

Juliana Batista Faria

O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa:
Experiências de formação de sujeitos em imersão docente

Belo Horizonte
2018

Juliana Batista Faria

O NAUFRÁGIO, O BAILE E A NARRATIVA DE UMA PESQUISA:

Experiências de formação de sujeitos em imersão docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração:

Educação

Linha de pesquisa:

Docência: processos constitutivos, sujeitos socioculturais, experiências e práticas

Orientador:

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

Coorientador:

Prof. Dr. Daniel Hugo Suárez
Universidade de Buenos Aires (Argentina)

Belo Horizonte

Abril de 2018

F224n
T

Faria, Juliana Batista, 1980-

O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa [manuscrito]: experiências de formação de sujeitos em imersão docente / Juliana Batista Faria. - Belo Horizonte, 2018. 385 f., enc.: il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Júlio Emílio Diniz Pereira.

Coorientador: Daniel Hugo Suárez.

Bibliografia: f. 370-385

1. Educação – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Análise narrativa do discurso – Teses. 4. Projeto Imersão Docente – Teses. 5. Prática de ensino – Teses. 6. Ambiente escolar – Teses. 7. Ambiente de sala de aula – Teses. 8. Residência pedagógica – Teses. 9. Autobiografia em educação – Teses. 10. Biografia em educação – Teses.

I. Título. II. Pereira, Júlio Emílio Diniz. III. Suárez, Daniel Hugo. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Tese intitulada **O NAUFRÁGIO, O BAILE E A NARRATIVA DE UMA PESQUISA: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE SUJEITOS EM IMERSÃO DOCENTE**, de autoria de **Juliana Batista Faria**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira – Orientador
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Daniel Hugo Suárez – Coorientador
Universidade de Buenos Aires

Prof^a. Dra. Magali Aparecida Silvestre
Universidade Federal de São Paulo

Prof^a. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança
Universidade Estadual de Campinas

Prof^a. Dra. Rosane Cassia Santos e Campos
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof^a. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof^a. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof^a. Dra. Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio
Universidade do Rio de Janeiro

Belo Horizonte, 13 de abril de 2018

Dedicatória

Àquela voz de experiência própria que, na época, mais parecia ser um personagem típico do teatro psíquico da minha loucura.

*Àquela voz das mãos que me acariciavam e aprendiam a tocar bandoneón;
dos olhos que me cuidavam em manhãs completamente escurecidas;
do peito que me conduzia nos escassos bailes de tango que eu passei a frequentar...*

Àquela voz do amor, sem a qual o baile não haveria se transformado em pintura.

Agradecimentos (1)

Este trabalho não teria sido realizado sem o amor, a amizade, o apoio e a dedicação de muita gente. De modo especial, citarei alguns nomes, mas com a certeza de que não me lembrarei de todas as pessoas que me foram solidárias no período de realização da pesquisa. Expresso aqui minha enorme gratidão a todos e a todas que me auxiliaram das mais variadas formas!

Júlio, obrigada pela permanente disposição em me ouvir e aconselhar, pela generosidade nos momentos difíceis da pesquisa e da vida, pela paciência, pela confiança em minha capacidade, pelo respeito às minhas ideias e por sua intensa dedicação ao trabalho de leitura e releitura dos textos. Muito obrigada pela amizade e parceria construída ao longo destes quatro anos!

Victor e Lígia, obrigada pela confiança, pela amizade, pela dedicação e seriedade na escrita de nossas (suas) histórias. Obrigada por compartilhar tantos momentos de suas vidas neste texto, contribuindo para enriquecer a formação de tantos outros estudantes que passarão pelo Projeto Imersão Docente. *Bárbara, Bruna, Camila, Greice, João, Matheus e Stella*, obrigada pelo carinho da convivência, pela disposição em participar dos processos da pesquisa e me contar suas histórias no projeto. Aos demais monitores e monitoras do CP, obrigada pela disponibilidade e pelo carinho com que vocês me receberam em suas aulas, reuniões de formação e encontros de orientação. *Nívea e Fábio*, obrigada pela colaboração com o pré-teste dos questionários!

Magali, Inês Bragança, Rosane, Inês Teixeira, Célia e Carmen, eu me sinto honrada por vocês terem participado da banca examinadora e muito agradecida pelas sugestões e comentários realizados. Especialmente a você, professora Rosane, expresso minha eterna gratidão pelos ensinamentos de redação e Língua Portuguesa! Especialmente a vocês, Inês Bragança e Inês Teixeira, meu agradecimento pelas contribuições dadas no processo de qualificação da tese.

Aos colegas do Núcleo de Matemática do CP: *Ana Rafaela, André, Denise, Diogo, Renata, Roselene, Tânia Margarida e Warley*, obrigada por todo o apoio amoroso e técnico aos procedimentos e à sustentação política e cotidiana de meu afastamento para qualificação. A você, *Brian*, meu sincero agradecimento pelo auxílio e paciência com a elaboração de um longo questionário para a investigação.

Meu agradecimento especial a *Camila, Jéssica, Joyce, Matheus, Angelina, Raquel, Jurema, Átila, Fabíola, Carolina, Santer, Warley, Elânia, Fabrine, Ana Cristina, Iria, Juliana Melo, Rosane, Araci, Danielle, Luísa, Ruana, Patrícia, Luciana, Marcilaine, Martha, Eliete, Tânia Aretuza, Túlio, Amanda, Clenice, Cecília, Hélder, Pity, Kely, Flávia e Maria Elisa*, que contribuíram sobremaneira para que eu pudesse realizar o trabalho de campo de minha investigação nas diferentes instâncias administrativas e pedagógicas que envolveram o Projeto Imersão Docente, especialmente em 2015. *Tânia Margarida, Selma e Cláudia*, obrigada por todos os esclarecimentos dados às minhas dúvidas sobre a história do projeto. A você, *Andreia*, meu agradecimento pelo apoio técnico e por todas as mensagens que me enchiam de calor e esperança nas dificuldades! *Sid*, sem sua alegria e disposição para me auxiliar nos trâmites administrativos do CP, este trabalho não seria possível.

A todas as demais professoras e professores, funcionárias e funcionários técnico-administrativos do Centro Pedagógico da UFMG que também viabilizaram e participaram da realização do trabalho de campo na escola: vocês fazem parte de minha história e estão

presentes nesta tese, dialogando e construindo comigo a desafiadora experiência de ser gente em uma escola tão diversa e complexa como a nossa. Muito obrigada!

Malba, obrigada por nossas profundas conversas sobre a tese e a vida, por sua escuta generosa, pela leitura de meus textos e tantos encontros de acolhida em sua casa. *Diogo*, obrigada por nossas conversas psicanalíticas, pela leitura de meus textos, pelas mensagens de apoio e altas gargalhadas de alívio das tensões. Obrigada, *André e Roselene*, por nossas conversas políticas e religiosas, por nossos esforços conjuntos pela compreensão de nossa tão frágil condição humana. A você, *Dília*, meu agradecimento pelo companheirismo à distância, em trocas de mensagens e fotografias, entre Portugal e Argentina, Belo Horizonte e Buenos Aires. A você, *Fabrine*, meu agradecimento pelas conversas sobre a tese, pelos livros indicados e presenteados, pelo carinho em ouvir minhas angústias e pelas mensagens de apoio ao longo desta trajetória.

À comunidade do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG: estudantes que foram meus colegas de disciplinas, professoras, professores e funcionários/as da Secretaria. Obrigada pela convivência, pela permanente troca de saberes e pela qualidade do trabalho desenvolvido. De modo especial agradeço ao companheirismo dos colegas das disciplinas “Profissão Docente na América Latina” e “Seminários de Pesquisa”, bem como aos respectivos professores *Júlio* e *Shirlei*, por possibilitarem e alimentarem a criação de um ambiente colaborativo em suas aulas.

A você, *Samira*, minha gratidão pela orientação ao longo do primeiro ano da pesquisa. A vocês, *Inês Teixeira* e *Lucíola*, por todos os aportes e provocações a meu projeto de investigação! A você, *Célia*, pelo parecer a meu projeto de doutorado sanduíche, pelos encontros tão prazerosos em Buenos Aires e Ouro Preto! A *Marília*, *Wagner*, *Zeze*, *Simone* e todos os demais integrantes do Grupo de Pesquisa sobre Profissão e Condição Docente (PRODOC) da FaE/UFMG, muito obrigada!

Paulinha, *Kelly*, *Célio* e *Ana Rafaela*, obrigada pelo apoio na leitura comentada da primeira versão do projeto e na preparação para a seleção do doutorado! *Juliana Melo*, *Edmilson* e *Breno*, obrigada pelos materiais e conselhos para elaboração do plano de doutorado sanduíche no exterior! *Flávia*, *Ilaine*, *Elaine*, *Denise*, *Adriana* e *Álida*, obrigada pelo apoio, pelos conselhos e materiais, pelos momentos de companheirismo como doutorandas e/ou colegas de trabalho.

Lorena, *Ediógia* e *Jorgelina*, obrigada pelos momentos vividos como orientandas do *Júlio*, pela solidariedade e disposição em compartilhar ideias, materiais e informações. *Ana Maria*, obrigada pelos estudos compartilhados em nossos encontros com *Júlio*, pelo apoio e pela amizade construída nas longas conversas sobre o doutorado e a vida.

Ao grupo “Doutorandos Populares” da FaE/UFMG: *Maria de Lourdes*, *Luiz Fernando*, *Francini* e *Adilson*, minha gratidão por todos os momentos vividos na FaE e no buteco, pelos materiais e dicas compartilhados, pela solidariedade de nossas relações. Muito obrigada!

Ágata, *Davidson*, *Pollyanna*, *Ulisses*, *Luis*, *Hélder* e todas as pessoas aqui já citadas que leram meus textos provisórios, obrigada pelos comentários críticos e amorosos de vocês. Sem esses comentários, eu não teria conseguido estudar meu próprio processo de escrita, tampouco fortalecido a resistência e a coragem para continuar escrevendo um texto autobiográfico. Muito obrigada! *Dília*, *André* e *Ana Cristina*, obrigada pela leitura “pente fino” dos últimos instantes, que foi muito importante para aprimorar ainda mais a minha escrita!

Ulisses e *Luis*, foi uma honra ter tido vocês como professores de espanhol. Obrigada pela qualidade das aulas, pela atenção dada aos textos da pesquisa, pela disponibilidade em auxiliarme sempre que precisei. Vocês foram fundamentais para que eu me tornasse capaz de acompanhar os ritmos da universidade e da vida portenha em geral.

Carmen, obrigada pelo companheirismo das viagens e trabalhos que fizemos juntas, pelas leituras comentadas de meus textos, por todo o carinho que você teve com meus processos! *Danise*, o que seria de mim sem a acolhida e o carinho de você e *Esteban*, sem a comidinha brasileira da *Cruz*, sem os desenhos da *Lis* e o cheirinho da *Isa*!? Obrigada pelas leituras, pela escuta, por seus ensinamentos de vida e de tese, pelos almoços, cafés e festas! *Alexandre Cougo*, que benção foi você ter chegado em minha vida! Como foi importante ter você ao meu lado, em tantas e tantas ocasiões e lugares: Tilcara, San Fernando, Buenos Aires! Obrigada pelos momentos de estudo e lazer compartilhados, pelos conselhos, pelas leituras de meus textos, por compartilhar seus encontros de orientação com Daniel e por também visitar os meus. Obrigada por trazer *Leandro* ao circuito de nossa amizade. *Adelson*, minha gratidão pelos intensos momentos de estudo e lazer que vivemos juntos, pelas dicas de leitura, pela leitura de meus textos, pelas trocas de ideias e ensinamentos sobre a experiência, a pesquisa narrativa e a vida. Obrigada por trazer *Alexandre* ao circuito de nossa amizade. *Tiago*, obrigada pela acolhida, juntamente com *Rafael*, em sua casa portenha, pelas conversas em Mar del Plata, pelas trocas de ideias e materiais. *Malu*, obrigada pela alegria de nossos encontros, pelas contribuições ao trabalho do Colóquio em Buenos Aires, pelas permanentes trocas de mensagens! *Katia*, obrigada pelo carinho da convivência em momentos de estudo e lazer!

Esta pesquisa não se teria realizado se não fosse o apoio logístico e emocional de mais alguns amigos, profissionais e familiares! Agradeço imensamente àqueles/as que nos ajudaram a embarcar para Buenos Aires, a cuidar de nossas coisas e processos em BH e/ou àqueles/as que puderam nos visitar em nosso portenho lar: *Guilherme*, *Claudinha* e *Ana*, *Hélder* e *Angelina*, *Rosângela*, *Angélica* e *Bileu*, *Hugo* e *Letícia*, *Alda* e *Francisco*, *Diego*, *Lúcia*, *Pollyanna* e *João*, *Dandan*, *Yuri*, *Breno* e *Luciana*, *Ana Carolina*, *Clara* e *Fernanda*. A vocês, *Regina*, *Áurea*, *Renata* e *Sônia*, profissionais de tratamento e conscientização da saúde do corpo e da alma: muito obrigada!

Para finalizar a primeira parte de meus agradecimentos, agradeço a especial importância que tiveram os textos de *Paulo Freire* (em memória) e de *Augusto Cury* no processo de realização desta pesquisa, por meio dos quais pude reconciliar-me com a boniteza, a inteligência, o inacabamento e a incompletude de minha humanidade. Muito obrigada!

Agradecimientos (2)

Esta tesis no sería posible sin el apoyo y la solidaridad de mucha gente que conocí en Argentina. Gente que se dispuso a acogerme (y a mi marido) en sus viviendas, paseos y espacios de estudio y/o trabajo. Gente que me leyó y me escuchó con paciencia, motivándome a continuar hablando y escribiendo el “español con la musicalidad brasileña”. Gente que me enseñó, me aconsejó, me condujo y me abrazó en los bailes de la vida, de la escuela, de la universidad. ¡Muchas gracias!

A *Daniel Suárez*, por abrirme las puertas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, compartiendo sus tiempos y espacios de trabajo desde el primer día de mi pasantía. Por me haber recibido de brazos abiertos en viajes, clases y actividades de su equipo de investigación. ¡Gracias, Daniel, por tu confianza en mi capacidad, por haber apoyado la reconstrucción narrativa de la tesis, por oírme y aconsejarme, por las horas y horas de conversas reflexivas e intercambios de ideas sobre el contenido y los nuevos caminos de la investigación! Tu forma solidaria y abierta de dirigir la tesis posibilitó que yo saliera de un lugar tímido, tenso e miedoso para habitar un lugar atrevido, amigable y valiente, junto a ti y a Julio. ¡Muchas gracias!

A *Paula Dávila*, por su amabilidad y generosidad con toda la gente brasileña que se acerca a su equipo de investigación. Por invitarme, llevarme, apoyarme. Gracias, Paula, por tu ternura en el modo de incluirme en las actividades del grupo. Por las enseñanzas de tus clases, que conjugan la exposición clara de tus ideas y preguntas reflexivas con la escucha atenta a los estudiantes de grado y posgrado. Por haberme enseñado a escribir, a escuchar, a leer, a comentar, a editar y a interpretar las experiencias pedagógicas. ¡Muchas gracias!

¡A todos aquellos y aquellas que, junto con Daniel Suárez y Paula Dávila, me dieron la bienvenida al Grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica y a la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas! Les agradezco los encuentros, los talleres, las clínicas, los ateneos, los congresos, los seminarios, el acercamiento a los institutos de formación docente y la oportunidad de estar en contacto con personas que fueron importantes para la escritura de la tesis.

A *Cecilia Tanoni*, por las innumerables oportunidades que me dio de aprender con su experiencia de coordinar talleres de documentación narrativa. Gracias, Cecilia, por enseñarme cómo poner atención en los detalles y en la belleza que hay en las escrituras nuestras y de nuestras compañeras. Gracias, por llevarme tantas veces a tus lugares de trabajo, ofreciéndome comodidad y buenísimas charlas por el camino. A *Gladys Zarenchansky* y a *Agustina Argnani*, por las enseñanzas sobre la escritura, la escucha, la lectura, el comentario, la edición y la interpretación de las experiencias pedagógicas. ¡Gracias, Gladys, por recibirnos en tu casa, ofreciéndonos la oportunidad de disfrutar la vida con tu familia! A *Marina Spiridonov*, por la dedicación, el compromiso e intenso trabajo de coordinación del Nodo San Fernando/Norte de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, por sus enseñanzas y consejos sobre la escritura de narrativas pedagógicas y por el cariño de recibirme en su casa. ¡Gracias, Marina, por compartir con nosotros tu mate, tus historias y la milonga preferida de tu vida!

A *Anabella González*, *Dalia Falcón*, *Lucila Németh*, *María Alejandra Paz*, *Paula Naveilhan*, *Mónica Beatriz Santamaría* y, una vez más, a *Marina Spiridonov*, les agradezco inmensamente la oportunidad de hacer parte de un colectivo de docentes narradoras. Ustedes son extraordinarias compañeras de escrituras, de lecturas, de (re)construcción de experiencias

pedagógicas. ¡Cuánta solidaridad, colaboración, amistad, cuidado, compromiso y alegría pude tener a lo largo de casi dos años de convivencia! ¡Hicimos un libro! ¡Fundamos un Nodo de la Red! ¡Y seguimos juntas! Gracias por todo el apoyo en la escritura de mis textos, por el cariño de sus lecturas y comentarios. *Anabella*, la bella, especialmente te agradezco por haberme incluido en tantos momentos de tu vida en familia. Gracias por la coordinación compartida, por la oportunidad de conocer a *Tía Tarta*, de colaborar y aprender con las escrituras de *Laura Castillo*, *Josefina López*, *Valeria Rebord*, *Hernán Rosain*, *Valeria Taboada* y *Alexandre Cougo*. Agradezco también a ustedes, *Mónica Landolfi*, *Evelina Montini* y *Elvira Gil*, por las lecturas y contribuciones dadas a mis textos.

A *Gabriel Roizman*, *Marcela Dubini*, *Yanina Caressa*, *Ana Vivian Lucci*, *Maria Laura Galli*, *Irma Velárdez* y a otros/as docentes participantes de actividades del Grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica y/o de La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, por las oportunidades que tuve de escuchar y conversar sobre sus experiencias de investigación narrativa y/o de escrituras de narrativas pedagógicas.

A *Maria Eugência Míguez* e a *Cynthia Bustelo*, por su generosidad y apoyo intelectual al proceso de escritura de mi tesis. Gracias por compartir ideas, experiencias y textos provisorios de sus investigaciones, posibilitándome comprender el trabajo hermenéutico de producción de los relatos de experiencias de formación.

A *María Sánchez*, por las contribuciones que sus lecturas y comentarios dieron a la escritura de la tesis. ¡Gracias, María, por los momentos intensos de estudio y paseos tan agradables que hicimos juntas!

A los y las docentes del Colectivo de Educadores y Educadoras que hacen Investigación desde la Escuela, por las oportunidades de intercambiar experiencias y prácticas educativas.

A la comunidad de estudiantes y trabajadores docentes y no docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. De modo especial agradezco a *Andrea Alliaud*, por las oportunidades que tuve de frecuentar sus talleres. A los compañeros y compañeras del Seminario de Maestría “Pedagogías críticas en América Latina: experiencias, saberes y sujetos emergentes en el campo educativo” (a cargo de Daniel Suárez y Paula Dávila, en 2016) y del Seminario de Doctorado “Experiencia, narrativa y (auto)biografía en la formación docente y la investigación educativa. La documentación narrativa de las experiencias pedagógicas del campo educativo y el mundo escolar” (a cargo de Daniel Suárez, en 2017), porque muchos de los intercambios con ellos y ellas fueron fructíferos para pensar esta tesis.

A los compañeros y compañeras del Seminario de Maestría “Pedagogías críticas en América Latina: experiencias, saberes y sujetos emergentes en el campo educativo” (a cargo de Daniel Suárez y Carmen Sanches, en Tilcara, 2016), por su entusiasta hospitalidad e importantes contribuciones para pensar esta tesis. A los amigos y amigas hechos en Tilcara, Salta y San Salvador de Jujuy, por el cariño de recibirme en sus casas, de invitarme a visitar sus hogares de trabajo y a pasear por lugares tan hermosos: *Marcela Arocena*, *Martha Alcoba*, *Sérgio Toconás*, *Yolanda Ontiveros* y *Elizabeth Carrizo*.

A *Luis Porta* y su equipo de investigación en la Universidad Nacional de Mar del Plata, a *Gabriel Murillo*, de la Universidad de Antioquía (Colombia), a *Ana Arévalo*, *Leonora Reyes* y su equipo de investigación en la Universidad Nacional de Chile, por la oportunidad de intercambiar experiencias de escritura e investigación biográfico-narrativas. Nuestras

conversaciones, especialmente en el marco de la II Fábrica de Ideas, fueron muy importantes para la escritura de esta tesis.

A *Raul Pesce*, por las hermosas clases del taller “Arte Mutante: fotografía por la diversidad”, por el cariño con que nos recibió tantas veces en su casa. Gracias, Raul, por la linda amistad que construimos, por traer también a *Adolfo* y su familia a nuestro circuito de amigos. A *Luz y Angel*, mi gratitud por tantos momentos de alegría, intercambio de historias, fotografías y filosofías de la vida. A *Rafael Freda*, por la enorme paciencia con una mujer heterosexual interrumpiendo sus clases con tantas preguntas sobre el mundo gay. A los demás compañeros y compañeras de SIGLA, por la convivencia y las oportunidades de aprender sobre y desde la diversidad.

A *Alejandro Yavero* e *Melisa Ruffalo*, por los paseos, las charlas, las invitaciones a cenar en su casa. Gracias, Ale y Meli, por la amistad y solidaridad de ustedes.

A los instructores, compañeros y compañeras del *Centro San Bao* de artes marciales chinas, especialmente a *Martin*, y de la *Fundación Nueva Acrópolis de Cultura*, especialmente a *Ramiro, Gloria, Matías, Ricardo, Victoria, Beatriz, Graciela, Mirta, Isabel* y *Pamela*, por la convivencia y las profundas enseñanzas sobre la naturaleza humana y la sabiduría del universo, sin las cuales mi investigación estaría vacía de sentido para mi propia vida.

RESUMO

Esta tese é fruto de uma pesquisa narrativa de abordagem autobiográfica e biográfica em educação que objetiva investigar narrativamente como se formam os sujeitos participantes do *Projeto Imersão Docente* do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para tanto, dediquei-me a indagar, reconstruir e interpretar suas *experiências de formação* nesse projeto. O *Projeto Imersão Docente* vem sendo desenvolvido desde o ano de 2011 e sua concepção inicial parte de uma ideia de *residência pedagógica* cujo objetivo é propiciar a formação de futuros professores (estudantes das distintas licenciaturas da UFMG) por meio de sua imersão no contexto de uma escola de ensino fundamental da universidade, com o exercício de atividades integradas ao cotidiano da mesma e que são orientadas por professores atuantes na instituição. Os *sujeitos em imersão docente* cujas experiências de formação são reconstruídas narrativamente pela pesquisa são um licenciando e uma licencianda participantes desse projeto, bem como uma professora do CP que o investiga, daí as dimensões biográfica e autobiográfica da pesquisa, respectivamente. Em sua abordagem autobiográfica, a tese narra uma *história-de-histórias* que entrelaça vida pessoal, profissional e acadêmica, explorando núcleos de sentidos como o *naufrágio*, o *baile* e a *narrativa* da pesquisa. Em sua abordagem biográfica, a tese narra duas *histórias-de-histórias* que entrelaçam vivências do *Projeto Imersão Docente* a outros tempos e espaços de formação do licenciando e da licencianda, explorando núcleos de sentidos como as *relações de intimidade* com os educandos, a construção de *trilhas da docência* e o *abraço* à Faculdade de Educação. A produção dos relatos de experiência de formação se realiza por meio de um tipo de análise narrativa que conjuga a indagação e a reflexão pedagógicas dos mundos escolar e acadêmico ao trabalho hermenêutico de indagação e interpretação dos núcleos de sentidos da experiência, tomando por referência as vivências da pesquisadora em processos de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. A tese também ensaia uma forma de análise narrativa que visa contribuir para que sejam nomeadas, potencializadas e colocadas em debate público possíveis dimensões formativas do *Projeto Imersão Docente*.

Palavras-chave: Experiência de Formação. Formação Docente. Residência Pedagógica. Projeto Imersão Docente. Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

RESUMEN

La tesis resulta de una investigación narrativa de enfoque autobiográfico y biográfico en educación que objetiva investigar narrativamente cómo se forman los sujetos participantes en el *Proyecto Inmersión Docente* del Centro Pedagógico (CP) de la Escuela de Educación Básica y Profesional de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Para eso, la estrategia fue indagar, reconstruir e interpretar sus experiencias de formación en ese proyecto. El *Proyecto Inmersión Docente* se desarrolla desde el año 2011 y su concepción inicial parte de una idea de residencia pedagógica cuyo objetivo es propiciar la formación de futuros profesores (estudiantes de los distintos cursos de grado que forman profesores en la UFMG) a través de su inmersión en el contexto de esa escuela de enseñanza primaria de la universidad, con el ejercicio de actividades integradas a su cotidiano y que son orientadas por profesores que actúan en la institución. Los sujetos en inmersión docente cuyas experiencias de formación son reconstruidas narrativamente en la investigación son un estudiante y una estudiante de grado que participaron en ese proyecto y una profesora del CP que hace la investigación, de ahí las dimensiones biográfica y autobiográfica de la investigación, respectivamente. En su abordaje autobiográfico, la tesis narra una historia-de-historias que entrelaza vida personal, profesional y académica, explorando núcleos de sentidos como el naufragio, el baile y la narrativa de la investigación. En su abordaje biográfico, la tesis narra dos historias-de-historias que entrelaza vivencias del *Proyecto Inmersión Docente* a otros tiempos y espacios de formación de la estudiante y del estudiante, explorando núcleos de sentidos como las *relaciones de intimidad* con los alumnos, la construcción de *sendas de la docencia* e el *abrazo* a la Facultad de Educación. La producción de los relatos de experiencia de formación se da mediante un tipo de análisis narrativo que conjuga indagación y reflexión pedagógicas de los mundos escolar y académico al trabajo hermenéutico de interpretación de los núcleos de sentidos de la experiencia, teniendo en cuenta las vivencias de la investigadora en procesos de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. La tesis también ensaya una forma de análisis narrativo que visa contribuir para que sean nombradas, potencializadas y colocadas en debate público posibles dimensiones formativas del *Proyecto Inmersión Docente*.

Palabras-clave: Experiencia de Formación. Formación Docente. Residencia Pedagógica. Proyecto Inmersión Docente. Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas.

ABSTRACT

This dissertation is a result of an autobiographic and biographic narrative research in Education, which has as objective to narratively investigate how is the teacher education experiences of two undergraduate students who have participated in the “*Projeto Imersão Docente*” of the “Laboratory School” at Federal University of Minas Gerais (UFMG). For this purpose, I dedicated myself to inquire, reconstruct and interpret their teacher education experiences in this Project. The “*Projeto Imersão Docente*” has been developed since 2011 and its initial conception came from a pedagogical residence idea with the objective to provide teacher preparation for future teachers (students from different teacher education programs at UFMG) by means of an immersion in the elementary school of the University, the “Lab School”, with the practice of activities integrated to the school routine which are oriented by schoolteachers in the “Lab School”. The students whose teacher education experiences were reconstructed narratively by the research are undergraduates, a man and a woman, who were participants of this project, as well as a teacher from the “Lab School” who investigated it. From that comes the biographic and autobiographic dimensions of the research, respectively. In its autobiographic approach, the dissertation narrates *stories-from-stories* that interweave personal, professional and academic life. In its biographic approach, the dissertation narrates two *stories-from-stories* that interweave experiences of these two undergrad students with other times and spaces of their teacher education programs, exploring with the pupils meaning cores as the *relationships of intimacy*, the construction of the *teaching pathways* and the *hug* of the College of Education. The production of the teacher education experience stories is carried out by means of a narrative analysis type that unites inquiry and pedagogical reflections of the scholar and academic universes with the hermeneutic work of inquiry and interpretation of the meaning cores of experience, based upon the researcher experiences on processes of the Narrative Documentations of Pedagogical Experiences. The dissertation also rehearses a mode of narrative analysis that aims to contribute to the nomination, potentiality and discussion in a public debate of possible educative dimensions from the “*Projeto Imersão Docente*”.

KeyWords: Teacher Education Experience. Professional Development. Pedagogical Residence. “Projeto Imersão Docente”. Narrative Documentation of Pedagogical Experiences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Critérios para elaboração do quadro de horários (2015)	85
Figura 2	– Formulário de Avaliação dos Educandos do GTD	97
Quadro 1	– Horário de aulas do 1º ano A (1º semestre de 2015)	73
Quadro 2	– Horário de aulas do 4º ano B (1º semestre de 2015)	74
Quadro 3	– Horário de aulas do 7º ano C (1º semestre de 2015)	74
Quadro 4	– Horários de atuação de uma monitora do 3º ciclo (2º semestre de 2015)	86
Quadro 5	– Propostas de GTD CP ofertadas por monitoras e monitores do Projeto Imersão Docente com atuação no 3º ciclo (2015)	94
Lista 1	– Títulos de Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD CP) em 2015	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Idade das monitoras e monitores (licenciandas e licenciandos) do <i>Projeto Imersão Docente</i> (2011-2015)	81
Tabela 2	– Tempo de permanência das monitoras e monitores (licenciandas e licenciandos) no <i>Projeto Imersão Docente</i> (2011-2015)	81
Tabela 3	– Participação das monitoras e monitores (licenciandas e licenciandos) em distintos anos letivos do <i>Projeto Imersão Docente</i> (2011-2015)	82
Tabela 4	– Ciclos e setores de atuação das monitoras e monitores (licenciandas e licenciandos) participantes do <i>Projeto Imersão Docente</i> (2011-2015)	83
Tabela 5	– Cursos de licenciatura contemplados pelas bolsas do <i>Projeto Imersão Docente</i> (2011-2015)	84
Tabela 6	– Ano em curso (licenciatura) das monitoras e monitores no momento de ingresso no <i>Projeto Imersão Docente</i> (2011-2015)	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Comissão de Educação, Cultura e Esporte
CEU	Centro Esportivo Universitário
COLTEC	Colégio Técnico
COPEd	Coordenação Pedagógica
CP	Centro Pedagógico
CPA	Colegiado Pedagógico e Administrativo
CPII	Colégio Pedro II
CUM	<i>Centro Universitario San Fernando</i>
EBAP	Escola de Educação Básica e Profissional
FaE	Faculdade de Educação
FEBRAT	Feira Brasileira dos Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas
FFP	Faculdade de Formação de Professores
GTD	Grupo de Trabalho Diferenciado
GTI	Grupo de Trabalho Intensificado
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Instituto de Geociências
MEC	Ministério da Educação
NAIP	Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica
PE	Projetos Especiais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PRD	Programa Residência Docente
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRP	Programa de Residência Pedagógica
SARA	Setor de Avaliação e Registro Acadêmico
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SAS	Setor de Apoio à Saúde
SICEA	Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação
TI	Setor de Monitoramento do Tempo Integral
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UBA	<i>Universidad de Buenos Aires</i>
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
PARTE I OS SENTIDOS DA IMERSÃO DOCENTE EM INVESTIGAÇÕES E PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
1 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, RESIDÊNCIA DOCENTE E IMERSÃO DOCENTE NO BRASIL	39
1.1 A “residência” na formação continuada de professores	45
1.2 A “residência” na formação inicial de professores	50
1.3 Residência médica: modelo para a formação de professores?	54
1.4 Críticas ao discurso da “formação prática” de professores	55
1.5 Residência ou imersão?	62
2 O PROJETO IMERSÃO DOCENTE DO CENTRO PEDAGÓGICO DA UFMG	65
2.1 O Centro Pedagógico da UFMG e a formação docente	66
2.2 A organização geral do Tempo Integral no Centro Pedagógico (2015)	72
2.3 As monitoras e os monitores participantes do <i>Projeto Imersão Docente</i> (2011-2015)	80
2.4 As atividades das monitoras e dos monitores no <i>Projeto Imersão Docente</i>	85
2.4.1 <i>A observação das aulas</i>	88
2.4.2 <i>O acompanhamento dos estudantes</i>	89
2.4.3 <i>O exercício da docência</i>	92
2.4.4 <i>As reuniões de formação</i>	97
2.4.5 <i>Os encontros de orientação</i>	100
2.4.6 <i>A participação em eventos acadêmicos</i>	103
2.5 Reflexões pedagógicas sobre o <i>Projeto Imersão Docente</i>	105
PARTE II A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NA PESQUISA NARRATIVA: RELATO AUTOBIOGRÁFICO DE UMA PESQUISADORA EM IMERSÃO DOCENTE	
3 ERA UMA VEZ UM PROJETO, UMA CARTA E UMA CAIXA... (RELATO DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE JULIANA)	112
4 NARRATIVA, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE O RELATO AUTOBIOGRÁFICO E A LITERATURA ACADÊMICA	136
4.1 Dando o <i>tom</i> dos escritos autobiográficos desta tese	136
4.2 Na <i>pauta</i> das (auto)biografias e narrativas em educação	151
4.3 <i>Experiência e Formação</i> : sentidos entrelaçados na configuração deste estudo	160
4.4 <i>Relatos de experiência de formação</i> : considerações iniciais sobre esse tipo de narrativa no contexto desta investigação	177
5 O TRABALHO DE CAMPO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	185
5.1 Entre o meu lugar na <i>escola-universidade</i> e o meu lugar no <i>campo-da-pesquisa</i>	185

5.2	Da <i>aprendizagem da docência</i> para a <i>experiência de formação</i> : os caminhos tortuosos de meu corpo nesta investigação	189
5.3	<i>Olhar neutralizado? Escrita sem voz? Ouvidos sem escuta? Abrindo a caixa-do-pânico</i>	196
5.4	Fechando a <i>caixa-do-pânico</i> , abrindo o <i>baú-de-histórias</i>	199

PARTE III | EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO NO PROJETO IMERSÃO DOCENTE: RELATOS BIOGRÁFICOS DE UM MONITOR E UMA MONITORA

6	AS RELAÇÕES DE INTIMIDADE E O DIÁLOGO NAS EXPERIMENTAÇÕES DA DOCÊNCIA (RELATO DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE VICTOR)	206
7	NAS TRILHAS DA DOCÊNCIA: CONSTRUINDO OS PRIMEIROS CAMINHOS PARA LECIONAR (RELATO DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE LÍGIA)	247

PARTE IV | CAMINHOS DA PESQUISA E REFLEXÕES PEDAGÓGICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO PROJETO IMERSÃO DOCENTE

8	REFLEXÕES FORMATIVO-TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE A PRODUÇÃO DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO	284
8.1	O <i>retorno ao campo</i> : histórias sobre o processo de produção dos relatos	286
8.1.1	O processo de produção do relato de Victor	292
8.1.2	O processo de produção do relato de Lígia	309
8.2	Análise narrativa e indagação pedagógica: a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas e a produção dos relatos desta tese	320
8.3	O <i>dizer narrativo</i> , a <i>autenticidade</i> da experiência de formação e a <i>construção da autoria</i> na pesquisa narrativa: algumas dimensões éticas desta investigação	330
8.3.1	<i>Lições da experiência</i>	335
9	A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO <i>PROJETO IMERSÃO DOCENTE</i> : ENTRELACANDO E EXPLORANDO NÚCLEOS DE SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO	344
9.1	A <i>imersão docente</i> começa no primeiro contato com a escola?	345
9.2	A <i>imersão docente</i> possibilita construir relações de intimidade com os educandos?	349
9.3	A <i>imersão docente</i> possibilita experimentar e construir trilhas da docência? ..	350
9.4	A <i>imersão docente</i> possibilita abraçar a Faculdade de Educação?	353
9.5	A <i>imersão docente</i> possibilita estudar e refletir sobre conteúdos da graduação? ..	355
9.6	A <i>imersão docente</i> possibilita construir uma disposição para escrever sobre aulas e experimentações da docência?	359
9.7	Comentários finais	362
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	365
	REFERÊNCIAS	370

INTRODUÇÃO

Esta tese é fruto de uma pesquisa narrativa de abordagem autobiográfica e biográfica que teve por objetivo investigar narrativamente como se formam os sujeitos participantes do *Projeto Imersão Docente* do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para tanto, dediquei-me a indagar, reconstruir e interpretar suas experiências de formação nesse projeto.

O texto é escrito majoritariamente em primeira pessoa do singular, sendo marcado pela recursividade e por perspectivas teórico-metodológicas de compreensão do objeto de estudo e do processo de pesquisa que se constroem de maneira espiralada, em uma investigação que é “vívida como experiência” (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013a, 2013b) pela pesquisadora. Nesta introdução, apresentarei os capítulos que a compõem e começarei a contar um pouco da história da investigação, além de explicitar as questões que mobilizaram o estudo e tecer alguns comentários a respeito da formatação do texto.

Os primeiros sentidos da imersão

O Centro Pedagógico (CP) é uma escola de ensino fundamental que integra, juntamente com o Colégio Técnico e o Teatro Universitário, a Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. O *Projeto Imersão Docente* vem sendo desenvolvido nessa escola desde o ano de 2011 e sua concepção inicial parte de uma ideia de “residência pedagógica” cujo objetivo é propiciar a formação de futuros professores e professoras (estudantes das distintas licenciaturas da UFMG) por meio de sua *imersão* no contexto da escola, com o exercício de atividades integradas ao cotidiano da mesma e que são orientadas por professores atuantes na instituição. Os *sujeitos em imersão docente* cujas *experiências de formação* são reconstruídas narrativamente nesta tese são dois licenciandos – Victor e Lígia – participantes desse projeto, bem como uma *professora*¹ do CP que o investiga, daí as dimensões biográfica e autobiográfica da pesquisa, respectivamente.

¹ A maioria das pessoas a quem me refiro nesta tese é composta por mulheres (professoras e servidoras técnicas do Centro Pedagógico, licenciandas do *Projeto Imersão Docente*, professoras da educação básica, etc.), por isso enfrentei a dificuldade de encontrar uma forma de escrita que, sem romper com as normas gramaticais, marcasse a nossa presença no texto. Evitando sobrecarregar demasiadamente o texto com qualquer uma das duas formas mais utilizadas: “os/as, eles/as, dos/as” ou “os e as, eles e elas, dos e das”, e evitando dar demasiada força para uma norma que nos tornou invisíveis (o, ele, do), transitei em uma mescla disso. Ou seja, meu texto, tal como acontece comigo quando falo com meus e minhas colegas professores/as, com os/as educandos/as ou com os licenciandos, carrega a dificuldade que temos hoje para dar conta da dimensão de gênero na linguagem, especialmente em um mundo em que temos de cotidianamente

A **Parte I** da tese reúne dois capítulos que tratam dos sentidos da *imersão docente* em investigações e propostas de formação de professores. Buscando compreender o lugar do *Projeto Imersão Docente* no contexto das iniciativas ou programas de formação de professores que, no Brasil, se identificam explicitamente com a ideia de uma “residência pedagógica”, realizei um levantamento de pesquisas, projetos de lei e experiências envolvendo “formação prática” de professores no país. Essa ideia, de um modo geral, toma emprestado alguns pressupostos *da*, ou simplesmente faz analogia à, “residência médica” dos cursos de Medicina. O levantamento revelou a existência de poucos trabalhos que apresentem resultados de pesquisas envolvendo a residência pedagógica no Brasil. Os resultados desse estudo, apresentados no **Capítulo 1**, foram também decisivos para fundamentar a opção pela palavra “imersão” nesta investigação, já que, no projeto inicial da pesquisa, eu utilizava a expressão “residência pedagógica” para situar o contexto mais amplo de minhas indagações.

No **Capítulo 2**, o *Projeto Imersão Docente* é caracterizado a partir de sua inserção no interior de uma escola que oferece ensino fundamental de tempo integral no contexto de uma universidade pública: um colégio de aplicação – CP/UFMG – no qual a formação docente é tomada como um dos eixos de sua proposta educativa. Busquei explicitar algumas características gerais da organização do tempo integral dessa escola, de maneira que se possa melhor conhecer um pouco do contexto local em que as licenciandas e os licenciandos realizam as atividades do *Projeto Imersão Docente*. Essas atividades, por sua vez, são descritas de maneira detalhada, tomando por base informações referentes aos anos de 2011 a 2015. Além disso, apresento alguns dados sobre o perfil e o tipo de participação das licenciandas e dos licenciandos que atuaram no projeto durante o mesmo período. Ao final do capítulo, realizo algumas reflexões pedagógicas em torno do que pude perceber ao realizar sua escrita, sistematizando algumas questões que podem contribuir para subsidiar debates junto à comunidade educativa do CP/UFMG.

lutar pelo fim da desigualdade e da violência de gênero. Se temos essa dificuldade, é porque estamos em luta. Em alguns momentos, ainda que de maneira tímida, fiz o exercício de colocar “a pesquisadora” ou “a professora” no lugar de uma explicação em que, de acordo com a norma gramatical, eu deveria escrever “o pesquisador” ou “o professor” para falar de pessoas pesquisadoras em geral. Compartilhando essa dificuldade com as leitoras, convido também os leitores a pensarem se realmente precisamos padronizar a expressão de gênero em nossos textos, quando vivemos em um momento em que esse tema nos afeta imensamente, obrigando-nos a repensar, mobilizando-nos a lutar. Quando a última coisa que queremos é padronizar nossos corpos.

As motivações dos primórdios da pesquisa

Eu me tornei professora do CP/UFMG em 2011 e, no período de 2011 a 2015, além de dar aulas de Matemática para estudantes do ensino fundamental, trabalhei com a formação docente em diversas atividades e projetos de orientação de estudantes das diferentes Licenciaturas da Universidade: a formação de licenciandos que atuavam como monitores-professores de várias áreas no curso de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos oferecido pela escola no turno noturno (projeto de pesquisa, ensino e extensão universitária); a formação de licenciandos de vários cursos da UFMG que atuavam como monitores-professores utilizando a metodologia “Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião” (LIMA *et. al.*, 2010) na sala de aula (projeto de ensino); a formação de licenciandos de vários cursos da UFMG que atuavam como monitores-professores do *Projeto Imersão Docente* e do *Projeto Contribuindo para a Formação Docente* (projetos de ensino); e a supervisão de estágios curriculares das áreas de Matemática e Pedagogia. Essa atuação não se restringiu, portanto, à área de minha formação inicial (Matemática), o que me proporcionou aprendizagens e desafios de distintas naturezas. O *Projeto Imersão Docente*, por estar vinculado ao cotidiano de toda a comunidade escolar de maneira mais intensa que os demais, suscitou-me reflexões e questionamentos que encontraram eco nos *estudos*² que inicialmente busquei para compreender o campo da formação docente.

Por ter atuado como professora orientadora no *Projeto Imersão Docente*, posso afirmar que nele há um desejo e um investimento de gestores/as e professores/as do CP/UFMG no sentido de institucionalizar seu papel como espaço de formação de profissionais da educação. Assim, o desenho das atividades propostas por esse projeto busca ir ao encontro de aspectos considerados importantes para a formação docente, especialmente no que se referem à articulação entre teoria e prática e à formação de professores reflexivos. No trecho a seguir, extraído do resumo apresentado por professores/as do CP/UFMG na XV Semana de Graduação da UFMG, no mesmo ano em que se implantou o projeto, essas dimensões da formação docente aparecem inter-relacionadas:

² Cf. André (2007, 2009); André *et. al.* (2011); Borges (2001); Borges, Tardif (2001); Brzezinski (2006); Diniz-Pereira (2007, 2010), Freire (1996), Fiorentini *et. al.* (1998, 1999); García (1999); Gauthier *et. al.* (2013); Lelis (2001), Ludke (2001); Marcelo (1998, 2009a, 2009b); Monteiro (2001); Nóvoa (1995); Nunes (2001); Schön (1992, 1997, 1998, 2000); Tardif (2012); Zeichner (1993, 2013).

O exercício da docência nesse formato tem deslocado a ênfase tradicionalmente atribuída aos saberes que se ensina, ampliando o olhar do residente docente para os sujeitos para quem esses saberes serão ensinados, propiciando, assim, uma importante reflexão sobre o sentido da profissão docente. Nesse processo o monitor tem vivenciado a docência de forma compartilhada, com orientação dos docentes da escola de educação básica. Tem sido uma oportunidade para que o licenciando, futuro professor, conheça com profundidade a rotina da escola; realize um acompanhamento individualizado, constante e sistemático dos alunos; crie estratégias de ensino e aprendizagem a partir das demandas apresentadas; participe ativamente de projetos coletivos do ciclo, assumindo as premissas de um professor investigador de sua própria prática (RICCI *et. al.*, 2011).

Essa aposta em uma formação docente contextualizada nos tempos e espaços da escola vem acompanhada de muitos questionamentos, dúvidas, incertezas sobre o trabalho que realizamos com as licenciandas e os licenciandos participantes do projeto. Em reuniões de professoras e professores da escola, críticas são feitas a ele, aspectos positivos e negativos são levantados, buscam-se soluções para as dificuldades relacionadas à interação cotidiana entre estudantes do ensino fundamental, licenciandos/as, servidores/as técnicos/a e professores/as da instituição. Nossas reflexões certamente são baseadas nas experiências, expectativas e representações do que vem a ser a docência para nossa comunidade educativa; e são também balizadas pela avaliação que se busca fazer, considerando-se as condições reais de trabalho da instituição, da viabilidade de novas propostas de formação docente. Ideias para aprimorar o projeto são apresentadas, discutidas, às vezes incorporadas, outras vezes refutadas, mas até o momento em que iniciei o processo de doutoramento, não havia sido realizada nenhuma *avaliação*³ sistemática de suas contribuições (ou não) para a formação docente.

Paralelamente às reflexões do corpo docente do CP/UFMG, antes de iniciar esta investigação, eu já me questionava: “*O que é ser uma boa professora?*” ou “*Como se forma uma boa professora?*”. Eu mal sabia que a *boa professora* que eu pensava ser teria um longo caminho de desconstrução e reconstrução de si mesma pela frente, mas já considerava que inevitavelmente essas questões carregam em nossos corpos de professoras muitas memórias, experiências e também julgamentos de valor, por isso não podem ser respondidas sem uma análise das diferentes maneiras de se conceber o trabalho docente e, principalmente, sem compreender o que pensam, sentem, fazem e *experienciam* cada uma das pessoas que se dedicam a esse ofício, a essa arte, em seus contextos específicos. Essas concepções são social

³ Esta pesquisa já não pretendia ser uma avaliação do *Projeto Imersão Docente* desde sua primeira formulação, mas uma das razões que justificavam a sua proposição inicial decorria dessa compreensão de que é importante investigar os processos formativos que ali ocorrem para que se possa melhor qualificar a discussão e o planejamento em torno de sua proposta de formação.

e historicamente construídas, mudam de acordo com as transformações da própria sociedade, alterando os objetivos educativos e o perfil de profissional que se deseja formar. Mais do que isso, são pessoalmente reconstruídas e constantemente atualizadas na *experiência de formação* dos sujeitos que (se) educam.

Quando comecei a reestruturar o projeto de pesquisa que havia sido aprovado no processo seletivo do curso de Doutorado em Educação na Faculdade de Educação da UFMG, busquei alguns estudos sobre a *aprendizagem da docência*⁴ para pensar o processo formativo de licenciandos/as participantes do *Projeto Imersão Docente*. Tais estudos me ressaltavam a importância de que se considere a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo, que não se inicia – tampouco se encerra – na formação proposta pelos cursos de licenciatura. Evidenciava-se, entretanto, que esses cursos ocupam “um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, se encarada na direção da racionalidade prática” (MIZUKAMI *et. al.*, 2002, p. 23). O *Projeto Imersão Docente* me parecia, então, um contexto fértil para a discussão sobre esse aspecto da formação de professores, na medida em que se propõe oportunizar aos estudantes das licenciaturas, concomitantemente à sua formação universitária, a vivência da escola em toda a sua complexidade, enfrentando os desafios que as práticas pedagógicas nos impõem e contrastando-os com as teorias estudadas em seu curso de graduação.

Na época, meados de 2014, encontrei um estudo (ANDRÉ, 2009) que analisava a produção acadêmica de teses e dissertações do período de 1999 a 2003, na área de formação de professores no Brasil. A autora havia encontrado poucos estudos que “abordaram os processos de aprendizagem dos alunos – futuros professores – nos cursos de formação inicial” (p.50). Outros textos também me auxiliavam a dar uma boa razão para a existência de minha proposta de investigação:

(...) embora vasta literatura descreva conhecimentos, comportamentos, crenças, valores, processos de atribuição de significados e de tomada de decisões dos professores, não se dispõe de teoria da aprendizagem profissional que explicita como esses elementos se relacionam e como esse processo ocorre ou pode ser produzido/construído eficientemente (MIZUKAMI *et. al.*, 2002, p. 62).

Pois bem, em algumas referências bibliográficas eu havia encontrado algo que me indicava a tão sonhada lacuna que, como estudante de pós-graduação, eu desejava preencher

⁴ Lelis (2010); Marcelo (1998, 2009a, 2009b); Mizukami (2004, 2005-2006); Mizukami *et. al.* (2002); Pena (2011).

com meu trabalho acadêmico, o que para mim representava a justificativa mais pragmática que se poderia dar a uma investigação. Com minha pesquisa eu poderia, ou pelo menos pretendia, contribuir para a compreensão de alguns desses elementos no âmbito da formação inicial, buscando identificar, nos discursos e nas ações dos/as futuros/as professores/as, elementos que pudessem caracterizar o modo como eles/as se apropriariam dos diferentes aspectos da docência quando *experienciariam*, concomitantemente à sua graduação, processos formativos que são vivenciados cotidianamente em um contexto escolar. Meu objetivo inicial era investigar “como se constrói a aprendizagem da docência entre licenciandos/as da Universidade Federal de Minas Gerais que atuam no *Projeto Imersão Docente* do Centro Pedagógico”.

A mudança de perspectiva e enfoque da pesquisa

Com esse objetivo, *fui* ao campo da pesquisa. Ou melhor: *permaneci* no campo da pesquisa. *Melhor ou pior?* Para dar sentido e explicação a essa pequena e enigmática pergunta, foi necessário percorrer um longo e *perigoso* caminho: contar a história de minha *experiência de formação* nesta pesquisa. Essa história foi reconstruída narrativamente a partir da **Parte II** desta tese, o que caracteriza a abordagem autobiográfica deste estudo.

A permanência em um campo conhecido – meu local de trabalho e estudo – significou muitos problemas para a minha proposta de investigação. Problemas que não somente disseram respeito à dificuldade que tive de encontrar uma posição de enunciação e um tipo de investigação que me possibilitasse dar conta do objeto de estudo, mas também ao modo como eu havia me inserido naquela escola e naquela universidade, ou seja, com a minha própria relação com aquele(s) *lugar-lugares* de minha formação e atuação profissional, enfim, com aquela *escola-universidade*. Uma série de acontecimentos relacionados à minha vida, em suas dimensões pessoal, acadêmica e profissional, levaram-me a um profundo processo de padecimento, cuja *superação* só me foi possível quando os professores pesquisadores que me orientaram nesta investigação e eu passamos a considerar a própria investigação como um processo de reconstrução da minha *experiência de formação*.

Neste momento em que escrevo, me dou conta de que nunca havia usado a palavra *superação* para referir-me a algo que me passou. É que *superação* me soa a algo do mundo dos atletas, ou daquelas pessoas que passam por algum tipo de reabilitação após um grave acidente. Antes desse processo, nem me dava muito ao desfrute de sentir o efeito que as palavras tinham em meu próprio processo formativo. Eu sabia que elas tinham grande efeito no processo formativo dos outros, afinal sempre fui professora. Sempre fui uma aluna-professora. Aluna que já criança aprendia para ensinar aos outros, mas que ao longo da vida cresceu completamente despreparada para sentir em si mesma o padecimento – e a *superação* – que as palavras podem provocar na própria

formação. As minhas palavras sempre estiveram prontas nos livros, nos ensinamentos de meus professores e, mais tarde, nos discursos pedagógicos politicamente corretos, sempre ali a meu dispor, a meu bel prazer argumentativo e “ensinante” de todas as coisas.

No âmbito da pesquisa, a palavra *superação* significou uma grande mudança de perspectiva e enfoque da investigação, possibilitada pela reconstrução narrativa do *relato autobiográfico de minha experiência de formação*. A primeira vez em que esse processo de reconstrução narrativa do relato surge no “mundo do texto” (RICOEUR, 2010) desta tese acontece no **Capítulo 3**, em uma *história-de-histórias* intitulada “Era uma vez um *projeto*, uma *carta* e uma *caixa...*”. Esse capítulo inaugura a **Parte II** da tese, composta por três capítulos inter-relacionados entre si pela perspectiva narrativa e autobiográfica de sua escrita. É nesse capítulo que começam a ganhar sentidos o *navrágio* e o *baile* que, como *núcleos de sentidos* de minha *experiência*, movimentaram em meu corpo todo o processo de reconstrução narrativa da própria pesquisa.

A mudança de perspectiva e enfoque da investigação foi substancialmente alimentada por minha participação em processos de *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas*⁵ junto a docentes dos municípios de Tigre, San Fernando e Buenos Aires, na província de Buenos Aires, Argentina. Vivenciar tais processos, em meu estágio de doutorado-sanduiche junto ao grupo de investigação *Memoria Docente y Documentación Pedagógica*, da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, proporcionou-me construir as bases afetivas e psicológicas, teórico-metodológicas e epistemológicas para o resgate da minha condição docente e para o meu processo investigativo.

Eu digo resgate da minha condição docente porque eu não somente havia naufragado completamente em minhas dificuldades psicológicas, afetivas e intelectuais com o processo da pesquisa, como cheguei ao ponto extremo de me sentir completamente incapaz de voltar a ser professora. A única maneira que encontro de ser fiel a mim mesma e honesta com esse processo que vivi e de, ao mesmo tempo, fornecer ao leitor possibilidades de compreensão das tomadas de decisão, equívocos e mudanças que aconteceram na pesquisa, é contar a história do que vivi, reconstruindo-a em um processo que me reposiciona como professora e me forma para o tipo de investigação que realizo agora.

O cerne da investigação, que antes propunha investigar a formação de estudantes (futuros/as professores/as) participantes do *Projeto Imersão Docente – CP/UFMG* buscando compreender processos de “aprendizagem da docência”, passou a ser a reconstrução narrativa

⁵ Cf. Argnani (2014); Dávila (2014); Gondim (2014); Suárez (2009a, 2009c, 2011, 2012, 2015b).

das “experiências de formação” desses estudantes. O **objetivo** da pesquisa foi, portanto, compreender narrativamente como os/as estudantes da licenciatura se formam no *Projeto Imersão Docente*. Para isso, dediquei-me a indagar, reconstruir e interpretar as *experiências de formação* de dois estudantes que atuaram no projeto por dois anos (Victor e Lígia), considerando que as palavras ditas e escritas por ele e por ela podem ser escutadas e lidas como *pistas de experiência*, pois nos permitem compreender, segundo uma perspectiva hermenêutica ou interpretativa, os sentidos de sua formação.

Uma vez contada a *história-de-histórias* que caracteriza o meu *relato de experiência de formação*, passo a realizar, no **Capítulo 4**, alguns diálogos possíveis entre o relato e a literatura acadêmica, dando continuidade à *narração* que reconstrói minha *experiência* de investigação e formação. Inicialmente, conto histórias de como encontrei o meu lugar nesta pesquisa a partir do diálogo com autores como Boaventura Souza Santos (2008), Daniel Suárez (2008a, 2009c, 2011, 2012, 2015a) e Paulo Freire (1967, 1992, 1996, 1997, 2005), entre outros, dando o *tom* dos escritos autobiográficos da tese. Ao fazê-lo, situo meu processo formativo ao longo desta investigação no contexto social e político-pedagógico mais amplo da pedagogia e da formação de professores na América Latina, caracterizado por movimentos de revisão e revitalização da *tradição crítica*⁶ em educação; de resistência ao neoliberalismo, à racionalidade indolente do pensamento pedagógico dominante e ao silenciamento das experiências contra hegemônicas ou alternativas em educação; e, por fim, de um reposicionamento do campo educativo em direção a um horizonte de transformação da realidade. Ao mesmo tempo, dialogando especialmente com a obra de Paulo Freire, aprofundo o *núcleo de sentidos* da *experiência* que foi central na configuração da “intriga narrativa” (RICOEUR, 1989, 1994, 2006) de meu *relato de experiência de formação*: a “experiência de palavra”.

Em seguida, situo a minha investigação no campo das *pesquisas (auto)biográficas e narrativas em educação*⁷. Dialogando com autoras como Christine Delory-Momberger (2009, 2012) e Alicia Lindón (1999), e com autores como António Bolívar (2002), Hunter McEwan (2012), Jerome Bruner (1996) e Paul Ricoeur (1994, 2010, 2011), entre outros, busco situar

⁶ Cf. Suárez (2009c, 2012, 2015a); Hillert (2015); Ouviaña (2015); Rigal (2012).

⁷ Cf. Abrahão (2004), Bolívar (2002); Bolívar e Domingo (2006); Bragança (2012a, 2012b); Carvalho (2003); Connelly e Clandinin (1995); Clandinin e Connelly (2011); Delory-Momberger (2009, 2012); Graham (2012); Josso (2010); Lindón (1999); McEwan, Egan (2012); Nóvoa (2013); Nóvoa e Finger (2010); Flores (2012); Sarasa (2016); Sousa (2004); Souza *et. al.* (2010); Suárez (2009c).

historicamente como se deu a constituição desse campo e construir a perspectiva narrativa deste estudo. Ressalto como a dimensão da *formação*⁸ está vinculada a estudos desse campo e como ela é potencializada pelas oportunidades de *reflexão pedagógica*⁹ e de abertura para a *experiência*¹⁰ que eles podem proporcionar a seus participantes. Além disso, destaco o potencial da narrativa para a reconstrução de um *saber da experiência*¹¹ e as dimensões ética e estética que encarnam o projeto de uma pesquisa narrativa que seja simultaneamente “vívda como experiência” e dedicada a “investigar a experiência educativa” (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013a, 2013b).

Na terceira seção desse mesmo capítulo, busco entrelaçar sentidos das palavras “experiência” e “formação”, com base nas ideias de Paulo Freire, José Domingos Contreras, Nuria Perez de Lara Ferré e Jorge Larrosa, e em ideias que fui construindo no processo de indagação, reconstrução e interpretação de minha *experiência de formação*. Meu intuito com essa seção foi desenhar caminhos de compreensão sobre o que significa investigar a formação docente por meio de *relatos de experiência de formação*. A conversa entre as palavras *experiência* e *formação* se dá em torno da ideia de que a *experiência* é “algo que nos passa, nos acontece, nos toca” (LARROSA, 2002) e a adoção da expressão *experiência de formação* visa enfatizar que a *formação* se dá *na e pela experiência* dos sujeitos em *imersão* no mundo em que vivem, seja nos contextos em que se planeja educar (como a escola e a universidade), seja em outros contextos de suas vidas. Sujeitos que, em diálogo com o mundo e com os outros, vivem “a experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 1996) como seres sociais e históricos e que, pela pronúncia da palavra, *experienciam* a cultura em seus corpos, (trans)formando-se pela via da sensibilidade, da afetividade, da intuição, do pensamento, da imaginação, da passividade e da ação. O sujeito da experiência é um “sujeito passional”, um “território de passagem”. Ele é também o “sujeito da formação e da transformação”. Por isso, “o lugar da formação é o sujeito” (LARROSA, 2014).

⁸ Cf. Bragança (2012a, 2012b); Delory-Momberger (2009); Dominicé (2010a, 2010b); Galvão (2005); Josso (2010); Souza (2004).

⁹ Cf. Dávila (2014); Galvão (2005); Contreras Domingo e Pérez de Larra Ferré (2013a, 2013b).

¹⁰ Cf. Contreras Domingo e Pérez de Lara Ferré (2013a, 2013b); Larrosa (2002, 2004a, 2004b, 2013, 2014, 2016); Skliar e Larrosa (2016).

¹¹ Cf. Alliaud (2011); Contreras Domingo e Pérez de Larra Ferré (2013b); Fontana (2011); Gondim (2014); Larrosa (2002); Suárez (2011).

Na quarta e última seção do mesmo capítulo, faço, pois, algumas considerações iniciais sobre esse tipo de narrativa – o *relato de experiência de formação* – no contexto desta investigação.

No **Capítulo 5**, dando continuidade ao tipo de enfoque autobiográfico da pesquisa, apresento uma reconstrução narrativa da minha experiência de “estar ali” (GEERTZ, 1989), no Centro Pedagógico e em interlocução com a Faculdade de Educação da UFMG, realizando o trabalho de campo da investigação. Essa história permitirá ao leitor compreender alguns dilemas que vivi por realizar a pesquisa na condição de professora em exercício na mesma instituição em que eu havia *naufogado* em meus intentos de ser professora (e) pesquisadora. O capítulo retoma as mudanças de enfoque da investigação aqui mencionadas em estreita relação com o *relato de experiência de formação* do terceiro capítulo, dando continuidade e profundidade a esse relato no que diz respeito às decisões que deram novos rumos à pesquisa.

Os capítulos que compõem essa terceira parte da tese dão conta, portanto, da minha *experiência de formação* no contexto desta pesquisa narrativa, que é “vvida como experiência” (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013a, 2013b). A perspectiva narrativa do estudo, associada às dimensões autobiográfica e biográfica (ou perspectiva *biográfico-narrativa*¹²), com seus critérios, métodos e linguagem próprios e pertinentes ao campo das pesquisas (auto)biográficas e narrativas em educação é construída no seu transcurso. A metodologia se constrói no *dizer narrativo*, enquanto *penso* e *sinto* a palavra, pois *vivencio* a palavra que escrevo. A palavra é ação que testemunha minha *presença-de-corpo* como autora do texto e protagonista de minha formação acadêmica. A metodologia também se constrói na própria configuração da “intriga narrativa” (RICOEUR, 1989, 1994, 2006) da tese, quando se considera este texto como um todo.

A “forma narrativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011) característica do “mundo da obra” (RICOEUR, 2010) que constitui esta tese inclui *reflexões metanarrativas* sobre o processo de produção dos *relatos de experiência de formação*. Essas reflexões estão presentes de maneira entranhada e recursiva ao longo de vários capítulos. Será preciso que o leitor e a leitora cheguem ao final da *obra* para compreender seu “sentido de totalidade” (CONNELLY; CLANDININ, 1995), colocando seu próprio corpo à prova de minha tese. Será preciso *esperar* e aceitar um *convite* para que se possa compreender porque a teoria e a metodologia de minha investigação não foram condensadas em um “capítulo teórico” e um “capítulo metodológico”,

¹² Cf. Bolívar e Domingo (2006).

respectivamente, que explicassem de que se trata esta investigação de uma maneira em que a explicação fosse dada *fora* de minha *experiência*. Portanto, a teoria e a metodologia estarão amalgamadas a um *saber da experiência* que se comunica na forma, no conteúdo e na própria razão de existir deste *texto-de-tese*. Por isso, questões teórico-metodológicas que são escritas como tensões em minha formação e/ou como histórias vividas no processo de investigar, são constantemente retomadas, sendo reconstruídas e novamente refletidas.

A **Parte III** da tese apresenta dois capítulos em que as histórias contadas por um estudante do curso de licenciatura em Geografia (**Capítulo 6**) e por uma estudante do curso de licenciatura em Ciências Biológicas (**Capítulo 7**) configuram e são configuradas pelos sentidos singulares com que reconstruí, junto com eles, suas *experiências de formação* no *Projeto Imersão Docente*. Esses capítulos são fruto da “análise narrativa propriamente dita” (BOLÍVAR, 2002), um tipo de análise que foi realizada empírica e artesanalmente por meio de leituras e releituras do material empírico, da escrita de muitos textos provisórios e do diálogo que alimentamos durante encontros presenciais, telefonemas e trocas de mensagens virtuais. Nesse processo, dediquei-me, com cada um deles, a um cuidadoso “trabalho hermenêutico” (RICOEUR, 1994) de configuração de uma “intriga narrativa” (RICOEUR, 1989, 1994, 2006) que articulasse os diferentes *núcleos de sentidos* da *experiência*. Cada relato é uma *história-de-histórias* que é narrada com o compromisso de explorar os sentidos que eles outorgam às suas vivências no *Projeto Imersão Docente*, com as interpretações que eles elaboraram, junto comigo, acerca do que aconteceu e *lhes* aconteceu no projeto.

A **Parte IV** reúne os dois capítulos finais: um que focaliza com mais detalhes os caminhos da pesquisa e outro que apresenta algumas reflexões pedagógicas que pude escrever sobre a formação de professoras e professores no *Projeto Imersão Docente*.

No **Capítulo 8**, apresento o que denominei *Reflexões formativo-teórico-metodológicas* sobre a produção de relatos de experiências de formação, agrupadas em três seções que abordam as seguintes questões: *Como foram produzidos os relatos de experiência de formação? Como se pode caracterizar a análise realizada por esta pesquisa? Que lições ou reflexões ético-metodológicas pude construir com esta experiência de investigação?* Nesse capítulo serão contadas histórias dos bastidores do processo de indagação, reconstrução e interpretação dos *relatos de experiência de formação*, com a explicitação de dúvidas e dilemas enfrentados, de questões éticas envolvidas e de estratégias que utilizei no “trabalho hermenêutico” (RICOEUR, 1994) de produção dos relatos. A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas voltará a ter um lugar destacado na história da pesquisa, pois muitas das estratégias de indagação, escrita, tematização e edição dos relatos foram aprendidas por

meio desse dispositivo de investigação-ação-formação entre docentes. Embora o tipo de relato produzido pelos docentes nesse tipo de investigação seja diferente do tipo de relato produzido nesta tese, foi com as aprendizagens construídas nessa prática reflexiva de pesquisa e formação que pude escrever as *histórias-de-histórias* de uma maneira singular, construindo minha “assinatura” (CLANDININ; CONNELLY, 2011) no processo de investigar narrativamente a formação. É nesse capítulo que sistematizo como foram explorados os *núcleos de sentidos da experiência* na construção dos relatos.

No **Capítulo 9**, as palavras de Victor e Lígia voltarão a ser tomadas como *pistas de experiência*, possibilitando-me escrever sobre a formação de professoras e professores no *Projeto Imersão Docente* de uma maneira diferente daquela que foi feita no **Capítulo 2**, quando as vozes de seus participantes foram tomadas a serviço de uma “descrição geral” do projeto. Aliando “análise narrativa propriamente dita” (BOLÍVAR, 2002) e “indagação pedagógica dos mundos escolar e acadêmico” (DÁVILA, 2014; SUÁREZ, 2011, 2012), o capítulo procura responder como eles se formam no *Projeto Imersão Docente* entrelaçando os *núcleos de sentidos* de suas experiências, de modo a iniciar uma reflexão pedagógica sobre possíveis *dimensões formativas da experiência* que lhes atravessa desde que eles ingressaram no Centro Pedagógico até o momento em que concluímos a própria escrita do *relato de experiência de formação*.

A necessidade de escrever, ainda que de maneira incipiente, esse capítulo que encerra a tese surgiu de inquietudes de quem, buscando “a palavra criativa, afetuosa, transformadora, pedagógica e política” (BUSTELO, 2016, p. 38, tradução nossa), pensa a palavra como intervenção. As perguntas que fiz a mim mesma foram: enfim, com os relatos de experiência de formação de Victor e Lígia, que reflexões pedagógicas sobre a formação docente no *Projeto Imersão Docente* posso realizar? Com que (novos) olhares e (novas) palavras retorno à realidade da *escola-universidade* em que trabalho? Qual poderá ser o legado desta experiência de investigação para minhas futuras práticas de pesquisa e formação de professoras e professores? Ao final desse capítulo, levantarei, pois, algumas possibilidades de aprofundamento e continuidade da investigação.

Nas **Considerações Finais**, dando continuidade a essa abordagem que finaliza o **Capítulo 9**, levanto também algumas possibilidades de levar adiante as lições aprendidas com esta investigação no que diz respeito ao lugar que ocupo enquanto professora (e) pesquisadora no Centro Pedagógico da UFMG. Além disso, busco ressaltar quais são as contribuições que acreditamos que esta pesquisa pode aportar aos campos da formação docente e da pesquisa (auto)biográfica e narrativa em educação.

Os sentidos da abordagem autobiográfica da pesquisa

Nesta investigação, meu *relato autobiográfico de experiência de formação* não apenas dá a conhecer ao leitor um pouco da história da pessoa que estaria “por trás” desta investigação. Não apenas se constitui como fonte para futuras pesquisas que queiram investigar narrativamente, por exemplo, “como estudantes de pós-graduação se formam na pesquisa narrativa”. Meu relato é fonte, processo e resultado da produção de conhecimento *sobre e com* relatos de experiência de formação. É, portanto, uma espécie de metanarrativa da pesquisa narrativa que realizei *sobre e com* as *experiências de formação*.

Como já mencionado, o terceiro capítulo desta tese apresenta uma versão desse relato autobiográfico, ou melhor, a primeira versão que torno pública no contexto da produção deste *texto-de-tese*, desta *obra* que reúne uma série de escritos narrativos de estilos diferentes. Para fazê-la, foi necessário escrever e reescrever várias versões de uma *história-de-histórias* que, buscando contar (e também recontar) a história de minha formação como docente-pesquisadora no contexto desta investigação, envolveu processos subjetivos muito íntimos, o que me exigiu um grande esforço de distanciamento, ressignificação e tomada de decisão sobre as *pequenas-histórias* que entrariam e sairiam daquela versão. Como a leitora e o leitor poderão constatar, a sensação de *perigo* me acompanhou em todo o processo. Enfrentei *medos* e *tremores*, encontrei-me com a *morte* e com a *loucura*, realizei uma *viagem* que começou como uma grande *fuga*, desenvolvi e interpretei outras linguagens de meu *corpo* em meu processo formativo.

A tensão entre distintas formas de investigar e de escrever um texto acadêmico me acompanhou durante toda a investigação. Por isso, ela permanece neste produto final da pesquisa, sendo inclusive abordada, na última seção do **Capítulo 8**, à maneira de *lições* tiradas dessa *experiência* de investigação. A leitora e o leitor verão uma grande mudança no estilo de escrita entre a **Parte I** e a **Parte II** deste trabalho. O **Capítulo 3** inaugurará um estilo de escrita completamente diferente dos anteriores. Por isso, quando virarem a página que inaugura a **Parte III**, os leitores encontrarão um *Convite à leitura* de meu relato. Um convite que não aparece no **Sumário** da tese e, por isso, fica tão *perdido* neste texto quanto eu estive durante a maior parte desta *viagem* que significou *investigar narrativamente a minha formação*.

No **Capítulo 3**, pouca informação se detalha e muitas possibilidades de interpretações são convidadas a construir sua compreensão. A opção por um estilo de escrita que deixa margem a muitas perguntas e reflexões que extrapolam, ou mesmo se distanciam, da

temática da *formação docente* (se tomada em seu sentido *estrito*¹³) está relacionada a pelo menos dois motivos.

O primeiro motivo é que meu relato de experiência de formação é um texto essencialmente narrativo, resultado de um trabalho de “biografização” (DELORY-MOMBERGER, 2009, 2014), em que escrevo para “dar *forma* ao vivido” nesta pesquisa. É uma *história-de-histórias* contada por uma professora de Matemática e estudante da pós-graduação em Educação que responde à pergunta “*como cheguei até aqui?*” na investigação. Não é o *texto-padrão* da tese, ainda que seja *texto-de-tese*. Não pretende ser objetivo, neutro, informativo, argumentativo, embora contenha elementos que objetivam a realidade de quem vive a história, que encarnam o “mundo da vida” (RICOEUR, 1989, 2010) da narradora, com informações sobre seu próprio processo de escrita e argumentos de seus personagens. É um texto que abre (e fecha) *portas da experiência* da vida com as *chaves* de uma cientista hermeneuta, em vez de restringir o campo de nossa visão de mundo apenas ao que poderia ser visto com as preciosas *lentes* de uma cientista positivista.

O segundo motivo é que a escrita de todo o *texto-de-tese*, especialmente dos Capítulos 4, 5 e 8 deste trabalho, é um processo de reconstrução desse mesmo capítulo, de diálogo com a literatura que informa esta pesquisa e recriação de saberes da vida e do campo educativo (escolar e acadêmico) a partir dessa mesma *experiência de formação*, que deixa de ser a mesma cada vez que é recontada, mas guarda relações de verossimilhança (BRUNER, 1996) entre o que é vivido e o que é escrito, produzindo um texto que é *presença-de-corpo* em cada instante do meu *dizer narrativo*.

Além disso, a reconstrução de minha experiência de formação foi um processo em que a escrita retroalimentou o próprio processo investigativo sobre a experiência de formação dos dois estudantes que também são sujeitos da pesquisa. Ela só foi possível mediante muitas conversas com outras pessoas que leram as versões provisórias de meus textos, algo que aprendi a fazer em processos de *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas* vividos em Buenos Aires e região. Nesses processos, eu era uma *docente-narradora* que investigava sua própria prática junto com outras docentes. Nesta pesquisa, sou uma *docente-narradora*

¹³ Quando trabalhamos com a *formação docente*, estamos no terreno de uma “*formação para*”, o que é diferente de pensar a *formação* como uma “*experiência vital*” (BUSTELO, 2016). Ao planejar nossas ações educativas para formar professores, preocupamo-nos em “*como formá-los bem*”, tentando direcionar essa “*boa formação*” para a docência. Dizendo de outro modo: não é de nosso desejo que eles/as cheguem à conclusão de que não querem ser professores e professoras. No entanto, a *experiência* que nos forma e nos transforma é uma *viagem* que pode nos levar a outros destinos, que pode nos fazer passar por lugares diferentes daqueles que os outros, certamente bem-dispostos a ensinar-nos e a orientar-nos, planejam ou desejam para nossas vidas.

aprendendo-a-ser-pesquisadora-narradora que investiga a experiência de formação de outras pessoas e que, junto a isso, por causa disso e para isso, reconstrói sua própria experiência de formação na pesquisa. Essa recursividade no discurso e na prática desta investigação expressa a – e se expressa na – perspectiva narrativa deste estudo. Expressa também a busca de uma *práxis* investigativa enquanto reflexão e ação transformadora, “fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2005).

Não deixo de ser docente para assumir este lugar de pesquisadora. Neste lugar de escritora da tese, portanto, sou *docente-narradora-aprendendo-a-ser-pesquisadora-narradora* documentando a *experiência* de uma investigação narrativa, enquanto escrevo meu relato de experiência de formação na pesquisa. Não fiz isso sozinha, estive acompanhada por uma comunidade de confiança constituída de docentes (e) pesquisadores que leram e comentaram meus textos, contribuindo para sua reescrita e edição pedagógica e acadêmica.

A investigação se processa *por e com* essa reconstrução narrativa de minha *experiência*, em diálogo com os companheiros e companheiras do grupo de investigação e de outros grupos de docentes que foram meus primeiros leitores e leitoras. Foi isso que me permitiu construir e sustentar uma posição de enunciação que busca ser coerente com o campo das pesquisas (auto)biográficas e narrativas em educação.

Os estilos de formatação e de escrita narrativa

O leitor e a leitora irão encontrar, em vários capítulos, como por duas vezes já nesta introdução, trechos de escrita com tipos de fonte e/ou formatação diferentes das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

No caso particular dos trechos aqui apresentados, eles representam o momento em que a *Carta-catarse*¹⁴ entra em cena. Essa carta se tornará conhecida com a leitura do **Capítulo 3**. A aparição da *Carta-catarse* nos capítulos que o sucedem, além de trazer ao texto outro *plano da narração*, significa uma continuação ou uma reedição do relato de minha experiência de formação, também em processo de reconstrução, ou seja: meu relato se reescreve em versões sempre provisórias e que, do ponto de vista de seu aporte à compreensão do processo da

¹⁴ A *Carta-catarse* é escrita com fonte *Verdana* de tamanho 9. O texto é justificado e tem espaçamento simples entre as linhas. Há um recuo à esquerda de 2,0 cm.

pesquisa, se complementam e voltam a se interrogar, em um processo espiralado de produção de um *saber da experiência* de investigar.

Em outras partes da tese, *pequenas-histórias* serão reconstruídas neste estilo de texto, contadas como se fizessem parte de uma novela, encenando diálogos e situações vividas pelos protagonistas dos relatos. A fonte utilizada é *Garamond*, de tamanho 12; o texto é justificado, com recuo de 2,0 cm à esquerda e com recuo especial da primeira linha de 0,75 cm. O espaçamento entre as linhas é de 1,2.

A *Carta-catarse* não participa dos relatos de experiência de formação dos outros sujeitos da pesquisa. Nesses relatos, os diferentes estilos de fonte e formatação do texto também terão o propósito de aludir a diferentes *planos da narração*, buscando transportar o leitor e a leitora às situações em que eu – a *narradora-escritora* do relato – e/ou Victor e Lígia – os autênticos *narradores* de suas histórias – participamos da *história-de-histórias*, oralmente ou por escrito.

Este estilo de texto refere-se a trechos de entrevistas narrativas ou encontros que fizemos para conversar, reescrever e editar os relatos. Alguns desses trechos são transcrições literais das gravações realizadas, outros foram editados pelo próprio trabalho hermenêutico de produção dos relatos. A fonte é “Times New Roman”, de tamanho 11,5. O texto é justificado, recuado em 2,0 cm e todo em itálico. O espaçamento entre as linhas é simples.

Este estilo de texto indica trechos extraídos de quatro tipos de textos específicos, sem edição¹⁵: (i) textos que foram produzidos por Victor ou Lígia em atividades do *Projeto Imersão Docente* ou em disciplinas que eles cursaram na graduação; (ii) textos que foram produzidos por Victor ou Lígia como parte do próprio processo de investigação; (iii) textos que foram produzidos por mim no processo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (iv) textos que foram produzidos por mim como textos transitórios entre os “textos de campo” e os “texto de pesquisa” (CONNELLY; CLANDININ, 2011). A fonte é Calibri Light, tamanho 11. O texto é justificado, recuado em 2,0 cm e o espaçamento entre as linhas é simples (O tipo de texto será especificado entre parênteses ao final de sua exposição).

Apesar de meu relato autobiográfico ser localizável por estilos particulares de texto no corpo da tese, ele também faz presença *aqui*, neste estilo de *texto-padrão* da tese, diluindo-se na própria natureza metanarrativa característica desta pesquisa. Nesse *aqui* assumo claramente que esta investigação se propõe a ser uma *pesquisa narrativa de abordagem autobiográfica e biográfica*: no objeto de estudo, na realização do diálogo com a literatura, no

¹⁵ Foram editados apenas nomes de pessoas e/ou instituições que foram trocados por nomes fictícios.

modo de construir e descrever os procedimentos metodológicos, nos processos de análise interpretativa e na maneira de apresentar seus resultados.

Minha escrita narrativa é um esforço reflexivo que busca teorizar o processo investigativo. É também um esforço de comunicar com minhas próprias palavras a experiência de investigar. Neste estilo de texto, palavras aparentemente ditas sem teoria militam por teorias que alimentaram minha formação (*Carta-catarse*).

Assumi a narração em primeira pessoa do singular como condição de produção de conhecimento nesta pesquisa. Assunção de que eu *existo* e escrevo a minha palavra *no* mundo e *com* o mundo (FREIRE, 1997). Mas esta tese é também feita de muitos *nós*. Nós, docentes e estudantes da UFMG; nós, profissionais do CP. Nós, Victor, Lígia e eu. Nós, meus professores orientadores e eu. Nós, outros/as docentes e pesquisadores/as que colaboraram com a pesquisa e eu. Nós, potenciais leitoras, leitores e eu. Acredito que não será difícil distinguir *toda essa gente* incorporada na primeira pessoa do plural, visto que essas pessoas estiveram organicamente presentes em meu “modo narrativo de pensar” (BRUNER, 1996) a investigação e escrever este texto.

As questões da pesquisa

As questões que orientaram e foram reorientadas pelo próprio processo de investigar se dirigiram aos licenciandos e às licenciandas, sujeitos *em* e *da* experiência e da formação no *Projeto Imersão Docente*. Partindo de uma indagação inicial: **como os licenciandos e as licenciandas se formam no Projeto Imersão Docente?**, e de uma maneira de buscar respondê-la que fosse coerente com uma perspectiva narrativa de investigação da formação: **a produção de relatos de experiências de formação**, outras perguntas foram configurando-se no decorrer da pesquisa.

Como as licenciandas e os licenciandos se formam ao transitarem dentro e fora da sala de aula no Centro Pedagógico, em tempos e espaços nos quais se supõe que eles exercerão distintas funções no conjunto das atividades previstas pelo projeto? O que acontece e *lhes* acontece entre observar aulas, acompanhar os estudantes e dar aulas no *Projeto Imersão Docente*? Que fios tecem suas *experiências de formação* nos distintos tempos e espaços da escola? *O que* nos contam e *como* nos contam as mudanças ou transformações que sofreram em seus modos de sentir, pensar, atuar em relação a si mesmos e às pessoas com quem conviviam? *O que* nos contam e *como* nos contam as mudanças ou transformações que sofreram em seus

modos de sentir, pensar, atuar em relação aos problemas e desafios que enfrentaram naquele mundo educativo?

Que sentidos, compreensões e interpretações de suas *experiências de formação* eles e elas produzem quando recriam o que acontece e o que *lhes* acontece por meio da narração de suas histórias? *O que* nos contam e *como* nos contam suas vivências, reflexões e aprendizagens relacionadas ao universo educativo em seus distintos aspectos? *O que* nos contam sobre e *como* nos contam as ações, sentimentos, ideias e reflexões que tiveram em suas vivências no *Projeto Imersão Docente*?

O modo de construir respostas a essas perguntas também se deu de maneira narrativa. Os resultados desta pesquisa são os relatos de Victor e Lígia, são as “respostas interpretativas” (GEERTZ, 2007) que juntos procuramos dar a essas questões por meio da configuração de intrigas narrativas que exploraram *núcleos de sentidos* de suas experiências. Foi no processo de reconstruir as experiências, por meio do qual suas vivências foram narradas como situações mais ou menos desafiadoras, agradáveis, dolorosas, etc., que foram indagados os sentidos que constituíram os modos *singulares* como eles ressignificaram os desafios que (não) enfrentaram, as situações (in)esperadas, os momentos (de)agradáveis vividos no *Projeto Imersão Docente*.

Além disso, uma vez concluídos seus *relatos de experiência de formação*, uma nova “análise narrativa propriamente dita” (BOLÍVAR 2002) me auxiliou a encontrar algumas pistas do que poderiam ser consideradas *dimensões formativas* do *Projeto Imersão Docente*, na busca de construir um saber sobre a formação docente nesse projeto que possa enriquecer, ampliar ou ultrapassar as categorias que descrevem o projeto em termos das “atividades previstas” para os/as licenciandos/as. Esse também foi um resultado da investigação.

Desse modo, a investigação também vislumbra a possibilidade de que se possa conhecer o *Projeto Imersão Docente* em suas possibilidades formativas, contar sua *história-de-histórias* vividas e *experienciadas* por seus sujeitos *em e de* formação: uma professora que o investiga e um licenciando e uma licencianda que colaboram com ela na produção de conhecimento desta investigação.

Vislumbrar essa possibilidade é tentar ensaiar respostas para um conjunto de questões que, apesar de não serem o foco da pesquisa, são indagações que expressam uma das razões de existir deste estudo, configurando uma intenção pragmática desta investigação: a possibilidade de intervenção na realidade social. Intervenção no mundo da *escola-universidade* que habitamos e construímos cotidianamente como espaço de formação docente. Essas questões se dirigem ao *Projeto Imersão Docente* pensado como coletividade de mulheres e homens se

fazendo sujeitos da “experiência social” (DUBET, 1994), cujo trabalho intervém em uma realidade em que *aprender, ensinar e aprender a ensinar* são objetivos e processos de formação humana. Questões que pretendem compreender o *Projeto Imersão Docente* como projeto coletivo de formação: Como podemos nomear, explorar, potencializar *dimensões formativas* do projeto? Que características institucionais, afetivas, intelectuais e políticas o processo de reconstrução das *experiências de formação* da pesquisadora e dos demais sujeitos da pesquisa possibilita indagar e informar sobre as *condições de formação* do *Projeto Imersão Docente*?

Estando (ou não) familiarizadas com a tradição de pesquisa (auto)biográfica e narrativa em educação, outras professoras compartilharão do *espírito* que alimenta essas questões, porque sabem que a toda pergunta reflexiva sobre “o que estamos fazendo, vivendo e *experienciando*” em nossa sala de aula, se *nos* compromete a pergunta reflexiva sobre “o que estamos fazendo, vivendo e *experienciando*” na escola e na sociedade como um todo. A professora tem o privilégio e o desafio de, estando sempre em uma relação pedagógica vivida na escola, ser impelida a pensar em si, nos outros e em um projeto coletivo de formação. Pensando e sentindo que a formação (ou a experiência que *nos* forma) é algo que “*nos* passa”, “*nos* acontece”, “*nos* toca” (LARROSA, 2002), pois somos sujeitos de nossa própria *experiência* (ou da *formação* que *nos* atravessa), reconhecemos que não podemos “fazer projeto de” ou “determinar como” será a *experiência* ou a *formação* dos outros, nem mesmo a nossa. Mas trabalhamos com o objetivo de torná-la possível, de oferecer as melhores condições para que ela *nos* e *lhes* aconteça, de sonhar com a *experiência* enquanto ideal educativo que *nos* move, *nos* comove, *nos* mobiliza a exercer nossa “vocação ontológica para o ser mais” (FREIRE, 1996) enquanto aprendemos e ensinamos. É nesse sentido que a investigação também interroga o *Projeto Imersão Docente*, o Centro Pedagógico da UFMG, a Faculdade de Educação da UFMG e, projetando-se reflexivamente *no* e *com* o mundo social em que vivemos, interpela a formação docente, a escola e a universidade na contemporaneidade.

PARTE I

**OS SENTIDOS DA IMERSÃO DOCENTE
EM INVESTIGAÇÕES E PROPOSTAS
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

1 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, RESIDÊNCIA DOCENTE E IMERSÃO DOCENTE NO BRASIL

Investigar a formação docente é tarefa complicada diante de sua complexidade e das diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que podem ser adotadas para sua compreensão. Os estudos que, a partir do final da década de 1980, deslocaram-se da formação inicial para a formação continuada, contribuíram para a compreensão de que “a formação de professores está indissociada da produção de sentidos sobre suas vidas e sobre suas experiências de vida” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 50) e de que ela não se inicia quando eles ingressam na universidade, tampouco termina quando eles concluem a Licenciatura (TARDIF, 2012). Ao mesmo tempo, muitos desses estudos foram motivados pela preocupação em se garantir uma “formação prática” para os futuros professores, no sentido de possibilitar a eles vivenciar processos formativos que se articulassem à realidade das escolas de educação básica. Tal preocupação basicamente diz respeito à relação entre teoria e prática na formação de professores, tema que, segundo Diniz-Pereira (2007, 2010), foi – e continuou sendo – um dos principais temas em discussão no campo de pesquisa sobre formação de professores, desde o *debate*¹⁶ instaurado na década de 1980.

O trabalho de Donald Schön, voltado essencialmente para o estudo do aprendizado organizacional e da eficácia profissional (SCHÖN, 2000)¹⁷, assumiu grande relevância na discussão sobre a relação entre *teoria e prática* em cursos profissionais. O autor propôs uma nova epistemologia da prática, baseada no estudo da “reflexão-na-ação” que profissionais habilidosos desenvolvem no exercício de sua profissão. Embora suas pesquisas não tenham se dedicado especificamente à formação profissional de professores, suas teorias sobre o conhecimento profissional e a educação profissional foram amplamente difundidas a partir dessa mesma época, sendo tomadas como importantes referências no campo de pesquisa sobre formação de professores (ALARCÃO, 1996).

¹⁶ O “debate” a que o autor se refere diz respeito ao “movimento de oposição e rejeição à visão de educação e de formação de professores” que era predominante na década de 1970 (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 17). Tal movimento deflagrou o surgimento da figura do *educador*, na década de 1980, “em oposição ao *especialista de conteúdo*, ao *facilitador de aprendizagem*, ao *organizador das condições de ensino-aprendizagem*, ou ao *técnico da educação* dos anos 70” (p. 28, grifos do autor) e promoveu um intenso debate em torno do “caráter político da prática pedagógica” e do “compromisso do educador com as classes populares” (p. 18).

¹⁷ Tradução em Língua Portuguesa do livro “*Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*”, publicado em 1997, pela Editora Jossey-Bass.

Em seu primeiro livro¹⁸ dedicado a essa temática, o autor tomou como ponto de partida uma caracterização do que ele denominou “crise de confiança no conhecimento profissional” (SCHÖN, 1998, p. 15). Essa crise se evidencia no dilema vivido pelos profissionais quando se deparam com as situações de incerteza, singularidade e conflitos de valores presentes na prática profissional, as quais envolvem não somente a sua competência acadêmica e técnica para equacionar os problemas da prática e lidar com as situações únicas e complexas, como a sua capacidade de lidar com as questões éticas, políticas, econômicas e sociais inerentes ao exercício de sua profissão.

Tal dilema tem duas fontes: em primeiro lugar, a ideia estabelecida de um conhecimento profissional rigoroso, baseado na racionalidade técnica, e, em segundo, a consciência de zonas de prática pantanosas e indeterminadas, que estão além dos cânones daquele conhecimento (SCHÖN, 2000, p. 15).

Schön (1993, 1998)¹⁹ afirma que a “racionalidade técnica” é a epistemologia da prática predominante nos cursos de formação profissional, baseada na visão positivista da ciência. Segundo esse modelo, a atividade profissional consiste na aplicação de teorias e técnicas cientificamente validadas a problemas instrumentais da prática. Essa concepção de prática profissional confere um currículo normativo às escolas profissionais e fundamenta a nítida separação – e hierarquização – entre a *pesquisa* e a *prática*.

Como se poderia esperar de um modelo hierárquico de conhecimento profissional, a pesquisa está institucionalmente separada da prática, e conectada a ela por meio de relações de troca cuidadosamente definidas. Espera-se que os pesquisadores se dediquem às bases científicas para validação das técnicas necessárias ao diagnóstico e à solução de problemas da prática. Dos profissionais, espera-se que eles forneçam aos pesquisadores os problemas a serem estudados e as provas da utilidade dos resultados de suas investigações. O papel do pesquisador é distinto do papel do profissional, sendo aquele geralmente considerado superior a este (SCHÖN, 1998, p. 35, tradução nossa).

O autor discorre sobre as limitações dessa racionalidade técnica para a formação profissional, especialmente pelo fato de que esse modelo ignora o processo de enquadramento do problema, ou seja, o modo como uma situação problemática real pode ser convertida em um problema a ser resolvido. Em geral, os problemas da prática profissional não se apresentam claramente definidos. As situações se apresentam incertas, instáveis e, muitas vezes, são de

¹⁸ SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books: 1983.

¹⁹ O livro “*El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*”, publicado em 1998 pela Editora Paidós, é uma tradução em espanhol de Schön (1983).

caráter único. O profissional precisa construir o problema, delimitando o contexto, selecionando e nomeando os aspectos a serem considerados, elegendo seus fins de forma clara e coerente – a partir de valores que muitas vezes são conflitantes – e buscando meios para sua resolução. Além disso, uma vez definido o problema, “não há uma equivalência óbvia entre as características das situações e o conjunto de teorias e técnicas disponíveis” (SCHÖN, 2000, p. 37).

A proposição de uma nova epistemologia da prática fundamentou-se, assim, na análise que Schön realizou do que ele denomina “talento artístico profissional” (SCHÖN, 2000, p. 30), ou seja, dos tipos de competência que profissionais reconhecidamente competentes ou talentosos demonstram em situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. Para ele, os atos espontâneos ou tácitos de “conhecer-na-ação” se desenvolvem nas rotinas e situações familiares que os profissionais vivenciam no trabalho. Ao enfrentarem situações inéditas ou incertas, ou quando buscam ver as mesmas situações sob diferentes perspectivas, os profissionais habilidosos exercem o que ele denomina de “reflexão-na-ação”.

A reflexão-na-ação possibilita ao profissional tornar-se “um investigador no contexto prático”, de maneira mais independente das teorias e técnicas previamente estabelecidas cientificamente. Suas decisões sobre os meios não se dão a partir de um acordo prévio acerca dos fins, pois seu pensamento é conectado ao fazer. Sua investigação é também “ação que se realiza na prática enquanto é, ao mesmo tempo, refletida na própria ação” (SCHÖN, 1998, p. 72, tradução nossa). Uma epistemologia da prática centrada na reflexão-na-ação situa, desse modo, a “solução técnica de um problema dentro de um contexto mais amplo de investigação reflexiva”, em que a reflexão-na-ação pode ser tomada como uma prática rigorosa. Essa prática vincula a “arte da prática, na sua incerteza e caráter único, à arte da investigação do cientista” (SCHÖN, 1998, p. 73, tradução nossa).

O trabalho de Schön confere reconhecimento, na década de 1980, aos conhecimentos produzidos pelos profissionais em seus contextos de trabalho, dando visibilidade ao modo como se dá a relação entre teoria(s) e prática(s) no âmbito do exercício profissional, em que novas teorizações – e ações – podem ser construídas a partir de uma prática rigorosa de reflexão-na-ação, sem que seja necessária a validação científica para essas teorizações. Nesse sentido, para os cursos de formação profissional promoverem aprendizagem

relevante para o exercício da profissão, é importante que eles oportunizem processos de reflexão-na-ação²⁰.

No campo específico da formação de professores, o tema da “reflexão” na formação e no trabalho docente foi bastante abordado por Kenneth Zeichner, a partir da ideia do “professor como prático reflexivo”. Em sua obra “A formação reflexiva de professores: ideias e práticas” (ZEICHNER, 1993), ele analisa criticamente as condições e as razões pelas quais, no decorrer da década de 1980, “os termos *prático reflexivo* e *ensino reflexivo* tornaram-se *slogans* da reforma do ensino e da formação de professores por todo o mundo” (ZEICHNER, 1993, p. 15, grifos do autor). Para ele, “a diferença entre teoria e prática é, antes de mais nada, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre a teoria e a prática” (ZEICHNER, 1993, p. 21). Ele analisa quais são os obstáculos à aprendizagem do professor que persistem com a adoção do *practicum*²¹ de caráter investigativo nas reformas dos programas de formação inicial de professores ocorridas nos Estados Unidos, a qual supõe que os alunos-mestres desenvolverão disposições e capacidades para a *reflexão* e a *prática reflexiva*. Zeichner conclui que há quatro temas que impedem uma aprendizagem docente genuína:

(...) a insistência em ajudar os alunos-mestres a confrontarem-se melhor com as práticas reflexivas sugeridas por pesquisas conduzidas por outros e uma negligência das teorias e conhecimentos incorporados nas suas próprias práticas, e nas dos outros professores; uma forma de pensar que limita as reflexões dos alunos-mestres a questões técnicas de métodos de ensino e de organização interna na sala de aula e negligência às questões curriculares; a facilitação da reflexão dos alunos-mestres sobre o seu próprio método de ensino, ao mesmo tempo que ignoram o contexto social e institucional em que o ensino tem lugar; a insistência em ajudar os professores a reflectirem individualmente. Todas estas práticas contribuem para criar uma situação onde existe apenas a ilusão de aprendizagem docente (ZEICHNER, 1993, p. 59).

²⁰ No livro publicado no final da década seguinte (SCHÖN, 1997, 2000), o autor retoma a produção anterior para estabelecer as bases de sua análise de como se dá o “ensino prático reflexivo” nas escolas de formação profissional que possuem uma “tradição divergente de educação para a prática, tais como ateliês de arte e projetos, conservatórios de música e dança, treinamento de atletas e aprendizagem em técnicas de artesanato, os quais enfatizam a instrução e aprendizagem através do fazer” (SCHÖN, 2000, p. VIII). Nessa publicação mais recente, Schön defende que o “projeto de educação profissional deveria ser feito, para combinar o ensino da ciência aplicada com a instrução, no *talento artístico* da reflexão-na-ação” (SCHÖN, 2000, p. VIII, grifo do autor).

²¹ O autor entende por *practicum* “todos os tipos de observação e práticas de ensino em um programa de formação inicial de professores: experiências de campo que precedem o estágio, experiências de ligação à prática no âmbito de disciplinas ou módulos específicos e experiências educacionais dos alunos-mestres no âmbito do ‘ensino normal’” (ZEICHNER, 1993, p. 53, aspas do autor).

Zeichner afirma que um dos motivos dessa “ilusão de aprendizagem docente” é gerado pelo uso indiscriminado da palavra *reflexão* na configuração dos cursos de formação de professores – incluindo o *praticum* –, em que se incorpora ao discurso sobre prática reflexiva “tudo aquilo em que se acredita dentro da comunidade educacional acerca do ensino, aprendizagem, escolaridade e ordem social. Assim, só por si, o termo *reflexão* perdeu virtualmente qualquer significado” (ZEICHNER, 1993, p. 15). Daí a importância que ele confere ao estudo histórico das “tradições da prática reflexiva”, de modo que se faça uma análise das filosofias educacionais e sociais que informam os modos como a *reflexão* é incorporada às práticas de formação docente. O autor afirma, contudo, que a adoção do conceito de *reflexão* no campo da formação de professores é, de um modo geral, consequência do

reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um *ensino de qualidade* não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para a base codificada de conhecimentos do ensino (ZEICHNER, 1993, p. 16, grifo do autor).

Em contraposição ao modelo da racionalidade técnica, grande parte das discussões sobre os *saberes docentes*²² e sobre a *aprendizagem da docência*²³ foram orientadas pelo modelo da *racionalidade prática*²⁴ e pelos estudos sobre o tema da *reflexão* na formação docente. No conjunto desses estudos, tanto a escola quanto a universidade foram pensadas como agências formadoras nas quais se entrelaçam os domínios da teoria e os domínios da prática (MISUKAMI, 2005-2006).

