido na maturidade. ***Era como ganhar, mas não ver graça na vitória por saber que esta não estava completa. É frustrante.***

Depois de todo esse reconhecimento, comecei a questionar a maioria das minhas práticas, se as atividades reflexivas valiam mesmo a pena nesta turma, se as minhas aulas estavam fazendo algum efeito. ***E talvez os questionamentos sejam a parte mais difícil de ser professora, porque quando você acha que encontrou todas as respostas, os alunos fazem questão de mudar todas as perguntas.***



Se penso que a vida é um pouco assim, como os alunos concebidos por Manoela: quando a gente pensa que encontrou respostas, a vida simplesmente muda as perguntas. Passei um tempo sem escrever pensando que iria conseguir administrar o tempo, os prazos e as cobranças. Mas elas triplicaram! E o que estava justo passou a ser atraso, o que estava em tempo, ficou em cima da hora, e eu fico tão cansada! Aonde estou errando?

Engraçado que me questionei exatamente sobre os erros em 2015. Em uma de nossas "cartas" pergunto a Manoela (e a mim mesma) o que faltava para acertarmos com aqueles alunos.



Caderno de diálogos (escrita de Pamela para Manoela) em 03 de julho de 2015.



Rio claro, 03 de julho de 2015.

Cara Manoela,

Quando observo o mapa de avanço da aprendizagem fico me sentindo um pouco mais aliviada pois observo que alguns alunos avançaram, outros, porém retrocederam.

Mas o que mais me aflige tem a ver com valores e sentimentos: ***onde está aquela turma que achávamos que teríamos neste final de semestre? Onde foi que erramos? Fomos nós que erramos?***

[...]

Me sinto tão cansada, mas me diga você: será que tudo que fiz não foi suficiente? *Quero sua sinceridade.*

Estamos no final da primeira metade do caminho e, ***por vezes, sinto que não terei forças para continuar.***

O que será que ainda não tentamos? O que não estamos enxergando? Seria possível transformar esta realidade?

Peço que tente fazer o exercício de se colocar no meu lugar.

O que você faria? O que mudaria? *Me diga com franqueza* ***você consegue enxergar a luz ao final do túnel?***

Pamela

Que movimento incrível esse a que me proponho nessa escrita! Por vezes não consigo nem mesmo me reconhecer em alguns registros. Em outros parece-me que sou eu escrevendo agora o que sinto dentro do meu peito. Sobre o que me tira o sono e o que me aflige. Confesso que havia me esquecido que este sentimento de cansaço e esgotamento já havia me tomado anteriormente.

As mesmas perguntas daquele julho são as que me consomem no presente: será que tudo o que o fiz não foi suficiente? Será que há uma luz para mim ao final desse túnel? E se antes essas perguntas eram sobre o cotidiano da escola, hoje é sobre a vida...

Manoela me responde. E responde à vida também. Em sua "carta" ela me apresenta um caminho possível para sair do caos.



Caderno de diálogos (escrita de Manoela para Pamela) em 07 de março de 2015.



Rio claro, 27 de julho de 2015.

Querida Pam,

Me sinto cruel em dizer que cheguei à conclusão que o ***problema não está no que ainda não foi visto.***

[...]

Acho que chegou a hora de trabalhar sentimentos e valores de outros modos, ***sem a esperança de mudá-los****. Chegou a hora de nos agarrarmos a teoria do* ***livre arbítrio****, apresentaremos todas as formas possíveis para que eles se sensibilizem,* ***mas se não quiserem, paciência.***

Para mim, ***você não deixou de tentar nada****, o problema é que eles já vieram fechados. Prometeram é lealdade a outra pessoa. Nesse momento, me sinto uma pessoa horrível por pensar tudo isso,* ***mas não posso permitir que eles acabem conosco****.*

[...]

Talvez seja ***a hora de nos agarrarmos em nosso amor pela educação****, em vez de tentar despertar algum sentimento neles.*

Manoela

Enquanto eu lia as palavras de Manoela e refletia sobre a pessoa que fui e que hoje sou. O quanto às vezes a ansiedade me toma por completo e me impede de enxergar a vida como o longo percurso que ela é. Me impede de perceber que eu não tenho o controle de nada. "Cada um de nós compõe a sua estrada". É o que acabou de tocar no rádio aqui do meu lado. Você não acredita. Mas estou falando sério. Parei para ouvir.

Uma das músicas mais lindas da nossa MPB. Atemporal. Infinita. E que não poderia ser melhor para o momento presente. "Tocando em frente" (Almir Sater, 1990).



Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei



Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou

Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz

As lições nos são ensinadas todos os dias. Voltar e rever essa experiência com Manoela me permitiu olhar para o meu "aqui e agora" e ressignificá-lo. Pensar que não há nada além de seguir em frente. Pois como a própria música diz ***"Todo mundo ama um dia. Todo mundo chora. Um dia a gente chega. E no outro vai embora"...***

6.8. A escrita que anseia: no descompasso do tempo

Rio Claro, em 10 de março de 2018.

Olá você, como estás?

Eu vou bem. Tentando não me aprisionar no tempo ou na falta dele. Buscando desacelerar. Encontrando na calma e na reflexão caminhos para dar conta da vida. Ainda que não seja possível dar conta desta. Nesse momento quem me acompanha nessa coletânea de canções é Zé Ramalho (1978) e o seu "chão de giz" ...





Eu desço dessa solidão
Espalho coisas
Sobre um Chão de Giz
Há meros devaneios tolos
A me torturar
Fotografias recortadas
Em jornais de folhas
Amiúde!



Tão acostumada que sou a escrever academicamente, que toda vez que abro este documento e me deparo com essa composição de elementos visuais, verbais e de escrita. Nesse estilo tão distinto do padrão, penso nessa música e nesse "chão de giz" que essa escrita se assemelha. Palavras, imagens, desenhos, formas e símbolos a se misturar.

Se quer saber, me sinto mais calma. E é sobre a calma que quero continuar falando. É de fato necessário ter calma. Para amar, para aprender, para ensinar. Para descobrir, para seguir. Para mudar. Nada se faz às pressas.

Estava vasculhando meu "caderno de partituras" e lendo as escritas de Charlotte. Percebi nela também essa mesma inquietude que eu por vezes demonstro. Charlotte tinha pressa. Eu, naquele momento, desde um lugar exotópico com relação a ela, com meu excedente de visão, enxergava o tempo a seu favor.

Segue trechos de nossas "cartas" onde sinalizo que ela pode utilizar o tempo de uma forma outra. Diferente da forma acelerada que a escola propõe. Diferente da forma acelerada que a vida nos impõe.



Caderno de diálogos (escrita de Pamela para Charlotte) em 16 de maio de 2016.



Rio Claro, 16 de maio de 2016.

Querida Charlotte,

Ah! As fases... tão enunciada por nós mulheres e repudiada pelos homens! Seria esta uma herança da nossa mãe Lua? Quando eu tinha a sua idade também passei por umas dessas crises...

E deixa eu te contar um segredo: elas não desaparecem com o tempo...O que muda é a sua forma de vê-las ... e se ver.

Você aos poucos percebe que, esperar essa ou aquela atitude do outro é uma falha muito mais sua do que dele. *A expectativa é a melhor amiga da frustação.* ***Por isso desprenda-se. O que se quer hoje não necessariamente irá se querer amanhã...***

Veja essa oportunidade de estar na escola como um momento privilegiado: *se a escola é para você ou se você é para a escola só você pode saber.* ***Experimente, ouse, viva.*** *Se não for nada do que queres. Desista.* ***Mude, sem medo. Sem culpa. Sem derrota.***

Você tem o tempo a seu favor!

"O TEMPO VAI DIZER LENTO O QUE VIRÁ".

Pamela

Assim que comecei a colocar essa carta aqui nesse diário, no rádio uma música que me leva a pensar que realmente essa escrita possui uma trilha sonora.

"Paciência" (Lenine, 1999), traduz em forma de música tudo aquilo que talvez eu desejasse colocar aqui. Dizer para Charlotte... Manoela dizer para mim... Os alunos... Dizer para todas nós... e para tantos outros professores.

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não pára
Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso, faço hora, vou na valsa
A vida é tão rara
Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência
O mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência
Será que é tempo que lhe falta pra perceber?
Será que temos esse tempo para perder
E quem quer saber
A vida é tão rara tão rara



E é exatamente sobre ter paciência que Charlotte me responde. Em sua genuína espontaneidade, na intensidade de sua juventude. Sobre como ter paciência com essa "sociedade da informação" que Larrosa (2002) já descreveu como aquela onde o tempo para experiência é cada vez mais raro.

Caderno de diálogos (escrita de Charlotte para Pamela) em 16 de junho de 2016.



Rio Claro, 16 de junho de 2016.

Olá!

Até que eu gosto de me redescobrir todos os dias! ***Mas não tenho paciência com o que me envolve.*** *As pessoas, o sistema, a cidade, a faculdade,* ***as obrigações****, a família... e o problema é que tenho 17 anos ainda...*

Me acostumar ou mudar? *Ai...*

Quanto à escola, nem sei mais o que dizer.... Essa experiência está mexendo comigo de uma forma INEXPLICÁVEL! ***Ideias nascem na minha cabeça a todo momento.***

Ah, e o tempo? *Pam, infelizmente não consigo enxergar ele tão ao meu favor assim,* ***mas estou à procura desse encontro****.*

Beijos

Charlotte



Charlotte tinha pressa: de viver, de conhecer, de transformar..., mas não compreendia, naquele momento o quanto o tempo era seu aliado naquele processo. Eu, tentei mostrar-lhe que a parceria com o tempo só ajuda. Brigar com ele não é atitude sensata. Curioso que geralmente eu mesma me esqueço disso.

Na carta que escrevi para Charlotte, termino com uma frase. Parte de uma canção. Viu? Como tenho um caderno de partituras e uma tese com trilha sonora? A música é "O vento" (Los Hermanos, 2005). Sendo uma das minhas bandas nacionais favoritas, essa música é um convite a reflexão.



Posso ouvir o vento passar
Assistir à onda bater
Mas o estrago que faz
A vida é curta pra ver
Eu pensei
Que quando eu morrer

Vou acordar para o tempo
E para o tempo parar
Um século, um mês
Três vidas e mais
Um passo pra trás
Por que será?

Vou pensar
Como pode alguém sonhar
O que é impossível saber?
Não te dizer o que eu penso
Já é pensar em dizer
E isso, eu vi
O vento a leva
Não sei mais
Sinto que é como sonhar
Que o esforço pra lembrar
É a vontade de esquecer
E isso por quê?
Diz mais
[...]
O vento vai dizer
Lento o que virá
E se chover demais
A gente vai saber

Entre uma canção e outra, uma reflexão outra... os "posts its". Aquela parte presente nos registros passados. O meu eu agora em diálogo com as demais versões de mim. Eles me ajudam a realizar o movimento de trazer para o hoje e refletir a partir dos sentidos emergidos no momento do meu reencontro com os registros, contidos no meu "caderno de partituras".

Sobre o tempo, a calma, a paciência e todos os outros desenhos possíveis, feitos nesse "chão de giz" que é a presente escrita.





6.9. A escrita que aprende: ressignificâncias

Rio Claro, em 25 de março de 2018.

Olá você, como estás?

Tenho deixado meus finais de semana para escrever por aqui. Da última vez, inseri os posts-its, porém não consegui escrever sobre eles. Pois bem, continuemos.

***Encontrando o compasso do tempo**, fui, de registro em registro, **desprendendo-me**, e ao mesmo tempo, aproximando-me do meu lugar. De professora, de parceira, de conselheira, de amiga. Percebendo que **ser bom cansa**, mas é necessário. Olhando para a vida **com outros olhos** e ao mesmo tempo pelos olhos dos outros, fui percebendo que **não estava sozinha** e, que*



colocar-se no lugar do outro, *embora não seja uma tarefa fácil, faz a gente mudar muito o nosso pensamento. Aprendi e reaprendi a ter* ***paciência*** *frente aos conflitos do cotidiano. E que a vida segue o seu curso, não importa muito* ***onde erramos****, mas sim o quanto nos esforçamos para o nosso melhor.*

Confesso que está cada dia mais difícil concluir essa escrita. Minha vontade é de transcrever cada palavra que leio no meu "caderno de partituras". Não deixar nada para trás. Penso ser a seleção, a tarefa mais difícil de um pesquisador nas Ciências Humanas. Não há como quantificar, nem tampouco mensurar qual experiência é mais relevante ou que deverá compor esta tese.

Aqui fui exercendo um movimento de buscar eventos que convergiam entre si. Momentos que pude partilhar tanto com Manoela quanto com Charlotte. E não posso deixar de fora o momento "final". A despedida.

Manoela me escreveu três cartas de despedida. Uma ao final de 2014, outra ao final de 2015 e uma em 2016, quando ela passou a estabelecer uma parceria nova, com outra professora, enquanto eu iniciei minha parceira com Charlotte.

Charlote me escreveu uma carta de despedida, contando os sentidos da nossa parceria em 2016. Vou trazê-las aqui, para que com elas eu possa dar fechamento a essa escrita. São, a meu ver, a transmissão mais íntima da minha parceria com Manoela e com Charlotte.



Carta de "despedida" de Manoela, dezembro de 2014.

Rio Claro, 9 de dezembro de 2014.



Professora Pamela,

Escrevo esta carta como forma de agradecimento pela oportunidade de ter realizado o meu projeto em sua sala. ***Obrigada pela parceria e pelos conselhos que você me proporcionou.***

Aprendi com você a importância da reflexão sobre as minhas práticas, sempre me questionando sobre o que eu poderia melhorar em minhas aulas. *A observação também foi algo que me despertou em sua prática, pois* ***você sempre estava atenta às atitudes de todos os alunos e seus diferentes olhares.***

Lutamos o ano inteiro para promover a autonomia e, quando finalmente conseguimos, percebi a importância dessa evolução. ***Confesso que me espelhei muito em você em diversas situações onde me senti perdida e, a sua determinação em promover a mudança no contexto escolar daqueles alunos, fez com que eu sanasse muitas dúvidas sobre a minha carreira.***

[...]

Também fiquei surpresa quando você pediu a minha opinião sobre suas práticas, porque isso foi extremamente importante para minhas reflexões. ***Refletir para poder opinar em seus métodos, fez com que eu achasse vários erros nos meus. Obrigada por isso.***

Termino essa carta desejando que suas práticas mudem a vida de muitas outras crianças e incentivem outros profissionais. Obrigada por proporcionar tantas riquezas à minha carreira como professora, mesmo esta ainda estando no início.

Atenciosamente,
Manoela

Essa carta "me diz" muitas coisas sobre minha parceria com Manoela: nesse momento não éramos tão próximas. Não havíamos compreendido a parceria como algo além da atividade profissional conjunta. Era uma parceria de trabalho, mas aqui ainda nos falta um trabalho de parceria. Ela me tem como um modelo, um exemplo de boa professora. Ela se espelha em mim. Já é possível, através de suas palavras, perceber a minha tentativa de quebrar com a condição hierárquica entre nós. É claro que eu queria a opinião dela sobre a minha prática docente. Ninguém melhor do que ela para me dar esse "feedback".

Mostrei a Manoela a importância da reflexão sobre a própria prática. Sobre o poder transformador do ressignificar sua conduta profissional a partir do refletir sobre o que acontece diariamente na sala de aula. Sou alguém que reflete o tempo todo, acho que não consigo ser diferente disso. E Manoela também se tornou uma professora que reflete, que busca caminhos para compreender e transformar a sua realidade. E isso me alegra muito.



Carta de "despedida" de Manoela, dezembro de 2015.

O que eu aprendi com a Pamela em 2015?



Pamela me ensinou a me desligar do meu mundo confortável e colocar a cara para bater*, porque quando a porta da sala de aula é fechada a brincadeira acaba e* ***é preciso fazer a aprendizagem acontecer.***

Observei seus olhares cansados quando tentava, sem êxito, não amar mais a turma anterior e, vi seus ombros caírem quando uma das suas milhões de estratégias não davam certo.

Aprendi com a Pamela que, se você quer se uma boa professora, tem que vestir a camisa, botar a cara à tapa e enfrentar todo o tipo de torcida adversária. *Ela me mostrou que é difícil sim,* ***mas que o resultado vem com o tempo, mesmo quando ela também já não esperava mais nada. Me ensinou a ter postura, a pensar nos meus êxitos e falhas. A Pamela pensa muito, o tempo inteiro, reflete sobre tudo e, sem querer, despertou esse hábito em mim.***

Ela me ensinou a respirar o ar da escola de um outro jeito, ***a encarar o medo como mais um motivo para seguir em frente. A Pamela me deixou tentar mesmo sabendo que não iria dar certo*** *e, só me disse não, quando sabia que seria impossível.*

Por falar em impossível, essa palavra apareceu tantas vezes em nossas conversas no início do ano. Aquele medo de não fazer a diferença, a minha insistência em enxergar uma luz no fim do túnel, os nossos receios quanto à lealdade da turma. ***Tudo isso gerou tantas lágrimas e lamentos, que eu aprendi também a ser mais calma, a acreditar mais em meu potencial.***

Aprendi com a ausência da Pamela durante sua licença, qual "tipo" de professora eu quero ser. Aprendi com sua ausência no meu estágio, por qual postura eu gostaria de ser lembrada pelos alunos. ***Até na sua ausência eu aprendi e reproduzi muito do que ela me ensinou.***

Manoela

Aqui encontro uma Manoela mais madura. Segura de si. Uma Manoela amiga, parceira. Que segurou as pontas e não me deixou desistir. Que acreditou que era possível mesmo quando eu mesma já tinha entregado os pontos. Manoela fala de minha persistência, de refletir e buscar caminhos. De seguir em frente. Todas as experiências a fizeram mais paciente, mais calma. Novamente a questão do tempo como parceiro aparece como um sentido potencial para se pensar o trabalho em parceria na sala de aula. E, por fim, ela sinaliza algo que me toca muito: a minha presença para ela na minha ausência física.

Para mim um dos melhores sentidos que pude perceber durante esses meses de análise do meu "caderno de partituras". Antagônico sim! Mas penso que quando o outro te afeta, te in(completa) ele permanece em ti ainda que não esteja mais ali de corpo presente. E o que foi possível partilhar enquanto ato na vida, ressoa e continua a provocar reflexão, continua a desencadear formação.

Pedi, durante a escrita desse "diário" que Manoela escolhesse uma canção que representasse a nossa parceria. Nada mais justo não? Afinal uma tese com trilha sonora, deve



contar com "participações especiais". Manoela escolheu "Aquarela", Toquinho (1993). Ela enfatizou o trecho em que considera que nossa parceria se transforma em canção.



Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida
Com alguns bons amigos bebendo de bem com a vida.
De uma América a outra consigo passar num segundo,
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo.
Um menino caminha e caminhando chega no muro
E ali logo em frente, a esperar pela gente, o futuro está.
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar,
Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar.
Sem pedir licença muda nossa vida, depois convida a rir ou chorar.
Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá.
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar.
Vamos todos numa linda passarela
De uma aquarela que um dia, enfim, descolorirá.

Para Manoela nossa parceria foi um pouco essa astronave do futuro de Toquinho. Os eventos que compartilhamos, ainda que planejássemos, tentássemos controlar e prever, vinham e nos tomavam de assalto. Sem pedir licença mudava tudo. Nos convidava a chorar e a sorrir. Não sabíamos ao certo onde aquilo tudo iria dar. Mas decidimos seguir essa estrada. Juntas.

Tem uma curiosidade sobre Manoela, que talvez não caiba aqui. Mas preciso falar. Manoela é uma amante da Língua Inglesa. Quando aqui morava, me ensinou a falar e traduzir algumas frases e pequenos textos. Hoje é minha professora de Inglês à distância. Por isso escolhi uma música que, foi composta para uma parceria entre dois atores do cinema de Hollywood: Paul Walker e Vin Diesel. Paul, morreu em um trágico acidente de automóvel em 2013, colocando assim um ponto final em sua parceria com o amigo e ator Vin Diesel.

Tristezas a parte, a canção composta por Whiz Khalifa (2013) "See You Again" é uma declaração de parceria e amizade...



It's been a long day, without you my friend
(Tem sido um longo dia sem você meu amigo)
And I'll tell you all about it when I see you again
(E lhe direi tudo quando vê-lo novamente)
We've come a long way from where we began
(Percorremos um longo caminho de onde começamos)
Oh, I'll tell you all about it when I see you again
(Oh, lhe direi tudo quando vê-lo novamente)
When I see you again
(Quando vê-lo novamente).

