

**(DE)CIFRANDO CAMINHOS DA FORMAÇÃO: NARRATIVAS
(COM)PARTILHADAS NO COTIDIANO**

Viviane Lontra – PPGEduc/Unirio

Resumo

O presente trabalho é parte de uma pesquisa em andamento no Mestrado em Educação e propõe enfrentar o tema da formação de professores em sua complexidade e multidimensionalidade. Tece reflexões acerca dos *saberesfazeres* dos sujeitos *praticantes* (CERTEAU, 1994) do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da Capes discutindo o movimento formador x formação e a importância das narrativas, memórias e dos conhecimentos inomináveis dos cotidianos (CERTEAU, 1994). Acreditando no potencial metodológico e epistemológico das conversas e narrativas dos encontros semanais com os pibidianos, o estudo busca subverter a ideia de que o conhecimento se aprende na universidade e se aplica na escola, sugerindo o estágio supervisionado como *entrelugar* (SÜSSEKIND, 2011) de formação gerador de saberes e *nãosaberes*. Tendo os relatos sobre as experiências como fundadores das práticas (CERTEAU, 1994) percebemos que configuram possibilidades e pistas para o conhecimento de si e do outro inserindo-se nos questionamentos sobre a formação de professores e as práticas curriculares.

Palavras-chave: Currículo - Narrativas - Formação de professores - Estudos do cotidiano.

**(DE)CIFRANDO CAMINHOS DA FORMAÇÃO: NARRATIVAS
(COM)PARTILHADAS NO COTIDIANO ESCOLAR**

O presente trabalho apresenta parte de meus estudos de mestrado em educação e propõe enfrentar o tema da formação de professores em sua complexidade e multidimensionalidade. Tece reflexões acerca dos *saberesfazeres* dos sujeitos *praticantes* (CERTEAU, 1994) de uma sala de aula de alfabetização e do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da Capes (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) formada por estudantes da Pedagogia e

da Licenciatura de uma universidade pública, professores da escola básica pública e professores universitários da cidade do Rio de Janeiro.

A opção por chamar os envolvidos no programa com Certeau (1994) de *praticantes* se dá por entender que os processos de formação se desenham na trajetória e pela ação do sujeito em múltiplos contextos com os quais se tecem experiências e sentidos para se fazer professor. Estes são processos políticos e culturais que se delineiam em disputas, negociações e invenções desses sujeitos em seus complexos cotidianos gazeteiros de astúcias e oportunidades (SÜSSEKIND e GARCIA, 2011, p. 12).

O pôster, escrito em texto, desdobra-se em três partes sucintas. Na primeira, corroborando com a ideia de que o eu pessoal e o eu profissional articulam-se e entrecruzam-se no profissional que somos (SOUZA, 2006, p.18) pretendo trazer experiências de formação como práticas curriculares de formação que acontecem a partir das vivências, das lembranças, das escritas, relatos de encontros que nos ensinam, nos constituem professores. Na segunda, discuto o potencial metodológico e epistemológico das conversas e narrativas dos encontros semanais com os pibidianos onde buscamos subverter a ideia de que o conhecimento se aprende na universidade e se aplica na escola, sugerindo o estágio supervisionado como *entrelugar* (SÜSSEKIND, 2011) de formação gerador de saberes e *nãosaberes*. Por fim, à guisa de conclusão, faço um breve relato sobre o que venho aprendendo.

Porque são os passos que fazem os caminhos!

Mario Quintana

Mergulhada no cotidiano de uma turma de alfabetização e em um programa de formação inicial de professores tenho procurado seguir os passos de Alves, Certeau, Garcia, Oliveira, Pinar, Santos, Souza e Sússekink, *pequenos aliados*, que me auxiliam a pensar a formação de professores na perspectiva dos estudos *nos/dos/com* os cotidianos escolares tendo este caminho de pesquisa uma possibilidade de pensar os currículos *pensadospraticados* como criação cotidiana dos *praticantespensantes* do cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2012, p. 90) erguendo o que vivenciamos nas escolas à condição de *espaçostempos* privilegiados de produção dos conhecimentos, crenças e valores que dão sentido e direção às ações.