Na proposição inicial desta pesquisa, eu buscava um modo de investigar a formação de professores no *Projeto Imersão Docente* do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que inter-relacionasse tais estudos. Considerando que o *Projeto Imersão Docente* – CP/UFMG havia sido inspirado pela ideia de uma “residência pedagógica”, dediquei-me inicialmente a realizar um levantamento de pesquisas, projetos de lei e experiências envolvendo “formação prática” de professores no Brasil.

²² Cf. André *et. al.* (2011); Borges (2001); Borges e Tardif (2001); Freire (1996); Fiorentini *et. al.* (1998); Fiorentini *et. al.* (1999); Gauthier *et. al.* (2013), Ludke (2001); Monteiro (2001); Nunes (2001); Tardif (2012); Zaidan (2001).

²³ Cf. Lelis (2010); Marcelo (1998, 2009a, 2009b); Mizukami (2004, 2005-2006); Mizukami *et. al.*, 2002; Pena, 2011.

²⁴ De acordo com Diniz-Pereira (2014, p. 37), os “modelos alternativos de formação de professores emergiram a partir do modelo da racionalidade prática, no mínimo, desde o início do século XX. O trabalho de Dewey é considerado a semente de muitos dos atuais escritos sobre o modelo da racionalidade prática em educação”. Na década de 1980, por sua vez, o mesmo autor destaca a importância do trabalho de Donald Schön para essa discussão.

Desse modo, no período de agosto a novembro de 2014, busquei pelas palavras-chave “residência”, “residência pedagógica”, “residência educacional” e “residência docente” no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em Bancos de Teses e Dissertações de universidades brasileiras. Os (poucos) trabalhos de pesquisa encontrados a partir dessas palavras-chave levaram-me a outras fontes de consulta, tais como: livros, anais de eventos acadêmicos, projetos de lei e documentos institucionais²⁵.

Minha intenção com esse levantamento foi compreender o lugar do *Projeto Imersão Docente* – CP/UFMG no conjunto das iniciativas ou programas de formação de professores que se identificavam explicitamente com essa ideia. Apresentar os resultados desse estudo é o objetivo deste capítulo, que também serve ao propósito de justificar a opção pela expressão “imersão docente” no contexto desta investigação, já que, no meu projeto inicial de pesquisa, eu utilizava a expressão “residência pedagógica” para definir o contexto mais amplo de minhas indagações.

A ideia da “residência pedagógica”, de um modo geral, toma emprestado alguns pressupostos *da* (ou simplesmente faz analogia *à*) “residência médica” na formação complementar (pós-graduação) dos cursos de Medicina. A proposição inicial do *Projeto Imersão Docente* – CP/UFMG foi inspirada nessa ideia. Em 2011, ano de sua implementação, ele era denominado *Projeto Residência Docente*. A mudança de nome, ocorrida no final de 2013, foi feita para que sua proposta não fosse confundida com uma concepção de “residência” que envolveria a formação continuada de professores, a partir de 2014, quando passou a funcionar no CP/UFMG o *Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da UFMG*, o qual será retomado ao longo deste capítulo.

Conforme pude constatar, ao tomarmos os materiais consultados como um conjunto de referências que nos auxiliariam a compreender a temática da “residência pedagógica” no Brasil, verificamos uma imprecisão ou uma dispersão de significados no uso da palavra “residência” – e de expressões dela derivadas (residência educacional, residência pedagógica, residência docente) – para caracterizar as experiências educativas, os projetos de lei e/ou as pesquisas educacionais encontradas.

²⁵ De fato, a pesquisa pelas palavras-chave contendo “residência” em bancos de teses e dissertações e portais de periódicos revelou apenas alguns dos trabalhos que serão apontados neste texto. Insisti na busca por outros trabalhos e, nesse processo, a atenção metódica a todos os *links* sugeridos pelo *Google Acadêmico* foi fundamental para que pudéssemos encontrar a maior parte das referências e fontes que serão mencionadas neste capítulo.

1.1 A “residência” na formação continuada de professores

A expressão *residência educacional* foi encontrada inicialmente no texto do *Projeto de Lei do Senado nº 227/2007* (BRASIL, 2007) elaborado pelo senador Marco Maciel, o qual propunha instituí-la como obrigatoriedade aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando-a como “etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei”. Na justificativa desse primeiro Projeto de Lei, o senador afirma que a formação de professores para atuar na educação básica, especialmente no processo de alfabetização, tem passado por uma intensa crise nos últimos anos:

Os resultados estão aí, há mais de duas décadas: os estudantes aprendendo cada vez menos e os professores cada vez mais inseguros, quer os preparados em nível médio, quer os que frequentaram os cursos “normais superiores” ou cursos de pedagogia, muitos em período noturno, muitos em regime modular como “escolas de fins de semana”, todos sem a necessária articulação entre teoria e prática (BRASIL, 2007, p. 2, aspas do autor).

De acordo com o senador, o referido Projeto de Lei foi inspirado na “residência médica”, dado que é reconhecida a importância de que os médicos tenham, no período imediatamente seguinte ao da diplomação, uma “intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência” (BRASIL, 2007, p. 3).

Sobreira (2010), uma das poucas pesquisas encontradas com a temática da “residência” na formação de professores, analisou o texto da primeira versão desse Projeto de Lei, apontando uma série de preocupações relativas ao significado de sua aprovação para a formação e a carreira docentes. Entre os aspectos apontados, destaca-se a possibilidade de que haja um “retrocesso” ou uma compreensão equivocada do modo como se deveria estabelecer a relação entre teoria e prática no curso de Pedagogia, deixando-se “a prática” para o período posterior à graduação. Outra preocupação refere-se à obrigatoriedade de se cumprir mais 800 horas de trabalho prático dentro da escola, sem que esse período seja considerado uma pós-graduação. Ou seja, o modelo é inspirado na residência médica, mas não considera que a residência pedagógica seja mais um “degrau” na carreira do professor.

Investigamos que o modelo de RP [residência pedagógica] proposto se baseou no modelo de Residência Médica (RM) e que aqui no Brasil se constitui modalidade de ensino de pós-graduação, destinada aos médicos e que sob a forma de cursos de

especialização é caracterizada por treinamento em serviço. Já para os Pedagogos, a oferta do PL [Projeto de Lei] de uma RP apesar de sugerir o modelo de RM não elevaria a formação deste professor no nível de pós-graduação, o que poderia inviabilizar ainda mais a busca por esse curso (SOBREIRA, 2010, p. 162).

A autora entrevistou pesquisadoras, coordenadoras, professoras supervisoras de estágio e estudantes do curso de Pedagogia de três instituições públicas de ensino superior, buscando avaliar, a partir da análise das opiniões desses sujeitos, a viabilidade da implementação da residência pedagógica tal como se propunha no referido Projeto de Lei. A residência pedagógica foi vista com muitas ressalvas pelos sujeitos da pesquisa, especialmente pelo fato de ela ser proposta como uma etapa da formação posterior ao curso e que, portanto, não garante necessariamente a responsabilidade das universidades para com essa formação. Além disso, os sujeitos de sua pesquisa demonstraram se preocupar com as condições econômicas que seriam obrigatoriamente colocadas para o início de sua carreira e com a excessiva culpabilização dos professores pelas deficiências no sistema educacional, apontando a necessidade de que outras medidas sejam adotadas para a melhoria da qualidade do ensino no país. Concluiu-se que, de um modo geral, os sujeitos apontam para a importância de se priorizar a carreira do professor e de melhor qualificar a articulação entre teoria e prática no interior dos próprios cursos de Pedagogia, especialmente a partir de melhorias nas propostas de estágio supervisionado.

O Projeto de Lei nº 227/2007 chegou a ser discutido em audiência pública no ano de 2009, no âmbito da Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE), mas não chegou a ser votado e foi arquivado em 2011, quando a legislatura do senador proponente se encerrou. Em 2012, o senador Blairo Maggi apresentou no Congresso Nacional o *Projeto de Lei nº 284/2012* (BRASIL, 2012), propondo o resgate do projeto anterior, porém com duas adaptações:

Em primeiro lugar, substituímos o termo “residência educacional”, utilizado no PLS nº 227, de 2007, por “residência pedagógica”, que nos parece mais adequado para descrever o propósito da iniciativa. Além disso, não incluímos a previsão de que a residência se transforme em pré-requisito para a atuação docente nessas etapas da educação básica, com vistas a assegurar os direitos dos docentes em exercício que não tiveram acesso a essa modalidade formativa (BRASIL, 2012, p. 3, aspas do autor, grifo nosso).

Esse novo projeto defendeu, ainda, que o certificado de aprovação na *residência pedagógica* pudesse ser utilizado nos processos seletivos das redes de ensino (prova de títulos) e como estratégia de atualização profissional para os professores em exercício. De acordo com o *Diário do Senado Federal nº 61* (BRASIL, 2014a), publicado em 8 de maio de 2014, o projeto foi aprovado terminativamente pela CE, com alteração do texto original para instituir a

residência pedagógica para todos os professores da educação básica, uma vez que essa foi uma das reivindicações apresentadas e debatidas em audiência pública realizada em agosto de 2013 por especialistas e representantes de várias entidades do campo da Educação. O texto final da Lei acresce ao artigo 65 da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) o parágrafo único: “Aos professores habilitados para a docência na educação básica será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei” (Emenda nº 1 ao Projeto de Lei do Senado nº 284/2012). O *Parecer nº 336/2014* do Senado Federal (BRASIL, 2014b) esclarece o cálculo que resultou nessas 1600 horas:

(...) com esteio na residência educacional em fase de experiência no âmbito do Colégio Pedro II, o Ministério da Educação (MEC) defende um modelo que conjugue atividades de engajamento docente em escolas de educação básica e atividades complementares em instituições formadoras para reflexão sobre as práticas. Por essa sistemática, a residência demanda jornada integral de 8 horas diárias, das quais pelo menos 4 horas para as atividades de magistério e mais 4 horas para estudos. Assim, considerando-se os 200 dias letivos que a LDB exige para a educação básica, uma vez feita no curso de um ano, a residência demandará, no mínimo, 1.600 horas (BRASIL, 2014b, p. 4).

Observo, desse modo, que a ideia da “residência” foi utilizada nesses projetos de lei para denotar uma formação complementar destinada aos professores habilitados para a docência na educação básica. Essa ideia está presente também em modelos de formação continuada de professores *em andamento ou em reelaboração*²⁶, como ocorre no *Programa Residência Docente (PRD)*, que teve início, em caráter experimental, no Colégio Pedro II, sendo oficialmente instituído pela CAPES por meio da Portaria nº 206, de 21 de outubro de 2011.

De acordo com essa portaria, o público-alvo do PRD são professores da rede pública “com diploma de Licenciatura Plena, e que atuem em qualquer das áreas/disciplinas oferecidas na Educação Básica, do 1º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio” (CAPES, 2011). Esses professores, assim como os professores doutores ou mestres do Colégio Pedro II que os orientam, recebem bolsa da CAPES com duração máxima de nove meses, devendo cumprir o mínimo de 500 horas de atividades. Ao final do curso, o residente-docente que atende

²⁶ Minha última revisão das informações apresentados neste capítulo se deu em 22 de março de 2018. Na medida do possível, procurei atualizar as informações sobre os programas e projetos de lei aqui mencionados, com base em informações obtidas apenas nos sites das instituições. Não realizei novo levantamento bibliográfico de estudos ou pesquisas a respeito do tema.

a todos os requisitos recebe o título de Especialista em Docência do Ensino Básico em sua área específica de atuação (Pós-Graduação *Lato Sensu*).

A organização, a orientação e a avaliação dessas atividades, bem como o processo seletivo dos participantes do PRD são regulamentados por Editais Públicos da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Colégio Pedro II. No Edital 03/2013 (COLÉGIO PEDRO II, 2013), da seleção de residentes para o ano de 2014, foram oferecidas 180 vagas, sendo que a prioridade foi dada para o professor que tivesse concluído há menos tempo seu curso de Licenciatura (ou alguma formação específica de habilitação para o magistério, desde que reconhecida pelo Ministério da Educação) e para o professor de menor idade²⁷. O professor deve disponibilizar um a dois turnos semanais para desenvolver atividades docentes e administrativo-pedagógicas em dia de aula de sua disciplina no campus do Colégio Pedro II, um turno semanal para desenvolvimento de atividades em formação continuada e 70 horas no ano letivo de sua instituição de origem, para aplicação de projetos desenvolvidos no âmbito do Programa²⁸.

Nos mesmos moldes propostos por essa portaria da CAPES que instituiu o *Programa Residência Docente do Colégio Pedro II*, desenvolveu-se, na escola-campo desta investigação, também o *Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da UFMG*. Esse projeto foi aprovado pela CAPES ao final de 2013 e passou a funcionar no CP/UFMG em 2014, atendendo inicialmente a 56 professores da rede municipal de ensino de Contagem (MG), devido a um acordo estabelecido com a Secretaria de Educação desse município.²⁹ Para a CAPES, a *Residência Docente* desses dois colégios de aplicação foi considerada um projeto-piloto de aprimoramento da formação do professor da educação básica com até três anos de

²⁷ No Edital Nº 01/2017, publicado em 3 de maio de 2017, o programa ofereceu 150 vagas para atuação de 360 horas, em atividades realizadas de junho de 2017 a março de 2018 (Cf. COLÉGIO PEDRO II, 2017).

²⁸ De acordo com o site do Colégio Pedro II (CPII), o PRD se organiza a partir de três tipos de atividades: I – Atividades na área de docência (atividades didáticas desenvolvidas no CPII e na unidade escolar do residente), totalizando 60% da carga horária do programa; II – Atividades em setores administrativo-pedagógicos do CPII – laboratório, biblioteca, secretaria, etc. (5% da carga horária do programa); III – Atividades em formação continuada, que consistem em oficinas, congressos, etc., totalizando 35% da carga horária do programa. Disponível em www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/ (Acesso: 27/08/2014). No último edital, mencionado em nota de rodapé anterior, os pré-requisitos para participar do processo seletivo requerem um a dois turnos semanais (manhã, tarde e/ou noite) para desenvolvimento das atividades docentes e administrativo-pedagógicas; um a dois turnos semanais (manhã, tarde e/ou noite) para desenvolvimento das atividades em formação continuada que usualmente acontecem nos Campi do Colégio Pedro II e 40 horas, ao longo do ano letivo, na sua instituição de origem para aplicação de projetos desenvolvidos no âmbito do programa.

²⁹ As bolsas destinadas a esse projeto foram cortadas desde o início de 2016, mas o Centro Pedagógico abriu edital para professores interessados em fazer a residência sem bolsa. Em 2017, os professores do Centro Pedagógico se organizaram para propor a residência docente como um curso de especialização, cujo processo de aprovação está em tramitação na UFMG.

formado, cuja demanda de ampliação tem sido cada vez mais forte por parte dos Colégios de Aplicação e de professores em exercício³⁰.

Outra proposta de formação continuada envolvendo a ideia de “residência” foi encontrada em trabalhos (FONTOURA, 2011a, 2011b; BRAGANÇA, 2011a; GASPARELLO, 2011; FERNANDES *et. al.*, 2011) que relatam a experiência e/ou apresentam resultados de uma investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em São Gonçalo, cujo objetivo foi “investigar os percursos formativos e os processos de inserção profissional de um grupo de egressos formados em Pedagogia na FFP/UERJ, que chamamos residência pedagógica” (FONTOURA, 2011a, p. 11). Neste caso, a expressão *residência pedagógica* refere-se ao processo de formação continuada que foi promovido pelas pesquisadoras por meio de encontros mensais realizados no período de dezembro de 2009 a dezembro de 2010, como parte do próprio processo da pesquisa e também com o objetivo de constituir uma “rede de apoio” (FONTOURA, 2011b) aos professores em início de carreira. Os egressos que aceitaram participar da pesquisa se propuseram a

(...) pensar o que fazem, discutir questões relativas às suas escolhas profissionais e trocar com o grupo formado com vistas a fortalecer processos e percursos de trabalho e de vida. Deste modo, a residência pedagógica é um espaço-tempo de formação continuada de professores egressos da FFP onde a prática pedagógica é partilhada, discutida e ressignificada a partir dos encontros. A palavra residência está intensamente associada à medicina, já que é nesse espaço-tempo de formação que encontramos a residência médica. Partindo da área de saúde podemos pensar na construção de um conceito que ocorra dentro da perspectiva da educação, ou seja, em uma residência pedagógica. O que seria? Como ocorre? Para quem ocorre? São esses pilares de questionamentos que nos fazem pensar na residência pedagógica e seu papel na formação em serviço dos docentes (FERNANDES *et. al.*, 2011, p. 109).

Como se pode notar, as experiências, pesquisas e projetos de lei mencionados até aqui referem-se a diferentes modelos de “residência” aplicados à formação continuada de professores. Na seção a seguir, passo a abordar as experiências brasileiras de “residência” que se relacionam diretamente à formação inicial de professores, entre as quais se situa o *Projeto Imersão Docente* – CP/UFMG.

³⁰ Cf. CAPES (s.d.). *CAPES: uma síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica*. Disponível em www.observatoriodopne.org.br/uploads/program/file/131/documento-programa.pdf (Acesso : 11/09/2014)

1.2 A “residência” na formação inicial de professores

A primeira experiência que encontrei em meu levantamento foi o “Programa de Residência Pedagógica” (PRP), implementado, *desde 2009*³¹, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)³². De acordo com trabalhos³³ que relatam essa experiência, o PRP é um modelo de estágio supervisionado obrigatório que articula a formação inicial à formação continuada de professores que atuam nas escolas públicas da cidade de Guarulhos que estabeleceram Acordos de Cooperação Técnica com a UNIFESP. Para cumprir a carga horária mínima de estágio obrigatório (300 horas) estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006), os estudantes vivenciam, a partir da segunda metade do curso de licenciatura, quatro modalidades de *residência pedagógica*: docência em Educação Infantil (105 horas), docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (105 horas), docência em Educação de Jovens e Adultos (45 horas) e Gestão Educacional (45 horas). A carga horária de cada modalidade distribui-se entre os encontros com o professor orientador do estágio na universidade (denominado *Preceptor*) e as atividades do período de *imersão*³⁴, que deve ser cumprido de maneira contínua e ininterrupta (ao longo de um mês para o estágio de 105 horas e ao longo de uma quinzena para o estágio de 45 horas).

[A imersão] Caracteriza-se como um período em que o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola (SILVESTRE;

³¹ Em 22 de março de 2018, fiz uma busca pela “Residência Pedagógica” no site da UNIFESP. Organizando os resultados em ordem decrescente de sua data de publicação, encontrei uma notícia da Secretaria de Educação à Distância que anuncia que “em 12/08/2017 teve início o curso de extensão Corpo e Movimento na Educação Infantil, com 80 vagas para professores e gestores de escolas do município de Guarulhos, ofertado pelo Programa de Residência Pedagógica/UNIFESP com o apoio da SEAD e COMFOR, em parceria com Prefeitura Municipal de Guarulhos” (Disponível em <http://www.unifesp.br/reitoria/sead/comfor/1/170-curso-de-extensao-corpo-e-movimento-na-educacao-infantil>). Acesso em 22/03/2018). Além disso, encontrei quadros de horários de aulas do curso de Pedagogia que me deram indícios de que o programa continua funcionando como modalidade de estágio da matriz curricular do curso.

³² Giglio e Lugli (2013) afirmam que, apesar do PRP ter sido concebido em 2006, quando o grupo docente do curso de Pedagogia da Instituição refez a matriz curricular proposta para o curso, tal proposta iniciou-se somente após realização de um amplo mapeamento das Unidades Escolares Públicas de Educação Básica de Guarulhos e da identificação das condições de sua implantação, com dados fornecidos por gestores e docentes da Rede Municipal de Ensino de Guarulhos e da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. O relatório técnico da pesquisa (2007-2008) encontra-se disponível em www.humanas.unifesp.br/rep/cursos/pedagogia_rel_tecnico.doc (Acesso: 16/06/2014).

³³ Cf. Giglio (2010), Giglio e Lugli (2013), Giglio *et. al.* (2011), Martins (2012), Moretti (2011), Silvestre e Valente (2014), Panizzolo *et. al.* (2012).

³⁴ Preveem-se 80 horas de *imersão* para as duas primeiras modalidades e 40 horas para as duas demais, respectivamente.

VALENTE, 2014, p. 46).

Ao longo desse período, os residentes elaboram intervenções pedagógicas sob a orientação do *Preceptor* e com o apoio do professor formador da escola-campo em que se realiza a *residência pedagógica*. Eles desenvolvem Planos de Ação Pedagógica, que “se constituem em ações pontuais, planejadas de forma colaborativa com base na problematização e teorização de questões advindas das observações e registros elaborados pelos Residentes sobre o cotidiano das escolas-campo no período de imersão” (PANIZZOLO *et. al.*, 2012, p. 225). De acordo com Martins (2012), o Plano de Ação Pedagógica de cada residente é executado ao longo da sua última semana de estágio na escola.

Giglio e Lugli (2013, p. 65) afirmam que o “princípio da imersão” foi retirado da “experiência da tradição de formação médica”³⁵. As autoras dão o nome de “imersão” ao “vínculo do residente com as escolas-campo de forma intensa, sistemática e por um período limitado”. Em outra publicação (GIGLIO *et. al.*, 2011), é esclarecido em que medida o PRP se aproxima e se distancia da residência médica na sua concepção.

O PRP guarda proximidades e distanciamentos em relação à Residência da área da Medicina. A diferença central ou o ponto de distanciamento encontra-se na finalidade: o PRP é parte da formação inicial dos estudantes (em nível de graduação), é essencialmente aprendizagem situada que acompanha a graduação. Nesse sentido, distancia-se da Residência Médica, que ocorre após a graduação e tem um sentido de especialização profissional. A proximidade está na imersão do estudante, no processo de contato sistemático e temporário com as práticas de um professor (formador) que atua no contexto de uma escola pública. Nesse caso, o PRP permite uma aproximação ao exercício profissional pleno. A mediação de um preceptor da universidade que atua ao mesmo tempo na formação teórica do Residente e na supervisão das atividades na escola-campo dá qualidade a essa experiência, que não conta necessariamente com “modelos de excelência profissional”, mas aposta na capacidade da universidade e das escolas de compartilhar seus desafios e saberes, qualificando-se mutuamente para a formação inicial e contínua dos profissionais da educação. (GIGLIO *et. al.*, 2011, p. 15, grifos e aspas dos autores).

O *Projeto Imersão Docente* do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG também adota uma ideia de “imersão”, porém a partir de outra dinâmica de formação, já que ela se idealiza e se realiza integralmente na própria “escola-campo”, não estando, portanto, atrelada ao modelo de estágio curricular obrigatório proposto para todos os estudantes das licenciaturas da UFMG. O CP/UFMG é um colégio de aplicação da

³⁵ Verifiquei que, nos cursos de Medicina, existe uma modalidade de estágio curricular obrigatório de treinamento em serviço que é denominada *internato*. (Informação obtida no documento que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina – Resolução CNE/CES 3/2014). Disponível em portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao (Acesso: 11/09/2014).

Universidade, por isso o *Projeto Imersão Docente* está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UFMG e tem sua gestão feita por docentes que atuam no colégio junto às crianças e adolescentes do ensino fundamental. Os licenciandos de diferentes cursos de Licenciatura da universidade recebem uma bolsa de monitoria para atuar na escola durante 25 horas semanais e seu ingresso no projeto é feito por meio de um processo seletivo divulgado por editais disponibilizados no *site* da escola.

Ações distintas são previstas e desenvolvidas junto aos bolsistas, a saber: inserção em sala de aula privilegiando-se este espaço como essencial nos processos de formação; discussão permanente dos planejamentos elaborados e desenvolvidos pelos professores; reuniões de formação específicas de cada ciclo; reuniões gerais com temas previamente organizados em função dos anseios dos professores em formação; incentivo à participação em eventos acadêmicos diversos; produção de relatos da prática e artigos científicos; inserção em grupos de pesquisa junto aos orientadores/supervisores de estágio (SOUTO; ESTEVES, 2016a, p. 131).

Cada licenciando participante do projeto acompanha, em diferentes dias e horários da semana, uma única turma de alunos ao longo de distintas aulas (não somente nas aulas da disciplina referente à sua área de formação) e em vários espaços da escola (sala de aula, pátio, refeitório, sala de informática, quadras etc.). Sua carga horária é distribuída entre as seguintes atividades: observação de aulas de professores de uma turma à qual o licenciando se vincula como “monitor-referência”; acompanhamento dos estudantes nos horários de almoço e recreação; reuniões de formação com os demais licenciandos e com os professores coordenadores do projeto; encontros de orientação com os professores orientadores; participação em algumas reuniões pedagógicas da escola; preparação de material e planejamento de aulas; e o exercício da docência em sala de aula, por meio da oferta de uma disciplina para um grupo de até 15 educandos do ensino fundamental, cujas aulas são planejadas, discutidas e avaliadas nos encontros de orientação.

No próximo capítulo, buscarei descrever como funciona esse projeto de modo mais detalhado. Para os propósitos deste capítulo, ressalto que a proposição inicial do *Projeto Imersão Docente – CP/UFMG* claramente se inspirou na ideia da “residência pedagógica”, porém a partir do contraste com a ideia apresentada no texto do *Projeto de Lei n° 227/2007* (BRASIL, 2007) de que tratei anteriormente.

A proposta do CP avança em relação à proposta deste projeto de lei, uma vez que o trabalho de formação não vai se dar depois da formação do aluno, mas durante o seu processo de formação. Nosso propósito é o de possibilitar uma convivência maior dos futuros professores com as questões que envolvem uma escola, com o desenvolvimento de trabalhos conjuntos com docentes envolvidos em pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento, com alunos que apresentam um perfil que retrata a

maioria dos alunos das escolas brasileiras, bem como uma vivência sistemática e orientada no cenário em que o futuro professor vai atuar (CENTRO PEDAGÓGICO, 2011, p. 1).

Outra experiência de “residência” na formação inicial de professores consiste no *Programa Residência Educacional* da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2013), foi fruto de uma política pública³⁶ visando aprimorar a qualidade do ensino em escolas estaduais consideradas prioritárias, devido aos baixos índices de desempenho escolar atestados no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Para tanto, estudantes de cursos de licenciatura realizavam o estágio curricular obrigatório nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nessas escolas, com concessão de bolsa-estágio e auxílio-transporte. A jornada de atividades de estágio era organizada de modo a contemplar o limite diário de 6 horas e o limite semanal de 15 horas de estágio em uma única unidade escolar, com duração de 12 meses. A *residência educacional* teve como principal finalidade o atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos da escola em que o residente (estagiário) atuava. Esse programa de estágio curricular era uma das experiências mencionadas em outro Projeto de Lei do Senado nº 6/2014 (BRASIL, 2014c), como parte da justificativa da necessidade de uma lei da residência docente na educação básica³⁷. Tratarei desse terceiro Projeto de Lei mais adiante neste texto.

Outra proposta de “residência” relacionada à formação inicial foi encontrada em dois trabalhos (NOGUEIRA *et. al.*, 2011, 2013) que apresentam resultados de uma pesquisa envolvendo um grupo de vinte professores iniciantes na docência em Educação Infantil que foram acompanhados por graduandos de cursos de Pedagogia de universidades públicas e privadas. Esses graduandos foram denominados pelas pesquisadoras de “acadêmicos residentes” e o processo de *residência pedagógica* vivido por eles consistiu no acompanhamento das práticas desses professores durante uma semana por mês, ao longo de 18

³⁶ O programa foi instituído pelo Governo do Estado de São Paulo por meio do Decreto nº 57.978, de 18 de abril de 2012, sendo regulamentado pelo Decreto nº 59.150, de 3 de maio de 2013. Disponível em www.al.sp.gov.br (Acesso: 24/09/2014). No Site da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, <http://www.educacao.sp.gov.br/?s=resid%C3%A2ncia+educacional> (Acesso: 22/03/2018), a notícia mais recente relacionada a esse programa é datada em 21/05/2014. No site do Estadão: <http://educacao.estadao.com.br/blogs/paulo-saldana/sp-suspende-residencia-educacional-para-estagiarios-em-escolas-do-estado/> (Acesso: 22/03/2018), encontrei uma notícia que, de acordo com o site, foi extraída de reportagem do jornal “O Estado de São Paulo”, publicada no dia 14/11/2014, a qual informava que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo havia suspenso o programa, que já não passaria a funcionar a partir de 17/11/2014.

³⁷ Esse Projeto de Lei também menciona o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID), instituído pela CAPES, por meio da Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010. Em meu levantamento bibliográfico, entretanto, não encontrei vinculação de trabalhos do PIBID com a palavra-chave “residência”.

meses consecutivos, e na participação em encontros mensais da pesquisa. Tais encontros reuniram os professores iniciantes, os “acadêmicos residentes” e os professores pesquisadores das universidades. Para as autoras, a expressão *residência pedagógica* foi utilizada no projeto da pesquisa “seguindo o modelo de programa da formação de médicos, mas voltado para o universo da Pedagogia, significando assim um envolvimento real com o cotidiano escolar, a sala de aula e os entornos que compõem a complexidade da formação docente” (NOGUEIRA *et. al.*, 2011, p. 38).

1.3 Residência médica: modelo para a formação de professores?

Como pude constatar, as iniciativas de “residência” aqui mencionadas, quer tenham nascido nos cursos de Licenciatura das Universidades ou dos Colégios de Aplicação, quer sejam propostas por redes públicas de ensino, buscam criar programas de formação docente que, em algum aspecto, se assemelhem à residência médica ou façam alguma menção ao modelo da residência médica como inspiração ou motivação para sua proposição. Diante desse cenário, buscamos algum estudo que nos auxiliasse a compreender por que razão a formação médica poderia ou deveria ser tomada como um modelo para a formação de professores.

Pacca e Horii (2012) estudaram um programa de Residência Médica em Neurologia de uma universidade brasileira. As autoras buscaram caracterizar o processo pedagógico vivenciado por residentes, preceptores e assistentes médicos, a partir da análise de representações desses sujeitos acerca do próprio programa. A intenção de sua pesquisa foi buscar subsídios para “caracterizar o que seria transferível e desejável numa FC [formação continuada] para professores de física do ensino médio, entendendo esta formação como o que seria uma Residência Pedagógica” (PACCA; HORII, 2012, p. 737). Elas concluíram que os discursos dos residentes e dos formadores sobre o desenvolvimento profissional propiciado pela residência médica fazem eco com os discursos do campo da formação docente.

A acessibilidade dos residentes aos especialistas mais experientes; a conquista do olhar do paciente com confiança no profissional que o assiste; a aprendizagem a partir do exemplo de um profissional mais graduado, na ação com o paciente; a segurança do profissional em formação se construindo paulatinamente na prática até chegar a autonomia responsável; a postura que passa do apoio exclusivo na racionalidade técnica para outra mais humana e focalizada no paciente; uma concepção mais investigativa e menos definitiva das “verdades” já estabelecidas; a aceitação de possíveis diferentes visões a serem consideradas e discutidas; além de algumas outras ainda a serem exploradas no conjunto de dados gerados com as entrevistas. Transpondo para a Formação Continuada de professores estaríamos falando da condição do professor reflexivo da sua prática que, para Schön, seria o professor talentoso equiparado ao artista, ao músico, original e criativo. (PACCA; HORII, 2012,

p. 746).

Em meu levantamento, pude verificar que esse artigo das autoras trata de resultados parciais de uma pesquisa de mestrado que foi concluída posteriormente (HORII, 2013). Na dissertação, Horii (2013) traçou uma espécie de paralelo entre duas experiências específicas: o programa de Residência Médica por ela investigado e um programa de Formação Continuada de professores que havia sido investigado por outra pesquisadora (Cf. SCARINCI, 2010), apontando algumas proximidades entre a residência médica e o modo de conduzir a formação dos professores em serviço. Horii (2013) concluiu que “o programa de FC [Formação Continuada] estudado e sua relação³⁸ com um programa de RM [residência médica], bem sucedido e reconhecido pelos profissionais da medicina, parece trazer exemplos concretos de atividades e condução da aprendizagem” (HORII, 2013, p. 92), o que poderá fornecer subsídios para o planejamento de futuras “residências pedagógicas”.

A presença da ideia de uma “residência” na formação docente denota, assim, a preocupação em se promover uma espécie de “formação prática” para os (futuros) professores, possibilitando a eles vivenciar processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam (ou atuarão). Tal preocupação certamente encontra legitimidade em estudos (SCHÖN, 1983, 1987; ZEICHNER, 1993; TARDIF, 2012) do campo da formação docente que apresentam críticas ao modelo da “racionalidade técnica” (SCHÖN, 1983) na formação dos professores. É importante, entretanto, tecer algumas considerações a respeito do modo como o discurso da “formação prática” pode ser apropriado pela sociedade e pelas diferentes instâncias político-educativas.

1.4 Críticas ao discurso da “formação prática” de professores

Conforme aponta o trabalho de Garcia (2009), nas investigações e estudos sobre a formação inicial, de maneira geral,

nota-se uma grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas como da classe docente em exercício, acerca da capacidade de resposta das actuais instituições de formação às necessidades da profissão docente. As críticas que as consideram como tendo uma organização burocratizada, em que se assiste a um divórcio entre a teoria e a prática, uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, um vínculo

³⁸ Essa relação foi estabelecida única e exclusivamente pelo trabalho de Horii (2013). No trabalho de Scarinci (2010), o programa de formação continuada estudado não foi concebido a partir da residência médica. A palavra “residência” ou a expressão “residência médica” sequer aparecem em toda a extensão do texto.

tênue com as escolas, estão a fazer com que algumas vozes proponham a redução temporal da formação inicial e o incremento da atenção dada ao período de inserção profissional dos professores (GARCIA, 2009, p. 13).

Essas vozes encontram eco em discursos que parecem ignorar a complexidade do processo de formação docente e reduzem a importância das universidades nesse processo. Zeichner (2013) apresenta um preocupante panorama dos programas de formação docente que são acriticamente apoiados pela mídia e pelos formuladores norte-americanos de políticas públicas, no sentido de dismantelar a formação docente universitária nos Estados Unidos. Discursos que questionam a eficiência das faculdades e das universidades em formar bons professores, atribuindo o baixo desempenho dos alunos da educação básica ao “fracasso” dos professores e dessas instituições formadoras, têm sido enfaticamente utilizados em defesa da desregulamentação da formação docente, da criação de um mercado competitivo, em que os investimentos públicos e privados tem sido substancialmente aplicados em “programas mais curtos, mais ‘práticos’ e baseados em uma formação clínica” (ZEICHNER, 2013, p. 32, aspas do autor).

O autor relata a existência de uma série de “programas de empreendedorismo” de formação docente que “objetivam reduzir ou eliminar a supervisão pública sobre a preparação dos professores e criar uma economia de mercado na formação docente nos Estados Unidos, em vez de investir nas faculdades de educação já existentes” (p. 72). Nesse contexto, Zeichner ressalta a crescente desigualdade entre os tipos de formação docente oferecidos para professores que irão trabalhar em diferentes comunidades.

(...) a maioria dos professores que entra no magistério por meio de um programa de ‘via rápida’ ou ‘imersão’ – em que a maior parte da formação acontece enquanto os professores iniciantes trabalham como designados e são plenamente responsáveis por uma sala de aula – leciona em comunidades urbanas e rurais pobres e ‘de cor’. Esses mesmos professores ‘despreparados’ não são encontrados nas escolas públicas de classe média e média alta (ZEICHNER, 2013, p. 42, aspas do autor).

De acordo com o autor, em muitos programas de “*imersão*”³⁹ norte-americanos, tem sido utilizado um modelo de responsabilização em que os (futuros) professores são avaliados a partir de sua capacidade em melhorar o desempenho dos seus alunos em testes padronizados. Ou seja, há, segundo Zeichner, uma “visão extremamente técnica sobre o papel

³⁹ As aspas com a palavra “imersão” são utilizadas no livro de Zeichner para o que parece ser a tradução de “*earlyentry*” (Cf. ZEICHNER, 2013, p. 65, nota de rodapé nº 57).

dos professores” (p. 35) e uma crença de que a lógica da concorrência de livre mercado irá resolver o problema da desigualdade educacional.

Essa narrativa ignora a esmagadora evidência que associa as desigualdades na educação às desigualdades na sociedade em geral, como a falta de acesso à habitação, à nutrição, aos empregos que pagam um salário decente, à saúde, aos cuidados da primeira infância e assim por diante (ZEICHNER, 2013, p. 40).

Os discursos da “eficiência” e da “inovação” de programas desse tipo têm sido largamente apoiados pela mídia e por instituições privadas, e fundamentaram a elaboração de um *projeto de lei*⁴⁰ em tramitação no Senado e na Câmara dos Deputados norte-americanos, com a defesa de políticos tanto republicanos quanto democratas. O propósito desse projeto é possibilitar a abertura de editais públicos para a criação de programas do tipo *charter*⁴¹ nos estados. Esses programas poderão formar professores e diretores sem que estes estejam sujeitos às mesmas regulamentações que monitoram a qualidade dos programas convencionais (universitários) de formação nos Estados Unidos.

Caso esses projetos de lei sejam aprovados no Congresso, os programas de formação docente do tipo *charter* preparariam os professores para atuar em áreas de ‘altas necessidades’ e consideradas ‘difíceis’ e teriam as seguintes características: (a) ‘seleção rigorosa’ com base no potencial do candidato para ser um professor ‘eficiente’; (b) treinamento prático de preparação dos professores para serem eficazes desde seu primeiro dia de trabalho; e (c) capacidade de melhorar o desempenho acadêmico de seus alunos, que os candidatos devem demonstrar na conclusão do programa (ZEICHNER, 2013, p. 67, aspas do autor).

Zeichner (2013) evidencia, em tom de alerta para a sociedade e para a comunidade acadêmica, os pressupostos e as condições em que se propõem e se realizam as “rotas alternativas” de formação, as quais, no caso dos Estados Unidos, em sua maioria são baseadas em uma visão tecnicista de formação docente, com evidentes esforços para minar a autonomia dos professores e para destituir as universidades de sua autoridade.

Elas incluem a mercantilização da formação de professores e sua sujeição às forças de mercado, as exigências de responsabilização excessivamente prescritivas por parte dos órgãos governamentais e agências de certificação que buscam controlar a essência dos currículos de formação de professores, os cortes consistentes e dolorosos nos orçamentos das instituições públicas, incluindo aquelas responsáveis pela formação docente, e os ataques aos esforços para formar professores que lecionem orientados por princípios da educação para a justiça social, por exemplo, preparando-os para se

⁴⁰ Projeto Growing Excellent Achievement Training Academies for Teachear and Principals Act (GREAT Act).

⁴¹ Segundo Zeichner (2013, p. 33, nota de rodapé n° 26), “uma escola charter é um tipo de escola pública independente, que não é administrada por uma rede municipal de ensino”.

engajarem na educação multicultural e antirracista (ZEICHNER, 2013, p. 100).

A formação docente para a educação básica também está fortemente presente na agenda política do Brasil (GATTI *et. al.*, 2011; NACARATO, 2013; CAPES, 2012). Como afirmam Carvalho *et. al.* (2015), a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6755/2009, inaugurou na história brasileira “a possibilidade de se organizar, sob regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada do magistério da Educação Básica para as redes públicas de ensino” (CARVALHO *et. al.*, 2015, p. 15). Isso significou, nas últimas décadas, o estabelecimento de vínculos mais estreitos entre as instituições formadoras e as escolas públicas, por meio de diferentes programas (entre eles, os autores destacam o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID).

No entanto, nos projetos brasileiros de lei aqui mencionados, as justificativas apresentadas pelos senadores proponentes vão ao encontro do que nos aponta Zeichner (2013), na medida em que ressaltam, sobretudo, a “qualidade discutível” ou as “fragilidades” dos cursos de formação dos professores e sinalizam para o investimento na formação do professor como o passo mais decisivo para melhorar a qualidade da educação básica.

A redação vigente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê o estágio supervisionado obrigatório de 300 horas na formação docente inicial. Entretanto, são inúmeros os relatos de que o estágio não vem sendo implementado de forma adequada. (...) Essa situação acarreta diversas fragilidades na formação de professores para a educação básica, entre as quais: universidades e faculdades de educação desconectadas das redes de educação básica; prevalência de cursos que valorizam apenas o conhecimento teórico, em detrimento da vivência no ambiente escolar; redes de educação básica por sua vez descomprometidas com a melhoria da formação docente; desconhecimento de novas tecnologias e metodologias inovadoras, já presentes na realidade de alguns estabelecimentos de ensino; dificuldades para lidar com um corpo discente diversificado e marcado pela desigualdade social; pouca interação com as famílias e com o entorno dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2014c, p. 3).

Esta citação foi extraída de outro Projeto de Lei (nº 6/2014), que foi apresentado em fevereiro de 2014 pelo Senador Ricardo Ferraço, visando acrescentar à LDB (BRASIL, 1996) o art. 65-A, de modo a instituir a *residência docente* na educação básica: “A formação docente para a educação básica incluirá a residência docente como etapa ulterior à formação inicial, de 2.000 (duas mil) horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 1.000 (mil) horas”. Além disso, propôs acrescentar o Inciso IX ao art. 70: “ao financiamento de programa de residência docente, através da concessão de bolsas aos alunos residentes e aos professores supervisores e

coordenadores” (BRASIL, 2014c, p. 1-2)⁴². O Parecer do Relator Senador Cyro Miranda, apresentado em junho do mesmo ano, concluiu pela declaração de prejudicialidade do projeto, em função das então recentes discussões em torno do já mencionado Projeto de Lei nº 284/2012.

Como já explicitado, o levantamento que deu origem a este capítulo foi realizado em meados de 2014. As decisões mais recentes do Ministério da Educação (MEC) têm colocado em evidência uma concepção da formação de professores e uma abordagem dos problemas educacionais do país que encontra forte resistência de entidades do setor educacional, o que consideramos importante trazer a este texto, dada a atualidade da temática em questão.

Em 18 de outubro de 2017, o MEC havia anunciado que lançaria, em 2018, uma “Política Nacional de Formação de Professores” que incluiria um “Programa Nacional de Residência Pedagógica”. De acordo com o *site* do MEC, no âmbito da formação inicial, seriam abertas 80 mil vagas para esse programa, 250 mil vagas para a Universidade Aberta do Brasil e 20 mil vagas ociosas do Prouni seriam destinadas aos cursos de primeira e segunda licenciatura.

A Residência Pedagógica faz parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e traz novidades, como a formação do estudante do curso de graduação, que terá estágio supervisionado, com ingresso a partir do terceiro ano da licenciatura, ao longo do curso, na escola de educação básica. O objetivo principal é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico. O programa tem como requisito a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino⁴³.

As informações que haviam sido até então disponibilizadas imediatamente receberam críticas semelhantes às apresentadas por Zeichner (2013), feitas pelas maiores entidades educacionais do país, que enfatizaram que a proposta reiterava o discurso de culpabilização da formação dos professores pela má qualidade da educação brasileira, sendo omissa em relação aos fatores *intra* e *extra* escolares que geram as desigualdades educacionais.

Constatamos que a Política apresentada pelo MEC não contém novidades que possam beneficiar a formação dos professores, uma vez que reitera compreensões e propostas que não vêm se mostrando capazes de dar conta dos problemas enfrentados pela

⁴² Esse projeto inspirou-se explicitamente no modelo do *Programa de Residência Docente* da CAPES, pretendendo expandir a prática da residência docente para todos os sistemas de ensino e instituições formadoras, públicas e privadas, com atribuição do título de especialista ao professor residente.

⁴³ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=55921%3Amec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018&catid=211&Itemid=86. Página atualizada em 18/10/2017 - 17h45, pela assessoria de comunicação social do MEC.

política em curso, tais como: o debate quanto à residência pedagógica, sem o questionamento das possibilidades de formação à distância – viés prioritário dos investimentos; as indefinições quanto ao PIBID, citado como relevante, mas indefinido e correndo o risco de assumir um viés praticista, caso não se articule a uma formação teórica sólida; a formação a distância e a UAB, que nunca é demais lembrar, conta com muitos profissionais remunerados por bolsas, sem nenhum direito trabalhista ou possibilidade de aposentadoria; a articulação entre as IES formadoras e as redes que ofertam educação básica, que vinha se desenhando desde o Decreto no 6.755 de 2009, e sempre pouco efetiva; ênfase na formação continuada pautada por programas ofertados pelo MEC e sua fragmentação; a crítica aos currículos extensos e com pouca formação prática faz temer um aligeiramento ainda maior da formação, com o achatamento da docência entendida como uma atividade técnica desprovida de saberes próprios que articulam prático-teórico-prática; por último, o anúncio de incluir um possível itinerário formativo “pré-preparatório” para a docência, já no Ensino Médio, num contexto de possibilidade de aproveitamento de estudos que compromete a extensão e solidez da formação em nível superior, abrindo novas possibilidades para o aligeiramento da formação⁴⁴.

Recentemente, em março de 2018, a CAPES lançou o Edital 6/2018 (CAPES, 2018), que trata do *Programa de Residência Pedagógica* (PRP) como parte de sua atual Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Esse edital visa selecionar Instituições do Ensino Superior (IES) públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas com fins lucrativos que possuam cursos de licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos (PROUNI), para “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica”, por meio da formalização de Acordos de Cooperação Técnica firmados entre o Governo Federal, por meio da CAPES, e os estados, por intermédio das secretarias de educação de estado ou órgão equivalente.

No mesmo edital, a *residência pedagógica* é definida como “uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo” (CAPES, 2018). Ela deverá ser reconhecida pela IES para efeito de cumprimento do estágio curricular obrigatório de cursos de licenciatura oferecidos em modalidade presencial ou cadastrados no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O edital prevê que ela terá um total de 440 horas distribuídas entre: ambientação na escola (60 horas), imersão (320 horas) e elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. As horas destinadas à imersão devem ser distribuídas entre a regência (100 horas) e o planejamento e execução de pelo menos uma

⁴⁴ Trecho da nota de “Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC” publicada pelo site da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em 20 de outubro de 2017. Link: <http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em 30/10/2017.

intervenção pedagógica. Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor (preceptor) da educação básica. Na instituição de origem, o residente terá um professor orientador. As IES devem se inscrever no programa com um Projeto Institucional de Residência Pedagógica de *18 meses de duração*⁴⁵, o qual deverá ter um docente coordenador institucional. Tanto o residente quanto os professores envolvidos (preceptor, orientador e coordenador) receberão bolsas, em quatro distintas *modalidades*⁴⁶. Ao todo serão disponibilizadas 45 mil cotas de bolsa na modalidade de residente e serão selecionadas até 350 IES para serem contempladas com o fomento previsto pelo edital.

Os objetivos da *residência pedagógica* são apresentados da seguinte maneira:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, 2018, grifo nosso).

O quarto objetivo do programa vincula a *residência pedagógica* à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nos “Referenciais para a Elaboração do Projeto Institucional de Residência Pedagógica” (Anexo III do referido Edital), na seção que trata do material que deverá ser utilizado pela IES para “inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura”,

⁴⁵ Nos “Referenciais para a Elaboração do Projeto Institucional de Residência Pedagógica” (Anexo III do Edital), informa-se que os 18 meses devem ser distribuídos da seguinte maneira: a) 2 meses para o curso de formação de preceptores e preparação dos alunos para o início das atividades da residência pedagógica; b) 4 meses de orientação conjunta (docente orientador/preceptor) com ambientação do residente na escola e elaboração do Plano de Atividade do residente, devendo o residente cumprir o mínimo de 60 horas na escola-campo; c) 10 meses para a realização de 320 horas de imersão na escola, sendo no mínimo 100 horas destinadas à regência de classe, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos; e d) 2 meses para a elaboração do relatório final, avaliação e socialização dos resultados.

⁴⁶ No site da CAPES são informados os valores de bolsa correspondentes a cada modalidade: I. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período, no valor de R\$400,00 (quatrocentos reais); II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica, no valor de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais); III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática, no valor R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais); IV. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo, no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).

a BNCC é tomada como referência central na subseção que trata das “abordagens e ações obrigatórias” da residência:

a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos; b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem; c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem (CAPES 2018, Anexo III).

A “adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC” tem sido o principal alvo das críticas realizadas à atual Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Em *nota*⁴⁷ publicada pelo *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), foram contestados o conteúdo desse edital e o conteúdo do Edital 7/2018, também lançado pela CAPES em março de 2018, e que trata do PIBID. A seguir, destaco dois trechos da referida *nota*.

Nosso repúdio e preocupação se dão por diversas razões, das quais destacamos primeiramente duas: a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas, conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o PISA. (...) Sublinhamos que a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil.

1.5 Residência ou imersão?

Longe de negligenciar as diferenças entre o contexto educacional brasileiro e o contexto norte-americano, as reflexões apontadas por Zeichner (2013) são relevantes para a discussão sobre a formação docente no Brasil, especialmente em relação ao processo de

⁴⁷ “Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!” publicada pelo site da ANPEd, em 6 de março de 2018. Link: <http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em 22/03/2018.

mercantilização da formação de professores deflagrado pelas políticas neoliberais adotadas nos anos 90 do século passado (FREITAS, 2002; SADER, 2008) e cujo ideário permanece vivo em nossa sociedade.

O levantamento realizado tornou possível perceber uma tendência, especialmente nas instâncias políticas, de defesa da ampliação do tempo – e de uma mudança nas condições – de realização de uma “formação prática” para os professores. Entretanto, essa defesa nem sempre acontece acompanhada de uma discussão aprofundada no que diz respeito às condições do próprio trabalho docente, à carreira dos professores ou à sua remuneração. É possível perceber também que, nas experiências de “residência” ou “imersão” aqui descritas como estágios supervisionados ou como procedimentos de pesquisa, em geral, pressupõe-se um forte e importante papel das universidades e instituições de ensino superior tanto no estabelecimento de maior diálogo com os professores e a realidade da escola básica, quanto na orientação e na avaliação da formação dos (futuros) professores envolvidos. Contudo, não podemos dizer que há uma unidade ou integração entre as diferentes experiências implementadas por essas instituições, tampouco continuidade dos processos de formação docente que se realizam como parte de projetos de pesquisa desenvolvidos pelas mesmas.

Avaliamos assim que, de um modo geral, podemos encontrar o lugar do *Projeto Imersão Docente* – CP/UFMG no bojo dessas iniciativas de formação docente que universidades brasileiras, redes públicas de ensino e instâncias políticas têm desenvolvido ou defendido por meio de programas, projetos de lei e pesquisas que tratam da articulação entre o processo de formação de professores e o cotidiano de escolas de educação básica⁴⁸. A nosso ver, o levantamento bibliográfico e as reflexões aqui apontadas atestam a atualidade, a relevância e a necessidade de se produzirem pesquisas sobre essas “experiências práticas” de formação inicial de professores⁴⁹.

Consideramos, entretanto, que qualquer escolha de terminologia, ou mesmo de uma definição para o que seria a “residência” no contexto educacional brasileiro, se mostraria frágil neste momento⁵⁰. De todo modo, a recorrente associação dessa palavra ao contexto da formação

⁴⁸ Acreditamos que também poderíamos situar o *Projeto Imersão Docente* – CP/UFMG junto às experiências educativas em escolas públicas que, ao promoverem educação integral, lançam mão de monitores e estagiários para atuarem diretamente com os estudantes da educação básica (BRASIL, 2009a, 2009b). Como este levantamento focalizava a ideia de residência pedagógica, não nos aventuramos nessa direção.

⁴⁹ É importante ressaltar que o PIBID também pode ser inserido nesse contexto. Publicações relacionadas a esse programa não foram aqui consideradas por não estarem indexadas com as palavras-chave utilizadas em meu levantamento.

⁵⁰ A diversidade que encontrei no modo como as diferentes iniciativas se apropriam da ideia de uma “residência médica”,

médica tornaria, a nosso ver, seu uso mais apropriado, com suas necessárias adaptações teórico-metodológicas, aos programas que visem à formação continuada de professores, concebendo-a como parte integrante de sua carreira profissional, com a atribuição de nova titulação para o docente. Para caracterizar as situações que envolvem estágios curriculares, ou mesmo no caso específico do projeto desenvolvido pelo Centro Pedagógico da UFMG, consideramos que a discussão da qualidade da formação docente deve centrar-se nas atividades que integram o próprio curso de graduação (licenciatura).

Por essa razão, optamos, nesta investigação, por nos referirmos a experiências de formação de licenciandos em “imersão docente”, de estudantes da universidade que dão um novo *mergulho* na escola. Esse não é o primeiro *mergulho*, pois eles passaram por muitos anos *navegando* pela escola antes de chegarem à universidade. A novidade é que agora mergulham como professores em formação, por isso, passam por uma *imersão docente*. Na vivência da *imersão docente* no CP/UFMG, os licenciandos têm a oportunidade de efetivo exercício da docência, de forma orientada e situada em determinadas *condições de formação* que se mesclam às próprias condições de trabalho e formação dos profissionais dessa escola.

A adoção da palavra *imersão*, tomada de empréstimo do próprio título do projeto que se desenvolve na escola-campo desta investigação – *Projeto Imersão Docente* –, parece-nos mais apropriada, desse modo, para que se possa demarcar as especificidades do processo de formação inicial para a docência, tanto em relação aos estágios curriculares obrigatórios, quanto em relação à singularidade da *imersão* vivenciada no CP/UFMG. Mais do que isso, essa adoção ressalta a importância do papel das universidades na formação de professores e de sua pareceria com professores atuantes em escolas de educação básica que também assumam o compromisso com a formação docente (de seus próprios professores e dos futuros professores) de nosso país. É nessa perspectiva que se encontra o sentido que dou à escolha do subtítulo desta tese: “Experiências de formação de sujeitos em imersão docente”.

no contexto educacional brasileiro, colocou-nos o desafio de elaborar uma “sistematização” dos registros encontrados por meio deste capítulo. Acredito que, se ampliarmos o levantamento da “residência” para outros países, a dispersão de significados será ainda maior. No livro de Zeichner (2013), como se pode notar, já encontramos uma grande diferença entre o sentido da palavra “imersão” adotado na tradução e o sentido de “imersão” adotado pelo Programa Residência Pedagógica da UNIFESP ou pela atual proposta do Ministério da Educação. As experiências clínicas e a residência pedagógica nos Estados Unidos também são abordadas no mesmo livro e referem-se a experiências bem diferentes das que venho explicitando neste texto (Cf. Zeichner, 2013).

2 O PROJETO IMERSÃO DOCENTE DO CENTRO PEDAGÓGICO DA UFMG

Este capítulo tem o propósito de apresentar uma “descrição geral”⁵¹ do *Projeto Imersão Docente* do Centro Pedagógico da UFMG. Para escrevê-lo, apoiei-me na leitura atenta dos relatórios produzidos pelas licenciandas e licenciandos, referentes aos anos 2011 a 2015, bem como no estudo de documentos e publicações referentes ao *Projeto Imersão Docente* e ao Centro Pedagógico. Além disso, várias informações aqui apresentadas foram produzidas tomando por base minhas vivências e anotações, como professora (e) pesquisadora, no mesmo período.

Os documentos e publicações foram estudados de modo que eu pudesse compreender o surgimento e a proposta do *Projeto Imersão Docente* no contexto das histórias que pude ler sobre o Centro Pedagógico. Para o tratamento dos 155 relatórios a que tive acesso, construí uma estratégia particular de leitura: à medida que os lia, escrevia para mim mesma os aspectos que eu considerava “novidade” do projeto. As novidades eram aspectos do cotidiano que eu não conheceria tomando por base apenas os documentos oficiais, a minha participação nele ou o período de trabalho de campo da investigação. Aspectos que, escritos pelas licenciandas e licenciandos, traziam certos detalhes, certas nuances de seus modos de participação. Não computei estatisticamente essas novidades, tampouco os aspectos já conhecidos, pois não era esse o meu objetivo e, ainda que o fosse, não poderia fazê-lo com esse material, já que a escrita dos relatórios atende a dois enunciados muito amplos, sendo repetitiva, vaga e/ou omissa em relação a aspectos mais gerais e comparativamente muito variada em relação a aspectos mais específicos. Além de anotar as “novidades”, marcava trechos que eu considerava interessantes para exemplificar a atuação ou a percepção das licenciandas e licenciandos sobre as atividades previstas para o projeto. Esses trechos foram marcados ora porque eu os avaliava como representativos da atividade, ora porque eu os considerava singulares. Ao escrever o capítulo, buscando manter a fluidez do texto e evitando sobrecarregá-lo, apresentei apenas alguns desses trechos selecionados.

⁵¹ O modo como compus este texto não está isento das interpretações e escolhas que faço como professora participante desse projeto desde a sua implementação. Reconhecendo que “a forma como se narra e se descreve implica, por si só, vários níveis de interpretação” (ROCKWELL, 2009, p. 62, tradução nossa), a expressão “descrição geral” aqui utilizada expressa apenas uma intenção que guia a escrita de meu texto.

2.1 O Centro Pedagógico da UFMG e a formação docente

O Centro Pedagógico é uma escola pertencente à rede federal de ensino público, atendendo a estudantes do Ensino Fundamental (no período diurno) e da Educação de Jovens e Adultos (no período noturno). É uma instituição que pode, sob determinados critérios, ser considerada referência em relação a outras escolas públicas, já que possui um corpo docente e técnico-administrativo qualificado, possibilita maior autonomia de seus profissionais para o desenvolvimento de projetos de ensino, melhores condições para aquisição de equipamentos de boa qualidade, articulação com práticas de pesquisa e extensão universitárias, etc. Ao mesmo tempo, o ingresso dos estudantes na escola é feito por sorteio, o que tem garantido grande diversidade no perfil dos educandos, pertencentes “majoritariamente às camadas menos favorecidas, em termos socioeconômicos e culturais” (GLÓRIA, 2016, p. 195). Isso, de certa forma, caracteriza um “corpo discente em condições parecidas com a de qualquer outra escola pública” (GOULART, 2005, p. 16).

Atualmente o Centro Pedagógico integra, juntamente com o Colégio Técnico e o Teatro Universitário, a Escola de Educação Básica e Profissional (EBAP)⁵² da UFMG. A missão da EBAP é desenvolver, de forma equilibrada e indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão, com os objetivos de

I - Constituir um campo de experimentação para a formação de professores para a Educação Básica e Profissional; II - Ser um local de produção teórica e metodológica referentes à Educação Básica e Profissional; III - Possibilitar a efetiva interação das Unidades Acadêmicas da UFMG com o sistema de Educação Básica e Profissional, visando a contribuir para seu aprimoramento e transformação (Art. 4º da Resolução nº 05/2007 do Conselho Universitário da UFMG, grifo nosso).

Souto e Esteves⁵³ (2016a, p. 130) destacam algumas mudanças históricas, com respeito ao público de estudantes atendidos pelo Centro Pedagógico, que se refletem nas

⁵² O Centro Pedagógico foi fundado como um Ginásio de Aplicação da UFMG, em 21 de abril de 1954, em cumprimento aos dispositivos legais instituídos pelo Decreto de Lei nº 9053, de 1946, que obrigou as faculdades de filosofia das universidades federais a manterem uma escola destinada à prática docente dos alunos matriculados em seus cursos de Didática. Desde a sua fundação até os dias de hoje, passou por modificações que dizem respeito ao público atendido (e as respectivas modalidades de ensino) e à sua vinculação a outras unidades da UFMG, até que se tornou uma escola de ensino fundamental que compõe a EBAP – uma unidade especial da UFMG –, cujo regimento interno é aprovado pelo Conselho Universitário. Para maiores informações, confira Centro Pedagógico (2007, 2009, 2010), Deodato (2017), Goulart (2005).

⁵³ Souto e Esteves (2016a, 2016b) realizaram uma investigação sobre o *Projeto Imersão Docente* que teve por objetivos compreender: “os significados e os impactos da inserção na prática na constituição do sujeito professor; as representações construídas acerca da prática pedagógica e do trabalho do professor; as interfaces entre os saberes construídos nas disciplinas voltadas à formação de professores e os saberes construídos nas experiências práticas da escola de Educação

concepções e ações instituídas por essa escola como espaço de formação: a definição do sorteio público como critério de ingresso das crianças na instituição e a organização dos tempos e espaços escolares em ciclos de formação humana⁵⁴ (1993); a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, inserindo as crianças com seis anos de idade no espaço escolar (1996) e a efetivação do currículo de tempo integral, cuja discussão e implementação paulatina iniciou-se em 2006/2007 e cuja consolidação se deu em 2011, quando ele foi assumido como Projeto Político Pedagógico (CENTRO PEDAGÓGICO, 2010) de toda a escola.

O Centro Pedagógico ao atuar em tempo integral e por meio de sorteio público recebe alunos com experiências anteriores e com nível socioeconômico bem diversificados, condição que impõe a todos o desafio de compreender este espaço e cada vez mais investir em uma proposta pedagógica estruturada que atenda aos anseios da comunidade escolar. Nesse contexto de busca permanente por um Projeto Político-pedagógico que atenda as reais necessidades dos alunos é que se inserem os futuros professores, licenciandos em formação. (SOUTO; ESTEVES, 2016a, p. 131)

Como ressaltam as autoras Ricci e Souto (2013), a escola recebe muitos estagiários das outras unidades da UFMG e de outras instituições que formam professores, com propostas muito variadas de inserção no ambiente escolar.

Via de regra os licenciandos vêm com propostas de desenvolvimento do estágio discutidas sob orientação do professor da unidade acadêmica. Tais propostas são variadas tanto na concepção como na duração do estágio. Algumas vezes se restringem a observação de aulas. Outras requerem o exercício da docência, mesmo que somente em uma aula que finaliza o estágio. De todo modo, são proposições que chegam de forma pontual e na direção indicada pelo plano de curso da graduação (RICCI; SOUTO, 2013, p. 2).

Além de atender às demandas das disciplinas de estágio curricular advindas das outras unidades acadêmicas da UFMG e de outras universidades, o Centro Pedagógico atende a um público bastante diverso de graduandos das licenciaturas e de outros cursos da UFMG que participam de distintos projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos pela escola e/ou em parceria com outras unidades da universidade.

Básica; a concepção de formação presente e as ações voltadas à formação dos futuros professores para o exercício da docência” (2016b, p. 1590-1591). A pesquisa, de natureza qualitativa, realizou-se por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas com graduandos que atuaram no projeto de 2013 a 2015, advindos de diferentes licenciaturas da UFMG. Alguns resultados dessa pesquisa, divulgados nessas duas publicações, serão incorporados a este texto.

⁵⁴ Os nove anos do ensino fundamental são agrupados em três ciclos de formação humana, visando atender às demandas de aprendizagem e formação de cada faixa etária de seus estudantes e buscando romper com as lógicas pedagógicas da escola seriada (cf. Goulart, 2005).

No período de 2011 a 2015, conviveram nos distintos tempos e espaços de formação da escola, graduandas e graduandos envolvidos com: (i) o *Projeto Imersão Docente*; (ii) o Projeto Monitoria do Ensino Básico e Profissional; (iii) o Projeto Contribuindo para a Formação Docente; (iv) o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º segmento, vinculado ao Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, (v) o Programa Institucional de Bolsa para Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES (vi) o Programa Segundo Tempo do Ministério dos Esportes; (vii) outros projetos (vinculados a disciplinas mais específicas do currículo escolar) de monitoria, estágio e/ou iniciação científica orientados por profissionais efetivos da escola.

O *Projeto Imersão Docente* surgiu no mesmo ano em que se instituiu o currículo de Tempo Integral na escola (2011). A princípio nomeado *Residência Docente*, foi implementado em caráter experimental pela Universidade. Esse projeto havia sido elaborado pela gestão administrativo-pedagógica do Centro Pedagógico e submetido à apreciação da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFMG, que o aprovou com a oferta de 30 bolsas de monitoria no valor mensal de R\$ 400,00 (quatrocentos reais). O Centro Pedagógico complementava essa bolsa com recursos próprios, de modo que cada licenciando participante recebia o valor mensal de R\$ 640,00⁵⁵ (seiscentos e quarenta reais), para atuar no projeto por 25 horas semanais.

O nome *Residência Docente* foi alterado, no final de 2013, para *Projeto Imersão Docente*, para que sua proposta não fosse confundida com uma concepção de “residência” que envolveria a formação continuada de professores a partir do início de 2014, a qual denominou-se *Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da UFMG*⁵⁶. Em 2015, o *Projeto Imersão*

⁵⁵ Essa situação se manteve assim até o final de 2013. Durante o ano de 2014, a PROGRAD assumiu o custeio total das bolsas. A partir de 2015, no entanto, ela reduziu o custeio de R\$ 640,00 (seiscentos e quarenta reais) para R\$ 500,00 (quinhentos reais). Nos anos de 2015 e 2016, o Centro Pedagógico continuou arcando com a complementação. Em 2017, já não teve condições financeiras de sustentá-la. Portanto, atualmente, cada bolsista recebe o valor mensal de R\$ 500,00 (quinhentos reais).

⁵⁶ De acordo com uma das professoras responsáveis pela proposição inicial do projeto, a mudança do nome foi uma demanda de instâncias administrativas superiores ao Centro Pedagógico da UFMG. Paralelamente a essa alteração, um novo projeto foi elaborado pelos docentes do CP/UFMG, nos mesmos moldes propostos pela portaria da CAPES que instituiu o *Programa Residência Docente* do Colégio Pedro II (cf. Capítulo 1 desta tese), sendo estruturado de maneira muito similar a este. Esse projeto, assumindo para si o nome de *Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da UFMG*, foi aprovado pela CAPES e passou a funcionar no CP, em 2014, atendendo a 56 professores da rede municipal de ensino de Contagem (MG), devido a um acordo estabelecido com a Secretaria de Educação desse município. Para a CAPES, a *Residência Docente* desses dois colégios de aplicação era considerado um projeto-piloto de aprimoramento da formação do professor da educação básica com até três anos de formado, cuja demanda de ampliação tem sido cada vez mais forte por parte dos Colégios de Aplicação e de professores em exercício. Cf. CAPES (s.d.). *CAPES: uma síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica*. Disponível em www.observatoriodopne.org.br/uploads/program/file/131/documento-programa.pdf (Acesso em 11/09/2014).

Docente do Centro Pedagógico integrava o *Programa de Imersão à Docência*⁵⁷ da EBAP/UFMG.

O *Projeto Imersão Docente* faz parte, portanto, de uma política de formação docente da UFMG que busca “institucionalizar o papel da escola como espaço de formação docente. Trata-se de implementar uma política de formação que alia as reflexões acadêmicas e os desafios cotidianos de uma escola de educação básica” (RICCI; SOUTO, 2013, p. 2).

Desde o ano de 2011, em que foi implementada essa proposta de formação, ressalta-se o crescente compromisso de implementar práticas mais estruturadas e consistentes buscando consolidar ações que visam a qualidade da formação. (...) Nos diferentes projetos de formação desenvolvidos destaca-se o status dado à inserção em sala de aula. (SOUTO; ESTEVES, 2016a, p. 131)

A *imersão* das licenciandas e licenciandos da UFMG no *Projeto Imersão Docente* acontece, como se verá adiante, não só por essa inserção em sala de aula, como também devido aos encontros de orientação e às reuniões de formação com os docentes da mesma instituição e porque elas e eles participam em outras atividades do cotidiano de uma escola de tempo integral. A leitura atenta de documentos e publicações que contam histórias da ampliação da jornada escolar no Centro Pedagógico auxiliou-me a reconstruir algumas condições que deram origem à proposição do *Projeto Imersão Docente*, para além do fato de ele ter sido inspirado por uma ideia de “residência pedagógica”, como explicitado no capítulo anterior.

O processo de ampliação da jornada escolar dos estudantes do ensino fundamental do Centro Pedagógico havia começado em 2007, com um projeto-piloto envolvendo alunos de segundo e terceiro ciclos. Naquela época, já estavam sendo ensaiadas algumas rotinas e práticas pedagógicas de atendimento extra turno dos educandos, além de articuladas parcerias entre a escola e outros espaços e unidades da UFMG. O objetivo era “intensificar algumas intervenções já realizadas, tais como GTD⁵⁸, GTI⁵⁹, extra-turno; projetos como o Clube de Ciências, as parcerias com a Enfermagem/Nutrição, a Fonoaudiologia, a Faculdade de Educação e a

⁵⁷ De acordo com o Relatório Final de Atividades de Bolsistas que atuaram no Colégio Técnico da UFMG (COLTEC) em 2015, em diferentes programas de monitoria da PROGRAD, o *Programa de Imersão à Docência* da EBAP objetiva integrar atividades da EBAP com as atividades de formação de estudantes universitários das demais unidades acadêmicas da UFMG. O programa concede 40 bolsas de monitoria de graduação, distribuídas entre o *Projeto Imersão Docente* do Centro Pedagógico (30 bolsas) e o *Programa Imersão em Docência* do Colégio Técnico (10 bolsas). No caso específico do COLTEC, o objetivo do programa é, por um lado, atender à demanda de formação inicial de estudantes da UFMG para a docência de disciplinas em cursos técnicos e tecnológicos e, por outro, auxiliar os estudantes do COLTEC com relação às atividades de laboratório, com a produção de materiais didáticos e de artefatos voltados às disciplinas dos cursos ofertados pelo colégio: Análises Clínicas, Automação Industrial, Eletrônica, Informática e Química.

⁵⁸ Grupo de Trabalho Diversificado. Será tratado adiante neste texto.

⁵⁹ Grupo de Trabalho Intensificado. Será tratado adiante neste texto.

Psicologia” (CENTRO PEDAGÓGICO, 2007, p. 5). Desde essa época, os ensaios e debates que a escola realizava em torno da futura implementação do currículo de Tempo Integral tinham como um de seus propósitos consolidar o Centro Pedagógico como “espaço de inovações pedagógicas, pesquisa no campo educacional e formação de professores e profissionais que terão a escola como possibilidade de trabalho e atuação” (CENTRO PEDAGÓGICO, 2007, p. 5, grifo nosso), em que as monitorias e estágios de estudantes da graduação, orientados pelos docentes do Centro Pedagógico e de outras unidades da UFMG, assumiriam um lugar relevante no conjunto de práticas formativas da escola.

De fato, essa intenção é novamente explicitada no documento que formaliza a implementação do currículo de Tempo Integral para todos os estudantes a partir do ano de 2011 (CENTRO PEDAGÓGICO, 2010). Nesse documento, o *Projeto Imersão Docente* (então nomeado *Residência Docente*) é mencionado como uma das ações de formação de professores que estariam articuladas à proposição do currículo de Tempo Integral na escola (CENTRO PEDAGÓGICO, 2010, nota de rodapé n° 9, p. 11).

Os objetivos da efetiva implementação do currículo de Tempo Integral, anunciados em um folheto entregue à comunidade escolar ao final de 2010, foram assim formulados:

(I) propiciar uma maior permanência da criança e do adolescente na escola; (II) democratizar o acesso às práticas esportivas; (III) ampliar o acesso à prática das mais variadas formas de manifestações culturais e de lazer e (IV) contribuir na formação de alunos dos cursos de graduação da UFMG, possibilitando a eles uma vivência e um exercício da docência em uma escola de tempo integral (GLORIA, 2016, p. 197, grifo nosso).

O princípio que sustenta a concepção de formação do *Projeto Imersão Docente* é “a vivência na prática, a reflexão em ação e sobre a ação pedagógica” (SOUTO e ESTEVES, 2016b, p. 1593). A ideia central do projeto é promover uma articulação entre as reflexões teóricas do curso de graduação e os desafios do cotidiano escolar. Considera-se que a formação docente deve ser “pautada pela valorização da experiência⁶⁰ como foco de reflexão” e

⁶⁰ A ideia de experiência, no texto do projeto, está relacionada à proposição de Nóvoa (1999) sobre a importância de a formação docente considerar os ciclos de vida do professor: “É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um ‘programa de formação’ a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado” (Nóvoa, 1999, *apud* Centro Pedagógico, 2013, p. 4, grifo nosso).

processualmente baseada nos ciclos de vida dos estudantes (CENTRO PEDAGÓGICO, 2013, p. 4).

O texto do *Projeto Imersão Docente* apresenta como objetivo geral “contribuir para a formação de professores e profissionais que atuarão no contexto escolar, a partir de vivências e reflexões sobre o fazer pedagógico, no Ensino Fundamental, nas suas dimensões teóricas e práticas” (CENTRO PEDAGÓGICO, 2013, p. 7) e os seguintes objetivos específicos para as atividades propostas:

- Conhecer a rotina de uma escola de Educação Básica;
- Realizar atendimento individualizado aos alunos;
- Realizar acompanhamento sistemático dos alunos e de forma constante;
- Criar estratégias didáticas;
- Elaborar materiais didáticos;
- Ter experiência com alunos com dificuldades;
- Acompanhar os alunos no horário de almoço e no recreio;
- Refletir sobre as interações discursivas que ocorrem no fazer pedagógico da Educação Básica;
- Elaborar relatórios e artigos. (CENTRO PEDAGÓGICO, 2013, p. 7).

Os editais de seleção de bolsistas para o projeto são abertos a estudantes dos cursos de licenciatura⁶¹ da UFMG que estejam matriculados a partir do 3º período e tenham disponibilidade para dedicar 25 horas semanais às atividades propostas, considerando-se especialmente o horário compreendido entre 7h30min e 15h10min⁶², de segunda à sexta-feira. Alguns editais são abertos também para estudantes de outros cursos e/ou exigem que os candidatos estejam matriculados em períodos mais avançados do curso de licenciatura, especialmente quando as vagas são destinadas aos “Projetos Especiais”, sobre os quais comentarei adiante. O processo seletivo é realizado por meio da análise do *curriculum vitae* e/ou histórico escolar da graduação, entrevista e/ou carta de intenções. A PROGRAD exige que o estudante se comprometa a participar integralmente das atividades da Semana da Graduação da UFMG e apresente relatório final⁶³ das atividades desenvolvidas.

⁶¹ De acordo com o *site* da Faculdade de Educação (www.fae.ufmg.br/licenciaturas, acesso em 16/10/2017), a UFMG forma professores para atuar na educação básica nos seguintes cursos de graduação: Artes Cênicas (Teatro), Belas Artes (Artes Visuais), Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia e Química.

⁶² Esse era o horário em que os estudantes do ensino fundamental permaneciam na escola (nos anos de 2012 a 2015). Em 2011, o horário de aulas distribuía-se de 8h a 16h30min.

⁶³ Ao final de cada ano letivo, o bolsista entrega à coordenação do projeto um Relatório Final Individual escrito segundo duas recomendações estabelecidas pela PROGRAD: a) Descrição detalhada das atividades exercidas, grau de interesse e envolvimento do aluno, horas semanais efetivamente gastas na sua execução, orientação, dificuldades encontradas, sugestões para aperfeiçoamento do Programa, etc.; b) Análise crítica da contribuição do Programa para o seu crescimento acadêmico. Tive acesso a 155 relatórios entregues nos anos de 2011 a 2015.

A próxima seção deste texto explicita algumas características gerais da organização do currículo de Tempo Integral da escola no ano de 2015, de maneira que se possa melhor compreender o contexto em que as *monitoras*⁶⁴ e os *monitores* realizam as atividades do *Projeto Imersão Docente* que serão descritas posteriormente.

2.2 A organização geral do Tempo Integral no Centro Pedagógico (2015)

O Centro Pedagógico (CP) oferece escolarização em tempo integral a estudantes de 1º ao 9º ano, agrupados em três ciclos de formação humana: o 1º ciclo engloba, em sua maioria, estudantes de 6 a 8 anos, o 2º ciclo engloba os estudantes de 9 a 11 anos e no 3º ciclo estão os estudantes de 12 a 14 anos⁶⁵. Um dos princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico da escola é o trabalho docente coletivo (CENTRO PEDAGÓGICO, 2010). Para a organização do trabalho pedagógico de cada ciclo, as professoras e os professores que atuam no mesmo ciclo se reúnem semanalmente nas denominadas “reuniões de ciclo”⁶⁶. Essas reuniões envolvem planejamento, discussão e organização de aspectos pedagógicos e administrativos da escola, especialmente aqueles referentes aos projetos coletivos de ciclo, ao acompanhamento e avaliação qualitativa dos estudantes, às reuniões com suas famílias, incluindo questões relativas aos monitores do *Projeto Imersão Docente* atuantes no mesmo ciclo. Para a organização do trabalho pedagógico e administrativo das disciplinas e projetos pertencentes a cada área do currículo escolar, professoras e professores se reúnem nas denominadas “reuniões de núcleo”⁶⁷.

⁶⁴ Nos anos 2011 e 2012, quando o *Projeto Imersão Docente* era nomeado “Residência Docente”, as licenciandas e licenciandos atuantes nesse projeto eram chamadas pela comunidade escolar de “monitoras e monitores residentes” ou apenas “residentes”, o que continuava acontecendo em 2015. Com a mudança de nome, passou-se a escutar também “monitora e monitor do Imersão”, “monitora e monitor de 25h”, “bolsista de 25h”, dependendo do contexto de conversação, já que circulavam pela escola as chamadas “monitoras e monitores de 12h”, de outro projeto, as “monitoras e monitores-professores” da Educação de Jovens e Adultos e as “professoras e professores residentes” que participavam do *Projeto Residência Docente* de formação continuada de professores. Optei por utilizar em meu texto apenas as palavras “monitora” e “monitor” para identificar as licenciandas e licenciandos que participam do *Projeto Imersão Docente*.

⁶⁵ Em 2015, ano do trabalho de campo da investigação, 560 estudantes estavam matriculados no Ensino Fundamental do período diurno. Do 1º ao 4º ano, havia duas turmas em cada ano escolar. Nos demais anos, havia três turmas de cada ano escolar. Até 2011, o número de vagas sorteadas para ingresso no 1º ano era 75. Os estudantes ingressantes eram distribuídos em 3 turmas de 1º ano. A partir de 2012, a cada ano, passaram a ingressar 50 estudantes que são distribuídos em duas turmas de 1º ano, com 25 estudantes cada.

⁶⁶ Dessas reuniões também participam, esporádica ou regularmente, dependendo do fluxo de demandas do cotidiano escolar, outras profissionais da escola, vinculadas a outros setores. Docentes coordenadores/as de cada ciclo são professores/as que dão aulas em turmas do mesmo ciclo, coordenam essas reuniões e representam o ciclo na Coordenação Pedagógica (COPEd), outra instância de gestão pedagógico-administrativa, de encontros semanais, que busca articular os diferentes ciclos e setores da escola em torno de questões pedagógicas e administrativas gerais e específicas.

⁶⁷ Há oito Núcleos: Arte, Básico, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Letras e Matemática. Docentes coordenadores/as de cada núcleo são responsáveis por coordenar essas reuniões e representar o núcleo no Colegiado Pedagógico Administrativo (CPA), instância máxima decisória da escola, cuja função é “propor, organizar, coordenar e

Essas reuniões tratam de questões pedagógicas e administrativas do trabalho com as disciplinas e projetos de ensino, pesquisa e extensão que são de responsabilidade de cada núcleo, incluindo as questões relativas às monitoras e aos monitores do *Projeto Imersão Docente* que são orientadas e orientados por docentes do mesmo núcleo.

Para que se possa visualizar, de modo geral, como se distribuíam, em 2015⁶⁸, os horários de disciplinas na escola, os Quadros 1, 2 e 3 apresentam os horários de aulas do 1º semestre de uma turma do 1º ciclo, de uma turma do 2º ciclo e de uma turma do 3º ciclo, respectivamente.

Quadro 1 – Horário de aulas do 1º ano A (1º semestre de 2015)

MÓDULO Horário	DIA DA SEMANA				
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1º módulo 7h30-9h	Língua Portuguesa	Matemática	Tópicos Integrados	Arte	Orientação de Estudos
2º módulo 9h30-10h50	Língua Portuguesa	Matemática	Educação Física	Iniciação à Pesquisa	GTD CEU II
3º módulo 12h-13h30	Arte	Tópicos Integrados	Língua Portuguesa	GTD CP I	Matemática
4º módulo 13h40-15h10	Língua Portuguesa	Educação Física	Língua Portuguesa	GTD CEU I	GTD CP II

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Nota: Duração dos intervalos entre as aulas: 30 min de lanche e recreação entre 1º e 2º módulos; 70 min de almoço, descanso e recreação entre 2º e 3º módulos; 10 min de lanche entre 3º e 4º módulos.

avaliar as questões referentes ao ensino, além de discutir ideias, opiniões, necessidades, reivindicações de professores, pais e alunos” (CENTRO PEDAGÓGICO, 2010), em encontros mensais que reúnem representantes de todos os setores e núcleos da escola, incluindo o Conselho Comunitário.

⁶⁸ Recorrentemente menciono o ano de 2015 por ter sido esse o ano em que oficialmente foi realizado o trabalho de campo da pesquisa. Após esse ano, no período em que estive afastada da escola para realização de doutorado-sanduíche no exterior (2016-2017), muitas mudanças aconteceram na organização do Tempo Integral, nas disciplinas do currículo escolar, na estrutura organizacional e até mesmo nas denominações de setores pedagógico-administrativos da escola.

Quadro 2 – Horário de aulas do 4º ano B (1º semestre de 2015)

MÓDULO Horário	DIA DA SEMANA				
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1º módulo 7h30-9h	Geografia	Língua Portuguesa	Educação Física	Matemática	GTD CEU III
2º módulo 9h20-10h50	Espanhol	Geografia	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
3º módulo 11h-12h30	Matemática	História	Ciências	Arte	Ciências
4º módulo 13h40-15h10	GTD CEU I	GTD CP I	GTD CEU II	GTD CP II	História

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Nota: Duração dos intervalos entre as aulas: 20 min de lanche e recreação entre 1º e 2º módulos; 10 min de lanche (fruta) entre 2º e 3º módulos; 70 min para almoço, descanso e recreação entre 3º e 4º módulos.

Quadro 3 – Horário de aulas do 7º ano C (1º semestre de 2015)

MÓDULO Horário	DIA DA SEMANA				
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1º módulo 7h30-9h	Educação Física	Matemática	Ciências	Língua Portuguesa	Matemática
2º módulo 9h20-10h50	Geografia	História	Geografia	História	Língua Portuguesa
3º módulo 11h-12h30	Ciências	Tópicos Especiais (Filosofia)	Língua Portuguesa	GTD CEU II	Francês
4º módulo 13h40-15h10	GTD CP I	GTD CEU I	GTD CP II	Matemática	GTD CEU III

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Nota: Duração dos intervalos entre as aulas: 20 min de lanche e recreação entre 1º e 2º módulos; 10 min de lanche (fruta) entre 2º e 3º módulos; 70 min para almoço, descanso e recreação entre 3º e 4º módulos.

Como se pode notar, em 2015, os horários do Tempo Integral eram ocupados por disciplinas convencionais⁶⁹ dadas em todos os ciclos, por disciplinas específicas de cada ciclo e por duas modalidades de uma disciplina (GTD CEU e GTD CP) que se intercalavam entre os horários de todos os ciclos⁷⁰. GTD é uma sigla referente à disciplina denominada *Grupo de*

⁶⁹ É importante ressaltar que o modo de apresentar as disciplinas nesse quadro de horários objetiva apenas uma visão geral das disciplinas, o que deixa de fora muitos detalhes. Para mencionar apenas um exemplo: não ficam explicitadas aqui as diferentes especialidades da disciplina “Arte” (Artes visuais, Dança, Música e Teatro) aos quais os estudantes do CP têm acesso.

⁷⁰ Por uma questão de compartilhamento de espaços, para que as turmas de um ciclo pudessem ser reagrupadas para cursar a modalidade GTD CP em turmas menores, era necessário que as turmas de outro ciclo estivessem envolvidas com as atividades esportivas que aconteciam em outros espaços (na denominada modalidade GTD CEU, sobre a qual

Trabalho Diferenciado. A proposição dessa disciplina no currículo de Tempo Integral da escola levou em consideração as experiências já desenvolvidas pelas professoras e professores em anos anteriores, quando o GTD era um projeto coletivo assumido por docentes da escola de acordo com as seguintes características:

Trata-se da formação de uma turma de alunos a partir do diagnóstico de suas demandas de aprendizagem e/ou possibilidade de ampliação curricular. O GTD é um projeto coletivo desenvolvido em todos os ciclos e tem como objetivo respeitar o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando. Os alunos são agrupados segundo demandas detectadas, independente do ano escolar que estejam frequentando, mas dentro do próprio ciclo. Ocorre uma vez por semana, dentro do horário de aulas do ciclo. Nas reuniões de ciclo, os professores identificam os alunos que: podem avançar, determinando em que aspectos; apresentam aptidões específicas ou dificuldades quanto ao relacionamento afetivo/social ou, ainda um ritmo diferenciado do restante do grupo, quanto ao seu desenvolvimento cognitivo na sua área de conhecimento e/ou em outra área por ele percebida. Ou seja, há GTDs focados em aspectos de disciplinas curriculares visando sanar dificuldades apresentadas pelos alunos, assim como GTDs para ampliação curricular ou centrados em aspectos de socialização. Cada professor do ciclo assume um grupo de trabalho, fazendo um acompanhamento sistemático e, coletivamente, é feita a programação, articulação e definição dos grupos. O aluno permanece em um determinado grupo somente o tempo necessário para avançar nos aspectos previamente diagnosticados, quando nova avaliação é feita, outras demandas surgem, e o processo de organização dos grupos recomeça. Geralmente os alunos têm permanecido durante um semestre no GTD. A avaliação dos trabalhos e a troca de informações ocorrem nas reuniões semanais do ciclo. Busca-se avaliar o avanço individual dos alunos e de cada um em relação ao seu grupo de trabalho. Procura-se diminuir as diferenças de aprendizagem dando um suporte maior para aqueles alunos que apresentam mais dificuldades para continuar avançando em seus processos de aprendizagem (CENTRO PEDAGÓGICO, 2010, p. 6).

Até o ano de 2010, as professoras e os professores do Centro Pedagógico ofertavam os GTD uma vez por semana a todos os estudantes da escola, os quais eram reagrupados com esses objetivos. Estudantes dos diferentes cursos de licenciatura da UFMG também ofertavam algumas propostas de GTD e oficinas no período extra turno. Essas oficinas eram frequentadas opcionalmente pelos alunos e eram dadas sob orientação de docentes do CP e de outras unidades acadêmicas, tais como a Faculdade de Educação, a Escola de Belas Artes, a Faculdade de Letras, etc. (CENTRO PEDAGÓGICO, 2010).

Desde que se implantou o currículo de Tempo Integral para todos os estudantes da escola, houve uma ampliação da oferta das disciplinas GTD, cuja configuração geral buscou manter esses dois eixos de trabalho (atendimento às demandas específicas de aprendizagem e às possibilidades de ampliação curricular)⁷¹, mas vinha sendo condicionada por novos e

tratarei adiante).

⁷¹ No cotidiano vivenciado por mim, de 2011 a 2015, no 2º ciclo de formação humana, a expressão “demandas específicas de aprendizagem” estava relacionada às aprendizagens que se esperava que os estudantes desenvolvessem nas disciplinas

variados fatores, entre eles as potencialidades, habilidades e demandas de aprendizagem das monitoras e dos monitores do *Projeto Imersão Docente* e de outros projetos de monitoria da escola.

Desde 2011, portanto, a escola estava reestruturando os modos de organizar e ofertar essa disciplina, em permanente avaliação e debate sobre ela, para que, considerando-se a urgência das demandas de aprendizagem e a diversidade de possibilidades de oferta de ampliação curricular, fossem estabelecidos princípios norteadores dos GTD que levassem em consideração a formação de todos os sujeitos envolvidos: as crianças, os pré-adolescentes e adolescentes do ensino fundamental, e os jovens monitores em formação para a docência.

Para que eu pudesse ser mais precisa na descrição dos GTD, seria necessário, portanto, um estudo direcionado à compreensão do modo como se organizam e se constituem os GTD nos diferentes ciclos desde que o tempo integral foi implementado⁷². Por ora, dedico-me a fazer uma síntese provisória de minha compreensão sobre essa disciplina, sem focalizar o modo como ela se organiza especificamente em cada ciclo. O objetivo é que a leitora e o leitor possam construir uma ideia geral de como os GTD se situam na configuração do currículo de Tempo Integral da escola, de modo que se possa compreender em que condições gerais se dá o denominado “exercício da docência” no *Projeto Imersão Docente*.

O GTD é uma disciplina da matriz curricular do Tempo Integral na escola, sendo cursada por todos os seus estudantes em duas modalidades: o GTD CP e o GTD CEU⁷³. Em 2015, cada estudante do 3º ciclo, por exemplo, cursava duas diferentes turmas do GTD CP e três diferentes turmas do GTD CEU durante a semana, totalizando cinco encontros semanais com duração de 90 minutos cada. Dessa maneira, a cada semestre, os estudantes desse ciclo frequentavam cinco diferentes disciplinas no formato GTD.

O GTD CEU, assim nomeado porque muitas de suas aulas aconteciam no Centro Esportivo Universitário (CEU) da UFMG, dizia respeito às aulas que eram ofertadas de acordo com as premissas e critérios do *Programa Segundo Tempo*⁷⁴ do Ministério do Esporte. Desde

convencionais do currículo e em suas relações sócio afetivas. Já a expressão “ampliação curricular” englobava uma variada gama de propostas de GTD CP que buscavam o aprofundamento de algum tema disciplinar de interesse de estudantes, monitores e professores, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e de iniciação científica, o trabalho pedagógico com oficinas de fazeres e saberes relacionados a práticas socioculturais diversas, etc.

⁷² Os estudos de Goulart (2005) e Deodato (2017) aportam informações históricas sobre a disciplina GTD e sobre a ampliação da jornada escolar no Centro Pedagógico, sem, contudo, focalizarem essa perspectiva que menciono.

⁷³ Essa modalidade deixou de existir em 2017, devido ao encerramento do convênio do CP com o Ministério do Esporte.

⁷⁴ Informações sobre esse programa estão disponíveis em <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo>. Acesso em 18/10/17 às 17h33min.

2008, esse programa financiava, por meio de um convênio estabelecido com o Centro Pedagógico, bolsas para coordenadores e monitores ministrarem atividades esportivas para os alunos, com o repasse de recursos para o transporte e a alimentação dos mesmos (CENTRO PEDAGÓGICO, 2010).

As atividades esportivas eram desenvolvidas no já mencionado CEU, no campo de futebol da Faculdade de Educação e às vezes em alguns espaços externos da própria escola. As monitoras e os monitores envolvidos eram estudantes do curso de Educação Física da UFMG e a coordenação era feita por professoras e professores do Núcleo de Educação Física da escola. Essa modalidade de GTD não foi ofertada pelas monitoras e monitores do *Projeto Imersão Docente*⁷⁵. Portanto, quando os GTD são mencionados em outros capítulos desta tese, refiro-me apenas à modalidade GTD CP.

A cada semestre os alunos de cada ciclo são reagrupados em turmas de no máximo 15 alunos⁷⁶ para cursarem o GTD CP nos horários determinados. Essas turmas podem agrupar estudantes de uma única turma, agrupar estudantes de diferentes turmas de um único ano escolar ou mesclar estudantes de diferentes anos escolares do mesmo ciclo. Isso depende da proposta pedagógica da disciplina ofertada e dos acordos feitos em cada ciclo⁷⁷.

Diferentes sujeitos ministram essa disciplina: monitores e estagiários, sejam eles bolsistas ou voluntários, que são estudantes da graduação ou da pós-graduação orientados por docentes do CP e/ou por docentes de outras unidades da universidade; docentes efetivos e substitutos da escola e de outras unidades da universidade, servidores técnico-administrativos de alguns setores da escola; docentes voluntários que desenvolvam algum projeto de ensino em parceria ou sob responsabilidade de um ou uma docente do CP. Há grupos de GTD CP que são formados para atender aos propósitos de projetos de pesquisa-ação da UFMG ou de outras instituições, desde que esses estejam devidamente aprovados pelas instâncias pedagógicas e administrativas da escola. Em alguns casos, a regência das aulas é compartilhada por duas, três ou mesmo equipes maiores de pessoas, o que também acontece com alguns monitores e monitoras do *Projeto Imersão Docente*.

⁷⁵ Alguns monitores do *Projeto Imersão Docente* acompanhavam aulas do GTD CEU por algum período, especialmente aqueles que faziam um trabalho específico junto a determinados alunos (Projetos Especiais), mas eles não eram responsáveis por ofertar essa modalidade de GTD.

⁷⁶ Os agrupamentos de estudantes variam muito de acordo com a proposta de trabalho pedagógico da disciplina, podendo ser conformados grupos bem pequenos (seis alunos, por exemplo).

⁷⁷ No caso particular do 1º ciclo, por exemplo, em 2015 os grupos de GTD não misturavam alunos de turmas ou anos escolares diferentes.

Os processos de organização dos grupos de GTD CP no início de cada semestre letivo são complexos, podendo durar até dois meses no início do ano letivo, pois necessitam conciliar muitas variáveis: perfil das pessoas que o ofertarão; perfil dos estudantes que serão agrupados em cada turma; objetivos, temas e metodologias de estudo; recursos e espaços disponíveis; demandas de aprendizagem dos alunos nas disciplinas do currículo escolar e/ou em relação a questões sócio afetivas diagnosticadas pelos docentes e outros profissionais da escola; propostas de ampliação curricular sugeridas por professores, servidores técnico-administrativos, monitores e voluntários, ou pelos próprios educandos do ensino fundamental; projetos de pesquisa-ação, etc. Ao mesmo tempo, a cada ano, a discussão sobre seus princípios norteadores, a escolha dos temas e metodologias de trabalho, as formas de reagrupar os alunos e as dinâmicas cotidianas de sua realização se dão de acordo com a avaliação das experiências anteriores e com os critérios, características e demandas específicas de cada um dos ciclos da escola.

A Lista 1, a seguir, apresenta, em ordem alfabética, os títulos dados às propostas de GTD CP que foram ofertadas ao longo de 2015, de modo que se possa ter alguma ideia da multiplicidade de temas de trabalho relacionados a essa disciplina⁷⁸.

⁷⁸ Os títulos foram obtidos a partir da compilação de diferentes listas de GTD que me foram disponibilizadas pela Coordenação Pedagógica (COPED) e pelas professoras coordenadoras dos projetos de monitoria na escola, entre os quais se situa o *Projeto Imersão Docente*.

Lista 1 – Títulos de Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD CP) em 2015

A África está entre nós. **A Caatinga Brasileira**. A ditadura militar brasileira interpretada a partir de diferentes fontes históricas. **A História em Letras e Notas***. **A Mídia Fazendo História***. Afetividade e Sexualidade. **África: História e Cultura***. **Água e Meio Ambiente**. **Animais marinhos**. Aprendendo Ciências no Museu Itinerante Ponto UFMG. **Arte em Cerâmica**. **As culturas das Minas Gerais***. **Atualidade comentada: a História do hoje***. **Belo Horizonte: Cultura e Desafios da Cidade***. **Belo Horizonte, Nossa Cidade**. BrinCriar. Câmara Mirim. **Cartum: Linguagem, História e Política**. **Cidadania no Brasil**. Cidadania, Democracia e Desigualdades. **Ciências e Atualidades***. **Ciência em Foco***. **Círculos de Cultura***. **Clube das canções**. Clube de Ciências. Clube de Ciências e Cultura. **Conhecendo o Continente Antártico**. **Conversando Sobre Redes Sociais**. **Corpo Humano e Saúde**. De olho nas telas do cinema. **Desafios matemáticos**. **Descobertas matemáticas**. **Descobrimos a natureza**. **Descobrimos o universo**. **Desenvolvimento sustentável**. **Deu a Louca na Literatura**. **Ditadura Militar Brasileira e Cultura***. **Espanhol para Curiosos***. **Espanhólicos**. **Experimentos Científicos**. **Explorando o Mundo Vegetal**. **Fazeres manuais**. **Fenômenos da Natureza**. **Gaia: A Terra Viva e o Ser Humano***. **Geografia***. **Geração 3R: reduzir, reutilizar, reciclar***. **Glossário: Fenômenos e Elementos da Natureza**. **História da cultura pop***. **História e mais histórias da Grécia Antiga**. **História e Mídia***. **História, Livro e Leitura**. **Histórias de Minas: A Nossa História**. **Identidade: A História do Dia-a-Dia**. **Iniciação Científica**. **Invenções Que Mudaram o Mundo**. **Jogos Didáticos em Ciências***. **Jogos e Brincadeiras na Alfabetização**. **Jogos e Brincadeiras na Alfabetização e na Matemática**. **Juntos Somos Mais**. **Leitura e Produção de Textos**. **Língua inglesa**. **Lixo, Sustentabilidade e Arte**. **Matemática***. **Mentes Brilhantes**. **Microbiologia***. **Mitologia e Geografia**. **Muchachos en Acción**. **Na Trilha da Natureza**. **O bordado e a troca de experiências narrativas – Projeto Agenda**. **O Clube Pelas Esquinas da Cidade**. **O fantástico mundo da química**. **Oficina de Física**. **Orientação de Estudos**. **Origami**. **Pesquisadores em Ação: os vestígios, a pesquisa e a cidade de BH**. **Pintura Experimento**. **Práticas sustentáveis (Jardim de Ciências)**. **Projeto Água**. **Rede Social**. **Representações, mulheres e cinema***. **Resenhando o Mundo**. **Revista Para Adolescentes**. **Robótica Educacional**. **Saúde e esporte**. **Sexualidade, consciência e amor***. **Teatro e Polifonia: A Criança En(Cena)**. **Teatro e Polifonia: Imagens do Cotidiano**. **Tudo Bem Ser Diferente**. **Um dedo de prosa sobre a profundidade das coisas***.

Fonte: Lista elaborada pela autora

Nota: Os títulos **em negrito** referem-se às propostas que foram desenvolvidas por monitores e monitoras do *Projeto Imersão Docente*. As propostas marcadas com asterisco (*) foram desenvolvidas pelas monitoras e monitores do 3º ciclo que foram acompanhados mais de perto pelo trabalho de campo desta investigação.