Damn, who knew
(Caramba, quem diria)
All the planes we flew
(Com todos os aviões que voamos)
Good things we been through
(As coisas boas que passamos)
That I'd be standing right here talking to you
(Que eu estaria bem aqui falando com você)
About another path
(Sobre outro caminho)

Had to switch up look at things different
(Tive que mudar, olhar as coisas de modo diferente)
See the bigger picture
(Ver a coisa como um todo)
Those were the days
(Aqueles foram os dias)
Hard work forever pays
(Trabalho duro é eternamente compensado)
Now I see you in a better place
(Agora te vejo em lugar melhor)

So let the light guide your way
(Então deixe a luz guiar seu caminho)
Hold every memory as you go
(Guarde todas as lembranças enquanto você vai)
And every road you take
(E cada estrada que você pegar)
Will always lead you home
(Sempre o levará para casa)

Manoela tornou-se uma grande amiga. Hoje está lecionando em uma escola canadense situada em Taubaté/SP, cidade onde Manoela morou toda a vida, exceto os anos em que cursou a Licenciatura em Pedagogia. Frequentemente ela me envia mensagens dizendo o quanto a nossa parceria foi importante para a profissional docente que hoje ela é. Ela me contou que nesta escola em que ela leciona, o trabalho em parceria é condição essencial para o desenvolvimento dos alunos.

*É bom saber que Manoela tornou-se uma professora excepcional. É bom saber também e vê-la crescer cada vez mais como profissional. É gratificante saber que de algum modo eu contribui para sua constituição docente. "**Aqueles foram longos dias**, mas o **trabalho duro é***



eternamente compensado". Tem sido dias longos sem você amiga. Lhe direi isso quando a ver novamente.

6.10. A escrita que descobre tesouros escondidos

Rio Claro, em 10 de abril de 2018.

Olá você, como estás?

Queria ter tido força para prosseguir com a escrita nos dias em que se sucederam desde a última vez que por aqui estive. Mas foram tantas coisas que tive que dar conta. No meio do caminho uma pequena cirurgia, complicações... coisas da vida. Aprendi a administrar da melhor forma possível.

Cá estou eu. Depois de concluir a escrita anterior durante a madrugada, rosto molhado de tantas lágrimas... pelas palavras de Manoela, pela retrospectiva que se compôs em minha mente enquanto eu escrevia sobre nossas vivências e seus sentidos.

Hoje volto com a terceira carta de Manoela, que carinhosamente chamo de "A carta perdida". Eu explico. Essa carta não foi exatamente direcionada a mim. Ela está inserida dentro do relatório que Manoela escreveu no ano de 2016. Ano esse em que ela esteve apenas algumas semanas comigo. Depois constituiu parceria com outra professora.

Só tive conhecimento desta carta quando, em uma conversa sobre minhas análises, eu enviei uma foto da carta escrita por ela em 2015 seguida de expressões emocionadas. Foi nesse momento que ela decidiu compartilhar seus registros do ano de 2016 e eu encontrei essa carta, endereçada a mim, porém dentro de um documento que eu não tinha acesso.



Carta de "despedida" de Manoela, março de 2016.

Rio Claro, 23 de março de 2016.

Querida Pamela,

Não consegui refletir sem agradecer, então resolvi escrever em forma de carta, porque as cartas têm um significado especial para mim.

Depois de dois anos me despeço de nossa parceria com muitas lágrimas nos olhos e uma dorzinha no coração, mas estou feliz. Há dois anos atrás eu tinha medo de errar, hoje eu aprendo com os meus erros. Há dois anos atrás eu não sabia muito bem o que queria de mim mesma, hoje não me vejo em outro lugar que não seja a escola.

*Acho que devo tudo isso a você**, à sua paciência e a sua disposição de embarcar nas minhas ideias, mesmo quando equivocadas.** Obrigada por **pegar carona** nos projetos mais trabalhosos, nas atividades reflexivas mais doloridas, na minha construção como professora.*

O que vai faltar quando eu não for mais dar aula na sala da prof.ª Pamela?

***Vai faltar a parceria que tanto me orgulho**, vai faltar alguém que esteja disposta a colocar a cara para bater quando o ambiente escolar estiver a fim de dar tantos tapas. **Vai faltar comentários sobre os alunos, preocupações sobre a vida pessoal deles, as ideias surgidas de última hora** – que nos deixavam loucas – mas que valeram tanto a pena.*

Porém, não vão faltar lembranças e aprendizados que levarei para a vida inteira.

A carta é curta, mas o sentimento e a gratidão são IMENSOS!

OBRIGADA, OBRIGADA E OBRIGADA.

COM CARINHO,

Manoela

Dá para acreditar que eu iria passar a vida sem ler esta carta?! Coisas que só quem faz pesquisa consegue encontrar! Manoela, sem a mínima intenção de me dizer estas palavras, diz tudo: Parceria é ter coragem de embarcar, de pegar carona nos sonhos e desejos do outro. É mostrar a ele que você está ali, junto para o que der e vier.

Querida Manoela, quanto orgulho eu tenho da gente. Do nosso trabalho. Da nossa parceria. Eu só tive a noção do quão imenso e significativo ele foi por meio desta pesquisa. E se tenho um anseio, é de que todos que leiam minhas palavras, tão carinhosamente dispostas nesse diário, sintam o quanto de formação há em um trabalho como o que realizamos juntas na sala de aula. É o meu maior desejo.

6.11. A escrita que reconhece a re-existência



Rio Claro, em 16 de abril de 2018.

Olá você, como estás?

Estive uns dias sem aparecer por aqui. Obrigações cotidianas.... Acho que andei me boicotando também. Não queria terminar esta escrita. Queria seguir com ela para além. Mas é preciso dar acabamento à experiência, certo? Então vamos lá!

A última escrita que trago é a carta de Charlotte para mim. Uma carta escrita sob o olhar de uma Charlotte mais experiente. Mais madura. Vivendo uma fase outra de sua vida. Ela traz um resumo bem interessante da nossa parceria em 2016.

Carta de "despedida" de Charlotte, dezembro de 2016.



Rio Claro, 16 de dezembro de 2016.

Em 2016, pude experimentar ***uma sensação diferente de todas que já tive antes:*** *pela primeira vez na vida fiquei na frente de uma sala de aula como professora. Isso já é um aprendizado muito grande, mas para além disso,* ***fiquei na sala de uma professora que me proporcionou reflexões, ensinamentos e uma bagagem de conhecimentos na qual nunca me esquecerei.***

Pamela é uma profissional que anseia muito pela participação dos alunos. *O que ela puder fazer para que eles sejam autônomos nas suas ações, ela faz. Por conta disso, notei que a sala era muito questionadora e ativa perante as atividades, o que me deixou ainda mais encantada pela turma.*

Pamela sempre esteve do meu lado, me apoiando e também chamando minha atenção. Seu olhar orientador me ajudava a decidir o que fazer perante as dificuldades.

Sinto que é muito necessário colocar nesse registro o quanto a Pamela me passava segurança e como melhorei no decorrer do ano. Me tornei mais livre e me sentia a vontade para questionar, tirar dúvidas e pedir conselhos. *Além disso, adorava a liberdade que ela me dava para que eu pudesse trabalhar com a sala e comigo mesma, dentro desses erros e acertos. Acredito que as falhas são necessárias para que possamos nos aprimorar. E isso, posso garantir, foi uma das coisas que mais aconteceram em 2016.*

Outro fato que muito me contenta é a Pamela ser uma professora que se preocupa com a singularidade de cada aluno. *Parece até mágica a maneira como ela trabalha com a turma, sempre pensando em como tornar a matéria acessível para cada um, dentro do seu respectivo contexto social.*

Com a Pamela, eu aprendi que os alunos são nossos parceiros. Parceiros no trabalho, na busca pelo conhecimento, na luta dentro e fora da escola e muitas tantas outras formas de parceria que se pode imaginar. *Por conta dessa grandiosidade, estou com muita dificuldade de escrever esse relato. Agradeço imensamente pela oportunidade de trabalhar com ela. Minha formação não seria a mesma sem essa experiência tão grandiosa.* ***Pamela foi minha parceira de projeto e sempre será minha grande amiga para toda a vida.***

Charlotte



Charlotte fala em duas coisas que muito me tocaram: liberdade e amizade. Parceria é liberdade. É saber respeitar o momento do outro. É dar espaço. É saber ceder o ***seu*** *espaço. Amizade é ver em cada aluno, não um ser que ali está* ***somente*** *para te ouvir e para* ***passivamente*** *aprender. Ele não está* ***para*** *você, está* ***com*** *você. É junto que se constrói o conhecimento. De que vale conhecer se não há ninguém para partilhar?*

Charlotte, assim como Manoela escolheu a sua trilha sonora. "Maria, Maria", composição de Milton Nascimento (1978) eternizada na voz da excepcional Elis Regina. Segundo Charlotte, não há música melhor para nos definir enquanto parceiras, professoras, mulheres.

Maria, Maria
É um dom, uma certa magia,
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta

Maria, Maria
É o som, é a cor, é o suor
É uma dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo uma marca

Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida



Eu me sinto honrada de ter o privilégio de ter vivido esse trabalho em parceria com estas duas professoras incríveis, pessoas inesquecíveis. E me sinto mais privilegiada ainda em poder compartilhar essa experiência com cada leitor que se dedicou a leitura destas narrativas.

Para Charlotte eu escolhi um samba. Ela gosta de samba. Eu também. O Brasil é samba! Minha escolha é um clássico do samba de roda: "A amizade" – Fundo de quintal (1991).



Meu amigo, amigo, hoje a minha inspiração
Se ligou em você
Em forma de samba
Mandou lhe dizer
Tão outro argumento
Qual nesse momento
Me faz penetrar
Por toda nossa amizade
Esclarecendo a verdade
Sem medo de agir
Em nossa intimidade
Você vai me ouvir



Foi bem cedo na vida que eu procurei
Encontrar novos rumos num mundo melhor
Com você fique certo que jamais falhei
Pois ganhei muita força tornando maior
A amizade
Nem mesmo a força do tempo irá destruir
Somos verdade
Nem mesmo este samba de amor pode nos resumir
Quero chorar o teu choro
Quero sorrir teu sorriso
Valeu por você existir, amigo!

Querida Charlotte, se você soubesse como foi bom tê-la comigo! Sua energia de vida, sua juventude, sua coragem de querer ser você, me trouxe um novo olhar sobre mim. Me percebi uma Pamela mais paciente. Com você tive que aprender a confiar. A não interferir. Aprendi que nem sempre as coisas vão dar certo. Mas a vida cotidiana é isso mesmo.

"O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem". Não fui eu quem disse isso não! Foi o grande Guimarães Rosa (1986).

6.12. A escrita que ao se findar, recomeça

Rio Claro, em 17 de abril de 2018.

Olá você, como estás?

Nem completou a primeira hora do dia de hoje e eu estou aqui a escrever. Na verdade, encontro-me nesta situação desde ontem. Bunda quadrada, tomando a forma da cadeira. Ombros inchados e doloridos. Olhos vermelhos. Entre uma emoção e outra durante o processo de escrita, aproveito para ir ao banheiro lavar o rosto e alongar o corpo.



Cheguei ao "final" deste quase-diário. Quase pois não foi uma escrita rigidamente diária. Aliás, qualquer rigidez, seja de escrita ou de pensamento, passou bem longe daqui. Não queria fechar este diário. Queria deixa-lo em aberto.

Mas, como anseio compartilhá-lo e com ele toda a minha experiência de trabalho em parceria com Manoela e Charlotte, preciso dar acabamento aos eventos da vida. É preciso dar um fechamento ao que foi narrado. Ao que foi exposto. Dito. Desenhado.

Confesso que há dias venho ensaiando essa escrita final. Sim, antes mesmo de concluir a parte da transposição dos registros do meu "caderno de partituras", eu já vinha tentando pensar numa forma de in(acabar) este diário. E por falar em "caderno de partituras" depois de tantos revirar de folhas, ele está já apresentando sinais de cansaço. Uma "orelha" aqui, uma mancha ali, um amassado acolá. Intacto ele não teria valor algum. Isso me leva a pensar que de fato são as marcas que nos constituem.

Eu já trabalhei com o conceito de marcas em minha dissertação de mestrado e talvez seja por isso que elas são tão significativas para mim. Este diário mesmo, está repleto delas: minhas marcas, de Manoela, de Charlotte. Mas não é sobre elas que quero escrever.

Quero resgatar a minha ideia inicial. A ideia de que aqui estaria a minha pulsação musical. O meu modo de organizar o tempo da experiência e o tempo da narrativa. Ah o tempo! Quanto que ele apareceu por aqui! Com as mais diversas interpretações!

Percebo que assim como nós, o tempo também é plural, interpretativo e subjetivo. O grande poeta Vinícius de Moraes já dizia "Com as lágrimas do tempo e a cal do meu dia eu fiz o cimento da minha poesia".

Para mim também o tempo serviu de cal para a composição desta narrativa. Por vezes correu de mim, me escapou pelas mãos. Outras, me fez de trouxa, a correr atrás dele feio louca! Quando percebi, ele tinha também se infiltrado aqui, nos registros, nos diálogos e nas cartas. O tempo é sempre um convite. E agora ele me convida a finalizar.

Calma, eu já sei como terminar. Mas antes, deixe-me contar sobre como é viver a experiência de realizar um trabalho de parceria. Começa mais ou menos assim...

Rio Claro, 26 de janeiro de 2018.

Olá você. Como estás?

7. ENTRE LEITURAS E CITAÇÕES, UM CALEIDOSCÓPIO PARA REGISTRAR A SINGULARIDADE DAS LIÇÕES.

Não vou abandonar essa minha ideia de caminho, de mapa, de encontro. Tenho sustentado essa analogia mesmo quando trouxe meu "caderno de partituras". Afinal, partitura não deixa de ser mapa para o músico. Se mapa é aquilo que orienta o caminho, a partitura orienta o músico, logo posso considera-la um mapa musical.

No entanto, após o meu exame de qualificação, muito me foi dito acerca da singularidade do meu trabalho. Em posse disso, me afasto um tanto desse pensamento. Agora, seguindo uma linha de "múltiplos caminhos" trago um objeto que me foi dito como algo que traz um pouco do encanto com o qual eu teci as palavras e as experiências narradas na presente pesquisa: *um caleidoscópio*. Sou ainda um viajante, mas tomo a liberdade de me desapegar dos mapas e dos pontos cardeais, e me aventuro a buscar, no meu olhar de pesquisadora, quais lições aprendi da experiência de formação que vivi com Manoela e Charlotte.

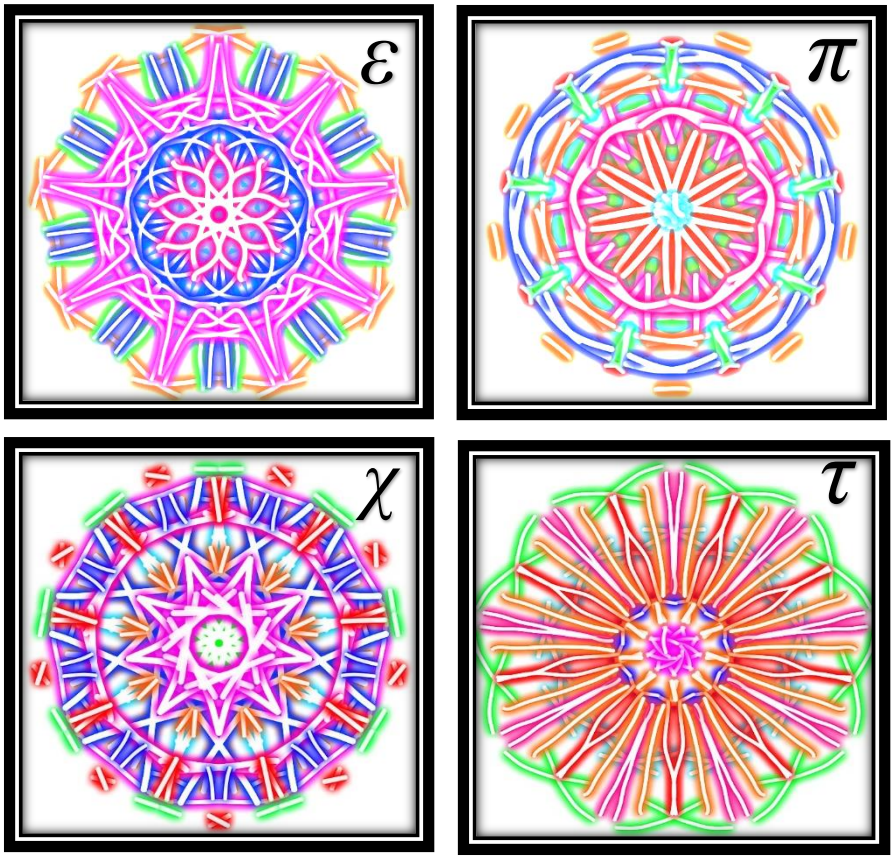
Caleidoscópio é um objeto basicamente composto por espelhos coloridos que refletem combinações diferentes a cada vez que você o manipula. Sua invenção é datada do século XVII. O nome "caleidoscópio" deriva das palavras gregas *kalos* (belo, bonito), *eidos* (imagem, figura) e *skopeō* (olhar para observar).

Como eu já mencionei anteriormente, eu conservo certa habilidade com programas e aplicativos de criação gráfica. Confesso que tentei usar um caleidoscópio tradicional, mas a foto de dentro dele não ficava boa o suficiente para trazê-la aqui. Aproveitei minha paixão pela computação gráfica e criei, com a ajuda de um programa computacional, quatro imagens caleidoscópicas. Imagens autorais. Enquanto eu trabalhava em cada uma delas, pensava em uma das lições que estão a seguir neste capítulo. Gostei muito do resultado. Assim como a palavra "caleidoscópio" vem do grego, nomearei minhas imagens com letras do alfabeto grego também.

Nesse momento trago as lições que estão presentes em meu diário de pesquisadora. Vou tentar dar um sentido a cada uma delas, uma vez que no capítulo 5 elas aparecem "livres" de minha interpretação. Não quero com isso enquadrar meu trabalho e determinar caminhos para a realização de um trabalho de parceria. Minha intenção é somente inventariar as lições que aprendi com Manoela e Charlotte e apresentar a você leitor os caminhos a que a presente pesquisa nos levou. Quero também trazer o que deu sustento a esse trabalho, os princípios que podem se depreender a partir de um trabalho de parceria envolvendo profissionais docentes.

Vamos a elas: as quatro imagens caleidoscópicas, de minha autoria e que pretendo utilizar para ilustrar as lições aprendidas com a presente pesquisa.

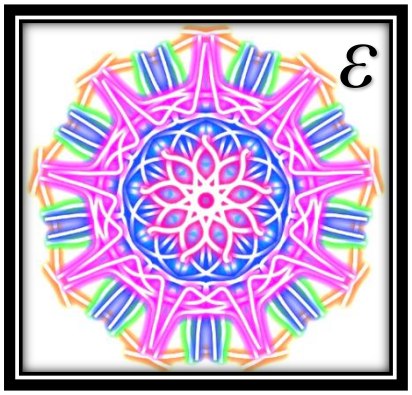
Figura 3: DESENHOS CALEIDOSCÓPICOS.



Fonte: autoral, 2019

Quatro imagens que chamarei de: *ε (Épsilon); π (Pi); τ (Tay)* e *χ (Khi).* Nomeio com a intenção carinhosa de identifica-las de acordo com cada lição narrada no presente capítulo. Insiro-as todas as vezes que referencio o meu diário, de acordo com a escolha de cada uma para cada lição expressada. A ideia de utilizar letras do alfabeto grego para as imagens deriva da origem da própria palavra caleidoscópio, como referenciado acima.

7.1. Esta é uma pesquisa sobre *encontros*.



Gosto de uma frase de Friedrich Nietzsche (2012, p. 17) que diz que *"depois que cansei de procurar, aprendi a encontrar. Depois que um vento me opôs resistência, velejo com todos os ventos".* Esse trabalho celebra o encontro, acontece por meio de encontros e, se consagra ao perceber no encontro, uma lição para o trabalho em sala de aula.

Nesse meu caminhar de pesquisa me encontrei com minhas memórias. Com personagens que me constituíram como pessoa e como profissional. Amigos, professores, parceiros de trabalho e de estudos. Encontrei-me com a literatura, com o cinema e com a música. Encontrei-me na profissão que me escolheu. Encontrei Manoela e Charlotte. Encontrei na arte do encontro o movimento formativo necessário a uma constituição docente.