Bricoladas no cotidiano de aulas e reuniões, as narrativas e relatos abaixo apresentam as trocas, aprendizagens, conhecimentos partilhados diariamente nas escolas.

(Professora A) Sempre quis ser professora. Cursei o antigo Normal e fiz Pedagogia. Ao entrar numa sala de aula de um CIEP no Morro do Alemão vi que pensava que sabia tudo, mas não sabia absolutamente nada. Foram momentos de muita aprendizagem, descobertas, desesperos. Aprendi a ser professora com aqueles alunos. Não adiantava chegar com planejamento lindo, era preciso “sentir o clima” antes de qualquer proposta, era preciso ouvir os silêncios, os gritos. Era preciso usar muita intuição, todos os sentidos. Era preciso paciência, controle emocional, respeito ao outro. Era preciso me sentir parte daquele grupo e sim, conseguimos ser um grupo! Não dava pra ficar seguindo cartilhas e orientações vindas de outras instâncias, era preciso criar a nossa.

(Professora B) Eu aprendi mesmo é no lixão, na primeira turma que peguei na minha vida. Lá aprendi a olhar no olho, a entender que o que eu penso pode não ter a mínima importância. Aprendi coisas sobre o lixo que nunca tinha ouvido falar. Os professores eram muito unidos, nós nos reuníamos sempre para conversar sobre formas diferentes de trabalhar, líamos em conjunto, trocávamos ideias, chorávamos juntos. Era triste, mas muito bom.

Refletindo sobre as primeiras experiências, as professoras narram processos de formação tecidos cotidianamente e desinibilizam redes de saberes e fazeres que as constituíram professoras, situações que revelam que no cotidiano das salas de aula se dá a relação com o outro, consigo mesmo, com o saber, com o *nãosaber* por isso ele se constitui como *espaçotempo* de descobertas, de aprendizagem, de formação significativa do ser professor.

A professora B cita a importância das trocas, da rede estabelecida com outros professores que se reuniam solidariamente para *aprenderensinar*, para chorar junto, para buscar caminhos diferentes.

Algumas narrativas dos pibidianos mostram a presença do olhar panóptico, o olhar do estagiário como observador da prática e a necessidade de subverter essa lógica para mergulhar efetivamente no cotidiano da turma de alfabetização.

Souza (2006) nos lembra que o estágio supervisionado, centrado na racionalidade técnica, desenvolve-se a partir dos princípios da eficiência, da eficácia e da produtividade pedagógica, sendo concebido como um espaço de observação, coparticipação e regência. O cotidiano da escola nos mostra que o “estágio é *espaçotempo* onde muito mais que isso acontece, em todo lugar, todo o tempo...” (SÜSSEKIND, 2011, p. 23). Ele se constitui como *entrelugar* (ibidem) de formação, gerador de saberes e *nãosaberes*, lugar de aprender, de *fazer com*. Um lugar de frutífera multifrequência, de copresença, de presenças, de ausências, de falas, de silêncios e de inúmeros elementos que denunciam a dicotomia teoria x prática e levam à redefinição dessa relação para *prácticateoriaprática* (ALVES, 2008, p. 15).

(Licencianda A) Estou gostando muito de observar uma turma de alfabetização, tudo que tenho percebido tem sido muito novo para mim. O ambiente é bom. Alguns alunos são mais agitados, mas isso não impede a professora de realizar seu trabalho. Hoje foi um dia marcante porque foi minha primeira experiência, acredito que é o começo de uma longa caminhada. Me chamou atenção quando estava escrevendo meu relatório e Lara, uma aluna de 6 anos, pediu para ler o que eu tanto escrevia. Não soube o que fazer. Fechei o caderno e vi que precisava interagir.

(Licencianda B) Hoje me aproximei um pouco mais das crianças. Vi que elas são muito carinhosas e receptivas. Precisei ficar com a turma 10 minutos após o recreio porque a professora precisou resolver um problema e fiquei muito nervosa, não tinha planejado nada, não tinha nada em mente. Deu pânico! Nem sei como, mas aconteceu de todo mundo ficar junto e a gente começou a conversar sobre o recreio, sobre a greve dos funcionários da limpeza e nem percebi quando a professora chegou. Ela não interferiu. Eu parei de falar, disse que a professora tinha chegado, mas ela disse que estava ótimo, que devia

continuar, que as crianças estavam envolvidas, aí a gente aproveitou e produziu um texto de apoio aos funcionários. Quero mais dias assim!