Em todos os âmbitos, a organização e as atividades cotidianas do Tempo Integral na escola sofreram mudanças e adaptações com o passar dos anos, na medida em que o experimentamos, em que avaliamos e amadurecemos nossas práticas e reivindicamos infraestrutura e melhores condições de trabalho e formação para todos os envolvidos⁷⁹. Enfrentamos muitos desafios e dificuldades que são percebidos e também vividos pelas monitoras e pelos monitores do *Projeto Imersão Docente* que cotidianamente compartilham conosco essas condições, bem como a diversidade de relações e práticas pedagógicas; as experimentações, com suas certezas e incertezas; os bons e os maus resultados; as alegrias, tensões e frustrações; as aprendizagens construídas.

Desse modo, o *Projeto Imersão Docente* aposta na ideia de que, ao compartilharem a vida da escola, já assumindo responsabilidades com os educandos durante o seu curso de graduação, as licenciandas e os licenciandos da UFMG se comprometerão com a educação,

⁷⁹ No ano de 2015, inclusive, dando continuidade ao trabalho de uma comissão que discutiu currículo no ano anterior, iniciou-se um processo de estudos e debates para a reconstrução do Projeto Político Pedagógico do Tempo Integral na escola.

farão perguntas e reflexões sobre os sentidos que atribuem a ela, construirão posicionamentos que articulem bases empíricas e teóricas de suas vivências ao longo do curso de licenciatura.

Antes de passar a descrever as atividades do *Projeto Imersão Docente*, apresento alguns dados sobre o perfil, o período e o tipo de participação das monitoras e monitores que atuaram nos anos de 2011 a 2015.

2.3 As monitoras e os monitores participantes do *Projeto Imersão Docente* (2011-2015)

De acordo com os *dados*⁸⁰ que pude reunir e organizar sobre os primeiros cinco anos do *Projeto Imersão Docente*, participaram dele 132 estudantes de licenciatura⁸¹ (103 mulheres e 29 homens), que tinham idades entre 18 e 49 anos no momento que ingressaram no projeto. O tempo de permanência no projeto variou entre dois e 33 meses, sendo que 60 pessoas tiveram a chance de acompanhar pelos menos um ano letivo completo na escola (10 ou 11 meses)⁸² e 47 renovaram seus contratos para continuar participando do projeto em anos letivos distintos (por dois, três ou quatro anos). As Tabelas 1, 2 e 3 mostram uma maneira de distribuir esses dados, com notas explicativas sobre os critérios utilizados para construí-las.

⁸⁰ As informações foram rastreadas junto a diferentes tipos de documentos, relatórios e cadernos de registro de distintos setores da escola.

⁸¹ Participaram também outras quatro mulheres e um homem que, por serem de cursos de bacharelado (Medicina, Comunicação Social e Turismo), foram excluídas do tratamento de dados realizado para este capítulo.

⁸² Nos anos de 2011 a 2014, a maioria dos contratos assinados por bolsistas que participaram do projeto durante todo o ano letivo tiveram uma duração de aproximadamente 10 meses. No ano de 2015, essa duração foi de aproximadamente 11 meses.

Tabela 1 – Idade das monitoras e monitores (licenciandas e licenciandos) do Projeto Imersão Docente (2011-2015)

Faixa de idade (anos) ⁽¹⁾	Nº de pessoas
De 18 a 20	20
De 21 a 23	56
De 24 a 26	38
De 27 a 29	10
De 30 a 49	5
Sem dados	3
Total	132

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Nota: ⁽¹⁾ A idade foi calculada considerando a data de ingresso no projeto.

Tabela 2 – Tempo de permanência das monitoras e monitores (licenciandas e licenciandos) no Projeto Imersão Docente (2011-2015)

Tempo de permanência (meses) ⁽¹⁾	Nº de pessoas
2 a 5	38
6 a 10	49
11 a 15	14
16 a 20	14
21 a 25	4
26 a 30	7
31 a 33	3
Sem dados	3
Total	132

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Nota: ⁽¹⁾ O período total de permanência no projeto foi contabilizado em meses completos, com arredondamento para baixo (para sobras de 1 a 14 dias) e arredondamento para cima (para sobras de 15 a 31 dias). Não foram consideradas as pessoas que desistiram do projeto antes de completar um mês de participação, já que, na maioria dos casos, os dados obtidos eram muito incompletos ou davam indícios de que a pessoa havia desistido do projeto antes mesmo de efetivamente começar a participar de suas atividades.

Tabela 3 – Participação das monitoras e monitores (licenciandas e licenciandos) em distintos anos letivos do Projeto Imersão Docente (2011-2015)

Participação em anos letivos⁽¹⁾	Nº de pessoas
1	85
2	35
3	10
4	2
Total	132

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Nota: ⁽¹⁾ Um exemplo de como foi construída esta tabela: uma bolsista que tenha participado do projeto nos anos de 2012 e 2013, independentemente do total de meses de sua atuação, foi contabilizada na linha referente a “2 anos”.

Do grupo total de monitoras e monitores, pelo menos 47 tiveram a experiência de atuar no 1º ciclo, 52 puderam atuar no 2º ciclo e 43 no 3º ciclo. Como se pode inferir da Tabela 4, a seguir, entre as 47 pessoas que atuaram no 1º ciclo, por exemplo, oito atuaram em Projetos Especiais (PE), cinco atuaram também no 2º ciclo e duas atuaram também no 3º ciclo. Uma das pessoas atuantes em Projetos Especiais no 1º ciclo também se envolveu em projetos relacionados à nutrição, junto ao Setor de Apoio à Saúde (SAS), e em trabalhos orientados pela Direção da escola.

Tabela 4 – Ciclos e setores de atuação das monitoras e monitores (licenciandas e licenciandos) participantes do Projeto Imersão Docente (2011-2015)

Ciclo / Setor de atuação	Nº de pessoas
Somente no 1º ciclo	33
Somente no 2º ciclo	31
Somente no 3º ciclo	25
1º ciclo e 2º ciclo	4
1º ciclo e 3º ciclo	1
2º ciclo e 3º ciclo	14
1º, 2º e 3º ciclo	1
PE (1º ciclo) ⁽¹⁾	8
PE (2º ciclo) ⁽²⁾	2
PE (3º ciclo)	2
PE (NAIP ⁽³⁾ , SAS, Direção, TI ⁽⁴⁾ e SARA ⁽⁵⁾)	9
Sem dados	4
Total	134⁽⁶⁾

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Nota: ⁽¹⁾ Uma das monitoras atuou também junto à Direção e ao SAS (Setor de Apoio à Saúde). ⁽²⁾ Uma das monitoras atuou também junto ao SARA (Setor de Avaliação e Registro Acadêmico). ⁽³⁾ Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica. ⁽⁴⁾ Setor de Monitoramento do Tempo Integral. ⁽⁵⁾ Setor de Avaliação e Registro Acadêmico. ⁽⁶⁾ A soma ultrapassa 132 pessoas porque duas pessoas atuaram em mais de um tipo de Projeto Especial.

Os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Letras e História foram os mais contemplados pelas bolsas do projeto, conforme se verifica na Tabela 5, a seguir. Aproximadamente um terço (41 pessoas) estava cursando o 4º ano da licenciatura (7º ou 8º período) quando ingressou no projeto, conforme se verifica na Tabela 6. Cerca de 60% dos bolsistas frequentava o curso de licenciatura no período noturno.

Tabela 5 – Cursos de licenciatura contemplados pelas bolsas do *Projeto Imersão Docente* (2011-2015)

Curso de Licenciatura	Nº de pessoas
Ciências Biológicas	31
Letras	27
História	24
Pedagogia	18
Geografia	16
Matemática	7
Psicologia	7
Artes visuais	1
Ciências Sociais	1
Total	132

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Tabela 6 – Ano em curso (licenciatura) das monitoras e monitores no momento de ingresso no *Projeto Imersão Docente* (2011-2015)

Ano em curso (Licenciatura) ⁽¹⁾	Nº de pessoas
1º ano	6
2º ano	28
3º ano	34
4º ano	41
5º ano	16
Continuidade	2
<i>Sem dados</i>	5
Total	132

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Nota: ⁽¹⁾ Esta tabela leva em consideração o ano da licenciatura que a pessoa cursava no momento em que ingressou no projeto. Em alguns casos, tive de deduzir o período do curso de licenciatura pelo número de matrícula. Os dois casos de continuidade referem-se a bolsistas que já haviam concluído o curso de licenciatura e estavam matriculados em continuidade de estudos (para o bacharelado) ou em outro curso.

2.4 As atividades das monitoras e dos monitores no *Projeto Imersão Docente*

As monitoras e os monitores do *Projeto Imersão Docente* se inserem na escola por um período de 25 horas semanais, tendo uma participação ativa no cotidiano escolar, junto aos estudantes de ensino fundamental, aos professores e a outros profissionais da escola. De um modo geral, no conjunto dessas 25 horas, são assegurados tempos de: observação de aulas de distintos professores e professoras; acompanhamento de estudantes do ensino fundamental; exercício da docência; encontros de orientação; reuniões de formação geral; reuniões de formação do ciclo.

Para a distribuição das horas de sua atuação semanal na escola, são considerados alguns critérios comuns a todos. A Figura 1 apresenta uma imagem extraída do documento que continha os critérios considerados no ano de 2015 e o Quadro 4 apresenta os horários de uma monitora do curso de Ciências Biológicas que acompanhou uma turma do 3º ciclo no 2º semestre do mesmo ano.

Figura 1 - Critérios para elaboração do quadro de horários (2015)

<p>Atenção: Esse é o formulário para preenchimento dos seus horários de atuação no CP. Lembramos que trata-se de uma proposta de horário que deverá ser analisada e aprovada pelo(a) professor(a) orientador(a) e pela coordenação. Ela deve ser enviada pelo seu orientador à COPED por email. Essa proposta de horário deverá contemplar os seguintes princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> * ministrar GTD - De acordo com o horário estabelecido em cada ciclo *acompanhar os alunos no horário de almoço, horário este em que você também almoça. * frequentar o maior número de disciplinas possível na turma em que é residente e não apenas na área de sua formação; * frequentar a reunião geral de formação terça-feira, de 15h30 às 17h (quinzenalmente a partir do mês de março); * frequentar a reunião de formação específica do ciclo em que atua; * frequentar encontros de orientação com o(a) professor(a) orientador(a) - seja referência da turma e/ou orientador do GTD que você oferta; <p>OBS: Não há necessidade de acompanhamento no horário do GTD CEU – nesse horário, podem ser realizadas as reuniões de orientação e/ou tempo de planejamento de seu GTD.</p>
--

Fonte: Material empírico da pesquisa (arquivo anexado ao correio eletrônico enviado pela COPED ao grupo de monitoras e monitores, em 20 de março de 2015).

Quadro 4 – Horários de atuação de uma monitora do 3º ciclo (2º semestre de 2015)

HORARIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
7:30 às 9:00					
Lanche					
9:20 às 10:50	História	Educação Física	Geografia	Língua Portuguesa	
Fruta	Fruta	Fruta	Fruta	Fruta	
11:00 às 12:30	Ciências	Ciências	História	Encontro de orientação	
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	
13:40 às 15:10	GTD CP	Planejamento de aulas	GTD CP	Planejamento de aulas	
15:30 às 17:00			Formação (1)		

(1) Formação Geral e Formação de Ciclo (cada uma delas de frequência quinzenal)

Fonte: Material empírico da pesquisa (arquivo fornecido pela COPED).

Alguns licenciandos se inscrevem previamente em editais cujas vagas são destinadas aos “Projetos Especiais” do *Projeto Imersão Docente*. Nesse caso, suas atividades focalizam o acompanhamento de algum/a educando/a que apresenta necessidades educativas especiais e/ou o desenvolvimento de ações relacionadas a algum setor⁸³ de acompanhamento estudantil da escola. O projeto prevê que as ações de monitores/as dos “Projetos Especiais” sejam orientadas colaborativamente entre docentes orientadores/as responsáveis, professores/as dos educandos acompanhados e servidores/as técnico-administrativos/as desses setores. No trecho do relatório a seguir, uma monitora conta como era o seu trabalho de acompanhar uma estudante com necessidades educativas especiais do 2º ciclo:

(...) a função a mim designada era acompanhá-la em todas as atividades realizadas na Escola. Além disso, eu era responsável por preparar e desenvolver atividades individuais sob supervisão das minhas professoras orientadoras. Para isso, dispunha de diversos brinquedos e jogos, muitos deles criados especialmente para a educação especial. Também tinha acesso a variados materiais, com os quais elaboramos um portfólio de atividades na área da educação infantil, mas em função da demanda pedagógica específica da aluna. Meu trabalho com a aluna consistia mais em auxiliá-la em seu deslocamento no ambiente escolar, higiene pessoal, alimentação, socialização junto aos colegas e demais integrantes da comunidade escolar, e no planejamento e na realização de atividades pedagógicas e psicomotoras. Em razão da complexidade dessa atribuição e da minha falta de experiência no campo da educação

⁸³ Aqui me refiro de modo especial ao Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica (NAIP), composto por profissionais das áreas de Psicologia e Assistência Social, e ao Setor de Apoio à Saúde (SAS), composto por profissionais das áreas de Enfermagem e Nutrição. Há também os setores que realizam registros de monitoramento e avaliação dos estudantes, denominados Tempo Integral e SARA (Setor de Avaliação e Registro Acadêmico), respectivamente.

especial, recebi o apoio e a orientação de diversos setores da escola, como o Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica (NAIP); o Setor de Apoio à Saúde (SAS); o Tempo Integral, sob a responsabilidade da técnica administrativa XXX⁸⁴; a XXX e sua equipe responsável pela alimentação; e o Programa Segundo Tempo. Além disso, vários professores se mostraram dispostos a ajudar, como também alguns colegas monitores (RELATÓRIO 50, 2012, monitora de Projeto Especial no 2º ciclo, área de formação: Letras).

As monitoras e os monitores ocupam a escola de maneiras distintas, estabelecendo vínculos com toda a comunidade escolar, colaborando com as atividades de acompanhamento dos estudantes, auxiliando docentes e demais profissionais na proposição de novas ações, fomentando reflexões de todos os envolvidos. Seus modos de participação se adaptam às condições de cada ciclo e turma acompanhada. Elas e eles também participam de atividades esportivas, científicas e culturais promovidas pela escola ao longo do ano, em diferentes espaços da universidade e da cidade, tais como jogos de integração, trabalhos de campo, feiras, seminários, exposições, apresentações musicais e teatrais, etc. Além disso, são convidados a participarem de algumas reuniões de ciclo de professores, de reuniões com as famílias e de atividades desenvolvidas em sábados letivos, como a Festa Junina e a Festa da Consciência Negra.

A completa imersão no cotidiano de uma escola com tanta pluralidade e diversidade, com tamanha oportunidade de praticar a maioria das vontades de uma iniciante na área da educação, sobretudo me fez perceber a grandeza e importância que o ambiente escolar tem na vida e formação dos alunos, principalmente tratando-se de uma escola de tempo integral. (...) Aprendi sobre a infância e adolescência na prática, a partir dos alunos e seus muitos conflitos e personalidades tão diversas (RELATÓRIO 33, 2012, monitora do 3º ciclo, área de formação: Geografia).

As distintas atividades que se realizam no *Projeto Imersão Docente* são exercidas, portanto, de modo integrado ao cotidiano da escola de Tempo Integral e assumem características diferenciadas em função dos diferentes sujeitos, práticas pedagógicas e ciclos de formação humana. A seguir, passo a descrever cada uma das atividades em função de suas características mais específicas.

⁸⁴ Neste capítulo, os nomes de pessoas citadas em relatórios foram substituídos indiscriminadamente por XXX.

2.4.1 A observação das aulas

Uma das atividades do *Projeto Imersão Docente* que foram pensadas no sentido de propiciar a reflexão dos monitores sobre sentidos e desafios da docência que estejam além do domínio dos conteúdos disciplinares que eles irão ensinar é a observação de aulas de distintos professores de uma única turma, à qual o licenciando se vincula como monitor-referência. Essa atividade possibilita reflexão e aprendizagem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes de várias áreas do currículo escolar.

No transcorrer desse ano foi possível observar as diferentes atividades que as professoras realizam enquanto estão na sala. Elas orientam as atividades, cantam, dançam, atendem as crianças individualmente, corrigem o caderno, ajudam a recortar e colar, conferem se o aluno colou na página certa, fazem anotações no quadro, respondem aos bilhetes dos pais, distribuem materiais, atendem outros funcionários da escola que vão à sala, resolvem os desentendimentos, entre outros. A professora é solicitada muitas vezes, e desempenha muitas funções ao mesmo tempo e tudo com muita habilidade. Às vezes eu me perguntava se iria conseguir. É muita coisa ao mesmo tempo! Quando eu menos esperava, já estava fazendo quase tudo isso, e compreendi que é possível fazer várias coisas ao mesmo tempo e ainda que a sala de aula é sempre dinâmica e surpreendente. Com as orientações, refleti sobre o processo de ensino aprendizagem dos alunos e esclareci minhas dúvidas sobre disciplina, didática, organização do tempo, dinâmica da turma, entre outros. Ser orientada é um precioso momento, pois posso dizer onde tenho dificuldades e ser auxiliada por uma professora/pedagoga competente. Nas observações aprendi estratégias de aula, como pedir silêncio, como ensinar algumas matérias, coisas que não são ensinadas na FaE⁸⁵. Estou aprendendo a prática de ser docente e isso é muito valioso para alguém que quer se tornar professor (RELATÓRIO 3, 2011, monitora do 1º ciclo, área de formação: Pedagogia).

Além disso, acreditamos que a observação de diferentes aulas de uma mesma turma possibilita que o olhar dos futuros docentes seja direcionado de modo especial para os sujeitos educandos. A ideia é que eles possam construir vínculos, aprender com as relações que os educandos estabelecem entre si e com os adultos, além de poderem observar as mudanças no desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo dos estudantes ao longo dos meses.

(...) Pude conhecer um pouco mais de cada um dos alunos e perceber o quanto cada um se desenvolveu em termos físico e intelectual de um ano para o outro, tomar conhecimento de suas habilidades e principais dificuldades, dentro e fora da sala de aula (RELATÓRIO 148, 2015, monitora do 2º ciclo, área de formação: História).

⁸⁵ Faculdade de Educação.

Embora denominemos essa atividade “observação de aulas”⁸⁶, está previsto que as monitoras e os monitores participem ativamente das aulas, de acordo com combinados previamente estabelecidos com cada professor/a, além de protagonizarem propostas de trabalho com os educandos e os docentes.

Há também um envolvimento diferente que pode ser notado nos alunos da turma que acompanho, pois adquire certos laços de confiança com os alunos, proporcionando, dessa forma, um interesse em melhorar as práticas diárias em sala de aula que são propostas pelos professores regentes. No meu caso em específico, ao entrar no projeto, percebi que os alunos da minha turma precisavam ser mais reconhecidos e cobrados e, para isso, propus uma "escala da sabedoria" que consistia em confeccionar corujinhas de papel, decoradas pelos próprios alunos, que alcançavam voos a cada atividade proposta (ou boas ações realizadas para a turma como um todo, fosse em relação aos colegas ou aos professores) e declinavam a cada atividade ou atitude danosa ao próprio aluno ou à turma. E, assim, a corujinha precisaria voar novamente com o intuito de alcançar o topo (escala feito de 4 a 10). Para avaliar os alunos, além das minhas observações diárias, os professores aceitaram o que havia sido proposto e me eram fornecidas informações sobre quem deveria voar ou até mesmo declinar aula a aula. As atividades extraclasse, como alimentação, também foram avaliadas (em especial o almoço) para as quais também foram feitas escalas de alimentação favorável (quando o prato do aluno continha salada) e, assim, havia o combinado de um voo extra. Os combinados surtiram ótimos efeitos e foi feita uma premiação a todos os alunos e, para o último trimestre, os combinados permaneceram (RELATÓRIO 117, 2015, monitora do 2º ciclo, área de formação: Ciências Biológicas).

2.4.2 O acompanhamento dos estudantes

No horário do almoço, levo as/os alunas/os para a cantina [refeitório]. Porém, antes, oriento-os a lavar as mãos para seguirem para o almoço. Já na fila, observo o que e quanto estão comendo. Se estão comendo pouco ou não estão comendo o necessário, converso com as crianças ou tomo outras providências necessárias, a fim de que se alimentem adequadamente, de acordo com as orientações da nutricionista. Após o almoço, sigo a escala dos espaços em que devo ficar até um pouco antes do sinal tocar para o início do 4º módulo de aulas (RELATÓRIO 126, 2015, monitora do 2º ciclo, área de formação: Ciências Biológicas).

Aliada à observação das aulas, a proposição do acompanhamento dos estudantes em outros tempos (almoço e recreação) e espaços (refeitório, pátio, quadra, biblioteca, laboratórios, etc.) da escola, bem como em passeios, eventos científicos, apresentações culturais e trabalhos de campo, também tem a intenção de possibilitar às monitoras e monitores construir outros tipos de vínculo, interação, compreensão e intervenção sobre o universo das crianças, dos pré-adolescentes e dos adolescentes.

⁸⁶ Há docentes da escola que utilizam, em suas publicações referentes ao *Projeto Imersão Docente*, a expressão “observação participante” para denominar essa atividade.

Acompanhá-los significa, também, dar suporte e mediar seus conflitos interpessoais dentro da Escola. São crianças em fase de transição para a pré-adolescência, ou seja, muitas mudanças estão em curso. A entrada na puberdade desencadeia uma série de mudanças de interesse e comportamento que são perceptíveis no cotidiano escolar. Como monitora, procurei ser sensível a esse quadro de alterações que muitos vivenciam para, assim, proporcionar um espaço de mediação, de troca, de reflexão, para que esses alunos se sentissem acolhidos e, ao mesmo tempo, responsáveis por suas escolhas. Essa posição evitou que problemas surgidos entre nós, ou entre eles, necessitassem da intervenção direta do NAIP⁸⁷ e fossem facilmente resolvidos através do diálogo e da conciliação (RELATÓRIO 148, 2015, monitora do 2º ciclo, área de formação: História).

Da mesma maneira que há um quadro de horários em que as monitoras e monitores se revezam para acompanhar os estudantes fora da sala de aula, professores/as e técnico-administrativos/as também se revezam para acompanhá-los. Nesses momentos, vivemos juntos as situações concretas do que significa educar em uma escola de Tempo Integral, nas quais tudo o que, em sala de aula, ensinamos aos educandos no sentido de construir hábitos saudáveis de higiene e alimentação, conviver de maneira respeitosa entre si e com os adultos, respeitar os espaços, etc. é colocado à prova. Nesses momentos é que cotidianamente nos damos conta, com muita intensidade, de que a tarefa de educar não começa e nem termina no espaço de cada aula, de cada disciplina, de cada professor ou professora.

Uma das dificuldades enfrentadas, desde o início de minha monitoria foi a indisciplina do alunado durante o horário do almoço, pois alguns alunos insistiam em realizar brincadeiras inconvenientes durante a fila do almoço (empurrar, furar fila, sair da fila sem motivo, etc.), além de não almoçar e/ ou não comer verduras e legumes. Em consequência do constante trabalho da equipe pedagógica, grande parte dos educandos vem se mostrando mais consciente em relação ao seu comportamento e está apresentando uma postura, em certa medida, mais amadurecida, atitude que está contribuindo para um ambiente mais agradável também no decorrer do almoço. Isto posto, o número de incidentes com a turma durante o período em questão diminuiu consideravelmente (RELATÓRIO 58, 2013, monitora do 3º ciclo, área de formação: História).

O acompanhamento dos horários de almoço e recreação é feito também pelos monitores de outro projeto que desenvolvem, também sob orientação dos docentes da escola, propostas de recreação para os estudantes do ensino fundamental.

(...) Ingressei primeiramente nesse sentido [de desenvolver projetos que ofereciam atividades diferenciadas aos alunos, na hora do recreio] e de início desenvolvi o projeto "Equilibre-se", que tinha como base o esporte 'Slackline' (corda bamba). Além de treinar com os alunos o esporte em si, que se resume na fixação de uma fita elástica entre 2 árvores, discutíamos as filosofias intrínsecas ao esporte e como essas ideias extrapolavam o esporte em si e permeavam vários âmbitos da vida. O interesse dos

⁸⁷ Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica.

alunos foi altíssimo e a cada dia, mais alunos tomavam conhecimento e participavam de forma efetiva, oferecendo assim novas opções de entretenimento aos alunos, do que a bola (Projeto Monitoria do Ensino Básico e Profissional, 2013, relato de um monitor do 2º ciclo, área de formação: Ciências Biológicas).

Interagindo nesses espaços e nos espaços de reuniões de formação e encontros de orientação, as monitoras e os monitores de diferentes projetos também realizam atividades em conjunto, por iniciativa própria ou por orientação de professores/as do ciclo. Algumas vezes, inclusive, realizam o exercício da docência nas aulas de GTD CP em duplas, seja para conquistar a confiança para poderem assumir as aulas individualmente, seja por uma demanda adequada ao tipo de trabalho a ser realizado com os estudantes. Isso também acontece algumas vezes em que o número de propostas de GTD CP ultrapassa a quantidade de espaços disponíveis para as aulas.

Essa atividade de acompanhamento dos estudantes do ensino fundamental, dentro e fora da sala de aula, tem, a nosso ver, repercussões importantes no modo como avaliamos nossos alunos e nossas ações. Além disso, a escuta das questões apresentadas pelas monitoras e pelos monitores é fundamental para o aprimoramento das práticas educativas do currículo de Tempo Integral na escola. Essa é uma das razões pelas quais, em algumas ocasiões, como já explicitado anteriormente, lhes convidamos a participar de reuniões com as famílias e de nossas reuniões de ciclo. O trecho de uma mensagem enviada por correio eletrônico pela professora coordenadora do grupo de monitoras e monitores do 2º ciclo, em 2014, exemplifica uma dessas situações.

(...) Amanhã, de 13h30 às 15h30, realizaremos, na sala de reuniões do CP e em salas adjacentes do terceiro andar, nossa última reunião do 2º Ciclo do mês, geralmente destinada à discussão pedagógica por ano escolar, ou seja, às questões, demandas, dificuldades, problemas que enfrentamos no nosso cotidiano, em nossas aulas. Nesta ocasião, como vocês já sabem, nos distribuimos em grupos de professoras/es que trabalham especificamente com cada ano escolar que compõe o 2º Ciclo, a fim de conversar e refletir sobre os sujeitos com os quais trabalhamos e as especificidades das dinâmicas escolares e de sala de aula. Por isso, a presença de vocês nesta reunião é fundamental, pois, por um lado, vocês têm dados, informações, observações, vivências importantíssimas que podem nos ajudar muito na superação de nossas dificuldades no dia-a-dia escolar e no conhecimento, na compreensão dos meninos e das meninas do CP. Por outro lado, nós, professoras/es já formadas/os, acreditamos que, nesta troca de reflexões com vocês, entre pares, podemos também contribuir com a formação de vocês, como educadores/as de agora e futuramente (Correio eletrônico enviado em 2 de setembro de 2014).

2.4.3 *O exercício da docência*

Dentre outras, sem dúvida, a atribuição que mais contribui para minha formação docente e profissional foi o GTD (Grupo de Trabalho Diferenciado). Com essa experiência tive a oportunidade de passar por todos os processos do que é ser um professor. Planejei aulas, busquei e produzi material, e pude construir um relacionamento com os alunos de forma diferente da turma em que acompanho, além de passar por todas as dificuldades inerentes a essa prática. Também tive a oportunidade de repensar o exercício da docência, buscando aprimorar minha atuação sempre. Além disso, o formato de trabalho do GTD permitiu transcender o modelo de aula clássica. As aulas práticas foram escolhidas de forma a cativar o aluno para o exercício da ciência em sua mais pura concepção. A abordagem de temas altamente correlacionados é uma consequência dessa liberdade (RELATÓRIO 9, 2011, monitora do 3º ciclo, área de formação: Ciências Biológicas)

A sala de aula é um espaço vivenciado pelo monitor (e pela monitora) de duas maneiras: como monitor-referência da turma e como monitor-professor do GTD CP, atividade que lhe viabiliza o exercício da docência. A proposta de desenvolver essa disciplina visa possibilitar ao licenciando atuar na condição de professor de um grupo reduzido de alunos, assumindo a docência com o apoio constante de uma professora ou de um professor mais experiente.

Nesses momentos, que acontecem duas vezes por semana ao longo de todo o ano letivo, o bolsista, após elaborado o planejamento junto ao seu orientador, atua com as crianças em sala de aula ou em outro espaço da escola sem a presença do professor. Por vezes, o professor pode estar presente, o que dependerá do planejamento, das necessidades do bolsista, da turma ou do próprio trabalho. Os projetos propostos no GTD buscam articular a área de interesse do bolsista no que diz respeito ao seu curso de licenciatura considerando-se também as necessidades e os interesses das crianças. O destaque dado ao GTD pelos bolsistas está vinculado à oportunidade de vivenciar a experiência como docente desenvolvendo atividades pensadas e elaboradas com o professor mais experiente. Essa foi uma ação considerada como relevante e de muita importância no sentido de contribuir para a formação docente (SOUTO; ESTEVES, 2016b, p. 1592-1592).

Há várias possibilidades de oferta de GTD CP por parte dos monitores. Uma monitora que atue no projeto durante todo o ano letivo pode desenvolver de uma a quatro propostas de GTD CP, ou seja: ela desenvolverá, no mínimo, a mesma proposta de GTD para dois grupos diferentes de alunos no 1º semestre e para dois grupos diferentes de alunos no 2º semestre. No máximo, ao final de um ano letivo, ela terá desenvolvido quatro propostas de GTD diferentes para quatro grupos de alunos diferentes. O Quadro 5, a seguir, mostra a distribuição de propostas de GTD CP ofertadas pelas monitoras e pelos monitores do 3º ciclo

que atuaram no *Projeto Imersão Docente* no ano de 2015. Elas estão discriminadas por seu título⁸⁸ e público-alvo.

⁸⁸ As numerações aportadas a títulos idênticos de propostas de GTD CP apenas discriminam que o mesmo tipo de proposta pedagógica foi desenvolvido com grupos diferentes de alunos. As duas monitoras responsáveis pelos GTD CP “Matemática”, numerados de 1 a 6, por exemplo, compartilhavam de uma proposta semelhante de trabalho com certas demandas de aprendizagem de Matemática dos estudantes do 9º ano. Essas demandas haviam sido diagnosticadas por docentes do Núcleo de Matemática que atuavam nas turmas de 9ª ano e o modo de trabalhar com elas era discutido nos encontros de orientação.

Quadro 5 – Propostas de GTD CP ofertadas por monitoras e monitores do Projeto Imersão Docente com atuação no 3º ciclo (2015)

Nome ⁸⁹	Curso	1º semestre		2º semestre	
		GTD CP 1	GTD CP 2	GTD CP 1	GTD CP 2
Maria	Matemática	Matemática 1 (grupo de alunos de 9º ano)	Matemática 2 (grupo de alunos de 9º ano)	(1)	(1)
Bárbara	Letras (habilitação espanhol)	Espanhol para Curiosos (grupo de alunos de 8º e 9º anos)	Um dedo de prosa sobre a profundidade das coisas (grupo de alunos de 8º e 9º anos)	Espanhol para Curiosos (mesmo grupo de alunos do 1º semestre - proposta anual)	Um dedo de prosa sobre a profundidade das coisas (mesmo grupo de alunos do 1º semestre - proposta anual)
Rosa	Ciências Biológicas	Microbiologia 1 (grupo de alunos de 7º e 8º anos)	Ciência em Foco (grupo de alunos de 8º ano)	Microbiologia 2 (grupo de alunos de 7º e 8º anos)	Ciência em Foco (mesmo grupo de alunos do 1º semestre – proposta anual)
Camila	Ciências Biológicas	(2)	(2)	Sexualidade, consciência e amor (grupo de alunos de 7º ano)	Geração 3R: reduzir, reutilizar, reciclar (grupo de alunos de 8º e 9º anos)
Lina	Matemática	Matemática 3 (grupo de alunos de 9º ano)	Matemática 4 (grupo de alunos de 9º ano)	Matemática 5 (grupo de alunos de 9º ano)	Matemática 6 (grupo de alunos de 9º ano)
João	História	Ditadura Militar Brasileira e Cultura ⁽³⁾ (grupo de alunos de 8º e 9º anos)	Belo Horizonte: Cultura e Desafios da Cidade (grupo de alunos de 7º ano)	As culturas das Minas Gerais 1 (grupo de alunos de 7º e 8º anos)	As culturas das Minas Gerais 2 (grupo de alunos de 7º ano)
Lígia	Ciências Biológicas	Jogos didáticos em Ciências (grupo de alunos de 7º e 8º anos)	Gaia: a Terra Viva e o Ser Humano (grupo de alunos de 7º, 8º e 9º anos)	Ciências e Atualidades (grupo de alunos de 7º e 8º anos)	Gaia: a Terra Viva e o Ser Humano (mesmo grupo de alunos do 1º semestre – proposta anual)
Matheus	História	A História em Letras e Notas ⁽⁴⁾ (grupo de alunos de 7º e 8º anos)	História e Mídia (grupo de alunos de 8º ano)	Atualidade comentada: a História do hoje ⁽⁵⁾ (grupo de alunos de 8º ano)	História da cultura pop (grupo de alunos de 8º e 9º anos)
Stella	História	Ditadura Militar Brasileira e Cultura ⁽³⁾ (grupo de alunos de 8º e 9º anos)	África: História e Cultura (grupo de alunos de 7º ano)	Atualidade comentada: a História do hoje ⁽⁵⁾ (grupo de alunos de 8º ano)	Representações, Mulheres e Cinema (grupo de alunos de 8º e 9º anos)
Victor	Geografia	Geografia A ⁽⁶⁾ (grupo de alunos de 7º ano)	Geografia B ⁽⁶⁾ (grupo de alunos de 8º e 9º anos)	Círculos de Cultura A ⁽⁷⁾ (grupo de alunos de 9º anos)	Círculos de Cultura B ⁽⁷⁾ (grupo de alunos de 7º, 8º e 9º anos)

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Nota:

(1) Em 2015, essa monitora participou do *Projeto Imersão Docente* apenas no 1º semestre.

(2) Essa monitora ingressou no *Projeto Imersão Docente* no início de agosto de 2015.

(3) As aulas do GTD CP **Ditadura Militar Brasileira e Cultura** eram dadas em dupla pelos monitores João e Stella.

(4) As aulas do GTD CP **A História em letras e notas** eram dadas em dupla pelo monitor Matheus e uma monitora do Projeto de Monitoria do Ensino Básico e Profissional.

(5) As aulas do GTD CP **Atualidade comentada: a História do Hoje** eram dadas em dupla por Matheus e Stella.

(6) As temáticas das aulas do GTD CP **Geografia A** eram distintas das trabalhadas em **Geografia B**.

(7) As temáticas das aulas do GTD CP **Círculos de Cultura A** eram distintas das trabalhadas em **Círculos de Cultura B**.

B.

⁸⁹ Atendendo ao compromisso estabelecido no Termo de Comprometimento Livre e Esclarecido da pesquisa, os nomes foram colocados de acordo com a decisão das monitoras e dos monitores, sendo alguns fictícios, outros não.

O exercício da docência no formato dessa disciplina é também pensado como um exercício de construção da autonomia por parte das monitoras e dos monitores. Quando assumem essa disciplina, elaboram, com seus/as orientadores/as, um plano de trabalho, em que explicitam a ementa, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e os critérios de avaliação. As aulas de cada semana são planejadas por elas e eles, que elaboram seus materiais didáticos ou utilizam materiais sugeridos por sua orientadora ou por seu orientador. Há muitas trocas que acontecem no espaço virtual (*e-mail*). Os encontros de orientação são momentos de auxílio e validação desse planejamento, de avaliação e reflexão sobre as aulas dadas, de conversas sobre os educandos e as situações vividas com eles, de revisão e compartilhamento de materiais didáticos, e de reorientação do planejamento das aulas futuras.

Fazer o planejamento no início era uma “batalha”, ficava horas pensando em que fazer e como fazer. Com muito esforço e com a ajuda da XXX [professora orientadora] ele ficava pronto. Porém, na hora de aplicá-lo era outro problema, no princípio o tempo quase nunca correspondia ao planejamento, ou sobrava ou faltava. Mas com o tempo fui conhecendo a turma e criando habilidades tanto para planejar, quanto para executar a aula. (...) Compreendi também que às vezes o planejamento não é seguido rigorosamente, pois outros assuntos igualmente importantes podem aparecer no momento da aula e mudar todo [o] planejamento (RELATÓRIO 3, 2011, monitora do 1º ciclo, área de formação: Pedagogia).

Como já explicitarei anteriormente, as temáticas estudadas em cada grupo, bem como as metodologias adotadas, são muito variadas, podendo surgir das necessidades educativas do grupo específico de estudantes e/ou de suas possibilidades de ampliação curricular, estando fortemente condicionadas às potencialidades, área de formação, experiências, habilidades, gostos e desejo de aprender de cada monitor/a e de cada orientador/a.

Vale ressaltar que as monitoras e os monitores que participam do projeto durante um semestre passam a identificar curiosidades e sugestões dos alunos, o que muitas vezes lhes auxilia a ter ideias para suas propostas de GTD CP do semestre seguinte.

No GTD CP que ministrei, o tema abordado foi saúde e esporte, e esse trabalho teve como intuito relacionar a prática esportiva com um padrão de vida mais saudável. A ideia surgiu após a observação da relação positiva que os alunos do Centro Pedagógico tinham com o esporte e a recusa dos mesmos em realizar uma alimentação mais nutritiva que a escola fornece todos os dias (RELATÓRIO 117, 2015, monitora do 2º ciclo, área de formação: Ciências Biológicas).

No decorrer da disciplina, os monitores realizam a avaliação de seus alunos de acordo com os critérios, instrumentos e formas de registro que estabelecem com seus orientadores. Eles também participam do processo de preenchimento das fichas avaliativas descritivas, que são o instrumento que formaliza, para todos os estudantes e suas famílias, os

resultados obtidos em cada etapa. No 1º ano de implementação do *Projeto Imersão Docente*, os resultados obtidos nas duas modalidades da disciplina GTD eram apresentados por meio de um pequeno texto que o/a monitor/a e o/a professor/a orientador/a escreviam sobre a aprendizagem dos educandos. A partir de 2012, a avaliação dos GTD foi incorporada ao sistema de avaliação comum a todos os professores da escola⁹⁰. Assim, ao final de cada etapa, o monitor, que é professor do GTD, preenche o formulário que será analisado e incorporado por seu orientador ao sistema informatizado de preenchimento das fichas⁹¹. A Figura 2 apresenta uma imagem reduzida do formulário que foi utilizado em 2015.

⁹⁰ Ao longo de cada etapa, os professores do CP têm autonomia para utilizar os instrumentos e formas de registro de avaliação adequados ao planejamento de sua disciplina. Há, no entanto, um instrumento que deve ser utilizado por todos os docentes da escola: as fichas avaliativas descritivas. Essas fichas, entregues às famílias ao final de cada uma das três etapas do ano letivo, apresentam uma análise do desempenho escolar de cada aluno. Elas são de dois tipos: um deles é específico de cada disciplina, sendo de responsabilidade do professor da disciplina. Esse tipo de ficha apresenta os descritores de cada área que, depois de avaliados de acordo com o grau de aprendizagem do estudante, geram um conceito para o aluno. Os conceitos possíveis, que seguem a lógica da UFMG, variam de A a F com os seguintes significados: A (excelente), B (ótimo), C (muito bom), D (regular), E (fraco) a F (insuficiente). A segunda ficha descritiva, preenchida coletivamente pelos professores da turma, avalia “procedimentos e atitudes”. Dela constam descritores referentes ao comportamento dos alunos e à sua relação mais geral com o conhecimento e as tarefas escolares. Assim, ao final de cada etapa, os alunos e suas famílias têm acesso a duas fichas descritivas: uma com conceitos e comentários escritos por área do conhecimento e outra com conceitos e comentários escritos sobre seus procedimentos e atitudes.

⁹¹ Nesse sistema, fica registrado, como responsáveis pela avaliação, o monitor que ofertou a disciplina e o professor orientador.

Figura 2 - Formulário de Avaliação dos Educandos do GTD

GTD:						
Professor (a):						
Orientador(a):						
Nome do(a) aluno(a):					Turma:	
Conceito (ASSINALE COM UM X):						
A	B	C	D	E	F	
EXCELENTE	ÓTIMO	BOM	REGULAR	FRACO	INSUFICIENTE	
DESCRITORES (ASSINALE COM UM X apenas uma alternativa):						
			Com Criatividade	Sím	Com Ajuda	Com Cobrança
					Com Dificuldade	Não
1. Realiza as atividades propostas.						
2. Faz perguntas sobre o assunto estudado.						
3. Demonstra avanços na aprendizagem.						
4. Convive adequadamente com os colegas.						
5. Respeita o(a) professor(a).						
6. Respeita as regras e combinados do GTD CP						
O GTD foi ministrado por sob orientação do(a) professor(a)						
Teve por objetivos [Breve descrição da proposta do GTD: objetivos e metodologia].						
O(a) aluno(a) teve [Breve descrição sobre o desempenho do(a) aluno(a)].						

Fonte: Material empírico da pesquisa (arquivo fornecido pela COPED)

Outra possibilidade de exercício da docência experimentada por alguns monitores diz respeito ao desenvolvimento de um Grupo de Trabalho Intensificado (GTI), cujo objetivo é atender a demandas de aprendizagem muito específicas, em um determinado conteúdo ou disciplina, de um estudante ou de um grupo de no máximo quatro estudantes. Nesse caso, durante um curto período de tempo, algumas aulas do estudante são alteradas (uma ou duas vezes por semana), para que ele possa receber atendimento personalizado de professores e/ou monitores.

2.4.4 As reuniões de formação

O *Projeto Imersão Docente* viabiliza, por meio das reuniões de formação, “oportunidades de reflexões partilhadas, buscando construir espaços e momentos coletivos na organização dos tempos e espaços escolares, instaurando rotinas de debates e de formação inter pares” (RICCI; FRANÇA, 2015, p. 27). Há dois tipos de reuniões de formação: a reunião de formação geral e a reunião de formação do ciclo. Os temas, as metodologias e as dinâmicas de realização dessas reuniões foram variáveis ao longo dos primeiros cinco anos. Mudanças ocorreram devido às avaliações que foram feitas anualmente pelos docentes e monitores, bem como em função de alterações relacionadas à própria vivência do Tempo Integral na escola.

Além disso, os diferentes modos de organizar e focar as temáticas relacionaram-se ao perfil das diferentes pessoas que assumiram a coordenação no mesmo período.

A reunião de formação geral reúne as monitoras e os monitores que são bolsistas dos dois principais projetos de monitoria da escola⁹². Nos anos de 2011 a 2015, além de abordarem diretrizes e encaminhamentos da organização geral da escola, essas reuniões trataram de temas amplos relacionados à docência e à produção de textos, tais como: interações discursivas na sala de aula, relação professor-aluno, (in)disciplina, produção de artigos científicos e relatos de experiência, formação de leitores, currículo, planejamento, avaliação, relação entre teoria e prática, sentidos do educar, etc.

Embora as temáticas trabalhadas tenham sido amplas, a proposta que a equipe de coordenação do projeto buscou desenvolver foi de que o trabalho com elas fosse feito a partir das situações vividas no cotidiano da escola, de modo que as reuniões fossem organizadas como um espaço de relatos, conversas e debates sobre as observações e práticas dos/as monitores/as. Ao mesmo tempo, buscou-se construir maneiras de olhar para essas observações e práticas que os auxiliassem a escrever textos que refletissem sobre as experiências, dialogando com outros textos do campo educativo. Nesse sentido, muitas reuniões ao longo desses anos foram organizadas com base em conversas sobre relatos orais de suas experiências nas aulas de GTD CP ou sobre trechos selecionados de relatórios produzidos pelas monitoras e monitores. Outras foram pautadas por discussões mais teóricas, em formatos de exposição e debate, com leitura prévia ou indicação de leitura posterior. A maioria delas foi conduzida pelas professoras que fizeram a coordenação geral do projeto, às vezes contando com a presença das coordenadoras de ciclo do projeto e de outras e outros docentes. Em algumas ocasiões, foram convidadas docentes da escola e de outras unidades da universidade para tratar de temáticas e/ou metodologias específicas.

Em meu trabalho de campo, pude acompanhar todas as reuniões de formação geral do ano de 2015. Ao todo foram realizados 13 encontros, com duração de 90 minutos, organizados em frequência quinzenal a partir de 18 de março. A pauta de alguns deles foi baseada em pequenos relatos ou reflexões produzidas pelas monitoras e pelos monitores a pedido da própria coordenação, outros tiveram como suporte a leitura prévia de textos indicados

⁹² Em 2015, havia 30 bolsistas do *Projeto Imersão Docente* e 12 bolsistas do Projeto de Monitoria do Ensino Básico e Profissional.

pela coordenação. Houve dinâmicas de grupo, debates, conversas em grupos menores, encenação de situações do cotidiano escolar e produção de pequenos textos.

As reuniões de formação do ciclo, por sua vez, são coordenadas por professoras atuantes no respectivo ciclo e são direcionadas às atividades cotidianas e projetos específicos de cada ciclo, às demandas e desafios enfrentados por docentes e monitores com relação ao público de educandos do ciclo. Além disso, são nessas reuniões que as monitoras e os monitores têm o suporte para organizar a sua participação em eventos da escola e da universidade, como será explicitado na seção 2.4.6 deste capítulo.

Em 2015, estive presente nessas reuniões do 1º ciclo e do 3º ciclo, o que me possibilitou ver que, embora as dinâmicas de cada uma sejam muito distintas, é no espaço delas que os estudantes do ensino fundamental estão “mais presentes” nos diálogos estabelecidos, na medida em que, pela intensa convivência entre os diferentes sujeitos do ciclo, é possível tratar os estudantes de modo menos generalizado ou abstrato. Ou seja: muitas histórias envolvendo os educandos são contadas no intuito de compreender as situações efetivamente vividas no cotidiano e buscar encaminhamentos para elas. Assim, no âmbito dessas reuniões, o processo de formação das monitoras e dos monitores para a docência parece ter sido mais conduzido pela perspectiva de como lidar com os estudantes (as crianças, pré-adolescentes e adolescentes) que participam diretamente dessa formação (estudantes que têm nome, corpo, história, sentimentos, personalidade, habilidades, etc.) que pela perspectiva de como ser professor/a de uma maneira mais geral. No ano mencionado, foram realizadas sete reuniões no 1º ciclo e dez reuniões no 3º ciclo.

As monitoras e os monitores exercem um papel importante no processo formativo dos estudantes do ensino fundamental, por isso as reuniões de formação do ciclo também são pensadas no sentido de auxiliá-los a exercer esse papel da maneira como docentes e outros profissionais da escola consideram adequada. O trecho do relato de uma professora que coordenou as reuniões de formação do 1º ciclo em 2013 dá um exemplo disso.

No levantamento realizado no início de 2013 ficou evidente a necessidade de abordar o tema que envolvia as ações no refeitório da escola. Percebemos que havia uma diversidade na conduta do grupo dos oito residentes e demais bolsistas. Como abordar a crianças que não querem se alimentar? O que fazer quando uma criança não come carne? O que eu devo fazer se o aluno disse que não gosta de comer na escola? O que eu faço quando a criança chora e diz quer comer com a mãe? Questões dessa natureza estão presentes no dia a dia do refeitório e, na maioria das vezes, afirmam os residentes, “não sabemos como contornar a situação e conscientizar a criança para a importância da alimentação saudável”. Vários projetos e formas de intervenções com as crianças para garantir uma boa alimentação são desenvolvidos em sala de aula. Mas, ainda assim, muitas são as dúvidas nos momentos das refeições. Organizamos então os dois primeiros encontros [de formação dos monitores], em que a responsável

pela área nutricional da escola problematizou questões e esclareceu algumas dúvidas a partir de um estudo de caso analisado pelos residentes e dos registros referentes às suas inquietações (RICCI; SOUTO, 2013, p. 8).

Ao mesmo tempo, busca-se ter uma escuta para seus anseios quando chegam à escola. A mesma professora, do 1º ciclo, afirma:

Acreditamos que além da formação geral os Residentes devem ter oportunidades para indicar o que desejam discutir, conhecer, aprofundar e estudar. As especificidades de cada faixa etária impõem diferentes desafios que muitas vezes são desconhecidos pelos Residentes. Atualmente temos recebido Residentes dos cursos de História, Geografia, Ciências Biológicas, Matemática e Física. Isso mostra que não só o curso de Pedagogia tem interesse em atuar com as crianças menores, de 6 a 8 anos. Ao ingressarem na escola os alunos das licenciaturas buscam conhecer mais a criança pequena, o modo como pensam, agem, as emoções e o processo de ensino e aprendizagem, especialmente em suas áreas de formação na graduação. Ouvimos relatos como: “no nosso curso não falamos de criança”, “eu queria saber mais como a criança pode aprender Geografia”, “eu pensei que elas davam conta de fazer mais coisas”, “tudo elas acham interessante”. Esses relatos mostram que o conceito de infância precisa perpassar nossos encontros e, além disso, precisamos ouvir os anseios e as necessidades dos graduandos para que eles possam engajar na busca da compreensão do significado da escolarização e do desenvolvimento da criança do 1º ciclo (RICCI, SOUTO, 2013, p. 9)

2.4.5 *Os encontros de orientação*

As orientações aconteciam com o objetivo de refletirmos sobre as atividades desenvolvidas durante a semana e traçar estratégias e metas que nascessem das demandas dos alunos e da inexperiência da minha atuação. As propostas de atividades eram discutidas em grupo (residentes e orientadora) e ajustadas à realidade da turma (RELATÓRIO 55, 2013, monitora do 1º ciclo, área de formação: Pedagogia).

A orientação dos monitores e das monitoras do *Projeto Imersão Docente* é feita por docentes efetivos da escola⁹³. É importante destacar que os docentes do CP apresentam *titulação*⁹⁴ compatível com as exigências das universidades públicas federais, com uma carreira que exige dedicação exclusiva de 40 horas semanais e envolvimento em atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de tarefas relacionadas à gestão de alguns setores da escola e à representação em distintas instâncias da escola e da universidade como um todo. A formação acadêmica das professoras e dos professores, bem como sua disponibilidade para envolver-se

⁹³ Nos casos de “Projetos Especiais”, a orientação é também assumida por servidores técnico administrativos de setores como o NAIP e o SAS.

⁹⁴ Conforme apurou Deodato (2017, p. 41), “em 2015, a escola possuía 65 professores efetivos e seis professores substitutos, sendo que 39 desses 65 professores haviam sido contratados de 2011 a 2015. Os professores em questão, ou estavam frequentando um curso de pós-graduação ou já o haviam concluído, sendo que um era mestrando, quinze mestres, vinte e um eram doutorandos, vinte e sete doutores e uma pós-doutora”.

com os orientandos/as no cotidiano da escola, são aspectos que se mostram relevantes no modo como esses estudantes de licenciatura percebem a orientação.

O papel do orientador foi caracterizado pelos bolsistas como fundamental nos processos de formação. Nessa perspectiva foi evidenciado que os orientadores devem atuar no sentido de orientar a elaboração e a adaptação das atividades para as crianças, tirar as dúvidas, buscando estabelecer relações com o curso (licenciatura). Na visão dos bolsistas a experiência na docência é uma condição para a atuação na orientação dos futuros professores. O tempo de experiência e a formação acadêmica dos orientadores, com titulação em nível mestrado e doutorado, foram apontados também como importantes, o que dá credibilidade para que os professores, já em exercício, assumam o papel como orientadores de futuros professores (SOUTO; ESTEVES, 2016a, p. 133).

O projeto prevê que cada monitora ou monitor tenha uma professora ou professor orientador responsável por supervisionar seu processo formativo. De um modo geral, procura-se garantir que cada monitora ou monitor seja orientado por uma professora ou professor que atue na turma de estudantes que acompanha (de preferência uma ou um dos professores-referência⁹⁵ da turma), e por uma professora ou professor que seja de sua área de formação (geralmente é essa a pessoa que lhe auxilia no planejamento e avaliação das aulas do GTD CP), caso a área de formação do professor-referência da turma não coincida com a área de formação do monitor. Há casos em que uma única professora orienta coletivamente dois ou mais monitores de sua área de formação em relação ao GTD CP e outros em que dois ou mais professores atuantes nas mesmas turmas de um determinado ano escolar decidem orientar juntos as monitoras e os monitores que também atuam nessas turmas, de maneira que se possa compartilhar experiências e construir ações que sejam mais coesas e coerentes entre professores e monitores.

Cabe ressaltar que ao destacar a relação entre a teoria e a prática os futuros docentes vinculam ao orientador este papel, atribuindo a ele a importância de se estabelecer a articulação entre o curso de graduação, a prática e a realidade, ou seja, por meio do orientador é possível integrar os conteúdos abordados no curso de graduação de modo a colocá-los em ação. (SOUTO; ESTEVES, 2016a, p. 134).

A orientação ocorre formalmente em encontros cuja periodicidade e duração são variáveis, sendo ajustadas entre cada monitor e orientador(es). De um modo geral, os encontros

⁹⁵ Cada turma de estudantes do Centro Pedagógico possui como referência uma dupla de professores que trabalham juntos nas questões mais específicas da turma, entre elas: a condução dos processos de avaliação atitudinal dos estudantes, o acompanhamento de assembleias discentes da turma, o contato mais próximo com as famílias, a coordenação da produção de relatórios dos professores sobre aspectos sócio afetivos e de aprendizagem de determinados alunos para os quais é necessária alguma atenção especial (em parceria com os profissionais do NAIP), etc.

de orientação para os GTD CP são mais intensos, ocorrem semanalmente e envolvem aconselhamento, planejamento, avaliação, compartilhamento e discussão de textos, criação e revisão de materiais pedagógicos, etc. A orientação é uma atividade complexa, em que se mesclam expectativas, dificuldades, saberes e fazeres da docência para ambos os sujeitos envolvidos.

Ainda que as análises das entrevistas mostrem que os futuros professores tenham a clareza e apresentem suas expectativas em relação ao papel a ser desempenhado pelos orientadores, considera-se aqui a complexidade dessa dimensão da formação tendo em vista as concepções subjacentes à supervisão, o que abarca processos distintos, entre eles, a tomada de decisões da gestão pedagógica que envolve determinadas variáveis e condições para avaliar, dirigir, orientar, aconselhar, planejar, revisar, etc. (SOUTO; ESTEVES, 2016a, p. 133).

Há monitores que enfatizam outro tipo de orientação recebida, decorrente da relação que protagonizam com os diferentes professores da turma acompanhada. Além disso, também reconhecem como orientação as conversas e trabalhos desenvolvidos com professores de outras turmas do mesmo ciclo, bem como com os funcionários que atuam nos distintos espaços da escola.

Em âmbito mais específico, pude acompanhar alguns alunos com dificuldade em Ciências, os quais eu pude auxiliar nas atividades de reforço e recuperação. Entre as atividades que realizei, destaco o acompanhamento mais individualizado de alguns alunos. Sob a orientação da professora de Ciências da turma (professora XXX), busquei através de atividades lúdicas e dinâmicas desenvolver os temas: Fotossíntese e as características dos grupos do reino *Plantae*: Briófitas, Pteridófitas, Ginospermas e Angiospermas. (...) Através das provas semestrais, obtive um retorno satisfatório desses alunos, a maioria conseguiu estabelecer uma relação entre as atividades de recuperação e as questões da prova, acertando essas questões (Relatório 48, 2012, monitor do 2º ciclo, área de formação: História).

Na medida em que as monitoras e os monitores se integram à comunidade da escola, muitas delas se envolvem com distintos projetos de ensino e pesquisa desenvolvidos por docentes da instituição, ampliando o leque de possibilidades de sua atuação e formação.

(...) tive a oportunidade de participar do desenvolvimento de um projeto pedagógico na área de Literatura, juntamente com a Professora de Língua Portuguesa do Centro Pedagógico da UFMG, XXX, sobre a leitura da obra literária *E agora?*, de Sandra Pina. Nesse Projeto buscamos uma relação interdisciplinar entre História e Literatura, sendo abordadas temáticas sobre a história do livro e da leitura e os relacionamentos infante-juvenis, através da leitura da obra. Esse Trabalho foi muito importante, pois além de termos o apresentado no SICEA IX, ele ganhou o prêmio de melhor trabalho na área de Humanas na Feira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas - FEBRAT 2015 (RELATÓRIO 147, 2015, monitor do 2º ciclo, área de formação: História).

2.4.6 *A participação em eventos acadêmicos*

Por considerarmos a escola como um espaço de produção de conhecimento, de experimentações, de articulação entre saberes práticos e teóricos, o *Projeto Imersão Docente* também oportuniza e incentiva que, tal como fazem as e os docentes da escola, as monitoras e os monitores participem, com suas próprias produções, de eventos científicos, sociais e culturais do CP, da UFMG e de outros espaços formativos.

Particularmente, a participação em dois eventos tem se tornado uma prática comum entre as monitoras e os monitores, que inscrevem e apresentam os trabalhos que realizam em suas aulas de GTD CP e/ou em outros projetos protagonizados por elas e eles junto aos estudantes do Centro Pedagógico: A *Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas* (FEBRAT)⁹⁶ e a *Feira UFMG Jovem*⁹⁷. Nesses eventos, vários estandes são compartilhados pelos monitores, alunos de suas turmas de GTD, alunos da turma que acompanham e professores. Independentemente da quantidade de trabalhos inscritos pelo Centro Pedagógico, a escola inteira se organiza para que toda a sua comunidade visite os estandes dessas feiras e interaja com participantes de outras escolas e universidades.

Além das experiências citadas, gostaria de destacar minha participação na FEBRAT (Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas), pois foi minha primeira participação em eventos como este, no âmbito nacional, e podendo participar de todas as etapas, desde a escrita do artigo, a elaboração dos materiais com os alunos para exposição, a organização do estande e a toda a rotina dos 2 (dois) dias de apresentação, e ter a oportunidade de ver os alunos em ação, com desenvoltura, explicando o nosso trabalho e demonstrando suas habilidades desenvolvidas ao longo do ano. O título do trabalho apresentado foi: "Diversão na escola: Jogos na Alfabetização nos primeiros Anos do Ensino Fundamental" (RELATÓRIO 152, 2015, monitora do 1º ciclo, área de formação: Pedagogia).

Outro evento bastante incentivado pela escola, que também se organiza para que o maior número de docentes e monitores possa participar, é o *Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação* (SICEA)⁹⁸, cujo objetivo é propiciar e socializar experiências

⁹⁶ A FEBRAT é organizada anualmente, desde 2013, pelo Museu Itinerante Ponto UFMG e pelo Centro Pedagógico, integrando as atividades da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do país. Reúne trabalhos de alunos do ensino fundamental e médio de todo o Brasil. Maiores informações podem ser obtidas em <http://museu.cp.ufmg.br/> e em <https://www.facebook.com/feirafebrat/>, acesso em 25/10/2017.

⁹⁷ A UFMG Jovem é uma feira que anualmente reúne trabalhos de relevância técnico-científica, social e cultural elaborados e desenvolvidos por alunos e professores da Educação Básica da UFMG e das demais escolas públicas e privadas de Minas Gerais. Em 2015, essa feira completava sua 16ª edição. Maiores informações podem ser obtidas em <https://www.ufmg.br/proex/ddc/> e em <https://www.facebook.com/feiraufmgjovem/>, acesso em 25/10/2017.

⁹⁸ De acordo com o *site* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), "o primeiro encontro de Colégios de Aplicação brasileiros ocorreu em 1987, no Rio de Janeiro, promovido por seu colégio de aplicação. O evento teve grande

pedagógicas que envolvem ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas nessas instituições no Brasil.

Em 2015, entre o grupo das seis monitoras e três monitores do 3º ciclo que acompanhei mais de perto, três inscreveram trabalhos na 3ª FEBRAT, duas na 16ª UFMG Jovem e sete no IX SICEA. Além disso, um deles, que havia participado do projeto em anos anteriores, teve um relato de experiência publicado pelo Centro Pedagógico na segunda edição dos *Cadernos Ensinar: Saberes e Fazeres da Docência*⁹⁹, a qual reuniu 23 textos produzidos, em coautoria com orientadoras e orientadores, por monitoras e monitores participantes do *Projeto Imersão Docente* e cinco textos produzidos por licenciandos atuantes em outros projetos de monitoria da escola. Os textos “tiveram como universo as aulas observadas ou as aulas ministradas por eles em GTDs ou, ainda, as experiências educativas vivenciadas na escola nos anos de 2011, 2012 ou 2013” (RICCI *et. al.*, 2015, p. 6). A escrita de grande parte desses textos foi incentivada pela abordagem do curso “Interações Discursivas: uma perspectiva de produção de conhecimento” que foi ofertado pela coordenadora geral do *Projeto Imersão Docente* e por uma professora convidada em reuniões de formação geral realizadas no mesmo período.

Alguns/as monitores/as também enviam trabalhos para revistas acadêmicas e eventos da educação mais voltados para sua própria área, com textos que também costumam ser relatos de experiências sobre o trabalho que realizaram com os educandos, com seus orientadores e/ou com outros professores e profissionais com quem interagem na escola.

A participação no *Projeto Imersão Docente* me possibilitou participar de eventos que enriqueceram minha formação profissional, me deram direção em relação a uma possível pós-graduação. Eventos como o *IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, no qual pude apresentar um trabalho em que relatei minha experiência com o ensino/aprendizagem sobre o tema África nos GTDs de 2014, ainda participei do *IX Seminário de Institutos, colégios e escolas de Aplicação*, momento em que pude explanar a respeito do GTD Belo Horizonte, nossa cidade, e também consegui dialogar com professores de outras instituições sobre a prática pedagógica, sobre o estudo da História regional e suas implicações. Também pude participar de trabalhos de campo, tomar ciência das implicações e relevâncias deste tipo de trabalho. Em 2015, fui a Ouro Preto acompanhando a turma 6º ano B, assim como a outros trabalhos de campo como: visita ao circo escola, visita à UFMG Jovem

importância, por representar a primeira tentativa de transpor os limites institucionais destas instituições, integrando-as em um grande fórum de discussão. Foram debatidos os processos de aprendizagem e as metodologias de ensino e suas relações com os diferentes campos de estágio e prática de ensino, voltados para a formação de professores no Brasil”. Em 2015, foi realizada a 9ª edição desse seminário, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais. http://www.cap.uerj.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=978&Itemid=267, acesso em 25/10/2017.

⁹⁹ Cf. Ricci *et. al.* (2015).

realizando visitas com cunho de ensino/aprendizagem e evento do Clube da Esquina: Bate-Papo com Marcio Borges (RELATÓRIO 124, 2015, monitora do 2º ciclo, área de formação: História).

Em síntese, a proposta do *Projeto Imersão Docente* é que cada monitora ou cada monitor escreva, com o apoio da orientadora ou do orientador, pelo menos um texto acadêmico decorrente de algum estudo, reflexão ou experiência vivenciados no âmbito do projeto. Entendemos que essa é uma forma de apoiá-los a aventurar-se pela escrita e pela investigação no campo da educação, construindo a segurança, a autonomia e o gosto pelo exercício da pesquisa e do diálogo com os pares como elementos constitutivos da docência.

No cotidiano de sua participação no projeto, as monitoras e os monitores se dedicam à elaboração de textos ou relatórios com frequência semanal, quinzenal ou conforme outra demanda negociada junto a seu(s) orientador(es) ou solicitada pelo trabalho realizado nas reuniões de formação. Nesses textos, há grande variedade de enfoques e assuntos abordados, tais como: descrições de aulas e de comportamentos de alunos e professores, questões relativas à aprendizagem, comportamento e/ou relações afetivas dos alunos e entre alunos e professores, comentários sobre as metodologias utilizadas pelos professores, críticas ao projeto e à escola, sugestões, ou seja, cada monitor/a registra suas observações e reflexões conforme seu estilo de escrita, guiados por seus interesses, por seu modo de ver e compreender a realidade escolar e pelo próprio processo de orientação. Há monitores/as que produzem seus textos e relatórios a partir de registros que fazem em um caderno próprio, denominado “caderno de campo” ou “diário de campo” por alguns deles.

2.5 Reflexões pedagógicas sobre o *Projeto Imersão Docente*

À medida que escrevia este capítulo, elaborei a seguinte reflexão: a partir do momento em que se efetivou o Projeto Político Pedagógico “CP – uma escola de tempo integral” (CENTRO PEDAGÓGICO, 2010), em fevereiro de 2011, o Centro Pedagógico incorporou a formação de professores às concepções e práticas que compõem seu currículo de Tempo Integral, não somente porque as vivências pedagógicas proporcionadas às crianças, pré-adolescentes e adolescentes da escola estão sempre mediadas pela presença e intervenção dos licenciandos participantes dos distintos projetos de formação docente implementados pela escola (entre eles, o *Projeto Imersão Docente*) como também porque grande parte das aulas da disciplina Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD) é também ministrada por licenciandos em parceria com os professores efetivos da instituição. Ao mesmo tempo, a vivência do Tempo

Integral na escola com a presença desses licenciandos tem repercussões no modo como nós, docentes da escola, construímos nossas relações e práticas pedagógicas, já que contamos com a presença e parceria cotidiana desses sujeitos. Nesse sentido, caberia afirmar que – e, mais do que isso, perguntar se – a configuração do currículo de Tempo Integral no Centro Pedagógico contempla, de maneira orgânica e articulada, a formação de estudantes de ensino fundamental e a formação de professores. Essa reflexão merece investigação e elaborações mais aprofundadas sobre as características, significados e repercussões dessa configuração curricular no processo formativo de ambos os públicos.

Se, de um lado, é preciso reconhecer o caráter inovador do *Projeto Imersão Docente*, que apresenta muitas características que o diferenciam das outras propostas de formação de professores relacionadas a uma ideia de “residência pedagógica” ou “residência docente”, como aquelas discutidas no capítulo anterior, de outro, é importante avaliá-lo com o cuidado de considerar as condições específicas de sua realização: o contexto de uma escola que faz parte de uma universidade e cujas condições de trabalho docente são muito diferentes das condições de trabalho da maioria dos professores do país. Essa avaliação é importante para que se possa refletir sobre a possibilidade de que outras escolas públicas de tempo integral ou educação integral possam construir o seu currículo também com essa perspectiva de comprometer-se institucionalmente com a formação de professores (para além dos estágios curriculares, cujo comprometimento geralmente fica a cargo de determinados professores que, de maneira isolada, se dispõem a receber os estagiários em suas aulas). Considero que a consolidação de uma proposta de formação dessa natureza precisa conciliar firmeza de princípios, clareza de objetivos e flexibilidade para configurar-se conforme os contextos, justificar-se com base em estudos preliminares bem fundamentados e jamais perder de vista as condições de trabalho, carreira docente e salários que a viabilizam. É essencial cuidar para que propostas que aliem formação de estudantes de licenciatura e formação de estudantes da escola básica não sejam utilizadas como uma maneira de reduzir o comprometimento orçamentário do estado com melhores condições de trabalho, de carreira e de adequada remuneração para profissionais que já sejam qualificados para atuarem nas escolas.

Em 2 de fevereiro de 2015, quando foi realizado um seminário interno em nossa escola, algumas professoras que haviam coordenado o projeto em anos anteriores fizeram um relato dessa experiência de coordenação, com uma leitura crítica sobre a atuação de monitores e professores no projeto, para que pudéssemos fazer uma avaliação sobre aspectos positivos e negativos que precisariam ser repensados no sentido de melhorar a qualidade da formação

oferecida aos estudantes das licenciaturas junto aos estudantes do ensino fundamental. Entre as perguntas mais gerais formuladas pelas professoras, estavam:

Que professores estamos formando? O que é importante considerar e implementar junto aos graduandos, futuros professores? Como podemos proporcionar a articulação entre as experiências vivenciadas no CP e os cursos de graduação dos bolsistas? Que ações são necessárias para formar professores para a sociedade atual? Que representações têm os graduandos sobre os saberes necessários à formação docente? Qual o percurso vivido na escola? Como chega o graduando e com que concepções ele sai? Suas expectativas foram atendidas, superadas? (Apresentação da coordenação do *Projeto Imersão Docente*, 2015, slides 6 e 7)

Os relatórios das monitoras e dos monitores, lidos para a composição deste texto, apresentam algumas críticas, escritas como reclamações, sugestões e/ou reflexões que elas e eles fazem no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade do Tempo Integral e do próprio *Projeto Imersão Docente*. As críticas em relação ao Tempo Integral são muito parecidas às que nós, docentes, fazemos em nosso cotidiano de trabalho na escola. As críticas ao *Projeto Imersão Docente* também dialogam com algumas das preocupações que temos. Valendo-me delas e também de meus registros sobre comentários das monitoras e dos monitores (em meus cadernos de notas de campo), elaborei perguntas que, voltando-se para nós, docentes da escola, contemplam dúvidas, dificuldades, sugestões e/ou demandas que elas e eles apresentam:

i) As conversas, os debates e as outras dinâmicas adotadas nas reuniões de formação estão conseguindo tomar as questões vivenciadas por eles/as no cotidiano da escola e no seu exercício da docência como fundamento ou base empírica para promover as articulações entre prática e teoria, propiciando uma maneira de estudar os textos do campo educativo que seja diferente daquela que eles já vivenciam em suas unidades de origem?;

ii) Quais são, dentro da concepção de formação do projeto, os sentidos, os propósitos e os usos que damos aos relatórios solicitados por orientadoras e orientadores e outros textos solicitados pela coordenação do projeto?;

iii) Quais são os propósitos e modos de intervenção adequados à formação das monitoras e dos monitores no acompanhamento que fazem dos estudantes nos horários de almoço e recreação? Que sentidos damos a esse acompanhamento no processo formativo que propomos?;

iv) Como cada um/a de nós, docentes do Centro Pedagógico, incorpora a participação das monitoras e dos monitores em suas práticas pedagógicas? Que acordos cada um/a de nós estabelecemos em relação à sua participação nas aulas?

v) Como estamos considerando (ou não), incentivando (ou não), o protagonismo das monitoras/es na construção das relações pedagógicas e dos projetos educativos de nossos ciclos?;

vi) De que maneira estamos dialogando com as monitoras e com os monitores dos Projetos Especiais em nossas aulas e como podemos melhor nos articular aos demais setores da escola no processo de orientação?

vii) A quantidade e a distribuição de horas de dedicação ao projeto estão adequadas, considerando que as horas estimadas para estudo e preparação de suas aulas e o tempo de dedicação às disciplinas de seu curso de licenciatura podem não estar sendo suficientes para que as monitoras e os monitores equilibrem essas atividades em sua formação ao mesmo tempo em que também possam cuidar adequadamente de sua alimentação e de seu descanso diário?

As perguntas que aqui apresento, a descrição realizada anteriormente e as várias publicações relacionadas ao projeto, escritas por monitoras e monitores, professoras e professores, desde 2011 até os dias atuais, são o testemunho de que o *Projeto Imersão Docente* está vivo nas conquistas, nas dificuldades e nas reflexões produzidas pelo Centro Pedagógico no sentido de, como explicitado anteriormente, “constituir-se como um campo de experimentação para a formação de professores para a Educação Básica e Profissional”.

Por ser uma professora participante do *Projeto Imersão Docente*, dedico a ele minhas melhores intenções e tenho clareza do quanto elas me guiaram na escrita deste capítulo. Esta é a primeira tese que focaliza o *Projeto Imersão Docente*, por isso meu esforço de escrever este capítulo se deu na direção de reconstruir uma memória de sua criação e uma descrição de suas atividades que prezem por sua continuidade e aprimoramento, ao mesmo tempo em que ofereçam um conjunto de informações que possam auxiliar futuras investigações que se dediquem a conhecê-lo ou a avaliá-lo. Particularmente no atual cenário brasileiro, em que o Ministério da Educação lança um “Programa de Residência Pedagógica” como parte de uma “Política Nacional de Formação de Professores” (confira capítulo anterior), e que a educação de tempo integral enfrenta muitos desafios no que diz respeito à sua qualidade¹⁰⁰, é importante ressaltar que ainda há muitos aspectos a serem discutidos, estudados e aprimorados no *Projeto Imersão Docente*. Por isso é preciso cuidar para que ele não seja acriticamente considerado como uma espécie de “modelo” de formação de professores a ser implementado por outras escolas de tempo integral.

¹⁰⁰ Cf. Brasil (2009a, 2009b), Deodato (2017), Moll (2012).

É preciso que as políticas educacionais voltadas à formação de professores sejam elaboradas de maneira bem fundamentada, com o compromisso e a seriedade que a democracia exige, em que haja escuta dos diferentes sujeitos do campo educativo no processo de sua elaboração, uma escuta que considere as experiências, as pesquisas e as lutas históricas por uma sociedade mais justa, para a qual a educação é uma das mais importantes áreas de investimento público, mas não a única.

Finalmente destaco que este capítulo nos possibilita perceber que todos os sujeitos da comunidade escolar participam de uma complexa rede de relações no âmbito do *Projeto Imersão Docente*. Cada um deles inexistiria sem o diálogo com o outro em uma proposta de formação dessa natureza. A opção desta investigação por focalizar narrativamente como as monitoras e os monitores se formam nesse projeto a partir da indagação, reconstrução e interpretação de suas *experiências de formação* considerou a importância de seu protagonismo no conjunto dessas relações, de seus posicionamentos como sujeitos dessa formação, da sua condição de sujeitos da experiência na realização de atividades que foram, pelo menos em tese, delineadas para promover uma formação de qualidade a essas futuras professoras e a esses futuros professores.

PARTE II

**A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NA PESQUISA NARRATIVA:
RELATO AUTOBIOGRÁFICO DE UMA PESQUISADORA
EM IMERSÃO DOCENTE**

Convite à Leitura (1)

Se eu tivesse que dar a você, leitor ou leitora, uma chave de leitura de meu relato de experiência de formação (esse que você está prestes a ler no Capítulo 3), eu te convidaria a concentrar-se em seus elementos metanarrativos, por considerar que eles podem inspirar ideias, reflexões e críticas a respeito da metodologia que construo para produzir os relatos de experiência de formação desta tese. Mas eu gostaria de, em vez de oferecer uma chave, deixar totalmente aberta a porta da leitura.

Paul Ricoeur, em sua obra *Do Texto a Acção: Ensaio de Hermenêutica II*, escreveu:

Mas a apropriação tem, sobretudo, como frente a frente, aquilo a que Gadamer chama «a coisa do texto» e a que eu chamo, aqui, «o mundo da obra». Aquilo de que eu, finalmente me aproprio, é uma proposta do mundo; esta não está *atrás* do texto, como estaria uma intenção encoberta, mas *diante* dele como aquilo que a obra desenvolve, descobre, revela. A partir daí, compreender é *compreender-se diante do texto*. Não impor ao texto a sua própria capacidade finita de compreender, mas expor-se ao texto e receber dele um si mais vasto que seria a proposta da existência, respondendo da maneira mais apropriada à proposta do mundo. A compreensão é, então, exactamente o contrário de uma constituição de que o sujeito teria a chave. Seria, nesta perspectiva, mais justo dizer que o *si* é constituído pela «coisa» do texto.

É preciso, sem dúvida, ir ainda mais longe: do mesmo modo que o mundo do texto só é real na medida em que é fictício, é necessário dizer que a subjectividade do leitor só se produz a si mesma na medida em que é posta em suspenso, irrealizada, potencializada, do mesmo modo que o próprio mundo do texto se desenvolve. Por outras palavras, se a ficção é uma dimensão fundamental da referência do texto, ela não é menos uma dimensão fundamental da subjectividade do leitor. Leitor, eu só me encontro quando me perco. A leitura introduz-se nas variações imaginativas do *ego*. A metamorfose do mundo, segundo o jogo, é também a metamorfose lúdica do *ego*.

Jorge Larrosa, em sua obra *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, escreveu:

Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos.

É com Paul Ricoeur e Jorge Larrosa que convido você a *perder-se* em meu relato, a abrir-se à “experiência de leitura” desta narrativa, a distrair-se com as memórias e a imaginação de seu próprio corpo. Incluo nesse convite uma promessa: a de que a continuidade desta *história-de-histórias*, nos capítulos que a sucedem, irá sedimentar as necessárias referências bibliográficas dos personagens acadêmicos que habitam o “mundo da obra” desta tese. Desejo-lhes uma boa viagem!

3 ERA UMA VEZ UM PROJETO, UMA CARTA E UMA CAIXA... (RELATO DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE JULIANA)

Buenos Aires, 1º de julho de 2016

Estimado Professor, em mais uma seção de *tortura-interior*, tento escrever para você a minha história com uma tese quase impossível. (...) É que tenho sobrevivido a um terrível trauma de guerra. É claro que esta guerra tem suas origens no modo como a história da minha vida vem sendo construída desde a minha infância, mas a primeira bomba da atual batalha foi detonada no território da escola: um campo minado que é também o território da tese. (...) Ainda não encontrei um bom enredo para esta história. Estou na fase de buscar o lugar onde colocar a cadeira para me sentar. A mesa da nossa conversa já está posta: pão de queijo, geleias, queijo minas, goiabada, broa de fubá e cafezinho. Seja bem-vindo com o mate, a torta de *membrillo*, as empanadas e *medialunas*! Ao lado da mesa há um armário desalinhado, cheio de livros e escritos, computador, papel, impressora... Tudo de que uma doutoranda precisa para fazer o seu trabalho. Cuidado! Abrir esse armário é como abrir a Caixa de Pandora.

Abri todos os armários, revirei todas as gavetas, não deixei de fora qualquer caderno, diário pessoal ou *papelinho*. Na busca pelas pistas de “como cheguei até aqui”, não escaparam nem meus escritos de *reza braba*. Abri todos os arquivos, revirei todas as pastas, não deixei de fora nenhum *.doc*, *pendrive*, nuvem ou notas de celular. Na viagem de retorno a Belo Horizonte, descobri que já havia tentado escrever o “presente se transformando em passado”, poucos dias antes de embarcar, pela primeira vez nesta história, a Buenos Aires.

A primeira escrita do *presente-passado* estava em um arquivo esquecido e incrivelmente escondido em meu computador. Era também uma *carta*, que eu começara a escrever em março do mesmo ano, destinada a professores da educação básica. Nela eu já utilizava o tempo verbal em favor da reconstrução de um mundo sonhado, tentava deixar para trás a tenebrosa condição psíquica em que me encontrava no tempo *presente* em que escrevia: *Estive transtornada pela ansiedade, mergulhada em completa sensação de incapacidade para realizar este trabalho. Não apenas incapacidade e vocação fracassada para a pesquisa – na verdade uma grande fobia em relação a ela –, mas desesperada incapacidade para “voltar a ser professora”...* Por que “voltar a ser professora” entre aspas? O que era ser professora até então e por que eu não conseguiria voltar a sê-la?

Essa *carta* perdida reunia 13 páginas do que parece ter sido um dos meus incontáveis intentos de fazer uma introdução a uma tese que supostamente não existia. Suas três primeiras páginas eu me lembro de havê-las escrito quando meu *Projeto de Pesquisa* ainda tentava sobreviver ao *quarto-do-pânico em Belo Horizonte*, logo depois de voltar de uma seção de terapia. Naquela seção, eu havia construído uma motivação para seguir com meu curso de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e para ter

coragem de encarar a aventura de fazer o doutorado-sanduíche na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires: escrever para gente como eu, daí a ideia de começar por uma escrita que fosse amigavelmente destinada a professoras e professores. As outras páginas apresentavam linhas apenas começadas e alguns parágrafos desenvolvidos em distintas datas que coincidiam justamente com minha estadia no *quarto-sala-do-nada em Buenos Aires*, nos meses que antecederam o inesquecível dia de início da escrita da *Carta-Catarse*, destinada ao Professor, o que me levava a deduzir que foram escritas em minhas sofríveis tentativas de “começar a escrever” que sempre culminavam em algum acesso a meu *estado-de-loucura*.

A *Carta-catarse* também foi elaborada por meio da estratégia de escrever o *presente-passado*. Essa foi a tática que usei para ganhar algum tempo de escrita em meio àquela solidão existencial que me dominava no *quarto-sala-do-nada em Buenos Aires*. Fazer da depressão e do *estado-de-loucura* um “presente virando passado” era a rota de fuga do labirinto criado por aquela mente louca e deprimida. Eu sabia que em algum momento daquela tentativa de escrita eu chegaria exausta à parede do fim da linha, mas enquanto estivesse fugindo, algo se materializava no escrito, anunciando uma pequena vitória naquela batalha interior que vivia.

Tive de criar um método para te escrever esta *Carta-catarse*. Voltar a todos os textos que eu havia escrito desde o início da pesquisa, cuja desorganização impressa e digital era o retrato fiel de meu transtorno mental. (...) Eu já havia participado de alguns momentos da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, então decidi voltar aos materiais recolhidos em Belo Horizonte buscando conhecer a pessoa dos escritos como se ela não fosse “eu mesma” e tentando comentar os textos “dela” de maneira a possibilitar que eles pudessem continuar existindo e sendo reescritos, tal como fazíamos nas oficinas de escrita (*los talleres de escritura*). (...) Comecei a buscar, em todas as situações vivenciadas no período da investigação, aquelas que teriam valor pedagógico, que poderiam interessar ao universo educativo. (...) A maior parte dos escritos que encontrei, no entanto, eram escritos de dor. Não eram escritos que, naquela época, eu tomava como textos válidos para a pesquisa. Felizmente continham vários elementos de pesquisa e reflexão pedagógica em torno do trabalho e da formação docente, porque muitas dores eram dores da professora que eu era e da pesquisadora que eu estava tentando ser. Descobri uma pessoa que sofria por sua falta de capacidade de distanciamento do objeto de pesquisa e por estar em um vazio existencial tremendo. Ela buscava reencontrar sua ligação com a espiritualidade, tinha *insights* de ideias muito interessantes para a tese, mas enfrentava a descontinuidade de raciocínios e de processos de leitura e de escrita, o sofrimento psíquico para estudar. Ela estava insegura e com medo da própria mente. Os escritos mais tristes, entre aqueles que eu posso aqui confessar, diziam respeito à perda de seu apreço pelo estudo, à perda de seu valor como professora e ao progressivo definhamento de sua saúde mental.

Antes de voltar a abrir a perigosa *caixa-do-pânico*, eu precisava encontrar um caminho para realizar a investigação. Como poderia caminhar em terra firme se meu *Projeto de Pesquisa* havia surgido de uma profunda *imersão* naquele campo minado da investigação?

A imersão

Ser professora sempre foi algo existencial em minha vida. Eu tinha certeza de que este trabalho era aquele para o qual eu havia sido destinada, por força de vocação e por minha trajetória escolar, em que sempre estudei *explicandome* para o outro. Se o outro não era um colega ou amiguinho, era um urso de pelúcia ou uma plateia imaginária. E como eu escrevia, escrevia, escrevia! O outro era até mesmo o meu caderno. Eu escrevia para a folha de papel me entender e para ter prazer em me ler futuramente, quando necessitasse estudar para uma prova. Por isso tanto esmero, tanta organização.

O ingresso no Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Tecnológica da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2011, era simbolicamente “o máximo” de minhas conquistas profissionais, pois seria um lugar em que eu poderia continuar a ser “professora de escola”, estando na universidade, ou continuar a ser “estudante da universidade”, estando na escola: *Aonde mais eu poderia ter um espaço para, sendo professora de escola, continuar me aprimorando e estudando, em condições muito mais adequadas de trabalho e formação?* Um lugar para quem gosta de estudar, de criar seus próprios materiais e metodologias de ensino, de desenvolver projetos com os estudantes e trabalhar em equipe com outros professores, de orientar estagiários, enfim... Era o lugar dos sonhos para uma professora branca, solteira, de classe média, filha mais velha de um engenheiro e de uma dona-de-casa que tiveram três filhos. Aos 30 anos de idade, essa professora lidava bem com a ideia de ter autonomia no trabalho docente e se comprometia com a formação das novas gerações de professoras e professores.

Minhas primeiras experiências como professora haviam sido muito felizes, embora com muitas incertezas e grandes responsabilidades desde o início. Profissionalmente eu dava aulas particulares de Matemática, Física e Química desde os 15 anos de idade. Meus primeiros alunos foram estudantes do colégio particular confessional em que estudei desde a 1ª série do ensino fundamental até o 3º ano do Ensino Médio: o Colégio São Bento, que fazia parte do Sistema de Ensino Arquidiocesano de Belo Horizonte. Com o tempo, passei a ser recomendada pelas famílias desses estudantes a outras famílias. Com isso dava aulas para muitas crianças e adolescentes da região Noroeste de Belo Horizonte, especialmente dos bairros Coração Eucarístico, Dom Cabral e Padre Eustáquio. A partir dos 20 anos de idade, passei a dar aulas também de Cálculo e Geometria Analítica para estudantes de engenharia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, aonde eu cursei dois anos e meio de Engenharia Elétrica, antes de ingressar, em 2001, no curso de Matemática da UFMG. Minha carreira como docente em sala de aula iniciou-se aos 24 anos, logo que me graduei em Matemática (Licenciatura): atuei como professora substituta da Faculdade de Educação da UFMG, dando aulas relacionadas aos fundamentos e às metodologias do ensino de Matemática na Educação Básica, em disciplinas dos cursos de Pedagogia e Matemática. Ou seja: trabalhei com formação de professores, mesmo antes de ter assumido uma sala de aula da educação básica. Essa experiência, já naquela época, havia me enlaçado ao compromisso de estar sempre disponível e aberta para receber estagiários em minhas aulas, o que aconteceu desde o primeiro ano em que passei a exercer a docência em escolas particulares.

Eu sonhava também em voltar a ter um contato mais cotidiano com a Faculdade de Educação (FaE), embora nunca tivesse saído de lá completamente, graças às atividades do *Grupo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente* e do *Grupo de Pesquisa sobre Numeramento*, aos quais me vinculei na graduação e no mestrado, respectivamente. A FaE sempre foi – e continua sendo – um lugar em que tive excelentes professoras e professores, onde meu coração já docente havia encontrado aconchego e muito conhecimento. Desde a graduação, estudar sociologia, psicologia, didática e política da educação havia sido um prazer imenso. No curso de mestrado, na subárea de educação matemática, naturalmente que havia sido um pouco mais *tenso* o processo de estudar, mas não por isso menos prazeroso.

CPA, NAIP, SAS, CENEx, CPPD, NAPq, COPED, SARA, SIGA, EBAP, SARADO, Relatório INA, comissão disso e daquilo! De repente me deparo com uma realidade de siglas, normas, atas, portarias, relatórios, resoluções, pareceres, conselhos, colegiados, etc., que exigem uma enormidade de registros e deliberações que em nada combinam com o cotidiano das atividades, demandas, surpresas, emoções e, principalmente, alegrias de uma escola. *Aonde já se viu uma escola assim? Onde até pra fazer Festa Junina tem que ter comissão pra entrar no INA?*, perguntava uma voz cantante e poética daquele lugar. *É que essa escola não está aqui para “simplesmente” ser escola. É um colégio de aplicação da UFMG...*, pode responder qualquer um de seus outros habitantes, ainda que um pouco receosos com essa denominação: colégio de aplicação...

Imersa no universo da formação docente, que faz parte do cotidiano e da razão de existir do Centro Pedagógico (CP), reconheci a força dessa escola. Seu poder de atuar concretamente na formação de futuras gerações de professoras e professores. Talvez, se tirarmos dela toda a burocratização que a faz ser uma escola da universidade, essa força esteja latente em qualquer escola, a partir do momento em que cada equipe de professores se sinta coautora da história de sua profissão e assuma o protagonismo de dar continuidade a seu legado junto aos estudantes de graduação que as escolas podem escolher receber como estagiários das licenciaturas de distintas instituições de ensino superior do país. Talvez... Porque para isso é preciso ter determinadas condições de trabalho. No CP essa força se potencializa cotidianamente para além dos estágios convencionais, por meio do envolvimento de seus docentes com os projetos de ensino, pesquisa e extensão especificamente destinados à formação docente inicial e continuada.

Quando elaborei meu *Projeto de Pesquisa*, eu sabia que investigar processos de aprendizagem da docência de licenciandos do *Projeto Imersão Docente* dessa escola necessariamente me levaria a rememorar, indagar e refletir sobre meu próprio processo de

aprender a ser professora. Sabia que a FaE me aportaria conhecimento e reflexão crítica para realizar essa tarefa com a excelência acadêmica que eu gostaria. Mas como poderia fazê-lo se minha *imersão* naqueles dois lugares – no CP e na FaE – havia se transformado em um verdadeiro *naufrágio* para a minha investigação?

O naufrágio

Maio de 2014, Faculdade de Educação

– Que legal, Ju, você está aprendendo a nadar!, perguntou uma professora da FaE, amiga, orientadora, colega de longa data.

– Pois é, no início deste ano pensei “vou fazer alguma coisa que para mim seja mais difícil que um doutorado. Assim a produção da tese vai sair bem mais fácil”.

Aprendi a nadar como um peixe. E quanto mais eu nadava, mais a tese se afundava.

Ao final de 2011, um ano muito difícil de trabalho no CP, em que me esforcei sobremaneira para dar conta de todas as responsabilidades que me haviam sido atribuídas logo que ingressei na escola, meu estado de saúde era trágico. Os sintomas que já vinham se manifestando paulatinamente, no decorrer do 2º semestre, explodiram de vez nas férias de fim de ano. Sentia falta de ar, taquicardia, tremores internos e tontura, tinha pensamentos altamente perturbadores, não conseguia dormir. As seções mais intensas desses pensamentos geravam sintomas psicológicos e físicos que culminavam na certeza de que eu estava morrendo. As demais eram o claro indício de que eu estava enlouquecendo. Minha mente estava mal-assombrada e eu havia perdido qualquer poder de decisão sobre o meu pensar.

Imagine-se enterrada viva em um caixão. Escuro e sem ar. Agora sinta que a forma do caixão é delimitada pelo seu corpo, como os sarcófagos das múmias. Só que a madeira do caixão é a sua pele. Era essa a sensação que eu tinha quando pensava acordada... Impedida por minha própria pele sarcófaga de buscar o ar e a luz fora de mim, minha alma buscava refúgio dentro do corpo. Eu desesperadamente tentava dormir. Mas então adentrava nas profundezas daquele oceano desconhecido que vivia em mim. Quanto mais eu procurava refúgio, mais afundava naquele fosso profundo e escuro e desconhecido e mais profundo e escuro e desconhecido. E me sentia desfalecendo, indo embora... Era essa a sensação que eu tinha quando tentava dormir. Eu tentava fugir da sensação de morte tentando ficar acordada. Eu tentava fugir dos pensamentos de morte tentando dormir. Não suportando pensar e não podendo dormir, convivendo com uma mente descontrolada e com um corpo que me sufocava, eu ficava entre a morte e a loucura. Entre o afogar-me e o enlouquecer-me. Basicamente entre morrer e morrer...

Fui várias vezes à emergência do hospital, porque sentia que ia morrer exatamente “naquela hora”, mas os exames não detectavam nada. As enfermeiras perdiam a paciência comigo e eu me sentia completamente desolada. O diagnóstico por fim confirmado foi ainda

mais desolador: Síndrome do Pânico. Motivo: Stress. Eu mal podia acreditar. Logo eu, uma pessoa que parecia sempre tão lúcida e equilibrada!? Obviamente que nem tanto...

As relações pedagógicas construídas com os estudantes: as crianças, os adolescentes e os jovens licenciandos monitores e monitoras do *Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos* e do *Projeto Imersão Docente*, ambos do CP, eram uma força motriz de minha vontade de permanecer e me desenvolver profissionalmente lá, mesmo lidando com as dificuldades psíquicas que estava enfrentando no processo de integrar-me àquele contexto educativo. Essa foi também a razão primeira de existir do *Projeto de Pesquisa*. Com ela, comecei a sonhar com um curso de doutorado que não fosse apenas cumprir uma meta do plano de qualificação dos docentes de minha escola, mas uma autêntica busca de conhecimento. Algo me dizia: *você precisa se aprofundar no que você está vivendo agora, no que está te provocando sonhos e inquietações neste momento. Você precisa estudar essas questões que envolvem a formação docente*. O *Projeto de Pesquisa* nasceu desse chamado.

Construção coletiva, instâncias democráticas, registro, dedicação exclusiva. Que experiência me havia feito tomar pânico dessas palavras? Era a experiência de docência que estava em jogo? Quais eram realmente minhas dificuldades de imersão naquele contexto?

Antes de ingressar no CP, eu não havia sentido o peso do excesso de burocracia, das avaliações do trabalho docente e da quantidade de tarefas e atribuições que nos são dadas para além das responsabilidades da sala de aula. A dedicação nas escolas e na faculdade particulares em que trabalhara nos anos anteriores não era *exclusiva*, mas eu me dedicava de corpo inteiro a elas, sem perder, contudo, a inteireza do meu *ser*. Não foi necessário muito tempo no CP para que eu sentisse certa nostalgia de uma “dedicação inclusiva”, em que outras dimensões de nossa vida pessoal, social, cultural e política pudessem ser incentivadas como parte constitutiva e engrandecedora de nosso *ser* docente.

Era um ano de intensas e valiosas aprendizagens sobre as denominadas “instâncias democráticas” da escola e da universidade. No entanto, a avaliação do trabalho docente, o acúmulo de tarefas e a excessiva burocratização de nossas atividades pareciam submeter a vivência democrática a mecanismos autoritários em nossa psique e em nossas relações. *Que loucura era aquela?*, eu me perguntava enquanto já endoidecia. Eu havia saído de um circuito de instituições privadas, lugares em que se poderia supor que os “negócios da educação” encontrariam sua mais cálida morada, mas justo ali, naquela escola, naquela universidade pública, é que eu me sentia vendida, sujeitada, vigiada. Além disso, nunca havia vivido “tempos

de tão pouco tempo” para dedicar-me ao estudo. Justo ali, volto a dizer, em uma universidade pública!

O primeiro ano foi mesmo assim, assustador. Mas o segundo ano passou e eu já estava bem melhor, inclusive fazendo o desmame do medicamento para a Síndrome do Pânico. Algumas vezes me voltava algo daquela sensação de que eu iria morrer ao dormir. Em uma dessas vezes, o recém-casado Marido não aguentou.

– Pelo amor de Deus! Para de brigar com a sua mente e aceita que ela está viajando na possibilidade de morrer simplesmente pelo fato de que ela está muito cansada!

– Como assim?

– Aceita que a sua mente está PRE-CI-SAN-DO morrer! Nenhum ser humano pode aguentar tanto trabalho e pressão durante o dia. Aceita isso e dorme! Ou, pelo menos, me deixa dormir!!!

Eu levei a sério a recomendação. Despedi-me dele, considerando a possibilidade de que nunca mais o veria, fiz um drama danado. Pedi a ele que saísse do quarto e fosse dormir sossegado em outro lugar. E deixei aquela sensação de medo ir até o seu limite, sem brigar com ela, mas morrendo de medo dela. E assim não dormia, tampouco morria.

Dormir era a situação-limite, era morrer entregue àqueles pensamentos de oceano profundo. Da primeira vez, demorei duas horas para morrer e curiosamente acordei viva no outro dia. Na segunda vez, em menos de meia hora eu já havia morrido. Progressivamente aquelas românticas seções de despedida em direção à morte foram se tornando cada vez mais breves e escassas, até que nunca mais voltaram a acontecer.

Enquanto aprendia a morrer, trabalhava como antes, mas já tentando mudar algo na minha relação com o trabalho docente naquela *escola-universidade*. Melhor dizendo: eu continuava trabalhando demasiadamente, mas agora me esforçava muitíssimo para manter atividades regulares de lazer e exercícios físicos, sempre preocupada com minha fragilizada saúde mental e buscando reencontrar a inteireza do meu *ser*. É obvio que o “demasiadamente” iria explodir mais à frente. Não dá para negociar com aquilo que nos adocece, é preciso mudar radicalmente de postura e de ações. Isso não é fácil, porque há um contexto difícil de excesso de tarefas e informações, de aceleração dos tempos, de avaliações de produtividade e de uma série de questões da vida contemporânea que estão dentro da escola e da universidade. A mudança depende de cada um de nós, mas às vezes parece estar acima de nossas forças. Talvez isso aconteça porque estamos tentando mudar as coisas de maneira solitária. Particularmente o que diz respeito à nossa saúde mental é tratado como algo da esfera pessoal, do sucesso ou fracasso de cada corpo, não tendo o merecido espaço de aprendizagem e discussão nesses espaços formativos.

Esse “problema pessoal” de saúde mental havia me tornado mais sensível às manifestações de ansiedade de meus alunos e colegas. Eu já começava a mudar como professora, no sentido de garantir mais tranquilidade no ambiente das aulas, buscando minimizar, na medida do possível, os estímulos estressantes para os estudantes. Comecei a introduzir pequenos tempos de silêncio e de luz apagada, de respiração e imaginação, de suavidade no falar e paciência no escutar, como exercícios propostos aos alunos (e a mim) dentro de minhas aulas. Também conversava com as monitoras e com os monitores que eu orientava e com alguns colegas professores a respeito do assunto, de maneira que fui descobrindo que até mesmo o uso de medicação para lidar com o *stress* do ambiente de trabalho e estudo na universidade não era exclusividade minha.

De certa forma, eu avaliava que estava progredindo, ainda que lentamente, em minha condição de inserção e intervenção naquela comunidade. No entanto, algo mais me passava. Para um observador externo a mim, talvez eu poderia estar fazendo o mesmo. Minha alma, no entanto, estava paulatinamente sendo esgarçada, pois as condições extenuantes de nosso trabalho se processavam dentro de mim de maneira a minar minhas energias amorosas e criativas, cerceando minha liberdade e vontade de *ser*.

Eu estava começando a ironizar e debochar seriamente das palavras. O sentido político e moral da educação se convertia em algo moralizante e politiquês dentro de mim. A semente do cinismo havia sido plantada em minha maneira de ler e, principalmente, escutar as palavras do mundo da escola. Eu me tornava um monstro para mim mesma e me sentia parte de uma educação que estaria cerceando as possibilidades de *ser* de nossos estudantes.