O caminho da apresentação das minhas análises também se constituiu por meio de encontros. Encontrei minha amiga dançarina, meu amigo músico. Eles me deram o tom e o compasso para que eu olhasse para meus registros de uma forma outra. Mas foi ao ler meu "diário de pesquisadora" que percebi o quão a profissão docente é composta de encontros. O que quero aqui defender é a potencialidade desses, na constituição da profissão docente.

Bakhtin (2003) nos coloca dentro de uma filosofia na qual só é possível dizer quem somos pela participação ativa do outro em nossa constituição. Nosso agir no "ser-evento-único" que é o ato de viver, está interligado a responder ao outro. Assim há muito de nós e muito do outro em cada encontro. Segundo Bubnova (2011) "o ato sempre será um *encontro com o outro*, encontro baseado em uma responsabilidade específica que a relação com o outro produz" (BUBNOVA, 2011, p. 272, destaques meus).

Geraldi (2005) afirma que "nós nos fazemos o que somos nas relações dialógicas que mantemos com a alteridade. Sem o outro, não há vozes. Sem o outro, não há ecos. O sujeito e o outro" (GERALDI, 2005, p. 17). No entanto, de nada adianta o eu e o outro se não houver o *encontro*: de vozes, de ideias, de palavras. É na arena do diálogo que me faço ouvir e me coloco como escuta.

Há de se saber: "a dialogia se dá sobre o estável e sobre o instável da relação com a alteridade. É por isso que somos, numa voz, muitas vozes (GERALDI, 2005, p. 17). Ou seja, a cada encontro há um tanto de estabilidade e instabilidade em relação ao outro. E são estes elementos constitutivos de uma formação outra do sujeito. Não se chega sozinho e de lá não se sai como chegou. Percebo a potencialidade do encontro anunciada na chegada de Manoela e

Charlotte. Ao analisar os registros da chegada delas em meu espaço de trabalho, percebo que ali haveria transformação.

> *Posso dizer assim que março e maio me trouxeram duas lindas promessas. Promessas de um trabalho que almejava ser coletivo. Um trabalho de parceria e uma parceria para toda vida. Encontros que me ensinariam a ver o outro de outro modo e a considerar a parceria como algo que vai além de uma troca entre profissionais em seu ambiente de trabalho* (Diário da pesquisadora, p. 112).

O encontro não se dá ao trabalho de formar apenas um, não é um percurso/caminho de mão única. O encontro, enquanto um movimento formativo, uma lição para o trabalho de parceria, é um espaço para dois ou mais. Freire (1987) já anunciava que o diálogo (aqui entendido como o encontro de dois ou mais em comunhão com palavras) não pode ser compreendido desde uma perspectiva hierarquizada, na qual "aquele que sabe mais" instrui ou forma "aquele que precisa saber mais". Segundo esse autor, o diálogo é "um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro" (FREIRE, 1987, p. 91).

Penso que nos momentos em que olhei para o encontro com as bolsistas da maneira que propõe Freire (1987) trouxe um movimento formativo para a nossa constituição como professoras. E eu cheguei a sinalizar isso na escrita do diário.

> *Hoje, depois da confecção do meu caderno de "partituras" compreendo que a formação não é uma via de mão única e, da mesma maneira que elas chegaram para mim, eu também "cheguei" para elas* (Diário da pesquisadora, p. 114).

Sinto, ao ler e reunir todos esses trechos, em nossa canção de entrada. De chegada. De (re) conhecimento de si e do outro no encontro. Eu fico imaginando... Como Samuel Rosa em "Ali". "Ela entrou e eu estava ali. Ou será que fui eu que ali entrei, sem sequer pedir a menor licença? [...]. Ela amou o que estava ali. Ou será que foi dela o que eu já amei, como os laços fixos de uma residência" (Diário da pesquisadora, p. 116).

Manoela aprendeu comigo, em 2014. Aprendeu ser apoio também. Participar, sair do lugar e mover-se. Ir ao encontro do outro e a reconhecer nos seus êxitos e falhas (Diário da pesquisadora, p. 117).

Andrade (2011) ao trazer uma proposta discursiva de formação docente afirma que por meio do diálogo, da interlocução, podemos considerar que estamos constituindo sujeitos, "sempre, constantemente, intermitentemente" (p. 88). Ela discorre também sobre as "pistas" que cada palavra dita, falada, lida ou interpretada, deixa em nossa constituição como sujeitos. Para ela "cada palavra nossa vale, vale em todo o seu sentido. Entre nós, para outros, vamos nos marcando pelas pistas deixadas" (ANDRADE, 2011, p. 95). E é nessa ideia que me apego: as marcas das palavras se fazem marca no encontro. Esse encontro visto como movimento de formação, de transformação.

Em meu "diário de pesquisadora" falo sobre a empatia a partir de uma perspectiva bakhtiniana. Empatia significa deslocar-me, sair de mim e buscar a incompletude no outro. Para Bakhtin (2010) "A empatia realiza alguma coisa que não existia nem no objeto de empatia, nem em mim mesmo, antes do ato de identificação, e através dessa alguma coisa realizada o Ser-evento é enriquecido (isto é, ele não permanece igual a ele mesmo)" (p. 16).

Trago as contribuições de Bakhtin (2010) para discorrer melhor sobre o conceito de empatia. Sobre o sentido de empatia que quero me referir no presente trabalho. Para o referido autor, todo ato (ação histórica real) que se pratica é bifronte, ou seja, é uma via de mão dupla. Isso se deve ao fato de que o ato articula o mundo da vida (espaço dos atos) e o mundo da cultura, o que dentro da perspectiva bakhtiniana se denomina como o mundo ético (da vida) e

estético (da cultura). Bakhtin (2010) alerta que existe, no ato, uma intencionalidade objetiva, quero dizer, um objetivo que possa ser alcançado. Por isso ao viver/experienciar o ato, é possível notar o que, no ato (mundo da vida), é concretizado e será alcançado, ainda que no mundo da cultura ele tenha surgido como possibilidade.

Chaluh (2008) em sua tese, também trabalhou com o conceito de empatia. Para a autora "Segundo Bakhtin (2010), todo ato é ético, sendo um ato responsável duplamente, pois somos responsáveis pelos nossos atos e também nossos atos dizem de nossa responsabilidade em relação ao outro" (CHALUH, 2008, p. 195). Sendo assim,

> Todo ato que eu pratico responde a outros atos (anteriores), é uma reposta aos que me antecederam e abre outros atos futuros porque haverá uma resposta dos outros que vão me suceder, ou seja, o ato define-se na concretude e também ele mesmo se abre. Em função dessa abertura, o autor considera que, todo ato, além de ser ético, também é estético. Um ato é ético porque ele mesmo não acaba em si próprio, já que nossa ação está aberta a outras respostas; mas o ato é também estético porque lhe damos um acabamento, um suposto fim que se abre para o outro em sua resposta. Este acabamento só pode ser estético porque o fim que lhe damos resulta de nosso deslocamento para o futuro - a ser alcançado - lugar a partir do qual dispomos de um excedente de visão que permite o acabamento (que obviamente não se confunde com o fechamento de sentidos ou mesmo das ações) (CHALUH, 2008, p. 195).

A partir das contribuições de Chaluh (2008) sobre as definições de ética e estética em Bakhtin (2010), reflito sobre a estética a partir de uma perspectiva bakhtiniana. Para Bakhtin (2010), a reflexão estética da vida viva não é, por princípio, a autorreflexão da vida em movimento, pois nesse processo está pressuposto a participação de um outro sujeito, um sujeito da empatia. Esse, por sua vez, está situado para além dos limites dessa vida. Segundo o autor,

> Um momento essencial (ainda que não o único) da contemplação estética é a identificação (empatia) com um objeto individual da visão — vê-lo de dentro de sua própria essência. Esse momento de empatia é sempre seguido pelo momento de objetivação, isto é, colocar-se do lado de fora da individualidade percebida pela empatia, um separar-se do objeto, um retorno a si mesmo (BAKHTIN, 2010, p. 15).

Chaluh (2008), por meio das palavras de Bakhtin (2010), diz que o regressar da consciência faz surgir uma "forma, de seu próprio lugar, à individualidade captada de dentro, isto é, enforma-a esteticamente como uma individualidade unitária, íntegra e qualitativamente original" (BAKHTIN, 1993, apud CHALUH, 2008 p. 195).

Bakhtin (2010) sinaliza que não se deve pensar que o momento da empatia é sucedido, cronologicamente, pelo momento da objetivação. São eles, dois momentos indissociáveis. A

empatia está conectada ao "momento abstrato do ato unitário da atividade estética, e não deveria ser pensada como um período temporal; os momentos de empatia e de objetivação interpenetram-se mutuamente" (BAKHTIN, 2010, p. 15).

Chaluh (2008) afirma que esse jogo estético, que envolve a contemplação estética do objeto, desencadeia um processo de empatia e objetivação-formação. Para ela, após o ato de comtemplar o objeto, é necessário um retorno a si mesmo; esse retorno por sua vez, desencadeia um processo de objetivação-formação. Em outras palavras, ao retornar a mim, eu atribuo sentido ao ato da contemplação estética (empatia), o que se abre como possibilidade de compreensão do outro, agora desde o mundo da cultura.

Prossigo com as considerações de Chaluh (2008) uma vez que a autora, como pesquisadora na escola, teve a possibilidade de compreender esse processo de empatia-objetivação junto com os sujeitos com os quais compartilhou a vida, professoras da escola. Ao dar visibilidade aos processos formativos desencadeados a partir dos encontros, ela afirma que dentro desse jogo estético, encontramo-nos com a beleza presente no outro. Ela, enquanto pesquisadora na escola, experenciou o movimento estético de empatia e objetivação-formação no encontro com as professoras. Essas, por sua vez, também a contemplaram enquanto pesquisadora, ao mesmo modo que puderam contemplar umas às outras. Para a autora,

> Em todos esses jogos estéticos, ao sair do mundo da empatia, fomos indo para o mundo da objetivação-formação, no mundo da cultura, o que significa a interpretação possível que cada uma de nós deu para essa contemplação estética, dando para o outro um acabamento estético a partir do nosso lugar, exterior, único, singular. (CHALUH, 2008, p. 196).

Para Bakhtin,

> [...] criar empatia é um ato meu, e apenas isso constitui sua produtividade e novidade. A empatia realiza alguma coisa que não existia nem no objeto de empatia, nem em mim mesmo, antes do ato de identificação, e através dessa alguma coisa realizada o Ser-evento é enriquecido (isto é, ele não permanece igual a ele mesmo) (BAKHTIN, 2010, p. 15-16).

Chaluh (2008) explicita, a partir das considerações de Bakhtin que "não é o objeto que toma posse de mim como alguém passivo, pelo contrário, sou eu que me identifico ativamente com o objeto" (p.196). Chaluh (2008) explicita que,

> [...] retornar sobre nós mesmos implica desenvolver uma atividade que passa necessariamente pela possibilidade de explicitar uma nova enunciação a partir

> das palavras do outro. As palavras do outro ‘ecoam’ em nós, e nós refletimos a partir desse ‘eco’, dessa voz que ganha força dentro de nós e para a qual precisamos enunciar uma palavra outra (CHALUH, 2008, p. 197).

Em vias de concluir minhas considerações sobre a empatia e a objetivação-formação, explicito que há, nos estudos de Bakhtin (2010), uma diferenciação entre empatia estética e compreensão do outro. Para ele,

> A empatia estética (isto é, não a pura empatia em que alguém se perde, mas a empatia que objetiva) não pode fornecer o conhecimento do Ser único em sua eventicidade; pode fornecer apenas uma visão estética do Ser que está localizada do lado de fora do sujeito (e do próprio sujeito localizado do lado de fora de sua auto-atividade, isto é, em sua passividade). Compreender um objeto é compreender meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, compreendê-lo em relação a mim mesmo no Ser-evento único, e isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo (BAKHTIN, 2010, p. 17-18).

Entre a empatia estética, que, segundo Bakhtin (2010) é objetiva e a empatia pura, há a consciência de que compreender algo é compreender meu dever em relação a ele, ou seja, pressupõe a minha participação responsável nesse ato, minha assinatura no ser-evento único do encontro, e não apenas uma abstração de mim.

E por que trago esse conceito logo agora que a “conversa” fluía bem acerca dos encontros e suas possibilidades formativas? Para dizer que nem todo encontro é potencialmente formativo, ainda que transformador. Para que um encontro alcance esse “status” de movimento formativo, há de se ter empatia por aquele outro com quem se encontra. Disposição para a saída de si e o retorno sobre nós mesmos. Aqui está em meu diário a minha percepção sobre o elemento da empatia no encontro.

> *Charlotte foi em busca da escola que ela idealizava. A escola de “Kelly Martoer”. O “status” da palavra “professora”. Me teve como conselheira, apoiando, olhando de forma atenta. Ambas, a todo momento, vinham para quebrar a rotina da minha sala de aula. De modo especial, claro, foram as primeiras aulas. E esse “tom” da novidade do primeiro encontro traz sempre uma pitada em ansiedade, insegurança, expectativa. Mas a nós três o que não faltou foi a empatia. Pela escola, pela sala de aula, pelos alunos e pelo trabalho em parceria que ali se iniciava* (Diário da pesquisadora, p. 117).

Também Varani (2005), ao se debruçar sobre a constituição do trabalho coletivo com

um grupo de professores de uma escola pública do Estado de São Paulo, dedicou-se a observar e descobrir a escola enquanto um espaço de encontro entre sujeitos. A referida autora buscou por encontros dados não instituídos do cotidiano da escola e percebeu, na organização e aproximação espontânea de um grupo de professores, a possibilidade da realização de um trabalho coletivo. Segundo a autora, "a escola se constitui no espaço do encontro de diferentes sujeitos com diferentes projetos e espaço de possibilidade de construção do projeto coletivo (VARANI, 2005, p. 142).

Seguindo com Varani (2005), ao analisar a fala de um dos sujeitos de sua pesquisa e perceber que a composição de um projeto coletivo é, antes de tudo, a união de pessoas com objetivos em comum. Ela narra que,

> Não havia intenção de se formar um "grupo pré-definido" dentro da escola, por isso inicialmente o encontro é casual. Mas esse encontro vai aos poucos tomando forma, certos contornos, pois se inicia a percepção de objetivos e inquietações comuns entre alguns professores e a necessidade de se constituir um projeto político-pedagógico. E o que foi casual começa a obter contornos de intencionalidade (VARANI, 2005, p. 143).

Considero que o que Varani (2005) chama de "percepção dos objetivos e inquietações comuns" tem muito a ver com o percurso vivido por mim junto com as bolsistas. Assim como o grupo de professores da referida autora, Manoela, Charlotte e eu tínhamos, um projeto semelhante de pensar a escola e a sala de aula.

Pois sim. Temos o encontro enquanto um movimento formativo. O encontro que descola, que movimenta, que "empatiza", que reconhece no outro a sua própria incompletude de ser e estar em determinado contexto. Em um outro momento da escrita de meu "diário de pesquisadora" resgato outro conceito de Bakhtin para pensar meu encontro com Manoela e Charlotte: a dialogia. Bakhtin (2003) nos brinda com o conceito de dialogia.

> A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Se unirmos encontro com o outro na perspectiva da empatia e objetivação-formação para atingir a compreensão do outro, na perspectiva bakhtiniana de meu dever com o outro e de minha participação responsável, com esta dialogia dentro da perspectiva do encontro de vozes,

de palavras temos o encontro enquanto uma possibilidade formativa. Em meu diário, minhas palavras expressam a descoberta dessa lição sobre o trabalho de parceria com Manoela e Charlotte.

Minha relação com as meninas ousou e foi: dialógica. Na dialogia, há o encontro, acontece a troca..., mas não perdemos o nosso singular nesse encontro, como resultante, há pensamentos novos tanto para mim, tanto quanto para o outro. Tão bonito quanto complexo [...]. Quando eu preservo a figura do outro no encontro eu levo dele o melhor. Quando eu tento impor-me a ele, ou se produzirá algo totalmente meu (e ele será calado) ou totalmente dele (e eu me calarei). Da dialógica não nos fundimos em um, nos multiplicamos (Diário da pesquisadora, p. 127).

Me é muito cara essa ideia de, através do encontro regressarmos a nós multiplicados. Multiplicados pelas vozes do outro que também ao seu retorno leva muitas das minhas vozes. É uma cadeia infinita de vozes que se propagam de encontro em encontro. É formativo no ser-evento-único da vida e no ato estético da transformação deste ato em palavras. Seja pela narrativa, pela poesia, pela música ou pela pesquisa.

Lições sobre o encontro. Encontro esse desencadeado por meio da empatia estética e da compreensão do outro (minha responsabilidade e minha participação), da dialogia. Encontro que se dá no terreno fértil das palavras. E sobre isso Ponzio (2010) esclarece: “A palavra outra é a palavra do encontro” (p. 29). E sobre o encontro o autor explicita que,

> ...o encontro não é simplesmente com o desconhecido, o encontro com alguém que não conhecia, *mas é também encontro com aquele que antes estava já ao meu alcance, na minha cara, no meu dia-a-dia, é também o encontro com eu mesmo.* Bem, cria-se uma espécie de curto circuito. Acontece isso: há a possibilidade de uma leitura outra que não é mais a leitura dada, simples, óbvia (PONZIO, 2010, p. 29, destaques meus).

E foi nesse “encontro comigo mesmo” que descobri a importância do outro em meu processo formativo. Na provocação dada por Manoela e por Charlotte. O reencontro do eu no outro. No convite aberto a dizer a minha palavra e ouvi-la pela voz do outro.

"Será que as crianças também sentem isso?" Indiciariamente percebo que Charlotte já havia sentido mudanças na turma. Aquela turma que, como ela mesma registrou "turma muito alegre". E ao dizer do reflexo... a analogia do espelho, ***Charlotte me convida a enxergar para além dos meus problemas. Me provoca a me reencontrar.*** *Na alegria que um dia minha, também foi dos meus alunos, e que ali, parecia desaparecer* (Diário da pesquisadora, p. 120).

No encontro que me reencontro. Sou convidado/provocado pelo outro a me perceber habitando fora de mim. E sobre o conceito de provocação Chaluh (2008) considera o "outro como provocação para minha própria formação" (p. 192). A autora explicita que

> O outro tem a possibilidade de me provocar por estar em um lugar privilegiado, por estar nesse lugar exterior do qual consegue enxergar coisas a meu respeito que eu mesma não consigo enxergar. A ideia de formação que desenvolvo neste trabalho passa, necessariamente, por pensarmos no outro como provocação, como alguém que provoca (ação), provoca-ação. Provoca uma ação (CHALUH, 2008, p. 192).

Temos assim, na possibilidade formativa do encontro, a empatia estética, a compreensão, a dialogia, a palavra e a provocação. Reconheço nesse momento, a potencialidade dos encontros formativos que acontecem em sala de aula, no trabalho de parceria entre professores, entre alunos, entre alunos e professores como uma "lição" a ser compartilhada. Um caminho para se pensar o trabalho em parceria dentro da formação docente.

Dissertar sobre o encontro (estética da empatia e a compreensão do outro), sobre dialogia, é, discorrer sobre alteridade. Alteridade para Bakhtin (2003) é quando ser significa ser para o outro e, através dele, ser para si próprio. Nas palavras do autor,

> Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativa emocional. *A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros*: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (BAKHTIN, 2003, p. 373-374, destaques meus).

Desse modo, não é possível pensar na constituição do eu pelo viés da identidade. Ela nos é dada pelo outro. Pela palavra-alheia. Palavra essa que me provoca a um descolamento,

que por meio da empatia se consagra, se incompleta e retorna, para então promover em mim uma renovação daquilo que ali já estava.

Miotello e Moura (2012), ao proporem uma forma outra de pensar a identidade do sujeito, afirmam que eu "vou me constituindo nos limites entre eu e o outro, *vou existindo pelas ofertas do Outro*. Nesse jogo a minha identidade é uma atividade coletiva, cujo ponto de partida é sempre o outro. (MIOTELLO E MOURA, 2012, p. 555, destaques meus). Essa ideia de que sou como sou pelas ofertas do outro a mim é a expressão sincera da minha relação com Manoela e Charlotte. E por meio dos registros analisados, afirmo que o mesmo se deu com elas em relação a mim. Pois considero que a alteridade não habita apenas no eu, nem tampouco no outro. Ela se concretiza no entremeio das relações. Na faísca formativa do encontro. No segundo em que nem sou totalmente eu nem completamente o outro.