(Licencianda C) Hoje foi um dia diferente, as crianças estavam fazendo um relato escrito sobre o passeio ao Parque Lage. Percebi que algumas estavam escrevendo errado, mas venho percebendo que a professora não corrige os erros de todas as crianças. Às vezes ela conversa com um ou com outro. Eu não sabia como devia agir, para mim elas só deviam escrever quando soubessem para não ficarem errando tanto. A professora percebeu minha angústia, conversou comigo e disse que o mais importante era o que a criança estava escrevendo e não como ela escrevia e então percebi que tenho que parar de olhar de cima.

Assim como no relato dos professores, os licenciandos revelam momentos de aprendizagem que acontecem no cotidiano, que precisam dos sentidos, das intuições, dos improvisos, do olhar cuidadoso. As narrativas revelam também a importância das trocas, da parceria do/com o professor que está em sala de aula há mais tempo, mas que também *aprendeensina*.

A produção de narrativas e relatos sobre as vivências cotidianas dos licenciandos se constituem como arte de *fazerpensarfazer*. Elas possibilitam um olhar para além do que podemos enxergar. Cada narrativa pode trazer um conjunto de referências que permitem estabelecer diálogos teóricos, políticos e educacionais. Sússekind (2011) corrobora essa questão afirmando que:

Os relatos produzidos pelos estagiários [...] têm como pressupostos as noções de que a escola (enquanto espaço de formação) pode ser tomada como *espaçotempo* institucionalmente definido como ‘intermediário entre o *nãosaber* e o saber’, lugar de aprender. (p.24)

Em entrevista a Sússekind (2014, p.60), Pinar afirma que os professores aprendem a trabalhar a *partir de dentro*, entendendo os livros, os materiais, como um certo tipo de controle, embora superficial, sobre as variáveis de uma sala de aula, e

fazendo ajustes. Nessa perspectiva vemos que o cenário do estágio é profícuo, constitui-se como campo de disputas de saberes sobre a identidade do professor, sobre as práticas pedagógicas e curriculares, sobre as visões de mundo, de conhecimento e muito mais.

Os encontros semanais do PIBID promovem estratégias e abrem um campo de possibilidades táticas de formação onde percebemos que, de certo modo, as hierarquias e papéis preestabelecidos na relação escola-universidade se dissolvem, num entrelugar pautado por práticas mais horizontais, ecológicas, (SANTOS, 2010) e aprendem/ensinam numa perspectiva de copresença de saberes (ibidem). As narrativas, produzidas como forma de valorização das subjetividades e conhecimentos tecidos em rede, constituem-se como instrumento para (re)pensar o currículo para além das normas formuladas pelas autoridades educacionais, em tentativas cotidianas de reinventar a escola.

Por meio de um diálogo permanente e respeitoso que contribui para a multiplicação das redes de formação e a tessitura de trocas desejavelmente emancipatórias (SÜSSEKIND, 2011) temos (com)partilhado *saberesfazeres*, conhecimentos, informações potencializando o *professorpesquisador* que existe em cada um de nós. Temos aprendido a importância de *enxergarouvirsentir* o cotidiano escolar, buscando pistas (GINZBURG, 1989) que desinvisibilizam as redes de saberes e fazeres que são tecidas no *entrelugar* que é a universidade-escola.

Continuemos exercitando o olhar para o invisível, buscando *inventar o nosso próprio caminho*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES, N. *Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: OLIVEIRA, I.; ALVES, N. Pesquisa nos/dos/com os cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

BARROS, M. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais. Morfologia e História*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

OLIVEIRA, I.B. *O currículo como criação cotidiana*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2012.

SANTOS, B. S. e MENESES, M. P. (orgs) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SÜSSEKIND, M. L. *Quem é... William F. Pinar?* Petrópolis: DP et Alii, 2014.

_____; GARCIA, A. *Diálogo e formação de professores: Universidade-Escola*. Petrópolis: DP et Alii, 2011.