Mas ainda não era só isso que *me* passava. No prédio da FaE, bem ali, em frente ao CP, as condições do meu *ser* não estavam muito diferentes. Minha receptividade aos textos e ensinamentos acadêmicos havia mudado, como se eu também me esvaziasse de sentidos por meio daquelas palavras escritas e ensinadas. *Por que estava tão diferente estudar na FaE? Por que eu havia perdido o encanto pelas palavras e por aquele tipo de discurso e saber?*, eu me perguntava. *Será que os anos de experiência em sala de aula haviam me afastado da teorização sobre a docência e a escola? Será que o fato de ser uma estudante da pós-graduação que é também professora da mesma universidade estava potencializando minha sensação de ser sufocada pelos mecanismos de controle, burocratização e cobrança de produtividade a que estamos submetidos naquele espaço de trabalho docente e de produção de conhecimento? Como eu podia me sentir tão resistente aos ensinamentos de meus professores, se eles demonstravam ter tanto conhecimento, reflexão crítica e abertura ao debate sobre as pautas acadêmicas que conduziam em suas aulas?*

O fato é que eu já estava péssima com as palavras. Meus raciocínios e leituras sobre as pautas acadêmicas só faziam reafirmar meu pessimismo com a educação. Além disso, aquelas aulas pareciam expor todos os detalhes e complexidades da condição docente

na contemporaneidade sem, contudo, considerar nossa *presença-de-corpo* docente naquele lugar.

Estudando na universidade que era também meu local de trabalho e operando com a lógica de um modelo de excelência acadêmica altamente teórico, crítico, reflexivo, analítico e exigente, que afinal passa a morar bem dentro da gente, eu não poderia simplesmente tomar a decisão de interromper meu curso de doutorado, o que pode acontecer na trajetória de qualquer estudante universitário. Era necessário escrever um tratado de minha derrota, um dossiê de minha não-tese. Na tristeza de minha (suposta) improdutividade acadêmica e no ceticismo de meu rompimento com a confiança nas palavras, eu já tinha até títulos bastante irônicos para o relatório de interrupção do *Projeto de Pesquisa*: “Elementos para uma pedagogia do deprimido”; “Ensaio sobre mentes educativas desconfiadas”; “Professora sim, gente não: atas de quem deixou de ensinar”; “Teoria e prática de uma educação da deserção”.

Escrever tratado, relatório, dossiê, teoria, ata, ensaio exige palavra de explicação. E explicações, naquele momento sufocante que vivia, eu não era capaz de dar. Dessa maneira, cheia de ironia e desalento, eu havia naufragado em meu intento de recuperar a saúde mental e de nadar tranquila entre as águas do oceano acadêmico. Pior: até mesmo a professora que eu era havia se afogado no mar da desilusão. Até mesmo a estudante de sucesso na escola havia passado a abominar tudo que dizia respeito ao estudo. Se eu não mais conseguia estudar e havia perdido a confiança nas palavras, como poderia continuar sendo professora?

A pesquisa havia se tornado a memória viva da *fobia* daqueles lugares. Estava paralisada, bloqueada, não podia retroceder, tampouco continuar. E como eu pensava em meus alunos! Como eu pensava naquelas crianças que “tinham branco” na hora da prova, que se diziam burras, naquelas que expressavam resistência, apatia e desmotivação no aprender. E me torturava por minha falta de sensibilidade para com o que elas poderiam estar vivendo para além de uma aula ou de uma prova de Matemática. Pensava no que poderia estar acontecendo dentro de suas cabecinhas, em como se processariam suas emoções na escola, em que outras dimensões de sua vida eu poderia estar tratando de modo superficial ou menos importante. E sofria com a professora perversa que eu havia descoberto em mim.

O *quarto-do-pânico em Belo Horizonte* era o “quarto do doutorado” no apartamento em que vivia no bairro Coração Eucarístico. Era entrar lá e começar um terremoto dentro de mim. Meu sangue fluía como um conjunto de pequenas descargas elétricas, como se agulhas internas quisessem me avisar que eu estava em perigo. Aqueles tremores se tornavam ainda mais intensos quando eu tentava ler. Extraordinariamente eu não entendia nada do que lia! Me dava um branco, pela primeira vez na minha vida! Aos poucos a fobia de ler se estendeu a todo e qualquer artefato que tinha a ver com estudar, pesquisar, aprender e, por fim, ensinar. E junto a isso eu me perguntava sobre o que eu escolheria salvar: *a tese ou a mim mesma?* Naquele momento, me parecia que uma coisa excluía a outra. Que salvar a tese me custaria a própria vida.

Enquanto isso, secretamente planejávamos uma *fuga*. Quando finalmente conseguimos chegar a nosso destino: Buenos Aires, a depressão da minha *alma-docente* já não precisava mais se esconder...

Em terras portenhas, os efeitos colaterais da nova medicação lentamente desapareciam. Mas paulatinamente eu me afundava em uma angústia sem fim. Meus pensamentos já não me surpreendiam tanto pela alta velocidade ou interrupção repentina, mas pela capacidade de, estando cada vez mais complexos e articulados, chegarem aos mesmos paradoxos de sempre, reiterando-me e comprovando-me que a linguagem que eu conhecia era um beco sem saída. Naufragada em minha “filosofia do ser ou não ser, eis a completa impossibilidade do existir”, eu parecia uma cadela correndo atrás do próprio rabo, um tornado tentando encontrar o início do seu vento, uma filósofa presa nas redes do próprio discurso. Com o pânico da morte superado e com os sintomas de ansiedade controlados, meu corpo anestesiado sabiamente me enclausurava no *looping* de pensamentos paradoxais que sempre culminavam no completo esvaziamento da palavra. Meu medo já não era de morrer, mas de viver eternamente condenada à morte de toda palavra em mim. E nesse *looping* paradoxal de minha mente, minha alma desfalecia, minha espiritualidade escorria ralo abaixo.

Eu continuava a pensar em meus alunos, especialmente naqueles que dizemos mais agitados, inquietos, desorganizados ou desatentos. O que significa uma criança tão cheia de vida, mas com pouca maturidade para pensar sobre o seu *pensar* e sobre o seu *sentir*, ser submetida a uma medicação de controle da agitação, da ansiedade, da *hiper* atividade? A agitação, a ansiedade e excesso de atividade são da criança ou da escola? Não questiono laudos médicos, pois sei da importância de um correto diagnóstico – eu mesma precisei de dois longos períodos de medicação para lidar com tudo o que vivi –, mas há algo a se refletir sobre nossa desenfreada necessidade de anestésiar os corpos da escola em vez de mudar a própria escola.

Naquele novo país, sem medo de morrer, bem longe dos lugares do pânico e com o corpo narcotizado, deixei-me levar pelo desafio de viver em um *corpo-sem-alma*. Por isso dancei a dança da loucura até o seu extremo. Neguei tudo o que me afirmava. Fui ao não-eu, à não-existência, à não-palavra. E como uma grande pervertida continuava a viver a vida fora do *quadro-sala-do-nada em Buenos Aires* de forma totalmente mascarada, garantindo a sobrevivência do *Projeto de Pesquisa* em notas de aula e outros registros de minha participação nos seminários de pesquisa e atividades de extensão do grupo de investigação daquela nova universidade: o grupo *Memória Docente e Documentação Pedagógica*.

Alguém que, em um sábado à tarde, tomando uma água de coco e escutando Paulinho da Viola, leia meus aforismos do *estado-de-loucura no quarto-sala-do-nada em Buenos Aires*, poderá se reconhecer: *eu também penso essas coisas, mas nem por isso me deprimos*. É que tudo o que hoje posso dizer assim, como uma longa história de *naufrágio* a se contar ou como gozo filosófico do *sentir* e do *pensar*, naqueles tempos eram ditos como dor

profunda do meu *ser*. Eram ditos de *pensamentos-do-tipo-fumaça*, porque as palavras haviam perdido sua espessura, substância e densidade e, por fim, seu poder de me orientar ou dar sentido à minha vida e à minha profissão.

Os *pensamentos-do-tipo-fumaça*. Eles se perdiam na atmosfera, entre sair para buscar um copo d'água e voltar, entre começar e finalizar um banho, entre uma estação e outra de meu transitar por Buenos Aires. Sua capacidade virtual de auto elaboração era tão grande que, ao prestar atenção neles, eu perdia o meu corpo. A tal ponto que eu me ensaboava várias vezes e não sabia se havia tomado meu banho, ia à cozinha várias vezes e voltava sem haver matado a sede (e sem lembrar que estava com sede), passava da estação de metrô em que deveria baixar, pegava o metrô de volta e passava dela novamente. Quando eu me dava conta do tempo que (não) havia passado, da tarefa que (não) havia concluído, do lugar onde (não) me encontrava, eu já não podia recuperar aqueles pensamentos na mente, muito menos na escrita. Aquela nuvem de *pensamentos-sem-corpo* se desfazia no ar, denunciando o vazio existencial, o *corpo-sem-palavra* e a *palavra-sem-corpo*.

Foi preciso morrer a palavra em mim. Revirando-a na terra de seu apodrecimento, descobri que o dizer não está nas palavras em si, mas nelas encontra tanto abertura quanto fechadura para o *pensar* e para o *sentir*, para o próprio *existir*. Nelas encontra a força do criar e destruir, do omitir e assumir, do resistir e transformar. Por isso, a pessoa em quem morre a palavra se sente impossibilitada de *existir*, fora do mundo, sozinha, completamente desolada.

♪♪♪ Solidão, palavra
 Cavada no coração
 Resignado e mudo
 No compasso da desilusão...
 (...)
 ♪♪♪ Desilusão, desilusão
 Danço eu, dança você
 Na dança da solidão...
 (...)
 ♪♪♪ Apesar de tudo existe
 Uma fonte de água pura
 Quem beber daquela água
 Não terá mais amargura

Trechos da Música: Dança da Solidão.
Compositor: Paulinho da Viola.

A palavra morta, apodrecida, tem onde buscar sua recomposição. Encontrando a fonte de água pura, ela se nutre de outras linguagens, revigorando seu corpo para ressignificar a vontade da alma. Na dança da solidão, o *navrágio* se transformava em *baile*...

O baile

*Si algo muy bueno te pasa... VIAJA para celebrar.
Si algo malo te pasa... VIAJA para olvidar.
Si nada te pasa... VIAJA para que algo te pase.*

Autor desconocido, Feria de Santelmo, junio de 2017

No 2º semestre de 2015, obtive o afastamento de minhas atividades administrativas, de ensino e extensão no CP, para que eu pudesse dedicar-me integralmente às atividades do *Projeto de Pesquisa*. Afastamento que, por sua vez, possibilitava as condições para estar “cada vez mais próxima”, “estranhando o que é conhecido”, dançando conforme a música do *Projeto Imersão Docente*. Meu “estar ali” mudou de *status* e eu me percebia, no olhar dos outros habitantes daquele mundo escolar, de duas maneiras distintas: ora estava ali como pesquisadora nativa, tomando nota de tudo que via e ouvia, gravando reuniões, revirando documentos e realizando entrevistas; ora estava ali como mais uma professora nativa que participava das reuniões de formação e de outras atividades exercidas pelos estudantes de licenciatura, porém interessada em seus processos de aprendizagem da docência.

Enquanto isso, escrevia trêmula e ansiosa o Plano de Trabalho para o Doutorado-Sanduiche na Universidade de Buenos Aires, um novo *projeto* que me levaria para bem longe dali. A lua nova anunciava a *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas* como uma metodologia importante a ser aprendida; a crescente me ajudava a construir a coragem para me arriscar a viver tamanha aventura, a cheia me dava a energia que eu precisava para tomar decisões e realizar as tarefas burocráticas pertinentes. A outra lua periodicamente minguava a confiança de que aquela *fuga* seria possível.

A dança e a música faziam o elo dessa aventura lunática com a realidade. Em Buenos Aires, eu reencontraria o tango que outrora dançara em mim, mas que lentamente morria em meu corpo enquanto minha tragédia progredia. Acompanhando-me por um tempo, o Marido poderia dedicar-se ao estudo de suas preciosas artes, engenhosamente dando férias às suas obras de engenharia. Eu estaria longe, porém bem perto do meu amor.

Belo Horizonte, 23 de dezembro de 2015.

Noite de lua cheia.

– Desistir? Jamais!!!, dizia nosso amigo, também doutorando, com o indicador direito em riste. Faz o seguinte: bota tudo que é do doutorado numa caixa, desaparece com ela da sua vista e fica um mês sem trabalhar. Doutorando também pode tirar férias. Enquanto isso, vou te indicar a Dra. Lalá. Essa é boa!

Foi assim, por um conselho de experiência, que um quarto inteiro de pânico se reduziria à *caixa-do-pânico* e, mais uma vez, meu corpo se aninharia nas teias da medicina...

Belo Horizonte, 3 de abril de 2016.

Noite de lua minguante.

Só um milagre tornaria possível aquela fuga. Medicamentos ainda sendo ajustados, efeito colateral vinha de tudo quanto é lado. A poucas horas de embarcar, a tontura, o medo, o enjoo e a completa desorganização só me faziam desanimar. Nenhuma mala se podia fechar. Coisas inúteis sobravam, necessidades óbvias faltavam. A *caixa-do-pânico* permanecia intacta. O que levar?

Às 18h, o comando SOS-Marido estava ali, pronto para atuar. Havia gente dobrando vestido, selecionando cachecol, gente preparando lanche, fazendo *backup* de arquivo, gente contando piada, fotografando posição de livro, gente dando abraço, escaneando documento perdido, era um ir e vir de se emocionar. Eu mais parecia um pião bêbado, dando voltas em torno de minha falta de eixo, sem conseguir concluir tarefas das mais simples. Estava desorientada e a *caixa-do-pânico* continuou fechada. Eu não botava fé que conseguiria viajar, muito menos que iria me adaptar a um novo lugar...

Tilcara, 7 de abril de 2016.

Noite de lua nova.

O milagre da amizade continuava a fazer presença: não só havia conseguido fugir, como já havia partido sem Marido para outro lugar. Durante aqueles três dias, minha estadia era Tilcara, na Província de Jujuy, aquela terra mágica, onde se respira a cultura e a memória de povos originários do norte argentino. Tomei meu primeiro *mate compartido*, bebi *te de coca*, comi *locro* e *humita*, *hamburguesa de kinoa* e *tamal*.

A primeira tarefa do seminário: escrever uma versão rascunho (*versión borrador*) de um relato de experiência que contasse “como eu havia chegado ali” (*como llegué hasta aquí*). O Professor fazia análises profundas dos seus fundamentos, ao mesmo tempo em que, de modo bastante simples, colocava o dispositivo da *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas* para funcionar. A Professora me fazia marejar os olhos, recordando-me o quanto era fascinante aprender e podia ser bom estudar. Tudo era lindo, místico, emocionante, especial. Ali a esperança começava a me fazer esperar.

Os primeiros dois meses em Buenos Aires eram *quase* férias da dor. O *quase* era a sensação constante de “não merecer”, de ser uma farsa naquele doutorado-sanduíche, de estar foragida da verdadeira feitura da tese, mesmo participando assiduamente das atividades do grupo de pesquisa. Enquanto isso, frequentava as milongas, visitava a museus e assistia a espetáculos de música, cinema e teatro. Embriagava-me de arte. Minha alma pedia e vampirizava a arte. Meu corpo suava o tango de maneira raivosa, *rebelde*, quase vingativa.

Nos cadernos do doutorado-sanduíche, encontrei verdadeiras pérolas de minha escrita reflexiva. Ela já estava ali, em Tilcara, desde o primeiro dia de meu estágio! Naqueles espaços onde eu lidava com uma densidade teórica gigantesca (os seminários) e onde eu era convidada a ler, escrever, comentar e reescrever relatos de experiência (as oficinas de escrita e, posteriormente, as clínicas de edição pedagógica), em outra língua, eu era livre para escrever. Ali, mesmo lidando com a complexidade de escutar em *castellano* e escrever em *portunhol*, eu inexplicavelmente escrevia o que eu pensava, o que eu sentia ou tinha vontade de indagar. Mas, quando voltava para a minha nova casa, eu me esquecia completamente do que havia sido capaz de fazer para a realização do *Projeto de Pesquisa*.

Voltar ao *quarto-sala-do-nada em Buenos Aires*, o pequeno apartamento de apenas um ambiente em que nos instalamos nessa nova velha cidade, era mergulhar em uma angústia sem fim. Não tinha vontade de nada, nem de comer, mas me empanturrava de *medialunas* com *dulce de leche*, sem sentir o sabor delas. Passava dias sem sair de casa, imobilizada pelo frio, pela chuva insistente e pela própria condição deprimente.

Nesse clima enclausurado, a ressaca daquela embriaguez de arte havia se convertido em sede política. Sofria exageradamente os efeitos do que acontecia no Brasil, a tal ponto que nem parecia que eu estava tão longe. Assistia, pela internet, a horas e horas da programação da TV Senado e às discussões da Câmara dos Deputados, coisa que nunca havia feito na minha vida. Participar dos acontecimentos do meu país via redes sociais e petições digitais era uma *fuga* de mim que se entranhava ainda mais em mim. Muitas manifestações em Buenos Aires também lutavam por melhores dias e essas, sim, algumas vezes, me tiravam da inércia e me alimentavam com tambores em ritmo de guerra.

Meu país se afogava em argumentos passionais e debates de palavras esvaziadas por seus usos irresponsáveis. Feminismo, misoginia, homofobia, doutrina, escola sem partido, esquerda, direita, corrupção, pátria educadora, bolsa-família, por deus e minha família, golpe, fascismo, crime de responsabilidade fiscal, democracia, manifestação, ocupação de escola... A efervescência e o transtorno social e político da realidade brasileira também se faziam em minha mente, alimentando minhas dificuldades existenciais no mundo contemporâneo. Falsas notícias, autoritarismo e abusos de poder eram o prato principal para quem não queria comer.

As histórias de machismo e misoginia, que explodiam nas redes sociais, aqui e lá, me ardiam em memórias de abusos de mim e se reavivavam na grande diferença que eu também percebia entre caminhar sozinha e caminhar acompanhada pelas ruas de Buenos Aires. *Ni una menos* era o grito coletivo de minha caminhada *em marcha* pela cidade acinzentada.

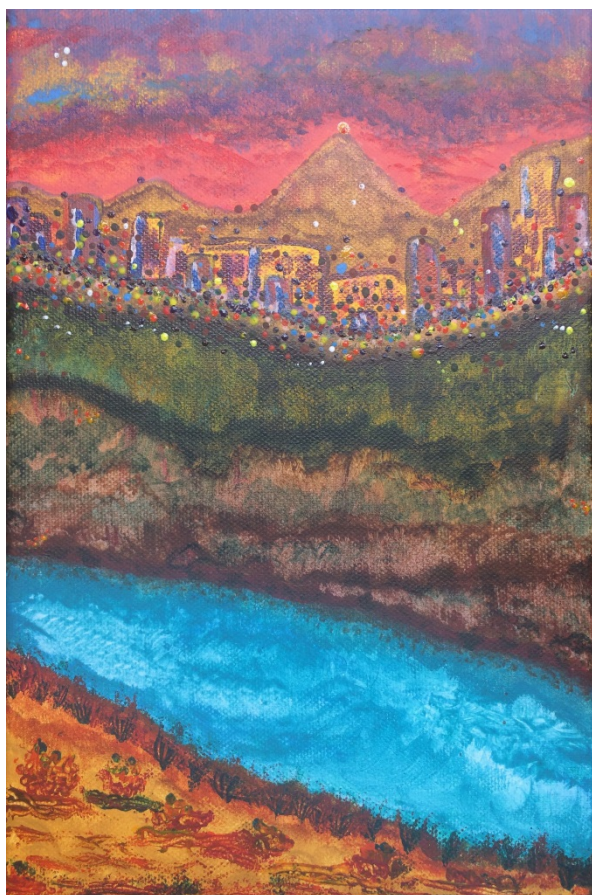
No *quarto-sala-do-nada em Buenos Aires*, comecei a estudar a dança da morte da palavra em meu corpo. Eu contemplava a chegada de meus pensamentos e, como uma cientista positivista, observava seus efeitos e nulidades em meu corpo. Em outro tipo de estudo, como uma cientista da hermenêutica, eu já podia reeditar a história de meu corpo, reinterpretando meu *pensar* e meu *sentir*, interrompendo os circuitos paradoxais da minha mente, a ausência de meu corpo na presença da palavra e a ausência da palavra na presença de meu corpo. Para isso, também me ajudou a prática do *Tai Chi*

Chuan, que eu resolvi desenvolver depois de receber um folheto de propaganda que me convidava a “meditar em movimento”. A dança marcial dos movimentos do Tai Chi e seus exercícios de respiração, aplicada ao traçado manual da escrita, com seus movimentos de pausa e reflexão, me ajudou a desenvolver uma espécie de inteligência narrativa, em que minha mente paciente e passivamente se abria a seu próprio devir em meu corpo. Para isso, também foi fundamental a poesia, que se tornou o grito metafórico da palavra em meus escritos, o decreto do fim de tantas “aspas” para pedir licença no meu dizer.

Depois de voltar a todos os meus escritos e ver a quantidade de reflexões sobre pesquisa narrativa neles presentes, pude compreender porque, mesmo que eu insistisse em afirmar que “eu não estava escrevendo a tese”, havia uma voz que insistentemente me dizia que eu estava progredindo naquele *quarto-sala-do-nada em Buenos Aires*, que eu estava indo bem com meu *estado-de-loucura*. *Seu movimento espiritual é uma das coisas mais bonitas de se ver! Sua tese já está escrita, falta apenas você se ler...*, dizia o Marido com uma certeza espantosa. E, como um profeta do amor, anunciava que logo chegaria o momento de me reerguer. Foi por conselho dessa voz que o *baile* se transformou em *pintura*.

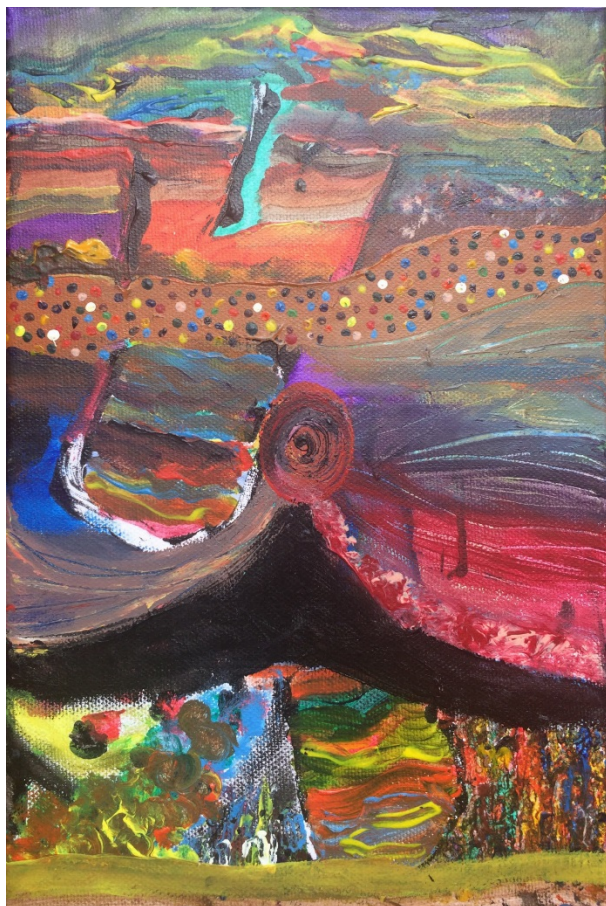
A pintura

E comecei a pintar...



Naufração, Buenos Aires, 2016

Sem conhecer técnica alguma, inventava um estilo simples e próprio de me expressar.



Baile, Buenos Aires, 2017

O *quarto-sala-do-nada* em Buenos Aires virou galeria de arte: *Série Noche Primera*, *Série Colóquio*, *Série Despejo*, *Série Primavera*, *Série disso e daquilo*.

Aos poucos o *estado-de-loucura* foi se transformando em *surtos-de-pintura*.

Entre os escritos da *Carta-catarse*, o próprio *Projeto de Pesquisa* se convertia em uma *experiência* de pintura em papel e tela.

E quanto mais o corpo se pintava, mais a *pintura* virava *escrita*.

A escrita

Buenos Aires, 30 de junho de 2016.

– Por agora, te sugiro não pensar na escrita da tese – disse o Professor. Te convido a me escrever uma carta, no corpo do e-mail, em que você me conte sua confissão de hoje. Escreva-me um texto informal que apenas conte sua história com a pesquisa. Conte-me “como você chegou até aqui”. (...). E mais: escreva essa carta pensando que o destinatário é um amigo, não o especialista da universidade. (...). Obviamente que não é o caso de contar-me segredos inconfessáveis! Por isso, antes de enviá-la a mim, salve-a como rascunho ou faça o primeiro envio a você mesma, para que você já comece a tomar decisões de edição de sua escrita.

Foi assim que se abriu a torneira da escrita autenticamente investigativa. Um *looping* altamente criativo de “escrita sobre a escrita” começou a funcionar em meu corpo. Um *convite* amigável e *expert* do Professor havia me impulsionado a buscar todas as pistas de minha *experiência* com o *Projeto de Pesquisa*. Com essas *pistas de experiência* eu escrevia a *Carta-catarise* que daria origem e substância a esta história. Aceitei o convite como um conselho, um desafio e uma esperança de resgate de minha *alma-docente*. Iniciada a produção da carta, meus novos escritos passaram a estar no corpo virtual daquele *rascunho de e-mail*.

O que antes estava disperso, em distintos suportes e textos, passou a ser reescrito no arquivo digital da carta. Mas o modo de ler o escrito e fazer a reescrita do lido já começava a ser diferente, em função da *Documentação Narrativa das Experiências Pedagógicas*.

Durante toda a minha vida acadêmica, eu havia concordado com os textos, no sentido de filiar-me à sua linha argumentativa e entender o que o escritor quis dizer, como ele construiu o texto, para então fichá-lo e destrinchá-lo, analisar e relacionar suas partes e informações, etc., usando todas essas habilidades que aprendi na escola e na universidade. Enquanto foi essa a minha única forma de estudar e entender o mundo dos textos, eu me sentia uma pessoa profundamente identificada com os discursos acadêmicos e escolares. Inclusive para dizer a crítica *deles* ou *sobre* eles. A palavra da minha crítica era “já esperada”, já encadeada pelo padrão explicativo e argumentativo dos textos. Não era autêntica, não era fruto de uma experiência de leitura. Agora eu começava a construir outro tipo de conversa com os textos.

Àquela altura dos acontecimentos, a escrita havia se convertido em vários tipos de interpretação do mundo da vida, segundo diferentes intenções: compreender o funcionamento da minha mente, registrando progressos e retrocessos de minha capacidade de gerenciá-la; definir pauta para o trabalho terapêutico, que seguia a todo vapor via *Skype* e *Facetime*; sair daquela “filosofia do tudo é nada”, resgatando minha relação com os sentidos de esperança e com o poder de intervenção das palavras no mundo da vida; compreender o que eu havia vivido no CP e na FaE nos anos anteriores a meu estágio de doutorado-sanduíche no exterior. Todas

essas escritas deram suporte à reconstrução de *pequenas-histórias* da minha vida que se reescrevem agora no processo investigativo.

Outras escritas se faziam como experiência política e poética, vivenciada pela nova exigência de minha alma em fazer da palavra um movimento de abertura e politização, rompendo com os antigos escritos que se pensavam puros e carregados de boa intenção.

Se meus textos acadêmicos ou de registros de escola algum dia tiveram algum sentido poético, talvez assim o fossem pela interpretação de quem os lia. Posto que para mim eram escritos de pura convicção. Uma professora assim, tão convicta, teria que ser (inter)rompida para viver a poesia em alguma dimensão de sua experiência vital. Ou ela passaria por esta vida tentando adestrar gente para o sucesso na vida e na escola, para o controle da palavra, fazendo da educação uma grande máquina de reprodução. Seria um triste legado de uma pobre professora bem-intencionada.

No corpo da *Carta-catarse*, os diferentes tipos de escrita aconteciam mesclados aos registros que, por sua vez, foram definidores do novo modo de investigar: as escritas *dos* e *sobre* os processos de *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas* dos quais eu participava, em Buenos Aires e região, especialmente nos municípios de *San Fernando* e *Tigre*. A releitura dos cadernos de doutorado-sanduíche me auxiliaram a produzir “escritas sobre as escritas”, que funcionavam como saliências e reentrâncias da própria *Carta-catarse*, de tal maneira que fui encontrando e desenvolvendo os *núcleos de sentidos* da *experiência* que eu reconstruiria por meio desta *história-de-histórias*.

Se eu insistia em dizer que não podia escrever a tese, por que havia sido possível escrever o relato de experiência do “dia das bananas na aula de matemática”? Se, em *San Fernando* e *Tigre*, o que fazíamos era investigar nossas práticas enquanto escrevíamos, líamos, comentávamos e reescrevíamos coletivamente nossos relatos de experiência pedagógica, por que eu “não podia” escrever o texto investigativo da minha pesquisa de doutorado? Com o tempo fui compreendendo que, em *San Fernando* e *Tigre*, a palavra servia à reconstrução de uma *experiência*. Lá eu estava aprendendo a fazer outro tipo de leitura, escuta, comentário e escrita. A palavra era outra. No entanto, em meu processo formativo, não era possível simplesmente apagar em meu corpo a palavra que, podendo ser apenas definição ou explicação, matava seus múltiplos sentidos possíveis na própria trama das relações sociais em que eu me encontrava. Era preciso reescrevê-la, reeditá-la nos circuitos e redes de pensamentos e sentimentos de meu corpo, nos circuitos de minha memória e pela via da imaginação. A dificuldade em reconhecer uma escrita de tese em meus textos era a prisão de meu corpo a uma relação burocrática com a palavra, relação que ativava certos circuitos de pensamentos e sentimentos sempre que o contexto potencial de interlocução de meu texto era o mundo acadêmico e escolar que eu havia vivido ou idealizado.

Mas, afinal, como essas escritas me auxiliariam a reconstruir a história do *Projeto de Pesquisa*? A busca dos sentidos da investigação mostrava-se caótica, sem fio condutor, sem um enredo que configurasse algo a dizer que fosse mais do que escrever, escrever, escrever... Se eu já havia seguido o sábio conselho que havia recebido de uma amiga professora: “vai

botando o caos em palavra”, era chegada a hora em que “*a palavra bota ordem no caos*”. Era chegada a hora de transformar a *escrita* em *narrativa*.

A narrativa

Agora o desafio era escrever esta *história-de-histórias*, para a qual eu deveria configurar um enredo, tecer fios de uma intriga, enlaçar conteúdos dispersos de minha investigação, os quais, por sua vez, se relacionavam também de forma dispersa com acontecimentos de minha vida. O ato de escrever deixou de ser seguro em *si mesmo*, para ser decisão sobre um campo de possibilidades e experimentações, passando a ser seguro em *mim mesma*. A pesquisa saiu de um lugar inalcançável e exigente de saber crítico para habitar um lugar crítico e exigente de escolhas que eu era capaz de fazer *estando aqui* para escrever, no lugar de minha *experiência*. A investigação passou a ser exercício de memória e imaginação. A professora criativa renascia na ação de reinventar a palavra. Como investigadora eu aprendia a *ser*, portanto, protagonista de minha formação e história acadêmica.

Enquanto realizava o trabalho de campo no CP e frequentava as disciplinas da FaE, eu tomava notas de tudo, agindo como uma máquina de fazer registro. Nos dois primeiros anos da pesquisa, eu tinha uma intuição de que a narrativa poderia ser um caminho, mas não estava bem convencida, tampouco tinha formação para isso. E não estar bem convencida não tinha a ver com uma falta de argumentação consistente, mas com uma desconfiança ainda incipiente de que buscar a narrativa do outro necessariamente exigiria de mim um *abrirme* pessoalmente ao ato narrativo (à *experiência*). Estando numa época em que já estava tão difícil reencontrar a inteireza de meu *ser*, a incipiente desconfiança alimentava o pânico de escrever, o pânico de estudar, o pânico de ser docente e pesquisadora a partir de outras racionalidades. Com isso, não escrevia o que *pensava* ou *sentia*, mesmo quando tomava notas de minha própria intervenção no campo da pesquisa. Desiludida das palavras, meu olhar sobre aquele universo era neutralizado, minha escrita sem voz, meus ouvidos sem escuta. Para voltar aos registros produzidos, era preciso construir uma atitude investigativa completamente diferente: não a de quem tem de alcançar “o saber que se ensinava” na FaE ou “a realidade que se observava” no CP, mas o de quem apreende e relaciona, sente e compreende, pensa e interpreta, valora e faz opções.

Agora o *Projeto de Pesquisa* mergulhava, sem *naufragar*, no mundo das investigações (auto)biográficas e narrativas em educação. A pesquisa havia se tornado narrativa e, em sua feitura por meio da reconstrução narrativa de minha experiência formativa no contexto da investigação, assumia uma abordagem autobiográfica inovadora. Seu modo de produzir conhecimento havia feito da escrita *narrativa* uma *experiência de formação*.

A Experiência de Formação

Posso dizer que essa história só começou porque havia uma brisa de necessidade formativa, uma nuvem de paixão no ar, um pequeno sopro de tempestade por vir. Quando apresentei o *Projeto de Pesquisa* para avaliação, um ano depois de minha entrada no Programa de Pós-Graduação da FaE, havia um parágrafo assim:

Os primeiros questionamentos que mobilizaram de forma mais ampla o planejamento desta pesquisa podem ser assim sintetizados: como identificar e compreender, nos discursos e nas ações dos monitores atuantes no *Projeto Imersão Docente* – CP/UFGM, elementos que possam caracterizar o processo de aprendizagem da docência nesse contexto? Como a análise desse processo de aprendizagem dos sujeitos da pesquisa – em que se supõe constituir saberes que são “deles” – pode ser articulada às análises de um processo mais amplo de formação profissional para a docência, o qual necessita ser discutido e qualificado no âmbito de pesquisas e projetos educacionais das universidades e da sociedade brasileiras? Que aspectos podem e devem ser observados em uma investigação que envolve um objeto tão complexo – a aprendizagem da docência – especialmente considerando-se a transitoriedade e as especificidades das *condições de formação* propiciadas por uma experiência específica de formação? (Projeto de Pesquisa, dezembro de 2014, p. 24)¹⁰¹

A *nota de rodapé* acrescida àquele parágrafo havia sido apenas uma *isca*. A professora avaliadora mordeu, mas quem foi pescada fui eu. Pescada por uma nota de experiência.

A partir daquele momento de avaliação do *Projeto de Pesquisa*, em que a professora avaliadora ofereceu importantes contribuições no sentido de problematizar o conceito de *experiência* que pensávamos adotar na investigação, intensificaram-se minhas *trêmulas* leituras sobre a temática, nas quais eu me deparava com o contraste entre as impossibilidades e terríveis perdas da experiência (nas sociedades modernas ou pós-modernas) e os potenciais sentidos formativos da experiência no campo educativo. A morte da experiência nos textos era mais um motivo para eu me encontrar com a morte de mim mesma em meu corpo. Os *bons ares* da *experiência* ventavam de um lugar bem longe: a Universidade de Buenos Aires, na Argentina, onde eu conheceria o grupo de pesquisa *Memoria Docente y Documentación Pedagógica*.

¹⁰¹ No processo de elaboração inicial do projeto de pesquisa, quando da seleção para o doutorado, o desejo inicial da pesquisadora por uma “avaliação” do *Projeto Imersão Docente* foi paulatinamente sendo reinterpretado por ela mesma como um desejo de investigar *se e como* os licenciandos estão aprendendo a ser professores com essa experiência. Partia-se da compreensão de que investigar a aprendizagem da docência significaria necessariamente conduzir uma pesquisa cujo referencial teórico seria “basicamente” a produção científica sobre os saberes docentes. No processo de reelaboração do projeto, decidimos deslocar – ou ampliar – essa compreensão para considerar o conceito de *experiência* de John Dewey como possível referencial teórico de análise e tomar, como ponto de partida para a problematização desse objeto, a literatura que estabelece a crítica ao modelo da *racionalidade técnica* descrito por Donald Schön, sem, contudo, desconsiderar as contribuições da literatura sobre os saberes docentes.

Los docentes colaborativamente construyen otras formas de nombrar el mundo escolar. Como? Encontram outras palavras para dizerem esse mundo? Inventam palavras? Reconstruyen sentidos para sus experiencias y prácticas educativas. Será possível? Frases como essas, lidas em textos desse grupo, me convidavam a fugir para Buenos Aires de alguma maneira.

No processo de documentar narrativamente minhas experiências pedagógicas, processo que aprendi a fazer com esse grupo, comecei a ver o potencial da escuta colaborativa ao relato do outro como escuta democrática à palavra do outro, à experiência do outro. Palavra tomada, portanto, como abertura para a experiência de diálogo e como *pista* de uma experiência a ser reconstruída na linguagem escrita e em novas maneiras de refletir pedagogicamente. Palavra que era cuidadosamente indagada em sua íntima relação com o mundo da escola e com a pronúncia de seus sujeitos.

Transformando-me pela *experiência de palavra*, comecei a reconstruir cenas e diálogos vividos em minha *escuela-universidade*. Voltei a escutar as palavras dos outros habitantes daquele mundo. Essa escuta, materializada em escritas e reescritas, devolveu-me o sonho com minha presença no processo de ensinar, em que as palavras do *dizer* não estivessem separadas do que envolve o *sentir* e o *pensar* autêntico de quem as diz. Devolveu-me o sonho com minha presença no processo de *formarme* junto com meus colegas de trabalho, em que o exercício de escuta de nossas palavras possibilite que o diálogo e a convivência democrática possam ser aprimorados e continuar existindo.

Quem sabe o texto de minha história nessa escuela-universidade poderá ser reescrito ao som de uma delicada flauta, em vez de tambores de guerra!? Assim comecei a reposicionar-me amorosamente para com meu contexto de trabalho na UFMG. Amorosamente, mas não ingenuamente para com os processos históricos, socioculturais e políticos em que meu *corpo* participa naquele contexto. É preciso que amorosidade e criticidade funcionem juntas como motor da esperança que viabiliza a mudança.

A experiência de palavra significou muito mais que uma aprendizagem que viabilizaria a execução do *Projeto de Pesquisa* ou o regresso da professora à lucidez intelectual e ao posicionamento político-poético em favor de uma pedagogia da autonomia e da esperança. O tempo em minha vida foi ressignificado por ela. Comer com mais calma passou a ser perceber que as palavras do pensamento de quem mastiga também têm sabor. As palavras movem substâncias em nosso corpo, elas causam e são causadas, elas geram e são geradas por nossas sensações e pensamentos de vida e de morte. Expandir o tempo de cada instante da vida tornou-se um saber de *experiência de palavra*. E como as palavras ditas nas ruas e na universidade, em outro idioma, me traziam outra sonoridade e outra beleza para dizê-las em português! *Me encanta eso o aquello! Hay que poner el cuerpo! Gracias, muy amable!* Algumas construções desta língua já me impregnaram de tal maneira que não sei se volto a escrevê-las em português. Como, depois de haver aprendido a escrever "*formarme*" poderei voltar a escrever "me formar" ou "formar-me", *uai!?* *Che*, que traço é esse – o hífen – que torna perdida toda a poesia política de ser sujeito amalgamado ao verbo que me forma!?

Dessa maneira, eu havia reencontrado o *encantamento* da palavra, seu *corpo* e sua *gentileza*. Flauteando minhas memórias, passei a considerar a escrita como *presença-de-corpo* na interpretação e reconstrução de memórias, em sua estreita relação com o futuro que projetamos para nós mesmos e para o mundo. Estava, portanto, construindo uma nova relação com a palavra, interpretando meu processo formativo como uma *experiência de palavra*.

Quando ainda estava presa aos sentidos diagnosticadores das palavras pânico, ansiedade e depressão, eu queria muito retirá-las desta *Carta-catarse*. Por quê? Porque ainda me assombrava a ideia de que palavras de “transtorno da mente” poderiam depor contra a legitimação do conhecimento acadêmico produzido pela pessoa de “mente transtornada”. (...) Mas expandi os sentidos de minha *experiência* com essas mesmas palavras. Quando reconheci em meu processo formativo uma “experiência de palavra”, essas e outras palavras, tomadas como núcleos de sentidos da experiência, se tornaram aberturas a novas interpretações que configuram o mundo do texto que escrevo. Retirar aquelas palavras do relato seria retirar sentidos da vida que eu vivi na história que estou contando, matar a *experiência* que eu reconstruí em meu processo formativo. Seria retirar o que me trouxe até aqui. Seria também retirar as possíveis conexões desta história com histórias de outras pessoas que habitam o mundo da escola e da universidade na contemporaneidade.

E foi assim que a *experiência de formação* virou produção de uma *tese*.

A tese

A *Carta-catarse* foi escrita de julho a dezembro de 2016. Suas 90 páginas foram produzidas a partir de um processo de investigação vivida como *experiência*. Um simples *convite* de escrita feito pelo Professor havia gerado um grande movimento de *biografização* da vida, de formação como *experiência* e da escrita narrativa como produção de conhecimento em uma perspectiva hermenêutica, interpretativa. Por meio dela eu começava a configurar a *práxis* investigativa e formativa que eu denominaria *experiência de palavra* e que seria o *núcleo de sentidos* tomado como central para a configuração da intriga narrativa desta história, uma *dimensão formativa* desta investigação, que atravessa toda a minha *experiência*.

Durante o período de escrita da *Carta-catarse*, eu ainda não voltava ao material do meu trabalho de campo. A *caixa-do-pânico* permanecia hermeticamente fechada. O processo investigativo comprometido com a futura, agora atual, reconstrução narrativa de minha *experiência de formação*, foi paulatinamente construindo minha posição de enunciação no contexto da pesquisa, em que fui assumindo-me como sujeito de experiência e de saber, de pronúncia da palavra, de recriação e produção de conhecimento, ao mesmo tempo em que se fortalecia meu processo de melhora psíquica. Até que, finalmente, encontrei “o lugar onde colocar a cadeira para me sentar”.

Em outubro de 2016, houve um momento que marcou o giro narrativo e hermenêutico da tese: o *Coloquio Intercambiando investigaciones sobre las experiencias pedagógicas, formación docente y narrativas (auto)biográficas*, organizado pelo Instituto de Investigações em Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, sede de meu estágio de doutorado-sanduíche. Nele eu apresentei alguns trechos reflexivos mais elaborados da *Carta-catarse*, sobre os quais o grupo de pesquisa deu contribuições valiosas no sentido de compreender o que estava acontecendo com meu processo investigativo. Uma demorada conversa sobre os conceitos de “aprendizagem” e “formação” foi fundamental para que eu tivesse mais clareza sobre o objeto de pesquisa que eu mesma estava construindo com o que havia nomeado *experiência de palavra*. Naqueles dias, percebi e decidi que minha pesquisa já não focalizaria processos de *aprendizagem da docência*, mas *experiências de formação*.

Pois bem, a ideia de meu *naufrágio* como pesquisadora havia sido totalmente desconstruída. Encarar a própria pesquisa como *experiência de formação* fez com que eu me sentisse autorizada a dizer minha palavra desde este lugar: o lugar de minha história formativa no processo investigativo, o lugar que *me* forma e *me* transforma pela *experiência de palavra*. História e experiência que, por sua vez, compartilham sentidos, sentimentos, ações, reflexões e contextos socioculturais vividos com outros e outras no grande *baile* da vida.

Até aqui vivi momentos de esperança seguidos de tristeza profunda. Para cada dia de esperança, vivia duas semanas de depressão... Outro dia de esperança, uma semana de depressão... Mais um dia de esperança, três dias de depressão... Outro dia de esperança, dia sim, dia não... Até que a esperança passou a tomar conta de todos os meus dias e a memória daquela angústia virou uma mão forte apertando meu peito enquanto eu escrevo e reescrevo esta carta, que, afinal, se tornou fonte, método e produção de conhecimento na investigação. Não sei por que razão essa mão insiste em estar aqui: para me acalantar com as outras mãos que me ajudam a realizar esta tarefa? Por saudade dos amigos e da família? Para me lembrar de que existe uma banca avaliadora que me espera (e um prazo que não me espera)? Para evidenciar minha *presença-de-corpo* nesta escrita? Talvez seja para me obrigar a fazer paradas e sair a respirar profundamente esses *buenos aires*, agora que voltei a sonhar com um *belo horizonte* para a minha vida... E a loucura? Onde foi parar? Ah! Essa eu faço questão de alimentar, às vezes em papel, outras vezes em tela. Pode ser em acrílico ou aquarela...

O tempo da experiência jamais será tempo perdido!, esse havia se tornado meu novo mantra de trabalho. Mas já entendia que essa bela oração não realizaria milagre algum. Por isso a converti em coragem para, no final do ano de 2016, solicitar a prorrogação da data do exame de qualificação. O medo de me expor, principalmente pelos laudos médicos que eu deveria apresentar, havia se dissipado completamente no processo de investigar e contar a minha história. Eu havia recuperado a dignidade em meu mundo psíquico, meu corpo já dava

sinais de estar fazendo as pazes com minha mente e minha alma havia encontrado novos caminhos de espiritualidade. O futuro voltou a ser incerto, por isso voltei a ter esperança.

O parágrafo final da *Carta-catarse* continua a alimentar minha sede política com um copo poético de lágrimas:

Depois de toda essa catarse,
De mergulhar em um mundo sombrio de solidão...
Posso perceber quanta coisa aqui há!
Do mundo social,
Do mundo acadêmico,
Do mundo da escola.
Tudo isso em meu texto!
Não inauguro o que eu mesma senti, vivi ou aprendi.
Volto a estar com outros...

Buenos Aires, 20 de dezembro de 2016.

Finalmente a *caixa-do-pânico* pôde ser reaberta. A *Carta-catarse* jamais foi enviada ao Professor e o *Projeto de Investigação* virou pesquisa narrativa de abordagem (auto)biográfica sobre *experiências de formação* de sujeitos em imersão docente...

4 NARRATIVA, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE O RELATO AUTOBIOGRÁFICO E A LITERATURA ACADÊMICA

Si pretendemos escribir desde la experiencia, solo podemos escribir lo que nos hace escribir, lo que se nos da a escribir, lo que de alguna forma concierne nuestra escritura, lo que de alguna manera se impone a nosotros, lo que de alguna manera nos importa, lo que nos exige escribir.

Jorge Larrosa

Neste capítulo, a *história-de-histórias* contada no capítulo anterior – meu *relato de experiência de formação* – alcança outro nível de narração, por meio do qual busco explicitar alguns diálogos possíveis entre o relato e a literatura acadêmica. Ao fazê-lo, muitas palavras daquela narrativa autobiográfica assumem outros sentidos e o mesmo relato continua sendo reescrito, dando continuidade à produção da *Carta-catarse*. Ao mesmo tempo em que o *texto-de-tese* se enreda em uma conversação que *baila* com autoras e autores que alimentaram a construção daquele relato, os escritos aqui produzidos têm o propósito de desenhar caminhos de compreensão sobre o que significa investigar narrativamente a formação.

4.1 Dando o tom dos escritos autobiográficos desta tese

Como encontrei o meu lugar nesta pesquisa? Reconstruindo minha experiência de formação, indagando as palavras de meus escritos, reinterpretando seus sentidos, reposicionando-me como sujeito de experiência. No processo de escrever, vindas de onde viessem, o mais importante era que as palavras fossem sentidas como descobertas próprias de meu corpo, como reinvenção de mim mesma, em uma dinâmica de interpretação e reinterpretação que conjugou saberes acadêmicos e não-acadêmicos.

Em vez de escrever sentada na cadeira do saber socialmente legitimado, sobre a mesa do estado da arte do conhecimento acadêmico, com a caneta de objetivos bem definidos, sobre um papel metodologicamente já recortado, passei a escrever sentada na cadeira da narradora, sobre a mesa bamba da experiência, com a caneta da interpretação e sobre diferentes suportes (*Carta-catarse*).

Como assinalam Clandinin e Connelly (2011), “os pesquisadores narrativos tendem a começar com a vivência vivida e contada por meio de histórias” (p. 174), sendo mais produtivo para a pesquisa “começar com explorações do fenômeno da experiência em vez da análise comparativa de vários arcaibouços teórico-metodológicos” (p. 174). No caso particular desta investigação, que articula o relato da pesquisa narrativa sobre a formação docente ao

relato da experiência de formação da pesquisadora, essa característica da pesquisa narrativa se evidencia sobremaneira na composição do *texto-de-tese*.

A escolha de autoras e autores acadêmicos com quem dialogar e o modo como busquei sustentar esse diálogo (priorizando a primeira pessoa do singular) decorreram das singularidades e necessidades de meu processo formativo nesta pesquisa e da própria produção do *relato de experiência de formação* que inaugura a abordagem autobiográfica construída por esta investigação. Essa foi uma escolha interessada e orientada pelo posicionamento que assumi como investigadora na construção deste texto.

Esta elección evidencia que en el modo de presentación se expresa la subjetividad de la investigadora como posicionamiento epistemo-político. La primera persona indica un modo singular, único y situado de organizar, conocer y aprender de la experiencia, que siempre es compartida y por tanto colectiva. En esa primera persona están todas las otras voces que me constituyen. El relato personal es siempre un relato colectivo que implica la propia narración de la experiencia de investigar en tanto constituye para el investigador una instancia formativa (BUSTELO, 2016, p. 24).

Os processos de *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas*¹⁰² que vivi e acompanhei junto ao grupo *Memoria Docente y Documentación Pedagógica* da Universidade de Buenos Aires (UBA) tiveram fundamental importância no modo como construí a assunção deste posicionamento.

Meu posicionamento não foi construído como uma decisão alheia à minha própria formação, como uma decisão tomada por quem sabe sobre quem não sabe. Foi preciso viver um processo formativo para assumi-lo com inteireza em meu corpo. A participação em distintas atividades de pesquisa, ensino e extensão protagonizadas por essa equipe de investigação, juntamente com estudantes da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Letras da UBA, com docentes de outras universidades e de institutos superiores de formação docente e profissional, e com professores/as e supervisoras de redes municipais de ensino de Buenos Aires e região metropolitana, foi fundamental. Foram meses e meses de transformação e de escrita narrativa para que eu pudesse assumir como minha palavra aquilo que o professor supervisor de meu estágio de doutorado-sanduíche já sabia que eu poderia fazer desde o início, pois ele já havia estudado, indagado, fundamentado, com sua tese doutoral, publicada em 2009, muitos processos de documentação narrativa de experiências pedagógicas que possibilitavam, entre outras coisas, que professoras e professores da educação básica construíssem novas posições de sujeito frente ao conhecimento socialmente legitimado do campo educativo (acadêmico e escolar) e ao debate público sobre a educação, a escola e a pedagogia (*Carta-catarse*).

A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas é uma “modalidade de pesquisa-ação-formação orientada para reconstruir, tornar públicos e interpretar os sentidos e

¹⁰² Cf. Argnani (2014); Dávila (2014); Gondim (2014); Suárez (2008a, 2009a, 2009c, 2011, 2012, 2015b).

significações que os docentes produzem e põem em jogo” (SUÁREZ, 2008a, p. 103) quando se dedicam a escrever, ler, refletir e conversar sobre suas próprias práticas educativas. É uma estratégia de trabalho colaborativo entre investigadores e professores que se encontram dispostos a realizar, individual e coletivamente, indagações qualitativas sobre a realidade escolar (SUÁREZ, 2011).

O silêncio daquelas oficinas de escrita. O som da leitura. A respiração para fazer o comentário. Não era o silêncio de quem tem medo de falar nem a respiração de quem se prepara para contra argumentar. Era escuta. Era o tempo necessário para sentir que, se as palavras de outro professor ou professora me causavam algum incômodo ou mal-estar, era preciso esperar pela conversa, verificar se o mal-estar não era precisamente algum tipo de racionalidade ou sensação indolente morando dentro de mim. (...) Nossas palavras eram consideradas legítimas como experiência. Os sentidos de nossas palavras eram cuidadosamente indagados para servir ao relato de nossas experiências pedagógicas, de tal maneira que não tínhamos que prestar reverência a nenhum postulado ou filiação teórica, tampouco preocupar-nos com algum pré-julgamento advindo de nossas práticas. Éramos um grupo de docentes que, escrevendo, refletindo e conversando sobre nossas escritas, sob determinadas condições e com uma série de cuidados metodológicos tomados, e também ensinados, pela equipe de investigação e coordenação do processo, aprendíamos a reconhecer e refletir sobre a autenticidade de nossas experiências, em um esforço de superação do medo – ou do autoritarismo – de dizer nossa palavra. Com isso, outros sentidos e interpretações de nossa experiência educativa escolar se desanuviavam, se reconstruíam, se reelaboravam. Com isso, escolhíamos manter as mesmas palavras no relato, retirar ou colocar as aspas delas, ou simplesmente escolher outras palavras que pudessem expressar os (novos) sentidos compartilhados (*Carta-catarse*).

Na *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas*, a narrativa da experiência pedagógica funciona como mediação na complexa relação entre a pesquisa em educação e a formação docente. As estratégias e técnicas utilizadas pela equipe de investigadores-coordenadores são informadas por princípios e procedimentos teórico-metodológicos da etnografia da educação, da pesquisa-ação-participativa e da investigação (auto)biográfica e narrativa. Elas promovem uma vinculação mais horizontalizada e comunicativa entre a universidade e a escola, possibilitando a construção de trajetos de formação orientados por práticas de produção colaborativa de conhecimentos *desde e sobre* as práticas docentes. Essas práticas colaborativas, no entanto, não se constroem apenas por dedicação e boa vontade dos investigadores-coordenadores e investigadores-professores participantes. Elas requerem a existência de certas condições institucionais e políticas mínimas para que seus critérios metodológicos e técnicos possam ser atendidos de maneira adequada (SUÁREZ, 2009c).

Para resumir, esta modalidad de crítica y desarrollo pedagógico, de formación y desarrollo profesional entre pares y de indagación cualitativa coparticipada de los mundos y saberes escolares, consiste en una estrategia de producción individual y colectiva de relatos pedagógicos orientados a reconstruir y volver públicos las

prácticas escolares e interpretaciones pedagógicas llevadas a cabo por los mismos docentes narradores de los relatos. Además, trata de promover y difundir lecturas, comentarios y debates especializados entre los docentes en torno a relatos de experiencias pedagógicas desarrolladas en diferentes situaciones institucionales y contextos sociales y culturales, a través de distintos dispositivos de publicación y circulación especializada (ateneos, ediciones gráficas y electrónicas, entre otros). Y procura asimismo la conformación de colectivos de docentes narradores de relatos pedagógicos y, en lo posible, de comunidades de discursos y prácticas pedagógicas más amplias y plurales, que se movilizan política e intelectualmente para problematizar las formas en que se vienen llevando a cabo las prácticas escolares y para elaborar, junto con otros, modalidades pedagógicas alternativas dirigidas a pensar, decir y actuar de otra forma a la educación (SUÁREZ, 2009c, p. 17).

Professores/as e pesquisadores/as envolvidos/as nessa modalidade investigativa elaboram relatos de experiências pedagógicas que são colaborativamente compartilhados, de modo a “desenvolver e pôr a prova novas formas de nomear e considerar, em termos pedagógicos, o que acontece nos mundos escolares e o que acontece aos atores educativos quando os fazem e neles transitam” (SUÁREZ, 2008a, p. 103). Uma vez que esses relatos são debatidos e publicados, passando a circular entre as comunidades de docentes leitores e escritores de narrativas pedagógicas, tais relatos passam a ser considerados documentos pedagógicos do campo educativo.

A perspectiva investigativa, narrativa e político-pedagógica da *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas* foi a que me orientou a: i) reconstruir minha *experiência de formação* que, apesar de ser um relato escrito por mim, toma corpo a partir de leituras e comentários de suas distintas partes e versões, feitos por companheiros e companheiras (de docência e de investigação); ii) indagar, interpretar e reconstruir *experiências de formação* de um licenciando (Victor) e de uma licencianda (Lígia) que atuaram no *Projeto Imersão Docente* do Centro Pedagógico da UFMG, em versões que também foram comentadas e reescritas a partir do diálogo com eles; iii) produzir conhecimento sobre a produção de relatos de experiência de formação, considerando que o modo como escrevo os relatos dos licenciandos está diretamente relacionado à maneira como fui aprendendo a escrever meu próprio relato de experiência de formação nesta pesquisa.

Esses diferentes planos de ação e reflexão dessa *práxis* investigativa caracterizam esta investigação como uma pesquisa narrativa de abordagem autobiográfica e biográfica. Minhas hipóteses interpretativas são constantemente escritas e reescritas no curso desta investigação, reconfigurando o lugar subjetivo que ocupo no mundo e o conhecimento singular produzido nesta investigação “vívida como experiência” (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013a, 2013b).

Esta pesquisa é, portanto, uma produção de conhecimento pedagógico, referente à formação docente, que elaboro como intérprete do mundo escolar e acadêmico que habito, em que me assumo como professora (e) pesquisadora cuja forma de escrever advém do diálogo com outros e outras, e será um *convite* a intervenções político-pedagógicas em minha realidade escolar e acadêmica. Esse é um compromisso de escrita que assumo com responsabilidade, criatividade, criticidade e alegria de ser docente (e) pesquisadora nesse ampliado território da tese. É uma reconstrução da memória singular e social de minhas histórias no Centro Pedagógico e na Faculdade de Educação da UFMG; um testemunho de minha participação em processos de *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas* desenvolvidos em territórios construídos pelas ações de investigação-ação-formação do grupo *Memoria Docente y Documentación Pedagógica* da Faculdade de Filosofia e Letras da UBA e uma produção de conhecimento do campo educativo (acadêmico e escolar).

Buenos Aires, 24 de noviembre de 2016

El rescate de una profesora¹⁰³

Cuando empecé a escribir la experiencia que me había significado un giro pedagógico, tenía todo un periodo de cambios en mi cabeza. Aquel año de ingreso a la escuela pública justo en una clase de niños tan pequeños, mucho menores que aquellos que supuestamente tendrían que ser mis alumnos de acuerdo a mi formación... Un año entero para contar...

La primera dificultad fue entonces elegir "la experiencia". ¿Qué quiero contar? ¿Qué logro contar? ¿Qué se puede contar? ¿Qué merece ser contado? ¿Qué les interesa a otros leer? Había – y todavía hay – mucho de pasiones, desafectos, logros, fracasos, aprendizajes y deformaciones de mi experiencia como docente a ser contado. La hoja de la computadora seguía en blanco. Y esa historia blanca ya me pasaba con la tesis desde algún tiempo. Yo estaba improductiva. Tenía fobia para escribir.

¹⁰³ Versão 1 de meu metarrelato sobre a experiência de escrever relatos de experiências pedagógicas, sem revisão da língua espanhola. Este texto foi uma das propostas de escrita realizadas como tarefa do *taller de escritura* do processo de *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas* que se oficializou como curso de extensão da Faculdade de Filosofia e Letras da UBA, chamado *Diplomatura en Desarrollo Profesional Docente centrado en la Investigación-acción de la Práctica*, em convênio com o *Centro Universitario San Fernando* (CUM), do município de San Fernando, na região metropolitana de Buenos Aires. Participei desse curso como docente em formação continuada ao longo do ano de 2016. A versão 0 (versão rascunho) desse relato específico foi escrita no local em que estávamos (CUM) e foi lida no mesmo dia de sua escrita, sendo comentada por minhas companheiras do curso de *Diplomatura* e pelas professoras da coordenação do *taller*. A partir desses comentários, produzi a Versão 1, que foi enviada ao grupo virtual da *Diplomatura* e que reproduzo aqui, tal como foi enviada. Ou seja, é uma versão que ainda não participou de um processo de tematização, tampouco foi pedagogicamente editada para sua publicação enquanto parte de uma proposta coletiva de intervenção. Após a cerimônia de encerramento da *Diplomatura*, em um *Ateneo* de leitura pública e comentários de pelo menos um relato concluído por cada uma das docentes, juntamente com outros docentes narradores e convidados, voltamos a nos reunir e passamos a nos organizar de modo independente da equipe de investigação da UBA. Estamos conformando o *Nodo San Fernando / Norte* da *Red de Formación Docente y Memoria Pedagógica* da UBA. Seguimos trabalhando com as distintas versões de nossos relatos e dos relatos dos coletivos de docentes que cada uma de nós coordenou como parte do próprio processo de investigação-ação-formação da *Diplomatura*, agora reunindo-nos entre nós e esses e essas docentes, com vistas a tematizar, editar e publicar nossos relatos em um livro.

Me acordé de una charla en la diplomatura en que planteábamos si se puede contar una experiencia que todavía nos afecta fuertemente y con la cual aún no lográbamos cerrar como algo del pasado. Una de las recomendaciones que recibimos de la coordinación fue contar algo que ya pasó. Fue de ahí que mi memoria encontró el inolvidable “día de las bananas”. Sentí que él representaba bien una historia feliz de profesora, que me recordaría una época lejana, cuando yo me sentía capaz de ser docente.

Poner en el papel esta experiencia fue como rescatarme del fondo del pozo. Empecé a escribir la historia transpirando, temblando, con mucho miedo de volver a ser profesora. Muchas horas se pasaron en la escritura de aquella primera versión. Comí varias galletitas, barrí la basura del piso, lloré de emoción, extrañe a mis alumnos, perdí tiempo en la Facebook, sufrí de ansiedad, dormí un cacho, volví a escribir. Mientras lograba escribir, a veces daba carcajadas y “*sambava*” de alegría. Me di cuenta de que me había olvidado de este lugar de ser feliz escribiendo, empecé a tomar gusto pelas palabras otra vez, me sentí profesora otra vez.

Otra cosa que me pasó fue la sensación de que el texto tiene vida propia. Él iba clamando por ciertas palabras y frases que, claro, tenían que ver con la experiencia contada, pero no eran exactamente las palabras dichas en el momento vivido. Logré reproducir diálogos que se pasaron en el aula y que no estaban en mi memoria justo cuando empecé a escribir. Y descubrí que aquella experiencia feliz que supuestamente estaría guardada en el pasado no había pasado. Seguía pasándome, posibilitando reconocermé otra vez como docente, cuya historia seguía siendo repensada y reescrita (Texto escrito como parte do processo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas).

A forma de escrever esta tese reivindica, portanto, um modo de investigar construído por uma professora de uma *escola-universidade* que transitou entre dois idiomas, entre duas culturas que conversaram em sua maneira latino-americana de viver. Em meu jeito português-brasileiro de escrever, em meu jeito espanhol-argentino de escrever e em meu jeito *portunhol* de agora viver. Este é um texto que se deixa personalizar por minha maneira de aprender e ensinar, de sentir e pensar, de refletir, de dar sentido ao mundo da escola que habito e que não deixo de habitar quando passo a investigá-la. Isso significa que me posiciono como pessoa, sujeito histórico e social, capacitada a produzir conhecimento em estreita relação com minha inserção na realidade que investigo. Por isso o relato autobiográfico de experiência de formação se deixa permear pela escrita do afeto, da intimidade, do cotidiano, da arte, da ciência, da política, da filosofia e da cultura que me atravessam no lugar onde *estou sendo* este corpo que escreve. Um texto que aprendi a fazer sentindo a presença de meu corpo na pronúncia da palavra. Um texto que convida ao leitor e à leitora a desfrutar, a sofrer, a indagar e a reconstruir sua própria *experiência de palavra*.

Minha formação neste grupo de pesquisa me dá a conhecer novas palavras, novas expressões para compreender o universo da escola, da universidade e da pedagogia. São novas não como palavras e expressões em si mesmas, mas pelos diferentes pensamentos e sentimentos que elas me provocam e pelo modo como elas me inserem na comunidade desse grupo. Muitas vezes eu desconfio (ou escuto) que elas vêm de

outros lugares, de outras leituras de mundo que eles e elas fizeram. Minha atitude de cientista é imediatamente perguntar pelas referências bibliográficas. As referências (e as exigências em torno da utilização delas) são muitas e importantes. No entanto, o excesso de leituras e a enorme complexidade da rede de conhecimentos a que elas me submetem parecem afastar-me de meu próprio ato recriador da palavra, de uma escrita de algo que me (trans)forme, respeitando o tempo de meu corpo no processo de escrever. Por que essa busca me coloca em situação de *stress*, de falta, de dívida para com o saber socialmente legitimado? Por que eu me sinto tão pequena e sem nada novo a dizer diante da fundamentada e bem argumentada crítica acadêmica? Por que minha folha segue em branco na tese? Por que, em contrapartida, as palavras brotam com tanta vivacidade e novidade no processo de escrever esta carta e nos escritos narrativos sobre as experiências pedagógicas anteriormente vividas? O que isso me ensina sobre os processos de formação de professores de que participo como orientadora? O que isso me ensina sobre os processos de formação de meus alunos que são crianças e adolescentes? (*Carta-catarse*).

O silenciamento das experiências e o esforço para tornar neutras as condições e dimensões subjetivas da produção de conhecimento nas práticas de investigação científica são questões já amplamente debatidas no campo das ciências sociais e, particularmente, no campo educativo. Em sua origem, elas estão relacionadas ao modo como a ciência, de um modo geral, historicamente se constituiu e foi legitimada no seio da modernidade. De acordo com Santos (2008), o “paradigma epistemológico” subjacente à produção de conhecimento científico moderno baseou-se nas seguintes ideias fundamentais:

(...) la distinción entre sujeto y objeto y entre naturaleza y sociedad o cultura; la reducción de la complejidad del mundo a simples leyes, susceptibles de ser formuladas matemáticamente; una concepción de la realidad dominada por un mecanismo determinista y de la verdad como representación transparente de la realidad; una distinción estricta entre conocimiento científico – considerado el único riguroso y válido – y otras formas de conocimientos, tales como el del sentido común o el de las humanidades; privilegio de la causalidad funcional, hostil a la investigación de las «causas últimas» consideradas metafísicas y centradas en la manipulación y transformación de la realidad estudiada por la ciencia (SANTOS, 2008, p. 35, destaque do autor).

Esse modelo de pensamento científico, segundo o autor, é baseado em uma *razão indolente*¹⁰⁴ que produz variadas formas de “ausência” ou “não existências” da experiência social. As distintas lógicas e mecanismos utilizados por essa razão indolente produzem designações como “ignorante”, “inferior”, “atrasado”, “primitivo”, “local”, “particular”,

¹⁰⁴ A “indolência da razão” toma quatro formas diferentes discutidas pelo autor: “la razón impotente, aquella que no se ejerce porque piensa que nada puede hacer contra una necesidad concebida como exterior a ella misma; la razón arrogante, que no siente la necesidad de ejercerse porque se imagina incondicionalmente libre y, por consiguiente, libre de la necesidad de demostrar su propia libertad; la razón metonímica, que se reivindica como la única forma de racionalidad y, por consiguiente, no se dedica a descubrir otros tipos de racionalidad o, si lo hace, es solo para convertirlas en materia prima; y la razón proléptica, que no tiende a pensar el futuro porque juzga que lo sabe todo de él y lo concibe como una superación lineal, automática e infinita del presente” (SANTOS, 2008, p. 68).

“improdutivo”, etc., que operam silenciando e negando os sujeitos e suas histórias, seus saberes e práticas socioculturais, as distintas culturas do mundo e suas formas de resistência às relações de colonialismo e subalternidade a que são submetidas pelo “imperativo epistemológico” da ciência moderna. Aquelas palavras designam, portanto, formas sociais de inexistências produzidas e legitimadas pelo conhecimento científico, o que gera um “desperdício da experiência” e a perda das potencialidades críticas e transformadoras da realidade social.

Se trata de formas sociales de inexistencia porque las realidades que conforman aparecen como obstáculos con respecto a las realidades que cuentan como importantes: las científicas, avanzadas, superiores, globales o productivas. Son, pues, partes descualificadas de totalidades homogéneas que, como tales, confirman lo que existe y tal como existe. Son lo que existe bajo formas irreversiblemente descualificadas de existir. La producción social de estas ausencias desemboca en la substracción del mundo y en la contracción del presente y, por consiguiente, en el desperdicio de la experiencia (SANTOS, 2008, p. 77).

No contexto das ciências sociais, e particularmente no campo da educação, diversas correntes de pensamento e experiências da *praxis* social identificadas com a *tradição crítica*¹⁰⁵ questionaram o lugar privilegiado – e único – da racionalidade moderna no pensamento científico e propuseram distintas formas de produzir conhecimento acadêmico, orientadas pelo “*imperativo hermenéutico y pragmático*” de considerar a investigação social e educativa como “*aquella que sepa construir explicaciones a partir de interpretaciones de interpretaciones, porque las comprensiones que construyen los sujetos para actuar en el mundo y darle sentido forman parte constitutiva de los objetos sociales y educativos estudiados*” (SUÁREZ, 2009c, p. 388). Os estudos e investigações da tradição crítica reformularam a linguagem e os modos de produzir conhecimento, com uma proposta de indagação e reconstrução crítica dos discursos e experiências do mundo social que articulasse o “conhecimento crítico” à “intervenção político-pedagógica radical”.

Todo un *horizonte de posibilidad*, de resistencia y de lucha, de activa producción político pedagógica y de construcción de dispositivos pedagógicos democráticos y participativos, se abre a partir del análisis y la comprensión crítica de las situaciones de injusticia educativa que se viven y se sufren en el presente. Y ese mismo horizonte

¹⁰⁵ A respeito da *tradição crítica*, tomo por base o estudo de Suárez (2009c). Para o autor, a tradição crítica em ciências sociais (ou em educação e pedagogia) refere-se “*no sólo a la que se desprende de manera directa de la Teoría Social Crítica de la Escuela de Frankfurt, sino también al conjunto heterogéneo de desarrollos teóricos y experiencias sociales que, aun proviniendo de campos de saber diversos, convergen en la crítica radical de las situaciones de opresión/dominación/sujeción de la sociedad y en la convicción de la necesidad de una acción política colectiva informada en ese conocimiento crítico, que esté orientada a su transformación*” (p. 24). Consultei também outras publicações de Suárez (2008b, 2012, 2015a) e de outros autores: Hillert (2015), Ouviaña (2015) e Rigal (2012) que dialogam com ele em publicações conjuntas sobre o tema das pedagogias críticas na América Latina.

que torna visibles oportunidades de crítica e intervenciones pedagógicas colectivas y radicales, se puede proyectar hacia el futuro como una política de conocimiento pedagógico orientada a la transformación del discurso y las prácticas educativas y de la escuela (SUÁREZ, 2009c, p. 35, grifo do autor).

No entanto, ao longo de várias décadas, grande parte dos estudos da tradição crítica em educação se situaram entre duas posições opostas, “*cada una de las cuales niega, por exceso o por defecto, la dialéctica entre crítica y posibilidad, la relación indisociable entre el momento negativo y afirmativo del proyecto crítico, y con ello desdibujan sus potencialidades pragmáticas para la transformación*” (SUÁREZ, 2009c, p. 35). Em um dos polos, esses estudos estiveram caracterizados por um “*pesimismo crítico radical, que en algunos casos llega a ser hasta cínico y que en otros puede llevar a la impotencia*” (p. 35); no outro, por um “*optimismo ingenuo y voluntarista, que en algunos casos se torna inclusive a-crítico y necio*” (p. 36). Ou seja, de acordo com o autor, dentro da própria tradição crítica, também foram geradas “*formas de pensamiento y acción dogmáticas, tecnocráticas, vanguardistas o ingenuas*” (p. 394) que foram responsáveis por produzir ausências, silêncios e descréditos frente à possibilidade de transformação da sociedade, da educação e das práticas pedagógicas.

A tradição crítica em educação é, entretanto, “*un campo en construcción, abierto e inconcluso*” (SUÁREZ, 2015a, p. 18), dotado de diversidade epistemológica e pluralidade político-pedagógica. Durante os últimos 30 anos, de acordo com o autor, está em curso um processo plural, descentralizado e heterodoxo de reconstrução, reformulação e revitalização desse campo, advindo de uma série de novas investigações e movimentos sociais e políticos que se organizaram em distintos lugares da América Latina e do mundo, em prol de fortalecer “*la voluntad de transformación social y el ‘horizonte de la posibilidad’ que el ‘pensamiento único’ del ideario neoliberal y cierto cinismo intelectual colaboraron a debilitar*” (SUÁREZ, 2009c, p. 394, aspas do autor). No âmbito da formação e do trabalho docente, diversas experiências da *práxis* pedagógica latino-americana mobilizaram intelectual e politicamente uma série de coletivos e *redes*¹⁰⁶ de docentes que se dedicam a investigar suas práticas, a

¹⁰⁶ Uma das redes que fazem parte desse movimento – e à qual eu me vinculei como docente narradora – é a *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas* coordenada pelo grupo *Memoria Docente y Documentación Pedagógica* da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Essa rede se constituiu a partir de um programa de extensão universitária dessa faculdade, articulando coletivos de docentes de diferentes organizações e instituições acadêmicas, educativas e/ou políticas da Argentina de modo a propiciar o desenvolvimento de processos de investigação narrativa, produção e circulação de relatos de experiência. Suas atividades também se articulam a várias outras redes de pesquisadores e professores de outros países da América Latina e da Europa. Cf. Argnani (2014); Souza *et. al.* (2010); Suárez e Argnani (2011); Suárez (2014).

promover processos de formação e desenvolvimento profissional entre pares e a realizar intervenções pedagógicas em seus territórios.

Estas experiencias colectivas de investigación, formación y acción se configuran como nuevas formas de organización colectiva entre los educadores, y son originadas en la mayoría de los casos como formas de resistencia a las reformas educativas neoliberales y tecnocráticas impulsadas en la región desde la década de 1980. Algunas de ellas pueden ser pensadas, inclusive, como alternativas a la racionalidad tecnocrática e ‘indolente’ que informan y que contribuyen a reciclar mediante sus programas, discursos y prácticas (SUÁREZ, 2015a, p. 29, aspás do autor).

Muitas práticas investigativas que participam desses movimentos, que buscam contribuir para a elaboração de novas “políticas de conhecimento” (SUÁREZ, 2009c, 2015a) que sejam construídas *pelos* e *com* os docentes, e não *para* os docentes, reconhecem a importância de documentar as experiências pedagógicas, contar histórias do que acontece com os sujeitos que convivem nas salas de aulas e em outros espaços educativos, narrar o trabalho e a formação docente.

Una parte considerable de estas iniciativas está orientada a la recuperación y la reconstrucción cualitativa, interpretativa, etnográfica, (auto)biográfica y/o narrativa de la experiencia escolar y de los ‘saberes de la experiencia’ que los docentes recrean mientras habitan, transitan y hacen los mundos de la escuela (SUÁREZ, 2015a, p. 32, aspás do autor).

Portanto, é nesse contexto social e político-pedagógico mais amplo da pedagogia e da formação de professores na América Latina, caracterizado por movimentos de revisão e revitalização da tradição crítica em educação; de resistência ao neoliberalismo, à racionalidade indolente do pensamento pedagógico dominante e ao silenciamento das experiências contra hegemônicas ou alternativas em educação; e, por fim, de um reposicionamento do campo educativo em direção a um horizonte de transformação da realidade (SUÁREZ, 2008b, 2009c, 2012, 2015a), que se insere a *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas* e meu processo formativo ao longo desta investigação.

Ao *formarme* no contexto desta grande viagem e, mais especificamente, nas atividades de investigação-ação-formação deste grupo de investigação, eu não andava por aí com um dicionário acadêmico, ou mesmo *googleando*, a cada palavra dita, o tradutor espanhol-português. As palavras e suas expressões foram ganhando sentido no processo de escrever livremente *sobre* elas e *com* elas, enquanto meu corpo as escutava em *castellano* e vivia a “experiência de palavra”. Dessa maneira, dizer “*racionalidad indolente*”, em meu corpo, não é segundo fulano ou ciclano. É segundo “eu mesma”, na medida em que sou voz de minha experiência. Mas é também um gesto de cultura, uma maneira de *integrarme* responsabilmente a este grupo que leu Boaventura Souza Santos antes de mim, uma assunção da consciência de que eu mesma, dizendo a minha palavra, sou também voz da experiência social de mulheres e homens se fazendo sujeitos de sua história, como nos ensina Paulo Freire. É por isso que sinto que foi, no

contexto de uma nova linguagem conquistada com esta vida vivida em Buenos Aires, que vivi meu reencontro com a palavra como uma tomada de consciência da cultura e também como um gesto individual de coragem para dizê-la como minha. Ao mesmo tempo, foi coletivamente dando a minha palavra a ser lida e comentada por outros, que encontrei na escuta e na solidariedade os princípios básicos da reconstrução de minhas experiências como forma de construir um saber acadêmico e um saber sobre a vida (*Carta-catarse*).

Quando, no texto da *Carta-catarse*, me saltaram aos olhos a expressão *experiência de palavra* que eu havia usado reiteradas vezes, me assaltou a memória o que eu já havia estudado sobre a *práxis* educativa nos livros *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. Além de relê-los, li outros três livros que considere importantes para começar uma conversa com meus escritos *de e sobre* experiência de formação: *A educação como prática da liberdade*; *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* e *Pedagogia da Esperança*¹⁰⁷.

Freire (1967, 2005) denunciou as diversas facetas da “concepção bancária” de educação, analisando as condições históricas, culturais, políticas e sociais que produziram a educação como uma ferramenta de opressão, de desumanização das relações entre homens e mulheres. Na educação bancária, a *palavra* “inautêntica”, “vazia”, “estéril”, “ativista”, “ingênua”, “mágica” etc. é verbalizada a serviço de uma “narração” pretensamente neutra, apolítica, “alienada e alienante”. Freire afirma que “a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem enchidos pelo educador” (FREIRE, 2005, p. 66), em uma escola “acalentada pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade” (FREIRE, 1967, p. 95).

Cada vez mais nos convencemos, aliás, de se encontrarem na nossa inexperiência democrática, as raízes deste nosso gosto da palavra oca. Do verbo. Da ênfase nos discursos. Do torneio da frase. É que toda esta manifestação oratória, quase sempre também sem profundidade, revela, antes de tudo, uma atitude mental. Revela ausência de permeabilidade característica da consciência crítica. E é precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática (FREIRE, 1997, p. 95).

Na educação bancária, ainda que o educador seja aquele que “deposita” os valores e conhecimentos nos “arquivos” das mentes dos educandos, “educador e educandos se

¹⁰⁷ Esses livros estão referenciados como Freire (1996, 2005, 1967, 1997, 1992), respectivamente. Também consulte alguns outros trabalhos referentes a algum conceito específico ou à obra de Paulo Freire como um todo: Casali (2008); Gadotti (2008); Masi (2008); Mouján (2016); Streck, Redín e Zitzoski (2010). Além disso, nos meses de junho e julho de 2017, participei do curso “Aprenda a dizer sua palavra”, oferecido à distância pelo Instituto Paulo Freire (sede em São Paulo/Brasil).

arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há educação, não há saber” (FREIRE, 2005, p. 67). A esperada (e imposta) passividade dos educandos se converte também em passividade dos educadores frente às suas possibilidades de desenvolver a “curiosidade epistemológica”, ou seja, de participar, junto aos educandos, de maneira metódica, rigorosa, aberta e dialógica, da invenção, da reinvenção, da busca inquieta e inconclusa do saber. Sem essa curiosidade que, “tomando distância do objeto, dele se ‘aproxima’ com o gosto e o ímpeto de desvelá-lo” (FREIRE, 1997, p. 29), o educador torna-se um “burocrata da mente” (FREIRE, 1997, p. 19), transformando a palavra em “verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la” (FREIRE, 2005, p. 66).

No entanto, para Freire, a palavra, sendo “pronúncia do mundo”, compreende não só a denúncia, como também o anúncio, a possibilidade de transformação da realidade. Sua obra anuncia a *palavra* que encarna a dialogicidade, que é a essência da “educação problematizadora”, da “educação como prática da liberdade”. A educação verdadeira é *práxis*, entendida como reflexão e ação transformadora, “fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2005, p. 106). “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo”, por isso, “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. O diálogo é uma “exigência existencial” e a pronúncia do mundo é “um ato de criação” (FREIRE, 2005, p. 90-91).

Não há palavra verdadeira que não seja *práxis*. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes [ação e reflexão]. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blablablá. Por tudo isso, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. Se, pelo contrário, se enfatiza ou se exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em *ativismo*. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a *práxis* verdadeira e impossibilita o diálogo (FREIRE, 2005, p.90).

A educação problematizadora, diferentemente da educação bancária, revitaliza a *palavra* como reflexão e ação transformadora da cultura, da história, da sociedade, evidenciando as dimensões ética e política do ato de educar. O método de alfabetização se torna um processo de conscientização, em que a leitura e a escrita da palavra implicam uma “re-leitura mais crítica do mundo como ‘caminho’ para ‘re-escrevê-lo’, quer dizer, para transformá-lo” (FREIRE, 1992, p. 44). Em Freire, a *palavra* diz a cultura:

A cultura letrada não é invenção caprichosa do espírito; surge no momento em que a cultura, como reflexão de si mesma, consegue dizer-se a si mesma, de maneira definida, clara e permanente. A cultura marca o aparecimento do homem no largo processo da evolução cósmica. A essência humana existencia-se, autodesvelando-se como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente, surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o homem é levado a escrever sua história. Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. O destino, criticamente, recupera-se como projeto (FIORI, 2005, Prefácio de FREIRE, 2005, p. 18-19).

Estudando, refletindo, atuando, aprendendo e ensinando, sensibilizando-se, sonhando, escrevendo e reescrevendo histórias de sua *práxis* investigativa e educativa, sempre narradas em primeira pessoa e recheadas de conteúdos autobiográficos e de seus diálogos com educandos, educadores e pesquisadores de várias partes do Brasil e do mundo, Paulo Freire construiu, com sua “*narrativa comprometida y atravesada por la historicidad*” (MOUJAN, 2016, p. 11), um legado educacional que ainda hoje continua sendo “*un aporte substancial a la corriente crítica de la pedagogía latinoamericana y caribeña*” (MOUJAN, 2016, p. 16).

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem *ideias de formação*, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996, p. 64, aspas do autor, grifo nosso).

Como se verá na continuidade deste capítulo, as “ideias de formação” de Paulo Freire, aliadas à discussão sobre as relações entre *experiência* e *formação*, serão centrais para esta investigação em que me dedico a indagar, reconstruir e interpretar as *experiências de formação* de licenciandos participantes do *Projeto Imersão Docente*, ao mesmo tempo em que também o faço com minha própria experiência de formação nesta pesquisa. Reconstruir uma experiência de formação envolve tomada de consciência de si e de suas múltiplas relações socioafetivas e pertencimentos socioculturais. A experiência de formação é uma “*experiencia vital que excede el paso por una instancia educativa, (...) implica una ‘experiencia de si’, que será también el resultado de entrecruzamientos históricos, sociales y culturales*” (BUSTELO, 2016, p. 57, aspas da autora).

Na complexidade que envolve investigar como nos formamos, conjugar de maneira explícita os distintos aspectos culturais, históricos e sociais com a subjetividade e a singularidade da experiência de formação em uma narrativa não é uma tarefa simples. Além disso, a forma de escrevê-la em uma investigação em que a pesquisadora é, ao mesmo tempo, sujeito da experiência em reconstrução, e autora de uma produção acadêmica que será avaliada

de acordo com determinados critérios de cientificidade, encontra dificuldades que exigem reflexão e tomada de decisão apoiada em princípios de *eticidade* e coerência.

Ao reconstruir minha experiência de formação, muitas vezes sinto que a escrita do que *me* acontece é interdita pela exigência da autoria das ideias ou expressões utilizadas. Interditada porque perde a fluidez e a autenticidade dos sentidos que meu corpo dá às palavras no momento mesmo de escrevê-las, porque produz uma espécie de ausência de minha experiência, elimina justamente o que eu vivi como *presença-de-corpo* nas palavras e expressões que escrevi. Ao mesmo tempo, ao tentar encontrar uma autoria legitimada para o contexto (acadêmico) de destino da minha escrita, sinto estar sendo injusta com outras autorias (não-acadêmicas) de escritos que li. O fato é que essa questão da autoria parece me impor uma escolha entre a coerência comigo mesma e a coerência com o mundo acadêmico, o que nem sempre é contraditório ou conflituoso, mas muitas vezes sim. Por enquanto, a estratégia que utilizo para manter tensionada essa questão (afinal, ela é parte importante da intriga narrativa do meu relato autobiográfico), é considerar que este texto em fonte Verdana, tamanho 9, justificado e recuado em 2,0 cm, com espaçamento simples entre linhas, preza pela coerência comigo mesma. Afinal esta é a *Carta-catarse*. É texto do tipo carta, memória, diário, com marcas de oralidade, em que posso inventar palavras e escrever frases na toada de uma suposta conversação, sem que necessariamente as ideias que me surgem estejam referenciadas, mas podendo estar, da mesma maneira que em uma conversa informal podemos nos referenciar em autores que lemos. É um texto que flui pela reconstrução narrativa da experiência, por mim vivida como experiência de palavra, em que a liberdade de dizer com a própria palavra é também expressão de um processo de formação e construção de um saber que seja inteligível para mim mesma e para o outro, um possível leitor da minha carta. Não é o *texto-padrão* da tese, mesmo sendo *texto-de-tese* (*Carta-catarse*).

Em nossa maneira ocidental de dar forma e estatuto ao conhecimento produzido, é preciso mencionar a autoria dos textos e das ideias que nos informam. É com a exigência e a ética acadêmica dessa menção, aliada a outros critérios, que historicamente se validam os textos acadêmicos produzidos e veiculados em nossas universidades.

Como continuar esta investigação científica sustentando o dizer da palavra de minha experiência, reconstruindo com honestidade e fidelidade minha experiência de palavra, sem romper com a *eticidade* que busco para o meu dizer e com os acordos da ética acadêmica ocidental a que minha investigação irá se submeter? (*Carta-catarse*).

Esta primeira seção deste capítulo procurou dar o *tom*, inaugurar o estilo e explicitar uma das tensões da escrita autobiográfica que realizo ao longo deste *texto-de-tese*, mesclando *texto-padrão* da tese com o *texto de minha narrativa autobiográfica* (de *experiência de formação*). Encontrar meu lugar para investigar experiências de formação e para escrever esta tese significou aprender a reconhecer meu lugar de sujeito de minha experiência formativa e compreender que esse reconhecimento já encontra legitimidade acadêmica no contexto de amplas e abertas discussões das ciências sociais. A reflexão sobre a escrita tornou-se fundamental nesse processo, pois foi por meio dela que eu reconheci e construí esse lugar.

A reflexão sobre a escrita inundou-me de maneira irreversível, de tal forma que muitas vezes me pergunto se estou me formando como pesquisadora *ou* como escritora. Uma

coisa e outra. Ao mesmo tempo, minhas reflexões mais livres, imaginativas e sonhadoras sobre o tema mais amplo da pesquisa – a formação de professores – passaram a estar muito vinculadas às reflexões sobre a forma como não só a linguagem escrita, mas também a dança, o *tai chi chuan* e a pintura se traduzem como linguagem de meu corpo. Será que minhas futuras práticas pedagógicas de formação docente estarão impregnadas desse aprendizado? Como? Por que deveriam (ou não) estar? E as minhas aulas de Matemática? Como elas irão se dar? (*Carta-catarse*).

Para finalizar esta seção, é importante destacar que, nesse processo reflexivo que entrelaça vida pessoal e acadêmica, minha busca de *pesquisadora-escritora* foi começar a construir uma “racionalidade narrativa” (ZELLER, 2012) para minha produção acadêmica, dando mais atenção às formas de “pensamento narrativo” (BRUNER, 1996) que atravessam meu corpo. Quando finalmente foram definidos os rumos que tomariam esta pesquisa¹⁰⁸, eu já estava concluindo o terceiro ano de meu curso de doutorado. Portanto, assumi esta “nova versão” da investigação, cujo estilo autobiográfico de escrita foi inaugurado pela escrita do **Capítulo 3**, como um trabalho *experencial*, uma tentativa arriscada, incerta e indefinida de produzir um tipo diferente de relato (de pesquisa narrativa), em que os diferentes estilos de texto compartilham palavras que nem sempre foram escritas com os mesmos sentidos, mas que, na conversa entre eles, geram interpretações novas da *experiência* (e) da pesquisa relatada.

Para mim, esses textos dançam uns com os outros ao som de um belo tango. A dança entre eles gera possibilidades de interpretação que não se encontrariam isoladamente no movimento de apenas um deles. A interpretação está entre eles, no abraço que eles se dão no meu corpo e no abraço que o corpo do leitor também lhes dará na “experiência da leitura” (LARROSA, 2000). O baile se produz entre os escritos da pessoa em formação, cuja participação em processos de *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas* em Buenos Aires e região metropolitana foi tempo e espaço privilegiado de construção de sua *experiência de palavra*, e os escritos da produção de uma tese que, para reconstruir e indagar a experiência de formação de outras pessoas, dialoga especialmente com alguns estudos da literatura do campo das pesquisas (auto)biográficas e narrativas em educação.

¹⁰⁸ No Capítulo 5, retomarei a mudança de enfoque da pesquisa que já foi brevemente relatada no Capítulo 3.

4.2 Na pauta das (auto)biografias e narrativas em educação

Dizer que esta investigação sobre *experiências de formação* de licenciandos participantes do *Projeto Imersão Docente* se insere no campo das *pesquisas (auto)biográficas e narrativas em educação*¹⁰⁹ equivale a dizer que ela compartilha de debates e princípios epistemológicos e teórico-metodológicos próprios dessa modalidade de pesquisa qualitativa interpretativa em educação.

A investigação narrativa e (auto)biográfica analisa as formas e os processos através dos quais os agentes sociais elaboram e incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagem ao longo da vida. As fontes autobiográficas e narrativas, constituídas por histórias de vida, relatos orais, fotos, diários, autobiografias, biografias, cartas, memórias, testemunhos, entrevistas, relatos de experiência, escritas escolares, gravações de vídeo, etc., se configuram como objeto de indagação transversal nas ciências sociais e humanas e ampliam as vias e os recursos metodológicos para o conhecimento das experiências vitais dos sujeitos (DELORY-MOMBERGER, 2009, p.7).

Grande parte das perspectivas de investigação qualitativa e interpretativa das ciências sociais e humanas são herdeiras do *giro hermenêutico*¹¹⁰, produzido no final da década de 1960 a início da década de 1970, a partir do qual “*el significado que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de la investigación*” (SUÁREZ, 2009c, p. 94). Desde então, as investigações de *marco biográfico*¹¹¹ assumiram destacada relevância e vieram intensificando-se cada vez mais até os

¹⁰⁹ Esse campo de pesquisa é caracterizado por vasta literatura que agrega uma diversidade de enfoques e metodologias a uma multiplicidade terminológica. Em meu percurso formativo, para construir uma visão panorâmica acerca das histórias de constituição desse campo e dos referenciais teórico-metodológicos mais utilizados, apoiei-me especialmente nos textos de Bolívar (2002) e Bolívar e Domingo (2006). Igualmente importantes, nesse sentido de conhecer as possibilidades de abordagem pertinentes a esse campo de estudo, foram outras leituras, tais como: Abrahão (2004); Bragança (2012a, 2012b), Carvalho (2003); Connolly e Clandinin (1995), Clandinin e Connolly (2011); Delory-Momberger (2009, 2012), Graham (2012); Josso (2010); Lindón (1999); McEwan e Egan (2012); Nóvoa (2013); Nóvoa e Finger (2010), Flores (2012), Sarasa (2016), Sousa (2004), Souza *et. al.* (2010), Suárez (2009c).

¹¹⁰ O “giro hermenêutico ou interpretativo”, característico da mudança cultural que permitiu a ocorrência da “reconfiguração do pensamento social” produziu, segundo Geertz (2007), uma dispersão dos gêneros de discurso das ciências sociais. No entanto, todas elas “representam esforços para formular conceitos que expliquem como este ou aquele povo, este ou aquele período, esta ou aquela pessoa, fazem sentido para si mesmos, e, quando este processo torna-se claro, buscam explicações para a ordem social, para mudanças históricas, ou para o funcionamento psíquico de um modo geral. A investigação é orientada para casos, ou grupos de casos, e para os traços particulares que os distinguem uns dos outros; seus objetivos, porém, são tão amplos como os da mecânica ou da fisiologia: identificar com que materiais é feita a experiência humana” (p. 37).

¹¹¹ “*El marco biográfico – entendido, en primer término, como la investigación que se ocupa de todo tipo de fuentes que aportan información de tipo personal y que sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social – hace inteligible el lado personal y recóndito de la vida, de la experiencia, del conocimiento. En él tienen cabida todos los enfoques y vías de investigación cuya principal fuente de datos se extrae de biografías, material personal o fuentes orales, que dan sentido, explican o contestan preguntas vitales actuales, pasadas o futuras, a partir de las elaboraciones o posibles argumentos con los que se cuentan experiencias de vida o historias vividas desde la perspectiva*

dias de hoje, especialmente devido aos desafios da vida social na pós-modernidade: “*en un mundo que ha llegado a ser caótico y desordenado, sólo queda el refugio en el propio yo*” (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 3).

Foi nesse contexto mais amplo de investigações, em grande parte coincidentes com aquelas da “tradição crítica” (SUÁREZ, 2009c), que a investigação biográfico-narrativa se constituiu como uma potente ferramenta das ciências sociais e humanas, fazendo emergir com força “*la materialidad dinámica de la palabra del sujeto como constituyente de sus vivencias, memoria e identidad*” (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 3). Operando no “interjogo entre a privacidade de um sujeito e o espaço socio-histórico de sua existência, seja ampliando a compreensão dos fenômenos sociais e grupais, seja fazendo emergir um sujeito capaz de recontar a narrativa sobre si mesmo” (CARVALHO, 2003, p. 284), essa modalidade bastante diversa de investigação foi, em grande parte, fundamentada por estudos da *hermenêutica*¹¹², que permitem conjuntamente “*dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción*” (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 3).

Contar las propias vivencias, y "leer" (en el sentido de "interpretar") dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se ha convertido en una perspectiva peculiar de investigación. La subjetividad es, también, una condición necesaria del conocimiento social. El juego de subjetividades que se producen en un relato biográfico, basado en un diálogo consigo mismo y con el oyente en busca de una verdad consensuada, es un proceso dialógico, privilegiado de construcción de comprensión y significado. Es una manera de hacer aflorar y priorizar un yo narrativo y dialógico, con una naturaleza relacional y comunitaria (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 3).

Nas pesquisas em educação, o “giro hermenêutico” das ciências sociais provocou uma grande mudança nos modos de construir e problematizar seus objetos de estudo, nas metodologias e análises adotadas. Se antes se estudava a docência e os processos de ensino-aprendizagem de maneira essencialista, como se não tivessem uma história e não estivessem sujeitos a mudanças ao longo do tempo, passou-se a considerar que, tal como qualquer atividade humana, a docência é um texto a ser interpretado (McEWAN, 2012). Isso significa que é preciso

de quien las narra” (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 4).

¹¹² Segundo McEwan (2012, p. 249), “*la hermenéutica es la disciplina que pretende interpretar los textos para fijar su sentido*”. Ricoeur (1989) considera que a hermenêutica é a “teoria geral da interpretação” (p. 49) e afirma que ela tem um duplo papel: “reconstruir a dinâmica interna do texto e restituir a capacidade de a obra se projectar para fora na representação de um mundo que eu poderia habitar” (p. 43). Por isso, interpretar “é explicitar o modo de ser-no-mundo exposto *diante* do texto” (p. 122, grifo do autor) e o texto é “a mediação pela qual nós nos compreendemos a nós mesmos” (p. 123). Em sua obra *Tempo e Narração* (volume I), ele escreve que a tarefa da hermenêutica é “reconstruir o conjunto das operações pelas quais uma obra eleva-se do fundo opaco do viver, do agir e do sofrer, para ser dada, por um ator, a um leitor que a recebe e assim muda o seu agir” (RICOEUR, 1994, p. 86).

buscar reconstruir suas origens, seus processos de desenvolvimento e as histórias que os docentes narram sobre suas práticas. O “giro hermenéutico” significou, portanto, um “giro narrativo” (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006; RICOEUR, 1994) para as investigações desse campo, que passaram “*del análisis a la interpretación, de la epistemología a la hermenéutica, y de la descripción sincrónica y la argumentación lógica a la explicación narrativa*” (McEWAN, 2012, p. 250).

El auge del giro hermenéutico, paralelo a la caída del positivismo y a la pretensión de dar una explicación “científica” de las acciones humanas, ha provocado que entendamos los fenómenos sociales (y la enseñanza) como “texto”, cuyo valor y significado viene dado por la autointerpretación hermenéutica que de ella dan los actores. En lugar de pretender una explicación de la enseñanza, descomponiéndola en variables discretas o estableciendo indicadores de eficacia, se entiende que el significado de los actores debe ser el foco central de atención. Los grandes principios universales y abstractos, por su generalización, distorsionan la comprensión de las acciones concretas y particulares. Una hermenéutica-narrativa, por el contrario, permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas en sus vidas (BOLÍVAR, 2002, p. 6, aspas do autor).

Nos termos de Bruner (1996)¹¹³, essa complexidade psicológica das narrações pode ser pensada do ponto de vista da “modalidade narrativa de pensamento”. Essa forma de “ordenar a experiência, de construir a realidade”¹¹⁴, diferentemente da “modalidade paradigmática ou lógico-científica”¹¹⁵ de pensamento, articula os componentes psicológicos que estão em jogo nas ações cotidianas e que operam no desenvolvimento das ciências

¹¹³ Bolívar (2002, p. 8) assinala que Jerome Bruner é um dos investigadores que mais contribuiu para dar um estatuto epistemológico ao “*modo narrativo de conocimiento y razonamiento*”.

¹¹⁴ Para o autor, há duas modalidades de funcionamento cognitivo que geram formas características de “*ordenar la experiencia, de construir la realidad*” (BRUNER, 1996, p. 23). São duas formas complementares, mas irreduzíveis entre si, de configurar socialmente a realidade a partir de funções cognitivas diferenciadas: “*las dos (si bien son complementarias), son irreductibles entre si. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento*” (BRUNER, 1996, p. 23).