Essa ideia de movimento que rompe, que provoca, que transforma se conecta a reflexão que aqui trago: de considerar o encontro (enquanto conceito) e os encontros (enquanto atos na vida) como possibilidade formativa dentro da profissão docente. E é interessante considerar o jogo que as palavras e os conceitos causam no refletir sobre um determinado tema. Ao me encontrar com o outro, por um segundo, eu me desencontro de mim. Em seguida retorno, inconcluso, com uma imensa vontade de me tornar completo novamente. É nesse jogo da completude/incompletude do encontro/desencontro que me constituo.

Pensar o trabalho de parceria pelo viés do encontro me parece um caminho rico de sentidos e significados. Extrair como lição a potencialidade desses encontros na minha constituição como professora em exercício e na constituição de Manoela e Charlotte como futuras professoras, me aponta um caminho iluminado e bastante fértil para os estudos acerca da formação inicial e continuada de professores. Nas palavras de Bakhtin (2010),

> A empatia estética (isto é, não a pura empatia em que alguém se perde, mas a empatia que objetiva) não pode fornecer o conhecimento do Ser único em sua eventicidade; pode fornecer apenas uma visão estética do Ser que está localizada do lado de fora do sujeito (e do próprio sujeito localizado do lado de fora de sua auto-atividade, isto é, em sua passividade) (BAKHTIN, 2010, p. 17-18).

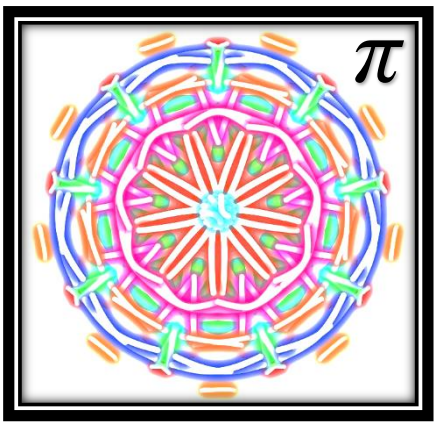
Desse modo, ao buscar a compreensão de um determinado evento, experiência ou o que quer que seja meu objeto de estudo, está pressuposto que busco compreender qual é meu dever ético em relação ao mesmo. Essa é minha postura responsável e responsiva. Assim, compreender o outro é buscar o lugar dele em relação a mim naquele momento único do encontro, sem negar a minha responsabilidade nesse encontro.

Da potencialidade dos encontros.... Na poesia, se faz vendaval. As lições que o vento sopra – com profundidade. Chamo Pessoa (1973) para dizer do caminho aquilo que eu não ouso dizer. Poesia para colorir a vida, sacudir o pensamento. Me deixe terminar assim...

[...]
Ah, mágoa de ter consciência da vida!
Tu, vento do Norte, teimoso, iracundo,
Que rasgas os robles — teu pulso divida
Minh'alma do mundo!

Ah, se, como levas as folhas e a areia,
A alma que tenho pudesses levar —
Fosse pr'onde fosse, pra longe da ideia
De eu ter que pensar!
[...]
Horror de ser sempre com vida a consciência!
Horror de sentir a alma sempre a pensar!
Arranca-me, ó vento; do chão da existência,
De ser um lugar!
(PESSOA, 1973, p. 38)

7.2. Esta é uma pesquisa sobre *palavras*.



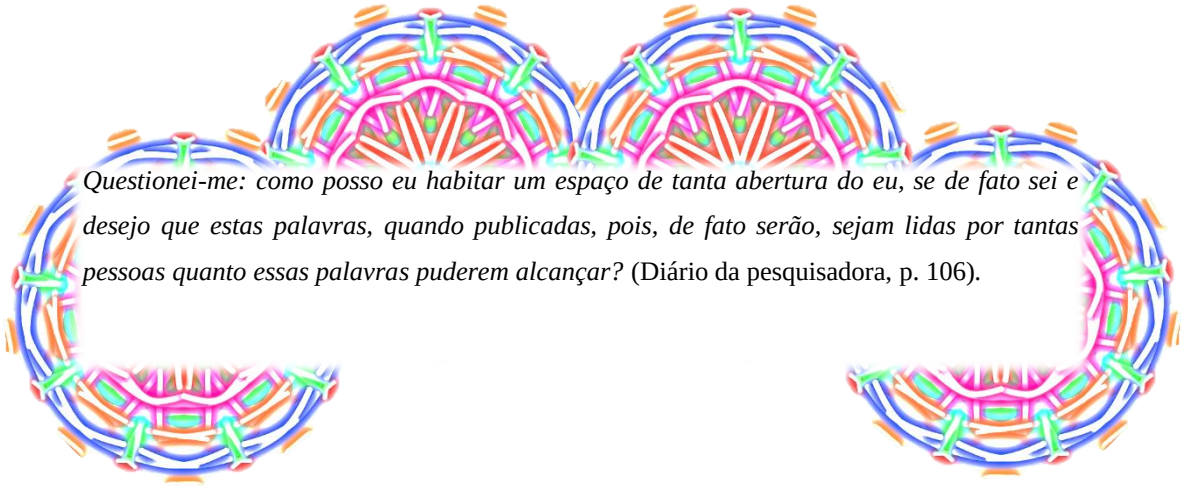
Leio e releio meu "diário de pesquisadora", ao passo que vou traduzindo os indícios que me levam a mais uma lição sobre o trabalho de parceria em sala de aula, a ideia central que defendo na presente tese. Eis que encontro. Lições que chegaram por meio delas, das mais diferentes maneiras: *as palavras*. Ditas, escritas, implícitas e declaradas. Palavras minhas, palavras de Manoela e Charlotte. No sentido bakhtiniano do conceito de palavra e de contrapalavra.

É possível pensar que no encontro há sempre palavras (signos). Nem sempre ditas. Mas presentes enquanto pensamento. Ato. Expressão. Para Bakhtin (2003) a palavra é a ponte que me conecta com o outro. Para o referido autor as palavras são "comprometidas", elas carregam em si um tom de compromisso.

Ponzio (2010) afirma que "cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera os sentidos da palavra alheia" (p. 37). Para o autor, a minha palavra (dita, escrita, concebida) "é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz" (PONZIO, 2010, p. 37).

Para Geraldi (2002) “Falar ou escrever é uma ‘luta’ com os recursos linguísticos porque, vindo carregados de suas memórias, ainda assim se tornam maleáveis na singularidade do evento discursivo” (GERALDI, 2002, p. 4-5). Para esse autor, “trata-se, portanto, de construir com recursos “imperfeitos” algum sentido, que não se reduz à unidade” (p. 5). Não há limites para os sentidos que a palavra dita, escrita, expressa, pode alcançar.

Tendo como pano de fundo tais conceitos sobre a palavra na vida e na relação eu-outro, reflito acerca das palavras que Manoela, Charlotte e eu escolhemos para dizer, descrever e expressar nossa experiência de trabalho em sala de aula. Logo ao iniciar a escrita do meu “diário de pesquisadora” eu explicito a consciência da palavra que se faz como plumas ao vento.



Questionei-me: como posso eu habitar um espaço de tanta abertura do eu, se de fato sei e desejo que estas palavras, quando publicadas, pois, de fato serão, sejam lidas por tantas pessoas quanto essas palavras puderem alcançar? (Diário da pesquisadora, p. 106).

Há implícito na minha enunciação que, por mais que eu tente escolher, selecionar e tratar as palavras, elas quando publicadas ganharão uma vida própria, dentro da perspectiva de cada leitor, que embebedará a compreensão das “minhas palavras” com “suas palavras”. É o que Bakhtin (1999) escolheu chamar de “contrapalavra”. Para ele, ao ouvir o que o outro fala, crio uma resposta, uma réplica, uma contrapalavra à palavra dada.

Ponzio (2010) situa a palavra enquanto ato. Ato singular e responsável. Habita na alteridade, no princípio da não-indiferença ao outro. Para este autor,

> Trata-se da palavra como evento irrepetível tal, subtrai-se à indiferença de um sujeito cognoscente, a uma consciência abstrata, a uma visão teorética. E se subtrai justamente pela *não-indiferença* que consiste, de um lado, na responsável participação de quem a assume como seu ato e, de outro, na responsável participação que essa já requer, na sua própria forma, no seu *dizer* além do conteúdo, no seu *dito*, daquele ao qual se dirige de modo único, irrepetível e insubstituível (PONZIO, 2010, p. 32 – grifos do autor).

Nesse movimento dinâmico e voluntário de buscar o que Ponzio (2010) chama de "palavra outra", o sujeito, ao mesmo tempo que ocupa o lugar de fala, também se posiciona no lugar da escuta, que para o autor significa "dar tempo ao outro, ao outro de mim e o outro eu" (PONZIO, 2010, p. 25). Para mim, as palavras assumem, como diz Bakhtin (2003), o compromisso de atingir o outro e de provocá-lo. O que ele faz com o que lhe chegou só suas contrapalavras podem dizer.

E foi nesse jogo de palavras e contrapalavras. Minhas-alheias palavras, que Manoela e eu, Charlotte e eu, constituímos nosso trabalho de parceria em sala de aula. Em outro momento da escrita do meu "diário de pesquisadora" eu me coloco na busca de uma palavra que expresse o terreno movediço que é lançar palavras à compreensão do outro.

> *E é interessante pensar nessa palavra "quase". Tão "fronteiresca" se assim posso chamá-la. "Quase" é aquilo que ainda não é. Possivelmente será. Ou não. O quase é o tom da incerteza. O "quase" serve ao deus do possível e do impossível ao mesmo tempo. Aqui tenho por igual a presença do "quase". Uma "quase" escrita acadêmica. Uma "quase" escrita confessional* (Diário da pesquisadora, p. 106).

Larrosa (2002) parte do princípio de que as palavras são produtoras de sentidos. Segundo ele, "produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação" (p. 21). Larossa (2002) aposta no protagonismo das palavras nas relações entre sujeitos com o mundo e entre si. Sua afirmação acerca da potencialidade tem algo de poético e filosófico.

> 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. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, *o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras*. E, portanto, também *tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos* (LARROSA, 2002, p. 21).

Meu pensamento encontra o de Larossa (2002) no que tange a responsabilidade de nossos dizeres, de nossas alheias-própria palavras no mundo e nas relações que estabelecemos cotidianamente. Não digo responsabilidade no sentido de controlar os sentidos que serão produzidos no momento em que minhas-alheias-palavras ganham liberdade na compreensão da posição de escuta do outro, mas responsabilidade no sentido bakhtiniano de assinar sobre aquilo que se diz, do lugar que se diz, com as vozes que diz. Em um outro momento da escrita do diário percebo a potencialidade das palavras ditas/escritas para o outro e/ou sobre o outro.

Uma particularidade do meu caderno de partituras: os post-its. Pequeninos pedaços de papéis autocolantes, em que fui escrevendo palavras que me saltavam aos olhos, enquanto lia os registros de Manoela e Charlotte. Enquanto lia meus próprios registros.

> *Ao compor as minhas "partituras" fui colando aqueles "post-its" coloridos com palavras que vinham à minha mente enquanto eu lia todo o material. Decidi reproduzi-los aqui para quem sabe, tecer uma análise sobre a chegada das meninas em minha vida profissional.*
>
> *Acredito que estas palavras soltas sinalizam a combustão de sentidos e sensações produzidas quando um outro profissional adentra o seu local de trabalho trazendo consigo suas verdades, sua visão sobre a escola, a sala de aula e a Educação. Para mim foi uma experiência ímpar em um encontro par* (Diário da pesquisadora, p. 116).

Palavras-soltas. Palavras ao vento. Geraldi (2002) diz que "aprendemos com o poeta que a luta com as palavras é vã" (p. 2). Aprisioná-las em nossa racionalidade é sandice. Em meu "diário de pesquisadora" os post-it revelaram palavras em explicitação – daquilo que foi dito, seja no diálogo entre Manoela e eu ou Charlotte e eu. Em explicitação – daquilo que foi escrito sobre nós, pelas palavras de Manoela ou de Charlotte, ou minhas também. Estes mesmos post-its revelaram palavras em interpretação – da leitura que fiz das palavras contidas em nossos registros. E ainda, estes pequenos pedaços de papel, revelaram palavras em combustão – quando o que foi dito/escrito sobressai ao modo interpretativo do meu eu pesquisadora. Aparece em caixa alta, com ponto de exclamação.

Reconheço os post-its como fragmentos que trazem, para o diário, palavras em explicitação, interpretação e combustão.

> *Assim como anexei os "post-its" na composição da chegada das meninas a minha rotina profissional. Agora retomo tal movimento, trazendo as palavras-soltas que eu fui escrevendo enquanto compunha as "partituras" dos meus registros, fontes de minha pesquisa. Vendo esse "arco-íris" de "quase-papéis" (pois aqui estão ilustrados por elementos gráficos), me deparo com uma explosão de sentidos despertados pela composição das escritas: minhas escritas, de Manoela e de Charlotte* (Diário da pesquisadora, p. 122).

> *Trago aqui os "post-its" que retirei do meu "caderno de partituras". Lembretes, palavras que vinham na minha mente enquanto eu compunha aquele material. Entre um recorte e outro, uma leitura outra. Eles são como uma ponte entre a Pamela que viveu toda essa experiência de parceria, a Pamela pesquisadora que compôs o "caderno de partituras" e essa Pamela, narradora, escritora, autora* (Diário da pesquisadora, p. 130).

Palavras que despertam sentidos... que lembram, que estabelecem pontes. Entre mim e as bolsistas, entre mim comigo mesma. Geraldi (2002) afirma que "a palavra lida é sempre o momento e lugar da 'startização' de muitas outras palavras do leitor, suas contrapalavras, a compreensão resulta não do reconhecimento da palavra aí impressa, aí ouvida, mas do encontro entre a palavra e suas contrapalavras" (GERALDI, 2002, p. 5).

Ponzio (2010), em seu discurso sobre a busca por uma palavra outra, nos brinda com a ideia de "uma palavra fora do lugar" (p. 157). Uma palavra que transcende o lugar do eu e o lugar do outro. Palavra largada. A-largada. Percebo as palavras inscritas nos post-it um pouco nesse tom de palavra fora do lugar. Pois são elas, palavras pinçadas da narrativa das meninas, das minhas narrativas. Não necessariamente contidas (de forma efetivamente escrita) em tais registros. Surgiram, chegaram. Para Ponzio (2010), "a palavra outra, inapropriável, inclassificável, extra-ordinária identidade, fora de gênero, fora de papel, palavra de um singular,

palavra de outro dirigida a possibilidade do encontro (PONZIO, 2010, p. 157, destaques meus).

Encontro, palavra, encontro de palavras, palavras no encontro. Se imbricam. Dançam. Ao me dedicar à leitura do estudo de Camargo (2011) sobre cartas, escrita, linguagem e práticas culturais, "tropeço" em uma definição do que é "ser palavra" no mundo. Presenteada por Camargo (2011) na autoria de Guimarães Rosa (1964) por meio de uma carta dele destinada a um amigo.

> Acho, também, *que as palavras devem fornecer mais do que o que significam*. As palavras devem funcionar também por sua forma gráfica, sugestiva, e sua sonoridade contribuindo para criar uma espécie de "música subjacente". Daí o recurso às rimas, às assonâncias, e, principalmente as aliterações (ROSA, 1964 apud CAMARGO, 2011, p. 38, destaques meus).

Camargo (2011) fala da palavra enquanto cor e tom da arte da escrita. Para a autora, a leitura das cartas de Guimarães Rosa e sua amiga Mrs. Harriet desperta "a nuance, a cor e o tom da escrita; do buscar compreender as relações desencadeadas pela escrita; *do sentir que, às vezes, toma mais espaço do que o explicar o significado de uma palavra.* Nuance, cor e tom que vão sendo revelados na escrita das cartas (CAMARGO, 2011, p. 39).

Aqui não me refiro (ainda) às cartas contidas nos "cadernos de diálogos" que constituí com Manoela e Charlotte. Falo das palavras soltas nos post-its. Mas em mim a sensação provocada ao lê-los é a mesma que as cartas provocaram em Camargo (2011): palavras que estão ali para uma leitura "sensitiva" (ligadas ao sentir), sem precisar ser explicadas, contextualizadas, pensadas semanticamente. "Tom", "música subjacente" ... no acaso das minhas escolhas, revela-se o sentido das minhas análises: partituras.

Quero falar agora das palavras endereçadas. Das palavras destinadas *a mim* e não *sobre mim.* Palavras de Manoela e Charlotte. Quero falar também das palavras minhas destinadas *a Manoela e Charlotte* e não *sobre elas.* É um momento outro do processo de escrita e análise. Quero falar dos nossos "cadernos de diálogos". Não me sinto segura em nomear estas escritas como sendo cartas. Cartas destinadas a mim pelas bolsistas e vice e versa, embora encontre inúmeros elementos semelhantes. Camargo (2011) compreende "a carta, como um objeto material que traz indícios de uma cultura, numa época, num meio [...], consolida uma prática de escrita porque entremeia, penetra, é constituída e faz o cotidiano, que se efetiva nela" (CAMARGO, 2011, p. 157). Nesse sentido poderia dizer que sim, nosso "caderno de diálogos" era uma espécie de "portfólio de cartas".

Esse nosso caderno era de escrita voluntária, tinha função de ser um canal de diálogo pós-experiência em sala e com um certo distanciamento em relação uma da outra. Essa prática trazia o cotidiano nosso (das aulas) para a escrita e também, a partir do que cada uma lia sobre o que a outra lhe endereçara, compunha a nossa rotina de trabalho. Camargo (2011), diz também que,

> Pode ser pensada como uma prática cultural – pelas marcas, pelos gestos, pelas atitudes que os sujeitos nelas imprimem e deixam impressas – configurada a partir de competências (que também podem ser as de um outro sujeito), modelos, códigos, interesses socialmente construídos; revelada nos modos singulares de apropriação e expressão (CAMARGO, 2011, p. 157).

Mas então por que de minha insegurança em chamar as nossas escritas compartilhadas de cartas? Pois tenho como sentido primeiro da escrita de uma carta algo que quero contar a uma determinada pessoa – e somente a ela. Nossos cadernos tinham a função de dizer algo de especial uma para outra, porém, sabíamos que ele se tornaria parte do corpo documental da presente pesquisa. Não que isto tenha sido um fator de grandes adequações ao que foi dito, às palavras escolhidas para comporem cada escrita, porém, sabíamos que não seria algo assegurado apenas na intimidade do destinatário.

Relendo as cartas escolhidas para compor o meu "diário de pesquisadora" percebi novamente a potencialidade da palavra do outro na nossa reflexão/ressignificação da experiência vivida. Principalmente na palavra que diz "para você". Palavra direcionada. Endereçada. Como aponta Camargo (2011), é uma escrita que marca pela força que carrega de dizer-te ali, aquilo que você, muitas vezes, não esperava ouvir. Segue trecho do meu diário no qual percebo o quanto as palavras de Manoela e Charlotte (nas cartas) me provocavam.

> *Charlotte me mostrou que o caminho da alteridade é "irretornável". Que quando você se abre ao outro, deixa ele com a sua "cara", ao mesmo tempo que você também fica um pouco mais a "cara" dele. Foi na sutileza da frase "Dizem que a sala é o reflexo do professor (a)" que Charlotte me colocou novamente no caminho da alteridade. Caminho que, apesar da impossibilidade concreta de retorno, eu tentava, a todo custo, regredir. [...]*
>
> *"Será que as crianças também sentem isso?" Indiciariamente percebo que Charlotte já havia sentido mudanças na turma [...]. Respondo. Obviamente. Não poderia ficar indiferente ao que li nas palavras de Charlotte* (Diário da pesquisadora, p. 120).

Chaluh e Camargo (2015) consideram a potencialidade da escrita como processo formativo. Para elas "a escrita é, ao mesmo tempo, o objeto e a prática de formação" (p. 186). Em suas pesquisas as autoras analisam um caderno de escritas coletivas produzido por discentes de um curso de Licenciatura. Falam sobre a potencialidade da palavra própria, palavra que se torna própria no momento que há, em tal prática, a cumplicidade entre os escritores/leitores. Segundo as autoras, essa prática de escrita apresenta um potencial formativo, pois evidencia "... uma escrita de si, uma escrita de si que se sabe exposta a outros, uma escrita-interlocução porque tem no horizonte alguém que escreveu antes ou vai escrever depois..." (CHALUH; CAMARGO, 2015, p. 187).

Percebo essa ideia de "escrita-interlocução" (CHALUH; CAMARGO, 2015) presente também nos "cadernos de diálogos". E sua dimensão formativa reside no estreitamento das relações e "essas relações vão se desvelando, um material/documento vai se produzindo, a potencialidade de uma prática vai se configurando. Da escrita e da formação" (CHALUH; CAMARGO, 2015, p. 187).