¹¹⁵ A modalidade paradigmática ou lógico-científica de pensamento trata de cumprir o ideal de “*un sistema matemático, formal, de descripción y interpretación. Emplea la categorización o la conceptualización y las operaciones por las cuales las categorías se establecen, se representan, se idealizan y se relacionan entre sí a fin de constituir un sistema*” (BRUNER, 1996, p. 24). Quando pensamos dessa maneira, estamos preocupados em identificar leis e causas gerais relacionadas ao que observamos, e em verificar empiricamente a verdade, a veracidade dessas leis. A linguagem que utilizamos é regulada por estruturas que garantem a coerência e tornam evidentes as contradições, que necessitam ser eliminadas do sistema. Segundo o autor, a imaginação (ou intuição) vinculada a esse pensamento é diferente da imaginação que temos quando pensamos narrativamente: “*la aplicación imaginativa de la modalidad paradigmática da como resultado una teoría sólida, un análisis preciso, una prueba lógica, argumentaciones firmes y descubrimientos empíricos guiados por una hipótesis razonada*” (BRUNER, 1996, p. 25). A “imaginação paradigmática” trata de criar uma “série de mundos possíveis” que sejam “gerados logicamente”. Por isso temos de transcender o particular, desprover-nos de sentimentos e “eliminar as histórias”, para buscar níveis de abstração cada vez mais altos.

humanas, da literatura, da arte. A imaginação, nessa modalidade do pensar, assume características diferentes da imaginação no pensar lógico-científico.

Na modalidade narrativa de pensamento, a imaginação produz *“buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles (aunque no necesariamente ‘verdaderas’). Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso”* (BRUNER, 1996, p. 25, aspas do autor). Quando pensamos narrativamente, estamos preocupados com as histórias que dão conta de nossa existência. Os sentimentos, as intenções, os raciocínios e as ações têm lugar em contextos específicos. Ordenamos os acontecimentos em distintos tempos e espaços, criando uma realidade em que as regras da coerência lógica podem ser transgredidas justamente porque os dramas que constituem a nossa existência não são redutíveis a elas. Se, quando pensamos lógico-cientificamente, estamos mais preocupados com as explicações de causa e efeito, com *“el interrogante epistemológico de cómo conocer la verdad”* (BRUNER, 1996, p. 24), ao pensar narrativamente, estamos mais preocupados em compreender os sentidos das ações humanas, em *“darle significado a la experiencia, que es lo que preocupa al poeta y al narrador”* (BRUNER, 1996, p. 24).

Então comecei a compreender que essas modalidades de pensamento (serão apenas essas duas?) que ordenam a experiência, que constroem a nossa realidade, conferem às nossas interpretações do mundo em que vivemos diferentes maneiras de explicar e compreender nossa existência. Quando aprendemos a transitar entre elas, reconciliando-as em nosso corpo, encontramos uma justa acolhida para nossas reflexões. Uma acolhida de liberdade. Reconhecemos a beleza das conquistas da humanidade nos diferentes campos do conhecimento e também nos protegemos da violência com que elas muitas vezes se instalam autoritariamente sobre as nossas mentes, enrijecendo nossos corpos para outras possibilidades do pensar (*Carta-catarse*).

Y ahí aparece, a veces una diferencia significativa entre nosotros mismos como resultado de la violencia que determina nuestra identidad y que pretende ligarnos a ella, y nosotros mismos en tanto que no nos reconocemos en esta identidad que nos ha sido imposta. Y no porque dispongamos de una nueva verdad acerca de nosotros, sino porque desconfiamos del vocabulario en el que esa verdad está establecida (LARROSA, 2004b, p. 22).

Nesse universo de uma “hermenêutica-narrativa” (BOLÍVAR, 2002), que confere relevância às *narrativas (auto)biográficas*¹¹⁶ como “fenômeno e método”¹¹⁷ de investigação, a interpretação das ações humanas se dá na necessária dialética entre explicar e compreender: “o termo interpretação deve, pois, aplicar-se não a um caso particular de compreensão, a das expressões escritas da vida, mas a todo o processo que abarca a explicação e a compreensão” (RICOEUR, 2011, p. 105)¹¹⁸. A narrativa surge como operadora de uma “tessitura da intriga” (RICOEUR, 1994)¹¹⁹, por meio da qual fazemos de nossa vida uma história: “uma pessoa não narra sua vida porque tem uma história; ela tem uma história porque narra sua vida” (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 102). Desse modo, é a narrativa que possibilita costurar fios dispersos de nossa vida em uma história possível de ser interpretada por nós mesmos e pelos outros: ela “*reúne, organiza, tematiza los acontecimientos de la existencia, da sentido a una existencia multiforme, heterogénea, polisémica*” (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 102). Ao fazê-lo, tentamos “reencontrar, e não simplesmente impor de fora, *a identidade narrativa que nos*

¹¹⁶ Aqui utilizo uma expressão que remete simultaneamente a “narrativas biográficas” e a “narrativas autobiográficas” (LINDÓN, 1999) para abarcar de maneira indiscriminada a multiplicidade terminológica que caracteriza a investigação biográfico-narrativa. Conforme explicitam Bolívar e Domingo (2006, p. 5), “*los términos más usados ya desde la antigüedad y, a la vez, de más difícil delimitación son biografía y autobiografía, asociados – a su vez – con múltiples usos en el territorio de las escrituras del yo: casos, historias, autobiografías, biografías, self, narraciones, historias de vida, autobiografías sociológicas, autohistorias, etc. Con la aparición del método biográfico en sociología y las delimitaciones conceptuales a estos términos se ha convenido distinguir entre: 1. life story, récit de vie o narración o relato de vida: como la narración de una vida tal como la persona la ha vivido y/o cuenta; 2. life history, histoire de vie o historia de vida: o conjunto del anterior concepto y las elaboraciones externas de biógrafos o investigadores, así como los registros, entrevistas, etc, que permiten validar esta narración y/o historia. Son múltiples también los nombres y adjetivaciones usadas, que vienen a inscribirse dentro de esta plataforma: historia oral, (auto)biografía, relato de vida, narración biográfica, historias de vida, etc*”.

¹¹⁷ Connelly e Clandinin (1995) explicitam que, na pesquisa narrativa, a narrativa pode ser tomada como “fenômeno” que se investiga e como “método” de investigação: “*la narrativa es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio*” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 12).

¹¹⁸ Ricoeur (1989) investiga as conexões existentes entre a “teoria do texto” e a “teoria da ação” em uma abordagem fenomenológica da existência humana. Nessa obra, ele analisa o texto, a metáfora, a narrativa, a história, o imaginário social e a política, considerando o fenômeno humano como simultaneamente estruturante (pela via da compreensão) e estruturado (pela via da explicação). A essa relação dialética entre a compreensão e a explicação de um texto – “entre a pertença ontológica e a distanciação metodológica” (p. 6), entre “a conjectura e a validação” (p. 202) –, ele denomina *círculo hermenêutico*: “Conjectura e validação estão numa relação circular do mesmo modo que uma abordagem subjectiva e uma abordagem objectiva do texto. Mas esse círculo não é vicioso” (p. 203). Para o autor, a “perplexidade metodológica” que deriva da complementaridade e reciprocidade entre explicação e interpretação “não condena o homem de ciência a oscilar entre dogmatismo e cepticismo” (p. 203).

¹¹⁹ A intriga é “o conjunto das combinações pelas quais há acontecimentos que são transformados *em* história ou – correlativamente – uma história é tirada *de* acontecimentos. A intriga é o mediador entre o acontecimento e a história. O que significa que só é acontecimento o que contribui para a progressão de uma história. Um acontecimento não é apenas uma ocorrência, alguma coisa que acontece, mas uma componente narrativa. Alargando ainda o campo da intriga, direi que ela é a unidade inteligível que conjuga circunstâncias, finalidades, meios, iniciativas, consequências não desejadas. (...) Uma noção ingênua de narração, como sucessão desgarrada de acontecimentos, encontra-se sempre no plano de fundo da crítica do carácter narrativo da história. Apenas se vê o seu carácter episódico e esquece-se o seu carácter configurado, que é a base de sua inteligibilidade” (RICOEUR, 1989, p. 26-27, grifos do autor).

constitui” (RICOEUR, 2010, p. 210, grifo do autor). Nossa “identidade narrativa” é criada, portanto, pelo dinamismo da composição narrativa: o que chamamos de subjetividade “não é nem uma sequência incoerente de acontecimentos, nem uma substancialidade imutável inacessível ao devir” (RICOEUR, 2010, p. 210). Por meio da escrita de uma história, nos tornamos, assim, “narradores” de nossa vida, sem que nos tornemos inteiramente “autores” dela (RICOEUR, 2010, p. 210), pois estamos nos escrevendo e nos inscrevendo no domínio da cultura a que pertencemos, com toda a historicidade que isso implica.

Existe una historia (una historicidad) del ‘narrar la vida’, como existe una historia (una historicidad) del ‘individuo’, de la ‘conciencia de sí’, del ‘sujeto’. Las formas que adopta el lenguaje de la narrativa según el estado de la sociedad, según la relación del individuo con la política y lo social, imprimen su marca en nuestras representaciones biográficas. Los escritos que narran la vida, en sus diversas formas (biografías, autobiografías, diarios, correspondencias, memorias, etc.) constituyen, de ese modo, un material privilegiado para tener acceso a la forma utilizada por los hombres de una determinada época, cultura y grupo social, para *biografar*¹²⁰ su vida (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 40).

Na *pauta* das (auto)biografias e narrativas que se escrevem na atualidade, a narrativa é também um processo que testemunha a “condição biográfica” da contemporaneidade, ou da “modernidade avançada” (DELORY-MOMBERGER, 2012). De acordo com essa autora, na modernidade avançada, as construções biográficas já não aparecem apenas como uma aposta de realização pessoal, mas constituem simultaneamente uma aposta social e política. A condição biográfica caracteriza “os modos de existência individual e coletiva próprios das sociedades contemporâneas” (p. 17).

A particularidade da condição biográfica é fazer da narrativa de si, simultaneamente, uma forma da construção e da expressão individual, um objeto social, produto de uma prática codificada que responde a uma demanda biográfica institucionalizada. O

¹²⁰ A “biografização” é pensada pela autora como uma “atitude primordial e específica” do ser humano: “antes inclusive de dejar cualquier marca escrita sobre su vida, antes de traducir o expresar de cualquier manera su existencia en formas escritas (diarios, memorias, correspondencias, autobiografía, etc.), el hombre *escribe* su vida. La percepción y el entendimiento de su vivencia pasan por representaciones que presupone una **figuración** del curso de su existencia y del lugar que una situación o un acontecimiento singular puede ocupar en ella. Esa actividad de **biografización** aparece así como una **hermenéutica práctica**, un marco de estructuración y significación de la experiencia a través del cual el individuo se atribuye una figura en el tiempo, o sea, una **historia** que remite a **sí mismo**” (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 31, destaques da autora). Entretanto, o que a autora enfatiza com seu estudo é que os “espaços-tempos biográficos” não são “criações espontâneas, nascidas unicamente da iniciativa individual”: eles “*llevan la marca de su inscripción histórica y cultural, y tienen origen en los modelos de figuración narrativa y formas de relación del individuo consigo mismo y con la comunidad, elaborados por las sociedades a las que pertenecen*” (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 32). Por isso, a autora sustenta que a “individualização” e a “socialização” são duas facetas indissociáveis da atividade biográfica. Os indivíduos, consciente ou inconscientemente, se entregam a processos de biografização ao longo de toda a sua vida, como “atividade constitutiva de seu ser social”. Ao mesmo tempo, as manifestações desses processos, bem como a intensidade do “trabalho biográfico” correspondente, varia de acordo com cada época ou sociedade (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 31-32).

discurso sobre si, principalmente sob a forma narrativa, acha, assim, sua função e seus usos no processo conjunto de *biografização da sociedade* e de *societização das biografias*, característico da modernidade avançada. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 33, grifos da autora).

A “narrativa de si”, no campo da educação, seja tomada como fenômeno, seja tomada como método de investigação, tem o potencial de promover processos de *formação*¹²¹. Conforme afirmam as pesquisadoras Inês Bragança e Christine Delory-Momberger:

A narrativa oral e/ou escrita da trajetória de vida coloca o sujeito frente aos movimentos formativos de sua existência, potencializando as relações com o saber e a responsabilidade quanto aos projetos de futuro. Destacam-se, ainda, a possibilidade de explorar processos específicos de formação profissional e a valorização e a oportunidade de reelaboração dos saberes da experiência (BRAGANÇA, 2012b, p. 85-86).

En la educación y pedagogía, la investigación narrativa y autobiográfica produce conocimientos sobre los sujetos en formación, sus relaciones con los territorios y tiempos del aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografiar resistencias y pertenencias (DELORY-MOMBERGER, 2009, p.7).

Essa dimensão da formação na pesquisa narrativa está vinculada, pois, tanto aos resultados (ao conhecimento produzido pela pesquisa), quanto ao processo mesmo de narrar, em que o movimento de pensar narrativamente “tende a ser instituinte de novas formas de ser e de estar no mundo” (BRAGANÇA, 2012, p. 88). No caso particular de pesquisas que envolvem professoras e professores, a formação é também potencializada pelas oportunidades de *reflexão pedagógica*¹²² que elas podem viabilizar:

En el caso de los educadores la reflexión es un eje fundamental de su tarea, en tanto permite que se exploren de manera consciente las acciones y que se pueda plantear una nueva comprensión sobre la relación pedagógica y una posible intervención transformadora (DÁVILA, 2014, p. 34).

A reflexão pedagógica é entendida como “*un pensar pedagógico constantemente situado en el corazón y al nivel de la experiencia*” (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013a, p. 17), uma “vivência reflexiva” que, em primeiro lugar, revela uma atitude de abertura para a experiência:

(...) la de dejar-se sorprender por lo que ocurre, la de atender y escuchar lo que la realidad nos muestra, la de abrir-se a los interrogantes que nos suscita el mundo, la de

¹²¹ Cf. Bragança (2012a, 2012b), Dominicé (2010a, 2010b), Galvão (2005), Josso (2010); Souza (2004).

¹²² Cf. Dávila (2014), Galvão (2005), Contreras Domingo e Pérez de Larra Ferré (2013a, 2013b).

preguntarse por lo que significa eso que nos pasa, la de explorar el sentido, los sentidos y los sinsentidos de la experiencia, y de las condiciones en las que tales experiencias se experimentan (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013b, p. 47).

Nesse sentido, a reflexão pedagógica se realiza desde uma posição intelectual que busca um saber que pode ser parte do que somos, porque nas histórias que contamos para dar conta de nossas vivências como professoras e professores, esse saber nos guia, sustentando os sentidos do que vivemos, e também nos transforma, na medida em que nos abrimos para a possibilidade da experiência (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013a; 2013b; LARROSA, 2002, 2004a, 2004b, 2013, 2014, 2016; SKLIAR; LARROSA, 2016).

En este sentido, no hay conocimientos-objetos, que quedan ahí como productos inertes, que significan por sí mismos, sino relatos del ir conociendo, la expresión de la vivencia de ir interrogándose, irse preguntando, en conversación con las situaciones o las personas en las que se centra la investigación. No hay ‘conocimientos’, sino procesos dinámicos y subjetivos del conocer. Hay saber en cuanto que acción: podríamos decir un ‘ir sabiendo’ (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013b, p. 48).

A narrativa constitui, pois, uma maneira singular de investigar, de reconstruir um “saber da experiência”¹²³ que encarna distintos modos de sentir, de pensar, de refletir e de biografar a vida.

El saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que solo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo). (LARROSA, 2016, p. 26)

O “saber da experiência” se atualiza no dizer da pessoa que narra, enquanto a mesma pessoa se forma e dá forma ao vivido.

Lo que *da forma* a lo vivido e a la experiencia de los hombres son las narrativas que ellos efectúan de sí mismos. En consecuencia, la narración nos es solo el instrumento de la *formación*, el lenguaje donde ésta se expresaría: la narración es el lugar donde el individuo *toma forma*, donde elabora y experimenta la historia de su vida (DELORY-MOMBERGER, 2009, p.58, grifos da autora).

Houve um período da investigação em que o enfoque narrativo que eu buscava estava engessado em meu corpo, talvez pela força que a racionalidade moderna do pensamento científico tem no tipo de educação que tive ao longo da vida. A maneira lógica, formalista, paradigmática de pensar era predominante nos raciocínios que eu tentava utilizar para imaginar como seriam as “narrativas de aprendizagem” que eu escreveria

¹²³ Cf. Alliaud (2011); Contreras Domingo e Pérez de Larra Ferré (2013b); Fontana (2011); Larrosa (2002); Suárez (2011).

com os monitores do *Projeto Imersão Docente* e como a literatura seria usada para legitimá-las. Eu tentava construir uma série de esquemas, diagramas, mapas de como seriam essas narrativas, mas ao mesmo tempo não chegava a lugar algum. O *quarto-do-pânico em Belo Horizonte* era feito de paredes com rascunhos de raciocínios que me confundiam e me deixavam paralisada na investigação. É que do ponto de vista da pesquisa que eu imaginava ser possível, eu precisava de categorias prévias, de dar forma prévia à narrativa em vez de fazer dela o processo de dar forma ao vivido. Precisava de um questionário que fosse feito antes das entrevistas e, apesar de propor entrevistas narrativas que tinham um enunciado amplo e aberto (*como você chegou ao Projeto Imersão Docente?*), eu não tinha tranquilidade para escutá-las, tampouco confiava que eu as estava conduzindo bem. Do ponto de vista dos problemas psíquicos que eu enfrentava, a racionalidade cartesiana, tão fortemente construída em meu corpo de professora de matemática, levava meus pensamentos acelerados e perturbadores ao limite de uma forma de linguagem que não era capaz de acolher os sentimentos que eu tinha. Mais tarde, o *looping* paradoxal de minha mente, intensificado pela anestesia de meu corpo medicado, me levaria invariavelmente à impossibilidade de que eu mesma existisse e me deixaria em um estado deplorável de solidão existencial. No *quarto-salado-nada em Buenos Aires*, eu havia chegado ao limite da expressão de uma dualidade que impedia meu próprio corpo de *ser*. Mas eu estava viva! Mesmo chegando à conclusão de que eu não existia, com uma mente esgotada de tanto mendigar por uma solução para esse drama, pude escrever narrativas de experiências pedagógicas, bailar tango, participar de tantas manifestações populares nas *Plazas de Mayo e del Congreso*. E como voltei a existir? Somente embriagando-me de arte. A pintura, o *Tai-chi-chuan* e o resgate artístico da palavra foram as principais soluções encontradas pelo meu corpo. Com a arte pude romper com o paradoxo da impossibilidade de minha existência e deixar-me atravessar por uma nova experiência de palavra, de pintura, de meditação em movimento... Pude transformar minha relação com as palavras, libertando-as da fixação de seus sentidos em minha vida e na própria pesquisa: se, na atividade biográfica de escrever o meu relato, eu tomasse o *naufrágio* como categoria explicativa e não como núcleo de sentidos de minha experiência de formação, possivelmente eu teria buscado outros tipos de textos do campo educativo para discutir a minha *deformação* e (ainda) estaria explicavelmente afogada no mar da desilusão com a educação (*Carta-catarse*).

A palavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo. A palavra pessoal, criadora, pois a palavra repetida é monólogo das consciências que perderam sua identidade, isoladas, imersas na multidão anônima e submissas a um destino que lhes é imposto e que não são capazes de superar, com a decisão de um projeto (FIORI, 2005, Prefácio de FREIRE, 2005, p. 19-20)

Para finalizar esta seção, destaco uma dimensão ética que encarna o projeto de uma pesquisa narrativa que simultaneamente seja “vívda como experiência” e seja dedicada a “investigar a experiência educativa” (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013a, 2013b). Em uma investigação dessa natureza, não se pode engessar uma narrativa, submetê-la a categorias prévias de descrição ou elaboração, simplesmente porque não se pode engessar uma vida. Não se pode determinar a *experiência* do outro, tampouco definir quem é o outro ou quem nós esperamos que ele seja. Como esclarece Lindón (1999),

(...) si se puede hablar de ‘la intención directiva del investigador’ en el relato, sólo es en el inicio de la narración, cuando el entrevistador marca una pauta inicial para que el narrador empiece su propia construcción desde un ámbito de su vida. Lo directivo, en otros términos, atentaría contra la propia narración (LINDÓN, 1999, p. 298).

A investigação narrativa com o enfoque (auto)biográfico também impulsiona uma motivação estética, o que não se deve confundir com a necessidade de se apresentar uma narrativa que seja “bela” (LINDÓN, 1999, p. 301). A narrativa também pode ser considerada um produto literário, uma teatralização, uma ficção que se tece com algum critério estético, em que o narrador constrói a si mesmo como um personagem central: “*el relato de vida es una invención, aunque es una construcción permanente gestada en el marco de la praxis social y no en el mundo de la fantasía*” (LINDÓN, 1999, p. 301,)¹²⁴. Essa construção é também um repensar a própria vida, que atualiza o passado no presente da narração e constrói um futuro em potencial: voltar a pensar a própria biografia é sempre recordar de maneira distinta o que é considerado passado e essa recordação está diretamente relacionada ao que ainda pode acontecer (LINDÓN, 1999).

Meu próprio relato não é simplesmente uma história de algo que passou e que, portanto, já estava definido naquele tempo-espço. Tampouco é simplesmente uma história de algo que *me* passou e que, portanto, *me* define naquele tempo-espço. Como afirma Delory-Momberger (2009), a construção biográfica se inscreve em uma dinâmica temporal que articula estreitamente o passado, o presente e o futuro em torno de uma “projeção do *porvir*” (p. 66), de um impulso primordial que nos move a compensar “a falta de completude inerente ao ser humano” (p. 68).

La ‘historia de vida’ no es la historia de la vida, sino la *ficción* mediante la cual el sujeto se produce como proyecto de sí mismo. Solo puede haber sujeto de una historia *por realizar*, y a esa emergencia del sujeto que *intenta* su historia y se experimenta como proyecto, responde el movimiento de la biografización (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 71, aspas da autora).

4.3 ***Experiência e Formação: sentidos entrelaçados na configuração deste estudo***

No processo de escrita das distintas versões desta carta, eu me sentia recriando, na palavra, a experiência de “aprender” a investigar narrativamente minha formação. Mas, durante a maior parte do tempo, eu não dominava exatamente “o quê” aprendia, nem “como aprendia”, nem mesmo o que supostamente “sabia” sobre esse processo. Tampouco podia avaliar se estava aprendendo a fazer da maneira “correta”. O que eu fazia era conjugar diferentes histórias da minha biografia em variados níveis de reelaboração delas e era esse mesmo movimento que me (trans)formava pela palavra.

¹²⁴ A ideia da “ficção” é aqui trazida como forma de caracterizar a dimensão estética implicada na narração que os sujeitos da pesquisa fazem de suas experiências. Como ressaltam Connelly e Clandinin (1995), a pesquisa narrativa nas ciências humanas e sociais é uma forma de narrativa empírica, em que os dados empíricos são centrais para o trabalho: “*la inevitable interpretación que se produce, intrínseca incluso en el proceso de recogida de datos, no coloca a la narrativa dentro de la ficción, aunque el lenguaje de la investigación narrativa está profundamente ligado com términos derivados de la crítica literaria de la ficción. Diversos métodos de recogida de datos son posibles ya que el investigador y el practicante trabajan juntos en una relación de colaboración*” (p. 23).

Histórias escolhidas entre muitas possíveis, mas escolhidas por sua força, sua potência (trans)formadora de minha condição existencial na relação com o mundo, com os outros e com esta pesquisa. Por isso já não me sinto aprisionada como antes, quando a forma de escrever parecia ter de esquartejar o que seria “a aprendizagem”, recortá-la para caber em um determinado molde, categorizá-la para torná-la identificável, observável ou passível de explicação. O que sinto é que grande parte dos sentidos e sem-sentidos de minha experiência fica comprometida com esse labor da escrita, ao mesmo tempo em que *se* e *me* escapam naquilo que não consigo colocar em palavras. É com essa liberdade feita de compromisso que hoje sinto a beleza que há em poder dizer que existo E não-existo, em vez de desesperar-me com os paradoxos da linguagem que me levavam a um beco sem saída: existo OU não-existo. Voltando à reflexão sobre a escrita: o que vem a ser esse labor da escrita? É o trabalho de mover minha inquietude, de indagar-me continuamente, de reinventar-me na palavra, é basicamente a ação de trabalhar *com* e *sobre* as palavras, exercitando a memória e a imaginação, dando especial atenção ao meu corpo, às minhas percepções, sensações e intuições. Por isso também é um trabalho de inação, de deixar que as palavras trabalhem *com* e *sobre* mim (*Carta-catarse*).

El cuerpo es el lugar donde se inscribe cada historia singular, el lugar donde sentimientos y pensamiento se manifiestan, en latidos, en palabras, en imágenes, en nudos que oprimen o en brisa que orea el alma, pero no siempre esa inscripción es leída en busca de su sentido; la experiencia es la posibilidad de esa lectura, una lectura necesaria para que la huella sea una verdadera inscripción que alumbré el sentido de lo vivido (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013b, p. 31).

La experiencia suena a finitud. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso (LARROSA, 2016, p. 41).

Quando definimos que o objetivo da pesquisa seria investigar *narrativamente* como os licenciandos se formam no *Projeto Imersão Docente* por meio da reconstrução de suas *experiências de formação* em relatos biográficos, tornou-se importante conhecer como a palavra *experiência* pode ser pensada no campo educativo e refletir sobre a concepção de *formação* que eu assumiria nesta investigação.

Foi em “Pedagogia da Autonomia” (FREIRE, 1996) que busquei a base de uma concepção de formação que me orientaria a escutar as histórias dos licenciandos participantes do *Projeto Imersão Docente*, para então começar a escrever seus relatos biográficos e voltar ao *trabalho de campo*¹²⁵ da pesquisa. Em suas *Primeiras Palavras*, escritas como introdução a esse livro, Freire anuncia que “a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central” (p. 14) de seu texto. Considerando a importância dessa última obra de Paulo Freire, claramente

¹²⁵ No Capítulo 5 farei o relato de minha experiência no trabalho de campo.

dedicada aos professores e às professoras, fiz um trabalho de garimpar trechos de sua escrita que explicitam sentidos que ele atribui à formação, entre os quais destaco:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1996, p. 25, grifo do autor).

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, homens e mulheres, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 1996, p. 37).

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, dos desejos, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (...) Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético, permita-se-me a repetição (FREIRE, 1996, p. 51, aspas do autor).

A concepção de *formação* de Freire é baseada em sua concepção de *educação*¹²⁶ problematizadora, que tem de ser vivida, nas relações entre educandos e entre esses e os

¹²⁶ Ao revisar a literatura brasileira, portuguesa e francófona de abordagem (auto)biográfica no campo educativo, Bragança (2011b, 2012a, 2012b) deparou-se com uma diversidade teórica, metodológica e epistemológica no que diz respeito aos conceitos de *educação* e *formação*. Em uma tentativa de síntese dessa diversidade, ela identificou “duas possibilidades, em definições que se articulam: a educação como processo externo, prática social; a formação, como transformação pessoal do sujeito ou a utilização da expressão formação, abrigando ambos os sentidos, enquanto movimento institucional e externo ao sujeito e como processo de transformação pessoal” (BRAGANÇA, 2011b, p. 163). Na perspectiva de Freire, a formação só é possível no seio de uma educação problematizadora, educação que é *práxis*, construída em meio a relações dialógicas entre educandos, educadores e o mundo. Nesta pesquisa, entendemos que a concepção de Freire nos dá abertura para, de modo coerente com a perspectiva de experiência adotada, compreender a formação como a educação que é “vivida como experiência” (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013a, 2013b) pelo “sujeito da formação e da transformação” (LARROSA, 2014, 2016) e que, ao mesmo tempo, incorpora a vida desse sujeito “em toda a sua complexidade existencial” (BRAGANÇA, 2011b): “Assim, podemos afirmar que, potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana” (BRAGANÇA, 2011b, p. 158).

educadores, como um “ensaio da experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1996, p. 46, aspas do autor). Isso exige o reconhecimento de que somos seres inconclusos e inacabados, bem como a assunção de nós mesmos e dos outros: “é a ‘outredade’ do ‘não-eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*” (FREIRE, 1996, p. 46, aspas e destaque do autor).

Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando *sabedoria*. Algo que não nos é estranho a educadoras e educadores. Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas para aprender”¹²⁷, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos (FREIRE, 1996, p. 65, aspas, grifo e nota de rodapé do autor).

Pensar a educação em termos de relações que sejam formativas para todos os sujeitos envolvidos, de reflexão e abertura a encontros com outros que não serão convertidos em objetos de um treinamento ou de uma programação que lhes seja alheia, é fazer soarem juntas, em nossos sonhos de romper com a tradição da “educação bancária” (FREIRE, 1967, 2005), as palavras *experiência* e *alteridade* (SKLIAR; LARROSA, 2016). Nos termos de Contreras Domingo:

La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que la hace ser, lo que le da la posibilidad de ser. Y sin embargo, participamos de una dominancia cultural y de unas instituciones, que se dicen educativas, en las que ese encuentro se piensa como predeterminado: son espacios educativos que han decidido quién es el otro, o más aún, quiénes son y tienen que ser quienes se encuentran, qué tiene que ocurrir, y qué hay que esperar de ese encuentro, qué hay de conseguir del otro. Es decir, lo más extraño a la posibilidad de la *experiencia*: de aquello que irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos imprevistos, que nos enfrenta a los misterios del vivir, de las relaciones, de los otros (CONTRERAS DOMINGO, 2016, Prólogo de SKLIAR; LARROSA, 2016, p. 9, grifo nosso).

A *experiência*, tal como foi pensada, sentida, explorada por mim nesta pesquisa, é uma palavra que fala de muitas coisas, mas principalmente de algo que nos toca profundamente, que nos afeta e que, por isso mesmo, nos forma, nos transforma. Algo que muitas vezes parece ser inacessível até mesmo para nós que a vivemos, pela dificuldade que temos de encontrar uma

¹²⁷ François Jacob.

linguagem que dê conta de expressá-la com todas as nuances, matizes e facetas com que ela atravessa o nosso corpo. Contreras Domingo (2016) compara essa sensação de que a experiência “*se nos escapa*” (p. 8) com aquela frustrante sensação que temos quando, ao acordar de um sonho muito intenso, não conseguimos recuperá-lo ou retê-lo em nossa memória, não conseguimos contá-lo a nós mesmos ou a outra pessoa. Ao mesmo tempo, ressalta o quanto é justamente essa tensão, causada pela insuficiência da linguagem, que nos move a buscar formas de pensar a experiência, de encontrar palavras para expressá-la e indagar-nos continuamente pelos sentidos do que vivemos na relação com os outros, com o mundo em que estamos imersos.

Paradójicamente, necesitamos palabras para darnos cuenta de su imposibilidad de dar cuenta con ellas de la experiencia. Necesitamos encontrar la expresión de los límites de la expresión al hablar de la experiencia, al intentar expresar el reconocimiento del otro, nuestra experiencia de la alteridad. Pero necesitamos sobretodo palabras, pensamientos, relatos, diversas formas textuales, para abrimos a la posibilidad de la experiencia, para hacernos sensibles a ella. Doble paradoja, porque lo más probable es que nuestra dificultad para abrimos a la experiencia y al otro se deba a nuestro exceso de palabras, en este caso, palabras que actúan como ruido, como distorsión sonora que llenan el espacio, que impiden el silencio necesario de la escucha atenta (CONTRERAS DOMINGO, 2016, Prólogo de SKLIAR; LARROSA, 2016, p. 8).

A *experiência* é uma palavra central para esta pesquisa, já que foi tentando encontrá-la, resgatá-la, expressá-la, reconstruí-la que busquei escutar a mim mesma e, com esse aprendizado de escuta interior e diálogo com meus pares, exercitar minha escuta às palavras de Victor e Lígia sobre sua formação no *Projeto Imersão Docente*. Por isso mergulhei meu corpo na reflexão sobre ela. Afinal, depois da *experiência* do naufrágio desta investigação, conquistei algo que me encorajou a continuar navegando pelo mar das palavras de corpo aberto para que elas também pudessem me navegar e continuamente me (trans)formar. Aprendi a *bailar* com elas.

A proximidade ou a distância temporal e espacial do fato parece mudar o modo como o dizemos em palavra e a maneira como nosso corpo se faz presente na linguagem desse dizer. Se, neste exato momento, uma pedra é lançada contra minha cabeça, o escrito fugaz de minha experiência desse fato poderá ser apenas “*ai!*”. As sensações de meu corpo se farão presentes de alguma maneira na palavra interjetiva “*ai!*”. Em alguns instantes, poderei indagar enraivecida: *de onde veio essa pedra? Quem lançou a pedra? Por quê?*, e isso produzirá outros dizeres, com pensamentos e sentimentos em meu corpo, possibilitando outros escritos da “*minha experiência do fato*”. Mais tarde posso, inclusive, me encantar pela pedra: *nunca vi uma pedra assim antes, de que ela é feita? Onde será que ela foi encontrada?* Levando a sério esse encantamento, posso escrever uma poesia do fato. Voltando à realidade de minha presença no agora em que escrevo, posso questionar a pertinência de minha *presença-de-corpo* neste lugar: *por que raios resolvi escrever esta carta justamente neste parque, onde crianças hiperativas jogam pedras nas pessoas e seus pais desinteressados passam todo o tempo raspando o dedo indicador na tela do facebook?* Levando mais a sério essa indagação, poderei, inclusive, reconstruir em palavras a minha experiência geográfica, histórica e social do fato. Posso

reunir outras histórias de gente com pedras, fazer dessa experiência uma pequena grande história para as futuras gerações, uma narrativa que transmita lições de uma pedra à humanidade. Mas será que estarão presentes em palavras as minhas sensações auditiva, olfativa, gustativa, tátil, visual e outras relativas ao mesmo fato? Buscando enfatizar ou garantir essa presença, posso, por exemplo, reconstruir minha experiência em pintura, escultura, filme, teatro, música ou qualquer outro artefato ou performance artística que possa transmitir algo que *me* passou nesse acontecimento que (supostamente) foi externo a mim. E o gosto amargo da minha boca, a raiva de meu fígado contra essa pedra, como os reconstruo!? Dando um beijo raivoso, desaforado e agressivo na boca de alguém!? Pensando assim, as possibilidades de reconstrução e de linguagens dessa experiência se tornam cada vez mais distintas e infinitas. Tão distintas que passamos a questionar se é mesmo válido utilizar a palavra experiência para dar conta de todas elas. Tão infinitas que passamos, inclusive, a questionar a própria existência do fato em si mesmo (*Carta-catarse*).

Essa “alegoria da pedra”, escrita em minha *Carta-catarse*, foi um exercício que fiz no sentido de metaforizar e condensar algumas discussões em torno da *experiência* a que pude conhecer, em *textos*¹²⁸ e debates de que participei junto a colegas e professores da UFMG e da UBA: O que é a experiência? Existe a experiência pura? A experiência é da pessoa ou do fato? É individual ou social? Quem é o sujeito da experiência? O que é o objeto da experiência? Quais são as linguagens da experiência? A experiência pode ser transmitida? Ela sempre pode ser comunicada? A experiência pode ser interdita? Que relações há entre experiência e formação? A experiência é sempre formativa? Há algo que não possa ser considerado experiência na formação, ou mesmo na existência, humanas? O conceito de experiência resolve o problema da dicotomia entre teoria e prática nas investigações? Ele serve como categoria explicativa no campo das ciências humanas? Por que a necessidade de um conceito de experiência?

Dada a complexidade e a amplitude dessas questões, no caminho de construir um modo de compreender a *experiência* que fosse coerente com o tipo de abordagem autobiográfica (a investigação vivida pela pesquisadora como experiência de formação) e biográfica (a experiência de formação dos outros sujeitos sendo investigada) desta pesquisa, busquei responder às seguintes questões: Por que (e o que significa) investigar a experiência no campo da educação? Que relações há entre experiência e pesquisa e(m) educação? Que relações há entre experiência e formação? Por que dar centralidade à experiência no estudo da formação docente?

¹²⁸ Cf. Benjamin (2012a, 2012b); Camargo (2007); Carlesso; Tomazetti (2011); Contreras Domingo e Pérez de Lara Ferré (2013a, 2013b), Dewey (2010), Diniz-Pereira (2010), Dubet (1994, 1998); Ferreira (2013); Forster (2016), Jay (2009); Larrosa (2002, 2013, 2014, 2014, 2016); Lima e Baptista (2013); Loureiro (2015); Passegui (2011); Scott (2001); Skliar (2016).

Entendendo a educação como “*experiencia personal, subjetiva, desestabilizante, que depende siempre del encuentro real de las personas*”, Contreras Domingo e Pérez de Lara Ferré (2013a, p. 17) discutem formas de investigação que se conectam à experiência de investigadores e de docentes com as situações e relações educativas que costumam ser escorregadias, sutis, complexas e incertas, em vivências que nos marcam, nos desconcertam, nos doem, e, inclusive, nos deixam sem palavras, não podendo ser submetidas a esquemas prévios de descrição e explicação. Diferentemente de investigações baseadas em uma *visão formalista*¹²⁹ da realidade, de acordo com esses autores, investigar a experiência educativa nos autoriza “*a hablar de lo que no se suele hablar, expresar lo que no se suele decir*” (p. 17), partindo de

una aceptación, la de moverse en este terreno de incertidumbre y de misterio, sin querer convertirlo en otra cosa. Investigar la experiencia educativa es arriesgarse en la investigación, rompiendo la fijación metodológica, lanzarse a la experiencia (no recoger experiencias, sino entrar de lleno en ella) para ver qué pasa, qué nos dice, qué podemos aprender. Buscar formas de decir que permitan vislumbrar, haciendo al lector un receptor activo, que completa el significado, que se ve empujado a pensar, no a recopilar información (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013a, p. 18).

Essa maneira de compreender a pesquisa em educação na perspectiva da experiência é também um modo de compreender a própria educação, a pedagogia e seus sujeitos, tratando de encontrar “*las formas de mantener la relación entre el sentido de la experiencia vivida y la forma de dar cuenta de ella*” (p. 18). Esse modo de investigar e pensar a educação mantem, portanto, “*la tensión entre los múltiples significados de la experiencia, proponiendo la investigación en cuanto que experiencia de conocer, de aprender y de preguntarse por el sentido de lo educativo*” (p. 19).

Segundo os autores, há várias razões que justificam conceber a pesquisa em educação *sob* ou *desde* essa perspectiva da experiência, entre as quais destacam duas:

La primera es que la propia idea de educación está ligada a la experiencia y al pensar, al menos en dos sentidos: por una parte, podríamos decir que toda práctica educativa busca ser experiencia, esto es, que sea vivida como experiencia, como algo que da que pensar; y por otra parte, la realidad educativa sólo podemos comprenderla en su

¹²⁹ Os autores recuperam e expressão “formalismo” adotada por Clandinin y Connelly (2000), afirmando que, segundo essa visão formalista, “*la investigación supone siempre someter los datos a un marco teórico previo y ajeno, de tal manera que quien investiga no está autorizado a tener una perspectiva propia de lo que estudia, no puede dejarse sorprender sobre lo que observa, no puede encontrarse con lo inesperado, no puede descubrir lo que no estuviera ya de alguna manera anticipado o previsto en el marco*” (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013a, p. 16).

alcance pedagógico en cuanto que experiencia, es decir, según es vivida por sus protagonistas y atendiendo a lo que les supone, a lo que les significa, a lo que les da que pensar. (...) Pero otra razón fundamental para adoptar esta aproximación a la investigación educativa es que aquello que da que pensar la educación tiene cualidades muy diferentes si se mantiene apegado al propio sentido de la experiencia o si se separa de ella. El pensar educativo, la investigación educativa que no se desliga de la experiencia busca algo muy especial como saber: busca aquel saber que ilumina el hacer, esto es, que vuelve sobre la experiencia para ganar en experiencia, en capacidad de dejarse sorprender por lo que pasa para volver a pensar, para hacer más meditativo el hacer educativo, para descubrirle nuevos significados, nuevas posibilidades, nuevos caminos (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ; 2013b, p. 22).

Adotar essa perspectiva da experiência na pesquisa em educação significa, desse modo, considerar a “educação como experiência” e investigar a educação sem a pretensão de “desligar-se do sentido da experiência”. Entretanto, o uso que se faz da palavra *experiência* nessa perspectiva é diferente do usualmente empregado nos contextos educativos, nos quais “as experiências” podem referir-se tanto a práticas pedagógicas inovadoras, mais ou menos estabilizadas, desenvolvidas em alguma escola, quanto a determinadas atividades ou situações pedagógicas propostas aos educandos. A experiência na perspectiva adotada pelos autores – a qual também é assumida nesta investigação – tampouco diz respeito a uma acumulação de episódios vividos – tal como se usa na expressão “anos de experiência” – ou à perícia que se atribui a “alguém que tenha muita experiência”, ainda que a *experiência* a que os autores se referem possa “*dar lugar a un saber o un hacer más sabios*” (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ; 2013b, p. 23).

A *experiência* nessa perspectiva está intimamente relacionada à ideia de “vivência”: estudar a educação como experiência é colocar em primeiro plano “*las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas*” (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ; 2013b p. 23, grifo nosso)¹³⁰. A educação é entendida como algo que é *vivido* por pessoas concretas que a “experimentam em si mesmas”, em um “corpo sexuado” cujos sentimentos, emoções e pensamento são simultaneamente afetados pelo que é *vivido* pelos sujeitos em diferentes

¹³⁰ Essa perspectiva também pode ser encontrada em Connelly e Clandinin (1995), que abordam os usos dos relatos de experiência nas pesquisas narrativas em educação. Segundo os autores, o estudo da narrativa é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo. Na educação, a razão principal pela qual se utiliza a narrativa é que os seres humanos são organismos que individual e socialmente vivem “vidas relatadas”: “*la importancia educacional de esta línea de trabajo reside en que aporta ideas teóricas sobre la naturaleza de la vida humana (en tanto que ‘vivida’) que pueden aplicarse a la experiencia educativa (también en tanto que experiencia ‘vivida’)*” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 18).

tempos e espaços. Por estarmos “imersos no mundo”, sendo *ativos e passivos*¹³¹, mas não indiferentes às situações em que vivemos, é que

tenemos algo que decir, algo por relatar, algo que lleva consigo sus propias lecciones, su propio aprendizaje, su propio saber. Un saber que no siempre sabemos o podemos expresar. La pregunta por la experiencia que tenemos puede reclamar tanto los relatos de lo vivido, de aquello en lo que hemos estado inmerso y a lo que allí hicimos o nos sucedió, como lo que hemos sacado de ello (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ; 2013b, p. 25).

Por isso a condição da experiência é estarmos imersos, envolvidos com o mundo, com o fazer “*que nos implica, nos compromete, o a veces, que nos exige o nos impone. Si no fuera así, lo que ocurriera nos sería indiferente, no nos pasaría; y uno, una, pasa necesariamente por algo para que algo le pase*” (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE

¹³¹ De acordo com os autores, a *experiência* supõe uma especial relação entre atividade e passividade, mas essa relação pode ser vivida (ou pensada) de diferentes maneiras:

Em uma delas, a experiência está necessariamente associada “*a um hacer inicial, a um provocar primero acciones, a un experimentar*” (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013b, p. 26). Essa noção de experiência é trazida do pensamento de John Dewey que, embora não considere que a mera atividade constitua em si mesma uma experiência, dá ênfase a um processo de “ensayar o tantear cosas para poder ver después qué efecto producen” (p. 26).

Para explorar outra forma de relação entre atividade e passividade, os autores estabelecem aproximações e distinções entre o pensamento de Dewey sobre “*aprender mediante la experiencia*” (p. 27) e o pensamento de Richard Sennett sobre “*lo que hay en juego en el ensayo de aprendizaje*” (p. 26-27). O sentido original dado por Dewey à dimensão ativo-passiva da experiência, que relaciona “ensaiar” (experimentar o mundo para ver como ele é) e “padecer” (descobrir, pelo gozo ou pelo sofrimento, a conexão entre as coisas do mundo), é complementado pela ideia de Sennett sobre “seguir um caminho que, por sua vez, é criado em seu próprio decorrer” (p.28) : “(...) *Y sin embargo, hay algo en las diferentes formas de expresión entre Dewey y Sennett que representa algo más que una mera diferencia de estilo en la escritura: para Dewey el aprendizaje de la experiencia tiene que ver sobre todo con extraerle contenido al mundo acerca de como es, algo que se nos releva al intervenir sobre él; para Sennett la actividad pasiva significa dejarse decir por lo que la propia acción emprende: a la vez que practica, el músico está atento a lo que sus sensaciones le dicen; no pretende tanto dominar el instrumento como dejarse conducir por (la relación con) él; no se trata sólo de extraerle información acerca de cómo hacerle sonar correctamente, sino que la experiencia le muestra que la pretensión de tocar bien el violonchelo tiene mucho que ver con él mismo como músico y lo que la experiencia le enseña acerca de esta relación*” (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013b, p. 28).

Outra ideia explorada pelos autores é baseada em um texto de Jan Masschelein sobre Walter Benjamin. Nesse texto, o jogo entre atividade e passividade é descrito em termos da diferença entre sobrevoar um caminho e percorrê-lo a pé, ou entre ler um texto e copiá-lo. Neste caso, é a atividade em si que permite a experiência tal como é pensada pelo autor: “*Quien vuela, dice Benjamin, solo ‘ve’ el camino, pero quien lo recorre a pie experimenta su autoridad, es decir, experimenta cómo algo se le muestra, se le aparece, cómo se le hace presente, evidente y, al mismo tiempo, somete o dirige su alma*” (MASSCHELEIN, 2008, p. 23 *apud* CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013b, p. 28). Essa abordagem sugere uma ideia passiva da experiência (de que ela mesma nos faz algo, nos transforma), mas também ativa, no sentido de uma “*disposición a que la experiencia pueda darse, a que algo pueda pasarnos (a que no sea un simple transcurrir pasivo de las cosas)*” (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013b, p. 28).

A última ideia explorada por eles, com base em ideias de autores como Hans-Geord Gadamer e Maud Mannoni, é um modo de relação entre atividade e passividade que tem a ver com a espera, com a possibilidade de suspender nossas previsões e convicções, de evitar o pensamento dogmático ou o desejo de domesticar a realidade antes mesmo que possamos entrar em movimento de pensar ou atuar sobre ela. “*En este caso, el actuar nacerá de esta suspensión del saber (MANNONI, 1979, p. 143). Porque, paradójicamente, lo que se aprende de la experiencia es que no te puedes confiar en la experiencia adquirida, y que a la vez este es el aprendizaje obtenido de la experiencia que permite afrontar las nuevas situaciones: con la disposición implícita de que lo que nuestro saber experiencial nos ha aportado es el aval para esta espera sin previsiones; la confianza para afrontar las nuevas situaciones*” (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013b, p. 29).

LARA FERRÉ; 2013b, p. 26, grifo do autor). A ideia de que, para que haja experiência, é preciso que algo **nos** passe ou **nos** aconteça (LARROSA, 2004a) significa estarmos abertos ao inesperado, a algo que nos obriga a pensar e que, muitas vezes, necessita de um novo saber ou de uma nova linguagem, de uma nova expressão de nosso corpo para que possamos acolhê-lo em sua novidade.

Es experiencia porque nos mueve a la búsqueda de sentido para algo que no lo tenía, o para algo a lo que no se lo habíamos encontrado. Así, pues, en ocasiones será la novedad de lo que acontece lo que provoca el sentido de la experiencia, pero en ocasiones será la atribución de un nuevo sentido a lo vivido lo que hará de ello una experiencia (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ; 2013b, p. 25).

Buscando dar *densidade*¹³² à questão da experiência, de modo a contribuir para o campo educativo com algumas possibilidades de um “*pensamiento de la educación a partir de la experiencia*” (p. 14), Larrosa (2016) explorou a ideia de experiência em termos de alguns princípios que se explicam na relação que ele estabeleceu entre tais princípios e as palavras que ele usou em sua primeira formulação sobre a experiência: “*la experiencia es eso que me pasa*” (p. 14, grifo do autor)¹³³ e na distinção entre “experiência” e “experimento”. Esses princípios expressam formas de dizer e “fazer soar a palavra experiência” (p. 14) com sentidos que nos possibilitam pensar, entre outras coisas, “*en la relación entre la experiencia y la formación (o la transformación) de la subjetividad*” (p. 22).

Ao primeiro princípio, relacionado ao pronome “*eso*” de “*eso que me pasa*”, ele denominou “princípio de alteridade”, “princípio de exterioridade” ou “princípio de alienação”. O autor explica que “*isso*” que me acontece é “algo que não sou eu”, “que está fora de mim” e “que é alheio a mim”:

Si le llamo ‘principio de exterioridad’ es porque esa exterioridad está contenida en el *ex* de la misma palabra *ex*/periencia. Ese *ex* que es el mismo de *ex*/terior, de *ex*/tranjero, de *ex*/trañeza, de *éx*/tasis, de *ex*/ilio. No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un *eso*, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que nos está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar (LARROSA, 2016, p. 15, aspas do autor).

¹³² De acordo com o autor, no contexto da educação, a palavra experiência é quase sempre usada “*de un modo completamente banal y banalizado, sin tener conciencia plena de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas*” (LARROSA, 2016b, p. 14).

¹³³ Em um de seus livros traduzidos para a Língua Portuguesa, Larrosa define a experiência como “o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca” (LARROSA, 2004a, p. 154).

Si le llamo ‘principio de alteridad’ es porque *eso* que me pasa tiene que ser *otra cosa* que yo. No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro (LARROSA, 2016, p. 15, aspas e destaques do autor).

Si le llamo ‘principio de alienación’ es porque eso que me pasa tiene que ser ajeno a mí, es decir, que no puede ser mío, que no puede ser de mi propiedad, que no puede estar previamente capturado o previamente apropiado ni por mis palabras, ni por mis ideas, no por mis sentimientos, ni por mi saber, ni por mi poder, ni por mi voluntad, etc. (LARROSA, 2016, p. 15, aspas e destaques do autor).

O segundo princípio está relacionado ao pronome “*me*” e foi por ele denominado “princípio de subjetividade”, “princípio de reflexividade” ou “princípio de transformação”. Significa que “o lugar da experiência é o sujeito”, que a experiência “é um movimento de ida e volta” (ida do sujeito em direção ao mundo e volta do mundo sobre o sujeito), e que o sujeito da experiência “é o sujeito da formação e da transformação”:

Si le llamo ‘principio de reflexividad’ es porque ese *me* de ‘lo que *me* pasa’ es un pronombre reflexivo. Podríamos decir, por tanto, que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de *ida* porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de *vuelta* porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que siento, en lo que yo sé, el lo que yo quiero, etc. Podríamos decir que el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación con el acontecimiento, que se altera, que se enajena (LARROSA, 2016, p. 16, aspas e destaques do autor).

Si le llamo ‘principio de subjetividad’ es porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, que la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo *le* pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto. Por otro lado, el ‘principio de subjetividad’ supone también que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece de su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, propio (LARROSA, 2016, p. 16, aspas e destaque do autor).

Si le llamo ‘principio de transformación’ es porque ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etc. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación (LARROSA, 2016, p. 16-17, aspas do autor).

O terceiro princípio, denominado por Larrosa como “princípio de passagem” ou “princípio de paixão”, está relacionado ao verbo “*pasar*” de “*eso que me pasa*” e com o que

nos ensina a própria *origem*¹³⁴ da palavra experiência. Segundo o autor, a experiência pode ser entendida como “uma passagem”, “um percurso”, “uma travessia”, “uma viagem” que supõe uma “saída de si em direção a outra coisa”. Ao mesmo tempo, supõe também que algo desse percurso “vem em direção a si”, que “algo vem ou ad/vem” sobre o sujeito. Esse percurso é, portanto, “uma aventura”, “tem algo de incerteza”, “supõe um risco”, “um perigo”. Esse é um sentido do “princípio de passagem” (LARROSA, 2016, p. 17, tradução nossa).

Pero hay otro sentido más. Si la experiencia es ‘eso que me *pasa*’, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que ‘eso que me *pasa*’, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece. A este segundo sentido del pasar de ‘eso que me *pasa*’ lo podríamos llamar el ‘principio de pasión’ (LARROSA, 2016, p. 17-18, aspas e destaques do autor).

O “princípio de paixão” enfatiza, portanto, a passividade do sujeito da experiência, algo relacionado a deixar-se atravessar pelo caminho enquanto se caminha, a uma disposição para escutar, para “sofrer, padecer, tomar aquilo que nos alcança receptivamente, aceitá-lo, na medida em que nos submetemos a ele” (LARROSA, 2016, p. 25, tradução nossa). Essa passividade, de nossos pensamentos e de nossa sensibilidade aos acontecimentos, dá abertura para que sejamos transformados pela “travessia” de uma maneira inesperada. Isso significa que a experiência, diferentemente de um “experimento”, não pode ser planejada ou dada por um caminho seguro, por um “modelo prescritivo de formação” (LARROSA, 2016, p. 27, tradução nossa).

A dimensão de imprevisibilidade da experiência, que a distingue do que seria um “experimento”, é formulada pelo autor em termos do “princípio da singularidade” ou “princípio da irrepetibilidade” ou “princípio da pluralidade”. Se um “experimento”, tal como o entendemos nas ciências experimentais, tem que ser homogêneo, passível de reprodução e generalizável, a experiência é sempre singular e não pode ser repetida ou generalizada: a experiência é, para cada pessoa, a “sua” experiência; e o mesmo tipo de situação, vivido

¹³⁴ “A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar. A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona, antes de tudo a ideia de travessia e, secundariamente, a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percurso, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através; *peiranô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata” (LARROSA, 2004a, p. 161-162).

novamente pela mesma pessoa, não produz a mesma experiência para essa pessoa. Daí que a experiência, sendo *singular*, é também *plural*:

Ante el mismo hecho (la muerte de alguien, por ejemplo), o ante el mismo texto (la lectura de un poema, por ejemplo), hay siempre una pluralidad de experiencias. La experiencia, por tanto, es el espacio en que se despliega la pluralidad. La experiencia produce la pluralidad. Y la mantiene como pluralidad (LARROSA, 2016, p. 31).

O quinto e último princípio explorado por Larrosa também distingue experiência de “experimento”: é o “princípio da incerteza” ou o “princípio da liberdade” ou o “princípio do talvez”:

Si un experimento es, por definición, anticipable, aunque sea relativamente anticipable, aunque su anticipación dependa de un cálculo de probabilidad, la experiencia no puede ser anticipada. No se puede saber de antemano cuál va a ser el resultado de una experiencia, adónde puede conducirnos, qué es lo que va a hacer de nosotros. Y eso porque la experiencia no tiene que ver con el tiempo lineal de la planificación, de la previsión, de la predicción, de la prescripción, sino con el tiempo de la apertura. (...) Por eso la experiencia siempre supone una apuesta por lo que no se sabe, por lo que no se puede, por lo que no se quiere. La experiencia es un quizá. O, lo que es lo mismo, la experiencia es libre, es el lugar de la libertad (LARROSA, 2016, p. 33).

Se a *formação* nesta pesquisa está sendo pensada *como experiência*, e a experiência não pode ser controlada, nem ao menos planejada, estando mais ao lado da vivência, da singularidade, da receptividade do sujeito da experiência, daquilo que *lhe* chega de improviso e *lhe* afeta passionalmente, do que ao lado da noção de prática pensada como intervenção ou “ação propositiva” (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013b, p. 32), será que estamos diante de algo completamente misterioso, obscuro, intangível? Algo que poderia, inclusive, fazer esvaír a importância de nossas finalidades educativas, dos planejamentos e formas de organização das escolas e das universidades, ou mesmo nos eximiria de qualquer responsabilidade para com as repercussões de nossas práticas pedagógicas visando à formação dos educandos e dos educadores?

De modo algum. A busca de um pensar pedagógico a que se dedica esse tipo de abordagem da *experiência* no campo educativo está fundada no desejo de que as práticas educativas sejam valiosas e estejam vinculadas ao sentido da experiência, dando lugar a que se possa acolher o inesperado, a que se possa pensar sobre isso e extrair do saber da experiência

as lições que possam enriquecer a prática, gerando um “círculo virtuoso” (PIUSSI, 2007)¹³⁵ entre ambas.

(...) la educación, y en particular la educación escolar, la enseñanza, es también una práctica. Es un modo de conducirse que se mueve conscientemente, y al menos intuitivamente, por el deseo de realizar cosas valiosas. También lo es en el sentido de práctica social: ocurre en el seno de organizaciones y modos instituidos de funcionar y de hacer, y comparte socialmente creencias, propósitos y modos de proceder (LANGFORD, 1989)¹³⁶. Y podríamos decir que aspira a ser una práctica, esto es, a ir encontrando, asentando, desarrollando, en el ejercicio de nuestras actividades educativas, modos de hacer y proceder que respondan a cualidades y propósitos que consideramos valiosos y deseables. La cuestión, por tanto, es cómo vincular el sentido de la experiencia a la práctica (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013b, p. 33).

Nos termos de Larrosa (2016, p. 27), se não se pode antecipar a experiência como um efeito gerado por determinadas causas, o que se pode fazer é cuidar para que se deem determinadas “condições de possibilidade” para que ela aconteça, ainda que não se possa convertê-la em “experimento”. Bustelo (2016) trabalhou com essa ideia propondo a noção de “território pedagógico”. O território é entendido não somente como um suporte físico, mas principalmente como uma construção histórica e social: “*hay territorio porque hay relato*” (BUSTELO, 2016, p. 179) e foi justamente a partir dos relatos de experiência de formação dos sujeitos de sua pesquisa que ela pôde conceber esses territórios pedagógicos em termos do que viabilizava ou dificultava sua formação. Reconstruindo as experiências de formação de pessoas que passaram pelo sistema carcerário argentino, ela pôde definir os territórios pedagógicos que se constituíram “*no cárcere*”, “*contra o cárcere*” e “*apesar do cárcere*”:

¹³⁵ PIUSSI, Anna M^a (2007): “Del saber de la experiencia al saber de la práctica”. En SOFÍAS, *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. (Edición al cuidado de M^a Milagros MONTOYA RAMOS). Madrid. Horas y Horas, págs. 66-67 *apud* CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ (2013b).

¹³⁶ LANGFORD, Glen (1989): “Teaching and the Idea of a Social Practice”. En CARR, Wilfred (ed.) *Quality in Teaching*. Barcombe, Lewes. The Falmer Press, 9-15 *apud* CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ (2013b).

Desde esta perspectiva, proponer un territorio pedagógico implica concebir un espacio-tiempo producto de una construcción histórica y social situada en lo pedagógico. Es decir, construido en clave de formación, de construcción de vínculos pedagógicos que habiliten otros vínculos posibles: con el saber, con el deseo, con el mundo social, con uno mismo; en clave de formación como reflexión sobre la propia historia singular, de relatos pedagógicos que le den existencia y sentido; de promoción de experiencias que logren conmover las biografías individuales y colectivas; de producción de conocimiento emancipador. Por ello, esta definición de territorio pedagógico incluye el rechazo a formas dogmáticas, de pensamiento único, tecnocrático, de disciplinamiento, de reducción del otro, de violencia institucional (BUSTELO, 2016, p. 178).

O trabalho dessa autora me auxiliou a pensar – e a escrever – que é justamente apostando nessa possibilidade de nomear, compreender, construir “territórios pedagógicos” (BUSTELO, 2016) a partir do que contam as histórias dos sujeitos em formação, que poderemos pensar as práticas de formação de professores como espaços e tempos de *experiência*. É no sentido de cuidar para que se deem essas “condições de possibilidade” da experiência (LARROSA, 2016), mesmo sabendo que nada está garantido de antemão, que pensar e investigar a formação de professores na perspectiva da experiência assume relevância para esse campo. Em nossas práticas e investigações, dando lugar a que a experiência seja reconstruída, resgatada, visibilizada do ponto de vista das pessoas que a vivem, pode ser possível comunicar um “saber da experiência” que auxilie na construção de caminhos, de “territórios pedagógicos” possíveis para a formação de professores.

A *experiência* no contexto desta investigação é tomada como *perspectiva* de investigação assumida pela pesquisadora e como *algo* que está sendo investigado, no âmbito da *formação* dos sujeitos da pesquisa. Mas esse dizer (que há *uma forma e outra* de se considerar a experiência nesta pesquisa) é uma expressão que serve à necessidade de esclarecer de que se trata esta investigação. Pois a perspectiva da *experiência* é uma maneira de viver os acontecimentos da investigação que *nos forma*, tanto a mim quanto a Victor e Lígia, e esse *algo* que está sendo investigado é algo que *nos acontece* e *nos forma*, não somente porque reconstruímos nossas vivências na pesquisa e no *Projeto Imersão Docente* por meio de nossos *relatos de experiência de formação*, como também porque participamos desta investigação vivenciando encontros educativos, estando em uma relação dialógica uns com os outros, abertos à escuta e ao compartilhamento de nossos sentimentos, emoções, aprendizagens, pensamentos, sonhos, projetos.

La educación como experiencia es, por encima de todo, vivir el encuentro educativo como una experiencia, hacer de la relación educativa la posibilidad de una experiencia. En este sentido, las relaciones educativas son siempre la oportunidad de la experiencia de la alteridad: del descentramiento de sí para dar la oportunidad a que el otro se manifieste, se exprese, te toque. La apertura a la experiencia es pues lo

mismo que ‘dejarse tocar’: reconocer al otro en su singularidad, dejarse decir, dejar que algo te llegue sin imponer la propia mirada (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ; 2013b, p. 30-31).

Pensar a formação de professoras e professores em termos do que *lhes* acontece, dando lugar a que eles e elas possam ser respeitados como “sujeitos da experiência” (LARROSA, 2016) significa também dar vazão e razão ao modo como os (futuros) educadores *experienciam* os valores, os sentimentos, as emoções, a religiosidade, a sexualidade, a participação política e tantas outras questões que fazem parte da vida¹³⁷. É preciso exercitar a prática democrática de escutar nossos corpos, e isso significa que precisamos desenvolver certas “qualidades que a escuta legítima demanda de seus sujeitos” (FREIRE, 1996, p. 135):

Deve fazer parte da nossa formação discutir quais são essas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1996, p. 136).

Ao tratar da *experiência* considerando uma formulação que parece encarnar em poucas e singelas palavras toda a complexidade da experiência humana: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21), não desvalorizo as dimensões técnicas, científicas ou tecnológicas da formação de professores. Construo ciência com a consciência da centralidade da pessoa que se forma, da pessoa que fará uso das ferramentas técnicas, científicas e tecnológicas para aprender enquanto ensina e ensinar enquanto aprende. Da pessoa que, com essas ferramentas, “poderá negar ou trair a própria ética” (FREIRE, 1996, p. 62) e que, por isso mesmo, precisa de tempos e espaços para aprender a

¹³⁷ A formação pensada como *experiência* pode ser também abordada a partir de estudos relacionados às *histórias de vida* (cf. JOSSO, 2004; BRAGANÇA, 2012a, 2012b; DELORY-MOMBERGER, 2009). Nesses estudos, as histórias de vida são tomadas como metodologia de pesquisa e de formação, ou seja, como projetos de conhecimento e de formação das pessoas, as quais aprendem ao longo da vida e não somente em instituições oficialmente educativas. Embora eu não tenha costurado as ideias de formação e experiência apoiando-me nessas abordagens, ressalto que a leitura desses trabalhos também me inspirou a pensar minha própria formação nos termos de uma “experiência vital” (BUSTELO, 2016, p. 57), tal como manifestei em meu relato do capítulo anterior.

dialogar com o outro, para aprender a escutar e ser escutado, para aprender a perceber-se como um ser de relações e assumir-se como um ser de decisões. Para aprender a ser humana.

A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo. Eticidade, que não há dúvida, podemos trair. O mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada. Por isso mesmo a capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética. A radicalidade desta exigência é tal que não deveríamos necessitar sequer de insistir na formação ética do ser ao falar de sua preparação técnica e científica (FREIRE, 1996, p. 62-63).

É impossível refletir sobre as relações entre *experiência* e *formação* sem pensar no futuro. Um futuro que se alimente de sonhos, que não seja pessimista ou amedrontado. Um futuro que possa encarar as mudanças com vigor e manter vigorosas as tradições. Como pensar o futuro da experiência, da formação docente, na contemporaneidade, sem cair em uma espécie de pessimismo profético que anuncie a “morte da experiência” ou o “fim da arte de narrar”?

Não sei o que irá acontecer com a experiência humana. Se ela passará a ser transmitida somente em narrativas de imagens, hologramas e performances humano-digitais. Se passaremos a ser cabeças ambulantes de corpos sem dor, cheios de chips no cérebro e substâncias da felicidade nas veias, e será movendo apenas os olhos que faremos nossa comunicação. Sei que, em minha pequena vida, a palavra se revitalizou como experiência em minha formação e que é esse o legado de gente e de professora que poderei deixar para as futuras gerações, sem, contudo, fechar-me para as experiências proporcionadas pelas novas tecnologias e sobre as quais meus alunos terão muito a me ensinar. Mas também sei que essa reconstrução de memória e experiência em palavra não é invenção nem prerrogativa minha. Ela é social, está idealizada e realizada na arte, na política, na ciência, na filosofia, na pedagogia e em todo o universo educativo da cultura letrada (Carta-catarse).

Outras linguagens poderão dar conta da experiência, da formação, das maneiras de comunicá-la ou reconstruí-la, da transmissão da cultura, mas nesta pesquisa a *palavra* é a base de sua expressão. A palavra é considerada presença da pessoa, atravessamento de seu corpo, portanto, uma linguagem possível para sua experiência e para a expressão de um saber que participa subjetiva e objetivamente, passiva e ativamente, de seu processo formativo. Ao mesmo tempo, o respeito à palavra que, para a pessoa que narra, é pronunciada como um ato inédito e autêntico de sua própria história, é também respeito à tradição humana, porque a mesma palavra pode estar sendo pronunciada pela *n*-ésima vez pela boca da humanidade, sendo um laço que une nossos corpos, que recria e ressignifica a cultura.

Embora não tenha sido um produto arbitrário do espírito inventivo do homem, a cultura letrada é um epifenômeno da cultura, que, atualizando sua reflexividade virtual, encontra na palavra escrita uma maneira mais firme e definida de dizer-se, isto

é, de existenciar-se discursivamente na práxis histórica. Podemos conceber a ultrapassagem da cultura letrada: o que, em todo caso, ficará, é o sentido profundo que ela manifesta: escrever e não conservar ou repetir a palavra dita, mas dizê-la com a força reflexiva que sua autonomia lhe dá – a força ingênita que a faz instauradora do mundo da consciência, criadora da cultura. (FIORI, 2005, Prefácio de FREIRE, 2005, p. 20-21)

No limite de todas as linguagens que conhecemos para *dizer* – pensar e sentir – a experiência, a palavra escrita é a que mais se nos impõe na “sociedade grafocêntrica” (FONSECA, 2004, 2005) em que vivemos. A escrita é nosso grande artefato da cultura, é realização da política, é instrumento da filosofia, da antropologia, das outras ciências sociais, naturais e humanas; é movimento expressivo e contemplativo do corpo, é criatividade e imaginação da poesia, da literatura, da arte; é escolha da nossa *eticidade*, é dizer do nosso saber, é fruto da sensibilidade do nosso viver.

Ah, se eu pudesse fazer essa tese como um grande mural de pintura ou uma performance de dança! Se o processo de aprovação de um projeto de lei absurdo pudesse ser uma peça de teatro mudo... Se uma presidente legítima pudesse cantar uma ópera para defender seu direito de continuar a governar... Muitos dramas de nossa existência talvez já estivessem por terminar. A palavra não sabe tudo, mas a tese precisa ser escrita em palavra. Por isso, é preciso resgatá-la, reconhecê-la e refazer meu horizonte de uso dela. Ressignificar minha maneira de ler e escrever o mundo, demolindo o juízo encarcerador da palavra, aquele mesmo juízo que me havia afundado em paradoxos da existência e em desistência da própria educação. Construir a confiança de que sentidos múltiplos são possíveis por essa experiência de palavra que me atravessa (*Carta-catarse*).

Dessa maneira, nesta pesquisa a *palavra* é lugar privilegiado de formação e de seu estudo. A palavra diz experiência. A palavra que é dita nas histórias em que contamos como chegamos a *ser* quem somos hoje, sabendo que podemos ser diferentes amanhã, inaugura, inventa, recria a narrativa da experiência de formar-se, sendo, portanto, a base da construção do *relato de experiência de formação*.

4.4 Relatos de experiência de formação: considerações iniciais sobre esse tipo de narrativa no contexto desta investigação

Como se pôde notar, a *experiência* e a *formação* são palavras cujos sentidos se entrelaçaram no decorrer desta pesquisa: na perspectiva de formação e experiência aqui adotada, especialmente com base nas ideias de Paulo Freire, José Domingos Contreras, Nuria Perez de Lara Ferré e Jorge Larrosa, entre outros e outras, posso sintetizar a seção anterior retomando que a *experiência é formativa* e que a *formação é pensada nesta pesquisa como experiência*. Por isso poderíamos, no contexto desta investigação, falar indistintamente de

experiência ou de *formação*, inclusive afirmar que “toda experiência é formativa” (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013b, p. 34).

Nesta investigação, trabalho, pois, com a perspectiva de experiência de autores contemporâneos. Consideramos importante, no entanto, fazer menção à perspectiva que é adotada por John Dewey, que é considerado o filósofo norte-americano mais importante da primeira metade do século XX (cf. WESTBROOK, 2010). Sua obra deixou um importante legado educacional, especialmente para a discussão da temática da *experiência* na educação. Em *Experiência e Educação* (DEWEY, 2010), única obra dele que estudei, ele afirma:

A crença de que toda educação verdadeira é fruto da experiência não significa que todas as experiências são verdadeiramente ou igualmente educativas. Experiência e educação não são diretamente equivalentes uma a outra. Algumas experiências são deseducativas. Qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é deseducativa. Uma experiência pode ser de tal natureza que produza indiferença, insensibilidade e incapacidade de reação, limitando, assim, as possibilidades de experiências mais ricas no futuro (DEWEY, 2010, p. 27).

Avalio que esse modo de tratar a relação entre experiência e educação – com o qual, desconsiderando as diferenças entre o modo como Dewey trata a experiência e o modo como a trato aqui, caberia refutar a afirmação de que “toda experiência é formativa” – não inviabiliza a possibilidade de colocar as ideias dos autores contemporâneos em conversação com as ideias de Dewey. Pelo contrário, essa conversação pode nos inspirar a pensar a experiência educativa de diferentes maneiras, enriquecendo nossas reflexões pedagógicas. Uma das razões que me mobilizaram a pensar a experiência, tal como a venho pensando junto com os autores contemporâneos, é justamente encontrar formas de situar o pensar sobre o fenômeno educativo entre algo que tem lugar nos sujeitos – a *experiência* – e algo que tem lugar no modo como conduzimos nossas práticas educativas: “as condições de possibilidade” da experiência (LARROSA, 2016). Vivemos em um mundo que pode estar impossibilitando a *experiência*, por uma série de razões, entre elas o excesso de informação e opinião, o excesso de atividade, a aceleração dos tempos (LARROSA, 2002) e isso também se passa na escola. Por outro lado, o *sujeito da experiência* é um sujeito que se abre para ela, que faz a travessia da própria formação e também se deixa atravessar pelo caminho, um sujeito passional que pode criar o tempo da espera, pode adotar o “gesto da interrupção” (LARROSA, 2002), por mais difícil que isso seja nos tempos que correm hoje. Como estamos vivendo isso em nossas escolas? O que podemos fazer para criar condições de possibilidade da *experiência*? Como podemos fazer soar juntas as palavras *experiência* e *aprendizagem* em nossos currículos? Pensar com Contreras

Domingo, Pérez de Lara Ferré e Larrosa não nos impede de perguntar-nos em que medida estamos fortalecendo “a indiferença, a insensibilidade, a incapacidade de reação” (DEWEY, 2010) das pessoas nos contextos educativos em que vivemos. Não nos impede de pensar com Dewey.

Por isso, acredito que visitar Dewey a partir dessa forma de pensar será um exercício interessante para a continuidade de meus estudos em torno da ideia de *experiência*. Recentemente revisei um texto (CARLESSO; TOMAZETTI, 2011) que justamente discute “as condições de (im)possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa”. As autoras fazem um exercício de buscar algumas aproximações entre as ideias deles, considerando o lugar da experiência no sujeito, como “centro do processo de construção de si mesmo” (p. 87), e também a experiência como possibilidade de que o sujeito construa conhecimento nas instituições educativas. Em minha leitura desse texto, vejo possibilidades de pensar a “experiência” e a “aprendizagem” na escola. Acredito que esse seja um modo de pensar – conversacional – importante em educação, um exercício do “princípio da liberdade”, do “princípio do talvez”, da “experiência de leitura” (LARROSA, 2016) da palavra e do mundo (FREIRE, 1996, 2005). Podemos transitar entre diferentes modos de nomear e olhar para o mundo educativo, ainda que os sentidos das palavras que usamos possam ser inscritos em um debate que discuta e avalie as possibilidades de incompatibilidade ou contradições do discurso, quando essas palavras são tomadas à maneira de um conceito ou definição situado em determinada perspectiva de investigação.

Ao adotar a expressão *experiência de formação*, enfatizo que a *formação*, tal como pensada aqui, se dá *na e pela experiência* dos sujeitos em *imersão* no mundo em que vivem, seja nos contextos em que se planeja educar (como a escola e a universidade), seja em outros contextos de suas vidas. Sujeitos que, em diálogo com o mundo e com os outros, vivem “a experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 1996) como seres sociais e históricos e que, pela pronúncia da palavra, *experienciam* a cultura em seus corpos, (trans)formando-se pela via da sensibilidade, da afetividade, da intuição, do pensamento, da imaginação. O sujeito da experiência é o “sujeito da formação e da transformação”, por isso “o lugar da formação é o sujeito” (LARROSA, 2016).

La experiencia de formación se comprende entonces como aquella que conmueve la propia historia, que logra una ‘construcción de sí’ (Pineau, 1983), una reflexión autobiográfica, una apertura a otros mundos posibles, a otros lenguajes, a la creación de un espacio personal y simbólico (Petit, 2003). A su vez, como aquella que habilita la reconstrucción de sentidos, la producción de saber, la apropiación de herramientas y palabras para leer y decir el mundo, para leer el propio mundo, para decir la palabra propia (Freire, 2010). Entonces al decir experiencia de formación se diluyen las

categorías tradicionales de ‘educación formal’ y ‘educación no formal’, porque supone un salto hacia una experiencia vital más abarcadora. (...) La experiencia de formación es una ‘experiencia de sí’ (Larrosa, 1995; Foucault, 1994) (...) Pero a su vez compromete a la persona en un espacio de construcción colectiva (BUSTELO, 2016, p. 58)¹³⁸.

Investigar a formação por meio de *relatos de experiência de formação* foi algo vivido nesta pesquisa com base em certas aprendizagens que tive de uma maneira de escrever narrativas de experiências pedagógicas (a *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas*) e no diálogo com docentes e estudantes de pós-graduação em educação com quem convivi em atividades do grupo de pesquisa *Memoria Docente y Documentación Pedagógica*. Particularmente os *relatos de experiência de formação* escritos em duas pesquisas¹³⁹ desse grupo foram fontes de inspiração que eu tive para construir os relatos de minha investigação¹⁴⁰.

No caso particular desta pesquisa, a *experiência de formação* se reconstrói em relatos que são escritos em torno de dois contextos distintos de formação, em “intrigas narrativas” (RICOEUR, 1994, 2010) que se desenvolvem separadamente como textos que compõem a tese, mas organicamente como metodologia que viabiliza essa produção: a formação da pesquisadora (no relato autobiográfico) e a formação dos licenciandos participantes do *Projeto Imersão Docente* (nos relatos biográficos de Victor e Lígia).

Nesta seção do texto, meu propósito é justamente tecer algumas considerações teórico-metodológicas sobre esse tipo de *narrativa*¹⁴¹: *os relatos de experiência de formação*.

¹³⁸ À exceção de Freire (2010) – por mim referenciado como Freire (2005) –, não li os seguintes textos referenciados pela autora: Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta; Larrosa, J. (1995). “Tecnologías del Yo y Educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí”. En Larrosa, J. (ed) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta; Petit, M. (2003). “La lectura íntima y compartida”, I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura. 10º Aniversario de «Leer juntos», Ballobar, 2003; Pineau, G., Michele, M. (1983). *Produire as vie: autofirmation et autobiographie*. Montreal: Edilig.

¹³⁹ A primeira pesquisa, uma tese defendida em 2016, investiga experiências de formação de cinco pessoas que estiveram presas em instituições carcerárias federais da Argentina (Bustelo, 2016). A segunda pesquisa, já finalizada, porém ainda não defendida, é uma dissertação de mestrado que investiga experiências de formação de quatro estudantes de uma modalidade de Educação de Jovens e Adultos – *el Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Fines 2)* – que é levada a cabo na província de Buenos Aires, também na Argentina (MÍGUEZ, no prelo). Outros trabalhos das autoras a que tive acesso foram: Bustelo e Míguez (2015, 2016); Míguez (2016a, 2016b).

¹⁴⁰ No campo da educação, especialmente em pesquisas que adotam a perspectiva das “histórias de vida”, é possível encontrar algumas semelhanças entre as ideias que alimentam os relatos de experiência de formação produzidos por essas investigadoras e aquelas que alimentam as “biografias educativas” ou “narrativas de formação” (cf. BRAGANÇA, 2012b; DOMINICÉ, 2010a, 2010b; JOSSO, 2010; SOUZA, 2004). No entanto, a maneira como escrevi os relatos desta pesquisa tomou como referência os “relatos de experiência pedagógica” produzidos no âmbito da *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas* e os “relatos de experiência de formação” produzidos nas duas investigações mencionadas em nota de rodapé anterior.

¹⁴¹ A palavra *relato* é utilizada nesta investigação como sinônimo de *narrativa*. Optei por utilizar a expressão “relato de experiência de formação” em vez de “narrativa de experiência de formação” motivada por seu uso corrente entre os

Una narrativa, y esa particular forma de narrativa que llamamos relato, trata no solo de hechos, ideas y teorías, o hasta de sueños, temores y esperanzas, sino de hechos, teorías y sueños desde la perspectiva de la vida de alguien y dentro del contexto de las emociones de alguien (McEwan; Ewan, 2012, p. 9).

Creo que lo mejor es adoptar la definición menos rígida posible para determinar cuando un relato “es” un relato. Y la que se me ocurre más útil es la que menciono al principio: la narrativa se ocupa de las vicisitudes de la intención. Propongo esta definición no sólo porque le permite al teórico cierta flexibilidad sino porque además tiene un ‘primitivismo’ que resulta interesante. Por primitivo quiero decir simplemente que se puede afirmar sólidamente el carácter irreductible del concepto de intención (tanto como hizo Kant con el concepto de causalidad). Es decir, la intención es inmediata e intuitivamente reconocible: no parece requerir para su reconocimiento ningún acto interpretativo complejo por parte del espectador. La evidencia de esta afirmación es elocuente (BRUNER, 1996, p. 29).

Ocupando-se das “intencões e açõs humanas”, bem como das “vicissitudes e consequências que marcam seu transcurso”, um relato (ou uma narrativa) situa “seus milagres atemporais nos acontecimentos da experiência” e “a experiência no tempo e no espaço” (BRUNER, 1996, p. 25, tradução nossa). Elaborar uma narrativa implica selecionar acontecimentos ou episódios vividos e configurar com eles certa unidade de sentido – uma “intriga narrativa”, nos termos de Ricoeur (1994, 2010)¹⁴² – que outorga significado àquilo que, de outra maneira, apareceria disperso, sem inter-relações.

Nesta pesquisa, particularmente, o processo de configuração da intriga narrativa, realizado no sentido de indagar, reconstruir, interpretar experiências de formação significou escrever três *histórias-de-histórias*. Em uma delas, as vivências do período de investigação são tomadas como ponto de partida para a reconstrução da experiência de formação da pesquisadora. Nas outras duas, as vivências no *Projeto Imersão Docente* são tomadas como

participantes do grupo *Memoria Docente y Documentación Pedagógica* e por ser essa a expressão utilizada nos trabalhos já mencionados em nota anterior, de Cynthia Bustelo (2016) e Maria Eugénia Míguez (no prelo).

¹⁴² Ricoeur (1994, 2010) analisa a narrativa como produto de uma operação de configuração que ele denomina “tessitura da intriga” ou “enredo” (conceito que ele toma da *Poética* de Aristóteles). O enredo é um “processo integrador”, um “trabalho de composição que confere à história narrada uma identidade” (RICOEUR, 2010, p. 198). A operação de enredo constitui o “foco criador da narrativa” (RICOEUR, 2010, p. 201): ela realiza uma “síntese de elementos heterogêneos”, transformando uma diversidade de acontecimentos ou incidentes em uma história que se “organiza num todo inteligível” (RICOEUR, 2010, p. 198). É por isso que Ricoeur fala de uma “inteligência narrativa oriunda da imaginação criadora” (RICOEUR, 2010, p. 201) e desenvolve essa ideia no sentido de esclarecer a “relação entre viver e narrar”, ou seja, de examinar o abismo que (aparentemente) há entre a ficção e a vida, entre o “mundo do texto” e o “mundo do leitor” (ou entre o “mundo da obra” e o “mundo da vida”, em outros textos seus). Ao fazê-lo, baseando-se nos trabalhos de Aristóteles e Santo Agostinho, ele demonstra que a narrativa (a ficção) reconduz à vida: “o processo de composição, de configuração, não se finaliza no texto, mas no leitor, e sob essa condição tona possível a reconfiguração da vida pela narrativa. Eu diria mais precisamente: o sentido ou a significação de uma narrativa brota na interseção do mundo do texto e do mundo do leitor. O ato de ler torna-se assim o momento crucial de toda análise. Sobre ele se apoia a capacidade da narrativa de transfigurar a experiência do leitor” (RICOEUR, 2010, p. 203). Com isso ele conclui que “as histórias se narram, mas também se vivem no modo do imaginário” (RICOEUR, 2010, p. 203). Inversamente, ele também demonstra que a vida é narrada, não apenas vivida: “a vida somente se compreende por meio das histórias que narramos sobre ela” (RICOEUR, 2010, p. 208-209).

ponto de partida para a reconstrução das experiências de formação de Victor e Lígia. Essas vivências, narradas como *pequenas-histórias* que se entrelaçam configurando a trama da história contada pelo relato, por sua vez, não são fatos que Victor, Lígia e eu buscamos na memória como dados objetivos de um determinado tempo cronológico ou um determinado espaço físico. Os relatos de experiência de formação articulam e enredam histórias vívidas na memória de quem as conta e histórias vividas na medida em que são narradas (RICOEUR, 2010; CONELLY; CLANDININ, 1995).

La experiencia de formación conmueve el mundo singular, y por eso trastoca experiencias colectivas. Es decir, la experiencia, si bien radicada en la vivencia personal, si bien es íntima, interior y localizada; está inscrita en mundos colectivos. No puede estar separada de un otro, o de muchos otros que constituyen un colectivo. La experiencia de formación singular es siempre, se inscribe en, modifica y construye experiencia colectiva (BUSTELO, 2016, p. 79).

Por ser uma narrativa que se compromete com a vida e com os sentidos da experiência construídos pelos sujeitos que se formam, individual e coletivamente, em determinados “territórios pedagógicos” (BUSTELO, 2016), podemos dizer que um relato de experiência de formação é também uma forma legítima de documentar um “saber de experiência” (LARROSA, 2002) cuja forma de transmissão pode ser viabilizada pela arte da narração. Walter Benjamin (2012b, p. 221), em seu clássico texto sobre “O narrador”, caracteriza a narração como “uma forma artesanal de comunicação” que “não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada, como uma informação ou um relatório” (aspas do autor). A narração transmite um conteúdo impregnado da vida do narrador, por isso, na narrativa se imprime a sua marca, tal “como a mão do oleiro na argila do vaso”.

Para o autor, a “comunicabilidade da experiência” é possibilitada pela “arte de narrar”. O narrador é alguém que “sabe dar conselhos ao ouvinte”, que retira o que conta da experiência: “de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 2012b, p. 216-217). Foi a figura do narrador explorada por esse autor que me inspirou a escutar a Victor e Lígia enquanto narradores de suas histórias no *Projeto Imersão Docente*: por um lado, eles são narradores que viajaram por distintos tempos e espaços de sua formação; por outro, estão *imersos* na comunidade do Centro Pedagógico, sendo testemunhas e protagonistas da memória desse lugar. Nesse sentido, a narração desses estudantes, que contam histórias relacionadas ao *Projeto Imersão Docente* e a outros lugares de sua formação, se assemelha à narração do “marinheiro comerciante”: “alguém que vem de longe” e que, por isso, “tem muito o que contar”; e à

narração do “camponês sedentário”: aquele que conhece as “histórias e tradições” de sua terra (BENJAMIN, 2012b, p. 214-215).

Uma vez contadas oralmente em *entrevistas narrativas* e/ou em *conversas* que Victor e Lígia tiveram comigo, suas histórias passaram por um processo também artesanal de construção dos relatos. Entre escutar suas narrações, transcrevê-las e produzir o relato, houve um “trabalho hermenêutico” (RICOEUR, 1989) realizado em colaboração com eles, com muitas idas e voltas interpretativas. Houve um processo pessoal de interpretação, realizado por mim ao escutar e ler suas primeiras narrações, e um processo de reinterpretação, de edição, de reconstrução de sentidos que eles protagonizavam quando liam as versões que eu escrevia com base em nossa conversação e nos novos materiais escritos que eles me forneciam a cada novo encontro (ou via Internet). Ou seja, nesse processo, entraram em cena não somente as histórias contadas oralmente como aquelas que pude encontrar, às vezes bastante explícitas, mas muitas vezes escondidas, em textos que eles haviam elaborado nas atividades do *Projeto Imersão Docente*, em seus trabalhos de disciplinas da graduação (cursadas concomitantemente ou depois de participar do projeto) ou como tarefa da própria investigação.

Desse modo, as palavras escritas de Victor e Lígia também me deram *pistas de experiência*, pois nelas eles também deixaram as marcas do que *lhes* havia acontecido no projeto, mesmo quando o modo de escrever seus textos se dava mais à maneira de um relatório que de um relato. O que eu encontrava nesses textos também era trazido à cena de nossa conversação porque nos inspirava a indagar, a “contar mais”, a aprofundar as histórias que a palavra escrita deixava “em aberto”, possíveis, imagináveis, justamente porque a palavra era lida como um *rastro de experiência*.

A narrativa nesta pesquisa é mais do que uma fonte, uma técnica ou produto da investigação. É um modo de produzir conhecimento que encarna distintos modos de sentir, de pensar, de contar histórias, de biografar a vida, de reconstruir, no “mundo do texto” (RICOEUR, 2010)¹⁴³, as experiências que (trans)formam os sujeitos, que recriam sentidos da formação. Nesse processo, há um saber que se transmite e se atualiza no dizer da palavra, pela experiência

¹⁴³ Ricoeur (2010) utiliza a expressão “mundo do texto” para caracterizar o fato de que toda obra literária abre diante de si “um horizonte de experiência possível, um mundo no qual seria possível habitar” (p. 203). Ao mesmo tempo, “um texto não é uma entidade fechada em si mesma; é uma projeção de um novo universo distinto daquele em que vivemos” (p. 203) e a narrativa desempenha um papel mediador relevante na interpretação da trama da própria vida, ou seja, da trama que combina ação e sofrimento. “É essa combinação que a narrativa quer imitar de maneira criadora” (RICOEUR, 2010, p. 205).

da pessoa que narra, enquanto ela *se* forma e *dá* forma ao vivido, por meio de seu *relato de experiência de formação*.

No **Capítulo 3**, o leitor e a leitora puderam ver uma das versões de meu relato de experiência de formação, construído para dar conta da minha formação no contexto da pesquisa. Que características assumiram os relatos de experiência de formação no *Projeto Imersão Docente* produzidos por essa mesma investigação? Como eles foram produzidos? Por que o modo de construí-los já constituiu em si mesmo uma forma de “análise narrativa” (BOLÍVAR, 2002) articulada à “indagação pedagógica do mundo escolar” (DÁVILA, 2014; SUÁREZ, 2011, 2012) das experiências de formação? Essas são perguntas que não pretendo responder previamente à apresentação dos relatos que integram a terceira parte desta tese, pois consideramos mais interessante dar ao leitor a oportunidade de ler os relatos sem conhecer previamente os bastidores de sua produção. Desse modo, será no **Capítulo 8** que darei continuidade ao texto desta seção.

5 O TRABALHO DE CAMPO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

O propósito deste capítulo é reconstruir minha experiência de docente (e de investigadora vivendo o trabalho de campo da pesquisa. Quando iniciei sua escrita, busquei contar “como cheguei até aqui” partindo de algumas indagações centrais:

Como realizei meu trabalho de campo?

Quais foram os dilemas existentes e como os enfrentei?

Que tipos de dados foram produzidos e como trabalhei sobre o material empírico produzido em meio a uma *imersão* que se tornou *naufrágio*?

Como sobrevivi a um *campo minado* pela batalha interior que eu vivia, fazendo possível a continuidade de um processo de investigação doutoral sobre um projeto de minha escola?

Minhas tentativas de respostas a essas indagações se constroem de maneira narrativa, possibilitando que o Centro Pedagógico da UFMG seja revisitado pela reconstrução de minha experiência de “*estar allí*”¹⁴⁴ (Geertz, 1989).

5.1 Entre o meu lugar na *escola-universidade* e o meu lugar no *campo-da-pesquisa*

2 (dois) de fevereiro de 2015.

Primeiro dia do trabalho de campo da pesquisa.

Eu retornava das férias de janeiro, por isso aquele era também o primeiro dia de retomada das minhas habituais atividades como docente no Centro Pedagógico (CP) da UFMG.

Na pauta do encontro que iniciava nossos trabalhos de organização daquele ano letivo – o Seminário Docente 2015 –, estava escrito que a partir das 13h trataríamos do assunto: “Imersão Docente 2014/2015”. Professoras que haviam coordenado o *Projeto Imersão Docente* no ano anterior nos contariam como haviam realizado os encontros de formação e outras tarefas que envolvem a coordenação, colaborando para que as estratégias e perspectivas dos encontros de formação a serem realizados no ano de 2015 fossem repensadas e melhoradas pela nova equipe de coordenação.

Algum tempo depois das 13h estávamos as docentes e as funcionárias técnico-administrativas com a atenção voltada a esse tema. Meu corpo vivia um importante dilema: Como encontrar o equilíbrio entre estar ali como professora e como

¹⁴⁴ A expressão “*estar allí*” é tomada de empréstimo do trabalho de Geertz (1989). De acordo com o autor, a escrita acadêmica (de tipo etnográfico) necessita convencer-nos de que seus autores são somente estiveram verdadeiramente “ali” como também que, uma vez que houvésemos “estado ali”, “*hubiéramos visto lo que ellos vieron, sentido lo que ellos sentieron y concluido lo que ellos concluyeron*” (p. 26).

pesquisadora, ao mesmo tempo? Eu deveria participar das atividades do *Projeto Imersão Docente* da mesma maneira que sempre participei ou deveria assumir a posição de uma pesquisadora alheia às decisões de meus colegas e ao intento de formação dos monitores? Deveria me esforçar para não deixar que meu lugar de professora da escola e/ou orientadora de monitores/as do projeto atrapalhasse meu lugar de pesquisadora? Se sim, como e por que razões faria isso, se o *Projeto Imersão Docente* era parte de meu cotidiano e eu continuava atuando como professora da escola ao mesmo tempo em que realizava a pesquisa?

Vivendo um dilema por realizar a pesquisa na condição de professora em exercício no campo da pesquisa, desde o início do ano letivo de 2015, passei a considerar, em meu cotidiano de trabalho, todas as questões referentes ao *Projeto Imersão Docente* como dados de uma realidade a ser observada e cuidadosamente registrada com o maior distanciamento possível entre o meu papel de professora da escola e o meu papel de pesquisadora. Eu já tinha muitas anotações sobre o *Projeto Imersão Docente* que eram parte de meus cadernos de trabalho anual na escola, desde 2011. Obviamente, esses cadernos também continham registros de uma realidade do *Projeto Imersão Docente*, vivida *de dentro e por dentro*, mas eu *pensava-sentia* que, na condição de pesquisadora, a realidade a ser tratada nos novos registros deveria ser o mais próximo possível do “observável” para que pudesse ser validada por qualquer leitor/a de meus registros que houvesse acompanhado as mesmas atividades. Mais do que isso, eu enfrentava o dilema ético de estar vivendo processos psíquicos que dificultavam minha capacidade de discernimento entre os dilemas da pesquisa e os dilemas pessoais, portanto, eu *pensava-sentia* que minha escrita deveria buscar a isenção de minha *presença-de-corpo* naquele(s) lugar(es): a escola e a universidade, ou a *escola-universidade*.

No ano de realização do trabalho de campo, o campo estava minado pela guerra que meu corpo já enfrentava nos anos anteriores à investigação. Por isso, mais uma vez foi preciso *coragem* para escrever esta narrativa. No enfrentamento da batalha de escrever o relato da experiência do trabalho de campo, certamente terei deixado vazios, rastros de ausências, dimensões ainda perdidas da experiência, escondidas em minas ainda não detonadas ou nos destroços das explosões que não puderam ser evitadas. Mas é justamente apostando no potencial engrandecedor, imaginativo e criativo da ação de narrar, tomada como enfrentamento das batalhas do mundo da vida, que busco escrever este texto (*Carta-catarse*).

No 1º semestre de 2015, de fevereiro a meados de julho, estive presente na maior parte das atividades do *Projeto Imersão Docente* que pude acompanhar, quando o horário das

mesmas não coincidia com outras atividades que eu tinha na escola¹⁴⁵. Eu dava prioridade para aquelas que estivessem fora do meu contexto de atuação como professora (2º ciclo), já que inicialmente supúnhamos que minha pesquisa não deveria incluir os sujeitos com os quais eu me relacionava no contexto das minhas aulas e práticas de orientação.

Em todas as ocasiões, as pessoas tinham ciência de que eu estava ali como uma professora da escola que realizava sua pesquisa de doutorado, dando-me a anuência necessária para a realização de registros em meu caderno de campo e de gravações de áudio das situações que eu considerasse importantes. Meu projeto de pesquisa havia sido devidamente registrado no setor de pesquisas da escola e sua realização aprovada pela instância de coordenação pedagógica. Também obtive a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

Considerávamos importante conhecer as características gerais do conjunto de estudantes que já haviam participado do *Projeto Imersão Docente* desde o seu primeiro ano de implementação. Por isso, de fevereiro a abril de 2015, elaborei um banco de dados com as informações disponíveis sobre todos os monitores que haviam passado pelo projeto nos anos anteriores. Tive de rastreá-las junto a diferentes tipos de documentos, relatórios e cadernos de registro de distintos setores da escola. Conversando com funcionárias da escola envolvidas com essa parte mais burocrática do projeto, reconhecemos a importância de se construir um modo centralizado de organizar regularmente esses dados, por isso elaboramos colaborativamente um instrumento (questionário) a ser preenchido no momento de ingresso e no momento de saída de cada monitor, com a correspondente planilha de dados a ser alimentada conforme sua atuação no projeto. Aproveitando que vários monitores haviam renovado o contrato de monitoria por mais um ano, elaboramos também um questionário visando complementar as informações dos anos anteriores sobre esses monitores.

Nesse mesmo período, começávamos a repensar a proposta do projeto de pesquisa com base nas contribuições dadas pela *avaliadora que havia mordido a isca da experiência*¹⁴⁶. Tínhamos em mente que, se quiséssemos trabalhar com o conceito de experiência, com o qual

¹⁴⁵ As dificuldades que eu enfrentava com essa questão nos levou a formalizar uma solicitação de que eu fosse afastada das atividades administrativas, de ensino e extensão um semestre antes do tempo previsto para meu afastamento para qualificação. O CP possui um “Plano de Qualificação de Docentes”, que busca viabilizar que os docentes possam se qualificar (em cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado) com algum tempo de afastamento (remunerado) de suas atividades de ensino, extensão e administração. De um modo geral, o afastamento de professores em doutoramento está previsto para os dois últimos anos do curso. Esclarecidas as justificativas de nosso pedido, meu imediato afastamento no país foi aprovado, de tal modo que, a partir de agosto de 2015, eu me dirigia à escola com dedicação exclusiva ao trabalho de campo da investigação.

¹⁴⁶ Expressão extraída do relato do Capítulo 3, como a maioria das expressões em itálico deste capítulo.

ainda estávamos nos familiarizando, talvez devêssemos buscar por participantes egressos do *Projeto Imersão Docente*. Por isso, de maio a julho de 2015, dediquei-me também a elaborar um questionário para que pudéssemos conhecer os potenciais participantes da pesquisa do ponto de vista de suas trajetórias escolares, acadêmicas e profissionais, bem como de algumas características de sua atuação e motivações para terem participado do *Projeto Imersão Docente*. Era um questionário a ser aplicado *online* apenas entre os egressos do projeto.

Ao mesmo tempo, já estudava alguns textos do campo das pesquisas (auto)biográficas e narrativas em educação, por sua íntima relação com as discussões que fazíamos sobre o conceito de experiência. Foi nessa toada de estudos que relacionavam experiência, narrativa e formação de professores, que entrei em contato com produções de Daniel Suárez. Escrevi uma carta sobre o meu trabalho para esse pesquisador, abordando algumas questões que estabeleciam possíveis relações entre meu projeto de investigação, as reflexões que estávamos realizando em busca de uma abordagem narrativa da aprendizagem da docência e o trabalho de seu grupo de pesquisa – *Memoria Docente y Documentación Pedagógica* – na Universidade de Buenos Aires, ao qual ele prontamente respondeu aceitando supervisionar um estágio de doutorado-sanduíche na Faculdade de Filosofia e Letras dessa Universidade.

Passei então a dedicar-me à elaboração de um plano de trabalho para esse estágio. A escrita desse plano, feita entre muitos *tremores no quarto-do-pânico em Belo Horizonte*, auxiliou-me a repensar o próprio andamento da pesquisa, reconduzindo nosso olhar para os estudantes em atuação no mesmo ano do trabalho de campo. Isso aconteceu porque os trabalhos desse autor me inspiraram a ideia de construir textos a que, na época, denominei “narrativas de aprendizagem”, para os quais passamos a considerar que seria mais interessante trabalhar com os monitores e as monitoras que ainda estivessem atuantes no projeto, em contato com as questões de sua aprendizagem *in loco*. Assim, de agosto a dezembro de 2015, o trabalho de campo focalizou o acompanhamento de um grupo específico de participantes do *Projeto Imersão Docente*, com vistas à produção de dados que alimentassem a elaboração de uma primeira versão dessas narrativas. Com isso, a ideia de aplicar o questionário *online*, que já havia passado inclusive por pré-testes (durante o mês de julho), foi abandonada.

Essas e outras decisões, tomadas reflexiva e colaborativamente nos encontros de orientação da pesquisa, eram, no entanto, muito difíceis para mim. Elas não eram inteligíveis para toda a complexidade de meu corpo, embora pudessem ser validadas por argumentos que construí baseada nas articulações teóricas que eu realizava entre os textos que eu havia conseguido estudar até um pouco antes da derradeira consumação de meu *naufrágio*. A

realização do trabalho de campo acontecia em meio a um desmantelamento e perda de sentidos caros àqueles lugares de minha investigação e de minha formação, com todo os *perigos* que eles me representavam.

Dadas as difíceis condições psíquicas com as quais eu realizava a pesquisa, mas sempre buscando agir de forma responsável com o trabalho que eu deveria realizar, identificar-me com uma *máquina de fazer registro* era o único caminho que eu encontrava para garantir a *eticidade* de minha presença naquele mundo. O lugar *aonde eu colocava a cadeira para me sentar* ao fazer os registros da pesquisa estava entre o meu lugar na *escola-universidade* (o lugar em que minha *alma-docente* desfalecia, de uma *presença-de-corpo* que encontrava apenas *ausência* nas palavras do mundo educativo) e o meu lugar no campo de pesquisa (o lugar de estranhamento da realidade e de busca de uma escrita que possibilitasse estudá-la objetivamente). Era assim que eu me situava como *máquina*, era assim que eu *pensava-sentia* meu corpo nesses lugares.

Mas será que efetivamente consegui agir como uma *máquina de fazer registro*? Pode algum ser humano agir como máquina? Se o meu lugar estava entre *ausentar-me* e *distanciar-me*, como foi possível escrever os relatos de experiência de formação desta tese? Responder a essas questões significa, em grande medida, tornar inteligível meu processo formativo nesta pesquisa, o que já venho fazendo desde a versão do meu relato autobiográfico apresentada no **Capítulo 3**. Buscando ser coerente com o enfoque que proponho, utilizo a escrita narrativa também para reconstruir minha experiência no trabalho de campo da pesquisa e contar ao leitor como foram os caminhos percorridos, as decisões tomadas e as reflexões que construí com base nessa experiência.

5.2 Da aprendizagem da docência para a experiência de formação: os caminhos tortuosos de meu corpo nesta investigação

Duas diferentes perspectivas de estudo do processo formativo das monitoras e dos monitores – “aprendizagem da docência” e “experiência de formação” – se debateram, se conciliaram e se reelaboraram no enfrentamento dos dilemas vividos por meu corpo. Por que decidi focalizar o estudo nas “experiências de formação”, deixando de abordar o tema da “aprendizagem da docência”? Minha resposta reflexa diz: *porque não tive escolha*. Minha resposta reflexiva diz: *porque fiz esta escolha*.

Buenos Aires, 29 de novembro de 2016

Enquanto almoçávamos no *Resto del Vivero*, ô lugarzinho bom de passar o dia comendo e estudando, conversávamos sobre a minha investigação. Éramos quatro pessoas. Rememorávamos a longa conversa que havíamos feito no colóquio sobre os conceitos de aprendizagem e formação, construíamos novas compreensões, ampliávamos os sentidos possíveis para as palavras.

- Aprendizagem está vinculada a objetivos e pressupostos curriculares.
- Formação é constituição de sujeitos.
- Aprendizagem pode se referir à ideia de comunidade de aprendizagem.
- Aprendizagem é formação. Formação é aprendizagem.
- É difícil definir aprendizagem sem um foco e sem um *locus*.
- Formação é ação de dar forma à aprendizagem do outro.
- Aprendizagem vem de didática, tem um manto de objetividade.
- Aprendizagem é dizer o que você sabe, formação é dizer quem você se tornou.
- Uma pessoa pode dizer quem ela se tornou contando o que aprendeu.
- Formação é experiência, não se pode objetivá-la, apenas se pode narrá-la.

A conversa seguia calorosa e amorosa. Quando engoli a última garfada, me dei conta de algo que havia *nos* acontecido no momento em que eu entrevistava as monitoras e os monitores do *Projeto Imersão Docente*.

– Enquanto eu pedia a eles que me contassem suas histórias no *Projeto Imersão Docente*, como eles haviam chegado ali, como estavam vivenciando as atividades ali, a entrevista narrativa fluía e eles me contavam o que estavam aprendendo, o que estavam sentindo, como faziam isso ou aquilo, as dúvidas que tinham, o que pensavam sobre a docência, sobre os alunos, sobre os professores, sobre a escola, inclusive sobre como eles imaginavam que seriam suas vidas depois de passar pelo CP. Quando eu perguntava aos monitores O QUÊ eles haviam aprendido no *Projeto Imersão Docente*, havia um silêncio, um desconforto, um bloqueio, uma pulga atrás de nossas orelhas.

A escolha da *experiência de formação* diz respeito a uma nova compreensão de meu “estar ali”, ao fato de ser habitante daquele mundo que investigo, estando *imersa* em suas dificuldades, mas também atravessada por suas possibilidades. Diz respeito a um processo em que, dialogando com outros e outras que se dispuseram a conversar sobre os problemas que eu enfrentava para levar adiante a minha investigação, sem desconsiderar a pessoa que *aprende e se forma* através dela, pude reconstruir a mesma história que, em determinado momento, me fazia sentir que não tinha escolha. Diz respeito, portanto, à dimensão formativa da investigação que realizo, à minha própria *experiência de formação* na pesquisa.

Passar a estudar a “experiência de formação” em vez de “aprendizagem da docência” não significou, em minha experiência formativa, simplesmente o abandono de um tema de estudo em prol da adoção de outro. Se, neste momento, escolhi tomar como tema de estudo a “experiência de formação”, é porque as leituras e conversas que me movem a prosseguir com esta investigação dizem as palavras *formação* e *experiência*. Não voltei

a ler os textos que tratavam da “aprendizagem da docência”. Aprendizagem e formação são palavras que, em minha experiência vital, andam de mãos dadas, estão atravessadas uma pela outra. A dificuldade com o objeto “aprendizagem da docência” em meu corpo estava relacionada a uma adoção “escolenta” da palavra, que restringia discursivamente suas possibilidades de interpretação. Ao assumir o papel de professora e de pesquisadora no universo da escola e da pesquisa, meu corpo aprisionava essa palavra em um conjunto de habilidades, conceitos ou categorias analíticas que fossem identificáveis, observáveis, mensuráveis, avaliáveis. Era por isso que eu tinha a necessidade de saber “o quê”. Esse aprisionamento adoecia o meu *ser* que não tinha mais “o quê” dizer sobre “aprender a ser professora”, me enclausurava por meio dessa palavra – aprendizagem – pela qual eu já não tinha mais tanto apreço em meu viver (*Carta-catarse*).

Até meados de 2016, o enunciado do objetivo da investigação era “investigar como se constrói a aprendizagem da docência entre estudantes de licenciatura que participam do *Projeto Imersão Docente* do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG”. Propondo uma abordagem diferente dos textos em que eu havia me baseado até então¹⁴⁷, buscávamos construir uma abordagem narrativa da aprendizagem da docência, começando um diálogo com autores e autoras do campo das pesquisas (auto)biográficas e narrativas em educação – particularmente no âmbito da formação de professores, e alguns estudos sobre o conceito de *experiência*¹⁴⁸ na educação. Desse modo, durante o trabalho de campo, oficialmente iniciado em fevereiro de 2015, fomos paulatinamente assumindo uma abordagem do processo de aprendizagem da docência baseada na produção e análise de narrativas dos monitores e monitoras participantes da pesquisa.

Essas narrativas, consideradas como corpus de análise da pesquisa, seriam os textos a serem produzidos de forma colaborativa com eles e elas, com o objetivo de que as licenciandas e os licenciandos contassem como aprendiam a ser professores/as no contexto do *Projeto Imersão Docente*. Ao mesmo tempo, mediante *observação participante*¹⁴⁹, eu buscava “identificar que aspectos da docência eles incorporam aos seus modos de falar, atuar e participar do projeto, além de entender como eles se apropriam dos espaços formativos da escola, caracterizando as *condições de formação*¹⁵⁰ em que isso se processa” (Plano de Pesquisa para o Doutorado Sanduíche no Exterior, agosto de 2015).

¹⁴⁷ Lelis (2010); Marcelo (1998, 2009a, 2009b); Mizukami (2004, 2005-2006); Mizukami *et. al.* (2002); Pena (2011).

¹⁴⁸ Em uma relação teórica que eu estabelecia entre aprendizagem da docência e os estudos sobre os saberes docentes, eu também buscava um conceito de experiência que me auxiliasse a objetivar a aprendizagem da docência enquanto processo de construção de saberes docentes. Uma das minhas tentativas nessa direção foi, inclusive, buscar construir uma perspectiva sociológica da aprendizagem da docência, estabelecendo relações entre estudos sobre saberes docentes e o conceito de *experiência social* de François Dubet (1994).

¹⁴⁹ Cf. Minayo (2015).

¹⁵⁰ Eu utilizava essa expressão no seguinte sentido: “Os licenciandos não estão atuando em seu contexto de ‘trabalho’. Por um lado, o vínculo que estabelecem com a escola não denota um ‘emprego’. Por outro lado, eles são chamados a assumir responsabilidades da docência antes mesmo de concluírem o seu curso de graduação. Eles têm a orientação, o

Para a produção dessas narrativas, seriam utilizados prioritariamente os textos escritos pelos licenciandos (como parte de suas atividades no *Projeto Imersão Docente*) e os textos orais dos mesmos (obtidos a partir da transcrição de entrevistas narrativas). Para tanto, eu realizaria vários encontros com os sujeitos, possibilitando que eles tivessem intervenção livre e direta na produção das narrativas tecidas com base em seus relatos (orais e escritos). Denominaríamos “narrativas de aprendizagem” à versão final desses textos.

Iniciei o trabalho de campo da investigação realizando observação participante dos encontros de formação e outras atividades dos licenciandos, de modo a produzir dados que me auxiliariam a descrever suas ações e modos de participação no *Projeto Imersão Docente*. Nos encontros de formação do projeto, procurava registrar os discursos e posicionamentos dos licenciandos na interação entre si e com os professores formadores, de modo a construir dados que pudessem caracterizar seu processo de aprendizagem da docência. Também frequentei alguns encontros de orientação e algumas aulas dadas por licenciandos que se dispuseram a receber-me em sala de aula, como forma de observar também suas ações e discursos na interação com os estudantes do ensino fundamental. Nas atividades realizadas fora do espaço da sala de aula, tais como acompanhamento de almoço, intervalos e recreação dos estudantes, além de observar o que se passava, procurei estabelecer uma interação com os monitores, conversando com eles sobre os sentidos de sua atuação ali. Em todas essas situações (durante ou nos instantes que se seguiam a elas, conforme o que fosse mais adequado para evitar quebrar a naturalidade da situação), foram feitos registros da observação participante em meu caderno de notas de campo. O intuito dessa observação era produzir dados que me auxiliassem na preparação das entrevistas e que me possibilitassem conhecer quais eram o que eu denominava *condições de formação* dos estudantes. Também tive acesso aos textos escritos pelos licenciandos como parte de suas atividades no *Projeto Imersão Docente*. Como explicitado anteriormente, esses textos seriam utilizados na composição das “narrativas de aprendizagem” a serem produzidas em colaboração com os sujeitos entrevistados.

apoio e a condição de serem tutorados pelos orientadores, ao mesmo tempo em que convivem com as condições de trabalho desses professores. Assim, será necessário considerar o processo de aprendizagem da docência em determinadas ‘condições de formação’ que, certamente, condicionarão a própria configuração dessa aprendizagem. Será importante identificar que ‘condições de formação’ são essas para esses sujeitos, indagá-los sobre as tensões, as dificuldades e os dilemas que vivem nesse contexto, sobre o que lhes é exigido e o que lhes é proporcionado em termos de recursos humanos e materiais, tempos e espaços, oportunidades de estudo, reflexão, autonomia, autogestão etc. Destaca-se aqui, e isso não nos parece de modo algum fator periférico, a importância das condições determinadas por uma proposta educativa que oferece educação integral a seus estudantes” (Projeto de Pesquisa, dezembro de 2014).

Quando tomamos a decisão de tomar como sujeitos da pesquisa os licenciandos que estivessem atuantes no *Projeto Imersão Docente* (não mais os egressos do projeto), eu já havia acompanhado simultaneamente, na medida do possível, dois grupos de monitores: os que participavam das atividades do 1º ciclo e os que participavam das atividades do 3º ciclo. Esse acompanhamento me mostrou um universo de práticas de formação dos monitores tão semelhantes quanto distintas daquelas que eu conhecia no 2º ciclo. Eu descobria outros mundos da mesma escola, mundos que existiam dentro do *Projeto Imersão Docente*.

Após o primeiro semestre de observação participante, avaliamos o modo como se constituíram os dois grupos de licenciandos (1º ciclo e 3º ciclo), e decidimos que, a partir do 2º semestre, eu acompanharia as atividades dos monitores e das monitoras atuantes no 3º ciclo, por ter sido esse um grupo que se constituiu de forma mais estável no 1º semestre de 2015, com apenas uma mudança em sua composição. Era um grupo constituído por seis mulheres e três homens, estudantes dos seguintes cursos de licenciatura: Geografia (um), Matemática (uma), História (três), Ciências Biológicas (três) e Letras (uma) e com diferentes tempos de participação no projeto. Alguns haviam entrado naquele mesmo ano, outros já estavam ali fazia dois ou três anos.

Ao longo de outubro de 2015, realizei uma *entrevista narrativa*¹⁵¹ com cada um deles, por meio da qual pretendia saber como eles haviam chegado ao *Projeto Imersão Docente*, como eles vivenciavam as atividades do projeto e *o que* percebiam que estavam aprendendo ali.

Os textos transcritos da primeira entrevista de cada um, juntamente com textos de sua autoria escritos no *Projeto Imersão Docente*, seriam fontes que eu utilizaria para começar a escrever as “narrativas de aprendizagem”. Já no processo de transcrever as entrevistas, entretanto, considerei que seria interessante conversar mais sobre o texto da entrevista, dando mais abertura para que eles me contassem suas histórias e buscando mais elementos que me auxiliassem a delimitar empiricamente o objeto da investigação. Assim, entreguei as primeiras entrevistas impressas para que eles mesmos pudessem comentar, alterar, retirar ou acrescentar algo à sua própria fala, forjando uma primeira iniciativa de retroalimentação e reescrita daquele texto de transcrição.

A entrega foi realizada junto com todo o grupo, em um encontro que tive com eles aproveitando dia e horário de uma das reuniões de formação do 3º ciclo. Nesse mesmo dia, após conversar sobre como eu havia feito a transcrição e o que esperava de sua leitura, agendei um

¹⁵¹ Cf. Auarek *et. al.* (2014); Dutra (2002); Moraes e Paviani (2009); Muylaert *et. al.* (2014); Teixeira e Pádua (2006).

encontro com cada um deles separadamente, o que aconteceu no final do mês de novembro e início do mês de dezembro de 2015. A dinâmica desse encontro individual, também gravado, foi passar os olhos em cada página da entrevista e conversar sobre as anotações realizadas por eles e/ou sobre outras questões que surgissem no decorrer da conversa. Além disso, ao final desse encontro, que eu considero que foi uma *conversa*, propus a eles que escrevessem um texto, que poderia ser endereçado a mim, como se fosse uma carta, ou do modo como eles preferissem, contando alguma experiência que tivesse relação com o seguinte tema: “As relações humanas no meu processo de aprender a ser professor/a: minhas observações, percepções, sentimentos e experiências”.

De posse de todo o material empírico produzido, sem ainda haver iniciado o processo mais artesanal de produção das “narrativas de aprendizagem”, comecei a participar, em abril de 2016, dos processos de pesquisa, ensino e extensão do grupo de pesquisa *Memoria Docente y Documentación Pedagógica*¹⁵², da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Meu intuito com esse estágio era reescrever o referencial teórico de problematização, metodologia e análise da pesquisa, aprofundando a abordagem teórico-metodológica que daria suporte ao processo de produção e análise das “narrativas de aprendizagem” e incorporando ao levantamento já realizado, sobre a residência pedagógica na formação de professores, os estudos do campo acadêmico da investigação (auto)biográfica e narrativa em educação. Com isso, eu esperava melhor me preparar para a tarefa de conduzir o processo de escrita e reescrita das “narrativas de aprendizagem” para, então, voltar a encontrar os demais sujeitos da pesquisa.

A proposição da produção e análise de “narrativas de aprendizagem” como abordagem teórico-metodológica de investigação sobre aprendizagem da docência fundamentava-se de modo especial nos estudos de Daniel Suárez a que tive acesso naquela época¹⁵³. Esses estudos não tratam do tema “aprendizagem da docência”, mas minha leitura desses textos buscava estabelecer uma relação entre aprendizagem, experiência e narrativa.

¹⁵² A maior parte das pesquisas desenvolvidas por esse grupo de investigação se situa no campo acadêmico da investigação (auto)biográfica e narrativa da educação. A temática principal de suas ações atuais de ensino, pesquisa e extensão consiste na *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas*, por meio de um enfoque teórico-metodológico que articula narrativas (auto)biográficas, experiências pedagógicas e investigação-formação-ação docente. Essa modalidade de investigação-formação-ação tem sido desenvolvida e testada pelo grupo desde o início da década de 2000, por um trabalho colaborativo que envolve diversos projetos que mobilizam pesquisadores universitários, docentes de todos os níveis da educação escolar, educadores populares e instâncias político-educativas, em diferentes contextos e localidades geográficas da Argentina (cf. ARGNANI, 2014; BUSTELO, 2016; DÁVILA, 2014; GONDIM, 2014; SUÁREZ, 2009c).

¹⁵³ Cf. Suárez (2008a, 2009a, 2009b, 2011, 2014)

Meu Plano de Trabalho para o Doutorado Sanduíche no Exterior considerava que as “narrativas de aprendizagem”, construídas colaborativamente com base em relatos orais e escritos da experiência vivida pelos (futuros) professores no *Projeto Imersão Docente*, forneceriam indícios das ideias e valores sobre a docência que os licenciandos elaborariam nesse projeto, das categorias que utilizariam para compreendê-las e expressá-las e dos modos singulares como construiriam suas experiências de aprendizagem da docência no Centro Pedagógico.

Em meu processo investigativo, no entanto, o que eu denominava *observação participante* no contexto daquele campo “conhecido” de pesquisa *se confundia e me confundia* de distintas maneiras. A realização de uma “observação participante” me colocava em uma situação conflitante entre o que significa “observar”, “participar”, “aproximar”, “distanciar”, “descrever”, “caracterizar” e a perspectiva de construção de conhecimento que eu estava começando a assumir: uma abordagem narrativa da aprendizagem da docência. Ao mesmo tempo, as entrevistas narrativas, em que se supõe a legítima escuta por parte de quem entrevista, aconteciam em meio a um sofrimento psíquico de quem não podia escutar senão a ironia, a perversidade, a angústia, o juízo de valor, a desilusão e a morte da professora nas palavras de outros e outras que, jovial, alegre, séria e apaixonadamente me contavam suas histórias *de e com* professores/as, com uma vívida projeção de futuro na docência.

Havia um desejo (ou uma teimosia de minha parte) em manter o objeto “aprendizagem da docência”, quando ironicamente todo o processo investigativo estava sendo vivido por mim como “des-aprendizagem”, morte, negação da docência. A motivação primeira de meu estudo, aquela advinda de minha sensação de que o *Projeto Imersão Docente* era um lugar de aprendizagem, de encontro com a docência, um lugar que possibilitava a construção de experiências significativas, já vinha sendo sufocada por esse processo de negação e, finalmente, se afogava na busca de um “objeto de pesquisa” que eu pudesse controlar, observar, e descrever, ainda que, contraditoriamente, eu não pudesse mais estudar os textos que tratavam do mesmo objeto. Eu mesma já havia mordido a isca daquela nota de rodapé, mas não enxergava os sintomas da morte da experiência em mim. Buscava a “narrativa de aprendizagem” dos outros, mas eu mesma estava incapaz de *narrarme* como aprendiz. Sofria também pela esquizofrenia que dentro de mim significava estudar aprendizagem cientificamente e narrativamente, pois eu ainda não havia de fato aprendido a maneira narrativa de pensar e fazer ciência (*Carta-catarse*).

A superação de meu padecimento com a tese, em grande parte viabilizada pelo processo de narrar minha própria *experiência de formação*, resultou, como já explicitado anteriormente, na mudança de perspectiva e enfoque da pesquisa: de um estudo qualitativo sobre processos de aprendizagem da docência dos licenciandos em formação, passou-se à reconstrução narrativa do próprio estudo por meio da produção do relato da minha *experiência*

de formação, realizada concomitantemente ao estudo das *experiências de formação* das monitoras e dos monitores do *Projeto Imersão Docente*.

5.3 *Olhar neutralizado? Escrita sem voz? Ouvidos sem escuta? Abrindo a caixa-do-pânico...*

O enunciado aberto que eu levava para iniciar a entrevista com as monitoras e os monitores em 2015: “conte-me como você chegou ao *Projeto Imersão Docente*”, tinha sua abertura para a narrativa muitas vezes minada por minha ansiedade em objetivar o processo de aprendizagem da docência **no** projeto, ora por meio de categorias já dadas pelo projeto (os tipos de atividades realizadas) ora por meio de uma pergunta direta: meu golpe fatal dado ao processo de narrar era justamente perguntar “o quê” eles haviam aprendido no *Projeto Imersão Docente*.

Felizmente, contar histórias é algo muito natural quando há empatia entre as pessoas que conversam, uma relação já construída de confiança e uma boa mesa de café. Eu cuidava com esmero do momento das entrevistas, buscando organizá-las da maneira mais confortável possível para os entrevistados. As seis monitoras e os três monitores participantes escolheram realizar as entrevistas em minha casa, mas as conversas mais pessoais já começavam e se finalizavam no trajeto, já que eu fazia questão de transportá-los em meu carro, tanto na ida quanto na volta. Quando terminava as entrevistas, ou no dia seguinte, eu escrevia um relato para mim mesma de como havia sido o encontro, incluindo as conversas em trânsito, e de que percepções eu já encontrava a respeito do que estava investigando.

Se as minhas perguntas eram ansiosas, ao mesmo tempo em que eu vivia o estado de uma “mente burocratizada” (Freire, 1996, 1997), minhas primeiras impressões não seriam diferentes de algo que beirasse a uma mistura de pessimismo, rigidez e arrogância. Em vários desses meus relatos, encontrei escrita a sensação de não haver encontrado “nada diferente do que eu já imaginava” ou “nada que não fosse mera descrição do vivido”. A amargura no meu modo de perceber as palavras ditas impediam meu corpo de ver o potencial das histórias contadas. Depois de aprender a construir coletivamente os relatos de experiência pedagógica, nos processos de *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas*, meu olhar sobre a transcrição das mesmas entrevistas já era outro. Depois de haver iniciado a escrita do meu próprio relato de experiência de formação, as mesmas entrevistas se tornaram uma rica fonte de indagação e reconstrução de experiência de formação nesta pesquisa.

Enquanto eu fazia a observação participante, meu *olhar de máquina* registrava algumas pistas de “o quê” se aprendia: “Parece que eles vão aprendendo algo do jeito de ser docente em cada um dos ciclos dessa escola, como se estivessem se transformando em professores de um perfil característico desta escola, assumindo discursos parecidos, até frases, críticas e trejeitos típicos de cada ciclo” (Caderno de campo 1, 2015). No entanto, quando eu pensava na minha própria história naquela escola, percebia que, apesar de eu já ter também aprendido a me expressar no jeito do 2º ciclo, havia um importante e perigoso processo em marcha, um processo em que eu *des-aprendia* a ser docente, um processo que certamente um observador com *olhar de máquina* possivelmente não veria, devido à personagem de professora competente e eficiente que eu vestia. Como eu mesma poderia confiar nos dados que produzia? (*Carta-catarse*).

As observações registradas em meu caderno de campo eram feitas com muitas reviravoltas em meu mundo interior, mas meus registros (quase) não expressavam essa reviravolta, já que eu vivia a *ilusão de ser máquina*. Felizmente, ao voltar a esses registros, encontrei *pistas de experiência*, pistas de que era um ser humano que ali escrevia. Algo me impedia, por exemplo, de simplesmente agradecer ao monitor ou à monitora pela observação de sua aula de GTD e sair dali apenas com alguma promessa de devolução posterior dos resultados da pesquisa. Era natural conversar sobre a aula observada tão logo ela terminasse e deixar pousar nessa conversa algum olhar que fosse meu – *da pessoa* – sobre a docência exercida por eles, de acordo com as possibilidades daquela observação tão localizada, e dialogando com a minha experiência de um dia haver começado a ensinar em uma sala de aula. Ali a pessoa que eu poderia *ser* se fazia presente como professora (e) orientadora, como pessoa sensível ao lugar e às escolhas do outro. Alimentada pelas perguntas de olhos brilhantes e ansiosos dos licenciandos, a *alma-docente* podia respirar em meu corpo esgotado, movendo-me do lugar do ceticismo com as palavras e posicionando-me como colaboradora da busca que eles tinham de um *feedback* que os apoiasse em seu processo formativo.

Também encontrei registrados momentos em que, na própria reunião de formação, eu era convidada a expressar algum posicionamento sobre o tema em discussão, algo a que eu correspondia com a naturalidade de ser docente da escola e com palavras que não demonstrassem a desilusão que eu vivia naquele lugar. Minha preocupação, nessas ocasiões, era tomar nota das palavras que eu havia dito, marcando o trecho da gravação em que encontraria a “comprovação desse fato”.

Reconstruir essas *pequenas-histórias* de meu trabalho de campo, agora (in)formada por novas práticas de leitura, escrita e investigação, levou-me a perceber o quanto a minha dificuldade em conduzir a pesquisa acontecia não só pela falta de uma relação saudável com o meu ambiente de trabalho e estudo, a qual certamente me daria uma sustentação psíquica para lidar com a *imersão* no campo da pesquisa, como pela falta de uma base intelectual de compreensão do que significa realizar uma investigação no próprio contexto de trabalho, de

como potencializar a escrita do caderno de notas de campo por meio de um enfoque mais próximo do etnográfico, além de uma *expertise* para conduzir uma boa entrevista narrativa. Também me faltavam algumas chaves de leitura e interpretação do mundo: a imaginação, a criatividade, a autoconfiança, a ousadia e a esperança, essas coisas básicas que não podem faltar na mala da viagem de uma investigação em educação.

No entanto, se há palavras ditas, há experiência de formação passível de ser reconstruída por meio de uma narrativa. A reabertura da *caixa-do-pânico* revelou boas surpresas. Qual era o conteúdo dessa caixa? Que materiais eu havia reunido e como trabalhei com eles?

Havia registros de meus cinco cadernos de trabalho anual na escola (de 2011 a 2015) e de dois cadernos de notas de campo do ano de 2015. Havia gravações em áudio de sete reuniões de formação geral, seis reuniões de formação do 3º ciclo e quatro reuniões de formação do 1º ciclo (essas reuniões foram gravadas a partir de junho, quando eu já havia obtido a autorização de todos os participantes). Havia transcrições de 18 encontros com o grupo de nove monitores 3º ciclo (uma entrevista narrativa e uma conversa com cada um), os quais totalizavam aproximadamente 30 horas de gravação. Para cada um dos três monitores e seis monitoras, havia quatro tipos de textos produzidos como tarefas das reuniões gerais de formação do mesmo ano, um texto produzido como tarefa para a pesquisa e outros distintos materiais (textos publicados junto com seus orientadores, memoriais escolares e/ou outros trabalhos da graduação que tivessem relação com a educação e com o CP, materiais utilizados em suas aulas de GTD, etc.) que eles haviam me passado como insumo para a produção das “narrativas de aprendizagem”. Havia também uma série de documentos do CP e do *Projeto Imersão Docente* e os 155 relatórios da PROGRAD (já mencionados no **Capítulo 2**).

Se, por um lado, esses materiais serviram como base para a produção do texto de caráter mais descritivo produzido no **Capítulo 2**, com o novo enfoque da pesquisa foi preciso tomar o conteúdo da *caixa-do-pânico* com outra atitude: buscando conhecer as palavras das monitoras e dos monitores do 3º ciclo de modo exploratório, aberto, imaginativo e criativo. Meu trabalho com esses mesmos materiais buscou indagar por sentidos da experiência de formação de cada um deles. Com isso pude elaborar minhas primeiras hipóteses interpretativas e voltar ao campo da pesquisa¹⁵⁴.

¹⁵⁴ O trabalho de campo voltou a ser retomado em 2017, com mais encontros realizados presencialmente com Victor e Lígia, que foram os sujeitos escolhidos para a produção dos relatos de experiência de formação. Também mantivemos

5.4 Fechando a *caixa-do-pânico*, abrindo o *baú-de-histórias*...

Por mais incrível que possa parecer, ainda que a *caixa-do-pânico* estivesse repleta de arquivos digitais e papéis mais antigos do que o ano de 2015, a consciência de que eu já estava no campo muito antes de oficializar o período de trabalho de campo do doutorado foi uma conquista tardia de meu corpo no período de realização desta investigação (Fevereiro de 2014 a Março de 2018). Qualquer pesquisadora em educação que, nascida em meu tempo e gozando de saúde mental, tivesse um pouco mais de intimidade com os estudos da etnografia em educação, poderia ter encarado o trabalho de campo de maneira muito distinta. Distinta não porque livre de problemas ou tensões, mas porque, estando informada pela perspectiva etnográfica, poderia trabalhar metódica e reflexivamente sobre elas ao longo do processo, em vez de encontrar nelas mais um motivo para *naufregar* em suas dificuldades.

Establecer las relaciones en el campo y registrar esa experiencia involucra necesariamente una dimensión subjetiva. Por ello, las respuestas a muchas de las preguntas sobre el trabajo de campo etnográfico no son técnicas. No hay una norma metodológica que indique qué se puede o se debe hacer. La interacción etnográfica en el campo, por ser un proceso social, en gran medida está fuera de nuestro control. Lo que de hecho se hace en el campo depende de la interacción que se busca y se logra con personas de la localidad y de lo que ellos nos quieran decir y mostrar. Intervienen nuestros propios procesos inconscientes, las formas en que manejamos nuestras angustias en el trabajo y las interpretaciones de la situación que apenas articulamos como tales. Influyen las posturas políticas y los compromisos éticos que asumimos (ROCKWELL, 2009, p. 49).

Aproximando-me dos trabalhos de Rockwell (2009) e Geertz (1989), pela via da *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas*, pude repensar o que em minha condição psíquica eu denominava *dificuldade de distanciamento*¹⁵⁵ em termos da busca de uma “distância etnográfica”, cuja tensão primordial no processo de escrita situa-se entre a

trocadas de mensagens de texto e áudio. Com os outros sete sujeitos, voltei a trocar algumas mensagens por correio eletrônico e *Whatsapp*. Histórias a respeito dessa retomada do trabalho de campo serão contadas no Capítulo 8.

¹⁵⁵ De acordo com Suárez (2009c), tal como fazem os antropólogos em suas produções textuais, os relatos de experiência pedagógica escritos por docentes também indagam qualitativamente a realidade e devem mostrar que o narrador esteve no campo (na escola, na universidade ou em qualquer outro espaço educativo) e que, por isso mesmo, pode dar conta da “visão dos nativos”. Mas “diferentemente dos relatos etnográficos convencionais, o docente narrador é ele mesmo um ‘nativo’ que conta e descreve seu mundo e seu “estar ali”, mas que se transforma em um “estranho” (em um estrangeiro) a partir das objetivações escritas e dos exercícios de reflexividade promovidos pela indagação narrativa do dispositivo metodológico. (...) Ao mesmo tempo, os relatos de experiências escritos por docentes devem estar, por sua vez, dirigidos a darem conta do “estar aqui”, isto é, de um conjunto de convenções e regras de composição textual que fazem possível tornar inteligível esse “conhecimento local” nos termos de um discurso público” (SUÁREZ, 2009c, p. 256-257, tradução nossa, aspas do autor).

“preocupación científica por la insuficiencia de la distancia” e a “preocupación humanista por la insuficiencia del compromiso” (GEERTZ, 1989, p. 24-25)¹⁵⁶.

No **Capítulo 2**, acredito que pude encontrar um modo “distante” de escrever *sobre* o *Projeto Imersão Docente* que, ao mesmo tempo, está “comprometido” com ele. Estou “ali”, naquele texto, porque estive “lá”, naquela escola. Ou seja, ainda que aquele capítulo não seja um relato, ele mostra que não somente “*estuve allí, sino que fui uno de ellos, y hablé con su voz*” (GEERTZ, 1989, p. 32). Mas ele mostra também que tentei “falar com uma voz institucional”, uma “voz normativa”, uma voz que, “querendo ser de todos, não é de ninguém”, mas que diz algo sobre aquele lugar. Neste capítulo, por sua vez, o que fiz foi escrever um *relato de experiência* que expressa minha busca de sentido para o que vivi no trabalho de campo: a (trans)formação pessoal que me impulsionou a construir um *modo narrativo de fazer ciência*. Esse *modo* se concretizou especialmente nos relatos de experiência de formação de um monitor e de uma monitora com quem interagi ao longo dessa observação: Victor e Lígia, cujas histórias compõem a Parte III da tese¹⁵⁷. Foi por meio desses relatos que eu pude arriscar-me a “*conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros*” (ROCKWELL, 2009, p. 50).

Uma vez amparada pelos processos de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas e estando forte o suficiente para voltar a encarar os *tremores* e a correr riscos, foi importante o ritual de novamente fechar a *caixa-do-pânico*, encerrando um ciclo da vida e rebatizando a caixa, dando a ela um nome mais coerente com o “giro narrativo” (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006; RICOEUR, 1994) de meu corpo: *baú-de-histórias*.

Abrindo esse baú, encontrei muitas possibilidades de histórias a serem contadas sobre a minha *presença-de-corpo* no campo, histórias que possam reconstruir minha experiência a partir de uma “*vitalidad traducida en palabras*” (GEERTZ, 1989, p. 153), trazendo uma “*presencia del <<Allí>> en el texto de <<Aquí>>*” (p. 155, destaque do autor).

¹⁵⁶ Estas duas preocupações que Geertz analisa, a partir de relatos produzidos por etnógrafos consagrados, sintetizam uma problemática existente, de maneira mais ou menos explícita, na escrita dos textos científicos produzidos a partir das experiências biográficas dos antropólogos: “*si admitimos que los textos etnográficos tienden a parecerse tanto a los textos de ficción como a los informes de laboratorio (...), dos cuestiones, o quizás una sola, doblemente planteada, se nos presentan de inmediato: 1) de qué forma el <<autor-función>> (...) se hace manifiesto en el texto?; 2) que es lo que – más allá de la obvia tautología de tratarse de una <<obra>> – el autor <<autoriza>>?*” (GEERTZ, 1989, p. 18, grifos do autor).

¹⁵⁷ Optamos por não apresentar Victor e Lígia previamente ou de modo separado de suas histórias. O leitor conhecerá os sujeitos no decorrer dos relatos dos Capítulos 6 e 7, respectivamente. Além disso, é no Capítulo 8 que será a contada a história de como e por que decidi trabalhar apenas com dois entre os nove sujeitos participantes.

Uma delas – e esta será a que encerra este capítulo – diz respeito a “como, estando ali, cheguei até aqui”. O que me motivou a estudar a formação no *Projeto Imersão Docente*. Por que, mesmo pisando em um *campo minado* e tentando sobreviver ao *navrágio*, investigar esse projeto continuou sendo importante para mim, a tal ponto que decidi levar adiante esta investigação?

Enquanto os anos se passavam, desde 2011, eu nunca estive na coordenação do *Projeto Imersão Docente*, mas sempre estive por ali, quando minhas outras atividades na escola não me impediam de estar. Oficialmente, eu participava do *Projeto Imersão Docente* de duas maneiras: sendo professora orientadora de aulas de GTD que envolvessem matemática, projetos interdisciplinares ou iniciação científica júnior, e reunindo-me e atuando junto com os monitores das turmas do ano escolar em que eu dava aulas. Mas eu também procurava estar em algumas reuniões que eram pensadas para a formação dos monitores. Nessas reuniões – as gerais e aquelas destinadas aos monitores do 2º ciclo –, o trabalho era conduzido pela coordenação geral do projeto e pela coordenação do projeto no 2º ciclo, coincidente por três daqueles cinco primeiros anos.

Éramos convidados/as a estar nessas reuniões? Sim, sempre. Convidados/as por quem? Pelas coordenadoras e por nós mesmos/as. Por princípio e por autoconvocação. Somos parte do projeto, podemos estar. Em alguns momentos, éramos explicitamente convidados a estar em determinados encontros, fosse atendendo à demanda de algum assunto a ser tratado, fosse propondo por livre escolha uma palestra ou uma conversa com os monitores. Muitos outros professores estavam por ali também? Alguns sim, outros não. Em meu caso, havia algo que me movia a estar ali. Algo que estava muito relacionado às sensações e aprendizados que eu tinha no processo mais íntimo de convivência com as monitoras e os monitores. Eu já investigava o projeto...

Obviamente, não era uma investigação formalizada. Tinha a ver com uma espécie de trabalho que eu fazia sobre a minha personalidade, buscando maneiras de lidar com as emoções, de construir uma convivência com os estudantes do ensino fundamental e com os professores em formação que fossem motivo de vida, e não de morte da *alma-da-docência*. Além disso, eu encarava a presença dos monitores e dos estagiários na escola com uma dupla responsabilidade: a de ser uma *professora-referência* e a de ser uma *professora-melhor*. A presença deles em minhas aulas me motivava a ser referência, o diálogo com eles em distintas ocasiões me inspirava a ser melhor. Isso também *se e me* passava em relação a outros professores em formação com quem eu convivia, como aqueles dos estágios supervisionados. Entretanto, a relação construída com os monitores do *Projeto Imersão Docente* era mais intensa que a dos estágios supervisionados e não tinha a mediação de um professor de outra unidade

acadêmica que lhes orientasse a ter um determinado tipo de olhar sobre as minhas aulas. Era uma relação construída apenas entre nós.

No tipo de orientação que eu procurava realizar com eles e elas, os vínculos afetivos criados eram mais profundos, as conversas tinham mais intimidade e a temática de nossos encontros se centrava nas relações *com* e *entre* os educandos, nas questões sócio afetivas e na compreensão dos sentidos de nossas intervenções nessas questões. A discussão dos conteúdos e metodologias de ensino assumia um plano secundário em nossa convivência cotidiana, estando mais reservada ao momento exclusivo de planejamento e avaliação dos GTD. Era justamente por esse *algo* que tem a ver com as emoções, com a afetividade, com a convivência e com as relações, *algo* que eu precisava trabalhar em mim mesma para sustentar a docência como um trabalho com a minha própria vida, que eu me movia a estar ali, que eu me envolvi com o *Projeto Imersão Docente* e escolhi esse contexto para a minha investigação doutoral.

A oficialização do trabalho de campo junto à comunidade escolar, em 2015, deu-me a oportunidade de mover-me ainda mais por ali, conhecendo mais de perto o trabalho de formação que é feito nos outros ciclos da escola. Com isso, pude ver que há vários projetos de *imersão docente* em um só e que há distintas estratégias de formação desenvolvidas. Há práticas diferentes de reuniões de formação de cada ciclo, de formas de orientação de cada professor e de formas de envolvimento de cada monitor com as atividades propostas e com os outros projetos da escola. Encontros e desencontros convivem nas diferentes interpretações possíveis das vivências ali proporcionadas. Pude perceber que o que gera resistência, incômodos ou nada de muito significativo para alguns monitores, pode ser justamente o que gera motivação, satisfação e oportunidades marcantes de aprendizagem para outros. Há, por parte da organização do projeto, excessos e faltas, presenças e ausências, orientação e desorientação no que eu via e ouvia e também no que me contavam as palavras dos monitores e monitoras *sobre* e *nas* diferentes atividades do *Projeto Imersão Docente*.

O trabalho que realizamos enquanto professoras e professores formadores não está separado de nossas práticas pedagógicas no contexto da própria escola, o que coloca em tensão e, por isso mesmo, em grande potencial reflexivo e de transformação, as bases de nossa própria formação e de nossas ações e decisões do cotidiano. Por isso, para mim, estudar a formação docente neste projeto implicou abrir-me também para meus próprios incômodos, resistências, faltas, desorientações e excessos, para as oportunidades de aprender com o que as palavras das monitoras e monitores me ensinaram.

Meu trabalho de campo, que já foi parte de um grande *naufrágio* em meu relato de experiência de formação, ganhou outros sentidos na escrita deste relato da experiência de “haver

estado ali”. Ao abrir o *baú-de-histórias*, minha conversa com os materiais encontrados não pretendeu encontrar uma maneira de organizar e apresentar dados que pudessem dar conta da totalidade dos registros que produzi ou recolhi, senão construir um novo modo de olhar para o tempo vivido naquele espaço, *bailando* com as minhas memórias ao som de uma *flauta*, reencontrando meu lugar na *escola-universidade* que é campo da pesquisa. Um lugar que, não mais pretendendo ser ausência ou distância, faz da palavra minha *presença-de-corpo* nas histórias que contei aqui e possibilita que as reflexões desta tese sobre a formação docente no *Projeto Imersão Docente* sejam feitas de um “estar aqui” que conjugue intelecto e afeto.

PARTE III

**EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO NO PROJETO IMERSÃO DOCENTE: RELATOS
BIOGRÁFICOS DE UM MONITOR E UMA MONITORA**

Convite à Leitura (2)

Esta parte da tese reúne os relatos de experiência de formação que foram produzidos com a colaboração de Victor e de Lígia, entrelaçando *pequenas-histórias* de suas vidas que eles generosamente se dispuseram a compartilhar conosco. Histórias que nos fazem lembrar nossas próprias histórias e repensar nossas práticas educativas. Histórias que nos ensinam como se pode dialogar; que nos inspiram a observar as relações, mas participando delas; que nos mostram o quanto é importante planejar nossas ações, mas como quem busca uma cachoeira ouvindo o som de suas águas, enfrentando com coragem a imprevisibilidade do caminho...

É com Contreras Domingo e Pérez de Lara Ferré que faço o convite à leitura de seus relatos:

Lo que ofrece la investigación de la experiencia no non tanto las respuestas a las preguntas, esto es, un saber definitivo y cierto del cual tan solo hay que hacerlo propio, sino favorecer la reflexión pedagógica al acercar una (o varias) lectura(s) de la experiencia; mostrar los destellos de posibilidad en las experiencias educativas, sus alumbramientos de sentido pedagógico; dar cuenta de una experiencia y de las cuestiones y reflexiones que abre, de tal manera que quien la lea pueda alimentar su posibilidad de encaminar sus propias experiencias y su propio saber pedagógico (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013b, p. 45).

Desejo uma boa viagem!

6 AS RELAÇÕES DE INTIMIDADE E O DIÁLOGO NAS EXPERIMENTAÇÕES DA DOCÊNCIA (RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE VICTOR)

Julho de 2017, cerca de um ano e meio depois de nosso último encontro, estávamos Victor e eu novamente juntos na sala de um apartamento em Belo Horizonte, compartilhando muitas horas de trabalho em torno de uma mesa cheia de alfajores trazidos de Buenos Aires e de pães de queijo trazidos da padaria de uma esquina do bairro Coração Eucarístico. Bolo, empadinhas, biscoitos, café, suco, refrigerante e o mesmo patê de frango que Victor tanto havia gostado de comer das outras vezes... O gravador continuava ligado, mas os novos encontros já não tinham aquele clima de entrevista. Eram conversas sobre como seguia a vida e sobre como continuaríamos contando esta história.

O futuro desta história: as primeiras pistas da experiência de formação

Eu me vi imerso na docência no momento em que eu cheguei no colégio estadual e a pessoa me entregou dois diários de classe e falou: Pronto, está aqui...

Victor estava diferente, contava suas histórias e fazia suas reflexões de maneira mais pausada do que antes, com as ideias mais amadurecidas sobre a sua formação. A textura de sua voz era a mesma, mas os seus cabelos eram totalmente outros! Encaracolados, mais volumosos e parcialmente presos por uma tiara, os fios crescidos davam a seu corpo outra entonação. Algo havia mudado.

Ainda era estudante do curso de licenciatura em Geografia na UFMG¹⁵⁸ e havia participado do *Projeto Imersão Docente* do CP¹⁵⁹ não somente durante o ano de 2015, época em que eu também estive por lá, como também ao longo de todo o ano de 2016. A previsão de conclusão de seu curso era dezembro de 2017, mas ele já estava alçando alguns voos na docência fora do contexto dos estágios da graduação.

Era uma manhã de quinta-feira, quando Victor entrou naquela importante instituição escolar, localizada na Avenida Afonso Pena, em Belo Horizonte. Muitos olhares cruzavam-se ao dele. Havia semblantes de expectativa, preocupação e, em

¹⁵⁸ Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁵⁹ Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG.

alguns outros casos como o seu, de total desconhecimento sobre como funcionava o processo de designação de vagas para que professores não concursados pudessem dar aulas em escolas estaduais.

O local destinado à distribuição de vagas de Geografia estava mal sinalizado, vagas de outras áreas também estavam sendo ofertadas, ou melhor, disputadas: Ciências e História. Havia muitas pessoas e pouca logística.

– Qual foi a sua colocação no registro online?

– 782º, respondia Victor.

– Ainda bem que a minha colocação é bem anterior...

As conversas eram curtas, tensas, havia pouca gente disposta a dialogar. O ar predominante era o de competição. Ao começar o processo de distribuição das vagas, algumas pessoas gritavam suas colocações. Aquilo mais parecia uma tumultuada feira de produtos a baixo custo! *É sempre assim..., Ano passado foi bem pior*, diziam os mais experientes. As melhores vagas, em termos de quantidade de horas de trabalho contratadas, eram distribuídas em primeiro lugar. O salão se esvaziava, Victor já perdia a esperança de ser contratado.

Entretanto, para minha surpresa, foi anunciada uma vaga de 2 horas para o noturno, em um colégio na saída de Belo Horizonte e que ninguém 'melhor qualificado' que eu havia manifestado interesse. Neste instante me renovei de esperança e fui em direção às mesas de registro; quando ouço alguém gritar do fundo que o colégio em questão era horrível, violento e que não respeitavam os professores. Impossível descrever a sensação de medo que tive; entretanto, por indicação e encorajamento de uma pessoa da mesa, assumi a vaga de 2 horas. Sentimento de felicidade mesclado com certa ansiedade pelo novo; aliás, minhas últimas experiências docentes haviam sido supervisionadas no contexto do Centro Pedagógico, seria a primeira turma regular com a qual poderia trabalhar junto. (Trecho de Trabalho da Disciplina Análise da Prática Pedagógica em Geografia – Estágio IV; Julho de 2017).

Seu primeiro voo partiu, portanto, rumo à educação pública. Ao aterrissar na escola estadual para a qual havia sido designado dessa maneira, Victor se deu conta de que finalmente estava imerso na docência: *Pronto, está aqui! Escreve um planejamento do semestre e me entrega na semana que vem. Você tem duas turmas, uma de primeiro ano e uma de terceiro ano, 38 e 32 alunos...*

O susto inicial de ter de elaborar sozinho o plano de ensino de Geografia para duas turmas de EJA¹⁶⁰ foi rapidamente dissipado pela lembrança dos tipos de aulas que ele pôde desenvolver no *processo de imersão docente do Projeto Imersão Docente*. Em duas semanas

¹⁶⁰ Educação de Jovens e Adultos.

de um pouquinho mais de *diálogo*, ele já havia resolvido seu primeiro problema de *imersão na vida real da docência*.

O segundo voo havia apenas iniciado a decolagem rumo à educação privada. Uma experiência recente de duas semanas trabalhando como *apoio pedagógico a um antigo disciplinário* de uma escola privada havia resultado na contratação de Victor como professor de Geografia no semestre seguinte: *eu fui ganhando esse respeito por causa de experimentações que eu pude fazer no processo de imersão docente do CP*. A vaga de professor supostamente não existia, mas sua contratação foi imediata.

O que seria de mim hoje sem o Centro Pedagógico? Essa foi a pergunta que inaugurou sua espontânea reflexão sobre a palavra *imersão* nessas duas novas *escolas da vida real*. Afinal, para Victor, o CP é *como uma bolha, que infelizmente ainda não é tão difundida como deveria*. Ao sair dessa escola que possui características muito diferentes daquelas que Victor conheceu em sua trajetória escolar e em estágios curriculares de seu curso de graduação, no entanto, ele havia levado consigo uma grande bagagem, que incluía reflexões, saberes, emoções, materiais escritos e objetos. Seus primeiros pinceis para quadro branco, utilizados nas aulas de GTD¹⁶¹, estavam cuidadosamente guardados nela. Havia também uma pasta, que foi escolhida por Victor para ser o ponto de partida de nossas novas conversas para reconstrução de sua experiência de formação no *Projeto Imersão Docente*.

De volta ao passado: primeiras histórias de sua formação

Eu, mesmo na época de ensino médio, tinha outras perspectivas de vida...

Quando Victor tinha aproximadamente 15 anos, sua mãe começou a trabalhar na Secretaria de Saúde, fazendo viagens pelo Estado de Minas Gerais, por isso ele ficava sozinho em casa. Aquele era o ano em que começava a 8ª série em uma nova escola da rede privada de Belo Horizonte: o *Colégio Gama*¹⁶². Seu pai, motorista, era divorciado de sua mãe. Seu irmão, oito anos mais jovem, mudou-se para a casa de uma tia e Victor passou a fazer seu próprio

¹⁶¹ Grupo de Trabalho Diferenciado.

¹⁶² Os colégios de Belo Horizonte em que Victor estudou em sua trajetória escolar foram nomeados *Colégio Alfa*, *Colégio Beta* e *Colégio Gama*.

almoço, a cuidar de toda a rotina da casa. Naquele ano ele teria de se responsabilizar por cuidar dos estudos sem a supervisão de um adulto. Coisa que não aconteceu...

Eu não assumia a responsabilidade de ficar fazendo para casa, de estudar. Eu chegava em casa e saía de bicicleta, eu chegava em casa e ia encontrar os amigos, fazia isso, fazia aquilo. Eu tava era correndo do Colégio Gama! Eu tinha horror desse colégio...

Antes de ir para o *Colégio Gama*, Victor gostava do ambiente escolar. Desde a 5ª série ele havia se adaptado muito bem ao *Colégio Beta*, uma instituição privada, perto de sua casa, onde ele cursou também a 6ª e a 7ª série. Esse colégio havia sido inaugurado no mesmo ano em que sua mãe o matriculara. Ela, psicóloga, havia gostado da sua proposta pedagógica, que não concebia o aluno *como se fosse parte de um mercado, mas como um ser humano*.

E esse colégio era o colégio da formação humana, ele trabalhava mais os aspectos humanos, não se preocupava muito com números. Tinha um tratamento muito individualizado com os alunos, tanto que dentro da minha sala de aula eu tinha um colega, o Luís¹⁶³, que ele tinha um certo atraso mental, mas mesmo assim ele acompanhava a turma, da maneira como ele conseguia. O professor tentava trabalhar com esse aluno junto com o resto do grupo do mesmo ano.

Quando Victor estava na 7ª série, sua mãe o levava para fazer provas de seleção no *Colégio Gama*, um colégio bem-conceituado de Belo Horizonte, com o objetivo de averiguar como estava seu “nível” de escolaridade. Suas notas nesse exame foram muito baixas. *Eu não tinha uma base didática mesmo de matérias, as tradicionais que a gente tem, principalmente matemática*, comenta Victor. Isso assustou à sua mãe, que tomou a decisão de matriculá-lo no próprio *Colégio Gama* no ano seguinte.

Nas minhas duas primeiras semanas de aula eu voltava pra casa chorando, porque eu era um pouco mais gordinho na época, novato, sofria bullying, o pessoal ria de mim, brincava muito, me zoava, conta Victor. Além de sofrer devido às relações que se estabeleceram entre ele e os colegas, Victor mal podia acreditar no modo como se dava o acompanhamento das atividades naquele novo colégio. Era uma tensão constante, aquela sensação de perigo iminente, típica de ambientes mais opressores.

Você perdia pontos se não levasse o ‘para casa’, você perdia pontos se chegasse atrasado, você perdia ponto! Você nem deixava de ganhar, você perdia! Um colégio que te tira ponto que você já conquistou!? E aí eu fiquei desesperado, disse ‘mãe, eu

¹⁶³ À exceção de Victor, os nomes das pessoas mencionadas nesta história são todos fictícios.

preciso sair desse colégio, eu não tô aguentando, eu não tô aguentando, eu não tô aguentando!’

Mas ali ele continuou. Com isso sua situação se complicava cada vez mais. Na metade do ano ele já corria sérios riscos de *tomar bomba*. Sua madrinha, irmã de sua mãe, que tinha uma condição financeira melhor e uma cultura de muito estudo em casa, assumiu a liderança da “força-tarefa” para a sua recuperação durante as férias de julho: *Ela me arrumou professor particular, dois professores particulares, ela mesma ficava do meu lado, eu estudava oito horas por dia nas férias de julho, até chorava desesperado do tanto que eu tinha que estudar.*

Resultado: Victor se saiu muito bem nas provas e foi morar com sua tia. Concluiu o ensino fundamental naquele ano e pôde escolher em que colégio estudar no ensino médio, entre três opções que a tia considerava adequadas para a sua formação. Ele escolheu o mesmo colégio particular em que havia estudado antes da 5ª série: o *Colégio Alfa*. Sentiu-se muito bem nessa escola porque as turmas eram menores e havia um ambiente mais acolhedor, sem aquela sensação do ensino mercadológico e domesticador que ele havia conhecido no *Colégio Gama*.

Assim, cursou todo o ensino médio morando com essa família em que todos os integrantes colocavam o estudo em primeiro lugar e reiteradas vezes lhe diziam que seu sucesso financeiro resultava do fato de todos estudarem muito. Um primo fazia Medicina, o outro já era formado em Direito e trabalhava no Tribunal. A tia e o marido, engenheiros de muito sucesso.

Eles me instigaram muito a estudar e esse contato acabou que foi me mostrando a engenharia como ‘a salvadora’. A engenharia tem dinheiro, a engenharia isso e aquilo, meus tios são engenheiros, são inteligentes, estão bem de vida e eu ficava naquela situação. Faz engenharia, Victor, faz engenharia...

Ao final do ensino médio, Victor ingressou no curso de engenharia ambiental, mas foi a relação afetiva com o seu avô que lhe aconselhou mais alto na hora de optar por sua carreira.

Vou seguir meu avô, vou seguir carreira militar!

– Vestimenta superior: gandola! Vestimenta inferior: calça do quarto bravo!
Calçado: coturno!

Alunos em forma, escutando atentamente ao Capitão, que apresenta as vestimentas da Instituição Militar¹⁶⁴.

– Aspirante Silva! Nome da vestimenta!?, perguntava o Capitão segurando a gandola em tom ameaçador.

– Gangorra, Capitão!

– Repete, aspirante!

– Gangorra, Capitão!

A risada de Victor saiu espontânea como seu sorriso largo. O erro do companheiro era realmente muito engraçado. Um cara risonho e brincalhão como ele jamais perderia aquela oportunidade de sorrir alto. No entanto, na Instituição Militar você nunca ri. Você simplesmente não pode rir.

– Tá rindo, Lisboa!? Seu avô é general, o que você acha que está fazendo aqui? Você não vale nada, você não presta. Você é um vagabundão! VA-GÁ-BUNDÃO! Sobe lá na mesa!

Victor é obrigado a colocar duas cadeiras sobre a mesa do professor e a subir em cima delas.

– A Instituição Militar não tem muito dinheiro, então o nosso vaso sanitário não pode subir e cagar aviãozinho. Lisboa, como é que caga aviãozinho?

Victor se agacha com uma perna sobre cada cadeira, em posição de quem está defecando, com os braços abertos em forma de aviãozinho.

O curso de engenharia ambiental começava no mesmo dia, mas a primeira semana na Instituição Militar é internato. Victor estava lá porque queria seguir os passos de seu avô: *A minha relação com meu avô sempre foi grandiosa! Desde pequenininho ele me levava pra desfilas no 7 de Setembro, me levava pra desfilas no colégio militar, de mãos dadas com ele, então eu ficava: Vovô, vovô!*

O avô de Victor seguiu a carreira militar optando pelo Magistério. Entre fins da década de 1950 e início da década de 1960, ele defendeu uma tese para obter o título de professor, a qual tratava da transição entre a Mata Atlântica e o Cerrado na região de Minas Gerais. Seu estudo foi premiado e por isso ele foi promovido a Major. Ele fundou o Colégio Militar de Belo Horizonte, onde lecionou Geografia até se aposentar como militar e dedicar-se à carreira de advogado. Também fundou o Colégio Militar de Manaus. Por causa da relação de

¹⁶⁴ A instituição em que Victor iniciou carreira militar será designada genericamente por “Instituição Militar”.

afeto e profunda admiração por ele, Victor também queria ir para uma Instituição Militar. No entanto, desde o princípio ele não conseguiu se adaptar à rigorosidade, à rigidez e à disciplina.

Mas por que então você permaneceu um ano lá? – pergunto.

Porque eu gostava. Não é que eu gostava de apanhar lá dentro da Instituição Militar não, mas eu gostava daquelas missões, de acordar de manhã e fazer a corrida, do convívio com os amigos do quartel, de dar tiro, as matérias que eles ensinavam eram interessantes. Mas tinha essa rigidez e eu, sempre brincalhão, não me adaptei. E o Capitão sempre em cima de mim, me esculachando na frente da turma, me humilhando. Nesse dia ele falou assim: ‘Lisboa, vou te fazer chorar antes do primeiro campo, no meu treinamento de guerra eu vou te fazer chorar’. Dito e feito. Ele me colocou na frente da turma, me humilhou na frente da turma de novo, eu e mais outros dois. Falou que eu não iria ser nem a metade do que meu avô já era e eu... O meu avô pra mim sempre foi tudo! Na hora que ele falou isso, ele me pegou no ponto, e aí me fez chorar na frente da turma. Eu fiquei mal e comecei a criar meio que um nojo daquilo, do quanto era desnecessário. Aí começaram as matérias propriamente ditas: geografia militar, história militar, bíblia de guerra, essas coisas da Instituição Militar mesmo.

Na segunda semana de ingresso na Instituição Militar, Victor passaria a frequentar a sala de aula do curso de Engenharia Ambiental da faculdade particular em que havia sido aprovado. Por causa da Instituição Militar, inevitavelmente chegaria atrasado todos os dias, apesar de que desde os tempos de colégio sempre teve como característica marcante o fato de ser extremamente pontual. Ele gosta de lembrar que essa é uma qualidade que sempre lhe rendeu elogios, mesmo quando estudava naquela escola que odiava.

Aula de química. Victor chega atrasado, um pouco apreensivo, era seu primeiro dia na faculdade, já havia perdido a primeira semana de aula.

– Com licença, professor. Desculpe o meu atraso, boa tarde – entrou Victor, sentindo-se um pouco envergonhado.

Estudantes trabalhando em grupo, todos sentados. Olham para Victor e continuam fazendo a mesma coisa como se ele nem existisse. Victor observa a cena, o professor nem se move para recebê-lo, sequer orientá-lo. Senta, escreve um pouco, lê o que há no quadro, pensa ‘vou ali fumar um cigarro’.

Volta para a sala de aula. A química de seu cérebro produzia um só pensamento: ‘O que eu estou fazendo aqui?’

Victor continuou frequentando as aulas do curso de engenharia até o final da terceira semana. A sensação de não ser acolhido e as disciplinas estudadas lhe faziam sentir-se fora do seu lugar. Avaliou bem a situação, sentiu o drama de sua condição e tomou a decisão.

Aulas de química, aula de física aplicada, matemática? Eu tô correndo desesperado com isso aqui! E as relações lá dentro? Duas semanas de aula e eu não tinha um amigo lá dentro, duas semanas de aula e eu não tinha um camarada pra trocar uma ideia,

não conhecia quase ninguém, todo mundo com dinheiro, mostrando carro, ‘olha o carro do meu pai’, ‘eu isso, eu aquilo’, ‘nossa, saí ontem e gastei duzentos conto’... Que mundo é esse? E eu lá suando, meu pai suando pra me ajudar a pagar a faculdade, eu pagava quinhentos, ele pagava mais quatrocentos, a gente assim suando. Eu falei ‘Não! Eu vou trancar, vou dar foco na Instituição Militar’.

O ano de 2011 foi então inteiramente dedicado à sua formação na Instituição Militar. Victor conta que sofreu o que ele acredita ser a tão falada *lavagem cerebral*. Quando era criança, já havia escutado muitas vezes essa expressão e imaginava que existia uma máquina que conseguiria entrar em nossa cabeça para modificar as coisas do cérebro.

Termina a missão do dia. Pelotão em forma. Filas perfeitas, 50 jovens de 18 anos, todos com um fuzil na mão. De pé, sentido!

– Vocês são a elite jovem de Minas Gerais! Vocês são os jovens escolhidos para estarem aqui na Instituição Militar! Vocês são uma das representações máximas do Estado, da segurança. Vocês têm que dar o exemplo, não só aqui dentro, mas na rua. Em qualquer situação vocês têm que se colocar como superiores sim, porque vocês não são qualquer um desses jovens de faculdade ou filhinhos de papai, vocês são militares desta instituição! Vocês serão jovens de referência. Vocês praticam a lei, vocês praticam a ordem, vocês garantem a segurança. A ordem na cidade depende de vocês!

Assim marchava a voz do Capitão.

Victor conta que cotidianamente se reforçava a superioridade daqueles jovens e a da própria instituição. Eles tinham de obedecer às regras de forma rigorosa e disciplinada, mas ao mesmo tempo estavam se formando para comandar o pelotão dos soldados, composto em sua grande maioria por pessoas pobres e com baixo nível de escolaridade:

A formação do oficial tem que ser superior à dos soldados no aprendizado, no trabalho de guerra, no estudo. O soldado tem que ficar só tirando serviço, não tem que aprender. Soldado não tem que aprender, soldado tem que fazer faxina e ficar de guarda.

Com armas na mão, ganhando 900 reais por mês e alimentação, estadia e transporte fornecidos pela Instituição Militar, sendo treinados para comandar soldados, preparados para serem os homens guardiões da lei na cidade, todo esse discurso engrandecedor fazia com que os jovens aspirantes daquele lugar se sentissem *os maiores*. *Só que lá dentro, naquele ano, eu não percebia que tudo isso acontecia. Foram fazendo uma lavagem cerebral em todo mundo...* Logo que saiu da Instituição Militar, Victor ainda se achava superior aos demais, seu corpo estava musculoso, ia para a academia todos os dias, exibia sua camisa e carteira da instituição, com a mentalidade *totalmente moldada dentro dos preceitos militares*.

A pedagogia deles de opressão dá muito certo, é parecida com aquela Síndrome de Estocolmo. Parece que eles forçam, forçam, forçam, forçam e te esculacham tanto que no final você está adorando eles. Eu saí chorando de lá, eu abracei o capitão que mais me esculachou! Eu dizia: Muito obrigado, Capitão! O senhor me ajudou muito, Capitão! O senhor me ensinou a virar homem, Capitão! O senhor me ensinou a pensar diferente do que essa sociedade pensa!

Na hora que eu entrei para a Geografia eu tomei três tapas na cara!

Primeiro tapa.

Outra vez primeiro dia de faculdade. Victor caminhava apreensivo pelo IGC¹⁶⁵. Sentia medo. Aquela não era qualquer faculdade, era A FACULDADE. Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Geociências.

Calouro, sozinho, sem saber como funcionava aquele universo, respirou o ar da coragem e colocou o primeiro pé no DA¹⁶⁶.

– Você é calouro?

Um pequeno jato de água quente ardeu em seu estômago.

– Sou...

Uma onda fria de vento percorreu levemente sua espinha dorsal.

– Opaaa, vem cá meu velho, qual é o seu nome?

– Aceita um cigarro? Serve aí um café, cara.

– Vamos dar uma volta, fala aí da sua vida!

O teste vocacional que Victor havia feito quando estava no 3º ano do Ensino Médio, no *Colégio Alfa*, indicou em primeiro lugar a Geografia, em segundo lugar a carreira militar e em terceiro lugar a Engenharia. As escolhas de Victor não seguiram exatamente essa ordem, mas se o “primeiro lugar” indica aquele onde ele se sentiria melhor, podemos dizer que *o teste acertou em cheio*.

Victor sentiu-se completamente acolhido naquele espaço. Os veteranos conversavam entre si e com os calouros sobre as notícias do país, filosofavam sobre a sociedade, manifestavam suas opiniões, dialogavam com as leituras do curso. A sinuca, o cigarro, o café, o tapinha nas costas, a linguagem jovial, todo aquele clima informal, alegre e ao mesmo tempo recheado de ideias novas o fazia sentir-se *abraçado pela Geografia*.

¹⁶⁵ Instituto de Geociências.

¹⁶⁶ Diretório Acadêmico.

Segundo tapa.

– Pô, velho, cê viu o que aquele cara reacionário falou no Jornal?

– Segundo os preceitos de Marx...

– Mas Milton Santos dizia outra coisa...

– Olha as manifestações... Autoritarismo puro, opressão, visão completamente MI-LI-TAR, cara!

Victor engoliu seco. Seu passado ainda tão presente o condenava. Ex-militar, acabado de sair do ventre daquela instituição, ficava ali bem calado, só na escuta, matutando em torno daquelas ideias diferentes, moldando outras opiniões.

O curso de Geografia é um curso crítico. Muito diferente da Instituição Militar, onde qualquer olhar desviante, um único fio de barba por nascer ou um pequeno sorriso esboçado te levava invariavelmente à prisão: *Dentro da Instituição Militar a gente não podia criticar, era aquilo, era imposto, era pré-dito. Você não pode falar ‘não, mas e se’... Não existe ‘e se’. ‘E se’, cê paga dez! Você não podia nem agradecer, ‘obrigado, Capitão’. Agradeceu? Deixa dez!*

Victor passara praticamente o ano inteiro preso em seus fins de semana. Agora estava ali, aprendendo o que era o Estado, o nacionalismo, o governo, a mídia, *tudo isso por meio de uma pedagogia que criticava a questão da opressão*. Quando se sentiu mais íntimo de seus colegas, contou “a verdade” sobre seu passado.

Terceiro tapa.

– O quê?

– Você é militar?

A surpresa se via arregalada em todos os olhos...

– Não, galera... Sou EX-militar.

A galera relaxou e quase em unísono o convidou...

– Então... Conte-nos mais!

Manhã de sol. Naquele quartel enorme começava a corrida do dia. A voz grave do Capitão entoava as canções militares que faziam o caldo da marcha engrossar.

Marcha, canta, marcha, canta, marcha, canta, marcha, canta...

Avenida Antônio Carlos, 6627, pelotão adentrando a UFMG.

Marcha, canta, marcha, canta, marcha, canta, marcha, canta...

– Olha o prédio da FAFICH¹⁶⁷!

MARCHA, CANTA, MARCHA, CANTA, MARCHA, CANTA, MARCHA, CANTA...

¹⁶⁷ Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG.

♪♪♪ Vou matar mulher, vou matar criança, vou matar quem mais tiver! ♪♪♪

– Eles são anti-Estado! Nós representamos o Estado!

MARCHA, **CANTA**, MARCHA, **CANTA**, MARCHA, **CANTA**, MARCHA,
CANTA...

♪♪♪ Vou beber seu sangue, vou querer matar e se você não gostar, eu vou é dar um golpe e vou revolucionar! ♪♪♪

– Mais forte!

MARCHA, **CANTA**, MARCHA, **CANTA**, MARCHA, **CANTA**, MARCHA,
CANTA...

♪♪♪ Porque a Instituição Militar está aqui para atuar! ♪♪♪

Foram três tapas na cara! Aí eu consegui entender porque o sargento gostava de cantar canções militares dentro da UFMG. A gente tinha todo um espaço dentro de um quartel enorme! A gente podia correr dentro do quartel e ele fazia questão de correr dentro da UFMG e cantar canções militares desse tipo. E fui percebendo ‘Meu Deus, olha o quê que eu fazia! Olha o que eu fazia! Como assim? Como assim?’... E eu ainda não tinha decidido ser professor...

Galera, olha só o que eu vi ontem na faculdade. Olha só, isso aqui tá errado, pessoal!

Em março de 2012, alguns meses depois de haver se formado na Instituição Militar, Victor havia começado a trabalhar como funcionário de uma empresa que prestava serviços para uma das unidades de uma Instituição Jurídica de Belo Horizonte, emprego que seu pai o ajudara a encontrar. Já havia sido aprovado no exame vestibular para o curso de Geografia na UFMG, mas suas aulas começariam apenas no 2º semestre e ele precisava muito trabalhar. O emprego era de arquivista, com a função de catalogar materiais apreendidos pela polícia, exceto quando se tratavam de drogas.

O trabalho caminhava razoavelmente bem, até que ele foi se tornando aquele típico estudante da Geografia: *crítico e chato*. Como se não bastasse ser crítico e chato sozinho, uma daquelas coincidências da vida colocariam Bruno sempre ao seu lado: no dia do exame vestibular, no primeiro dia de aula do curso de Geografia e no primeiro dia de trabalho na Instituição Jurídica. Juntos eles passaram não só a questionar aquele sistema de trabalho, como a incentivar que os demais colegas de trabalho o fizessem.

No terceiro período eu tive ‘a crise do terceiro’ que acontece na geografia. Todo mundo, na geografia, chega no terceiro período e quer sair.

Por quê?

É que 90% dos casos de quem vai pra geografia é porque teve um professor de geografia muito gente boa, que passou a matéria do ensino médio de maneira muito gostosa. (...) Mas a geografia de faculdade é geografia diferente do que a gente

aprende no colégio. Porque você aprende ‘A’ geografia, você aprende a essência, o início da geografia tradicional, a geografia crítica, os pensadores da geografia. Não estava entrando naquele conteúdo de estudar a Terra, de estudar os fenômenos da Terra.

Será que eu volto para a engenharia? Como é que vou conseguir ganhar dinheiro com isso aqui? Se eu continuar desse jeito eu vou ficar louco!, esses eram alguns dos pensamentos que a “crise do terceiro” provocava na mente inquieta de Victor. A experiência da namorada em ter sobrevivido a essa crise e os conselhos de Bruno o ajudaram a *segurar a onda* e a confiar que havia escolhido o curso certo para a sua carreira profissional.

Dentro da Instituição Jurídica, entretanto, Victor não segurava a onda. Não importava se era o pessoal do gabinete, seus colegas terceirizados ou gente de outros serviços. Ele tentava alertar a todos sobre o que considerava injusto ou abusivo no ambiente de trabalho.

– Galera, olha só o que eu vi ontem na faculdade! Olha só, isso aqui tá errado, pessoal!

A questão da mais-valia, a questão do capital, a questão empresarial, o papel da mídia reforçando o que o sistema quer... Toda discussão a que Victor tinha acesso na faculdade, ele queria que as outras pessoas também conhecessem e se posicionassem de uma maneira diferente.

– Olha só, tá vendo quando eles mandaram a gente fazer isso? De acordo com o nosso contrato não pode, vamos criticar eles aqui, vamos lá em cima perguntar o porquê!

– É pessoal, vamo estudar. A Instituição Jurídica paga por nós, para uma empresa privada, dois mil e quinhentos reais. A gente recebe só mil e duzentos. Por quê? Cara, vamo criticar isso, isso tá errado, vamo estudar pessoal!, reforçava Bruno.

A dupla geográfica seguia falando, falando, falando... No segundo semestre, duas pessoas de confiança do chefe saíram para estudar curso superior. Victor sentia que o clima esquentava para o seu lado.

Primeira coisa que eles fizeram: tiraram eu e o Bruno do mesmo setor, justamente pra não dar força. Deixaram o Bruno em uma unidade em um bairro e me transferiram para outro bairro, em um galpão empoeirado, longe de tudo e de todos, isso na minha terceira transferência. E eu continuei falando!

Certa vez, Victor tentava deixar avisado que precisaria faltar na sexta-feira. Tinha um trabalho de campo da Geografia, uma travessia Lapinha e Tabuleiro. Ele não era contratado como estagiário, por isso as pessoas diziam que ele não poderia faltar.

– Victor, não vá nesse campo, você não tem autorização nossa para isso.

– Se você sair, você será demitido por justa causa!

Victor não aceitou a ameaça. Entrou na internet e digitou “estatuto do estudante trabalhador”. Tecla, tecla, tecla... Estatuto do estudante trabalhador estagiário... Não é

isso... Tecla, tecla, tecla... Estudante trabalhador que não é estagiário! É isso! *Click!* Imprimir... Grifo: se a pessoa trabalha mais de 40 horas semanais e tem um vínculo estudantil comprovado, ela tem o direito a ter uma hora a menos de trabalho por dia de trabalho.

Victor nunca havia exercido esse direito. Ele já estava há nove ou dez meses na Instituição Jurídica, trabalhando de segunda a sexta, dez horas por dia, sendo uma hora livre para o almoço.

– Olha aqui, vocês me ameaçaram de demissão, mas tá aqui falando que eu tenho direito a uma hora a menos de serviço por dia. Cinco horas a menos por semana dá mais ou menos vinte horas a menos por mês, eu estou aqui há dez meses, eu devia estar com 200 horas a menos de serviço, e vocês não querem me tirar um dia de serviço!? Está aqui, ó, eu vou!, disse Victor deixando sobre a mesa o estatuto impresso.

Meia hora depois dessa “conversa”, Victor recebeu um telefonema do setor de Recursos Humanos. Autorizavam sua saída.

– Você só não vai ganhar o vale refeição do dia porque a gente não conseguiu isso com a empresa, pedimos desculpa.

Antes de sair, Victor entregou uma cópia do estatuto para todos os colegas de seu setor.

– Pessoal, vamos estudar mais! Olha só, eu tô podendo ir. Se você estuda, você tem direito a isso. Vocês não vão conseguir nada se vocês não estudarem, eles podem demitir vocês a hora que eles quiserem, é a hora que eles quiserem! Eles pagam mil reais a mais e você não recebe esse dinheiro, é mais-valia pessoal.

E fui falando, e fui falando, e fui falando... Na hora que eu criei coragem pra sair da Instituição Jurídica, eu perguntei ‘vocês podem me demitir?’. Tchau! Eles me mandaram embora rindo daqui até aqui...

Vou ser um professor que eu sempre quis ter!

Espaço do Conhecimento UFMG. Chegam crianças de quatro anos de idade. Aquela vontade de correr, de mexer nos objetos, pular em cima dos mapas e se divertir. O assunto: os processos de arar a terra que eram utilizados pelos índios quando se iniciou o período das monoculturas no país. Os cavalos puxando os ferros para arar a terra...

– Vocês não podem correr dentro do Museu!, diz o professor de uma turma.

Por que não? Pode correr sim!, pensa Victor. Os meninos estão fora de sala de aula, em uma atividade dinâmica. Vou fazer assim, vou fazer todo mundo correr, os professores vão ficar com raiva mesmo!

– Vamos lá, galerinha, colocando a mão no chão! Vamos arar a terra! Todo mundo junto, daqui até o outro lado! Corre! Uoooooooooooooooooooo... Agora as sementes, vamos colocar as sementes!

Naquele Museu, Victor começou a semear as bases do que ele mais tarde consideraria essencial em sua formação no *Projeto Imersão Docente: o diálogo e a experimentação*. A convivência com um público bastante heterogêneo fazia com que ele se sentisse feliz e ao mesmo tempo motivado a estudar todos os dias para se preparar para a docência.

Sair da Instituição Jurídica não havia sido uma decisão fácil, pelo contrário, exigiu de Victor *tirar uma coragem extrema do fundo do coração*. Que medo tão grande ele precisou enfrentar?

O medo, muito medo ainda, tinha muito medo de dar aula, de assumir uma turma, de ter uma dúvida e eu não saber responder, de ter algum aluno que sabe muito, sempre tem aquele aluno que sabe muito e, nossa, e se o aluno souber muito e me colocar contra a parede? Como que eu vou agir? Então eu tenho que estudar, tenho que estudar!

Ele havia sobrevivido à crise do 3º período, mas agora o medo de ser professor era mais forte. Victor se sentia ainda muito *cru* na faculdade, com a sensação de que não tinha o que ensinar ou compartilhar. *Não sei nem pra mim direito, o que eu vou fazer?*, ele se perguntava. Precisava de um estágio que lhe permitisse algum contato com a docência e que lhe desse mais oportunidade de estudar. Mais uma daquelas coincidências da vida lhe traria essa oportunidade: na mesma semana em que saiu da Instituição Jurídica, Victor conseguiu participar de um processo seletivo para trabalhar no *Espaço do Conhecimento UFMG*, museu que fica bem próximo à sua casa. Ali ele trabalharia durante todo o ano de 2014, acordando todos os dias feliz para ir trabalhar e cada vez mais apaixonado pelos conteúdos da Geografia que ele podia aprender e explorar.

Eu tinha ficado 22 meses acordando triste para ir trabalhar na Instituição Jurídica, comecei a acordar feliz, pensando ‘nó, cara, eu vou pegar uma turma hoje, vai chegar uma turma de onde? Ah, um colégio público? Nossa, que ótimo! Um colégio particular? Olha que doido! Uma turma de presidiário? Nossa, que doideira!’ Tinha grupos de idosos que iam e eu... Nossa! Abria um sorriso daqui até aqui, era uma outra maneira de trabalhar. Eu me sentia feliz! E comecei a literalmente adquirir conhecimento. Porque eu tinha que aprender de A a Z o que o museu oferecia, pra eu poder ter proibidade. E como o museu possibilita muitas relações entre espaço, lugar, meio natural, meio artificial, isso engloba tudo na geografia que eu sempre gostei de trabalhar.

Victor conta que no Museu começou a *ver a beleza da docência*. No começo, ele não sabia exatamente como agir com cada público. Mas sempre que chegava um novo grupo de pessoas, ele procurava lembrar-se de como ele gostava que professores ou monitores de

museu agissem quando ele ainda estava na escola e visitava um espaço daquele tipo. Por isso buscava ser risonho o tempo todo, brincar, quebrar as formalidades. Muitas das dinâmicas que ele utilizava para lidar com os diferentes grupos de visitantes do Museu, como aquela do arado com as crianças pequenas, eram elaboradas durante a própria visita, na interação com as pessoas: *Eu fui criando dinâmicas de troca de aprendizado com os meninos o tempo todo. E sem perceber, eu fui aprendendo a fazer isso com eles.*

A experiência no Museu começou a dissipar seu *medo de não saber: eu comecei a ter coragem de admitir que eu não sabia tudo, mas que eu tinha capacidade de aprender.* Ao mesmo tempo, despertou em Victor a vontade de estabelecer um vínculo maior com os estudantes, de viver a *dinâmica de trabalhar como turma, acompanhando os mesmos discentes por mais tempo.* Foi com essa vontade que ele participou da seleção para o *Projeto Imersão Docente* e foi selecionado para ingressar no CP no início do ano de 2015.

O presente desta história: Victor no Centro Pedagógico

Eu fiquei abismado com a ideia de ter duas turmas diferentes de GTD pra trabalhar, pra errar, pra aprender, pra criar aulas, pra ter meus materiais, pra experimentar...

Quartel do Pelotão Inferior.

1 soldado dormindo... Luz acesa, chá de manta em ação!

– Ficam dois caras segurando as pernas, mais dois segurando no dorso, outros dois com o travesseiro sobre a cabeça, seis pessoas contra 1. Coloca-se a manta para prender o cara. O cara acorda preso nas pernas, preso nos braços, o rosto com um travesseiro e todo mundo dando porrada. Coloca-se o sabonete na fronha, toalha molhada e ficam todos dando porrada, porrada, porrada...

Luz apagada, silêncio! 220 soldados dormindo, menos 1...

Quartel dos Estudantes.

– Pô, cês viram isso, cara?

– O quê? Veado dentro do quartel?

– Como é que pode um negócio desse?

– Fizeram um chá de manta no cara!

– Ele tava analisando o pênis dos companheiros do quartel, prenderam ele e fizeram um chá de manta.

– Não existe isso de veado não, não existe isso de veado aqui não!

Sala de aula no Centro Pedagógico

- Ô professor, isso tudo acontecia mesmo?
- Acontecia... Infelizmente eu tava lá dentro, estando lá a gente acabava aceitando, mas... Igual Raul Seixas fala: 'eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo', ainda bem!

Quando Victor ingressou no *Projeto Imersão Docente*, ele cursava o 6º período da Licenciatura em Geografia, sabia que não queria *ser aquele professor tradicional de matéria*, mas se sentia perdido em relação às *possíveis didáticas do ensino de geografia propriamente dito*. O Museu já lhe havia ensinado muito sobre como relacionar-se com diferentes grupos de visitantes e a experiência de viver tantas situações de opressão na Instituição Militar havia sido tão marcante que ela continuava viva em muitas de suas conversas dentro do CP, como se elas fossem um contraponto às *relações de intimidade* que marcariam as suas vivências no projeto.

A turma que ele acompanhava como monitor-referência era o 7º ano C, mas nas suas duas primeiras turmas de GTD ele teve alunos de 7º, 8º e 9º anos. Logo que teve de elaborar sua proposta pedagógica para esses alunos, Victor disse à Larissa, sua primeira orientadora, que gostaria muito de trabalhar suas relações com os estudantes, mas que as aulas tivessem o foco nas correlações entre diferentes conteúdos da Geografia. Na verdade, ele queria aprender a ensinar a *geografia da escola, a geografia formal curricular* sem perder de vista a maneira amistosa com que havia aprendido a se relacionar com os visitantes do Museu. Queria *fazer diferente*.

Após discutir as possibilidades de trabalho, juntos eles organizaram para o 1º semestre de 2015 um GTD dedicado ao estudo da geografia física do Brasil (GTD *Geografia A*) e outro que faria uma abordagem política do rap de favela (GTD *Geografia B*).

A gente chegou a ter dois encontros por semana, porque eu tinha que trabalhar com a turma do 7º ano essas correlações dentro da parte física e depois trabalhar essas correlações na parte política com uma turma com alunos de 8º e 9º ano. Então eu precisava da Larissa de qualquer jeito! Porque ela tinha uma experiência muito maior do que a minha e me auxiliava muito nisso.

Sala de aula do GTD Geografia B.

Assunto em discussão: políticas públicas e desigualdade social

- Ah, professor, mas eu não concordo com isso de Bolsa-Família, porque meu pai era pobre, mas trabalhou a vida inteira e conseguiu tudo o que queria!
- É mesmo, Victor, porque o povo que mora na favela é preguiçoso, ninguém quer saber de trabalhar...
- Galera, vocês acham isso mesmo?, pergunta Victor, enquanto busca uma maneira de explorar as visões que os alunos possuem sobre a vida nas favelas: será que

eu consigo aproveitar o que eles pensam para já começar a criar uma crítica disso?, pergunta-se.

– O que vocês acham de a gente montar a situação de uma família que vive na favela, pra gente tentar pensar juntos no que pode acontecer?

A turma topa o exercício e começa a criar uma família, à qual Victor acolhe da maneira como eles mesmos iam se manifestando, fazendo apenas algumas perguntas.

– Ah, professor, coloca que a mãe é negra e tem três filhos.

– E o pai tá preso!

– Ok! E qual é a idade dos filhos?

– Um de 2, um de 10 e um de 15.

– Onde eles vivem?

– Na periferia de Belo Horizonte.

– E o que mais? A mãe deles trabalha?

– Trabalha!

– Em quê?

– Ela é faxineira!

– E recebe Bolsa-Família?

– Recebe.

– Então são 80 reais por filho, 240 reais a mais no que ela tirar com a faxina.

– Mas 80 reais não dá pra fazer nada pro filho, Victor!

– Dá no máximo pra ir no cinema três vezes, e sem comer direito!

– Vamos continuar a história! E os filhos estudam? O filho de 2 anos fica com quem pra ela ir trabalhar? Será que em Belo Horizonte já tá garantido vaga gratuita em creche pra todo mundo que precisa?

– O filho de 10 cuida dele e o de 15 já trabalha pra ajudar a mãe a pagar as contas!

– O filho de 15 estuda à noite!

– E tem uma namorada!

– E eles não usaram camisinha!

– Ele vai ter que largar a escola pra poder trabalhar e bancar o filho!

– Se não conseguir emprego, pode ser pressionado a ir pro crime, pro tráfico!

– Ele pode ser preso! Ou morrer!

– E a namorada fica sozinha!

– Adolescente e grávida!

– Também sai da escola pra trabalhar e cuidar do filho!

Enquanto a história continuava sendo criada, os alunos já começavam a desanimar com a possibilidade de melhora da situação da família. O Programa Bolsa-Família tinha ajudado a mãe? A mãe era mesmo preguiçosa? O problema social estaria realmente solucionado com a bolsa? A culpa dessa situação era de quem?

– É professor, não é tão fácil assim não...

– Sem condições e educação o mesmo ciclo se renova, galera! E antes de tirar uma conclusão, a gente tem que analisar todos os lados da problemática que envolve essa situação...

Victor conta a história dessa aula como um exemplo do seu *processo de imersão na docência por experimentações de diálogo* que ele passou a levar muito a sério na sua formação em todas as atividades do *Projeto Imersão Docente*. Neste caso, a experimentação dizia respeito a *essa questão de não considerar os alunos como uma folha de caderno em branco que será preenchida pelos conhecimentos do professor*. Ele soube que sua metamorfose ambulante já teria de começar trabalhando sobre essa ideia quando pôde refletir com sua orientadora sobre o que ele havia dito no exame de seleção do projeto: *que os alunos já vêm pra escola como um livro em branco e a gente tem condição de fazer parte dessa escrita!* Hoje em dia isso é história para se contar *rindo para não chorar*, pois nem dá para acreditar que ele já foi capaz de dizer isso: *na época eu falei aquilo com humildade, com todo o meu coração aberto para ensinar uma geografia de maneira bem gostosa*.

Victor não sabia que estava a poucos passos de se encontrar com Paulo Freire, mas já começava a experimentar o *gostinho da palavra diálogo* em suas próprias aulas. Levantar quais eram as imagens e preconceitos que os alunos tinham sobre a favela tornou-se o propósito claro daquela aula, que foi redefinido no próprio decorrer dela. Era preciso repensar a favela, desconstruir as imagens que a mídia construiu a seu respeito e saber o quão próximo da realidade da favela os alunos poderiam estar; esses eram inclusive alguns dos objetivos mais gerais do GTD *Geografia B*, mas primeiro ele precisava colocar em prática a ideia de escutar o que os alunos já pensavam, viviam ou sabiam sobre ela, tal como havia conversado com sua orientadora. Isso era *viver um processo de experimentação de diálogo o tempo todo* porque era entrar na sala de aula com uma disposição para ver o que ia acontecer.

Era um planejamento volátil, flexível, porque as discussões que aconteciam nas aulas ajudavam a gente a pensar nas aulas seguintes. O cronograma era heterogêneo, modificável, justamente para abarcar as necessidades da turma e o que estava acontecendo nas aulas. A Larissa me indicava os materiais, dava exemplos, 'então puxa essa ideia com os alunos, joga isso' ou 'vamos trabalhar com esse filme e aprofundar em tal lado da discussão'...

Essa liberdade de poder experimentar as aulas sem rigidez no planejamento e poder abrir *um diálogo da geografia com os universos individuais e coletivos dos alunos* já começava a fazer com que Victor se apaixonasse pela docência como um *caminho profissional* dentro do campo da geografia. Um caminho de aprendizagem de uma *geografia nova*, que ele conheceria nas relações que começaria a fazer entre a pedagogia e a geografia em suas leituras e experimentações. Aliás, experimentações de diferentes tipos foram a grande marca de seu

processo de imersão docente no CP. Era por causa delas que Victor foi se tornando cada vez mais um *observador, quase um pesquisador, das relações*.

Dentro de sala de aula eu me encontrei como um observador das relações...

Sala de aula do GTD Geografia A.

Estudo das regiões geoeconômicas do Brasil: Nordeste, Região Amazônica e Região Centro-Sul.

– Pessoal, vamos dividir a turma em grupos!

Os três grupos de estudantes do 7º ano rapidamente se formaram por conta própria: um grupo de meninas, um de meninos e um grupo misto. Cada grupo teria um líder que Victor faria questão de indicar. Afinal, ele queria observar o que aconteceria...

– O negócio é o seguinte: um grupo de 21 alemães está vindo conhecer o nosso país. Eles também se dividirão em grupos, 7 para cada região, 7 pra 1, entenderam?

Os estudantes se divertiram porque entenderam a alusão de Victor ao fatídico jogo do Brasil contra a Alemanha na Copa do Mundo do ano anterior, quando tomamos em casa uma vergonhosa goleada dos alemães.

– Cada grupo terá de criar um folder turístico de sua região, com o objetivo de informar e orientar o grupo de turistas. Esse folder deve conter características físicas e sociais da região, ok!?

– Ah, professor, o nosso trabalho vai ficar horrível! As meninas são muito mais inteligentes que a gente, elas são mais organizadas, vai ficar muito mais caprichado que o nosso!, afirma Geraldo de maneira bem desanimada.

A oportunidade de Victor havia chegado! Quando decidiu propor este trabalho, conversando com sua orientadora, ele já buscava uma maneira de nomear um líder em cada grupo, ou seja, aquele que distribuiria as tarefas, marcaria os encontros, ajudaria a estruturar algum texto, enfim, alguém que se responsabilizaria por organizar o trabalho. Até aquele momento, ainda não sabia como escolher esse líder de um modo que fosse o mais democrático possível, mas que possibilitasse ao Geraldo a experiência de ocupar esse “cargo”.

– Ah, que isso, mano, vocês estão se dando por derrotados? Não existe derrota e vitória nisso não, vocês têm que fazer e mostrar que são capazes. É o seguinte, vou fazer o seguinte: ô Ana, você vai ser a xerife do seu grupo.

Como Victor já havia contado aos alunos que já tentou seguir carreira militar, eles adoravam umas denominações desse tipo. Ele usava algumas expressões, aprendidas na Instituição Militar, como forma de brincadeira. Não o fazia tentando estabelecer hierarquia ou qualquer tipo de competição, isso era o mínimo possível. Na verdade, ele tentava quebrar qualquer paradigma relacionado à formação militar em sala de aula, mas percebia que essas brincadeiras o aproximavam dos adolescentes.

– E no grupo de vocês o Geraldo vai ser o xerifão!

- Eu? Como assim?
 - Organiza o que cada um vai fazer, uai! Você sabe mexer com computador?
 - Lógico professor, eu sou o cara do computador!
 - Então organiza, coloca o texto, você distribui as atividades, depois você organiza o trabalho e aí vocês apresentam o trabalho. Tenho certeza que você vai conseguir organizar o seu grupo magistralmente!
 - Magistralmente? Como assim?
 - Significa fazer algo com muita perfeição, com maestria, entendeu!?
 - Entendi!
 - E tem um detalhe: vale uma caixa de *Bis*!
- Victor não pensou nessa caixa de chocolates como prêmio. Isso também fazia parte da experimentação...

Sala de Informática.

Victor continua sua observação, analisa de longe as ações e relações de Geraldo com seus companheiros. O xerife comanda seu pelotão. Vai de um computador a outro, dá um tapinha nas costas de um colega, orienta a pesquisa de outro, dá instruções sobre o que fazer com o texto que estavam produzindo:

- Vem cá, lê isso aqui, tá errado, muda aqui...

Ali Geraldo literalmente era como no recreio, confirma Victor para si mesmo e registra em suas anotações. Victor sente-se admirado ao perceber que havia outros estudantes com o mesmo espírito de liderança, mas saber do histórico de “bagunceiro” de Geraldo, de aluno que atrapalha a aula com “excesso de conversas” e que, conseqüentemente, não produzia tão bem quanto outros colegas, dava um gosto especial àquele momento. Ver um jovem quebrar tal paradigma, quando já se criaram falsos estereótipos que negligenciam a real personalidade do adolescente, era muito gratificante.

Intervalo das aulas.

Victor prefere permanecer com os estudantes a ir para a sala do café dos professores. Ali ele conversa com os alunos e participa de suas atividades. Joga bola, cartas, Pokémon, *Yu-Gi-Oh!* Observa como os próprios estudantes se organizam e eventualmente descobre qualidades pessoais dos alunos que muitas vezes passam despercebidas no dia a dia da escola.

Ali Victor repararia que Geraldo, considerado “aluno problema” pelos professores, era um garoto forte e alto que jogava futebol e que, quando não estava correndo, coordenava o restante dos adolescentes, organizava os times, declarava falta e marcava o tempo. Com sua esperteza e voz firme e grave, conseguia apartar reclamações e atuar como juiz em campo.

Ali, no espaço fora da sala de aula, ele podia continuar a experimentação que decidira começar quando, sentado bem no fundo da sala de aula, observava os estudantes do 7ºC...

Eu montei um deck de cartinha pra brincar com eles, assim, 'não, o professor faz parte'. Eu comecei a fazer parte do grupo deles, a ouvir o que eles falavam. (...) E observando os meninos no recreio, eu passei a observar o Geraldo, dito aluno problema, odeio essa expressão aluno problema. Mas é considerado aluno problema pelos professores, porque ele fala muito, porque ele expõe as ideias da maneira e do jeito que ele quer, não respeita a hora de falar, é muito mandão.

Sala de aula do GTD Geografia A.

Dia da apresentação dos trabalhos.

As meninas fizeram o folder da Região Amazônica, fizeram a "Amazon Green", um folder turístico muito colorido, cheio de detalhes, identificado com nome, e-mail, facebook e até telefone. Victor ficou encantado com o resultado do trabalho.

O grupo misto não havia terminado o trabalho. O grupo do Xerife Geraldo entrega seu folder a Victor, que seguiu as instruções dadas no papel:

Abra aqui... Apareceu um texto. *Vire aqui e saiba mais sobre o relevo...* Apareceu uma seta. *Puxe aqui...* Um mecanismo de papel em alto relevo foi mecanicamente desdobrado pelo movimento da seta. O papel automaticamente se desenrolava e apareciam alguns desenhos e pequenos textos com as características físicas naturais e sociais da região.

Victor sentiu-se dividido entre a surpresa e o sentimento de quem no fundo sabia o que iria acontecer. Aqueles desenhos e o mecanismo de papel eram amadores, mas tinham um "peso profissional", tanto na estrutura do próprio trabalho como no que dizia respeito ao desenvolvimento das relações entre os estudantes daquele grupo.

– Cara, cês fizeram um mecanismo 3D com as informações turísticas de vocês! Parabéns, ficou massa demais!

– Professor, a gente não fez o trabalho desse jeito, mas a gente também queria apresentar o que a gente entendeu da nossa região..., comenta um aluno do grupo misto.

– Claro, bora lá!

Victor percebe a turma atenta, respeitosa à apresentação dos colegas do grupo misto. Eles não fizeram o folder, não se prepararam para apresentar, mas fizeram questão de explicar algo à turma. Foi uma apresentação curta, mas foi uma tentativa, o que já significava muito para ele.

– Muito bem, galera, agora...

– E a caixa de *Bis*, quem ganhou?

– A caixa de *Bis* é pra turma inteira, vocês dividem entre vocês. Tá aqui. Quem pode distribuir?

Victor queria analisar a atitude dos estudantes, principalmente em relação ao grupo que não havia terminado o trabalho.

– Ah, professor, quem fez o trabalho pode ganhar dois, né!?

– Beleza, vocês se resolvem.

– Ah, tenho dois, vou dar um pra eles.

– Eu vou dar meio do meu, viu professor? Porque ele não terminou, eu vou dar meio!

– A caixa de *Bis* é pra quem fez, não é pra quem fez o melhor...

Foi neste momento que Victor percebeu que conseguiu muito mais do que seus alunos explicarem a formação vegetacional do Brasil.

Foi uma democratização, foi uma humanidade que eles construíram em sala de aula. Pra mim o resultado mais rico desse trabalho todo não foi um papel 3D, foi ele ter pego o Bis e ‘ah, eu ganhei dois, por mais que a galera não tenha feito, mas todo mundo tem os direitos iguais, então vamos distribuir professor, é tudo nosso, né, é tudo nosso!’ E deram o Bis. E todo mundo prestou atenção no trabalho, o pessoal que não fez o trabalho todo, mesmo assim, falou um pouco sobre o que era a região centro-sul.

Sala de aula do 7º ano C.

Sempre que é possível, Victor observa a aula como se não estivesse ali. Sentado no fundo da sala, observando o comportamento dos estudantes, anotando, pensando, anotando...

Observa o grupinho das meninas apresentando um trabalho de outra área. Interessante a liga que existe naquele grupo... Como se comporta o restante da sala? Como os grupos se formam? Como os alunos interagem entre eles no momento dessa divisão?

Relembra a sua época de aluno do *Colégio Beta*, de quando seus professores trabalharam algumas potencialidades suas, questões que envolviam seus sentimentos, saber lidar melhor com o próximo... *Vou tentar descobrir algumas potencialidades também, vamos ver se eu dou conta!*, decide intimamente. Era exatamente naquele momento que ele havia começado sua observação das relações entre Geraldo e seus colegas.

O interesse de Victor por aprender sobre as relações que se estabelecem no espaço escolar provocou a adoção dessa postura de observação não só nas aulas dos professores que ele acompanhava, como também em suas próprias aulas e em quaisquer outras oportunidades que encontrava durante sua atuação no *Projeto Imersão Docente*. Com isso, ele fez do projeto um espaço de *experimentações para observar e intervir nas potencialidades individuais dos alunos*.