Como sinalizei do excerto do diário exposto acima: uma escrita que provoca, que convida o outro a pensar. A "não ficar indiferente" às palavras lidas. E não ficar indiferente é, para mim, o primeiro passo no processo de formação. Em outros momentos, as palavras contidas nos "cadernos de diálogos" me fizeram refletir e mudar minha postura em sala de aula.

> *Enquanto **eu lia as palavras de Manoela e refletia** sobre a pessoa que fui e que hoje sou. [...]*
>
> *Essa carta "me diz" muitas coisas sobre minha parceria com Manoela: nesse momento não éramos tão próximas. Não havíamos compreendido a parceria como algo além da atividade profissional conjunta. Era uma parceria de trabalho, mas aqui ainda nos falta um trabalho de parceria. Ela me tem como um modelo, um exemplo de boa professora. Ela se espelha em mim. **Já é possível, através de suas palavras, perceber** a minha tentativa de quebrar com a condição hierárquica entre nós. É claro que eu queria a opinião dela sobre a minha prática docente. Ninguém melhor que ela para me dar esse "feedback"* (Diário da pesquisadora, p. 151).

Considero que os "cadernos de diálogos" não me permitiram ser indiferente às palavras de Manoela e Charlotte. Palavras endereçadas que me faziam refletir, perceber. E considerar o que elas queriam me dizer. Ponzio (2010) chama esse movimento de "posição de escuta". Para o autor "esse é o ponto central da relação com a outra palavra: a posição de escuta, o colocar-

se em escuta; e o colocar-se em escuta significa simplesmente isso: *dar tempo ao outro*, o outro de mim e o outro eu; *dar tempo e dar-se tempo* (PONZIO, 2010 p. 25, destaques meus).

Existe, nesse meu trabalho de análise, a palavra que convida, a palavra que transforma. A palavra endereçada. A palavra não indiferente. Mas há também a palavra que fere. A palavra que chega até você como um tiro de canhão. Abaixo trechos em que as palavras de Manoela e Charlotte me feriram. Não no sentido negativo da palavra, mas palavras que "atravessam" a alma da gente. E deixam marcas. Em alguns momentos da escrita de meu "diário de pesquisadora" percebi as palavras me atravessando e, consequentemente, me provocando a refletir/ressignificar algumas posturas enquanto professora.

> *Posso ler esses registros de Manoela dezenas, centenas de vezes, a cada leitura eu me pego emocionada com uma ou outra palavra que, das vezes anteriores, eu não havia prestado atenção. Confesso, não é nada confortável ler que "a Pamela que utiliza o grito não parece ser a mesma professora a qual considero a minha favorita, o meu exemplo" ou que "Me incomoda ver que o tratamento com os alunos está mais duro, menos tolerante. Não sei se entendo essa dureza [...]". Palavras de Manoela que entram como farpas em meu ego. Ego esse que não aceita erros, falhas. Ego nutrido pela excelência, pela eficiência. Ego desumanizado. Igualmente Charlotte, sinalizou em seus registros, que dividir a sala com alguém nem sempre é um "mar de rosas"... ou talvez até seja, mas não há de se perder de vista que rosas também possuem espinhos. E espinhos machucam* (Diário da pesquisadora, p. 126).

> *A Charlotte, minha nova bolsista, no alto dos seus 17 anos, parece experimentar a escola de um jeito que eu não sei se compreendo. Sinto que ela quer testar as aulas, seguir o seu plano e, apesar de me ouvir com respeito, ela não me escuta. Isso tem mexido demais comigo...*
>
> *Manuela sempre me ouviu. Manuela sempre refletiu considerando as minhas palavras. Charlotte não. Estou refletindo muito sobre não tentar apontar caminhos e sim deixar que ela veja por si só o que é escola* (Diário da pesquisadora, p. 129).

Talvez, alguém ao ler meu registro e o da Manoela pense "ah! Mas era uma turma difícil. Por isso esse discurso desesperançoso e desanimador. Não coleguinha! NÃO! Os eventos da escola (e da vida pois um não está desprendido do outro), eles nos marcam como "ferro em brasa", e quando menos esperamos, exibimos essa cicatriz para quem quer que seja. ***Por meio de nossas palavras*** (Diário da pesquisadora, p. 134).

Bakhtin (2003) considera a palavra um indicador sensível das transformações sociais, uma vez que está sempre posicionada da relação eu-outro. Para ele, palavra é ponte. Segundo Kramer (2003) é "pela fresta da contradição que percebo a presença em mim do outro, em quem não me reconheço. E pela fresta que se torna possível agir com o outro, que nunca é totalmente bom ou mau" (p. 37). Manoela e Charlotte como suas "palavras-farpas" me faziam olhar para um eu-de-mim que eu, do meu lugar, não reconhecia.

Kramer (2003) afirma que a formação "se dá pela coexistência de posições que se *encontram*, *chocam*, dialogam, e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado, e o novo adotado (p. 38, destaques meus). Geraldi (2013) apresenta uma perspectiva fundamentada em Bakhtin que expressa o que foi a experiência de estar em diálogo – falado e escrito – com Manoela e Charlotte. Para Geraldi (2013)

> Na relação com o outro, este sempre me vê na paisagem em que estou, com um pano de fundo que me é inacessível. Essa inacessibilidade a si próprio, no contexto em que se está, mostra-nos nossa incompletude fundante. [...] obviamente, dele eu também sou um outro e, como tal, com excedente de visão. Ambos incompletos, só temos uma forma de relação que possa preencher o vazio: a aproximação dialógica é a forma de encontrar completudes provisórias (GERALDI, 2013, p. 18).

Miotello e Moura (2012) também trazem essa ideia do "outro que me incompleta". Para os autores "cabe ao outro me fazer viver, existir, e para isso tem que me incompletar. Ele tem essa atividade como responsabilidade única e pessoal" (p. 556). Pois, "o que eu quero é ser completo, fechado, pronto. Ser eu. Um ser pronto e acabado. Mas há um movimento *invasivo*,

dialógico que vem do exterior. Sempre o movimento *que rompe, que destrói*, é um movimento do outro (MIOTELLO; MOURA, 2012, p. 556, destaques meus).

Esta pesquisa é sobre encontros e também sobre palavras. Palavras que anunciam, provocam, convidam, ferem, transformam. Não temos total controle sobre a potencialidade das palavras em nossa constituição. Se o vento "teimoso e furioso" de Pessoa (1973) me trouxe como lição para o trabalho de parceria a potencialidade formativa dos encontros, a brisa mansa me aponta para as palavras que formam e transformam. Provocam reflexão, mudança, ressignificância. Deixamos então a poesia dizer, mais uma vez, o que só as palavras – em poesia – conseguem dizer...

Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entanto lutamos
mal rompe a manhã.
São muitas, eu pouco.
Algumas, tão fortes
como um javali.
Não me julgo louco.
Se o fosse, teria
poder de encantá-las.
Mas lúcido e frio
apareço e tento
apanhar algumas
para meu sustento
num dia de vida.
Deixam-se enlaçar,
tontas à carícia
e súbito fogem
e não há ameaça
e nem há sevícia
que as traga de novo
ao centro da praça.
Insisto, solerte.
Busco persuadi-las.
Ser-lhes-ei escravo
de rara humildade.
Guardarei sigilo
de nosso comércio.
Na voz, nenhum travo
de zanga ou desgosto.
Sem me ouvir deslizam,
perpassam levíssimas
e viram-me o rosto.
Lutar com palavras
parece sem fruto.
Não têm carne e sangue...
Entretanto, luto.
Palavra, palavra
(digo exasperado),
se me desafias,
aceito o combate.
Quisera possuir-te
neste descampado,
sem roteiro de unha
ou marca de dente
nessa pele clara.
Preferes o amor
de uma posse impura
e que venha o gozo
da maior tortura.

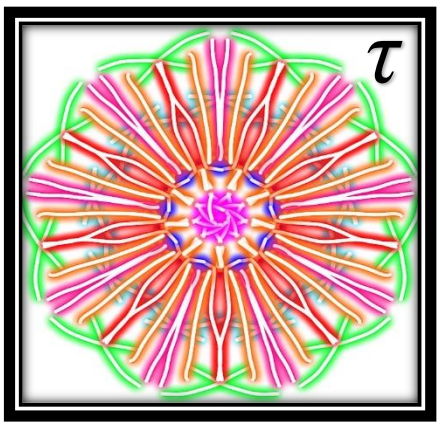
Luto corpo a corpo,
luto todo o tempo,
sem maior proveito
que o da caça ao vento.
Não encontro vestes,
não seguro formas,
é fluido inimigo
que me dobra os músculos
e ri-se das normas
da boa peleja.

Iludo-me às vezes,
pressinto que a entrega
se consumará.
Já vejo palavras
em coro submisso,
esta me ofertando
seu velho calor,
outra sua glória
feita de mistério,
outra seu desdém,
outra seu ciúme,
e um sapiente amor
me ensina a fruir
de cada palavra
a essência captada,
o sutil queixume.
Mas ai! é o instante de
entreabrir os olhos:

entre beijo e boca,
tudo se evapora.

O ciclo do dia
ora se conclui
e o inútil duelo
jamais se resolve.
O teu rosto belo,
ó palavra, esplende
na curva da noite
que toda me envolve.
Tamanha paixão
e nenhum pecúlio.
Cerradas as portas,
a luta prossegue
nas ruas do sono.
(ANDRADE, 1967, p. 14-16)

7.3. Esta é uma pesquisa sobre *tempos*.

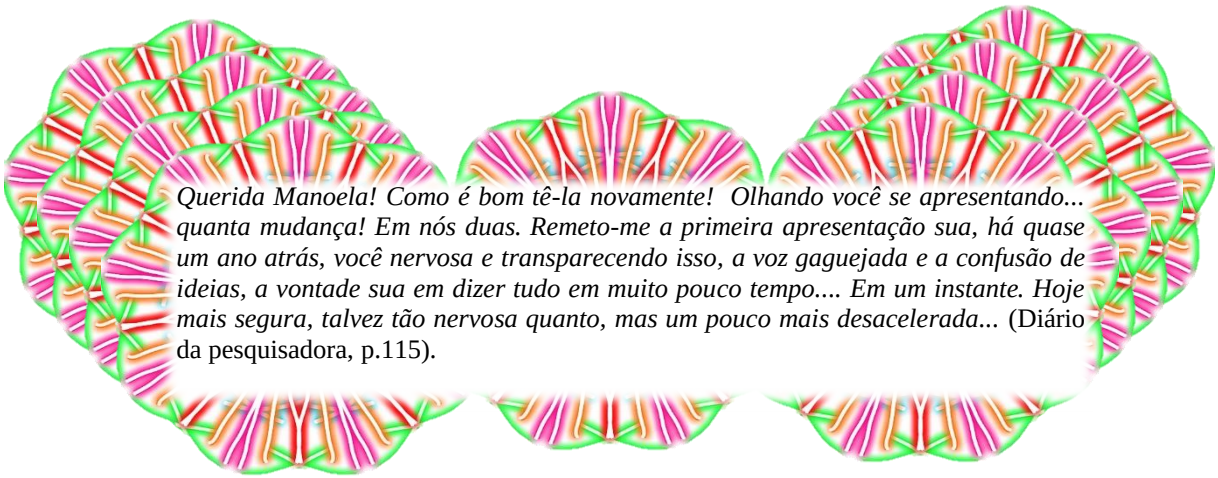


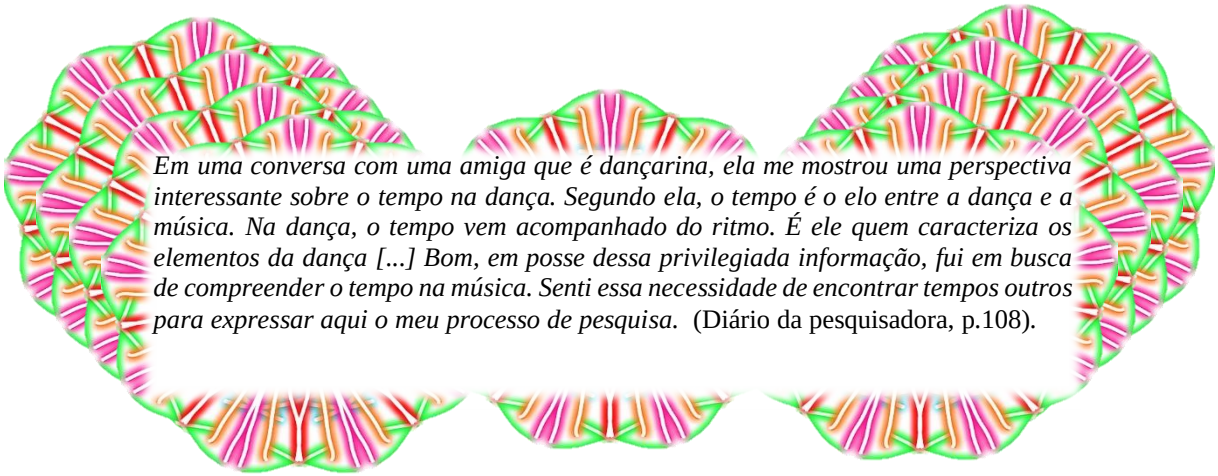
Cá estou eu, inventariando lições... lições que um trabalho de parceria possibilitou. Cá estou eu, direcionando um trabalho de parceria, pelas lições que o possibilitou. Assim, para este momento, escolhi as lições que os tempos da minha experiência com Manoela e Charlotte desencadearam. Essa minha ideia dos tempos se conecta a de Bakhtin, (2003). Em sua definição, para esse autor o espaço é social e o tempo é histórico. O espaço herda do tempo histórico as marcas, é marcado por indícios do passado e do presente.

Em vários momentos da escrita do meu "diário de pesquisadora" eu me percebi refletindo sobre o tempoespaço da minha experiência com as bolsistas.

> *Sabe, eu tenho pensado muito sobre o tempo. Ou melhor, sobre os tempos. Sim. O tempo da experiência... O tempo do ato... O tempo do aprender... O tempo do ensinar... O tempo do compartilhar... O pequeno e o grande tempo (BAKHTIN, 2010)* (Diário da pesquisadora, p.108).

Ranghetti (2004) olha para o tempo pós acontecimento. O refletir sobre o tempo. Para a autora "reler o vivido, o analisado e o refletido, após um tempo de distanciamento, novas aprendizagens e descobertas se apresentam" (p. 02). Assim, no tempo/espaço da análise dos meus registros, dos registros das bolsistas eu tentava buscar o tempo/espaço do acontecimento, da experiência vivida com Manoela e Charlotte.





Nesse trecho, retirado do "caderno de diálogos" meu e de Manoela, saúdo o tempo que passou e transformou Manoela. A tornou mais segura, confortável com as crianças. Reflito e sinalizo para ela que nesse tempo eu também mudei. Bakhtin (2003) afirma que "não existe nada morto de forma absoluta: cada sentido terá sua festa de ressurreição. Problema da grande temporalidade" (p. 352). Estar com Manoela em 2014 e reencontrá-la em 2015 renovou o meu olhar com relação a ela e a mim mesma. Jobim e Souza (1994) explicita que "em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem quantidades enormes e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em momentos determinados do desenvolvimento posterior do diálogo serão recordados e reviverão num contexto renovado e num aspecto novo" (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 11).

Como aponta Jobim e Souza (1994), reencontrar Manoela ressuscitou a lembrança do nosso primeiro encontro e, desde outro contexto (tempo/espaço), pude ressignificar a imagem que tinha dela. E de mim mesma também. Manoela, em seus registros, também sinaliza o tempo como um elemento importante para a ressignificação de nossas práticas.

> ***Há pouco tempo atrás*** *eu e a Pamela estávamos desoladas quanto à turma. Reclamávamos, lamentávamos e ficávamos pensando em mil maneiras de melhorar a sala. Tudo parecia estar tão lento, era tanto trabalho para poucos resultados.* ***Porém hoje vejo*** *que, naquela época, esquecemos o simples fato de que a mudança sempre começa por dentro, e os resultados exteriores sempre demoram a aparecer* (Diário da pesquisadora, p.126).

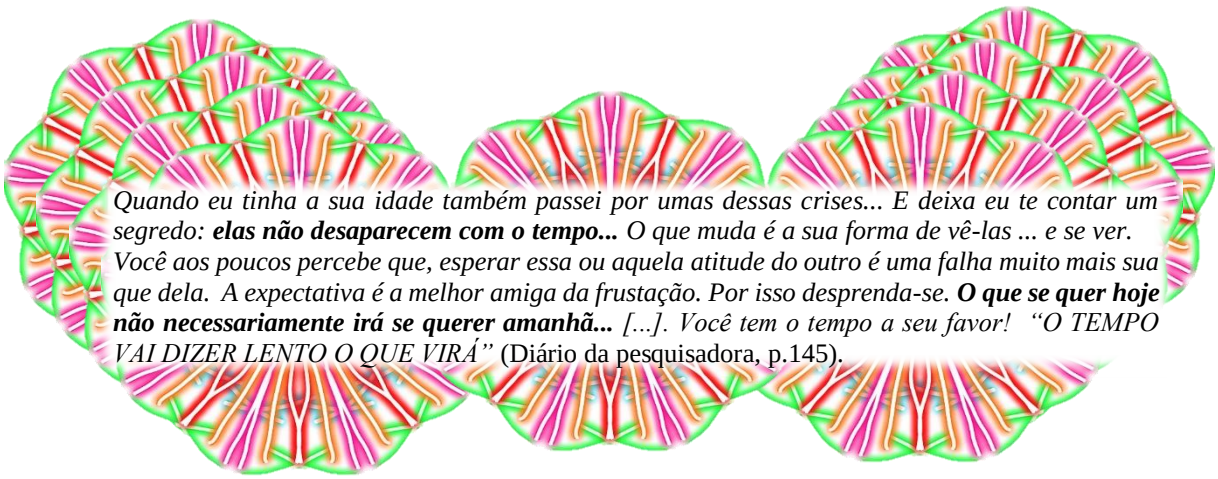
Interessante perceber como passado e presente se encontram. O hoje permitiu a Manoela perceber que em um passado não muito distante nós nos encontrávamos desacreditadas da possibilidade de melhorar com aquela turma de alunos de 2015. Aliás o tempo foi um elemento muito presente nos nossos "cadernos de diálogos".

> *Os problemas da sala parecem tomar tudo impossível. Até agora eu dizia a você que* ***tudo era questão de tempo,*** *mas sinto medo de que* ***o tempo se torne nosso maior inimigo****. Apenas o amor pela nossa profissão nos mantém nesta caminhada* (Diário da pesquisadora, p.138).

Manoela temia o tempo que passava sem que percebêssemos melhora do comportamento da turma. Ela me dizia com palavras que essa melhora "era questão de tempo", mas para ela mesma ela dizia "o tempo não está a nosso favor". Sinto que Manoela temia ficar presa ao tempo e dele se tornar refém. Sobre esse ponto Freire (1987) explicita que o passado,

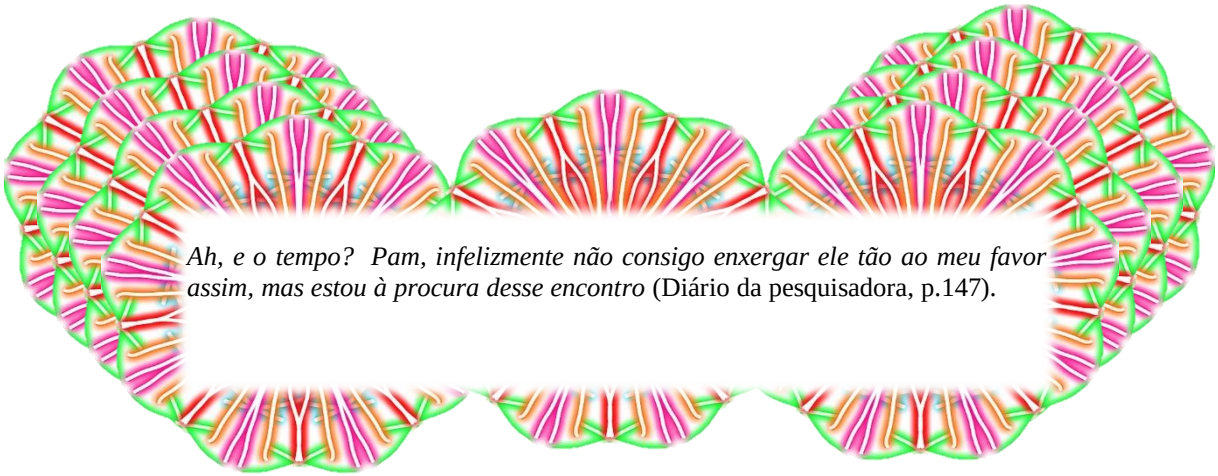
o presente e o futuro “não são como se fossem seções fechadas e intercomunicáveis do tempo” (p.108), pois, dessa forma, “desapareceria uma condição fundamental da história: sua continuidade” (FREIRE, 1987, p. 109). Esse sempre devir que o tempo carrega e que, por mais que no ato da vida nos dê a impressão de ser nosso “inimigo”, ele traça pontes de comunicação entre passado, presente e futuro. Essa conexão é ponto chave que nos provoca a reflexão/ressignificação de nossas práticas.