2º semestre de 2016

Victor e os outros monitores e monitoras do 3º ciclo estavam muito envolvidos com as ocupações¹⁶⁸ de suas respectivas faculdades. Os alunos do 3º ciclo começaram a ficar curiosos por esse movimento que estava acontecendo tão próximo a eles, dentro da UFMG. Em um de seus GTD *Círculo de Cultura*, Victor surpreendeu-se pelo fato de

¹⁶⁸ O 2º semestre de 2016 foi um período em que se intensificaram os movimentos estudantis de ocupação de centenas de escolas secundárias e universidades brasileiras, devido às mudanças da educação pública que estavam em tramitação na Câmara dos Deputados e/ou no Senado Federal, tais como a Reforma do Ensino Médio, o Teto dos Gastos Públicos (PEC 55), o Programa Escola sem Partido, etc.

Marcela ter sido a primeira aluna a manifestar-se em favor de algum movimento dentro da escola:

– Professor, e o que a gente do CP vai fazer nessa situação?

Os alunos queriam entender o que estava acontecendo, eram muitas perguntas sobre “como” e “o que fazer” para ocupar um espaço. Victor estava aprendendo isso na coragem e na dor com seus colegas do IGC, já tinha até trancado algumas matérias de seu curso para poder entregar-se de corpo e alma ao movimento de ocupação. As perguntas começaram a crescer em todas as aulas e nos GTD. Os monitores se uniram para pensar junto com os professores uma abordagem que fosse adequada aos estudantes do ensino fundamental, que fizesse também um diálogo com as famílias. A escola se organizou, discutiu-se o assunto nas reuniões de formação.

– Professor, minha mãe tá falando isso aqui do governo, o que eu falo pra ela?

– Você não tem que ter uma resposta pronta. Debata com ela, busque informações pra você saber o que tá acontecendo.

As aulas de GTD foram um espaço privilegiado para os debates. Os monitores levavam para suas aulas textos que alimentavam a discussão sobre o momento que vivia o país, os alunos produziam cartazes que se espalharam por toda a escola. Uma professora de História acompanhou Victor na visitação de suas turmas de GTD à ocupação do IGC.

De maneira surpreendente, Marcela era a aluna que se destacava pela participação, prestava atenção em tudo, fazia muitas perguntas. Logo ela, que era sempre muito criticada pelos colegas e também pelos professores, por seus comportamentos inadequados e por seus desempenhos acadêmicos muito abaixo do esperado. Em mais uma de suas observações das relações, Victor descobriu surpreso que uma adolescente que não se interessava por fazer as tarefas escolares tinha uma capacidade sensacional de conversar com as pessoas mais velhas e chamar a atenção do público.

Certa vez, quando Victor voltava do CP para a ocupação do IGC, ele a encontrou lá, sentadinha com duas amigas de outra escola pública, atenta, escutando as palestras e debates dos estudantes da graduação. Ele descobriu que ela tinha visitado a ocupação do Coltec¹⁶⁹, da FaE¹⁷⁰, da Fafich¹⁷¹, que estava participando das discussões do coletivo negro, do coletivo feminista! Victor decidiu, com outros monitores, investir nesse lado dela, trabalhando para ajudá-la a desenvolver essa capacidade dentro da escola, nos debates que os alunos do 3º ciclo estavam, com a ajuda dos monitores, protagonizando no pátio, duas vezes por semana.

Encontrá-la no IGC à noite com outros estudantes de outros colégios passou a ser algo frequente...

¹⁶⁹ Colégio Técnico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG.

¹⁷⁰ Faculdade de Educação da UFMG.

¹⁷¹ Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG.

Foi ela quem convidou um amigo meu do IGC que eu nem tinha pensado em levar no CP pra poder debater com os meninos! Muitas vezes ela ficava perdida, me pedia ajuda, levava os debates anotados no dia seguinte. Às vezes ela se perdia no nervosismo, ficava autoritária quando falava no microfone. Eu falava com ela 'calma, é nessa hora que você tem que buscar a autoridade com o respeito'. E eu continuava minhas conversas com ela, orientando ela nesse sentido.

As experimentações de observação que Victor podia fazer nesses espaços fora da sala de aula deram a ele a oportunidade de ver e testar outras possibilidades de a pessoa utilizar suas qualidades, suas potencialidades dentro do colégio: *o caso do Geraldo e o da Marcela foram muito gritantes para mim, porque eu pude ver como a oportunidade do diálogo em outros espaços pode ser muito transformadora pra cada aluno individualmente.*

Instituto de Geociências.

Depois de mais um dia de trabalho no CP, enquanto espera pelo início de suas aulas no IGC, Victor toma nota de algumas reflexões, frases, palavras-chave, perguntas que faz para si mesmo, pequenos diálogos, respostas que ele mesmo tenta elaborar para o que vive no *Projeto Imersão Docente...*

Intimidade. Autoridade. Autoritarismo. Como eles começaram a me considerar parte da turma? Quando eu cheguei, eu era apenas o monitor e eles se aproximavam de mim timidamente, apenas quando precisavam de alguma coisa. Como eu agi com eles? Sempre risonho, mostrando que estava ali para ajudar, para trocar uma ideia, conversar... Tenho dúvidas sobre isso... O meu não autoritarismo me aproximou deles? A minha idade é próxima deles, eu reproduzo estilos de fala que eles têm, temos o gosto musical parecido... Como ser amigo e ter respeito ao mesmo tempo? Não acredito ser errado criar amizade, pois em todo vínculo afetivo há limites. Que limite eu tenho que estabelecer, mas sem cair numa hierarquização? Como construir as relações de autoridade? Hoje eu falei um palavrão na aula: "*Porra, galera, a gente é muito manipulado, cês não têm noção!*" Imediatamente eu falei: "*foi mal, gente, eu falei porra*". E eles: "*Que isso professor, tá de boa, não tem nada a ver não*". Será que tem problema falar palavrão? Acho que não, mas depende da situação... O que significa essa intimidade com os estudantes?

Victor passou a registrar com mais frequência essas observações e reflexões, percebendo que podia usá-las para conversar e aconselhar-se com sua orientadora, além de realizar intervenções nas suas aulas a partir delas. Foi assim que a palavra *pesquisa* foi ganhando força em sua formação. Ele se sentia *quase um pesquisador das relações* pelo fato de estar sempre observando e escrevendo sobre elas. Quando não era possível escrever durante as atividades realizadas, ele escrevia enquanto voltava de ônibus para casa, nos intervalos de suas aulas, na sala do Núcleo de Geografia do CP, em qualquer espaço onde fosse viável. Usava o caderno e algumas vezes o celular.

Nas reuniões de formação, Victor também escrevia muito. Estava sempre tomando notas dos diálogos e das questões polêmicas que eram debatidas, tentando não julgar seus colegas ou os coordenadores do projeto, mas sempre buscando refletir sobre o que estaria por trás daqueles posicionamentos. Às vezes saía do CP indignado ou desafiado a continuar refletindo sobre o que ouvia, porque havia muitos debates e dinâmicas de trocas de experiências entre os monitores que não chegavam a uma conclusão ou a uma resposta clara para as suas dúvidas e anseios. Foram incontáveis as vezes em que os debates entre os monitores se estenderam para fora do CP, *nas quintas em que a gente tomava ainda uma cerveja e compartilhava as questões com os colegas que nem eram do projeto. Vários desses colegas se interessaram em participar do projeto por causa dos nossos diálogos.*

Esse lado do pesquisador, realmente o Centro Pedagógico aflorou em mim. Eu sempre tive um pé atrás com isso. Pesquisa eu não queria, sempre falei que é difícil, que envolve muito trabalho, que eu prefiro as coisas mais práticas, mais técnicas. É muito mais simples você receber e cumprir ordens, né!? E eu não consegui fazer a coisa prática e técnica, nem na Instituição Jurídica e nem na Instituição Militar. E de repente eu entrei no universo da docência com essa ideia de pesquisar as relações, fazendo algo que dá muito mais trabalho, que é ficar observando as relações e anotando minhas reflexões. Deu mais trabalho? Deu, mas foi com muito mais prazer, muito mais gosto.

Por isso, a escrita tornou-se um instrumento de registro de *palavras-chave*, de perguntas, de conversas consigo mesmo, de *reflexões bem sentimentais* sobre o que ele vivia:

Era uma escrita bem aleatória, porque eu sempre tive dificuldade de escrever e nunca me vi escrevendo um artigo, por exemplo. Só que eu tive um insight. Assim que eu entrei no CP, que começaram aquelas reuniões de formação e tinha que escrever aquelas reflexões, eu tive o insight de escrever algumas coisas do meu dia a dia.

A escrita sobre essa observação das relações era também uma *experimentação de diálogo* porque significava *não só observar como também intervir*. Era também uma escrita pessoal, vinda *de uma necessidade interna*, de ouvir a si mesmo, de pensar sobre as suas inseguranças na relação com o outro e consigo mesmo. Nesse processo reflexivo, ele começou a perceber que o lugar de monitor na escola lhe possibilitava *construir relações de intimidade com os discentes*.

Eu me sentia um depositário fiel dos sentimentos e reclamações dos estudantes...

A gente fica na sala, acompanha os professores, aplica o GTD e fica nos horários de almoço, nos dias predeterminados a acompanhá-los. A ideia de ficar acompanhando é ficar observando eles, pra eles não machucarem e não ter briga. Só que é muito mais interessante você observar eles com outro ponto de vista. Eu até critico essa obrigatoriedade de se fazer parte do recreio dos meninos. Era importante fazer parte e tal, mas é um ambiente em que eles têm que se sentir mais livres e às vezes o monitor, às vezes era uma opressão ali, mas enfim...

Intervalo após o almoço.

Victor observa um grupo de crianças. Incrível como eles fazem “planinhos” e armam brincadeiras o tempo todo. Um aluno cochicha com o outro e aponta para um lado. Eles se dirigem para lá. *Nossa, vai acontecer alguma coisa*, pensa Victor. Eles pegam a bola, jogam a bola em um colega, voltam correndo e rindo, mas logo já se distraem em outra brincadeira. A partir desses fatos, Victor faz suas análises, não para criticá-los ou ficar policiando o que eles estão fazendo, mas para ver como eles se relacionam entre si.

De repente, aparece outro grupo de meninos conversando, Victor escuta a conversa, aproxima-se, conversa com eles também. Senta um pouco para descansar, abre seu livro “Laranja Mecânica”, que ele nunca consegue terminar, pois outros alunos sempre o convidam para fazer alguma coisa:

- E aí, professor!
- Opa!, Victor responde fechando o livro imediatamente.
- Vamos jogar *ping-pong* com a gente?
- Só se for agora!

Dessa maneira, a observação das relações transforma-se também em uma disposição para participar delas e construir uma intimidade com os alunos.

Eu gosto tanto dessas relações que eu me rejuvenesço quando eu tô dentro do Centro Pedagógico. Eu me sinto parte dali, daquela infância, eu me reencontro novamente como o ser humano adolescente. E eles têm uma forma de relação com a gente muito honesta! Se eu fosse um cara chato, eu tenho certeza de que eles iriam chegar em mim e dizer: “Cê é muito chato”. Porque eles falam, se eu faço alguma coisa, eles falam assim: “Não, professor, hoje você foi meio chato”. Da mesma maneira como eles expressam um reconhecimento quando gostam da gente.

Como já disse anteriormente, a proximidade íntima, a qual construí com os jovens, me proporcionou analisar por outro ponto de vista as percepções diárias. Situação bastante marcante ocorreu em um trabalho de campo da disciplina de história, ao conversar com algumas estudantes repreendidas constantemente por seus comportamentos. Por uma delas me foi dita a seguinte frase: “professor, sabe por que te respeitamos?”. Ao ouvir essa pergunta meus olhos brilharam, pois tinha nas mãos uma resposta desejada por diversos profissionais e estudiosos da área, e a sinceridade com a qual fui presenteado instigou-me a fortalecer cada vez mais estes vínculos. Sem muitas delongas perguntei o motivo, e a resposta foi mais franca que a pergunta: “pois você nos respeita, professor; percebemos

como você considera nossas opiniões e não simplesmente finge que ouviu”. Espantado? Com certeza eu fiquei. Porém, apesar de ter sido reconhecido positivamente indaguei-me tristemente ao refletir sobre o tratamento que recebem a ponto de me respeitarem simplesmente por considerar o que eles pensam. (Trecho de Tarefa de uma disciplina da Faculdade de Educação; recebido em janeiro de 2015).

Por sua convivência harmoniosa com os alunos, Victor sempre escutava desabafos e pedidos de conselho um tanto quanto pessoais. Como depositário fiel dos sentimentos e reclamações dos estudantes, ele passou a transitar pelas aulas observadas de maneira mais interessada no universo estudantil. Mais que observar aos professores em sua didática, ele observava como os alunos agiam e reagiam às ações do corpo docente dentro e fora da sala de aula. Com isso, ao longo de dois anos de participação no *Projeto Imersão Docente*, ele teve o privilégio de observar muitos processos de amadurecimento dos alunos e observar-se amadurecendo junto com eles: *Foi muito profundo viver isso tudo. Eu, antes, eu usava boné o tempo todo... Foi um processo de liberação com meu próprio corpo, de aceitação de meus cabelos cacheados, que hoje eu acho lindo, sabe!?*

Observar não somente as relações entre os alunos, como aquelas que se davam entre eles e os monitores, levou Victor a dar um nome para essas relações – *relações de intimidade* – e a refletir sobre a importância disso para a sua formação.

As relações de intimidade eram relações pedagógicas que consideravam valores de amizade, de amorosidade, de respeito, de diálogo. Eu comecei a falar disso usando o nome de “relações de intimidade” porque nos espaços do CP, que até ultrapassam a sala de aula, eram criados vínculos profundos entre a gente e os discentes. Inclusive minha apresentação no SICEA¹⁷² foi sobre esse tema na minha formação e de como essas relações estavam me ajudando nas aulas.

Sala de aula do GTD *Círculo de Cultura*

2º semestre de 2016

Os alunos pareciam bastante felizes por estarem na turma de Victor, afinal naquele semestre todos os alunos do 3º ciclo puderam escolher um dos GTD que frequentariam a partir de uma lista de possibilidades ofertadas.

– A Lúcia é que tá toda felizinha de estar aqui, já que é apaixonada pelo Victor. Só que ela não pode nem sentar no colo dele, senão esmaga o coitado!

Victor conversava com um grupo de alunos quando Eduardo, posicionado do outro lado da sala, lançou essa fala desrespeitosa que provocou alguns risos na turma.

¹⁷² No Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação (SICEA) de 2015, realizado na cidade de Juiz de Fora, Victor apresentou suas reflexões sobre essas relações de intimidade, inscrevendo, junto com sua orientadora, um resumo intitulado “A (des)construção da intimidade na sala de aula: possibilidades educativas das interações monitor-aluno vivenciadas no Projeto ‘Imersão Docente’ do Centro Pedagógico”.

O que eu faço com essa fala? Melhor eu fingir que não escutei, para que ela não se sinta envergonhada nesse momento? Converso com ela e com ele depois ou já intervenho imediatamente?, perguntava-se intimamente.

Não era a primeira vez que esse tipo de situação acontecia com Lúcia. Victor já tinha começado a fazer suas observações sobre ela. Ela ficava nitidamente incomodada, mas não reagia a uma situação de crítica de algum colega com relação a seu sobrepeso. *Isso já estava caracterizando-se como bullying...* Enquanto pensava – e já fingia que não havia escutado –, Victor notou a expressão chateada de Lúcia, que começava a chorar.

– Para tudo!!! Isso aqui tá muito errado, cara!!! A nossa conversa tem que ser outra, a aula tem que ser outra coisa, porque isso não pode continuar acontecendo. E não sou eu quem vou começar a falar! Eu gostaria que as meninas me ajudassem a discutir esse problema...

Victor sentia-se um pouco inseguro para tratar da situação, mas ao mesmo tempo já sabia que as meninas que estavam no seu GTD eram muito capazes de ajudá-lo a conduzir uma conversa respeitosa sobre o tema. E foi o que aconteceu. Elas se posicionaram e deram a ele a oportunidade de que uma conversa difícil fosse feita de forma clara, direta e jovial. Ele também contou sua história de *bullying* no *Colégio Gama*, falando de seus sentimentos e do quanto isso o prejudicava.

Embora não tenha sido exposto nominalmente, Eduardo ficou envergonhado, pediu desculpas naquele momento e no início da aula seguinte voltou a pedir desculpas para Victor e para Lúcia. Ela não o desculpou prontamente, mas já foi um bom começo...

Essa foi uma aula que marcou Victor, pela insegurança que ele sentiu inicialmente em tratar de uma questão que envolve sentimentos e autoestima de uma aluna adolescente e pelo resultado que ele obteve por buscar a solução do problema *com os/as alunos/as* (e não *para eles/as*). Para ele, conseguir esse feito naquele dia foi *uma conquista das relações de intimidade que a gente já tinha construído*. As meninas se sentiram à vontade para se expressarem e Victor pôde confiar nelas. A turma pôde resolver junto *um problema que toca para o lado das emoções, dos sentimentos mais profundos que fazem parte da convivência entre as pessoas num colégio*. O círculo de cultura tinha também esse objetivo: *trabalhar a construção de jovens mais humanos, que pratiquem o respeito mútuo*.

As *relações de intimidade* proporcionavam essas intervenções claras nas suas aulas de GTD, por isso Victor passou a refletir sobre o quanto o espaço do recreio e das conversas extraclasse é importante na escuta dos alunos. *Eles gritam o tempo todo para serem ouvidos, pedem por auxílio, necessitam de diálogo. Alguns gritam literalmente, outros gritam em silenciamento*, como no caso de Lúcia. Victor também havia gritado em sua adolescência e seus professores não o haviam escutado.

Eu lembro que eu pichei o Colégio Gama, eu taquei bomba no colégio, eu taquei fogo na árvore do colégio, sério! Eu não só andava de bicicleta, a gente tinha a 'ganguezinha da bicicleta'. E de noite a ganguezinha botava o terror no bairro. A gente não machucava ninguém, não estragava coisa de ninguém, a gente só zoava. A gente pichou o colégio, escrevi meu nome no colégio, meu apelido. O colégio não sabia que era eu, mas os meninos sabiam. Eu não gostava de ninguém, eles tinham medo de mim, foi a maneira que eu desenvolvi pra ter respeito. O Colégio Gama não prezava pelas relações, ou se prezava, eu não sentia, sabe? Então, olha só, a necessidade de se desenvolver metodologias, propostas que se coloque o professor também como um crítico daquilo. Cara, aqueles professores pareciam gostar daquela proposta, daquele tipo de proposta!

E nesse meio tempo eu fui estudando Paulo Freire, fui me apaixonando mais pela pedagogia

O tratamento dos conteúdos e das metodologias do ensino da Geografia, realizado nas reuniões de orientação com sua primeira orientadora, auxiliaram Victor a começar a *quebrar a ideia de uma geografia da escola que já está pronta nos livros* e a elaborar diferentes estratégias para trabalhar os conteúdos de maneira flexível. Com sua segunda orientadora, ele começou a fazer um novo tipo de *experimentação de diálogo*: os “Círculos de Cultura” nas aulas de GTD.

Quando a Marilda me convidou pra ser orientando dela e assumir um GTD de círculos de cultura no 2º semestre de 2015, eu tava muito resistente em abandonar esse meu projeto que chamava GTD Geografia. Mas depois que eu comecei a ler Paulo Freire, eu vi que eu já estava aplicando os círculos de cultura sem saber que eram círculos de cultura. Sabe quando você gosta de um pensamento e depois você lê um pensador que pensa a mesma coisa que você?

Foi no CP que Victor leu Paulo Freire pela primeira vez. No final do 1º semestre de 2015, depois de já ter dado aulas para aquelas duas turmas de GTD (*Geografia A e Geografia B*), ele teve a oportunidade de ser orientado por Marilda, outra professora de sua área. Marilda lhe propôs estudar textos de Paulo Freire com a ideia de que ele realizasse algo parecido com os “Círculos de Cultura” nas aulas de GTD de uma turma. Essa proposta estava relacionada a um *projeto de pesquisa* que ela mesma desenvolvia no CP, desde o ano anterior, junto a outro monitor do *Projeto Imersão Docente*. Participar dessa pesquisa significava que, em suas reuniões de orientação, eles iriam discutir os textos lidos e refletir sobre as aulas dadas à luz dessa discussão. Além disso, ela periodicamente solicitaria a Victor que lhe escrevesse algumas reflexões sobre o que havia acontecido em suas aulas de GTD.

O primeiro encontro de Victor com Paulo Freire significou para ele uma espécie de encontro consigo mesmo: *Antes de terminar o 1º semestre, ela me deu Pedagogia da Autonomia. Aí eu vi como é que eu tava aplicando Paulo Freire sem saber que eu tava aplicando Paulo Freire. Aí eu aprendi mais a como aplicar essas relações de diálogo, a como substanciar isso em sala de aula.* Foi por essa identificação com os ensinamentos de Paulo Freire que Victor pediu a Marilda que lhe auxiliasse a desenvolver os “Círculos de Cultura” não apenas na turma que ela havia sugerido, mas também na outra turma de GTD, *porque eu vi que eu consigo dentro dos círculos de cultura trabalhar um milhão de assuntos da geografia.*

No segundo semestre de 2015 e durante todo o ano de 2016, os “Círculos de Cultura” de seus GTD foram *círculos de conversa* que permitiram a Victor *ensinar e aprender geografia a partir de debates* sobre temas mais amplos da vida, como política, valores éticos, direitos sociais, sexualidade, cultura, adolescência, liberdade, entre outros. As falas dos estudantes eram consideradas parte importante do aprender e ensinar geografia e por isso Victor via que as relações entre ele e seus alunos em suas aulas *eram cada vez mais horizontais*. Nos “Círculos de Cultura”, o diálogo era não somente uma forma de relação com os alunos, *uma continuidade das relações de intimidade*, como também o desenvolvimento de uma *geografia nova*. O diálogo era o *dinamismo da aula*, *era o que moldava os encontros*, garantindo a todos a possibilidade de expressar-se sobre aspectos da realidade, *mantendo uma conexão com os universos individuais e conhecidos dos alunos*. As falas dos alunos davam a ele *as palavras geradoras* para a apropriação dos saberes da geografia.

(...) essas palavras geradoras são quase infinitas. São possibilidades de apropriação que variam desde descobertas e polêmicas acerca de assuntos sexuais até a política, economia ou geografia física. Tudo depende da demanda e da organização democrática em sala de aula (Trecho do texto¹⁷³ apresentado por Victor no Encontro Nacional de Geógrafos de 2016).

O trabalho com os “Círculos de Cultura” mantinha a ideia do planejamento flexível, porém de uma forma ainda mais voltada ao interesse de estudo dos estudantes.

Interesse e demanda. Porque a gente tem interesse em várias coisas, mas há uma demanda de trabalho pedagógico com aquele grupo. O interesse é do estudante, a demanda vem do grupo. Dentro de uma turma, cada um tem interesse em aprender uma série de coisas, mas quando isso é colocado diante de um grupo, os interesses

¹⁷³ O texto completo enviado para o evento intitulou-se “Reflexões acerca da aplicação dos Círculos de Cultura de Paulo Freire com educandos do ensino fundamental”.

comuns podem conversar entre si. O interesse de um aluno provoca o interesse do outro.

Os encontros de orientação auxiliavam Victor a trabalhar de maneira a perceber essa demanda. Isso era um grande desafio, pois ele havia chegado no CP acreditando que o professor era aquele que tinha um planejamento fixo, que teria um plano A, um plano B e até um plano C para passar determinada matéria X para os alunos. O primeiro conselho que ele lembra haver recebido de Marilda foi completamente diferente disso: “Victor, experimenta fazer diferente, experimenta chegar nessa turma problema, que te dizem que é uma turma de alunos problema, e falar para eles que a aula é com eles e não para eles. Pergunta como que eles querem que seja a sua aula”.

Sala do Núcleo de Geografia.

Encontro de orientação.

– Eles podem escolher qualquer tema para estudar? Como eu contribuo para o processo de escolha do grupo sem ser autoritário? O meu interesse entra no diálogo? E a geografia escolar? Eu posso dar aula expositiva? Posso escrever matéria no quadro? Como não me perder nas inúmeras possibilidades de diálogo nas aulas? Eram muitas as perguntas que Victor fazia a Marilda...

Com o suporte da leitura de Paulo Freire, os encontros de orientação eram uma conversa sobre as aulas de GTD que se mesclavam à leitura de trechos dos textos fichados. A orientação continuava durante as aulas de Marilda que Victor acompanhava na turma em que era monitor-referência. Os registros reflexivos eram enviados para ela periodicamente, de modo que eles podiam conversar sobre as suas dúvidas tomando por base a sua escrita.

Aproximadamente na terceira semana do mês de Novembro uma situação particular e muito interessante ocorreu em mais um Círculo de Cultura. Um mês marcante para Geopolítica tanto nacional quanto internacional, pois fomos bombardeados com informações de naturezas mais diversas possíveis no tocante a problemáticas de cunho natural quanto político.

Era uma tarde de segunda feira, três semanas após o desastre natural de Mariana e uma semana após os atentados terroristas em Paris e na Síria e, conseqüentemente com os ânimos aflorados a discussão não poderia ser outra, estava em pauta analisarmos essas situações e discutirmos a respeito.

De início, em círculo, conversamos sobre as visões que cada um tinha a respeito dos acidentes e como acreditavam que essas situações ocorreram. Como demanda dos próprios estudantes foi necessário um início de aula expositiva, com o intuito de esclarecer algumas dúvidas voltadas às relações geográficas das situações, tanto questões físicas quanto sociais. Foi feito no quadro alguns esquemas correlacionando a política brasileira, problemática empresarial, danos sociais e nossa responsabilidade como modificadores no/com o mundo.

A aula, que tem 90 minutos, começou a mudar de foco logo após 20/30 minutos de discussões. Adentramos na política internacional e nosso centro de discussão passou a ser a problemática dos ataques terroristas, reproduzindo exatamente o que a mídia estava com foco a priori, tema que não poderia deixar de ser discutido, ainda mais no círculo de cultura. Entretanto, foi neste caminho que me surpreendi, mais uma vez, com a importância que se tem em realizar e fortalecer os diálogos. Após focarmos a política internacional, percebi que um dos estudantes, garoto esperto e participativo, desanimou-se com o tema corrente e deixou de dar suas contribuições, ao perceber a situação o questionei se estava tudo bem e o que ele estava achando do assunto. Sem muitas delongas tive uma resposta que não esperava, de súbito ele afirmou que a aula estava um tanto quanto cansativa, entediante e que aquele era um dos encontros menos agradáveis que havíamos tido desde o começo do semestre. Neste instante fiquei tão surpreendido com tamanha honestidade que minha única reação foi de consentir e concordar com sua opinião. Logo que acabou a aula, Carlos –para preservar o jovem está sendo utilizado um pseudônimo- foi o último a sair, como quem quisesse conversar algum assunto, o chamei de volta para dialogarmos e o questionei o porquê de, para ele, a aula não ter sido agradável. Carlos me afirmou que o motivo de seu desânimo foi exatamente a mudança de foco da discussão; pois iniciamos o debate falando sobre o desastre ambiental de Mariana, e logo nosso foco mudou para a os desastres internacionais. Como quem quisesse defender meu ponto de vista, o retruquei novamente dizendo que era necessário, também, falarmos sobre tais eventos, porém, antes mesmo de terminar, Carlos com sua estimulante eloquência interrompeu-me e afirmou, como se estivesse desabafando, que o Círculo de Cultura daquele dia reproduziu exatamente o que questionávamos em diversos encontros. A manipulação da mídia.

Durante o início da aula foi levantado o tema do por que a imprensa brasileira ter deixado o desastre ambiental de Mariana desfocado, enquanto ocorria uma total cobertura a respeito dos incidentes militares no oeste e leste europeu. E foi isso o que ele usou para explicar seu ponto de vista, Carlos me disse que estávamos reproduzindo exatamente o que criticávamos, que apesar de se fazer necessário discutir a respeito disso, seria mais importante falarmos sobre as vítimas de Mariana, uma cidade tão perto de Belo Horizonte, que necessita tanto de ajuda e de atenção, mas que foi parcialmente esquecida pelos noticiários.

Assim que todos foram embora tentei me recordar de alguma situação em que tive a oportunidade de realizar uma crítica a um professor. Levei essa situação para alguns colegas professores e em todos vi a mesma reação, de surpresa. A maioria compartilhava de minhas recordações, não nos lembrávamos de liberdade em opinarmos na aula de algum docente. Percebi mais uma vez e, empiricamente, como os diálogos fortalecem a construção de um conhecimento mais democrático.

Tive o luxo de preparar um debate centrado na demanda dos próprios estudantes. Quando nos reencontramos o aproveitamento de todos foi espetacular, inclusive de Carlos, sujeito modificador que com o uso da palavra contribuiu de forma calorosa na construção do conhecimento em conjunto (Registro Reflexivo de Victor, produzido no *Projeto Imersão Docente*, Dezembro de 2015).

As experimentações de diálogo dos “Círculos de Cultura” tiveram dois efeitos surpreendentes para Victor: o de possibilitar que o espaço para a crítica à sua aula não apenas estivesse aberto como efetivamente fosse utilizado por seus alunos, e o de interferir nas próprias relações de intimidade que ele tinha com os estudantes: os círculos continuavam, quando eu menos esperava, na hora do almoço, os meninos estavam debatendo, levantando a mão pra

falar, fazendo silêncio pra escutar o outro e eu participando com eles. Impossível não lembrar da FEBRAT¹⁷⁴, quando os meninos do CP não podiam tomar refrigerante e os meninos dos outros colégios, visitantes da feira, entravam com refrigerante e outros lanches proibidos dentro da escola. Victor e outros monitores que também *já vinham trabalhando juntos com essa ideia de instigar debates e criar oportunidades para construir diálogo*, lançaram a semente.

- Professor, a gente não pode trazer refrigerante. E todo mundo tá trazendo!
- Vocês não tem noção do tanto que a gente está indignado igual a vocês!
- É sério, professor!?
- Sério!

A semente estava lançada. A partir desse momento, Victor e seus colegas monitores ficaram em silêncio e observaram a movimentação.

Aí os meninos já se mobilizaram, pegaram o microfone, foram juntando o pessoal todo e de repente fizeram um círculo no meio da Febrat e começaram a debater como eles iriam reclamar na direção sobre o caso do refrigerante. E daí pra frente, foi assim todas as vezes que eles tinham um problema e vinham falar com a gente... E com isso eu fui percebendo como as coisas podem mudar a partir do momento em que a gente se predispõe a oferecer essa oportunidade de mudança. Fui percebendo que nós mesmos temos interferência muito grande na vida do outro. Sempre tomando o cuidado com o ego, porque ele é o responsável pelas rasteiras que a gente toma da vida, mas sabendo que o diálogo possibilita essa relação profunda com o outro.

Fui abraçado pela geografia no IGC, fui abraçado pela pedagogia na FaE e o abraço entre essas áreas se fortaleceu nas experimentações de diálogo do CP.

Bem depois daquele *abraço da geografia* no IGC, veio o *abraço da pedagogia* na Faculdade de Educação. Já no primeiro ano de participação no *Projeto Imersão Docente*, Victor encontrou um lugar especial para a FaE em sua formação. *Aquela FaE tão mal-amada* no início de seu 4º período, quando ele ainda tinha muitos preconceitos em relação às disciplinas ali cursadas, passou a ganhar importância à medida em que ele se desenvolvia como professor no GTD e conquistava uma *conexão profunda* com a pedagogia. Ele sempre gostou da geografia física, já tinha um professor orientador pré-selecionado para a continuidade de seus estudos no campo da Geografia (inclusive era monitor voluntário da disciplina dele, auxiliando-o em trabalhos de campo com outras turmas), mas depois de conhecer a Paulo Freire e dedicar-se às

¹⁷⁴ Feira Brasileira dos Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas.

matérias da FaE com mais entusiasmo, ele começou a perceber que “*não só ser professor, mas trabalhar com a pedagogia em si*” era algo com o qual ele se identificava.

Trabalhar com a pedagogia em si no CP era mergulhar de corpo e alma na docência e nas relações possibilitadas por ela. *A junção do pensamento geográfico com as relações pedagógicas em sala de aula* tiveram para Victor o efeito de uma *grande descoberta* no contexto do *Projeto Imersão Docente*, possibilitada por suas *experimentações de diálogo*.

Eu falo muito de experimentações nesse período e isso se mantém na minha história até hoje, agora que tô na EJA. No projeto, eu sempre fui muito bem auxiliado e muito bem orientado. Mas a vivência particular é individual. Até eu entender o porquê, o como, o que eu estava fazendo, não só pelas orientações, mas também pelos livros que eu tava lendo, pelas conversas com os outros monitores e com os alunos... Essa geografia nova foi surgindo aos poucos como prática de diálogo e como percepção de como eu trabalhava com os conteúdos da geografia nos círculos de cultura. Eu até me critico por não saber tanto essa Geografia que se ensina dentro dos colégios, eu preciso estudar mais esses livros didáticos, porque eu sou professor, eu estou como professor de ensino médio e eu preciso de saber mais sobre isso tudo. Mas atualmente o que me motiva nos estudos, nesse âmbito mais relacionado à pesquisa, é esse entendimento de como a Pedagogia ela se insere dentro da Geografia e como a Geografia se insere na Pedagogia.

Quando Victor começou a participar do *Projeto Imersão Docente*, queria muito aprender a ensinar *a geografia do currículo escolar*. Por isso havia se apegado à ideia de “GTD de Geografia” e inicialmente resistiu um pouco à proposta aberta de adotar “Círculos de Cultura” em suas turmas de GTD. No entanto, as *relações de intimidade e diálogo* com os estudantes o fariam apaixonar-se pelas ideias de Paulo Freire e, mais do que isso, o levariam a perceber a própria Geografia como um grande círculo de cultura.

Eu não sei o diálogo de Paulo Freire com a biologia, eu até vejo de leve, mas eu não vejo em matemática, por exemplo, com números. Eu tento às vezes imaginar, mas eu não sou professor de matemática, então não tem como imaginar isso. Mas eu consegui ver uma facilidade enorme de trabalhar os círculos de cultura na geografia, porque a geografia é um círculo de cultura, só que é um círculo de relações dentro de um espaço, é só um outro nome.

A geografia que eu me apaixonei é essa geografia que se une à pedagogia como leitura de mundo. Uma geografia pedagógica, que entende os espaços geográficos como espaços de diálogo e as relações pedagógicas como relações horizontais. Então, eu juntei o pensamento geográfico de fazer as correlações existentes dentro de um espaço com as relações pedagógicas dentro de uma sala de aula.

Por isso, a Geografia do *GTD Círculo de Cultura* foi para Victor uma *geografia de experimentações*, que é crítica no seu conteúdo e construída à base de diálogos na sua metodologia. É uma *geografia nova*. Mas não é nova no contexto acadêmico, pois a geografia crítica já existe há muito tempo, embora o ensino dela nem sempre seja crítico. É nova por tentar romper com a falta de criticidade do ensino e é nova porque é fruto de experimentação na formação de Victor. É nova porque é diferente da geografia que ele conhecia no ensino médio e porque tem uma pedagogia que coloca as relações de diálogo em primeiro lugar.

Não tem como eu refletir sobre essa questão da geografia no GTD sem antes eu refletir sobre a geografia no IGC e a geografia no ensino médio. Lacoste já falava disso na década de 30, que a geografia já deixou de ser a geografia dos livros e manuais didáticos e passou a ser aquela geografia incorporada no dia a dia, nos cartazes, nas propagandas, nos filmes, na publicidade em geral, dos cosméticos até as propagandas de carro e viagem. E quando saímos daquele contato com o ensino médio, a gente busca na faculdade aquela geografia das noções de clima, relevo, vegetação, população, densidade demográfica, globalização, aquela geografia prática que você estuda e depois ensina da mesma maneira. Mas na faculdade a gente encontra a epistemologia da geografia, a sua historicidade e os vários ramos dessa ciência. Climatologia, por exemplo. A gente estuda isso, beleza, mas nem sabe o que vai fazer com isso para ensinar na escola! E no CP, por estar experimentando ensinar a geografia por meio de uma pedagogia que pensa as relações de diálogo, eu comecei a ver uma geografia nova, que buscava algo mais palpável, do mundo vivido, da leitura de mundo e dos espaços de convivência.

A forma como Victor interpreta as reuniões de formação do projeto também refletem essa compreensão de *um abraço entre a geografia e a pedagogia* na sua formação, que significa um diálogo entre esses dois campos do saber.

Nossa, é Paulo Freire e Milton Santos dialogando. Eles tão lá em espírito, sério [risos], na hora que começam a crescer as animações, eles devem estar lá sentadinhos observando, porque é literalmente os universos individuais de cada um dos monitores, dos professores, inclusive de você, do [coordenador], da [coordenadora], que participam, os seus universos individuais, os nossos, dos monitores, e como que esses universos se contrapõem e se constroem.

O diálogo foi, dessa maneira, a principal *palavra geradora* de muitas reflexões e *experimentações* de Victor no *Projeto Imersão Docente*. Mas a sua importância extrapola o presente de Victor no Centro Pedagógico. Em suas relações familiares, nas rodas de amigos, no IGC e em outros espaços, hoje ele é até reconhecido como o *moço do diálogo*, *aquele que romantiza as relações*. O típico estudante crítico e chato da geografia é hoje *o cara que já chega na roda querendo dialogar e falando tudo do diálogo*, que consegue também ficar bastante tempo em silêncio, *calado, só esperando a minha vez de manifestar*. É por isso que na reflexão

atual sobre as experiências passadas, Victor compreende a si mesmo como um ser de emoções e de busca do diálogo como forma de relacionar-se com os outros e de entender a vida:

Quando eu digo hoje que a minha vida sempre foi pautada em diálogos é porque reflito que na minha formação houve lugares que me marcaram pelas emoções e pela negação da possibilidade do diálogo, como o Colégio Gama, a Instituição Militar, a Instituição Jurídica... E outros que me marcaram pela possibilidade dessa experimentação, como o CP e o Museu... Fui abraçado pela Geografia no IGC, fui abraçado pela Pedagogia na FaE e o abraço entre essas áreas se fortaleceu nas experimentações de diálogo do CP. Eu sei que nem tudo o que acontece entre as pessoas é diálogo, infelizmente, mas tudo na vida pode ser dialogado pra nossa compreensão.

De volta para o futuro...

No futuro desta história, Victor começa a perceber que a vida real da docência é mais complexa que a vida de um monitor do *Projeto Imersão Docente*.

Eu havia imerso na docência? Sim, mas não nessa complexidade de coisas para fazer, que envolve a gente colocar a cabeça no travesseiro e pensar ‘nossa, eu tenho 65 provas pra corrigir, a diretora tá me cobrando tal coisa, eu tenho o planejamento, mas tenho que fazer aquela proposta com o grupo de professores, de escrever um texto que o Estado está cobrando da gente para representar o colégio’... O CP me preparou muito bem pra isso, não só o CP, como o curso de Geografia e os estágios da FaE, mas a sensação agora é outra, a responsabilidade é muito grande.

Viver na *bolha do CP* foi ser bombardeado por situações que fazem um monitor amadurecer e assumir: *Pronto, vou ser professor!* Esse é o resultado do processo de imersão. É ter a coragem de levar o currículo para uma escola particular ou tentar o processo de designação de professores do Estado, mesmo sem ainda ter se concluído o curso.

Por mais que a gente tenha esse contato íntimo com os alunos e a disponibilidade das turmas do GTD pra dar nossas aulas, há por trás ali todo um referencial, todo um suporte que vem dos professores orientadores, dos professores do ciclo, que vem dos próprios coordenadores do projeto, e todos ali estão envolvidos de certa maneira com o projeto. Então em qualquer momento, em qualquer espaço, há um suporte por trás. Se você chegar ali e falar ‘me ajuda em tal coisa’, tem sempre alguém que vai fazer por você, para você e com você. É uma entrega ali. E isso não acontece no Estado, que é você estar envolvido com questões políticas, pedagógicas e estruturais de um colégio que não tem as mesmas condições do CP.

O futuro era esse: Victor estava imerso no universo da docência sem aquela sensação de estar amparado o tempo todo por essa comunidade. E como ele estava enfrentando essa situação?

Victor abre a pasta, me mostra os materiais ali presentes e me conta a história de cada um deles. As atividades e avaliações atuais, recém-utilizadas em suas aulas na EJA, mesclavam-se a materiais que ele havia produzido para esta ou aquela aula de GTD; materiais sugeridos por suas orientadoras; os recortes que a Marilda lhe ensinou a fazer para aproveitar ao máximo o espaço do papel; as sobras de fotocópias que ele tem aproveitado na EJA, já que a escola estadual ainda não recebeu a verba; os materiais mais testados, que ele pôde ver sendo utilizados em sala de aula por Marilda e também adaptados para suas aulas de GTD; as marcas que ela o ensinou a fazer nos diários de turma, com os códigos utilizados para cada tipo de avaliação; e textos interessantes que ele havia encontrado em pastas do Núcleo de Geografia do CP que eram compartilhadas entre professores, monitores e estagiários... O cabeçalho com a arte visual do CP, às vezes ocultada, às vezes aparente, era a marca que Victor me mostrava para dizer o quanto as suas aulas na EJA estavam tomando aqueles materiais como referência.

E agora que eu vou dar minhas primeiras aulas do colégio particular, provavelmente eu vou trabalhar algum texto desses da pasta pra começar, porque eu já tenho familiaridade com eles. Não que isso daqui vá se tornar uma regra pra mim, pro resto da vida, ainda mais que as aulas serão pro ensino médio regular. Eu vou ter que buscar estudos e atualizações sempre. Mas é uma maneira de começar uma dinâmica de entrosamento e diálogo com os alunos, usando um material que eu já domino.

Como ele havia feito sozinho o planejamento semestral para a EJA? Victor buscou a leitura dos livros didáticos voltados para a EJA, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Curricular Comum. Mas a *geografia nova, das experimentações de diálogo* foi a base de seu planejamento. Não havia sido um ato solitário, embora no início ele tenha bancado sozinho a coragem para “perder duas aulas”, como lhe criticaram seus colegas: *Você está fazendo dinâmica de entrosamento? Você tá perguntando pra eles se eles querem sua proposta pedagógica? Você tá é perdendo aula!*

Nas duas primeiras semanas, Victor agiu exatamente como fazia nas primeiras aulas dos seus GTD *Círculo de Cultura*: propôs o círculo, falou de sua proposta dialógica, lançou algumas perguntas para o grupo e identificou a demanda de trabalho pedagógico: *com essas duas aulas, ditas perdidas pelos meus colegas, eu ganhei o semestre inteiro, porque o planejamento foi feito com eles!* Com isso, ele fez *um planejamento na forma de perguntas, por exemplo: ‘Quem nasce no Brasil é o quê mesmo?’; ‘Brasil: invasão ou colonização?’; ‘A questão agrária: problema de terra ou problema de gente?’...*

Na turma de 3º ano, todas as aulas foram feitas em círculo, com muitas situações de debate e reflexão sobre a formação geográfica do território brasileiro. Sua proposta de avaliação também se baseava no modelo de avaliação que ele havia aprendido no CP e ele inclusive pediu ajuda à Marilda na elaboração de uma de suas provas. No 1º ano, a proposta de trabalho foi *um pouco mais técnica*, porque explorava conteúdos menos polêmicos, muitas vezes de forma expositiva, mas também trabalhados de maneira dialógica, com momentos de aula em círculo e de conversas propostas pelos estudantes.

Sala de aula da EJA, 1º ano do Ensino Médio

Assunto da aula: projeção cartográfica.

Era a noite mais fria de Belo Horizonte desde 1970, todos os alunos estavam encolhidos. Victor percebe que os alunos não estavam conseguindo participar daquela aula.

– Galera, vamos fazer uma roda para esquentar essa aula. Aqui no meio eu vou colocar o globo terrestre e a gente vai conversar sobre o clima. Por que está tão frio? Como a gente pode entender isso nessa forma de representação do planeta?

O clima da aula já era outro, os alunos estavam participando dela com base em conteúdos muito técnicos da geografia: eixo de inclinação da Terra, correntes de ar frio e quente, latitude e longitude, etc., mas que ganhavam um significado relacionado com a vida dos alunos.

– Professor, mas como que os moradores de rua estão fazendo com esse frio? A gente pode conversar um pouco sobre isso agora?

Victor não perderia essa oportunidade de experimentação de mais um diálogo da Geografia com a vida: a condição dos moradores de rua, a política dos albergues, o papel da prefeitura de Belo Horizonte, esses foram os temas debatidos a partir da proposta de conversa de seu aluno.

As experimentações de diálogo e de observação das relações também continuaram no período em que ele trabalhou como apoio pedagógico na escola particular, cuja proposta pedagógica é trabalhar com turmas pequenas, de até 12 alunos. *Em vez de ficar na sala do apoio pedagógico ou na mesinha onde ficaria o cara do apoio pedagógico, o que eu fazia? Eu buscava fazer parte da vida dos meninos, como aprendi a fazer no CP.* Em duas semanas, Victor protagonizou conversas com *alunos ditos problemáticos*, as quais tiveram um efeito perceptível para a comunidade escolar, o que ele acredita que resultou em sua contratação.

No futuro dessa história, a forma de dizer algumas expressões relativas às suas experiências no CP foram ganhando outra tonalidade, devido ao aprofundamento de seu contato com a pesquisa acadêmica. A escrita do projeto de TCC¹⁷⁵, também orientado por Marilda, com quem ele continuou trabalhando mesmo depois de sua saída do projeto, havia propiciado a Victor uma nova reflexão sobre as palavras que ele havia anteriormente usado para contar as histórias de sua formação no *Projeto Imersão Docente*. Na situação de escrever o trabalho acadêmico, ele *precisava tomar algumas precauções teóricas* e por isso mudou a escrita de algumas expressões que haviam sido marcantes em nossas conversas anteriores. Os *círculos de cultura* de sua fala foram substituídos por “Círculos de Conversa” na forma escrita, e ele começou a pensar que talvez as *relações de intimidade* pudessem ser escritas como “relações de amorosidade”. Em nossa conversa, decidimos manter a escrita das *relações de intimidade* neste relato, porque elas expressam um *sentimento* marcante de sua experiência.

A gente definiu que o ‘Círculo de Cultura’, com letra maiúscula, é uma expressão da proposta do Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos. Mas o que é a cultura? Isso estava vago para a escrita do meu projeto. Refletindo com a Marilda sobre como eu mesmo trabalhava nos GTD, o que eu fazia? Eram círculos de conversa, círculos de debate. E em quem eu me baseava para refletir sobre isso? Em Paulo Freire, nos seus ‘Círculos de Cultura’, na sua proposta dialógica de educação.

Eu repensei essa expressão para falar de relações de amorosidade e de autoridade, sem autoritarismo. Porque apesar de ser uma relação íntima, no sentido de não ser formal, de ser construída na convivência, na confiança e no gostar de ficar juntos, a palavra intimidade é mais difícil de conceituar em uma escrita e no próprio discurso... Às vezes gera até um certo incômodo nas pessoas, então eu já fui tentando retirar, fui tentando pensar em outra palavra geradora desse mesmo sentimento... Aí veio a amorosidade de Paulo Freire.

E agora, poucos dias depois de haver apresentado seu projeto de TCC, Victor pôde ver, nas leituras e releituras das *pequenas-histórias* que compõem esta *história-de-histórias*, nas conversas e reflexões proporcionadas por esta pesquisa, que há um caminho, uma possibilidade diferente de escrever suas *experimentações da docência*. Quando escreveu seu projeto, ele não sabia como contar academicamente suas histórias, por isso as encobria com uma linguagem formalizada, distante do que é pessoal. *Eu pensava que meu trabalho estava grandioso, que podia até virar um livro, mas a banca jogou meu ego lá embaixo! ‘Você fala e*

¹⁷⁵ Trabalho de Conclusão de Curso. Título do projeto: “Círculos de Cultura de Paulo Freire: concepções e reflexões na educação básica e EJA”.

fala de emoção, de amorosidade, mas não se coloca no texto’, eles disseram. Victor não sabia como poderia fazer isso, mas a leitura desta história lhe mostrou um caminho possível.

Nossas conversas em torno daquela mesa de café se estenderam por muitas e muitas horas e foram necessários mais dois encontros e outros contatos virtuais para botar toda essa prosa em dia. Despedimo-nos em clima de mútuo agradecimento em uma tarde ensolarada, em que Victor se sentia radiante porque dali a algumas horas seria paraninfo na formatura da turma de 3º ano da EJA. Ele me contava animado que à noite estaria novamente vivendo esse reconhecimento e essa emoção. Foi impossível não lembrar daquela carta que ele me havia enviado em janeiro de 2016. A mesma sensação de *“felicidade inimaginável, estímulos para seguir a carreira e lutar pelos objetivos”* nos invadia...

Carta à pesquisadora...

Ju, este texto surgiu de uma reflexão originária de uma situação particular, a crítica¹⁷⁶ de um dos estudantes em minha aula.

Me fez pensar bem a fundo como quero agir e ser com os discentes, como o ambiente escolar pode ser mais saudável e como a figura do professor pode transpor a imagem conservadora do detentor de conhecimento e possa vir a ser daquele sujeito amigável, com uma bagagem para compartilhar e espaço para aprender.

Às vezes me pergunto e reflito sobre algumas situações que me instigaram e motivaram a tornar-me professor. Dentre algumas que vem à mente, recordo-me de uma situação interessante e, foi, com certeza uma situação que me marcou e acredito fazer parte da formação de qualquer jovem e professor.

Era final de ano, próximo aos vestibulares e da minha conclusão do 2º ano do ensino médio, próximo a adentrar no último ano de minha formação escolar e da escolha de vestibular. Um mundo novo aproximava-se e eu me sentia perdido, com alguns medos, porém, o maior medo naquele momento era passar de ano, conseguir minhas notas e não tomar bomba. Que desastre seria repetir o segundo ano...

Foi aproximando, cada vez mais, o fim de ano e lá estava ela, a Filosofia segurando minha conclusão da etapa. Estudei, estudei e estudei um pouco mais, mas, não acreditava que conseguiria nota suficiente, aquela matéria era um mistério profundo para mim. Lembrar de todos os filósofos e saber o que cada um falava me parecia uma perda de tempo. Ainda bem que os anos passam, e só consigo realizar algumas reflexões graças ao que eles pensavam. Enfim, minha fuga desta situação? Apelei para a formalidade do uso de correio eletrônico; pois bem, criei coragem e enviei um e-mail para o professor. Afirmi que havia me esforçado, mas que desconfiava do resultado negativo e, que além de atrasar minha conclusão de ensino médio, adiaria meu primeiro emprego. Estava a um mês procurando emprego, e na semana da prova havia sido aceito para prestar serviços no Mc Donalds, desejava há tempos assinar minha carteira e poder ter meu próprio dinheiro, seria uma vitória pessoal. Quando menos esperava, o professor respondeu; na mesma tarde fiquei sabendo que como havia me esforçado, poderia colher meus bons frutos. O professor em seu e-mail tranquilizou-me, disse para não preocupar e que havia passado de ano. Felicidade total!

¹⁷⁶ Victor refere-se à crítica do estudante Carlos, já relatada nesta história.

Naquela época não percebi o quão importante aquela situação foi para mim. O professor me deu uma atenção diferenciada, hoje acredito ter conquistado os pontos por honra e mérito meu, porém este momento foi marcante. Percebo hoje, como ele utilizou de um diálogo mais democrático, totalmente diferente de outros professores que tive, como o Cláudio – não utilizarei nome original por respeito – que afirmava que quem não estudasse viraria pedreiro ou caminhoneiro. Além de desmerecer uma profissão, agia de modo extremamente grosseiro e desnecessário, quando ele dirigia essa grosseria a mim, me imaginava viajando o Brasil inteiro, conhecendo todos os povos e cultura. Possivelmente, se existisse um aluno com sonho de ser caminhoneiro, seria totalmente desmotivado pelas palavras do professor, ao estigmatizar a profissão como resultado de quem não estuda, ou seja, algo ruim.

Sempre que me recordo destas situações, dentre outras que me ocorreram quando na vida escolar, reflito no objetivo de tornar-me o professor que eu gostaria de ter tido. Alguém que pudesse criar vínculos horizontais e poder compartilhar meu conhecimento na área geográfica. O medo que sentia ao me imaginar professor é abafado quando me vejo em intenso processo de construção de relações em sala de aula, que vão além do conhecimento formal, e sim para a formação moral.

Escrevo este texto poucos dias após ter tido a oportunidade de ser paraninfo dos formandos do nono ano do Centro Pedagógico. Estou com sentimentos à flor da pele, felicidade inimaginável, estímulos para seguir a carreira e lutar pelos objetivos. Quando fui homenageado pude ouvir o porquê da minha escolha, e a ideia passada por eles foi do diferencial em que os tratava, como os reconhecia e como os ouvia. Por ter me aberto para criar com eles vínculos de amizade que vão além da figura conservadora do professor, as aulas foram mais interessantes e até os almoços mais divertidos.

Levo essa lição para o resto da vida, acredito que com decência e amor a docência tem o poder de mudar, positivamente, diversos universos pessoais e espaços geográficos.

Victor Lisboa, 31 de janeiro de 2016.

(Texto produzido por Victor como tarefa da investigação)

7 NAS TRILHAS DA DOCÊNCIA: CONSTRUINDO OS PRIMEIROS CAMINHOS PARA LECIONAR (RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE LÍGIA)

Esta história tem o especial sabor da primeira vez. Lígia foi a primeira monitora entrevistada, precisamente no dia 25 de setembro de 2015. Ela estava apreensiva com a situação. Eu também. Por isso tentávamos apoiar-nos mutuamente: *Calma, Lígia, o que vamos fazer é basicamente conversar. Fica tranquila, Ju, se não der tempo de conversar tudo hoje, eu posso me encontrar com você outro dia...* Enquanto viajávamos de carro, cerca de 40 minutos transcorridos entre o Centro Pedagógico e o local onde eu vivia, ela me contou que gostaria de um dia poder proporcionar a seus pais o conforto de eles serem levados aonde precisam, pois eles não possuem carro, tampouco carteira de motorista. No entanto, ela mesma ainda não havia conseguido obter sua habilitação: era preciso juntar o dinheiro e ter a coragem para novamente tentar o exame de direção. Os problemas (e as soluções) com seu namorado da época (e com meu marido) foram o tema principal dessa conversa em trânsito de duas mulheres apaixonadas. De minha parte, eu evitava a todo custo conversar sobre qualquer assunto que tivesse relação direta com o *Projeto Imersão Docente*. Meu receio era que a entrevista começasse sem que eu a estivesse gravando...

Antes de nos dirigirmos do Centro Pedagógico à minha casa, acompanhamos o almoço dos alunos do 3º ciclo – era uma sexta-feira e esse era um de seus dias de participação na escala de acompanhamento do almoço. Passamos também pelo Núcleo de Ciências, pois ali ela havia deixado separados os materiais que ela gostaria de mostrar-me ao longo da entrevista: um caderno de notas e sua pasta de atividades dos GTD *Afetividade e Sexualidade e Saúde na Adolescência*; um conjunto de objetos feitos com massa de modelar, de seu GTD *Ciências e Atualidades*; um pacote de exercícios de revisão feitos por seus alunos do GTD *Gaia: a Terra Viva e o Ser Humano*; e o diário de bordo do trabalho de investigação sobre o aborto, escrito por seus alunos e apresentado na FEBRAT¹⁷⁷ do ano 2014.

Passamos pela padaria, perto de onde eu vivia. Comprei uma rosca de leite condensado, croissants, patês e um guaraná *Antártica*, tudo que ela me ajudou a escolher. O café e o suco, as empadinhas e os pães de queijo já nos esperavam em casa. Organizamos o espaço da sala para que ficasse o mais confortável possível, pois, naquele dia, o calor seco da cidade de Belo Horizonte estava insuportável. Posicionei o ventilador para refrescá-la, liguei o

¹⁷⁷ Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas.

umidificador de ar, pus água sobre a mesa. A certa altura da entrevista, ela me perguntou se poderia ficar descalça. *Claro...* Essa foi a deixa para que eu colocasse o pão de queijo para assar...

Depois de nosso segundo encontro daquela época, ocorrido ao final de novembro do mesmo ano, retomamos contato (virtual) bastante intenso em outubro de 2017, justamente porque eu estava escrevendo as primeiras versões deste relato e tinha muitas dúvidas no que dizia respeito a informações mais factuais. Às minhas perguntas, ela prontamente respondia por mensagens de *e-mail* e *WhatsApp*. Voltamos a nos encontrar pessoalmente ao longo da última semana de novembro de 2017, quando nos dedicamos a escrever e reescrever grande parte das *pequenas-histórias* que compõem esta *história-de-histórias*. Na ocasião, ela me contou que, durante o primeiro semestre de 2017, havia participado do Programa de Mobilidade Estudantil da UFMG, realizando um intercâmbio em uma universidade federal da região Nordeste do país. Esse intercâmbio ajudou-lhe a sentir-se melhor com relação a seu desempenho na graduação: *Eu conseguia respirar, conseguia parar e meditar, conseguia ver que a minha vida não era só a graduação. Fiquei orgulhosa de mim já na primeira prova, pois consegui fazer uma prova aberta e ir bem.*

Extensão comunitária e meio ambiente. Educação e tecnologia. Antropologia e o estudo da cultura. Ecoturismo. Evolução. Essas foram as disciplinas escolhidas a dedo por Lígia, com o objetivo de complementar sua formação no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, exatamente um ano após ter saído do *Projeto Imersão Docente*. Encontrar-nos para reconstruir sua experiência de formação nesse projeto exigiu-lhe voltar a lembrar-se de dois anos intensamente vividos no Centro Pedagógico: 2014 e 2015. Reiniciamos nossa conversa começando pelas histórias em que ela me contava “como havia chegado ao *Projeto Imersão Docente*”.

Talvez eu me lembre de algo que me afastaria da docência...

Enquanto cursava o ensino fundamental, Lígia sonhava com a possibilidade de ser uma “repórter marinha”. Os programas infantis de televisão, apresentados por Eliana nas décadas de 1990 e 2000, marcaram intensamente sua memória afetiva da infância e do início de sua adolescência. Além disso, exerceram grande influência na construção de sua relação com as aulas de Ciências na escola:

Eu cismava que tinha essa profissão, nem sei se tem... Eu queria ser repórter, mas uma repórter voltada pra ecologia, meio ambiente, animais marinhos. Por causa da Eliana, eu ficava louca com os golfinhos, ficava apaixonada pelas baleias, queria porque queria trabalhar com isso!

À exceção da 1ª série do Ensino Fundamental, cursada em uma escola da rede privada, Lígia estudou em duas escolas públicas da cidade de Belo Horizonte: da 2ª até a 3ª séries do ensino fundamental, estudou em uma escola da rede municipal de ensino; da 5ª série até a conclusão do ensino médio, em uma escola da rede estadual. Duas professoras, uma de Ciências, da 7ª série, e a outra de Biologia, do 2º ano do Ensino Médio, foram também marcantes na construção de uma relação positiva com essa área do conhecimento.

Mesmo sendo apaixonada por todas as aulas de Biologia que teve no Ensino Médio, Lígia viveu um conflito na sua adolescência, ainda hoje muito presente em sua memória: seus planos de ser bióloga foram ameaçados pelos exames de recuperação que teve de realizar justamente no ano em que ela tinha uma professora que tanto admirava.

– Professora, não tem como eu ser bióloga. Isso não faz o menor sentido. Como vou ser bióloga se eu sou... Eu tomei recuperação em Biologia!

– Olha, Lígia, nem sempre o que a gente sabe a gente consegue colocar no papel. Às vezes você estava em um dia ruim na hora da prova, entendeu!? Não é assim que a gente tem que pensar. Se você gosta de biologia mesmo, não será porque você tomou recuperação que você não irá se dar bem no campo.

Com certa desconfiança nesse inesquecível conselho da professora, ao mesmo tempo tomando coragem com a ajuda dele, Lígia passou os dois anos seguintes, no 3º ano do Ensino Médio e no cursinho pré-vestibular, dedicando-se aos estudos para ser aprovada no exame vestibular do curso de Ciências Biológicas. O encontro com dois professores do cursinho, cujas aulas de Biologia ela também amava, confirmava sua opção por essa área. Ela só não imaginava que, em seu curso de graduação, voltaria a enfrentar tantas vezes esse *fantasma* da recuperação.

Gostar de Ciências era um fato em toda a vida escolar de Lígia. Mas ser professora estava longe de seus planos. Se voltasse àquele tempo de escola, talvez até poderia lembrar-se de algo que a afastaria da docência. Aquela professora que ela teve em sua infância, uma professora que ensinava todas as matérias, é um bom exemplo disso.

Ela tinha uma mecha branca assim, igual à Cruela, era igualzinha à Cruela! E bundudona assim, ela andava até mancando! É daquelas de palmatória, que pega a régua e bate na mesa assim, ela é dessas. E todo mundo morria de medo dela... E eu, uma vez, ela pediu pra levar o dicionário na aula, eu esqueci, corri na biblioteca e

peguei. Só que eu não podia pegar na biblioteca, eu tive que confessar que eu não tinha levado de casa. Ela me levou pra fora de sala junto com outra colega, me puxou pelo braço e me xingou muito, foi muito mesmo. E eu chorando...

O pior – e o mais estranho – dessa situação era ter uma professora que ensinava tão bem, mesmo sendo tão *Cruela*. Lígia aprendia muito em suas aulas, sente até gratidão com relação a isso, mas aquela relação era muito tensa. A convivência com uma professora tão autoritária era horrível. Lígia sentia medo, era apenas uma criança e não pôde enfrentar a *Cruela* naquela época. Mal sabia que teria de enfrentá-la alguns anos mais tarde.

Lígia gostava da escola, gostava dos seus professores, um ou outro talvez não tanto, mas da maioria ela gostava muito, pelo menos até o 3º ano do Ensino Médio. Ela se considerava uma boa aluna na escola, não aquela aluna estrelinha, nota A, mas também não era das piores: *Eu era muito conversadeira, eu conversava demais, e às vezes minha mãe era chamada na escola. E ela ficava possessa com isso! Minha mãe odiava ter que ir na escola, ela não gostava, ela odiava ir em reunião, ela falava: ‘Não me dá motivo, porque eu não vou!’.*

A mãe de Lígia fez o curso de magistério, mas trabalhou por pouco tempo em escola, passando a ser dona-de-casa assim que Lígia, primeira filha, nasceu. Sente-se hoje realizada ao ver duas de suas três filhas envolvidas com a docência. Larissa¹⁷⁸, primeira irmã de Lígia, atualmente estuda Geografia em uma universidade particular e já sabe que quer ser professora. As duas viveram juntas uma infância muito feliz, de brincar bastante na rua com as crianças de toda a vizinhança, no bairro Mantiqueira. Futebol, vôlei, queimada e andar de bicicleta eram suas atividades favoritas e ocupavam todo o seu final de semana naqueles bons tempos. Sua segunda irmã, a Dedé, chegou mais tarde em sua vida, quando Lígia completara 13 anos. Atualmente Dedé é uma adolescente com quem Lígia exercita sua recém-nascida (e ainda frágil) paciência: *Eu nunca tive paciência a minha vida inteira. Sempre fui um poço de explosão. Nunca tive paciência para nada. Nem para comer. Não sei nem como cheguei a esse ponto...*

A escola até poderia ser um lugar bom para conversar, para fazer amigos e estudar Ciências, mas querer (e gostar de) ser professora é uma conquista muito recente na vida de Lígia, fruto de uma caminhada que ela construiu no *Projeto Imersão Docente* e que ela aconselha a futuros participantes do projeto.

¹⁷⁸ À exceção de Lígia, os nomes das pessoas mencionadas nesta história são todos fictícios.

Para você que chega agora, já te digo de antemão: essa caminhada exige amor, dedicação e paciência. Ser professor é uma profissão linda e gratificante, mesmo com todas as dificuldades e desafios diários (*Sobre ser professor... Aos futuros monitores do Projeto Imersão Docente*. Carta de Lígia, tarefa da pesquisa, Janeiro de 2016).

A que ponto Lígia terá chegado? Como o *Projeto Imersão Docente* poderá tê-la feito optar por ser professora, reconhecendo essa profissão como algo que envolve amor, dedicação, paciência? Que dificuldades e desafios ela terá enfrentado? Como terá sido seu reencontro com *Cruela* e com o *fantasma* da recuperação? O que terá acontecido com seus planos de ser bióloga ou mesmo “repórter marinha”? Essas e outras perguntas constroem as trilhas desta história...

E se eu errar? Não sei dar aula, não sei lidar com menino, não vou. Tenho medo!

Lígia iniciou o curso de Ciências Biológicas no 1º semestre de 2012, em uma universidade federal de uma cidade do interior de Minas Gerais. Lá ela cursou apenas parte do semestre, sem concluí-lo, pois a universidade entrou em greve e logo ela pôde fazer sua matrícula na tão sonhada UFMG, já que havia ficado entre os dez primeiros aprovados da lista de excedentes do exame vestibular. Nesse curto período de sua vida universitária, vivendo em outra cidade, houve uma experiência marcante: ela teve uma relação muito ruim com o professor que era responsável por uma disciplina da licenciatura que se assemelharia a uma espécie de “didática em biologia”. A arrogância, a prepotência e as aulas cansativas dadas por esse professor assustaram-na, justamente em uma época em que ela não conseguia compreender muito bem a diferença entre os campos de atuação profissional de um licenciado e de um bacharel.

Quando ingressou na UFMG, no 2º semestre de 2012, aos 21 anos, reiniciou o curso e sentiu dificuldade para adaptar-se aos ritmos e formas de abordagem adotados por seus professores do Instituto de Ciências Biológicas (ICB). Para ela, a maioria dos professores do ICB são pesquisadores que não parecem gostar muito de dar aula.

Eles jogam a matéria em você: ‘a matéria tá aqui, a prova é tal dia, se vira!’ . E eu fiquei desesperada com isso, porque eu achava que eu estudava muito no cursinho, ficando lá o dia inteiro... Mas não! Eu aprendi a estudar na UFMG. E eu tinha que me virar, então eu passei muito aperto para estudar. E isso acontece até hoje...

Na UFMG, Lígia passou os dois primeiros períodos da graduação trabalhando durante o dia como assistente na biblioteca de um curso pré-vestibular da cidade de Belo

Horizonte. Ela era responsável por toda a dinâmica da biblioteca: manter a ordem da sala, organizar e fazer empréstimos de vídeos, livros e revistas; fazer o painel de notícias com todos os jornais da semana, etc. Muitos estudantes do curso preparatório para o CEFET¹⁷⁹, que eram chamados alunos do “CEFETINHO”, pediam-lhe ajuda para estudar as apostilas.

Eu juntava aquela galerinha assim, e dava uma miniaula pra eles, sem cobrar nada. Eu adorava. Eu incentivava isso, dizia para eles voltarem caso precisassem. Ajudava porque eu gostava daquilo e porque, apesar de ter muito serviço lá, como sou bastante metódica, já organizava tudo com muita antecedência, então me sobrava tempo para estudar.

Embora ali ela tenha começado a despertar algum gostinho por ensinar, *quem sabe atuando em algum tipo de monitoria na UFMG*, pensava ela, no início de seu 3º período, Lígia resolveu buscar alguma experiência de pesquisa no ICB, já que os conselhos que recebia nesse instituto era de que ela não poderia passar pelo curso de Ciências Biológicas sem participar de algum laboratório da sua área. Ela não se imaginava trabalhando fechada em um laboratório, por isso decidiu por começar como voluntária nas atividades do Laboratório de Herpetologia.

Herpetologia é o estudo de répteis e anfíbios. Eu gosto dos bichos, acho legal o anfíbio, adoro sapo. Fui mexer com os bichinhos lá, tomei muito bicho. Tombar é dar o nome da espécie, colocar num potinho e colocar na “biblioteca de bichos”. O pessoal desse laboratório trabalhava muito com catalogar e descrever novas espécies.

Mas Lígia gostava mesmo era de coletar os bichos, em trabalhos de campo de alguma disciplina do curso, especialmente se o trabalho tivesse alguma relação com a ecologia de anfíbios. Ela não estava nem um pouco feliz com essa história de ficar catalogando os bichos. Definitivamente não era isso que ela queria para a sua vida. Então resolveu buscar, ainda no mesmo período, outra experiência...

Poderia ser algo que envolvesse uma monitoria, por isso ela participou de um processo seletivo para o *Projeto Imersão Docente*, sem saber muito bem do que se tratava. Terminada a entrevista coletiva desse processo, saiu do Centro Pedagógico (CP) chateada porque, ao comparar-se com candidatos que já demonstravam uma postura de professor ou alguma experiência com alunos, sentiu que não sabia nada sobre educação. Não foi aprovada para as duas vagas disponíveis na época, mas imediatamente conseguiu uma vaga em um projeto de extensão coordenado por uma professora da mesma escola.

¹⁷⁹ Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

Nesse projeto, ela começou a trabalhar com a temática “Afetividade e Sexualidade”, junto com outros dois estudantes de licenciatura em História. Uma vez por semana, os três bolsistas ofertavam juntos uma oficina: à tarde, para uma turma do 7º ano e, pela manhã, para uma turma do 4º ano. Isso acontecia em uma escola municipal da cidade de Contagem, na região metropolitana de Belo Horizonte.

Era uma escola municipal muito carente, de um bairro muito carente, inclusive. E os meninos do 7º ano eram muito difíceis devido aos comportamentos. Eram bagunceiros demais, respondões. Mas eram muito carinhosos. Lá foi a primeira experiência que eu tive com a sala de aula.

Nessa escola, Lígia ficava bem retraída. Falava pouco, sentia-se tímida, participava mais da preparação das oficinas do que de sua condução. Os outros dois companheiros, uma moça e um rapaz, comandavam as atividades, pois já tinham uma vivência anterior de sala de aula. Ela ficava observando como eles abordavam o assunto e relacionavam-se com os alunos, sem fazer muitas intervenções. Mais que timidez, ela sentia medo da docência. Medo de lidar com os alunos e medo de não saber ensinar corretamente algum conteúdo.

Essa monitoria, que durou 6 meses, não foi suficiente para que Lígia se sentisse à vontade com a ideia de trabalhar em uma sala de aula, nem mesmo identificada com a profissão de professora. Na verdade, ela estava quase convencida de que não saberia dar aula e, por isso, não tinha segurança para decidir que rumo iria tomar no curso de graduação: *Não sei dar aula, não sei nada, não vou nem tentar! E se eu errar? Não sei dar aula, não sei lidar com menino, não vou. Tenho medo!* Se não tivesse sido encorajada pela professora do CP que havia orientado sua participação no projeto de extensão, quem insistiu muito para que ela tentasse nova seleção no *Projeto Imersão Docente*, provavelmente teria buscado outro laboratório para fazer uma iniciação científica que envolvesse saídas a campo. Provavelmente ela nem teria continuado o curso de Ciências Biológicas... E teria perdido a chance de trilhar uma forma de lecionar.

Laboratório e saída a campo... Ecologia e iniciação científica... Medo... Não saber... Aperto para estudar... Trilhar uma forma de lecionar... O que terá acontecido com Lígia no *Projeto Imersão Docente*? Que forma de lecionar é essa a trilhada por Lígia? Lígia terá entrado nos trilhos da docência? Ou terá construído trilhas da docência? Terá perdido o medo? O que terá acontecido com o seu *não saber*? Por que ela não teria continuado o curso?

Eu tinha que saber o que faria durante cada aula de GTD nos mínimos detalhes.

Eu estudo antes de dar aula, por mais que eu saiba do assunto eu estudo muito e faço todas as perguntas possíveis que os meninos podem fazer, para não deixar dúvida. Estudar! Terá sido essa a principal arma de Lígia para enfrentar o medo da docência?

Lígia ingressou no *Projeto Imersão Docente* em março de 2014, quando começava a cursar o 4º período da graduação, permanecendo no projeto até dezembro de 2015. Em seu primeiro encontro de orientação com José, professor da mesma área que a sua, ela pôde escolher o tema ou os temas que gostaria de desenvolver nas aulas de GTD que daria para os alunos do 3º ciclo: “Afetividade e Sexualidade” e “Saúde na Adolescência” foram os dois temas escolhidos. Ela queria aproveitar a experiência do ano anterior com o primeiro tema. Além disso, em seu curso de graduação, ela sentia-se muito à vontade com as disciplinas da área de saúde.

A partir desse primeiro encontro, em que ela foi orientada a ler um modelo de sequência didática feito por outra monitora anteriormente orientada por esse mesmo professor, Lígia passou a ter de propor e preparar todas as suas aulas de maneira organizada, passo a passo e com bastante antecedência. Esse foi o primeiro desafio que a ajudou a trilhar uma forma de lecionar, pois seu orientador a auxiliava no processo de preparação das aulas fazendo muitas exigências e perguntas, quase nunca sugerindo uma proposta do que ela deveria fazer sem que antes ela já não tivesse pensado e trabalhado bastante sobre uma proposta inicial que deveria partir de suas próprias ideias. A sequência didática era uma escrita que ela deveria fazer para que seu orientador pudesse visualizar como seria sua aula do início ao fim.

Nos encontros de orientação, havia dois tempos: um para tratar de assuntos da turma de 8º ano que ela acompanhava como monitora-referência, outro para tratar de cada uma das duas aulas semanais de GTD, por ela dadas para duas turmas diferentes. O trabalho de preparação dessas aulas continuava fora desses encontros, em trocas de mensagens com o orientador.

Ele devolvia pra mim naquela correção do Word, aquela revisão. Tudo marcado, riscado... Alguma frase que ele achava que poderia ser mais difícil pro entendimento dos meninos, ao invés de ele corrigir a frase, ele colocava assim: “o que você acha de trocar essa palavra?” Aí eu tinha que pensar no que eu ia colocar no lugar. Ele não me dava a resposta, ele me dava uma chave, e até hoje ele faz isso.

Essa sequência didática auxiliou Lígia a moldar-se como professora, porque lhe dava uma segurança em relação a como conduzir as aulas, já que previamente ela tinha que

saber o que faria em cada aula de GTD, nos mínimos detalhes. Ela imprimia a sequência e a levava para a sala de aula. Mas não era apenas isso que a fazia sentir-se segura. Seu orientador também lhe ensinou a ter sempre um *Plano B*.

Se alguma coisa desse errado com o Datashow, por exemplo, eu não poderia deixar os alunos fazerem o que quisessem. Eu também tinha que aprender a cuidar para que os assuntos imprevistos que os meninos trouxessem fossem voltando aos poucos para o tema da aula. E tudo isso me moldou como professora. Me ajudou a trilhar uma forma de lecionar.

O *Plano B* era uma “carta na manga” da sequência didática. Podia ser uma atividade impressa, um enunciado de uma dinâmica ou simplesmente uma nota de rodapé com um comentário do tipo “farei uma roda de conversa sobre o assunto”, “posso usar a brincadeira x para trabalhar tal aspecto”, etc. O importante era ter condições de explorar o assunto da aula diante de qualquer imprevisto, pois José sempre lhe aconselhava: *Não desperdice o tempo precioso que você tem para dar esse conteúdo tão importante!*

Não foi fácil esse intenso trabalho de planejamento de cada aula de suas duas primeiras turmas de GTD. Na verdade, foi bastante cansativo, mas valeu a pena.

Hoje percebo a grandiosidade dessas tarefas para minha formação profissional. Todas as sequências elaboradas me trouxeram segurança na hora de dar aula, e hoje é muito mais fácil fazer um planejamento, pois pude ter esse “treinamento” no início do percurso docente (*Momentos marcantes no Centro Pedagógico*. Tarefa da Formação Geral, 2015).

A ideia era usar as mesmas sequências didáticas para as outras duas turmas que ela assumiria no 2º semestre de 2014, fazendo pequenas adaptações de acordo com as possibilidades e necessidades das novas turmas. Mas uma situação específica com os meninos do GTD *Afetividade e Sexualidade* extrapolou qualquer uma de suas sequências ou de seus *Planos B*. Foi assim que surgiu o segundo desafio a ser enfrentado por ela: o desafio de trabalhar com as polêmicas questões sociais que os alunos trazem para a aula de Ciências.

E eles ainda fazem perguntas que eu não fiz para mim mesma. Eles são terríveis! Estão aí para testar a gente sempre!

1º semestre de 2014. GTD *Afetividade e Sexualidade*.

O tema da aula é gravidez. Lígia continua trabalhando com o texto da aula anterior, cuja utilização foi planejada para três encontros.

– Então, quando o embrião se fixa no endométrio, ocorre a nidação.

Os meninos estão atentos, tudo parece correr bem em sua aula...

– Fessora, mas tem diferença de aborto, não tem? Aborto que é espontâneo e aborto que a mulher quer abortar, não é?

– Sim, é isso mesmo.

Lígia continua a trabalhar com o texto, afinal o tema é gravidez, não a sua interrupção. *Aborto é um tema complicado*, pensa ela...

– Fessora, mas olha só... Se uma mulher já sabe que ela tá grávida e ela quer abortar, mas ela não tem dinheiro pra fazer isso... Aí ela simplesmente cai da escada. Mas cai por querer. Esse aborto é provocado ou espontâneo?

– Não, professora, mas se ela já sabia que tava grávida e se jogou da escada entre aspas, ela provocou o aborto, responde uma aluna.

– Gente, o aborto acontece quando esse embrião não consegue se fixar aqui nessa parede no endométrio, olhem aqui no desenho... Aí o embrião desce e essa parede do endométrio também se desfaz. Vamos fazer o seguinte: na semana que vem a gente conversa mais sobre isso...

Lígia mal termina de fazer sua proposta, a turma já está em alvoroço, os alunos discutem entre eles. A palavra aborto parece mais importante que a palavra gravidez.

– Mas aborto é proibido!

– Eu acho que é crime!

– Fessora, mas aí ela pode falar que foi um acidente e ir pro hospital! Aí vai acontecer de eles atenderem ela e arrumarem tudo bonitinho, sem ela ser presa, né?

– Como que faz para abortar?

– Bate na barriga!

– Tem gente que toma chá!

– E o aborto natural?

O assunto da aula já é aborto e Lígia está aflita. *Ai meu Deus!, o que eu faço? Os meninos estão saindo do assunto, minha aula vai desandar desse jeito... Eu não sei como lidar com esse tema, tenho que pedir ajuda para o José [orientador]. Eles estão muito curiosos, seria interessante aproveitar essa oportunidade. E aborto tem tudo a ver com a gravidez!*, finalmente pensa ela.

– Então vamos fazer assim: na aula que vem, eu ia dar a continuação deste texto, mas eu acho que não vou dar isso mais. Eu vou pular uma aula, e na aula que vem a gente vai falar só de aborto, pode ser?

– Pode ser!

Lígia terminou essa aula com a promessa de dar atenção a essa curiosidade de seus alunos. Na conversa com seu orientador, decidiram que ela terminaria o texto sobre a gravidez na aula seguinte, pois consideraram importante encerrar adequadamente um ciclo de estudo, antes de iniciar outro assunto. Posteriormente, daria uma aula expositiva em que trabalharia os tipos de aborto com mais detalhes.

A aula prometida foi dada. Seus alunos estiveram muito atentos, mas eles queriam saber muito mais do que “apenas” tipos de aborto e os métodos mais utilizados. Eles queriam saber se era proibido ou não era proibido abortar, discutir a respeito de suas opiniões sobre o

tema e, inclusive, levar essa questão para ser discutida com pessoas visitantes da FEBRAT, uma feira que já está virando tradição para a comunidade do CP. Eles queriam entrevistar as pessoas, saber o que elas pensavam sobre o tema. Lígia teve receio de abordar a parte polêmica desse assunto com estudantes tão jovens, em uma turma que misturava alunos de 12 a 15 anos. *Como que você trata isso com os alunos do 3º ciclo? É um tema problemático, que envolve religião! Como lidar com isso, com os pais? Como vai ser a dinâmica disso, pra não afetar o capital cultural que os meninos já têm?*

Lígia não queria fugir do tema do aborto, mas estava bastante insegura. Além disso, não imaginava como as poucas aulas que restavam naquele GTD poderiam funcionar para organizar um trabalho que fosse participar da feira. Sua resposta aos alunos foi mais um pedido de tempo:

– Uai, a gente pode pensar sobre isso da FEBRAT, vou conversar com o José, e eu dou a resposta pra vocês na semana que vem.

A conversa posterior com seu orientador a encorajou, pois ele lhe deu a segurança de que eles pensariam juntos em uma abordagem CTS, que envolve relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade. Esse tipo de abordagem era algo novo para ela. Além disso, eles decidiram que a turma continuaria a mesma no semestre seguinte e que o aborto passaria a ser o tema de trabalho do GTD *Afetividade e Sexualidade*. Isso envolveu um trabalho investigativo de Lígia e de seus alunos, para que fosse produzido inclusive um texto – um relato de experiência – que contava o processo e os resultados da pesquisa, o qual foi publicado nos anais¹⁸⁰ da FEBRAT: o texto conta que os alunos, orientados por Lígia, buscaram dados históricos sobre o aborto, estudaram métodos contraceptivos e analisaram dados de pesquisas que comparavam as condições socioeconômicas, religiosas e culturais que envolvem as práticas de aborto nos Estados Unidos e no Brasil.

Na FEBRAT foram os meninos que apresentaram. O fundo do stand era um simulador de útero, era um papel colorset vermelho, com um ovócito grandão, e um monte de espermatozoide subindo assim na parede. Ficou muito bonitinho. E aí espalhamos os métodos contraceptivos, no caso era para que não houvesse a necessidade de pensarem num aborto. Colocamos um feto, aquele feto que tem no laboratório de Ciências, para as pessoas verem um bebê no estágio de seis meses. E colocamos uma votação. Depois que os meninos explicavam todo o processo da pesquisa, perguntavam pra pessoa, se ela, pensando em tudo isso que eles explicaram, se ela achava que deveria ter uma legalização do aborto aqui no Brasil ou não. E se ela não tivesse uma opinião sobre o assunto, não tinha problema, era só colocar lá, “não tenho opinião formada sobre o

¹⁸⁰ O trabalho intitulou-se “Aborto: uma abordagem CTS”.

assunto”. A gente tinha o computador e o diário de bordo da pesquisa também ficava lá para as pessoas verem como foi o processo. E aí a pessoa votava. E assim, se eu não me engano, 54%, ou 64%, não lembro, era a favor da legalização.

Esse trabalho foi muito importante para a formação de Lígia, porque ela viu como os alunos são capazes de envolver-se com uma pesquisa escolar quando se trabalha um tema de sua curiosidade e como eles podem desenvolver uma boa argumentação com esse tipo de abordagem (CTS) nas aulas de Ciências. Seu trabalho como professora havia tornado possível que seus alunos pudessem investigar um tema, organizar as informações em um diário de bordo e em cartazes, transmiti-las oralmente, entrevistar as pessoas, formar opinião.

Eu achei importante porque eu não explicava nada, eu só ficava ali olhando, eram os meninos que explicavam! Fiquei muito orgulhosa disso. E muitos pais foram e gostaram do stand. Muitos meninos de outras escolas, e escolas mais carentes mesmo, eles se interessaram e esperaram os meninos falarem tudo, queriam votar, chegaram a me perguntar algumas coisas. Eu achei muito importante porque é você aprender a ensinar um menino a se posicionar. Formar um pensamento crítico.

Depois de viver essa experiência de grande participação dos alunos, em que a segurança para abordar um tema delicado e polêmico foi conquistada através de um tipo de abordagem que ela aprendeu a dar ao tema, por meio da condução de uma pesquisa feita junto com eles, Lígia sentiu-se preparada para enfrentar seu terceiro desafio, dessa vez decorrente de uma proposta de seu orientador: estudar um artigo de 27 páginas, em inglês, sobre o *Antropoceno*, para construir uma proposta didática, também de abordagem CTS, para alunos do 9º ano. Mais do que planejar e dar suas aulas, assumir esse desafio significava participar ativamente de uma pesquisa sobre hiperobjetos de estudo no ensino de Ciências.

O hiperobjeto de estudo é um tema interdisciplinar, que possui várias vertentes, com vários outros subtemas dentro. Então eu dei aulas de história, português sempre, né, porque a gente escrevia muito, química, biologia, claro, e geografia. O hiperobjeto abrangeria várias disciplinas. E a gente queria saber se realmente poderíamos considerar o Antropoceno como hiperobjeto de estudo. Então eu fui o rato de laboratório dele, né!? [risos] A gente foi estudar, pra também escrever um artigo. E a gente já constatou que pode ser um hiperobjeto de estudo.

O *Antropoceno* é um tema polêmico para a comunidade científica, pois diz respeito a uma possível era geológica do planeta que englobaria os fenômenos naturais que se intensificariam a partir de ações do homem sobre a natureza. A influência do homem sobre alterações climáticas globais do planeta é um assunto controverso, com evidências científicas e argumentos que se contrapõem e dividem a comunidade científica. A interferência do homem tem de fato aumentado o efeito estufa e o aquecimento global ou esses fenômenos são fruto dos

processos de glaciação e interglaciação que ocorrem na natureza há milhares de anos? Essa era a pergunta central que movia essa nova proposta de GTD, a qual, por sua vez, estava articulada a uma pesquisa¹⁸¹ da qual participava seu orientador.

Eu adoro desafios para saber como é que eu estou na minha área.

Naquela tarde de 10 de julho de 2015, em uma sala de aula da Faculdade de Educação da UFMG, Lígia estava muito tensa. Afinal, seus alunos do GTD *Gaia: a Terra Viva e o Ser Humano* iriam protagonizar um júri simulado que seria assistido por outras pessoas: seu orientador, uma estudante de Ciências Biológicas (bolsista de iniciação científica da Faculdade de Educação)¹⁸² e uma professora convidada do Instituto de Ciências Biológicas. Os estudantes de 7º, 8º e 9º anos (eram 11 no total) estavam formalmente vestidos para uma cerimônia jurídica, de acordo com os papéis que deveriam assumir: o juiz, os jurados e as juradas, as advogadas de defesa e os advogados de acusação. Quem era o réu? A humanidade.

Quando Lígia deu o sinal para começar, o juiz abriu a seção:

- O primeiro grupo terá 5 minutos para se defender, pode começar.
- Espera, juiz, vamos contextualizar! De que se trata esse júri?, perguntou Lígia. (Após essa intervenção inicial, ela assumiria apenas o papel de espectadora).
- Queremos saber se o homem tem ou não tem interferência nos processos de aquecimento global e nas mudanças climáticas que ocorrem no planeta, afirmou o juiz.
- Ok, então podemos começar.

No início da seção, os advogados estavam nervosos, pareciam ter certas falhas de memória e mostravam-se um pouco trêmulos. Passados cerca de 40 minutos, cada grupo de advogados havia terminado a defesa de seu posicionamento, com tempo de réplica e tréplica, além de respondido às perguntas preparadas pelos jurados, com base nas aulas do GTD e na própria argumentação ali apresentada. O juiz pediu que os advogados se retirassem da sala para que os jurados pudessem discutir e votar pelos melhores argumentos.

- Eles não responderam todas as nossas dúvidas, dizia uma jurada.
- Usaram alguns argumentos que não tinham nada a ver com a história.
- Os dois grupos deram argumentos repetitivos.
- O grupo que acusava a humanidade tentou variar um pouco e às vezes acabou entrando em contradição.

¹⁸¹ Desde 2015, o orientador de Lígia é pesquisador integrante de um projeto de pesquisa desenvolvido por professores da UFMG e de outra universidade federal do Estado de Minas Gerais. O projeto intitula-se “O trabalho colaborativo e a construção de sequências didáticas para o ensino de Ciências: um processo de formação de professores”.

¹⁸² Essa estudante observou as aulas de Lígia nesse GTD, devido a uma pesquisa que, articulada ao projeto de pesquisa mencionado na nota anterior, investigava se seria possível abordar o *Antropoceno* como um hiperobjeto de ensino de Ciências.

– A minha dúvida pra votar é porque eu entendi o que os dois grupos disseram, mas não consigo decidir de jeito nenhum qual é a minha opinião sobre isso! Eu preciso conversar mais com a Lígia sobre esse assunto!!!

A decisão foi difícil, pois assumir um posicionamento sobre esse tema é bastante complicado e os alunos avaliavam que os argumentos não haviam sido totalmente convincentes, demonstrando dúvidas sobre o que eles já tinham estudado. Por 3 a 2 votos, o grupo em defesa da humanidade ganhou. Até finalizar esse momento de discussão dos jurados, todo o processo jurídico havia durado cerca de 50 minutos, tempo em que Lígia se manteve muito apreensiva e, de certa maneira, um pouco frustrada com o desempenho de alguns alunos que ela sabia que tinham aprendido mais do que demonstraram ali.

Dado o veredicto, algumas alunas do grupo vencedor e do grupo de jurados pediram desculpa à professora:

– A gente deu muitas manotas, professora!

– Por que não falou todo mundo?, perguntou Lígia. Muitas vezes escutei um ou outro dando argumentos corretos, mas baixinho, sem manifestar para o júri.

– Ficamos com vergonha, professora!

– E por que vocês concentraram tantos argumentos na questão do CO₂, depois de tudo o que a gente estudou?

– A gente esqueceu, é muita coisa!

– Eu gostei muito do trabalho de vocês, mas também houve muita falha, podia ter sido melhor hoje. Inclusive surgiram algumas coisas estranhas de última hora, tiradas da internet, que eu não entendi bem o porquê... Para a próxima semana quero um texto de cada um avaliando o júri, contando o que deu certo e o que não deu certo. Mas eu gostaria de ouvir a opinião de quem veio para assistir...

O júri simulado foi uma das metodologias que Lígia aprendeu a desenvolver com seu orientador para trabalhar com temas sugeridos pelos alunos e ensiná-los a se posicionarem para defender criticamente um ponto de vista que considere tanto suas vivências do cotidiano quanto as evidências e argumentos científicos.

Na verdade, a base disso tudo era entender que não posso afirmar se sou “a favor” ou “contra” alguma coisa se eu não estudei sobre, se eu não tenho argumentos diferentes para colocar na balança. Sou a favor do aborto porque a Giovanna Antonelli falou que é? Não! E eu deixei bem claro para os meninos que essa formação crítica não era só para o aborto, ela serve para todos os assuntos polêmicos. Eles não podiam confiar em uma imagem compartilhada pela internet. De onde vem? Quem escreveu isso? É um recorte, mas é de onde? Não posso me deixar levar pela galera.

No GTD *Afetividade e Sexualidade*, ofertado no 2º semestre de 2014, essa metodologia havia sido utilizada no processo de verificar os posicionamentos iniciais dos estudantes sobre o aborto. No GTD *Gaia: a Terra Viva e o Ser Humano*, cuja temática central havia sido o *Antropoceno*, o júri simulado foi utilizado como maneira de finalizar o trabalho realizado ao longo do 1º semestre letivo de 2015. O mesmo grupo de estudantes continuaria com ela no semestre seguinte, portanto o dia de júri simulado seria avaliado por ela e por seu orientador para que pudessem dar continuidade ao trabalho.

Ministrar esse GTD sobre um assunto inédito para o ensino de Ciências foi um grande desafio enfrentado por Lígia porque ela teve que lidar com a própria compreensão dos conteúdos, que envolvia diferentes áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que tinha que se preocupar com a linguagem que ela utilizaria para explicar a matéria para os alunos.

Antes de iniciá-lo, dedicou-se por dois meses ao estudo dessa temática que ela mesma nunca havia estudado no curso de graduação. Também produziu textos sobre as revoluções industriais, as glaciações e o aquecimento global, os quais seriam a base dos materiais didáticos que ela utilizaria em suas aulas. Considerando o aperto que ela sempre passou para estudar as disciplinas do ICB, foi importante ter conseguido desenvolver, de forma autônoma, um tema científico que é novidade no ensino, explorando documentários, filmes, debates, o júri simulado, a preparação das aulas expositivas de conteúdos de diferentes disciplinas e a elaboração das atividades com textos que ela mesma havia produzido.

Lígia reuniu em um portfólio todo o material utilizado em suas aulas. Com esse portfólio, ela e seu orientador se dedicaram a produzir uma “sequência de sequências didáticas”, para que o tema do *Antropoceno* possa ser abordado por outros professores, já que esse tema é inédito como hiperobjeto de estudo. Na continuidade do mesmo trabalho, no 2º semestre de 2015, a temática do *Antropoceno* foi explorada a partir da polêmica sobre a “escassez da água”.

Trabalhar conteúdos da Ciência que são difíceis e polêmicos para os próprios cientistas ou para a sociedade de um modo geral, encontrar o jeito certo de falar desses assuntos com os alunos, elaborar o material adequado para as suas aulas foram desafios cotidianos do *Projeto Imersão Docente*, os quais Lígia enfrentou com garra e determinação. O CP deu-lhe a força para enfrentar o *fantasma* da recuperação em Biologia, que continuou assombrando a sua vida acadêmica durante muito tempo.

Eu não posso desistir da graduação só porque ela me faz sofrer desse jeito!

Lígia já pensou várias vezes em desistir do curso de Ciências Biológicas. *O curso me arrebenta, a graduação é um caminho de muitos espinhos para mim, diz ela, e às vezes eu fico pensando “caramba, eu devo ser muito burra, porque isso que acontece comigo não tem condição”! É que eu estudo muito, não fico vagabundando!* Ela já passou por muitas crises de choro e desânimo, devido a resultados ruins obtidos em provas para as quais havia se preparado, além de ter sofrido a reprovação em várias disciplinas do curso. Se conseguir cursar e aprovar, em um ano, as 13 disciplinas que lhe faltam para se formar, ela terá concluído seu curso ao final de 2018, um ano e meio após a previsão inicial de conclusão.

Alguns de seus colegas iniciaram o curso na mesma turma, trabalharam em empregos pesados, oito horas por dia, já se formaram e entraram no curso de mestrado. Por que ela ainda não conseguiu se formar? Sua resposta a essa pergunta enfatiza sua relação com docentes de seu curso.

Eu acho que a graduação é tudo aquilo que eu não quero ser dentro da sala de aula, tudo aquilo que eu não acho ser viável para ensinar. Professores que não respondem às nossas perguntas, professores que cospem a matéria em você. Eu entendo que não se tenha muito tempo, beleza! Mas por que não desenvolver outras formas de dar aula? E eu não entendo o prazer que eles têm de dar uma prova que eles sabem que a maioria da turma vai se ferrar, porque está com pegadinhas ou porque o intuito é cobrar de você coisas de quem está se especializando. Um professor colocar uma questão que pergunta quantas espécies de um animal x existem hoje no mundo? Por que cobrar isso? O que você espera de mim como uma profissional por saber isso de cabeça? Ou cobrar o desenho da estrutura de uma bexiga de um determinado animal, sendo que a gente não trabalhou como desenhar essas estruturas em sala de aula? Eu acho que é uma questão de coerência. Você tem todo o direito de dar a prova difícil, mas tem de dar suporte para isso! Por que eu deveria ter aulas seguidas e seguidas para responder mais de 70 perguntas cuja resposta você tem que encontrar em um livro? É para isso que faço uma graduação?

Lígia também teve professores que considera excelentes em seu instituto, com os quais ela pôde ter prazer em estudar e em relacionar-se, mas o ICB, para ela, é uma grande decepção do ponto de vista didático, ou seja: dos métodos de ensino e daquilo que move uma pessoa a construir uma boa relação com o professor e a sentir-se à vontade para fazer perguntas, sem ter vergonha por ainda não saber. *Qual é o fundamento de professores que não te deixam à vontade para fazer perguntas? Que debocham ou ironizam de suas dúvidas? O que passa na cabeça deles? Eles querem mostrar que são ótimos, super inteligentes e detêm o poder do mundo?*

Como Lígia poderia se tornar uma boa professora, aquela que tem grande conhecimento de sua área, se ela não se saía tão bem quanto gostaria nas disciplinas do ICB? Em quem ela iria se espelhar para pensar o ensino da biologia? O que ela faria com o seu *não saber*? Como enfrentaria esse *fantasma* na hora de ensinar? Algumas situações vividas no *Projeto Imersão Docente* e na Faculdade de Educação (FaE) foram essenciais para enfrentar essas questões.

Em primeiro lugar, esteve a situação de encarar um estudo completamente novo para si mesma e conseguir desenvolver um trabalho que foi bem avaliado por seu orientador e pelos pesquisadores envolvidos. Ela pôde perceber o quanto é capaz de estudar algo inédito, transpor didaticamente um conteúdo, criar aulas interessantes para os alunos e vê-los aprender.

Em segundo lugar, Lígia também pôde desconstruir a ideia de que o professor jamais poderia demonstrar que não sabe tudo.

2º semestre de 2015.

Na continuidade do GTD *Gaia: a Terra Viva e o Ser Humano*, o tema abordado de maneira interdisciplinar foi a Água. Antes de abordar a polêmica da influência do homem sobre o planeta, agora no que diz respeito à escassez de água potável, Lígia precisou dar aulas que consideravam a água como um objeto de estudo da Química, da Física e da Biologia. Para ensinar essas coisas, era preciso aprender, era preciso estudar e enfrentar a insegurança de nem sempre dominar o assunto.

Em uma de suas aulas, fez o desenho de uma molécula de água no quadro e explicou como os átomos de hidrogênio se ligam ao átomo de oxigênio para formar essa molécula. Alguns dias depois, ainda na mesma semana, alguns alunos do 9º ano que participavam deste GTD buscavam a Lígia, desesperados, pelos corredores da escola.

- Fessora, o Tadeu deu uma aula de química hoje e ponte de hidrogênio não é o que você estava explicando.

- Então espera! *Calma, provavelmente o Tadeu está certo*, dizia para si mesma.

- A gente tem prova de Ciências e vai cair isso! O que a gente faz?

- Confia no Tadeu, ele é o professor de vocês. Eu vou rever, vou estudar uma vez mais. Se eu estiver errada, na próxima aula vou esclarecer tudo. Mas confia no Tadeu! Se for o caso, esquece o que eu coloquei no caderno, arranca aquela folha!

- Não, professora, não é pra tanto...