Em um outro momento, com Charlotte, por meio do nosso “caderno de diálogos” eu sinalizo o privilégio que ela tem com o tempo. Estando eu, com um excedente de visão em relação a ela, o percebi sendo como um amigo para aquela experiência que ela vivenciava em sala de aula comigo e com as crianças em 2016.



Quando eu tinha a sua idade também passei por umas dessas crises... E deixa eu te contar um segredo: ***elas não desaparecem com o tempo...*** *O que muda é a sua forma de vê-las ... e se ver. Você aos poucos percebe que, esperar essa ou aquela atitude do outro é uma falha muito mais sua que dela. A expectativa é a melhor amiga da frustação. Por isso desprenda-se.* ***O que se quer hoje não necessariamente irá se querer amanhã...*** *[...]. Você tem o tempo a seu favor! “O TEMPO VAI DIZER LENTO O QUE VIRÁ”* (Diário da pesquisadora, p.145).

Sinalizo a Charlotte que enquanto sujeitos, estamos em constante transformação. E o tempo/espaço em que estamos é elemento fundamental desse processo. Quando eu digo que “o que se quer hoje não necessariamente irá se querer amanhã” quero dizer a ela que não sofra com as angústias do presente, que o “tempo vai dizer”, vai dar o tom certo para cada experiência vivida. Ao ponto que Charlotte, ainda que não visse o tempo da mesma forma, me confidenciou, no caderno de diálogos, sua abertura para encontrar esse tempo amigo de que eu lhe tanto falava.



Esses dois excertos, relacionados ao tempo, expressam em experiência real, o conceito bakhtiniano de "excedente de visão". Para Bakhtin (2013),

> Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver [...]. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos (BAKHTIN, 2003, p. 44).

Desse modo, compreendo o porquê para Charlotte era tão complexo enxergar o tempo a seu favor. O meu excedente de visão em relação a ela era que me dava, a possibilidade de enxergar o tempo de uma forma outra, que ela, do lugar em que ocupava, jamais poderia ver. Bakhtin (2003) afirma que "o excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se" (p. 45).

Manoela, em uma de suas cartas endereçadas a mim, ao final de 2015, expressa ter aprendido comigo o valor desse tempo que "está a nosso favor". Tempo que dar conta de conectar o ontem e o hoje e nos transformar.

> ***Aprendi com a Pamela*** *que, se você quer ser uma boa professora, tem que vestir a camisa, botar a cara a tapa, e enfrentar todo o tipo de torcida adversária. Ela me mostrou que é difícil sim,* ***mas que o resultado vem com o tempo,*** *mesmo quando ela também já não esperava mais nada. Me ensinou a ter postura, a pensar nos meus êxitos e falhas.* ***A Pamela pensa muito, o tempo inteiro,*** *reflete sobre tudo e, sem querer, despertou esse hábito em mim* (Diário da pesquisadora, p.151).

Aqui temos o tempo atuando em dois elementos: o grande tempo, aquele que traz novos sentidos para as experiências do passado e, o pequeno tempo, o tempo da reflexão na ação, no ato da vida. Manoela diz que sou uma pessoa que reflete o tempo todo e que eu, de certa forma, provoquei essa prática nela também. A prática de refletir sobre a ação e ressignificá-la.

O que quero suscitar aqui é esse "tempo da reflexão na ação" sinalizado por Manoela. Um tempo que se faz presente na ação, na relação com o outro, no compasso singular da experiência. Ao mesmo passo que há, nas palavras de Manoela a menção de um tempo outro, o "tempo da colheita" em que vemos os frutos gerados a partir da uma experiência.

Percebo o tempo e suas configurações plurais como uma lição do trabalho com as bolsistas. Já, durante a escrita do meu "diário de pesquisadora" eu, enquanto organizava o material contido no "caderno de partituras", percebia essa pluralidade dos tempos presente no trabalho que realizei com Manoela e Charlotte na escola.

> *Quero resgatar a minha ideia inicial. A ideia de que aqui estaria a minha pulsação musical. O meu modo de organizar o tempo da experiência e o tempo da narrativa. Ah o tempo!*
> *Quanto que ele apareceu por aqui!* ***Com as mais diversas interpretações!*** *Percebo que assim como nós, o tempo também é plural, interpretativo e subjetivo. O grande poeta Vinícius de Moraes já dizia "Com as lágrimas do tempo e a cal do meu dia eu fiz o cimento da minha poesia". Para mim também o tempo serviu de cal para a composição desta narrativa. Por vezes correu de mim, me escapou pelas mãos. Outras me fez de trouxa, a correr atrás dele feio louca! Quando percebi, ele tinha também se infiltrado aqui, nos registros, nos diálogos e nas cartas. O tempo é sempre um convite* (Diário da pesquisadora, p.159).

O tempo é sempre um convite: a refletir, a estar com o outro, aprender com ele. A enxergar o outro de forma única, singular. Tempo da música, tempo da experiência, tempo da

narrativa... tempo da vida. O tempo que está a seu favor. Seu tempo "inimigo". Tempos muitos que ecoam por muito tempo, lições. Lições de um trabalho que ousou "brincar" com os tempos da formação docente. Mostrar que no tempo de cada um a experiência é ressignificada.
O tempo da observação, da resistência, do aprendizado. Bakhtin (2003) fala da "marcha do tempo". Segundo ele, temos que ter aptidão

> Para *ver o tempo*, para ler o *tempo no espaço*, e, simultaneamente, para perceber o preenchimento do espaço como um todo em formação, como um acontecimento, e não como um pano de fundo imutável ou como um dado preestabelecido. A aptidão para ler, em tudo - tanto na natureza quanto nos costumes do homem e até nas suas ideias (nos seus conceitos abstratos) -, os indícios da *marcha do tempo*. [...]. Quaisquer que sejam, porém, o nível de profundidade e o grau de generalização desse processo cognitivo, este nunca se separa totalmente do trabalho a que se dedicam os olhos, não se separa do indício sensível e concreto, não se separa *da palavra viva e imaginativa* (BAKHTIN, 2003, p. 244).

Nas análises do meu "diário de pesquisadora" busquei "indícios da marcha do tempo" de que nos fala Bakhtin (2003). Alguns eu consegui capturar e dar sentido. Outros permanecem por entre as linhas desse presente estudo. Como tem sido, peço ao poeta que expresse em palavras, em tom de poesia, as lições que aqui ouso compartilhar.

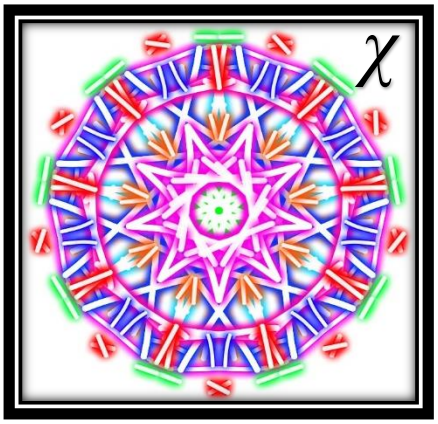
De manhã escureço
De dia tardo
De tarde anoiteço
De noite ardo.

A oeste a morte
Contra quem vivo
Do sul cativo
O este é meu norte.

Outros que contem
Passo por passo:
Eu morro ontem

Nasço amanhã
Ando onde há espaço:
– Meu tempo é quando.
(Vinícius de Moraes)

7.4. Esta é uma pesquisa sobre *experiência*.



Quero falar agora da potencialidade da experiência formativa que eu e as bolsistas vivenciamos em nosso trabalho de parceria. Quero colocar a experiência como uma importante lição na orientação da nossa experiência. Larrosa (2002) diz que para haver experiência é necessária uma abertura essencial. Percebi, no momento em que estava com Manoela e Charlotte, e também agora, durante o processo de análise da pesquisa, que estávamos as três, abertas a viver uma experiência formativa por meio de um trabalho de parceria.

Larrosa (2002) diz que "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca" (LARROSA, 2002, p.21). Ou seja, tem a ver com a maneira que nos colocamos em relação ao outro na experiência. Contreras (2013) ao falar do saber da experiência na formação de professores, diz que ser professore "não é somente dispor de uma série de recursos para atuar, senão uma sensibilidade e abertura para o encontro com o que não sabemos, com pessoas a quem não conhecemos, com situações que são incertas e imprevistas (p. 22).

Em um de meus registros, que compartilhei no meu "diário de pesquisadora", eu sinalizo a importância do lugar onde falamos numa determinada vivência.

> *Todo começo é surpreendente. Receber uma estagiária é algo tão novo para mim! É impressionante como nosso olhar sobre algo muda de acordo com o lugar que ocupamos na experiência* (Diário da pesquisadora, p.115).

Aqui falo de experiência enquanto lição que orienta o trabalho de parceria. E houve um acontecimento que vivi com Manoela, em especial, que muito me marcou. Na profissão e na vida. Narro essa vivência em meu "diário de pesquisadora". A proposta de aula de Manoela se desenvolve e num dado momento eu sou provocada a participar da dinâmica e me colocar

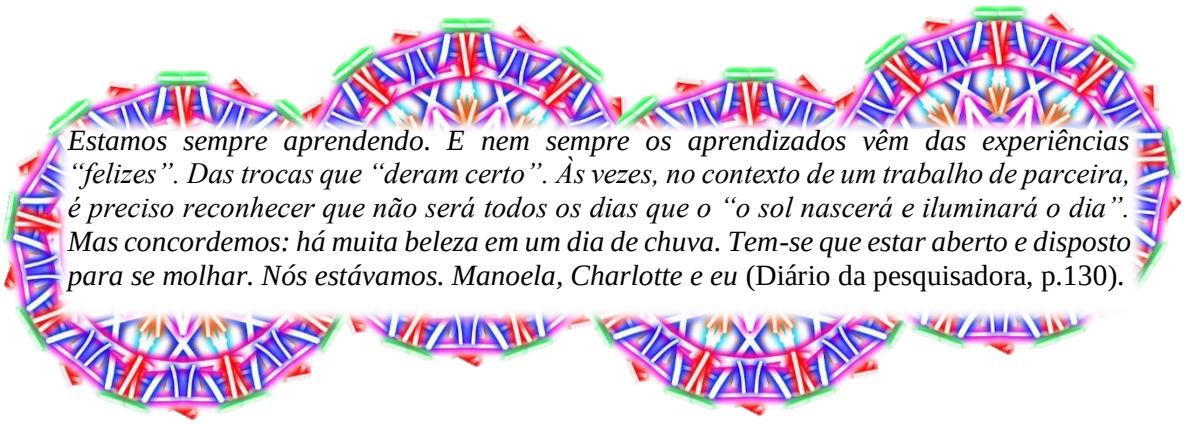
diante dos alunos: não como professora, mas como um adulto que um dia foi criança e carrega consigo algumas marcas. A potencialidade dessa experiência A potencialidade desse fato, me tocou, e por isso considero que por ter me marcado, estou diante de uma experiência. Desde aquele dia, minha relação com meus alunos mudou completamente. E é assim até os dias de hoje. Eu explicito isso em meu diário.

> *Considero essa vivência uma das mais importantes dessa minha história de constituir parcerias profissionais.* ***Essa experiência é um marco para mim.*** *Um divisor de águas. Depois* ***desse acontecimento, que me tocou****, me envolveu e me expôs eu passei a ver a presença de Manoela de uma forma outra. Antes eu, por mais que fizesse junto com ela, planejasse em coletivo, eu me colocava no lugar de quem orienta, de quem comanda* (Diário da pesquisadora, p.118).

Contreras (2013) sinaliza que a experiência mostra que nunca se pode dar por conhecidas as coisas e que, para que haja a experiência é necessário estar disposto, disposto "a aceitar a novidade de cada encontro, cada grupo, cada situação e cada curso" (CONTRERAS, 2013, p. 26). E foi exatamente a isso que não estava preparada: fui pega de surpresa. Mas Manoela ali e seu trabalho me ensinaram a estar disposta, aberta a viver a experiência na sua potencialidade formativa. Contreras (2013) afirma que,

> Preparar-se para o trabalho educativo requer favorecer o saber da experiência: reconhecê-lo, reelaborá-lo, desenvolvê-lo e preparar-se para contar com ele. Requer favorecer o desenvolvimento de um saber pedagógico pessoal que nasce de perguntas pelo sentido da experiência vivida (CONTRERAS, 2013, p. 27).

Mas o que percebi em minhas análises é que essa experiência formativa não nasce sempre da harmonia e da convergência do pensamento entre os sujeitos da experiência.



Muitas vezes, nesse encontro de vozes e de palavras, de excedentes de visões, a experiência nos "açoita" nos tirando do lugar da completude do sujeito da verdade, nos atravessando para além das nossas certezas e convicções. Eu percebo isso e explicito em meu diário.

E não tem jeito. Só vai dar certo se nos colocarmos na escuta alteritária, ou seja, ouvir o que o outro tem a dizer, para Contreras (2013),

> Os espaços de formação, em qualquer lugar e para qualquer pessoa de qualquer idade, requerem ajudar a estabelecer esta *relação entre quem somos e o que vivemos e experimentamos, mediados por nossos saberes e relações,* para aprofundar nas perguntas, provar respostas e ampliar o espectro do possível (CONTRERAS, 2013, p. 36 – destaques meus).

Percebi também, ao me debruçar sobre meus registros, de Manoela e de Charlotte, que apenas viver um acontecimento não o torna uma experiência com potencialidade de formação. É preciso refletir sobre ela, para atribuir sentido à vivência. É o retorno a mim após o encontro com o outro (BAKHTIN, 2003), uma compreensão do outro, assumindo meu dever em relação a ele, tendo uma participação responsável, no ser-evento único do encontro. Em uma escrita do meu "caderno de diálogos" endereçada a Manoela, eu sinalizo que ter deixado a "poeira abaixar" foi o melhor para que eu ressignificasse a experiência que eu estava desenvolvimento com Manoela e os alunos da turma.

> *Chegou um momento que eu não sabia mais qual o meu lugar naquela escola com aquelas crianças.* ***O distanciamento me proporcionou oportunidade de olhar a experiência de estar com esta turma com outros olhos.*** *E isso foi fundamental para que reencontrasse o meu lugar, para eu me encontrasse. Volto renovada e volto sem fugir ao ato responsável e responsivo de ser a professora da turma* (Diário da pesquisadora, p. 140).

Esse distanciamento que menciono no excerto acima foi fundamental para a compreensão da experiência do trabalho com Manoela na sua dimensão mais formativa. Charlotte também sentiu a potencialidade do nosso trabalho enquanto uma experiência de formação. E ela fez questão de me dizer em nosso "caderno de diálogos".

> *Me acostumar ou mudar? Ai.... Quanto a escola, nem sei mais o que dizer.... Essa experiência está mexendo comigo de uma forma INEXPLICÁVEL! Ideias nascem na minha cabeça a todo momento* (Diário da pesquisadora, p. 147).

Trazer, os aprendizados da experiência que o trabalho de parceria em sala de aula pode desencadear, é olhar para registros que tratam no inenarrável, do inexplicável. Difícil é traduzir a experiência em palavras... Charlotte, ao despedir-se de nossa parceria, escreveu-me uma carta (que está em meu diário). Nesta carta ela fala da experiência enquanto elemento constitutivo de sua formação.

> *Com a Pamela, eu aprendi que os alunos são nossos parceiros.* ***Parceiros no trabalho, na busca pelo conhecimento, na luta dentro e fora da escola e muitas tantas outras formas de parceria que se pode imaginar.*** *Por conta dessa grandiosidade, estou com muita dificuldade de escrever esse relato. Agradeço imensamente pela oportunidade de trabalhar com ela.* ***Minha formação não seria a mesma sem essa experiência tão grandiosa.*** *Pamela foi minha parceira de projeto e sempre será minha grande amiga para toda a vida* (Diário da pesquisadora, p. 156).

Charlotte fala de parceria, de experiência, de grandiosidade. Eu falei de caminhos, de mapas, de encontros, de palavras, de tempos, de lições. Nós falamos. Manoela, também ao me escrever uma carta de "despedida" toca em vários dos elementos citados acima. Mas ela faz isso de uma maneira outra. Reflete sobre o que faria falta a partir daquele momento.

> *Vai* ***faltar a parceria*** *que tanto me orgulho, vai* ***faltar alguém que esteja disposta*** *a colocar a cara para bater quando o ambiente escolar estiver a fim de dar tantos tapas. Vai faltar comentários sobre os alunos, preocupações sobre a vida pessoal deles, as ideias surgidas de última hora – que nos deixavam loucas – mas que valeram tanto a pena. Porém,* ***não vão faltar lembranças e aprendizados que levarei para a vida inteira*** (Diário da pesquisadora, p. 155).

Ao reler as palavras dessas duas companheiras de uma parte da minha constituição torna-se difícil não deixar que as palavras mais doces tomem conta deste capítulo. Manoela e Charlotte fazem muita falta. Mas estou em paz. Sei que ambas seguem multiplicando as lições que no presente capítulo sistematizei.

E aqui estão as minhas lições. Aprendizados que eu, do meu lugar de pesquisadora pude encontrar. Foi um modo delicado de conectar a experiência, os tempos, os encontros e palavras produzidos por meio de minhas análises. Sigo o meu caminho. Gostaria de registrar que cada trabalho de parceria é único e vai apontar para destinos singulares. Desse modo, estas lições constituem *possibilidades* de se pensar a formação de professores a partir do encontro entre professores e bolsistas. A partir da potencialidade das palavras que transitam em nosso

cotidiano escolar. A partir dos tempos plurais existentes no fazer docente. Na experiência enquanto instância formativa das relações humanas. Me despeço. Sigo. Deixo as palavras provocativas de Guimarães Rosa (1994) "*digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia*" (p. 46).

8. ENTRE ANUNCIAÇÕES: O QUE VEM APÓS A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO ENCONTRO COM O OUTRO?

Geralmente, nos trabalhos acadêmicos esse capítulo é sempre nomeado de “conclusões” ou “considerações” finais. Pois é, caro leitor, chegamos ao fim da presente tese. Cheguei ao fim da longa viagem que me propus realizar desde 2015. É hora de “desfazer as malas”. Mas decidi dar um outro nome a este capítulo: anunciações. E por que decidi então, anunciar ao invés de considerar? Porque muitas vivências se sucederam após a experiência de trabalho de parceria com Manoela e Charlotte. Vivências nossas. Espaços e formações a partir desse nosso encontro.

Mas não quero também decepcioná-lo, leitor, que espera sempre este capítulo a fim de encontrar uma síntese da pesquisa, bem como algumas considerações acerca do que foi sustentado na tese em si (que aqui se trata do conceito de trabalho de parceria). Por isso, primeiramente, “desfaço as malas” resgatando então algumas considerações sobre cada um dos capítulos presentes neste estudo. Em um segundo momento, porém, dedicarei a presente escrita a revelar o que veio depois do trabalho de parceria. O que está para além de um encontro formativo entre bolsistas e professora. E o que dá a esse encontro o “status” de um movimento de formação docente.

No momento em que fui olhar para a estrutura de minha tese percebi que, ainda que não houvesse a intencionalidade direta de os nomear desta forma, todos os capítulos surgiram com a palavra “entre”. Veja: *Entre os interlocutores e seus parceiros: as pesquisas que tratam da temática do trabalho de parceria na formação docente; Entre programas e projetos de iniciação à docência: a escola como lócus de formação inicial e continuada de professores; Entre o singular e o plural: quem mais além de nós?; Entre linhas eu vou: resgatando memórias, revivendo histórias; Entre o meu diário de pesquisadora e o caderno de partituras do trabalho docente: sentidos da formação; Entre leituras e citações, um caleidoscópio para registrar a singularidade das lições.* Esse meu interesse por cunhar a palavra “entre” em todos os capítulos do estudo me despertou a refletir sobre o significado dessa palavra no presente trabalho. O que existe no “*entre*”? O que está (ou não) dito no espaço do *“entre”*? É possível traduzir ou até mesmo mensurar o que está no *“entre”*?

8.1 A reflexão fronteiresca do “entre”

Certa vez eu vi um filme, que no momento não me recordo o nome, em que uma das personagens refletia sobre quantos números existem entre o 0 e o 1. A resposta matemática é:

infinitos. Aprendemos em nossos primeiros anos escolares que, após o 0 vem o 1 e depois o 2 e, assim, sucessivamente. Quão mais complexo vai se tornando nosso processo de aprendizagem nos damos conta que, entre o 0 e o 1, existem os décimos, os centésimos e até os milésimos. E assim, aquela distância que parecia inexistente, transforma-se em um universo infinito de possibilidades numéricas. Conclui-se então que, o espaço *"entre"* 0 e 1 é *infinito*. E isso me desperta a pensar no que me levou a destacar a palavra "*entre*" em cada um dos capítulos da presente tese.

O que se pode dizer então do espaço *entre* interlocutores e parceiros? E *entre* eles e as pesquisas sobre parceria e trabalho docente? E o que está *entre* os programas e projetos que inserem os licenciandos no contexto da escola? Quantos sujeitos cabem no espaço singular do encontro de Manoela e eu e Charlotte e eu? Quantas palavras estão "ditas" nas *entrelinhas* deste trabalho? O que foi possível destacar o quanto ficou para trás no espaço *entre* meu "caderno de partituras" e o "diário da pesquisadora"? Quantos conceitos flutuam *entre* as leituras que realizei e as referências que escolhi para fundamentar o presente trabalho?

Não quero encontrar respostas prontas para estas perguntas, caro leitor. Desejo apenas que juntos busquemos refletir nesse infinito existente na fronteira do "*entre*". Se você se recorda, eu já fiz referência[67] ao que pode estar dentro do "*entre*" e trouxe as contribuições de Arfuch (2010) para pensar sobre o espaço das fronteiras. Fronteiras entre mim e o outro, entre a professora e suas bolsistas, entre a pesquisadora e seus sujeitos de pesquisa.

Pessoa (1942) e sua poesia nos brinda ao falar que, "*entre o sono e o sonho, entre mim e o que em mim, é o quem eu me suponho, corre um rio sem fim"* (PESSOA, 1942, p. 9, destaques meus). Sendo assim, companheiro leitor desta tese, a matemática e seu raciocínio lógico, e a poesia com a sua leveza e beleza, chegam a uma mesma conclusão: cabe um infinito de possibilidades no espaço do *"entre".*

Bakhtin (2003), em sua filosofia, define esse espaço-fronteira presente no mundo da vida e no mundo da cultura. Segundo o autor,

> As fronteiras são vividas de maneiras essencialmente diferentes: por dentro, pela autoconsciência e por fora pela vivência do outro. Cada um dos meus atos, tanto interior como exterior, na orientação material da minha vida, procede de dentro de mim, jamais encontro alguma fronteira significante em seus valores que me assegure um acabamento positivo, avanço e atravesso minhas fronteiras que posso internamente perceber como obstáculo, mas não como acabamento; as fronteiras do outro, que vivo no plano estético, asseguram-lhe o acabamento positivo, abarcam-no por inteiro, concentram toda a sua atividade, fecham-se sobre esta (BAKHTIN, 2003, p. 105-106).

[67] Ver p. 116.

É interessante pensar nos movimentos possíveis entre mim e outro. Entre mim e Manoela ou Charlotte. Ter essa ideia de fronteiras minhas que atravesso em busca de me completar no outro. Esse, por sua vez, me incompleta com suas provocações e suas contrapalavras. Contudo, gostaria de me apropriar dessa ideia do "entre" para ir tecendo as considerações acerca do meu trabalho. Pensando talvez no que "coube" no espaço do encontro entre mim e as bolsistas.

Iniciei a escrita do presente estudo, compartilhando resultados de um levantamento bibliográfico sobre a temática da parceria na formação de professores. Se antes, no momento do ato vivido, parecia que não existia nada entre mim e Manoela ou Charlotte para além dos nossos objetivos para com os alunos, a partir do momento em que me propus encontrar outras pesquisas que tratassem da temática, constituiu-se nesse entremeio, algumas bases para pensar o nosso trabalho de parceria em sala de aula.

Analisando os dados quantitativos, dos 2.026 artigos pesquisados, apenas 30 tratavam da temática do trabalho de parceria. É um número pequeno, entretanto, se julgarmos que este é um contexto de publicações em revista com um estrato A1, esses mesmos 30 artigos tornam-se um indicativo que a temática já está sendo compartilhada. Considero, portanto, que estamos no caminho certo, conquistando novos e outros espaços para compartilhar nossas pesquisas.

Nessa busca conheci o trabalho de Mateus (2014) que me deslocou a pensar na estrutura necessária para a realização de um trabalho de parceria concreto. No status de hibridez presente na caracterização da formação docente em outros espaços para além dos IES. Gonçalves Júnior e Carvalho (2014), me levaram a observar como um trabalho de parceria se caracteriza e se distingue dos demais trabalhos coletivos, permitindo identificar pontos importantes da minha vivência com Manoela e Charlotte como: confiança, respeito, coparticipação de todos, à disposição em aprender com o outro.

Quantas compreensões habitavam o espaço fronteiresco entre mim e as meninas. Compreensões do tempo presente da vivência do nosso encontro formativo. Eis que me pergunto: o tempo do "entre" é presente? Ou pode contar também o passado e o futuro? Seria do tempo do "entre" acronológico?

Foi assim que, no capítulo 2 eu encontrei nos vestígios de um passado de lutas no campo das políticas públicas para a formação de professores, a força do seu trabalho construído e registrado historicamente. A história da formação de professores e suas lutas políticas e sociais. A história do NE com a democratização da UNESP e a abertura para se constituir uma formação de professores pautada no diálogo entre universidade e escola.

Encontrar vestígios de um passado de lutas no campo das políticas públicas para a formação de professores, passado esse que possibilitou a criação de programas como o NE e o Pibid, que legitimam a formação docente que acontece também na escola.

Enxergar que entre mim e Manoela ou Charlotte existem anos de lutas, de conquistas e, infelizmente, de alguns retrocessos no campo da formação de professores, me fez olhar para nossa experiência formativa com uma certa maturidade. Buscar a fundamentação legal que garante a inserção dos licenciandos nas escolas e, por isso, considerando a escola *também* como um dos lócus da formação de professores me amparou no sentido de perceber que existe, dentro dos dias contados em que estivemos juntas, muitos outros tempos. Tempos de lutas para legitimar a escola como um espaço formativo para o professor.

Quando começo a escrever o capítulo de apresentação dos sujeitos da presente pesquisa, bem como os lugares em que a experiência de formação aconteceu, eu já vislumbro no horizonte entre mim e as meninas, muitos elementos constitutivos da formação: estudos sobre o tema, políticas públicas que legitimam a formação pelo viés da experiência na escola, lutas sociais e políticas por uma formação docente de qualidade. Percebo tudo isso habitando no espaço do "entre nós". E isso alarga meu campo de visão. E conforme eu fui apresentando cada sujeito direto dessa pesquisa: a coordenadora dos projetos que acompanhava o processo de inserção das meninas na escola; meus alunos nos três anos de pesquisa; os lugares em que estivemos, eu fui aproximando o meu olhar sobre aquilo que me era mais próximo, que era singular à minha experiência. Eu fui percebendo os detalhes que constituíram a *minha* pesquisa em sua singularidade.

E ao falar de sujeitos, aqueles que diretamente estiveram envolvidos com a presente pesquisa, senti a necessidade de vasculhar a minha história. Me desloquei ao passado para encontrar sujeitos outros que contribuíram para a minha constituição.

Ao me encontrar com Manoela e Charlotte outras vozes estão presentes nesse encontro a partir da minha história. Vozes de outros sujeitos que estiveram comigo em outro tempo e que no tempo do encontro com as meninas estão comigo na fronteira, presentes através de mim. Percebo que no espaço "entre nós" outras presenças surgem, muitas memórias, recordações.

E então trago a experiência, o encontro formativo entre professora e bolsistas. Primeiro com a confecção do "caderno de partituras do trabalho docente", depois com o "diário da pesquisadora". E esse espaço do "entre nós" que até então, no processo de escrita da tese vinha se alargando, flexiona-se. Estreita-se. É quando eu consigo, no movimento estético da escrita, unir Manoela e Charlotte num mesmo movimento em relação a mim, ainda que não estivessem, na vida, estado juntas comigo na sala de aula. Recortei o tempo, remendei os acontecimentos.

Fui, indiciariamente, olhando os detalhes que habitavam esse espaço “entre nós”: pontos, vírgulas, exclamações. Palavras, muitas palavras. Dentro do universo estreito do diário da pesquisadora, cabia ainda sim uma infinidade de signos e sentidos.

Ao final, resgato as quatro lições que identifiquei a partir de uma leitura indiciária do meu “diário da pesquisadora”, (os encontros, as palavras, os tempos e a experiência). Hoje afirmo que elas são os princípios que sustentam a formação docente compartilhada. Também conecto tais princípios à base que sustenta a minha tese: que existe uma distinção entre parceria de trabalho e trabalho de parceria, tendo o último o real sentido de um trabalho formativo.

E o que pude perceber é que na presente tese, esses princípios surgiram como lições que foram aprendidas por mim na experiência formativa com Manoela e Charlotte. Para mim, os quatro princípios são a base de sustentação da minha tese: a formação que acontece a partir do encontro com o outro. E que aqui assume tanto o status de formação inicial quanto de formação continuada de professores. O que gostaria de evidenciar é a dimensão formativa sustentada por tais princípios: um trabalho que acontece *entre encontros, entre palavras*, no espaço *fronteiresco do tempo* – cronológico ou não – e que se fundamenta na *experiência*.

8.2 Parceria de trabalho e trabalho de parceria: diferenciações

Sustentei durante todo o caminhar da presente tese o conceito de *trabalho de parceria*. E sempre que tive a oportunidade, o coloquei em distinção daquilo que chamei de *parceria de trabalho*. Agora pretendo dedicar-me a discorrer sobre o conceito que defendo e formas outras do “fazer junto” na escola.

Parceria de trabalho: caracterizado por ser de ordem superficial. Geralmente imposto pela gestão da escola que exige que “professores trabalhem juntos” justificando, por vezes, o fato de lecionarem para a mesma faixa etária ou ministrarem uma mesma disciplina. Mas isso não tira dessa experiência o status de parceria. Ela apenas não se aprofunda. Se traz lições, se sustenta princípios, um estudo mais dedicado poderá dizer. Entretanto, por não haver um envolvimento dos sujeitos, a identificação de um objetivo comum e a abdicação de interesses individuais em prol de uma conquista coletiva, a parceria de trabalho limita-se, na maioria das vezes, à troca de atividades ou ao “aconselhamento” ao trabalho do parceiro. Não incomum a esse tipo de parceria, são frases como “eu acho que você deveria fazer do jeito que eu fiz com meus alunos, pois *comigo* deu certo” ou “olha *eu não tenho* problemas com meus alunos desse nível, mas dá uma olhada nessas atividades, pode te ajudar”. O sujeito não se arrisca a entrar na fronteira entre o lugar dele e o de seu parceiro, limitando-se a sugerir ou indicar formas pelas

quais o outro poderá atuar. Não deixa de ser uma instância colaborativa, porém esbarra na superficialidade do individualismo frente aos percalços expostos pelo outro na relação.

Trabalho de parceria: é dedicado. Não acontece por imposição, mas sim pela disposição em querer fazer junto. Exige uma mudança de olhar com relação ao que é seu e o que pode ser nosso. É uma compreensão mais complexa de que, para se atingir um objetivo em comum, algumas renúncias terão que ser feitas. É uma abertura à presença do outro no universo singular da sua atuação profissional. É aprender a controlar o ego quando seu aluno faz uma declaração de carinho para sua parceira. E mais que isso: você se felicita com essa atitude. Trabalho de parceria pressupõe entrega, envolvimento, dedicação. Mexe com suas percepções sobre como você se vê enquanto docente. Promove reflexão, que resulta em formação. Te faz aprender lições. É identificado por princípios que o sustentam. Princípios que surgem como base ao se pensar a dimensão formativa que ele possui no campo da formação docente. É um movimento dialógico, imbricado. Produz sentidos para todos os envolvidos.

Defendo a ideia de que, o trabalho de parceria é uma forma outra de conceber a escola como espaço de formação de professores. De considerar o professor como coformador e também como aprendiz nesse processo com as bolsistas. E sem dúvida, na sua dimensão histórica, o trabalho de parceria traz todas as lutas e a importância do docente que atua na formação de professores, em constituir espaços de formação nos quais ele possa se tornar possível.

8.4 Das lições que aprendemos aos princípios que compartilhamos

Talvez, ao ler a presente tese, uma dúvida paire no ar: depois que o projeto acaba, as bolsistas se formam, o que será que fica? Quais vínculos se tornam possíveis após uma experiência formativa como a que foi narrada neste trabalho?

Eu, Manoela e Charlotte. Três mulheres, hoje professoras. A nossa experiência de realizar um trabalho de parceria na escola nos trouxe lições para a nossa constituição profissional. Mas a potencialidade de uma experiência formativa como a que vivemos não se permite ficar isolada na constituição individual de cada uma de nós. Ela se expande e "contamina" outros, participantes ou ouvintes da nossa experiência de parceria e trabalho conjunto. Compartilho, com você leitor, as anunciações posteriores ao nosso trabalho de parceria. Momentos atuamos como formadoras e tivemos o privilégio de compartilhar o nosso trabalho.

Com *Manoela*: Em 2014, junto aos nossos alunos, "tecemos" uma "colcha de retalhos[68]". Material composto de textos escritos pelos alunos sobre suas histórias de vida. Havia também registros meus e de Manoela. Eram recortes memorais de momentos de nossas vidas, lembranças. Um processo que selou nossa parceria[69] e também nos fez conhecer melhor cada um dos alunos. Eles também nos conheceram e se reconheceram em muitas vivências ali contidas. A "colcha de retalhos" da turma dos "sonhadores" de 2014 anunciava que ali já existia um trabalho de parceria. Fundamentado no princípio do encontro entre mim Manoela e "os sonhadores", por meio de nossas palavras. Ao final do ano, foi entregue à coordenadora do projeto do NE, pois ela – a colcha – a era um produto final previsto no projeto. Está lá, arquivada enquanto material de registro e viva em nossas memórias.

Figura 4: Colcha de Retalhos



Fonte: autoral, 2014.

[68] Inspiração a partir do livro "Colcha de Retalhos" do autor Conceição Correa Da Silva, (1995).
[69] Ver em diário da pesquisadora p. 66.

Ainda em sala de aula, com nossos alunos em 2015, Manoela e eu constituímos um scrapbook[70]. Surgiu como uma ideia de Manoela a partir da sugestão de se ter um produto final (alguma forma sistematizada do trabalho com a turma), proposta pela coordenadora do projeto do NE, o scrapbook anunciou a expansão do nosso trabalho de parceria para além do espaço da sala de aula. Pois ele trouxe para aquela turma tão difícil que era "os desafiadores" um status de confiança e credibilidade. Eles adoraram exibir o scrapbook pelos corredores da escola, apresentando aos outros professores e até para a gestão da escola. Manoela me presenteou com o scrapbook e hoje eu o guardo junto ao meu "caderno de partituras do trabalho docente". São meus tesouros.

Figura 05: SCRAPBOOK



Fonte: autoral, 2015.

[70] O scrapbook é uma terminologia em inglês para definir um livro com recortes.

Além do scrapbook, nós (Manoela, eu e "os desafiadores") produzimos um anuário, que contou com registros dos outros professores da escola. Também constituímos uma "cápsula do tempo" onde cada um levou um objeto seu. Este, enterramos no jardim da escola. O anuário ficou no arquivo do projeto do NE. Interessante foi o registro fotográfico do entendimento de parceria de Manoela naquele momento: "parceria é sofrer junto, comemorar, rir e chorar. Sempre JUNTO, sempre vivendo intensamente o ambiente escolar". O scrapbook anunciou a compreensão do nosso trabalho enquanto uma dimensão formativa.

Para além dos muros da escola, Manoela e eu ministramos diversas vezes oficinas sobre a importância do trabalho de parceria na sala de aula em eventos acadêmicos. Estivemos presentes em muitos desses eventos também apresentando nossa experiência em mesas de diálogos e apresentações de relatos de experiência.

Em 2016 fui coorientadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Manoela, intitulado "Diário de uma professora em formação" (RODRIGUES, 2016), no qual ela se propôs analisar seus diários nos anos em que foi bolsista do NE com o objetivo de compreender de que modo tais escritas evidenciam aprendizagem para a sua constituição docente. Colaborei com a escrita do trabalho, mas no momento em que ela cuidou dos elementos pré-textuais do TCC eu não mais estive ali, coorientando. Tempos depois, quando o TCC já havia sido depositado e aprovado, me deparei com a dedicatória presente no TCC de Manoela. Lembro que dedicatória é um elemento não obrigatório de um trabalho acadêmico, ou seja, o autor dedica seu trabalho a uma pessoa ou a várias pessoas se ele tem realmente esse desejo. Eis que está dedicado no TCC de Manoela com as seguintes palavras "Dedico esse trabalho à Pamela Aparecida Cassão, por ser responsável pela professora que me tornei. Muito obrigada pelo trabalho em parceria, por acreditar em meu potencial e pela amizade" (RODRIGUES, 2016, p. 01).

Escrevemos juntas, eu, Manoela e a Profa. Dra. Laura Chaluh um artigo publicado nos Cadernos do Núcleo de Ensino (2015) com o título "Práticas de Leitura Literária na Sala de Aula" (CHALUH; RODRIGUES; CASSÃO, 2015). Participamos também dos encontros dos projetos do NE em 2014 e 2015, compartilhando nossa experiência formativa no ambiente acadêmico da universidade. Se Manoela foi, em certa medida, a representação da universidade no contexto da escola, eu também fui, nesses momentos, a representação da escola dentro do espaço da universidade. Nosso encontro tomou novas formas, atingiu muitos outros sujeitos.

Tão eternizado quanto os registros de nossas produções com nossos alunos, os anais dos eventos em que participamos, dos artigos que publicamos e das produções acadêmicas que

constituímos (como o TCC de Manoela e a presente pesquisa), estão nossas lembranças, nossas memórias e as marcas que a experiência do nosso trabalho de parceria deixou em nossa constituição como professoras. Sou grata à Manoela por ter me mostrado possibilidades outras de ser professora em sala de aula.

Com *Charlotte*: Em 2016, Charlotte e eu, juntamente com a turma dos "provocadores", produzimos, como sugestão de trabalho final contida no projeto do NE, uma fanzine[71]. Como já dito anteriormente, um acontecimento envolvendo violência contra a mulher presenciado por mim, Charlotte e os alunos durante um passeio escolar transformou em um elo de ligação entre mim e Charlotte. Nós encontramos um objetivo em comum, fundamental a um trabalho de parceria. O tema nos levou a trabalhar com as "antiprincesas" Clarice Lispector, Malala Yousafzai e Frida Kahlo. Esse processo literário e também artístico acabou por compondo a fanzine. Essa produção nossa anunciava a maturidade do nosso trabalho de parceria. O quanto havíamos caminhado, no início em direções opostas, mas que naquele momento, no momento da conclusão da fanzine, nos reconhecíamos enquanto parceiras que atingiram um objetivo em comum.

Figura 6: FANZINE (EM PROCESSO)



Fonte: autoral, 2016.

[71] Fanzines são produções artísticas que "[...] trazem ilustrações, histórias em quadrinhos, poesias, músicas, ficção científica, cinema, artigos teóricos etc. O fanzine passou a ser uma expressão artística e um recurso para disseminar ideias (MAGALHÃES, 1993 apud CHALUH, 2016).

Figura 7: FANZINE (FINALIZADO)



Fonte: autoral, 2016.

Na escola "labirinto" existe um evento chamado "Dia da família na escola", é um dia diferenciado onde convidamos pais e a comunidade escolar em geral a participar de oficinas ministradas pelos professores e também por alguns profissionais da área da saúde e beleza. Em 2016 fiz à Charlotte o convite de ministrar comigo uma oficina nesse evento. Decidimos que trabalharíamos com a confecção de pulseiras de macramê[72]. A comunidade gostou muito de aprender fazer pulseiras com linha e um molde de papelão. Charlotte e eu trabalhamos muito esse dia, mas era tão bom olhar e vê-la ali do meu lado, orientando os participantes, "colocando a mão na massa" como costumava dizer Manoela. Manoela também esteve conosco nessa vivência, juntamente com a professora da outra turma de 4º ano.

[72] O Macramê é uma técnica de tecer fios que não utiliza nenhum tipo de maquinaria ou ferramenta. É uma forma de tecelagem manual.

Figura 8: OFICINA DE MACRAMÊ (DIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA)



Fonte: autoral, 2016.

Charlotte também esteve presente, comigo, Manoela e a Profa. Dra. Laura Chaluh, no evento dos projetos do NE em 2016. Recentemente, veja caro leitor, eu estou falando de novembro de 2018, dois anos após minha vivência com Charlotte e o desenvolvimento do nosso trabalho com as crianças, recebi o convite da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Rio Claro para ministrar uma oficina sobre o trabalho com a temática do empoderamento feminino em sala de aula. Essa oficina faria parte do curso oferecido pela SME a todos os educadores da Rede Municipal de Educação/RC.

Evidentemente que não poderia levar a experiência do nosso trabalho sem ter Charlotte a meu lado. Conversamos e nos reencontramos novamente para produzirmos juntas uma formação que nascia a partir do nosso trabalho de parceria. Digo que nos reencontramos com o propósito de produzir o conteúdo para a oficina, pois na vida, caro leitor, nunca nos distanciamos. Hora ou outra marcamos um "suco e um salgado" na cantina da universidade para colocarmos "a prosa em dia". Isso também ocorre com Manoela, em menor constância, pois, como já dito, Manoela retornou à sua cidade natal após graduar-se. Mas em seu período de férias ela arruma alguns dias e vem me ver.

Ainda sobre a formação com Charlotte na SME/RC, foi surpreendente. Primeiro por viver a nostalgia de relembrar os momentos que compartilhamos com as crianças durante aqueles dias de 2016. E também por perceber que ainda que tivesse passado dois anos da nossa

experiência, as marcas, as lições estavam ali mesmo, bem vivas em nós e se fazendo presentes em nossas palavras durante a formação. Essa vivência veio anunciar, em vias de finalização da presente tese, que um trabalho de parceria não acaba quando o projeto na escola termina: ele segue presente e se faz presente sempre que há a necessidade de compartilhar o vivido.

Figura 9: FORMAÇÃO SOBRE EMPODERAMENTO FEMININO NA ESCOLA



Fonte: autoral, 2018

Gostaria de dizer que talvez nem todas as parcerias tornem-se experiências formativas como a minha, de Manoela e Charlotte. Tampouco, muitas possam ter essa mesma instância formativa, mas não se transformem em pesquisa acadêmica. O importante é saber que toda a luta não é em vão. E aqui registro a importância do papel do professor da universidade como aquele que desempenha a ação de mediar o conhecimento entre a universidade e a escola pública, mediar relações, mediar conflitos, mediar... Mediar conhecimento entre esses dois espaços legitima o lugar da universidade ao potencializar processos formativos de formação inicial e continuada que tem como foco os alunos e a escola.

8.5 É chegada a hora de i-nacabar: sobre a ousadia de fazer pesquisa com e na escola

Contudo, o trabalho desenvolvido no contexto dos projetos do NE, foram tomados como objeto de estudo da presente pesquisa afirmando a dimensão formativa que se faz presente em um trabalho de parceria compartilhado entre professora e bolsista. Pesquisa legitima o espaço da escola enquanto espaço híbrido de formação de professores. Esta é uma pesquisa que propõe um outro olhar sobre a importância da vivência na escola por parte dos licenciandos.

Esta é uma pesquisa que redescobre as relações entre o eu (professora) e o outro (bolsista). Uma pesquisa que buscou no espaço infinito do “entre” princípios para sustentar o trabalho de parceria enquanto uma instância formativa no campo da constituição docente.

Mas esta também é pesquisa que evidencia um contexto de lutas. De professores tantos, da universidade, da escola. Formadores e em formação, seja ela inicial ou continuada. É uma pesquisa que acredita na formação dialógica, na potencialidade formativa do encontro entre professores na sala de aula.

Esta pesquisa é resultado do empenho e da dedicação de profissionais como nós. Professoras e professores que buscam na sua prática profissional um sentido outro para sua própria constituição. Profissionais que assumem a responsabilidade de fazer do processo educativo um espaço de sentidos para além dos prescritos nos documentos oficiais para a Educação em nosso país.

Para terminar gostaria de reiterar que esta é uma história que ousou se tornar pesquisa. Está é uma pesquisa que ousou valorizar a potencialidade de se contar histórias. E delas tirar lições. Esta é uma narrativa sobre o trabalho docente visto pelo olhar do trabalho de parceria. Este é um trabalho de parceria que ousou formar e transformar. Na experiência, na alteridade. Por meio de encontros e palavras. Nos tempos da formação docente.

Tudo acaba, mas o que te escrevo continua.
O que é bom, muito bom.
O melhor ainda não foi escrito.
O melhor está nas entrelinhas.
(LISPECTOR, 1980, p.97).

REFERÊNCIAS

ACIOLE, G.G. Rupturas paradigmáticas e novas interfaces entre educação e saúde. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1172-1191, Dec. 2016.

ANDRADE, C. D. D. **Obra Completa**. 2' ed. Rio de Janeiro: Aguilar, 1967.

ANDRADE, L. T. Uma proposta discursiva de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 1, p. 86-98, 2011.

ANDRÉ, M.E.D.A. Espaços Alternativos de Formação Docente. In: Celestino Alves da Silva Júnior et al. (Org.). **Por uma revolução na formação de professores**. 1ed.: 2015, v., p. 97-118.

ARFUCH, L. **O espaço biográfico. Dilemas da subjetividade contemporânea.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

ASSIS, M. Dom Casmurro. **Obras Completas de Machado de Assis**, vol. I, Nova Aguilar, Rio de Janeiro, 1994.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, 160 p.

BAPTISTA, M.; PONTE, J. P.; VELEZ, I.; COSTA, E. Aprendizagens Profissionais de professores dos primeiros anos participantes num Estudo de Aula. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.30, n.04, p. 61-79. outubro-dezembro, 2014.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In.:**Obras Escolhidas.** Vol. I, Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993, pp. 198/196.

_____. **Rua de mão única.** Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho, José Carlos Martins Barbosa. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000. (Obras escolhidas; v. 2).

BERTINI, L. D. F. Ensino de Matemática nos Anos Iniciais: aprendizagens de uma professora no contexto de tarefas investigativas. **BOLEMA: Boletim de Educação Matemática** (Online), v. 29, p. 1201-1223, 2015.

BOJUNGA, L. **A bolsa amarela.** 20.ed. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

BOY, L. C. G.; DUARTE, A. A dimensão coletiva do trabalho docente em escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 30, p. 81-104, 2014.

BRANCO, V.; HARACEMIV, S. M. C. Avaliação do curso de formação de professores no contexto da Educação a Distância. **Educar em Revista**, v. 1, p. 157-176, 2015.
BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL/MEC. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Planalto Central, 2009.

_____. **Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016.** Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Planalto Central, 2016.

BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin /Voice, sense and dialogue on Bakhtin. Trad. BARONAS, R. L.; TONELLI, F. **Bakhtiniana**, São Paulo, Ago./Dez. 2011.

CALVINO, I. **O visconde partido ao meio.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. **Se um viajante numa noite de inverno.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CAMARGO, M. R. R. M. D**. Cartas e escrita: práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade** / Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CAMPOS, C. M. Você fez falta. In. Guilherme do Val Toledo (Org.). **Pipocas Pedagógicas - Narrativas Outra da Escola.** 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editora, 2013. v. 300. 94p.

CARVALHO, N. A. **Kelly Martoer e a máquina do tempo**. Coleção Jovens Escritores. Ed. FTD, 2006.

CASSÃO, P. A. A contribuição do estágio no processo de formação docente. Rio Claro, 2010. 151 f. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP.

_____. Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente. / **Dissertação de Mestrado**. - Rio Claro, 2013. 148 f.

CHALUH, L. N. Leitura e escrita: possibilidades para a reflexão. In: PRADO, G. do Val Toledo; SOLIGO, R. (organizadores). **Porque escrever é fazer história**. Prefácio Rui Canário. Campinas, SO: Graf, FE, 2005.

_____. Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola. 2008. 290 f. **Tese (Doutorado em Educação) -** Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

_____. Futuros professores: um processo coletivo de formação. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso [GEGe]. **Questões de cultura e contemporaneidade: o olhar oblíquo de Bakhtin.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 161-174.

_____. Cartas na formação inicial de professores. In: **Congresso Internacional Sobre Pesquisa (Auto) biográfica** – lugares, trajetos e desafios, n. 5, 2012, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: PUCRS, 2012. 1 CD-ROM.

_____. Alunos-pesquisadores no contexto escolar: troca de cartas no processo formativo. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 20, n. 2, p. 7-25, jul.-dez. 2013. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n2p7-25. Acesso em: set. 2016.

_____. **Prática de leitura e literatura e formação de professores.** Projeto Núcleo de Ensino. 2014.

_____. Professora e pesquisadora: um encontro na sala de aula. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 225-239, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a13. Acesso em: abr. 2015

_____. **Do exercício de leitura e escrita na formação do professor: horizontes para promover a autoria e o trabalho coletivo**. Projeto Núcleo de Ensino. 2016.

CHALUH, L.; CAMARGO, M. R. R. M. D. Memórias inscritas: ou de como palavras tornam-se potentes em caderno coletivo. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **(Auto) Biografias e Documentação Narrativa. Redes de pesquisa e formação**. 1ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2015, v. 1, p. 185-199.

CONTRERAS, J. Lugares de experiência, espaços de formação: o saber e a experiência na formação inicial dos professores. In: **A potencialidade do conceito de experiência para educação**. Anderson Ferrari (organizador). Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013. Pg.21-40.

_____. Profundizar narrativamente la educación. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação.** Salvador: EDUFBA, 2015. p. 37-61.

D´AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema** (Rio Claro), v. 29, p. 1-17, 2015.

FAZENDA, I. C. A. **O papel do estágio nos cursos de formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FINK, N. **Coleção Anti-princesas**. Ed. Chirimbote. 1ªEd. 2016, 25p.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Editora Passagens, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, A. B. M. D. A Dimensão Estética na Aprendizagem: desocultando pontos cegos. **Educação e Realidade**, v. 41, p. 575-589, 2016.

FREITAS, H.C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.137-168, set. 2002.

FREITAS, M. N. D. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cad. Pesqui. [online]**, n. 115, 2002. 155-172.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. F. A linguagem movimento na educação de bebês para a formação de professores. **Educação e Realidade**, v. 40, p. 1005-1026, 2015.

GATTI, B.; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B.A; ANDRÉ, M.E.D.A; GIMENES, N.A.S; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).** /. – São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GERALDI, J. W. A linguagem em Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 23, p. 7-17, 2005.

_____. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar em Revista**, v. 1, n.20, p. 77-85, 2002.

_____. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria T. A. (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 11-28.

GEVAERD, R. T. F. Ensino de história na perspectiva da Educação Histórica: o caso da rede municipal de Curitiba. Educação - **Revista do Centro de Educação, Santa Maria** - RGS, p. 565 - 577, 09 dez. 2015.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-179.

GIVIGI, ROSANA; SILVA, R. S.; ALCANTARA, J. N.; SOUZA, T. A.; RALIM, Vera Lúcia O. O trabalho colaborativo na escola: o uso da tecnologia assistiva. **Educação** (Santa Maria. Online), v. 41, p. 357-374, 2016.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista** (Impresso), v. 47, p. 19-33, 2013.

GONÇALVES JÚNIOR, M. A.; CARVALHO, D. L. D. Perscrutando Diários de Aulas e Produzindo Narrativas sobre a Disciplina Estágio Supervisionado de um Curso de Licenciatura em Matemática. **Bolema. Boletim de Educação Matemática** (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. 28, p. 777-798, 2014.

HATOUM, M. **Dois irmãos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HEINZLE, M. R. S; BAGNATO, M. H. S. Recontextualização do currículo integrado na formação médica. **Pró-posições** (UNICAMP. Online), v. 26, p. 225-238, 2015.

HILTON, S.E. **Outsiders - Vidas sem rumo.** Benvirá, 2011, 288p.

JAVARONI, S. L.; ZAMPIERI, M. T. O Uso das TIC nas Práticas dos Professores de Matemática da Rede Básica de Ensino: o projeto Mapeamento e seus desdobramentos. **Boletim de Educação Matemática. BOLEMA**, v. 29, p. 998-1022, 2015.

JOBIM, S. E. S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin** / Solange Jobim e Souza. - Campinas, SP: Papirus, 1994. - Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

KERBER, F. Desafios e Perspectivas para o Trabalho Coletivo entre professores no âmbito do processo de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS/ **Dissertação de Mestrado**, UFSM, 2015, 205p.

KINNEY, J. **O diário de um banana: a verdade nua e crua**. São Paulo, SP. Editora Vergara & Riba, 2001.

KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. Entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.); colab. De Alfredo Veiga- Neto et al. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 129-156.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan/fev/mar/abr 2002.

LEITE, D.; CAREGNATO, C. E.; LIMA, E. G. D. S.; PINHO, I.; MIORANDO, B. S.; SILVEIRA, P. B. D. Avaliação de redes de pesquisa e colaboração. **Avaliação (UNICAMP)**, v. 19, p. 291-312, 2014.

LIMA, A. E. O. D.; SILVA, F. S. Uma proposta de formação em contexto para as professoras de uma creche municipal de Fortaleza. **Educar em Revista** (Impresso), v. 55, p. 293-308, 2014.

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, mar. 2015.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LOPES, C. E. As Narrativas de Duas Professoras em seus Processos de Desenvolvimento Profissional em Educação Estatística. **Bolema. Boletim de Educação Matemática** (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. 28, p. 841-856, 2014.

MACHADO, A. R.; SILVA, 7. M. G.; MARQUES, C. A. Sentidos e Significados de Problema e Problematização em um Processo de (Re)planejamento Coletivo de uma Situação de Estudo. **Ciência & Educação**, v. 22, p. 23-42, 2016.

MAGALHAES, M. C. C.; NININ, M. O. G.; LESSA, A. B. C. T. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9,1, p. 129-147, 2014.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; SOARES, M. T. N. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-açao colaborativo crítica. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 46, p. 1124-1147, 2016.

MARIN, A. J.. Núcleos de Ensino: uma criação ousada. In: PROGRAD. (Org.). **Núcleos de Ensino da Unesp: memórias e trajetórias**. 1ed.São Paulo: Cultura Acadêmica/Unesp, 2010, v. , p. 51-59.

MATEUS, E. Um esboço crítico sobre 'parceria' na formação de professores. **Educação Em Revista** (UFMG. IMPRESSO), v. 30, p. 355-384, 2014.

MELLO, M. C. O.; LIMA, D.S.; GABRIEL, G. G.; BARBOSA, G.S.; ZANCHETTA, J. F.; ANGELONI, R. Z.; BASSO, S.L.; CARVALHO, T. S. Articulação entre Núcleo, PIBID e estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia da UNESP/Ourinhos. In: PINHO, Sheila Zambello de et al. (Org.). **Ser e tornar-se professor: práticas educativas no contexto escolar.** São Paulo: UNESP - Cultura Acadêmica, 2012, v. 1, p. 251-259.

MELO NETO, J. C. de. Morte e Vida Severina. In: **Poesias Completas**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1955.

MENDONÇA, S.G.L.; E. RUBO; FERNANDES, M.J.D.S.; PENTEADO, M.G. Do Núcleo de Ensino ao Pibid: a contribuição da Unesp à formação de professores. In: Celestino Alves da Silva Júnior; Bernadete Angelina Gatti; Maria da Graça Nicoletti Mizukami; Maria Dalva Silva Pagotto; Maria de Lourdes Spazziani. (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores.** 1ªed.São Paulo: Editora Unesp, 2015, v., p. 153-168.

_____, S. G. L.; Raquel Lazzari Leite Barbosa (Org.) ; Noemia Ramos Vieira (Org.) . **Núcleos de Ensino da UNESP - Memórias e Trajetórias.** 1ª. ed. São Paulo/SP: Cultura Acadêmica, 2010. v. 1. 311p .

_____, S. G. L.. Núcleos de Ensino da UNESP: nova relação universidade/sociedade. In: Sueli Guadelupe de Lima Mendonça; Raquel Lazzari Leite Barbosa; Noemia Ramos Vieira. (Org.). **Núcleos de Ensino da UNESP - Memórias e Trajetórias**. São Paulo/SP: Cultura Acadêmica, 2010, v. , p. 07-312.

MIOTELLO, V.; MOURA, M. I. Alargando os limites da Identidade. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGe/UFSCar. (Org.). **IV Círculo - Rodas de conversa Bakhtiniana: nosso ato responsável.** 1ªed.São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2012, v. 1, p. 555-556.

MONÇÃO, M. A. G. O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 45, p. 652-679, 2015.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Ensaio** (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 21, p. 547-562, 2013.

SOUZA NETO, S. D.; PELLEGRINI, A. M.. . Núcelo de Ensino de Rio Claro: uma proposta de mediação entre a realidade discursiva da universidade e a realidade pragmática da escola.. In: Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Raquel Lazzari Leite Barbosa, Noemia Ramos Vieira.. (Org.). **Núcleos de Ensino da UNESP: Memórias e Trajetórias**.. São Paulo: EDITORA UNESP, 2010, v. 1, p. 245-292.

NIETZSCHE, F. W. **A gaia ciência**. Tradução Paulo César de Souza. - 1a Ed. - São Paulo. Companhia das Letras, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores. Pinhais:** Melo, 2011.

PERES, D. F. Z. Diários pessoais na aula de Língua portuguesa: artesanato com a constituição da autoria e da intimidade / **Dissertação (mestrado)**. - Rio Claro, 2107. 179 f.

PESSOA, F. **Novas Poesias Inéditas**. Lisboa: Ática, 1973.4ª ed. 1973.

PICONEZ, S. C. B. (Org.) **A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991. v. 1.

PINTO, K. S. **Desdobramentos das escritas de educadoras nos espaços de formação na escola**. Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

RANGHETTI, D. S. A pesquisa autobiográfica como espaço de reflexão e ressignificação docente. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. Campo Largo, PR, v. 01, n. 03, p. 1-14, 2004.

RIDDELL, C. **Otolina e a gata amarela**. Tradutor: Senna, Janaina; Ed. Galera Record; 1ª ed. 2009.

RIO CLARO. **Lei n. 4886/2015** que aprova o Plano Municipal de Educação da cidade de Rio Claro. Rio Claro, 2015.

RODRIGUES, N.F. Diário de uma professora em formação. Rio Claro, 2016. 59 f. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP.

ROSA, João Guimarães. **Ficção completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. 2.

ROSA, S. D.; LOPES, R. E. Tecendo os fios entre educação e saúde: avaliação do Programa da Residência Multiprofissional em Saúde. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, v. 21, p. 637-660, 2016.

ROWLING, J.K. **Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaaban**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

RULLAC, S. Trabalho Social E Intervenção Social Na França: O Estado Do Conhecimento. **Cad. Pesqui**., São Paulo, v. 44, n. 154, p. 876-890, Dec. 2014.

RUSSO, K. A Parceria Entre Ongs E Escolas Públicas: Alguns Dados Para Reflexão. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 43, p. 614-641, 2013.

SANT´ANNA, P.A.; MARQUES, L. O. C. Pibid Diversidade e a Formação de Educadores do Campo. **Educação e Realidade**, v. 40, p. 725-744, 2015.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista: UFMG**, v. 25, p. 133-152, 2009.

SILVA, S. S; MOREIRA, M. E. R. Escritas de si e espaço biográfico - revisão teórico-crítica. **Memento** (Três Corações), v. 7, p. 1-19, 2016.

SOUSA, M. C. Quando professores que ensinam Matemática elaboram produtos educacionais, coletivamente, no âmbito do Mestrado Profissional. **Bolema. Boletim de Educação Matemática** (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. 27, p. 875-899, 2013.

URZETTA, F. C.; CUNHA, A. M. D. O. Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. **Ciência & Educação**, v. 19, p. 841-858, 2013.

VARANI, A. Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais / Adriana Varani. – **Tese de Doutorado**. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

VEZUB, L. F. Los residentes en acción: las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magistério. In: **De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar**. Buenos Aires (Argentina): Papers Editores, 2002.

WITTORSKY, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 894-911, out./dez. 2014.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.