Lígia procurou desesperadamente por Tadeu e também pelos outros professores do Núcleo de Ciências da escola. Ela se deu conta de que havia tratado as ligações covalentes entre os átomos de oxigênio e hidrogênio de uma molécula como sinônimas de pontes de hidrogênio. Mas as pontes de hidrogênio são as ligações entre o átomo de oxigênio de uma molécula e o átomo de hidrogênio de outra molécula de água.

Na aula seguinte do GTD ela retomou o assunto e pediu aos estudantes do 9º ano que lhe auxiliassem a explicar o que eram as ligações de hidrogênio para os alunos de

7º e 8º ano que nunca haviam estudado esse assunto. Os alunos colaboraram, o clima de correção da informação foi tranquilo e o erro foi esclarecido.

Esse momento vivido por Lígia foi muito tenso e importante em sua formação, porque ela pôde perceber que é preciso criar com os alunos um ambiente tranquilo para dizer que não se sabe alguma coisa ou que é preciso rever algo que já foi dito. Não somente os professores lhe ajudaram, como também os alunos foram compreensivos com ela nesse sentido. Percebeu que tem que estudar sempre, que tem que ir atrás de mais informações, principalmente quando o assunto não é da sua área: *Eu ficava muito nervosa com isso de não dar conta de ensinar certo. Esse era um outro medo que eu tinha. Só que eu estava em formação e vi que isso pode acontecer. Na minha área mesmo eu já tenho dúvidas!*

Ao enfrentar situações de ter de lidar com o próprio erro, estando amparada pela condição de ser uma monitora em formação, ela foi aprendendo a buscar ajuda de outros professores e a não ter receio de dividir algumas situações de dúvida com seus alunos. Lígia percebeu que ter uma turma que é “sua” significa construir uma relação de confiança com os alunos e também ter uma chance de poder reparar os seus erros, caso não consiga evitá-los. Essa é uma responsabilidade que ela considera fundamental, pois sente pavor de passar informação errada em sala de aula. Ao mesmo tempo, reconhecer que podemos não saber é a mensagem que ela quer passar a seus alunos, dando a eles a possibilidade de perguntar e esclarecer suas dúvidas quantas vezes for necessário.

Eu não tenho mais medo. Na verdade, eu acho que antes desse processo o medo era uma parede para eu ser professora porque eu tinha receio de demonstrar que eu não sabia algo. Para mim o professor tinha que saber tudo. Aí existe uma coisa antes, de ter de sentir que eu sou uma professora que sabe tudo sempre. E uma coisa depois, de ser essa professora que pensa ‘olha, eu sou um ser humano, eu posso não saber alguma coisa e não tem problema nenhum nisso’.

Então eu tinha que encontrar uma maneira de amaciar aqueles conteúdos para os meninos. E com isso eu entendia melhor as matérias da faculdade.

Ao longo do curso de graduação, Lígia percebeu que conseguia melhores resultados nas provas quando havia alguém com quem estudar. Ela precisava falar do assunto, debater, tirar suas dúvidas, discutir com os amigos. Ao descobrir que essa poderia ser uma boa forma de enfrentar as dificuldades do curso, ela finalmente se deu conta de que ensinar é uma maneira de aprender melhor.

Isso se tornou mais claro quando passei a explicar os conteúdos para os alunos do CP também. São níveis diferentes de um conhecimento de um mesmo tema, como a embriologia, que é uma disciplina que eu tive na faculdade, mas quando eu passei essa matéria para os meninos no GTD, eu compreendi muito melhor.

Alantoide, âmnio, blastocela, blastômero, cariograma, centrossomo, citotrofoblasto, clivagem, córion, corona radiata, corpo polar, ectoderma, embrioblasto, endoderma, epiblasto, espermatozoide, folheto embrionário, gástrula, hipoblasto, meiose, mesoderma, mitose, mórula, nêurula, nidação, organogênese, óvulo, placenta, pronúcleo feminino, saco vitelínico, trofoblasto, zigoto, zona pelúcida... Lígia passava horas e horas estudando seus textos da disciplina Embriologia, assunto que ela amava estudar.

No mesmo semestre dessa disciplina, Lígia ofertava o GTD *Ciências e Atualidades*, que envolveu vários temas, entre eles a embriologia. Isso não tornava mais simples sua vida de professora. Pelo contrário, eram muitas horas dedicadas a escrever uma única página de texto para seus alunos.

É muito pesado, são muitos nomes, muitos processos. Desse jeito eles vão pedir pra sair da sala, pelo amor de Deus! Como vou adaptar esses conteúdos para os meninos?

A adaptação dos conteúdos significava que ela tinha de encontrar uma maneira de amaciar os conteúdos para seus alunos e encontrar uma forma mais concreta de trabalhar o assunto. Foi aí que surgiu a ideia de trabalhar com as massinhas, no laboratório de Ciências.

Com essa experiência de ensinar para estudar e estudar para ensinar, Lígia encontrou na docência a força para continuar com o curso de Ciências Biológicas. Mas essa força não se deve apenas à experiência do *Projeto Imersão Docente*. A FaE também teve papel importante nessa história: a realização de Lígia no curso passou a estar atrelada à educação depois que ela realizou os estágios, cursou as disciplinas de didática na sua área e realizou um ano de estudo com outros tipos de saberes da biologia: aqueles relacionados à educação de jovens e adultos e aqueles relacionados às culturas tradicionais.

Na verdade, antes mesmo disso tudo, a participação no *Projeto Imersão Docente* desenvolveu uma relação amistosa de Lígia para com os textos da FaE. Quando ela estava no CP, a busca de leituras inicialmente surgiu como curiosidade: *Quem é esse Paulo Freire de quem todo mundo fala?* Na mesma época, até no IGC¹⁸³, onde cursou uma disciplina optativa, ela escutou algumas pessoas dizerem “*ah, isso é muito paulo freiriano...*”. Junto com essa curiosidade inicial, vinha a necessidade de buscar as citações para os textos que *escrevia para*

¹⁸³ Instituto de Geociências.

apresentar na FEBRAT e no SICEA¹⁸⁴, além de algumas tarefas das reuniões de formação no CP, como aquela em que ela tinha que descrever cenas observadas na sala de aula ou na escola e analisar essas cenas de acordo com os textos que ela escolhesse utilizar. Aos poucos ela começou a buscar mais textos dos autores que ela usava para as fazer as citações: *Porque quando eu lia, eu via que tinha alguma coisa daquilo que a pessoa falava no que eu vivia com as minhas turmas. Até que isso foi gerando um gosto verdadeiro pela leitura dos textos da área de Educação, o que fez toda a diferença na continuidade das disciplinas da FaE.*

Mas foram duas as disciplinas marcantes: primeiro as aulas de Sociologia da Educação com o Pedro. Eu adorei aquelas discussões, não faltava uma aula, eu lia e participava de tudo. Foi quando eu comecei a falar assim: ‘Opa, acho que essa FaE aqui é legal, tem uma coisa muito boa aqui, apesar de que todo mundo reclama’. E quando fui fazer a Didática em Ciências da Natureza com o Santiago, eu apaixonei mais ainda, porque eu podia aproveitar a minha experiência das sequências didáticas para fazer as discussões e os trabalhos diferenciados que ele pedia.

No ano de 2016, logo após sair do *Projeto Imersão Docente*, Lígia foi bolsista de Iniciação Científica em um projeto da FaE, sob a orientação de Santiago, que era também um dos professores que haviam coordenado a pesquisa sobre o *Antropoceno* em suas aulas. Durante o primeiro semestre, ela trabalhou auxiliando um professor participante da investigação a preparar aulas que envolviam o *Antropoceno* sob a ótica do desastre ambiental de Mariana¹⁸⁵. Além de participar do planejamento de aulas que eram dadas em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, ela as observava e transcrevia. No segundo semestre, ela trabalhou em uma investigação sobre os saberes tradicionais da área de Ciências, em comunidades quilombolas, auxiliando a realização da pesquisa de doutorado de uma funcionária do CP que era estudante do Programa de Pós-graduação em Educação da FaE.

Eu me apaixonei com isso. Particpei de várias palestras não só de quilombolas, mas de índios também, que contavam como era o ensino na aldeia e no quilombo, como acontecia essa confluência de saberes. Essa pesquisa me serviu para desmistificar isso de saberes da ciência completamente separados de saberes tradicionais. Tem muita coisa que eles já sabem muito antes de a ciência patentear uma “descoberta”. Eles fazem curas com as plantas medicinais, usam como remédio desde há muito tempo! Isso me fez ver essa linha mais horizontal com o aluno, que a gente não é superior. A gente pode trocar esse saber. Às vezes eu sei um método científico e o menino sabe

¹⁸⁴ Seminário dos Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação.

¹⁸⁵ Esse desastre, também mencionado no relato de Victor, refere-se ao rompimento da barragem de Fundão, localizada no subdistrito de Bento Rodrigues, a 35 km do centro do município brasileiro de Mariana, Minas Gerais, ocorrido em novembro de 2015.

algo que a avó dele ensinou. E nisso pode rolar uma junção, uma coisa legal, que também é saber.

Com essa bagagem de experiências no CP e na FaE, a única certeza que não se abalou no seu curso de licenciatura é a de que ela continua gostando daquela biologia que ela estudou a vida inteira: a Biologia da escola. Foi a vivência da escola ao longo da graduação que agregou os elementos de seu curso em uma única palavra: realização.

A ecologia, o laboratório, a saída de campo, a iniciação científica, agora tudo entra dentro da docência. Eu já dei aula sobre ecologia, sobre anfíbios, já usei o laboratório no CP e no meu estágio, já fiz saída de campo até com meus meninos pequenininhos de agora¹⁸⁶. Eu fiz a pesquisa com o Antropoceno e estudei muita Biologia pra dar meus GTDs, escrevi textos, apresentei, publiquei. Eu acredito que agora tudo isso está ligado de uma forma que me contempla, que me deixa feliz. No ICB essas coisas são muito sofridas, por isso eu falo que é a docência o que me segura no curso. É a minha realização.

Foi assim que, na história de Lígia, seus planos de ser bióloga se tornaram planos de aula de Ciências. No *Projeto Imersão Docente* ela encontrou uma maneira de estudar que é agradável para si mesma e trilhou uma forma de lecionar que também deseja agradar a seus alunos: *Eu gosto de Biologia, de Ciências, gosto que meus alunos aprendam, que eles se encantem, que eles também gostem*. Talvez tenham sido eles os repórteres de biologia que Lígia um dia quis ser: eles puderam fazer perguntas, puderam investigar, puderam participar de sua forma de lecionar. Um ano depois de sua saída do projeto, ela avalia que essa forma de lecionar já não é mais apenas uma maneira de planejar aulas que a moldou como professora, mas um conjunto de caminhos para lecionar que ela construiu lá.

Ter caminhos para lecionar é muito melhor do que ter apenas um trilho da docência para seguir...

2º semestre de 2015. GTD Jogos Didáticos em Ciências.

1ª aula.

– Turma, a proposta deste GTD é construir jogos com temas de Ciências que vocês tenham curiosidade de estudar. A gente vai poder inventar o jogo juntos ou eu

¹⁸⁶ Em 2017, Lígia voltou a ser bolsista de um projeto de extensão, sendo orientada pela professora Beatriz, do Centro Pedagógico. Nesse projeto ela ministra oficinas de educação ambiental para crianças da Educação Infantil de uma escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte.

vou trazer uma proposta de jogo para a aula. Eu também posso sugerir temas, mas são vocês quem vão escolher.

- Pode ser sexualidade?, pergunta uma aluna.
- Pode!
- A gente pode estudar sobre os animais que vivem no mar?
- Sim, vamos colocar como tema os animais marinhos.
- Eu queria estudar como que as espécies evoluíram.
- A origem da vida, fessora.
- Quem criou o homem?
- Podemos colocar isso como evolução. O que mais?
- Plantas!
- Animais predadores!
- Eu sugiro o tema Ecologia, vocês topam também colocar isso em votação?

Lígia tenta puxar a sardinha para seu lado, dizendo o quanto é legal estudar esse tema. É óbvio que é melhor que os alunos escolham algum tema de que ela também goste ou tenha mais confiança em abordar...

– Como os bichos vivem e se relacionam entre si? Como eles interagem com o meio ambiente? E o ser humano? Pode ser esse tema?

– Pode, fessora!

A votação dos alunos é apertada, precisa de um desempate entre “animais marinhos” e “evolução”. Lígia torce para que evolução seja escolhida, já que o estudo de zoologia na faculdade não está sendo tão agradável como ela gostaria. A evolução vence. *Ufa!* Mas ela ainda não se deu conta do quão difícil será adaptar esse tema, geralmente abordado no Ensino Médio, para o entendimento de estudantes de 7º e 8º anos, e por meio de jogos didáticos...

Sempre fui uma pessoa muito metódica e quando me tiravam de certa linha de raciocínio, de uma organização, eu realmente ficava um pouco balançada. Agora eu prefiro pensar em trilhas do que em trilhos da docência. Não é um jeito só de lecionar. Quando a gente pensa nos trilhos de um trem, ele vai em uma direção, pode até fazer curvas, mas ele continua sempre no mesmo eixo. As trilhas são caminhos. Eu busco uma cachoeira, mas eu posso optar por muitos caminhos para explorar aquela mata. Os caminhos podem ser mais fáceis ou mais difíceis, mas são formas de se chegar.

Nos dois anos de participação no *Projeto Imersão Docente*, Lígia construiu suas primeiras trilhas da docência: a criação de sequências didáticas, a abordagem CTS, o debate como forma de sensibilização, o júri simulado e a utilização de documentários e de jogos didáticos são alguns exemplos do que ela reconhece como diferentes caminhos para lecionar. O foco de sua formação foi o cuidado com a preparação das aulas e a orientação de um professor que a ensinou a ser mais organizada do que ela poderia imaginar.

Na condução dos seus GTD, ela também percebeu que os caminhos para lecionar podem ser construídos de forma mais interessante quando os alunos participam da escolha do

tema a ser trabalhado. Foi o que lhe ensinou a pesquisa sobre o aborto. Mas o GTD *Jogos Didáticos em Ciências* ensinou-lhe outra importante lição: mesmo quando uma metodologia é atrativa e enriquecedora para a prática docente, é melhor que ela não seja definida antes de que se tenha clareza do tema com que se vai trabalhar.

Eram jogos de mimetismo e camuflagem basicamente os que eu conseguia utilizar com esse tema. O objetivo era conhecer os aspectos evolutivos que garantiam a sobrevivência dos animais. Um deles eu adaptei de uma sugestão que encontrei na internet e que o José me indicou. E outros eu inventei da minha cabeça ou junto com os alunos, divididos em equipes que competiam entre si como predadores.

Apesar de ter conseguido elaborar jogos divertidos, a proposta de trabalhar com essa metodologia, vinda de um desejo de construir uma abordagem mais lúdica para suas aulas, deixou Lígia muito presa em relação às possibilidades de trabalhar um assunto tão complicado para o ensino fundamental. O problema foi conciliar a promessa de trabalhar com jogos com a abordagem do tema da evolução em todas as aulas do GTD. Isso ela não conseguiu fazer.

A evolução a gente estuda no Ensino Médio. Distinguir as teorias de Lamarck e Darwin em uma linguagem possível para eles, a maioria do 7º ano, estava difícil, mas era um desafio interessante para eu aprender a transpor didaticamente o conteúdo. Só que eu precisei de muitas aulas para tratar do assunto sem a utilização dos jogos. Então eu fiquei esgotada e não senti que amarrei bem esse GTD.

As escolhas poderiam ter sido outras, não era uma exigência externa manter o tema da evolução em todas as aulas, mas na época Lígia não se deu conta disso e ficou sofrendo por um compromisso que ela mesma quis assumir com seus alunos, por isso ela se sentiu um pouco frustrada com esse GTD.

A construção de seus primeiros caminhos para lecionar esteve junto com o enfrentamento do medo de não conseguir lidar com os alunos, já que foi no *Projeto Imersão Docente* que Lígia também começou a construir a sua postura de professora junto aos adolescentes. Ter essa postura, que para ela é a maneira adequada de se comportar frente aos alunos e diante das situações inesperadas que eles levam para a sala de aula, era sua maior dificuldade no início de sua formação.

2º semestre de 2015. GTD *Jogos Didáticos em Ciências*.

2ª aula.

Lígia acabou de entrar em sala de aula, está justamente organizando seus materiais para começar a aula. Chega Maria, aquela aluna espertinha, bem inteligente e bagunceira que só ela! Vem com uma Bíblia gigante debaixo do braço, com o corpo rígido, entrando na sala de aula imponente, como também só ela saberia fazer! Solta a

Bíblia sobre sua mesa e senta-se normalmente, sem dar qualquer sorriso e fazendo uma cara de paisagem.

Tudo bem, direito dela! Ela pode levar o livro que ela quiser debaixo do braço, pensa Lígia.

– Pessoal, vamos abrir o caderno, pois hoje a gente vai começar a estudar a evolução.

– Eu me RE-CU-SO a assistir a essa aula, diz Maria, levantando-se da cadeira. Porque eu não acredito nisso! Porque eu não vim do macaco! Porque eu acredito em Deus!

Ai meu Deus, me ajuda!, diz Lígia em silêncio. *O que eu faço agora?*

Os outros alunos riem, divertem-se com a performance da colega. Lígia sabe que o comportamento de Maria, que até poderia ser encarado como um teatro ou uma brincadeira, na realidade não o é. Maria havia se tornado evangélica no semestre anterior e já levava a Bíblia debaixo do braço para tudo quanto é lado do Centro Pedagógico.

A situação é difícil, mas não é a primeira vez que Lígia enfrenta um tema polêmico. Aborto, Antropoceno, júri simulado, abordagem CTS... De repente chega a inspiração...

– Maria, vamos por partes! Qual é o nome da nossa disciplina?

– Ciências.

– Então! A minha função como professora é te ensinar Ciências, certo? Dentro da ciência, a gente acredita na teoria da evolução. Isso não quer dizer que eu sou a favor ou contra a evolução, a favor ou contra o criacionismo, nada disso. Eu só preciso te ensinar a evolução. Você não precisa tomar isso como verdade absoluta da sua vida.

Seus colegas continuam rindo da situação...

– Gente, o assunto aqui é sério. Maria, o que você acha de tentar aprender, entender o que acontece?

Maria faz cara de deboche, revira os olhos como qualquer adolescente que quer deixar clara a sua recusa a uma proposta. Lígia já não perde a paciência tão facilmente com esse tipo de comportamento.

– Se você entender o que acontece na ciência, vai conseguir ter conhecimento para criticar o assunto, o que você acha disso?

O ar de Maria muda. O corpo relaxa. Ela está pensativa...

– Ah, professora...

– Só assim você vai poder debater com as outras pessoas. Você vai poder saber como se posicionar a favor do criacionismo ou do que quer que seja... Que tal?

– É professora, você tá certa!

Depois de passar tantas vezes por situações como essa, a história com Maria, que hoje lhe arranca gargalhadas quando ela se põe a relembrar, converteu-se em mais um entre vários casos de experiência de sala de aula que Lígia conta a seus colegas do curso. Os temas delicados, que envolvem crenças e certos conflitos com a educação que vem de casa, são comuns na área de Ciências e Lígia hoje tem uma experiência que lhe dá tranquilidade para

resolver certos impasses: *se eu já não tivesse essa experiência, se eu não tivesse conversado tanto com o José sobre isso, eu não saberia como sair dessa situação.*

Lígia também conta que prestar mais atenção nos comportamentos e reações dos alunos, de acordo com o modo de agir de cada professor, também foi fundamental para a sua formação, especialmente considerando algumas características de sua personalidade sobre as quais ela começou a refletir: *Eu vi que eu precisava aprender a lidar com o aluno que é bagunceiro e com o aluno que é o nerd da sala. Mas eu tenho que lidar com os dois de forma que eu não exclua nenhum deles.*

Aprendi a lidar com isso, com a minha personalidade.

Sala de aula do Centro Pedagógico. Junho de 2015.

Na segunda aula de preparação para o júri simulado, Lígia propôs dividir o trabalho da turma de acordo com os três grupos já definidos na aula anterior: o grupo de cinco jurados (contando com o juiz) que estavam indecisos sobre seu posicionamento em relação ao tema, o grupo de três advogados de acusação da humanidade e o grupo de três advogadas de defesa. Nesse dia, ela retomou brevemente o que eles haviam estudado ao longo do GTD e deu bastante atenção ao grupo de jurados, demonstrando preocupação com a condução que eles mesmos fariam do júri. Também auxiliou um pouco a preparação dos outros grupos, com algumas perguntas norteadoras, feitas oralmente, sem oferecer respostas prontas, questionando o tipo de argumento utilizado pelos estudantes.

– Vocês pretendem rebater o gráfico das meninas, que foi retirado de uma revista científica, com o gráfico de um blog que vocês nem conhecem!? A primeira coisa que vocês têm de fazer é descobrir de onde saiu esse gráfico, dizia ao grupo de acusação.

Lígia verificou várias vezes a compreensão dos alunos sobre o processo que estavam preparando. Entrevi imediatamente em questões de comportamento, cuidando para que o clima não fosse de desordem ou barulho, ao mesmo tempo em que permitiu algumas brincadeiras, chamando a atenção dos estudantes com assertividade e bom humor. Estabeleceu as regras de uso do celular e do computador na aula, os quais foram permitidos para o trabalho de organização de suas falas e de busca na internet.

Quem esteve por lá ouviu uma voz suave e exigente que se misturava a vozes participativas e respeitosas. Viu uma professora que caminhava de um lado para o outro da sala, movimentando o corpo em tom de amizade, escutando as vozes de seus alunos. Era o último horário de aulas daquela tarde, professora e estudantes trabalhavam em parceria, o clima era leve e alegre.

Olha, eu sou um pouco grossa, então talvez a minha atitude com ele seria de xingar, mandar ele me respeitar, mas num tom de grosseria, porque eu sou grossa! Eu iria falar com ele que ele tinha de ter respeito, que eu não era colega de sala dele!

Essa foi a resposta “curta e grossa” que Lígia deu em uma rodada de perguntas propostas pela banca de seleção do *Projeto Imersão Docente*. Na ocasião, eram discutidos os comportamentos ou posturas adequadas a determinadas situações que já haviam acontecido com monitores e monitoras do projeto, entre elas a situação de uma monitora receber uma “cantada” de um estudante do 9º ano. A Lígia que havia participado dessa banca de seleção era a mesma que preparava o júri simulado com seus alunos? O que terá acontecido entre uma voz e outra de seu corpo nesta história? Como Lígia terá chegado ao ponto da paciência necessária para ser considerada uma professora legal e querida por seus alunos?

A essa altura dos acontecimentos, já sabemos que a docência não era algo que Lígia almejava havia muito tempo. Nessa época da seleção para o projeto, ela desconfiava seriamente de que não teria paciência alguma para ensinar, devido às suas vivências anteriores em auxiliar Larissa, uma de suas irmãs, em suas tarefas escolares. Na sua adolescência, ela gostava de explicar as matérias para essa irmã, mas sentia muita raiva quando via aquela típica cara de preguiça ou de sono que qualquer aluno adolescente pode fazer.

– Pôxa, Larissa, eu tô explicando o negócio, presta atenção! Você vai ficar dormindo?

– Ah, é que eu tô cansada...

– Tá cansada, vai dormir! Se eu tô explicando, você tem que prestar atenção! Não foi você quem me pediu?

Ensinar era uma palavra que, na memória escolar de Lígia, dizia respeito apenas a uma estratégia de estudo desenvolvida por ela na época em que se preparava para o exame vestibular, da qual sua outra irmã, bem mais nova que ela, às vezes participava.

A rotina de estudos era intensa. Após um dia inteiro de aulas no cursinho, Lígia chegava em casa e fazia toda a revisão da matéria, pois seus alunos a esperavam para conferir se ela realmente tinha aprendido: uma fileira de ursinhos sentados lado a lado e uma menina curiosa, de 4 ou 5 anos de idade, a Dedé, que insistia para participar das aulas.

– Dinha, eu quero saber igual a eles! Me ensina também!

E Lígia falava, falava, falava... Dedé não dava um pio! Mas até hoje ela sabe o que são as hemácias e pra quê elas servem, com as mesmas palavras que sua irmã brava e falante proclamou...

As palavras impaciência e grosseria expressam um sentimento e um determinado tipo de comportamento que Lígia e as pessoas de sua convivência mais familiar sempre atribuíram a ela mesma como características marcantes de sua personalidade, especialmente desde a época de sua adolescência. Quando ingressou no *Projeto Imersão Docente*, foi rapidamente reconhecida pelos alunos, e até por professores, por ser “curta e grossa”, por falar com os meninos sem suavizar aquela reação mais instintiva que podemos ter diante de um desconforto com o outro. O fato é que ela nunca foi uma pessoa de eufemismos ou de qualquer enrolação para dizer o que precisava ser dito: *Nossa senhora, dá pra calar a boca!? Não tô aguentando mais essa falação na minha cabeça! Fecha essa matraca!*

Uma reflexão sobre sua atitude com uma aluna do CP dá um exemplo de como, no contexto da escola, ela começou a sentir-se incomodada com essa característica de sua personalidade:

Cássia sempre foi uma aluna difícil, topetuda, do tipo ‘posso, sou, faço o que eu quero’. Ela vinha fazendo e acontecendo, aprontando muito no CP, enfrentando todos os professores e monitores de forma atrevida, cínica, como se pudesse debochar das pessoas. Lígia nunca havia sido sua professora, mas como monitora não deixava isso barato:

– Pode baixar a sua bola aí, agora! Comigo você não fala assim não!

Isso era ser grossa porque era como se eu fosse melhor que ela em alguma coisa. E eu não sou. Não sou melhor que ela em nada. Eu só precisava ter alguma postura dentro da minha função. Mas eu não quero fazer parecer para ela em momento algum que ela é inferior a mim. Eu acho que essa minha atitude era uma mescla de grosseria com petulância.

No primeiro mês de participação no projeto, Lígia teve problemas de aceitação com a turma do 8º ano que ela acompanhava. Os alunos a comparavam com a monitora do ano anterior, não atendiam a seus pedidos de organização, ofereciam resistência às suas propostas de auxiliar a turma em relação às aulas dos professores que observava. Para que a relação com a turma pudesse melhorar, ela foi orientada a fazer uma conversa mais individualizada com os estudantes, para a qual obteve ajuda de uma professora que foi muito importante em sua formação: *Então eu conversava muito com a Beatriz por causa disso. Eu conversei com cada um deles, falei que eu tava ali pra ajudar, que eu não tava ali pra ferrar ninguém, nada disso, mas que eles tinham que colaborar.* A professora Beatriz, uma das coordenadoras das reuniões de formação no 3º ciclo, e também professora das turmas de 8º ano, auxiliava Lígia a conduzir essas conversas.

Essas conversas iniciais foram muito importantes para a construção de uma relação de respeito entre Lígia e os alunos da turma acompanhada. Mas para ela era difícil saber qual seria a postura adequada para lidar com os comportamentos dos alunos adolescentes que estariam em suas próprias aulas, então ela começou suas primeiras aulas de GTD recorrendo a um discurso de braveza. Não foi exatamente grossa com seus alunos, mas quis impor uma situação de firmeza pela palavra, já que seu corpo tanto tremia:

– Eu tô muito nervosa, é a primeira vez que eu dou aula sozinha. Só que eu sou brava, eu tenho isso claro na minha cabeça, mesmo sem nunca ter dado aula para uma turma! Eu não gosto que falem quando eu tô falando!

Lígia nunca quis ser igual à *Cruela*. Nas mesmas aulas iniciais, ela já sentiu que era preciso enfrentar essa memória de autoritarismo da sua experiência escolar e amenizar o lado impaciente de sua personalidade:

– Tudo o que eu vou ensinar pra vocês aqui é com muito amor, eu gosto muito de Ciências. E eu quero que vocês aprendam, eu não quero que vocês fiquem tipo no mundo da lua! E se tiver chato, eu quero que me falem também! Apesar de eu ser muito brava, e às vezes poder ser muito chata, eu sou muito legal também!

Essa tensão entre “ser brava” e “ser legal” com seus alunos acompanhou Lígia por muito tempo, devido à sua necessidade de encontrar uma maneira de conquistá-los que não fosse autoritária. A sua história com Flávio conta um caminho que ela construiu para enfrentar a *Cruela* que ainda insistia em lhe aparecer sempre que a paciência estava por um fio de se perder.

Flávio era um aluno muito bagunceiro, desses que sentam no fundão e que gostam de aparecer. Não no sentido de “sou um bom aluno”, mas de “eu sou o da pá virada mesmo”, “eu sou o que comanda essa bagunça aqui”. Ele era muito respondão. E eu tenho pavor de menino respondão! Acho que é porque eu fui muito respondona. Com minha mãe, não com os professores. Eu entrava dentro da sala, eu tinha vontade de esganar esse menino nos primeiros dias. Porque ele sempre bagunçava a minha aula, ele sempre me respondia, e eu estava começando a ficar muito irritada. E eu não queria ser como a Cruela, não queria ser autoritária.

Para Lígia, Flávio era terrível também em praticamente todas as aulas que ela observava dos outros professores (exceto na aula da Beatriz, fato que Lígia faz questão de enfatizar): *não só era bagunceiro como também dizia frases que impactavam as discussões das aulas ou os sentimentos dos colegas de um modo negativo*. Inesquecível foi a aula em que a professora falava sobre diferentes tipos de ideologias e, diante do exemplo de uma colega sobre

a novela televisiva em que duas mulheres casadas criaram um filho, Flávio veio com a frase: *Credo, duas velhas trepando!* A professora interveio imediatamente, em longa conversa sobre tolerância, respeito e senso crítico, mas ainda foram necessárias muitas intervenções sobre esse tipo de comportamento dele no decorrer daquele ano.

Lígia buscou o histórico de Flávio na escola, perguntou sobre ele para outros professores, leu as suas fichas no NAIP¹⁸⁷ e descobriu que ele já havia agido dessa maneira muitas vezes, inclusive quando era aluno do 2º ciclo. Então decidiu tentar conquistá-lo com duas atitudes bem simples: conversando periodicamente fora de sala de aula e dando mais atenção a ele dentro de sala de aula.

Primeiro eu sentei com ele e conversei. Falei: ‘eu sou muito organizada, não gosto que fala na minha aula quando eu tô falando. Eu posso ser uma pessoa muito legal, mas poxa, quando eu tiver dando aula, me respeita, por favor. Porque eu respeito vocês’. Aí ele já começou a mudar. Mas eu dava mais atenção para ele. Porque geralmente o que eu via nas aulas que eu acompanhava era que a grande maioria dos professores deixava os meninos bagunceiros do fundão de lado, davam atenção para aqueles meninos que queriam participar, que pegavam as coisas mais rápido, e pronto. E pra mim não é assim! Os meninos que estão querendo estudar, que tem um desenvolvimento mais rápido... Ok. Vou dar atenção pra eles? Vou. Mas eu vou dar mais atenção para aqueles que estão fazendo bagunça, que não estão prestando atenção. Porque eu quero a atenção deles! Então comecei a dar mais atenção para o Flávio. Comecei a conversar mais com ele. Às vezes no final da aula ele mesmo vinha e conversava comigo. Eu fui puxando ele pra mim, sabe? Com isso eu consegui fazer com que ele parasse de fazer bagunça nas minhas aulas e participasse mais delas. No final do ano, quando eu estava para sair do projeto, ele me procurou... Nossa, você não vai mais ser monitora do projeto? Eu falei não, eu já tenho dois anos de projeto, tenho que sair. E eu chorando rios porque não queria sair de jeito nenhum, ele me falou ‘nó, fessora, que paia você sair da escola’. Porque a gente criou uma relação legal. E podia ter sido completamente diferente. Eu podia ter ignorado ele, podia ter deixado ele pra lá..

As tentativas de aproximação de Lígia deram resultado com Flávio, principalmente no contexto de suas próprias aulas. Ela descobriu que aquele menino bagunceiro e respondão que “*não queria nada com nada*” era um menino inteligente, apenas um “*aborrecente normal*”, como diria sua mãe. *Ele só precisava de mais cuidado, mais nada.*

Na observação das aulas de outros professores, Lígia prestava atenção em como os adolescentes se relacionavam com cada professor e tentava mediar alguns conflitos que eles

¹⁸⁷ Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica.

viviam nas relações entre eles mesmos. A indignação com algumas situações observadas deu-lhe força para buscar soluções com (ou sem) a ajuda dos professores ou do NAIP.

O caso da Pâmela foi um caso que eu acabei resolvendo sozinha. Ela tinha uma autoestima legal. Era gordinha, alta, não tava muito aí pra essa galera que falava que era gorda. Pra ela, ela era linda e pronto. Só que começaram a ficar muito recorrentes as brincadeiras, principalmente depois de um evento na escola em que os meninos puderam ir sem uniforme e ela foi com um shortinho pequenininho e um cropped com a barriga toda de fora. E ela tinha um piercing no umbigo. Ela não era uma menina magrinha, esbelta e se sentiu bem e foi. Um exemplo! Ela estava pleníssima: 'eu sou feliz com o corpo que eu tenho, está tudo perfeito'. Só que os meninos caíram na alma dela: 'ah, porque ela não tem senso de ridículo. Ah isso, ah aquilo'. Aquela palhaçada! Primeiro falando dela, não para ela. E isso entrou pra sala de aula. Eles começaram a criar aquela situação de falar em segredo entre eles, mas deixando claro pra ela que estavam falando dela. Ela via, ela ouvia. E eles não tinham problema nenhum com isso, riam, debochavam. Quando ela me falou que tava se sentindo incomodada é que eu comecei a reparar. Eles cochichavam. Sabe quando você sabe que a pessoa tá falando de você e você tá tentando pegar o que é, mas não consegue? Ela tava tentando isso. E eu também. Eu queria saber o que eles tavam falando. Eu eu cheguei algumas vezes, interrompi e perguntei... O que vocês tão falando? De quem vocês estão falando? 'Não, professora, porque a Pâmela isso e isso...' Pode parar, eu dizia enfática! Eu ia direto ao ponto, porque José [orientador] sempre me dizia que com bullying não dá para negociar. E começamos a observar. Eu falei com a Célia [professora da turma], ela falou que ia conversar com os meninos mas não fez nada. Mas eu e a Pâmela continuávamos investigando. Um dia eu juntei todos eles, eram uns 4 ou 5 alunos, e dei uma bronca. Peguei pesado. Fui muito brava. Falei que não tava certo, que isso era crime, que se continuasse eu ia falar com o José e eu ia até chamar a polícia. Porque crime a gente resolve com a polícia! Aí eles pararam. Pediram desculpa pra Pâmela. Não fizeram mais brincadeira nenhuma. Ela aceitou as desculpas e deu tudo certo.

Quando começou a acompanhar os alunos do 8º ano, o papel de monitora-referência era muito difícil porque ela não tinha um vínculo com os alunos, tampouco tato para tratar de situações como essa. Pouco a pouco ela foi assumindo a turma acompanhada também como sua, colocando-se junto com os alunos para resolver o que não andava bem ou agilizando uma solução que os professores às vezes demoravam muito para encontrar em suas reuniões de ciclo. Esse papel foi passando de uma tarefa a ser cumprida a uma necessidade própria a ser suprida como professora: *eu fui tentando trazer esses meninos para perto de mim, porque eu vi que quanto mais distantes você deixa eles de você, mais bagunceiros eles ficam e menos você consegue dar a sua aula.* Ao mesmo tempo, a convivência com os alunos, o reconhecimento de suas necessidades para além dos conteúdos escolares, auxiliou Lúcia a transformar algo no seu lado pessoal e ver na docência o que ela considera ser uma forma de cuidado, carinho, amor.

Foi por participar de histórias como essas de Flávio e Pâmela que Lúcia acredita que ela foi amenizando uma forma *ráspida* de tratar os comportamentos que atrapalhavam o curso

normal das aulas ou a boa convivência entre os alunos: *eu não queria ver os meninos se afundando, nem em nota nem no sentido de humanidade mesmo, dessas situações de bullying ou de brincadeira ofensiva, eu não queria que eles ficassem assim.* Foi também por ter experimentado esse contato mais direto com os alunos que hoje ela tem mais paciência, ou, no mínimo, consegue perceber alguns momentos em que os impulsos de uma vida inteira de impaciência lhe fazem responder a determinadas situações de uma maneira que ela não considera adequada para o ambiente escolar.

Hoje eu sou uma grossa que brinca falando sério. Então acaba passando alguma atitude por uma grosseria fofa, que eu ainda preciso melhorar. Isso agora, porque antes não. Eu dava patada mesmo. Eu percebi que eu tenho que ter um tato diferente com eles, senão eles não vão gostar de mim e vai ser difícil a nossa comunicação. Aprendi a lidar com isso, com a minha personalidade. Não só no âmbito escolar, porque já influenciou na maneira como eu lido com a minha família, na minha casa, em tudo.

Como a grosseria e a braveza inicial terão se transformado em “grosseria fofa”? O que será uma grosseria fofa? Por que a palavra grosseria insiste em continuar nessa história de uma professora em formação que utiliza também a palavra amor para referir-se à sua relação com a docência? *Eu acho que na verdade eu me vejo muito grossa porque a vida inteira todo mundo me falou isso. Então eu simplesmente incorporei que eu sou e ponto final. Agora eu sei que sou mais grossa fora da minha vida profissional que dentro dela.* A expressão *grosseria fofa* foi inventada por uma de suas alunas para dizer que ela não era tão brava como acreditava ser. É uma expressão que simboliza para Lígia o reconhecimento dessa pequena (e grande) mudança em sua personalidade.

A primeira vez que Lígia viu, sob a sua perspectiva de professora em formação, a beleza de uma relação de carinho e cuidado entre professores e alunos do ensino fundamental foi naquele primeiro projeto de extensão em que ela participou, quando ela observava a forma como sua colega monitora lidava com os alunos e como eles se aproximavam delas.

Eu fui gostando, fui achando bonita a relação que a Zenaide tinha com os alunos e com a carência que esses meninos tinham... Era uma escola de uma zona muito carente, não era só informação que eles buscavam. Eles eram muito novos e estavam descobrindo o corpo deles para a sexualidade, estavam no 7º ano. Tinham muita curiosidade pelas informações, mas era muito mais uma necessidade afetiva, de cuidado, de sentar e conversar.

Quando uma aluna timidamente pediu a elas que lhe ensinassem, em segredo, como se utilizava um absorvente higiênico, seu coração desmanchou, pois ela viu o lado do cuidado

com a formação humana na relação entre professores e alunos: *eu vi que esses meninos precisam muito mais de cuidado do que de um monte de informação que eles precisam saber para passar de ano ou no vestibular*. No CP foram muitas as vezes em que ela foi confidente, principalmente de meninas, algumas vezes também de meninos, que a procuravam para conversar sobre assuntos da sua vida adolescente. Foi nessas conversas que ela viu crescer em si mesma uma paciência que ela nunca havia imaginado que poderia ter: *Não sei nem como cheguei a esse ponto... Deve ser o mesmo processo que acontece com muita gente que nunca se imaginou sendo capaz de ser mãe e de repente consegue ter atenção para um monte de coisas do filho*.

Mas até onde vai e como deve ser essa relação de cuidado para com os alunos? Quando é que o cuidado deixa de ser expressão de carinho na convivência interpessoal e passa a ser uma regra ou uma função que não faz muito sentido para a professora em formação? Por que ela tinha de ficar vigiando os alunos do 2º ciclo no momento de recreação? Cuidar é vigiar? É proibir só porque pode machucar? Sobre essas questões Lígia saiu do *Projeto Imersão Docente* sem ter construído uma referência que não fosse mais do que fazer “cumprir a lei” da escola.

Eu não gostava mesmo, rezava para passar rápido!

Centro Pedagógico, uma tarde de almoço, 2º semestre de 2015

Lígia e Bárbara são as duas monitoras do *Projeto Imersão Docente* escaladas para cuidar da fila do almoço do 3º ciclo às sextas-feiras. Elas substituem os monitores do *Programa Segundo Tempo*, que geralmente são responsáveis pelo espaço do refeitório, mas fazem a sua reunião semanal nas sextas-feiras.

Às 12:30 começa o horário do almoço para o 2º e o 3º ciclos. Às 12:45 as duas monitoras devem fechar a porta que dá acesso à fila do 3º ciclo. A partir desse momento, qualquer estudante que chega atrasado para almoçar entra em uma fila única, pois uma parte da cozinha e do refeitório precisa ser preparada para receber os alunos do 1º ciclo, que às 13:30 virão lanchar. Fechada a porta, elas podem servir seu almoço.

O tempo da fila do almoço às vezes é bastante difícil. Brincadeiras inadequadas para o espaço do refeitório, gritaria, fugas da fila, reclamações, resistência para comer e conflitos entre os alunos são muito desgastantes nesse momento em que todos precisam almoçar. Mas Lígia já tem uma boa relação com os estudantes do seu ciclo, já é o segundo ano interagindo com eles, isso alivia um pouco o trabalho com essa organização.

– Tem dia que a gente cansa muito nessa parte, mas na hora de almoçar é muito gostoso.

A fila dá trabalho, mas Lígia gosta de atuar nesse espaço porque pode desfrutar de um momento mais descontraído com seus próprios alunos, trocar ideias sobre a vida, sobre as aulas, sobre o universo adolescente. Isso ajuda a construir a sua relação com eles. O seu problema é outro: a escala de monitoramento de espaços...

Na quadra verde... primeiras semanas...

Nos primeiros dias, Lígia preferia a morte a estar naquele espaço, principalmente quando o rodízio de uso da quadra caía para turmas do 2º ciclo. Aquele tanto de briga por causa do futebol! Era muita picuinha. Não fazia sentido estar ali, porque ela não conhecia aqueles meninos e muito menos sabia marcar o futebol, que era a única coisa que as crianças queriam que ela fizesse. A sua dupla de escala, um monitor do *Programa Segundo Tempo*, nem sempre aparecia por lá, mas quando ele marcava o jogo, ela ficava de vigia no caso de acontecer algum atrito mais forte, fosse físico ou verbal, dentro ou fora dos limites da quadra. Era horrível isso de vigiar. As crianças não gostavam dela, ela se sentia insuportável e demorou algumas semanas para encontrar uma forma melhor de ali estar.

No parquinho...

As crianças queriam correr e brincar na terra. Lígia tinha de impedir, tinha de vigiar. Mas não fazia isso não, porque criança tem que brincar. Era recreio, os meninos cheios de energia, ela teria que ficar freando os meninos só porque eles poderiam machucar ou se sujar?

As crianças queriam subir na árvore. Lígia tinha de proibir.

– Pode acontecer algum acidente!

– Se você deixa elas subirem hoje, amanhã todos vão querer subir!

– Os pais podem reclamar da escola!

Nenhum desses argumentos lhe era convincente. A escola tem árvore! Quantas escolas ela já havia visto em que o único verde existente estava pintado na parede! O galho não era tão alto assim, as meninas simplesmente se sentavam e faziam dali a sua casinha para passar alguns minutos de papo e pernas para o ar. Eram sempre as mesmas. Aquele calor, um ventinho gostoso, a única sombra daquele lugar. Lígia ficava chateada de ter de tirá-las de lá e mais uma vez sentia que apenas tinha que cumprir com essa lei da escola. O que ela poderia fazer para mudar?

Lígia não encontrou sentido para a escala de monitoramento de espaços. Por que isso era considerado importante para a sua formação? Sua experiência quanto a isso ficou dividida entre as palavras “vigiar” e “acompanhar” os alunos.

Uma coisa era acompanhar os alunos do 3º ciclo, outra coisa era vigiar os espaços. O que a gente fazia era vigiar! Acompanhar era o que eu fazia na hora do almoço, que eu sentava com eles e almoçava. Eu acompanhava os meninos na mesa, eu conversava com eles, trocava ideia. Acompanhava! Como foi seu dia? Mas você estar num lugar, taxada como a chata, porque você está ali pra vigiar o que ele pode e o que ele não pode fazer no horário de lazer dele!? Pra mim são coisas completamente diferentes. Depois de um tempo na quadra, que eu já conhecia os meninos do 2º ciclo, eu comecei a acompanhar eles, a conversar, a sentar do lado. Como eles tinham um revezamento de time, a cada cinco minutos ou a cada cinco gols, um time ficava sentado. Então, ao invés de voltar a minha atenção para a picuinha que estava rolando no jogo, eu ficava conversando com eles. Ah, você gosta de Ciências? Quando tinha um conflito mais forte, eu resolvia, ia lá ajudar, mas isso foi depois de um mês em que eu passei muita raiva por ficar nesse espaço. Talvez dependa da gente também, fazer essa mudança do vigiar para acompanhar, mas...

Com essa sensação de certa frustração, ela foi embora do *Projeto Imersão Docente*... Meio sem saber por que razão o denominado monitoramento dos espaços, que para ela mais tinha cara de policiamento, fazia parte de sua função de professora em formação. Esta história está chegando ao fim, mas não poderia terminar sem que Lígia se pusesse a olhar no espelho para resgatar as imagens da professora que ela projeta ser a partir de sua experiência.

Eu vi como os professores davam aula e tentei me espelhar em alguns.

Até conhecer José, seu orientador, Lígia jamais havia pensado que encontraria uma pessoa ainda mais metódica do que ela mesma: *eu sou metódica, tudo na minha vida eu planejo muito*, ela costuma dizer. No espelho de seu orientador, ela se projetou, desde o início de sua participação no *Projeto Imersão Docente*, como uma professora que seria muito organizada, estudiosa e decidida sobre como daria cada uma de suas aulas. E foi desenvolvendo a capacidade de organizar as aulas com bastante antecedência, de ter foco nos objetivos de cada atividade, de estudar os conteúdos para além do que pretendia ensinar, de arriscar-se diante de novos desafios e explorar diferentes metodologias, além de aproveitar cada minuto do seu tempo de aula, que Lígia pôde trabalhar essa imagem de si mesma na relação com seu orientador.

Mas nem só de estudo, conversas e planejamentos vive uma professora em formação no CP. No decorrer de sua caminhada, foram muitas as aulas em que acompanhava docentes mais ou menos abertos à sua ativa participação como monitora-referência da turma. Acompanhar tantas aulas do 8º ano foi realizar longos passeios por uma *sala de espelhos*, como aquelas que encontramos em parques de diversões: algumas imagens foram muito interessantes,

divertidas e agradáveis, outras bastante tediosas ou mesmo incômodas. Mas Lígia sentia que todas as aulas lhe faziam crescer como professora, pelo menos durante algum tempo.

O primeiro ano foi muito válido, porque eu consegui ver que modelo eu quero seguir e que modelo eu não quero seguir. Isso a gente já vem trilhando desde quando a gente estudava na escola, principalmente no cursinho eu via muito isso. E quando eu entrei no projeto eu comecei a reparar quais professores eu queria ter uma pegada parecida no jeito de falar com o aluno e no jeito de abordar determinados temas, fossem eles da Biologia ou não. E os professores que eu jamais queria parecer com eles. Então no 2º ano eu já sabia a conduta desses professores, de todos eles, exceto de alguns poucos que mudaram. Aí eu montava o meu horário tentando evitar ao máximo os professores que eu não gostava.

O espelho mais marcante para Lígia foi o da professora Beatriz: uma professora de voz muito potente, que chega aos ouvidos da gente como se ela já tivesse nascido brava. Tão forte quanto a braveza natural da voz é a dedicação que ela tem pela docência e o carinho que ela tem pelos alunos. Lígia conta que essa professora tratava os alunos de maneira firme, porém educada. Conduzia suas aulas passo a passo e claramente atenta à aprendizagem deles. Quando havia alguma inquietude dos alunos, não era *aquela típica da bagunça*, mas a da participação. A memória de suas aulas são o *sonho* de Lígia para si mesma: uma aula em que a professora mescla a organização, a clareza das explicações e a exigência de um ritmo constante de trabalho dos alunos com o carinho e a disponibilidade para conversar e tirar dúvidas a qualquer momento.

Outro exemplo de espelho inspirador foi o da professora Fátima. Essa professora tinha a voz mais tranquila e paciente do mundo, com grande capacidade de condução de debates sobre questões altamente polêmicas em sala de aula. Ela conseguia respeitar as opiniões e os raciocínios de todos os alunos, ao mesmo tempo em que era assertiva no trato com todas as situações em que eles expressavam preconceito e desrespeito para com o ser humano. As aulas de debate sensibilizavam os alunos e eram produtivas, porque o tema de estudo ia crescendo e aprofundando-se ao longo delas. Além disso, era uma professora que procurava os alunos para conversar fora da sala de aula, especialmente quando percebia algum problema em seu comportamento.

Além de inspiradoras, as imagens de professora refletidas por Lígia nesses espelhos lhe eram também as mais agradáveis em relação ao modo como ela era considerada na sua função de monitora-referência da turma. Por quê? Porque, nas aulas delas, Lígia não somente se sentia uma colaboradora para tirar dúvidas dos alunos ou auxiliar em algumas questões de comportamento e organização da sala de aula. Sentia-se realmente participante das aulas, podia

interagir ativamente com o que era dito ou ensinado, já que ela era convidada, pelo olhar e pela condução oral das docentes, a *simplesmente fazer parte*, ensinando e aprendendo. Isso acontecia porque ela podia dar exemplos de respostas às perguntas que eram feitas, ou fazer publicamente perguntas que contribuíam para a aula, ou seja, ela podia estar junto com os alunos no processo de aprender. E isso não acontecia necessariamente nas aulas de sua área de formação, pois estava mais vinculado a uma relação de parceria construída com as professoras. Era isso que fazia diferença em relação a algumas aulas em que ela se sentia impotente ou entediada por não se sentir autorizada a fazer nada além de observar ou, por outro lado, incomodada pela sensação de ser o *para-raios dos problemas disciplinares dos alunos*.

O passeio pela *sala de espelhos* continua. Lígia já não está no *Projeto Imersão Docente*, mas mantém, com seu orientador, o vínculo da pesquisa sobre suas aulas do tema *Antropoceno*. Ela continua cursando a licenciatura em Ciências Biológicas. Por isso ainda pode ver, refletidas em seus professores e professoras do Instituto de Ciências Biológicas e da Faculdade de Educação, suas próprias imagens: as da professora que ela rejeita em si mesma, as da professora que ela já está sendo e as da professora que ela sonha um dia chegar a ser.

Sobre ser professor... Carta aos futuros monitores do Projeto Imersão Docente

Para você que chega agora, já digo de antemão: Essa caminhada exige amor, dedicação e paciência. Ser professor é uma profissão linda e gratificante, mesmo com todas as dificuldades e desafios diários.

Não sou uma super professora, mas no pouco que caminhei posso dizer que muito aprendi com a prática docente. Mas não é somente a prática docente que lapida o bom professor, é preciso ler, entender o pensamento de alguns autores como Paulo Freire, António Nóvoa, Rubem Alves, entre outros. As leituras são complemento da prática docente. Discuta, em grupo, com o colega, com outros professores sobre o que é vivenciado, sobre o que é lido e refletido. Isso faz com que o professor entenda melhor a dinâmica de sala, trilhe uma forma de lecionar, faz com que o professor possa enxergar que cada aluno é único e possui particularidades e, ainda, traz consigo culturais. Esses aspectos ajudam nas relações interpessoais no dia-a-dia do aluno. Ser professor é também dar voz ao aluno e compreender uma sala de aula aprendem e ensinam ao mesmo tempo.

Acredito ainda que há algo além dessas leituras, práticas e discussões. É preciso escrever textos, artigos, relatos e publicar, apresentar. Isso é grandioso para o aperfeiçoamento e compreensão da arte de lecionar. Ser professor vai além de apenas transmitir conteúdo. Ser professor é aprender e ensinar, é inserir no contexto escolar o senso crítico dos alunos, é contribuir para a formação escolar e humana de pessoas que estão começando uma longa caminhada. Por último digo que "Todo professor ensina um pouco sobre amor" (Zack Magiezi). De Lígia Lacerda, Dezembro de 2015. (Carta enviada para a pesquisadora, tarefa da pesquisa).

PARTE IV

**CAMINHOS DA PESQUISA E REFLEXÕES PEDAGÓGICAS
SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES
NO PROJETO IMERSÃO DOCENTE**

8 REFLEXÕES FORMATIVO-TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE A PRODUÇÃO DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

Esta investigação apresenta dois processos de análise visando responder às suas questões: a produção dos relatos de experiência de formação de Victor e Lígia (**Capítulos 6 e 7**, respectivamente) e a produção de um esboço de narrativa sobre a formação de professoras e professores no *Projeto Imersão Docente* (esta será apresentada no último capítulo). Além disso, a tese se escreve articulando outras três narrativas: a produção de um relato de experiência de formação da pesquisadora (**Capítulo 3**), a produção de um relato da experiência do trabalho de campo (**Capítulo 5**) e a produção da *Carta-catarse*, a qual, sendo um texto que atravessa a intriga dessas outras duas narrativas, contém muitas reflexões metanarrativas decorrentes de minha (nova) relação com as palavras, com a leitura e a escrita, com a pesquisa acadêmica. Esses diferentes tipos ou *planos de narração* da tese decorrem de processos concomitantes de escrita narrativa, os quais se retroalimentam ao longo do *texto-de-tese*.

Nesses processos, pude produzir o que denominei *reflexões formativo-teórico-metodológicas* em arquivos paralelos à produção dos demais capítulos da tese. Este capítulo tem o propósito, pois, de reunir algumas dessas reflexões, agrupadas em três seções que abordam as seguintes questões: Como foram produzidos os relatos de experiência de formação? Como se pode caracterizar a análise realizada por esta pesquisa? Que lições ou reflexões ético-metodológicas pude construir com esta *experiência* de investigação?

Embora a escrita continue sendo autobiográfica, cuidei atentamente para que a abordagem das duas primeiras seções focalizasse os processos da pesquisa que podem ser submetidos a críticas do ponto de vista de sua validação. Dou ênfase ao “trabalho hermenêutico” (RICOEUR, 1984) realizado para produzir os relatos, às estratégias metodológicas construídas, aos questionamentos e processos decisórios que envolveram mais a pesquisa que as outras dimensões da minha vida. Não deixo de abordar minha vida e de contar histórias à minha maneira, mas busco manter o foco nesses processos. Na última seção, trago de volta meu processo formativo vivido como “experiência vital” (BUSTELO, 2016), utilizando novamente a *Carta-catarse* para construir algumas lições aprendidas com esta *experiência* de investigação.

Em pesquisas qualitativas do campo educativo, a avaliação que se faz do trabalho realizado está relacionada à sua relevância social, à consistência teórico-metodológica do estudo, à coerência interna, à clareza com que se abordam os caminhos percorridos pela pesquisadora, à sua capacidade de atender a determinados critérios de “rigoriedade metódica”

(FREIRE, 1996) estabelecidos pelo campo, entre outros aspectos. Embora eu não tenha me ocupado com a possibilidade de aproximar (ou diferenciar) minha pesquisa do que seria uma “investigação-ação” (ANDERSON; HERR, 2012) feita por docentes em suas próprias instituições escolares ou de uma “investigação-ação-formação” (SUÁREZ, 2009c) realizada entre pares, tomei alguns aspectos referentes a “critérios de validez ou confiabilidade” (ANDERSON; HERR, 2012, p. 50, tradução nossa) desses tipos de investigação como orientação para que eu pudesse rememorar e refletir sobre a metodologia adotada em minha pesquisa. A pertinência de fazê-lo diz respeito ao fato de que esta pesquisa foi inspirada na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas – uma modalidade de *investigação-ação-formação* que, por meio de relações horizontais construídas entre “docentes-investigadores-coordenadores” e “docentes-investigadores-narradores” (DÁVILA, 2014), é dedicada à indagação e à ação pedagógica *do e no* mundo escolar (SUÁREZ, 2011, 2012).

O primeiro critério de validez discutido por Anderson e Herr (2012) diz respeito à “validez da resolução do problema”, a qual *“reconoce el hecho de que la investigación acción no solo resuelve problemas sino también los reconceptualiza en una forma más compleja, conduciendo a un ciclo nuevo de investigación”* (p. 53). O segundo critério, do qual depende o primeiro, diz respeito à “validez do processo”, que questiona *“hasta qué punto los problemas bajo la investigación se entienden y se resuelven de una manera que permite el aprendizaje continuo del individuo o sistema”* (p. 54). Os autores ressaltam que o processo não se refere apenas aos métodos utilizados, mas também à *“espiral de ciclos de reflexión, que incluyen la problematización de las prácticas o problemas bajo estudio”* (p. 54). O terceiro critério consiste na “validez democrática”, que está relacionada ao grau de colaboração da pesquisadora com os participantes afetados pelo problema investigado, requerendo *“la inclusividad como un asunto de ética y justicia”* (p. 55). O quarto critério – a “validez catalítica” – diz respeito a *“una especie de co-aprendizaje en el que tanto el investigador como los participantes llegan a reorientar su forma de entender el mundo de la práctica y de la vida social”* (p. 55). O último critério discutido pelos autores é a “validez dialógica”, ou seja, a realização de um processo de avaliação entre pares, que ocorre quando a docente investigadora busca refletir sistematicamente com outros ou trabalhar com *“un amigo crítico que tiene familiaridad con la escuela y puede servir de abogado del diablo, sugiriendo explicaciones alternativas de los datos”* (p. 57).

De acordo com os autores, esses critérios não são definições. São tentativas de pensar, de colocar em fluxo as experiências realizadas por distintos/as investigadores/as. A relativa ênfase dada a cada critério (se comparado aos demais) varia conforme o posicionamento assumido pelo/a pesquisador/a. Com esses tipos de critérios em mente, a maioria deles vivenciados na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, pude realizar uma auto avaliação e refletir sobre a natureza de meu trabalho, compreendendo o que foi possível fazer (ou não) em termos da necessária “rigorosidade metódica” de uma investigação. Isso me auxiliou, inclusive, a pensar sobre as possibilidades de continuidade e aprofundamento desta pesquisa (na última seção do **Capítulo 9**) e a escrever as **Considerações Finais** da tese.

Na próxima seção, outros critérios estarão amalgamados à minha escrita: aqueles mais relacionados ao campo das pesquisas narrativas. Conforme esses mesmos autores apontam, “*el auto-estudio, la auto-etnografía, o el testimonio docente pueden requerir métodos narrativos tomados de las humanidades*” (ANDERSON; HERR, 2012, p. 54), cobrando um enfoque sobre a vida pessoal e profissional da investigadora (e) docente que exigirá outros critérios para que suas narrativas sejam avaliadas.

8.1 O retorno ao campo: histórias sobre o processo de produção dos relatos

O processo de investigação narrativa supõe uma relação intensa entre pesquisador/a e demais sujeitos da pesquisa, análoga a uma relação de amizade (CONNELLY; CLANDININ, 1995), em que a escuta atenta ao que o outro tem a dizer é fundamental. Ao mesmo tempo, o que o outro diz está sujeito a mudanças que fazem parte do próprio processo da pesquisa.

Para el investigador esto es parte de la complejidad de la narrativa porque una vida es también una cuestión de crecimiento hacia un futuro imaginario y, por lo tanto, implica recontar historias e intentar revivirlas. Una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en re-explicar y en re-vivir historias (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 22).

Assim foi com Victor e Lígia no processo de produção dos relatos, assim também foi comigo. Encerrar a *caixa-do-pânico* e abrir o *baú-de-histórias* significou “viver, explicar, re-explicar e re-viver histórias” da pesquisa. Significou voltar a ouvir, a partir de dezembro de 2016, as primeiras entrevistas narrativas e conversas que eu havia realizado de outubro a dezembro de 2015 com as seis monitoras e os três monitores participantes do *Projeto Imersão Docente*, e simultaneamente reler as respectivas transcrições; voltar a ler os meus cadernos de

notas de campo e os materiais que eles e elas haviam me passado; e efetivamente *retornar ao campo*, retomando o trabalho colaborativo com os sujeitos que seriam escolhidos para essa nova fase da investigação, já que eu não mais teria tempo hábil para trabalhar com as histórias de todos eles. Significou novamente correr riscos, tomando decisões sobre como seria colocado em prática o novo enfoque da pesquisa.

Quando eu finalmente pude abrir o *baú-de-histórias*, estava entusiasmada com a ideia de começar um novo processo de investigação. Eu me sentia como Victor, quando descobriu que havia sido aprovado pela banca de seleção do *Projeto Imersão Docente*.

Porque eu entrei, fiquei abismado com a ideia, no bom sentido, de ter duas turmas de GTD pra trabalhar, pra errar, pra aprender, pra criar aulas, pra ter meus materiais, pra experimentar... Pra ter um arquivo de aulas que eu já dei, pra ter um arquivo de material! E aí eu já me organizei inteiro, comprei pen drive de matéria, aquele romantismo todo.

Em meu novo *Caderno de Análises*, eu recomençaria a *botar a mão na massa* da pesquisa. Preparei todo um ritual. Afinal, mesmo que não mais estivesse sentindo toda a intensidade daqueles horríveis *tremores*, eu estava novamente realizando o *desmame* de toda aquela medicação. Um receio sobre o que poderia acontecer com meu corpo ainda me atormentava e se escondia em justificativas ou tarefas que encontrava para adiar esse momento. Nunca havia varrido tanto o chão da casa como o fiz naqueles *tempos sombrios* da pesquisa! Nem a alergia à poeira me segurava! Foi por isso que acendi vela, arrumei o espaço, fiz exercícios de respiração e com uma tranquilidade de quem até parecia saber exatamente o que tinha de fazer, escrevi:

Doutorado. Caderno de recomeços. 05/12/2016.

Ordem de leitura das películas:

- 1) Stella – História
 - 2) Victor – Geografia
 - 3) Matheus – História
 - 4) Lígia – Biologia
 - 5) Lina – Matemática
 - 6) João – História
 - 7) Camila – Biologia
 - 8) Rosa – Biologia
 - 9) Bárbara – Letras
- Como se configuram as experiências de formação dos monitores?
 - O que lhes passa?
 - Que questões eles nos permitem, a partir de suas experiências, levantar para a formação docente que se realiza no âmbito da escola?
 - De que eles falam quando contam suas histórias?

- Leitura buscando indícios de um “eu” que sofre, se alegra, se indigna, aceita, nega, se conforma, se transforma... De aspectos cujos sentidos de ser professor/a podem se ampliar em uma futura entrevista. Indícios de formação, de algo que cresce, projeta um futuro, busca compreensão (mais que conhecimento).
(Extraído de: *Caderno de Análises*, em: 05/12/2016)

Por que defini essa ordem (de 1 a 9) para escutar e ler as transcrições das entrevistas pela “nova primeira vez”? Não sei explicar. Só sei que a vela estava acesa. E eu me deixei levar pela boa sensação que sentia com cada nome que me surgia na cabeça, precisamente naquela ordem. Após escrever os nomes, identifiquei a área de formação, só pela curiosidade de ver o arranjo das disciplinas na lista. A Matemática estava ali, bem no meio... E a *chama* da vela acesa, bem ao meu lado...

As questões que escrevi logo abaixo dessa lista de nomes me norteariam a fazer a primeira leitura do material empírico. Decidi que sempre que me perdesse em minhas percepções sobre os textos, voltaria a lê-las. *Mas como é que faz mesmo esse trem?*, eu mineiramente me perguntava já na leitura da primeira página da história de Stella. Lembrei-me então da recomendação de “leitura interessada” que recebíamos no processo de aprender a comentar as distintas versões dos textos de colegas na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. *Era esse o pulo do gato!* Tomar cada entrevista como se fosse um filme (*una película*), de tal modo que eu pudesse sentir liberdade para pensar sobre o que mais me chamaria a atenção na história. Assim procedi em cada caso, ao longo de algumas semanas de trabalho: ao final das leituras, escrevia em tópicos quais eram os aspectos marcantes para mim. Sobre a primeira entrevista de Victor, escrevi:

- O medo da docência. A necessidade de se sentir preparado (primeiramente no museu) para depois se arriscar com uma turma. O medo de não saber.
- O aprendizado do diálogo (com Paulo Freire, quando entrou para o CP), segundo diferentes perspectivas:
 - Entre ele e os estudantes
 - Entre geografia e pedagogia
- Uma busca apaixonada, passional por seu lugar no mundo:
 - Colégio Alfa x Colégio Beta x Colégio Gama
 - Engenharia / Instituição Militar / Geografia
 - Casa da mãe / a gangue / casa da tia
- Pedagogia da opressão na instituição militar, a lavagem cerebral, o abraço da geografia, o conceito de mais valia, o atirar-se na docência.
- O aprendizado das relações. Observar os estudantes o tempo todo, a sensação de ser “pesquisador” das relações. O fazer-se perguntas. A escrita em seu diário. Aflorou o seu lado crítico depois de começar a observar.
- O Centro Pedagógico – lugar quase utópico. Lugar também em que ele se encontrou na Pedagogia. Quer ser pesquisador. Quer fazer mestrado. Quer ter experiência com muitas escolas. FAE assumiu importância para ele.

- Amizade x autoridade. A difícil maneira de construir uma relação. Ser depositário fiel dos alunos.
 - A percepção de alunos que “gritam” e ninguém ouve...
 - O caso do xerifão Geraldo.
 - Círculos de cultura / Identificação com Paulo Freire
 - O planejamento volátil → interesse dos estudantes
 - Necessidade de muitas experiências e compreensão de que tudo o que viveu é diálogo. Qual é o sentido de diálogo para ele? Se ele considera que na instituição militar vivia diálogos...
 - Tema da construção da intimidade com os estudantes.
- (Extraído de: *Caderno de Análises*, em 19/12/2016)

Após mais algumas leituras de materiais do Victor, completei a lista com os seguintes tópicos:

- Ressignificação do conhecimento geográfico a partir de Paulo Freire e das relações com os estudantes.
 - Polêmica sobre corrigir ou não o texto do aluno.
 - Relações horizontais → quebra de formalidade
 - Observar os alunos com outro ponto de vista (sobre a tarefa de acompanhar os recreios).
 - A percepção das reuniões de formação: Paulo Freire e Milton Santos conversando.
 - A pedagogia me abraçou. A geografia me abraçou.
- (Extraído de: *Caderno de Análises*, em 28/12/2016).

Sobre a primeira leitura do material de Lígia, escrevi:

- O medo de ser professora (mesmo depois da primeira experiência como bolsista de extensão)
- Aprendizado da sequência didática
- O trabalho com o aborto na Febrat. A mudança do GTD por conta da escolha dos estudantes
- O CP deu força para continuar a licenciatura
- Sobre aprender a gostar dos textos da FaE (e de ler de um modo geral) a partir da experiência no CP
- A observação de outros professores: modelo do ser ou não ser
- A questão da proibição: subir ou não subir na árvore
- “Eu consigo ver algumas coisas através do olhar dos meus colegas” (p. 23 da primeira entrevista). A questão de aprender com os outros monitores no espaço das reuniões de formação
- O trabalho com o Antropoceno
- Encontrou uma cumplicidade na relação com os alunos, em que o erro dela, seu “não-saber” se torna mais leve. O aluno lhe ajuda, ela considera essa ajuda e pede desculpa ao aluno pelo erro.
- O trabalho com os Jogos Didáticos em Ciências.
- Lígia está sempre explicitando as dificuldades que passou com o conteúdo da Biologia – a compreensão dos alunos, o estudar para a aula, a amplitude dos temas. E toma tudo como desafio para si mesma.
- A dificuldade para escrever sobre o tema que vai ensinar
- A perda do prazer em assistir as aulas de alguns professores com o tempo

- A relação com o orientador
 - Lígia fala dos professores que observa e como se sente diante deles. Aprende com eles o que quer ser e o que não quer ser.
- (Extraído de: *Caderno de Análises*, em 21/12/2016).

Essas foram as primeiras impressões que registrei sobre os materiais lidos. Elas me auxiliaram a começar a ensaiar alguma escrita sobre o objeto da investigação – as experiências de formação –, mesmo que eu ainda não tivesse clareza sobre a natureza desse objeto, sobre o que exatamente eu estava investigando. Como explicam Clandinin e Connelly (2011), a passagem dos “textos de campo” para os “textos de pesquisa” em uma investigação narrativa envolve um trabalho árduo, longo e complexo, cheio de dúvidas e incertezas, com “intermináveis falsos começos” (p. 181), com muitas idas e vindas interpretativas, além de transformações das próprias questões que foram pensadas no início da pesquisa. “Além da dúvida, existe o pânico, ou na menor das hipóteses um considerável nervosismo” (p. 181). Até encontrarmos o tipo de texto de pesquisa que pretendemos escrever, experimentamos de maneira insegura uma variedade de textos provisórios. De acordo com os mesmos autores, além de serem importantes para reconstruir as questões de investigação, esses textos podem auxiliar-nos a encontrar um modo de compartilhar nossas hipóteses interpretativas com os participantes da pesquisa, já que esse momento de reencontro com os demais sujeitos da investigação é vivido com muitas tensões.

Como escrevo esta primeira versão?¹⁸⁸ Não sei bem explicar, mas parece que trabalho como uma artista que, ao mesmo tempo em que faz uma investigação sobre o seu tema de trabalho, busca uma espécie de inspiração mística e confia em sua intuição para construir a sua obra. Em alguns momentos, sinto-me como se estivesse dirigindo um filme ou uma peça de teatro. Recrio cenas das quais não participei. Participo das cenas vividas por Victor e busco a melhor maneira de dizê-las usando as próprias palavras dele. Faço isso da maneira correta? Se estou reconstruindo a experiência de formação de Victor, onde está a experiência de Victor? Ela está em algum lugar? O que se reconstrói? Será o jeito de narrar? Será a minha percepção sobre a formação do Victor? O que é a experiência de formação? (*Carta-catarse*).

A pesquisa narrativa é “um processo de aprendizagem para se pensar narrativamente” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 164), de construção de uma “visão narrativa de experiência” (p. 173), de um pensar sobre as “dimensões temporais”, as “dimensões sociais-pessoais” e o “lugar” que compõem o complexo “espaço tridimensional” da pesquisa (p. 174). Nesse processo, passamos muitas horas lendo e relendo os textos produzidos ou

¹⁸⁸ Aqui eu me referia à versão do relato de experiência de formação de Victor que eu estava elaborando antes que eu voltasse a me encontrar com ele.

recolhidos no campo e começamos a “tematizar narrativamente” (p. 177) nossos textos de campo, questionando os sentidos e a relevância de nossos registros.

Seria tentador ver esse processo global de análise e interpretação, no movimento dos textos de campo para os textos de pesquisa, como uma série de passos. Porém, isso não é como as narrativas são vividas. A negociação ocorre do começo ao fim. Enredos são continuamente revisados à medida que as conversas acontecem sobre os materiais escritos e à medida que textos de campo são compostos para desenvolver pontos de importância na história revisada (Clandinin e Connelly, 2011, p. 178).

O modo como iniciei a produção dos relatos de Victor e Lígia, com base nas leituras e releituras das transcrições (de uma *entrevista narrativa*¹⁸⁹ e de uma *conversa*¹⁹⁰ sobre a transcrição da mesma entrevista) e dos materiais que eles me haviam fornecido em 2015, teve muitas semelhanças com o modo como concomitantemente eu produzia o meu relato a partir do texto da *Carta-catarse*. No entanto, para escrever meu relato, eu contava desde o início com comentários de várias pessoas com quem eu compartilhava suas versões. Para escrever os relatos de Victor e Lígia, eu tive de trabalhar solitariamente durante muito tempo, até que eu pudesse contar com os comentários de meus companheiros do grupo de pesquisa e/ou com o *retorno ao campo*¹⁹¹.

A seguir, passo a relatar separadamente como produzi cada um dos relatos biográficos de experiência de formação desta pesquisa. Para evitar uma escrita que seja enfadonha ou demasiado repetitiva, na seção correspondente à produção do relato de Victor (seção 8.1.1), darei mais detalhes sobre o trabalho hermenêutico levado a cabo no processo de produção da primeira versão do relato (aquela que eu escrevi antes de me reencontrar com Victor em 2017) e sobre como foram os encontros feitos presencialmente com ele. Na seção sobre a produção do relato de Lígia (seção 8.1.2), enfocarei algumas estratégias de indagação, reconstrução e interpretação das *pequenas-histórias*¹⁹² que compuseram os relatos em ambos

¹⁸⁹ A entrevista narrativa foi realizada com Lígia em setembro de 2015 e teve 2 horas de duração. Com Victor ela foi realizada em outubro de 2015 e teve 2 horas e 31 minutos de duração.

¹⁹⁰ A conversa com cada um deles teve aproximadamente 50 minutos de duração e foi realizada ao final de novembro de 2015.

¹⁹¹ Em julho de 2017, encontrei-me duas vezes com Victor, totalizando quase 6 horas de gravação de nossas conversas. Em novembro de 2017, encontrei-me duas vezes com Lígia, totalizando 6 horas e 45 minutos de gravação. Com Lígia também mantive um ritmo constante de trocas de e-mails, ligações e mensagens de *WhatsApp* desde o início de outubro de 2017 até o final de dezembro do mesmo ano. Para o fechamento da versão do relato que seria publicada no texto final da tese, em fevereiro de 2018, ambos receberam o texto para que, dessa vez, fizessem uma leitura comentada em arquivo digital e me enviassem sem que nos encontrássemos. Além disso, conversamos por telefone sobre os comentários que eles fizeram, tomando as últimas decisões de edição do texto. Essas últimas edições envolveram pequenas correções de informações e troca de algumas palavras.

¹⁹² Ao considerar que o relato de experiência de formação é uma *história-de-histórias*, entendo que há *pequenas-histórias* que compõem o relato (aqui pensadas como se fossem trechos do relato ou situações específicas relatadas), mas também

os casos e darei mais atenção às características do trabalho hermenêutico de produção do relato que foram um pouco diferentes daquele realizado nos encontros com Victor.

É importante ressaltar que, embora eu tenha começado a produzir o relato de Victor bem antes do relato de Lígia, e isso tenha marcado algumas diferenças na forma de produzi-lo, o trabalho hermenêutico realizado com cada uma dessas *histórias-de-histórias* foi transformando-se à medida que eu transitava entre elas e amadurecia as estratégias utilizadas.

8.1.1 O processo de produção do relato de Victor

O “caso do Victor” foi inicialmente tomado por mim como uma espécie de *protótipo* do que eu faria para aprender a investigar outros casos¹⁹³. Para começar, debruicei-me sobre as histórias que ele me contou na entrevista narrativa e na conversa que tivemos sobre a transcrição da mesma, reli meus cadernos de notas de campo, escutei novamente áudios de reuniões de formação em que ele participou oralmente e li várias vezes os textos que ele escreveu como tarefas do *Projeto Imersão Docente*, como tarefa da pesquisa e/ou como trabalhos da graduação que ele me enviou. Nesse trabalho de leitura e escuta do material empírico, que em si mesmo já era um conjunto de relatos orais e escritos, busquei encontrar e interpretar *núcleos de sentidos*¹⁹⁴ que me possibilitassem escrever a versão do seu relato que tomaríamos como texto a ser comentado e indagado em nossos futuros encontros¹⁹⁵.

muitas histórias que potencialmente atravessam o relato na sua relação com o “mundo da vida” (RICOEUR, 2010): histórias da sociedade em que vivem seus personagens; histórias da cultura, dos lugares, das ideias; histórias da vida de cada um deles e histórias da vida de quem lê o relato, completando o “círculo hermenêutico” (RICOEUR, 1989, 1994) de sua interpretação. “Se, com efeito, a ação pode ser narrada, é porque ela já está articulada em signos, regras, normas: é, desde sempre, simbolicamente mediatizada” (RICOEUR, 1994, p. 91).

¹⁹³ Na época em que comecei a escrever seu relato, em março de 2017, eu não tinha a menor ideia do tempo que gastaria para fazê-lo. Quando submeti meu trabalho ao exame de qualificação, ocorrido em julho de 2017, eu havia conseguido finalizar a primeira versão de seu relato, além de uma versão de meu relato autobiográfico que eu já considerava adequada para compor a tese. Considerando o tempo que me faltava para concluir o curso de doutorado, avaliamos que seria viável trabalhar com o relato de apenas mais uma pessoa.

¹⁹⁴ Para Bustelo (2016, p. 48), os “núcleos de sentido” condensam ou antecipam sentidos que podem ser reconstruídos no processo de investigação das experiências de formação. Na próxima seção deste mesmo capítulo, eu retomarei essa ideia dos *núcleos de sentidos* (optei por utilizar a palavra “sentido” no plural) com base nas aprendizagens que tive com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

¹⁹⁵ A inspiração mais objetiva que eu usava para construir essa versão, no sentido de ter uma espécie de modelo de relato em que me apoiar, foi um dos relatos de experiência de formação escritos por María Eugenia Míguez, companheira do grupo de investigação na UBA, que realizava sua pesquisa de mestrado. Posteriormente tive acesso aos outros relatos que fizeram parte de sua dissertação (MÍGUEZ, no prelo), bem como à tese da companheira Cynthia Bustelo (BUSTELO, 2016), que foi defendida em abril de 2017.

Os *núcleos de sentidos* na minha investigação eram uma espécie de síntese de um tema que estaria presente na narrativa, participando da composição dessa narrativa. Para encontrá-los, eu reunia palavras, frases ou expressões que eu tomava como *pistas de experiência* para indagar, reconstruir e interpretar as experiências de formação, pois elas me auxiliavam a esboçar hipóteses interpretativas sobre a formação dos sujeitos, incluindo a minha.

Ao escutar os comentários que os outros faziam das distintas versões de meu relato autobiográfico, eu percebia a interpretação que eles faziam de minhas palavras e compreendia as sutilezas que elas tinham em meu corpo e que não estavam sendo comunicadas de uma maneira que fosse fiel ao que eu pensava ou sentia. Além disso, essas interpretações dos outros davam novos sentidos para elas, auxiliavam-me a repensá-las. Com isso, eu buscava (ou imediatamente já encontrava nas palavras dos outros) novas maneiras de dizer a minha experiência, podendo dar continuidade à reconstrução narrativa de minha experiência de formação (*Carta-catarse*).

A seguir apresento alguns exemplos do que eu selecionei como *pistas de experiência* nas primeiras leituras que fiz do material relacionado a Victor:

(...) não só ser professor, mas trabalhar com a pedagogia em si...

(...) além de professor, eu me encontrei, digamos, como um pesquisador mesmo dessas relações.

E Paulo Freire defende isso. E a geografia defende isso. Então, eu juntei o pensamento geográfico de fazer as correlações existentes dentro de um espaço com as relações pedagógicas dentro de uma sala de aula.

Dentro da sala de aula eu me encontrei. Como um observador na sala de aula.

(...) eu tento quebrar qualquer paradigma da instituição militar em sala de aula.

E nesse meio tempo eu fui estudando Paulo Freire, fui me apaixonando mais pela pedagogia.

(...) porque a geografia é um círculo de cultura, só que é um círculo de relações dentro de um espaço, é só um outro nome.

(...) Nossa, é Paulo Freire e Milton Santos dialogando.

(...) gente, olha como que os alunos gritam e a gente não percebe, a gente não ouve eles gritando...

Como eu criei uma relação íntima muito grande com os estudantes, eu acabo sendo depositário fiel das reclamações deles.

(...) Percebi mais uma vez e, empiricamente, como os diálogos fortalecem a construção de um conhecimento mais democrático.

(...) procuro desenvolver no Centro Pedagógico um estágio gratificante, que oferece espaços de experimentação para estudar e aprimorar o senso de relações pessoais com os meninos para isso é importantíssimo ser trabalhado a (Des)Construção da intimidade em sala de aula.

E eu fui observando e escrevendo exatamente como que isso me aproximou deles, como que o meu não autoritarismo me aproximou deles e eu escrevi altas dúvidas, que eu mesmo me pergunto, e depois eu tento eu mesmo responder.

Mas a pedagogia me abraçou, porque eu consegui ver a essência da geografia, que são essas relações sociais dentro de espaços, junto com as relações universais e individuais pedagógicas dos próprios meninos com os professores. Então eu falei assim: nossa, vou querer continuar! E pra isso eu tenho que escrever, eu tenho que estudar, tenho que fazer

artigo, eu tenho que fazer conteúdo, senão eu não consigo passar no mestrado, senão eu não consigo fazer doutorado.

Mas o que me deixa muito feliz são os meus diálogos, por isso que eu me vi encaixado na questão dos diálogos pedagógicos, Paulo Freire, Milton Santos, porque a minha vida inteira eu sempre fui à base dos diálogos.

No 3º eu percebi que eu era geógrafo o tempo todo, eu sempre fui geógrafo, as minhas críticas que eu fazia, as relações que eu levava pra diretoria.

(Extraído de: *Texto de Qualificação*, Julho de 2017, pág. 102-103).

As palavras grifadas são bastante conhecidas no universo das escolas, das universidades, da docência, da pedagogia. Por que, então, indagá-las? Por que dar a elas um estatuto especial que justifique todo esse processo de reconstrução narrativa da *experiência de formação*? Por que considere que elas me deram *pistas de experiência*? Essas palavras (e muitas outras não grifadas) condensam possíveis descobertas, pensamentos, sentimentos, intuições, ações, reflexões, aprendizagens, saberes que, no relato de Victor, cobram *sentidos* particulares, forjados em sua maneira singular de vivenciar, de *experienciar* as distintas atividades do *Projeto Imersão Docente*. *Sentidos* que podemos, como leitores ou ouvintes de suas histórias, compartilhar ou não. São *sentidos* (e também *sem-sentidos*) que não estão previamente enclausurados nas frases, expressões ou palavras grifadas, mas que estão *por vir*, que estão por se reconstruir no processo mesmo de indagação a que submetemos suas palavras. Confiamos em suas palavras e, por isso mesmo, queremos saber mais delas, compreender *o que há e o que pode haver* de experiência formativa nelas.

Essas *pistas de experiência* não eram tomadas por mim de maneira estática ou isolada, tampouco reunidas como se fizessem parte de um *quebra-cabeças* já definido. O fato de marcar palavras, marcar frases e marcar expressões era uma maneira de indagá-las no processo mesmo de interpretação de todo o material empírico, enquanto eu já estava escrevendo possíveis versões do relato¹⁹⁶. O intuito de colocar esses exemplos aqui é dar a conhecer um processo, a maneira como eu pensava e agia sobre os textos de campo, submetendo meu trabalho à possibilidade de críticas que poderão me auxiliar a aperfeiçoar e enxergar as limitações desse tipo de análise.

¹⁹⁶ Acredito que essa explicação ficará mais clara na seção 8.2, quando contarei como eu percebia os *núcleos de sentidos* de minhas experiências pedagógicas sendo explorados no processo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

No relato a seguir, extraído integralmente do texto que apresentei em meu exame de qualificação, dou a conhecer os tipos de perguntas ou hipóteses interpretativas que eu elaborava antes de me reencontrar com Victor e que dizem respeito aos *núcleos de sentidos* que eu já estava explorando no relato. Minha intenção é continuar mostrando os bastidores do “trabalho hermenêutico” (RICOEUR 1984, 1989) que eu realizava com o material empírico, bem como as dúvidas e inseguranças que eu tinha com esse processo.

Quais foram ou são minhas hipóteses interpretativas? Quais foram ou são as perguntas ou enunciados que elaborei ou venho elaborando no sentido de indagar ou colocar em tensão as próprias interpretações que me alimentam enquanto eu construo o relato? Explicite algumas, ainda sentindo a insegurança de que elas não estejam bem formuladas, já que ainda estou aprendendo esse modo de indagar e reconstruir experiências:

Victor parece redescobrir o próprio conhecimento geográfico que ensina (a geografia como um grande círculo de cultura), a partir de sua experiência de leitura de Paulo Freire. Como a geografia é reconstruída por Victor em suas vivências no *Projeto Imersão Docente*? Como é a sua experiência de leitura de Paulo Freire? É uma experiência de repensar o conhecimento que se ensina? Como são os círculos de cultura que Victor diz que estava aplicando e reconheceu ao ler Paulo Freire pela primeira vez?

O que significa para Victor dizer que a sua vida inteira foi baseada em diálogos? Parece que a sua experiência de aprender a ser professor o leva a reconstruir um passado em que o diálogo esteve sempre presente. Se em algum momento não lhe era permitido questionar (na instituição militar, no *colégio gama*, na instituição jurídica), agora ele pode ver o diálogo na sua vida do colégio que tirava ponto, da instituição militar que lhe humilhava, da instituição jurídica que lhe explorava. O que isso aporta ao processo de formar na docência para Victor? Como ele interpreta a palavra diálogo?

A palavra diálogo parece ser hoje aquela que interconecta as vivências da vida de Victor. Assume uma dimensão central no seu modo de ver a docência e a própria vida. Toda a vida de Victor parece ser relida pela experiência de buscar a docência como relações, como diálogo. E nisso a Geografia também entra como um componente forte: “eu sempre fui geógrafo”.

Victor constrói uma experiência de leitura de Paulo Freire. Usa as palavras de Paulo Freire para dar sentido à sua própria constituição como professor no Centro Pedagógico. Para ele, trazer a Paulo Freire é reconhecer e repensar seu próprio lugar: o que fazia no GTD já era um círculo de cultura. Freire é um núcleo de sentido para ele, porque o diálogo é a palavra de sua leitura que ele utiliza para pensar e sentir como é o professor que ele sempre quis ser.

Se Victor nos conta que a pedagogia lhe abraçou, como isso aparece em seu relato? Que histórias vividas no *Projeto Imersão Docente* ele nos traz sobre esse abraço? Quais são os sentidos da palavra pedagogia para Victor?

O que significa (des)construir relações de intimidade com os estudantes? Qual é ou como é o grito dos alunos na experiência de Victor? O que ele percebe que “a gente no CP não percebe”, ainda que escutemos todos os dias crianças e adolescentes gritando nos corredores e salas de aula?

Encontrar-se como pesquisador de relações é estar além do “ser professor”? O que ele observa quando observa as relações e escreve sobre elas? Como Victor interpreta o uso que faz de sua própria escrita? Como ele escreve, que sentidos outorga ao ato de escrever em seu processo formativo?

Compartilho também alguns escritos de meu caderno de investigação que também expressam indagações que constroem o relato ou que, ainda, expressam interpretações *sobre* o relato:

Qual é o sentido que ele atribui a diálogo em seu processo formativo? O diálogo que ele aprendeu ou reconheceu em textos de Paulo Freire... Palavra muito utilizada para expressar as relações entre professores e alunos... Diálogo como expressão de relações entre geografia e pedagogia.

“Eu sempre fui geógrafo” parece ser uma maneira que Victor encontra de dizer que o “espírito crítico” (da geografia) que o move a ser observador das relações no *Projeto Imersão Docente* já era uma característica que ele tinha em seu tempo de escola. Será que é esse mesmo reconhecimento de “sempre haver sido geógrafo” que alimenta a sua prática de escrever sobre suas reflexões no e sobre o *Projeto Imersão Docente* e a própria vontade de ser pesquisador?

Essas indagações são exemplos de perguntas que fazem e já fizeram parte do próprio processo de escrever o relato, embora elas não estejam explicitamente enunciadas no relato. Será que elas deveriam estar no corpo do relato? Que perguntas outros leitores fariam com o mesmo material empírico? Seriam completamente outras? Que diferença faz ou que importância tem o fato de que até o momento tenha sido eu, e somente eu, a indagadora nesse processo?

Hoje me pergunto se eu não deveria ter levado essas perguntas a Victor antes mesmo de construir a primeira versão. Parece-me que o exercício de buscar as pistas em seus textos de maneira tão solitária não combina com o fato de que todo esse processo narrativo é a reconstrução da sua experiência de formação. Acredito que por isso sinto alguns medos que explicitarei adiante. É por isso também que imagino que, com outros participantes da pesquisa, eu tenho que buscar conversar com eles antes desse processo mais formal de escrita do relato. Será que estou certa? Já escutei demasiadas vezes que o trabalho de uma doutoranda é sempre solitário... Novamente me inquietam as dúvidas sobre quem é autor/a do relato e sobre o meu lugar na construção do conhecimento desta investigação.

O processo de escrita do relato tem sido em si mesmo um exercício de buscar a expansão dos possíveis núcleos de sentido, de explorar as interpretações condensadas nas palavras, expressões ou frases que indaguei, para que possamos, Victor e eu, tematizar a sua experiência. Eu mesma já tenho feito um exercício de tematização, como se eu estivesse ensaiando dar “títulos” às distintas dimensões formativas de sua experiência. Aqui não se trata de dar título a “categorias”, pois tais aspectos em hipótese alguma se excluem mutuamente ou buscam tipificar a experiência; pelo contrário, só adquirem sentido quando considerados em inter-relação e inseridos em toda a narrativa da *experiência de formação*. Alguns ensaios:

(1) O “desejo de ser o professor que sempre quis ter” em sua experiência de construção da intimidade com os estudantes, observação das relações e estabelecimento de diálogos em sala de aula;

(2) O “abraço da pedagogia” e sua relação com o conhecimento geográfico em sua experiência de leitura de Paulo Freire;

(3) A projeção de ser um futuro “pesquisador das relações” em sua experiência de escrita e de observação das relações no espaço escolar.

Esses são apenas meus primeiros exercícios, que ainda não sei bem como explorar, tampouco se podem ser considerados válidos pelo fato de eu ainda não ter conversado com Victor sobre essas interpretações.

Acredito que, para preparar a próxima entrevista narrativa com Victor, tenho que imaginar que ela será um exercício de indagação pedagógica em colaboração. Usarei aquelas mesmas perguntas aqui enunciadas? Serei comentarista do próprio relato que

escrevi, naquela mesma perspectiva da *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas*? Sei que um cuidado que devo tomar é de não fazer ou forçar uma *sobre* interpretação, já que esses comentários deverão ser elaborados na imanência do texto e auxiliar Victor a reescrever, ampliar, aprofundar o relato em nossa entrevista. Ou seja, comentários que possibilitem que as pequenas tramas das histórias continuem existindo, reelaborando-se, aprofundando-se. Será isso mesmo?

Agora escrevo sobre mais algumas dúvidas, medos ou receios que tenho.

Como eu devo proceder? Eu devo enviar esse capítulo completo para Victor ler? Antes da entrevista? Ou primeiro tenho uma conversa com ele, faço minhas indagações e só depois lemos o relato e o comentamos juntos? Ele deve ter acesso a todo esse meu processo narrativo envolvendo a experiência de formação dele?

Qual é o meu medo? Acho que é de inibir sua manifestação, caso ele leia sozinho essa versão tão enredada, tanto das minhas reflexões quanto do relato. Afinal de contas, agora que releio a primeira versão, sinto que parece que já há uma história tão entrelaçada que eu mesma teria dificuldade de mexer. Isso tem um ar de apego às minhas próprias interpretações, mas ainda assim me pergunto: será que ele se sentirá à vontade, se sentirá autor se sua experiência de formação? O meu processo de escrita exigiu tanta elaboração de minha parte, que tenho medo de que ele não se reconheça nesse relato, por mais que eu tenha tentado ser fiel às suas palavras.

Outra dúvida: supondo que ele se sinta à vontade, eu devo propor a ele que leve o relato para casa e faça suas edições sem minha presença? Isso tem um ar de tentativa de controlar a edição do relato, mas mesmo assim permanece a minha dúvida.

Ao mesmo tempo em que me faço essas perguntas, sinto que elas não deveriam existir. A história é dele. Então que ele possa lê-la antes, durante e depois; que tenha acesso permanente e direto ao texto e que esteja completamente por dentro de tudo o que me passa enquanto escrevo sua história! Isso tem algum ar de rebeldia, mas ainda permanece a dúvida. O fato é que ele confiou a mim suas palavras. Com todo o comprometimento que tenho com o que isso pode significar para a vida de uma pessoa que participa de uma investigação, sinto que também devo confiar a ele minhas histórias e o texto da pesquisa. É o que sinto. É o certo a se fazer? É o *pensar certo*?

Agora me pergunto se continua interessante nomear “entrevista narrativa” ao encontro que vou propor a Victor. Seria mais um “encontro de conversa”, mais um *diálogo* na vida de Victor, um momento de leitura compartilhada da primeira versão do relato, de comentar o texto e de colocar em conversação as interpretações e indagações que ensaio aqui (Extraído de: Texto de Qualificação, Julho de 2017, p. 104-108).

Nesse trecho do texto de minha qualificação, é possível notar que eu me esforçava por encontrar “núcleos de sentido” da experiência de Victor, aos quais, mais tarde, eu denominaria *núcleos de sentidos*. Como isso acontecia? As mesmas palavras, expressões e frases que eu tomava como *pistas de experiência* eram enredadas em um processo interpretativo da experiência, em escritas que eu fazia *sobre* a experiência. Aos poucos, essas pistas iam tomando *corpo*, ganhando *densidade*, transformando-se em *algo* a ser explorado no processo de produção dos relatos. *Algo sobre* o qual era possível contar histórias. *Algo* a que denominei *núcleos de sentidos*. As *trilhas da docência* e o *medo de não saber* no relato de Lígia; as *relações de intimidade* e as *experimentações de diálogo* no relato de Victor; o *naufrágio*, o

baile e a narrativa do meu relato são exemplos de núcleos de sentidos da experiência que foram explorados, em maior ou menor profundidade, em nossas histórias-de-histórias.

O texto de minha qualificação foi enviado para a banca no dia 24 de junho de 2017. Mas, antes mesmo de passar pelo exame, tomei a decisão de enviar a primeira versão completa do relato para Victor, logo após uma conversa telefônica que tive com ele, em que eu lhe dizia como eu imaginava que poderia ser nosso *encontro* e também escutava suas sugestões. O relato, que já continha 26 páginas, foi anexado à seguinte mensagem de correio eletrônico.

Oi Victor, tudo bem!?

Agora que agendamos nosso encontro, envio para você o texto que será a base de nossa conversa. Envio na versão PDF, para o caso de você querer imprimir. E na versão WORD, para o caso de você querer comentar, perguntar, acrescentar, marcar, enfim... Para você ter liberdade com o arquivo de sua própria história. Só te peço, por enquanto, mantermos o sigilo da escrita!

Um grande abraço da Juliana

(Extraído de correio eletrônico enviado em 10/07/2017)

Pensando em como seria meu encontro com ele, elaborei uma pauta de conversa:

- 1) Sobre como anda a vida para cada um de nós: como foi o tempo que passou entre o nosso último encontro e hoje?
- 2) Sobre a leitura que Victor fizer do relato: que tal passarmos por todo o relato e conversarmos sobre a leitura que você já fez dele?
- 3) Sobre as minhas indagações e interpretações: que tal conversarmos sobre algumas perguntas que eu me fazia enquanto escrevia o relato?
- 4) Sobre a continuidade e o fechamento do processo de escrita: como faremos? Podemos organizar mais encontros presenciais? Encontros virtuais? Troca de e-mails e mensagens de redes sociais?

(Extraído do *Caderno de Análises*, em 15/07/2017)

Quando nos encontramos, em uma segunda-feira, propus essa pauta e já de imediato ele me disse que poderia me encontrar quantas vezes fosse necessário naquela semana que eu estaria em Belo Horizonte¹⁹⁷, pois preferia encontros presenciais, ainda que não descartasse a possibilidade do encontro virtual, caso fosse necessário. Eu considerei adequada a possibilidade de nos encontrarmos uma vez mais naquela mesma semana, dando o intervalo de alguns dias para que eu já escutasse a gravação e me organizasse para a continuidade de nossa conversa. Por isso, agendamos novo encontro na quinta-feira seguinte.

¹⁹⁷ Meu estágio de doutorado-sanduíche na Universidade de Buenos Aires foi realizado de abril de 2016 a janeiro de 2018, por isso o *retorno ao campo* significava não só abrir o *baú-de-histórias* como também viajar a Belo Horizonte para encontrar aos sujeitos pessoalmente. Aproveitei que teria de viajar para o exame de qualificação para agendar o encontro com Victor.

Imediatamente depois desse combinado, ele passou a comentar como havia sido sua leitura do relato. Com o texto aberto na tela de seu celular, ele me contava como a leitura o havia feito refletir sobre o que ele estava vivendo naquele momento, em que já não mais estava participando da “bolha” do Centro Pedagógico, mas sim “imerso na vida real da docência”. E como ela o fez refletir sobre sua personalidade ao longo de toda a sua vida: “o que me tocava era o emocional, era o conviver com o outro”, ele dizia, especialmente quando se referia aos tempos de infância na escola, às suas vivências na Instituição Militar, no Museu, etc. Além disso, ressaltava algo de simplicidade que ele havia encontrado no relato: “foi uma leitura bem humilde”, pois sentia que a escrita era honesta com o que ele havia vivido naquelas situações. “Você teve uma percepção muito delicada”, ele dizia. Ao mesmo tempo, dizia que foi uma leitura prazerosa, que o instigara desde o início a continuar lendo para descobrir como continuava a história: “eu sabia o que ia acontecer depois, mas, ao ler o texto, eu me perguntava: nossa, mas o que vai acontecer agora?” Foi nesse momento que percebi um dos efeitos da composição da intriga narrativa que eu já havia elaborado.

Logo ele começou a refletir sobre a *imersão na vida real da docência*, contando muitas histórias que ainda não estavam naquela versão do relato (e que foram incorporadas como “o futuro da história”, no **Capítulo 6**), mas que guardavam muitas relações com alguns *núcleos de sentidos* que eu já estava explorando no relato, tais como as *experimentações de diálogo* e os *círculos de cultura*, além de enfatizarem suas reflexões sobre a palavra *imersão*, que era um *núcleo de sentidos* que eu estava explorando em meu próprio relato. Escutar a Victor (e a Lígia) fazia-me repensar também meu relato e minhas relações com o contexto da investigação, auxiliando-me a reescrever trechos da *Carta-catarse*.

À medida que Victor comentava o seu relato, muitas de minhas hipóteses interpretativas ganhavam novas nuances. Em momento algum ele me disse algo que me indicasse que eu estava interpretando suas histórias de maneira equivocada ou muito diferente de como ele pensava, ainda que ele trouxesse novas interpretações para o texto. Ou seja, as hipóteses não foram exatamente confirmadas ou refutadas, mas continuamente transformadas. Elas cresciam ou encolhiam conforme o grau de importância que era dado a elas em nossa conversação ou conforme as possibilidades que encontrávamos de “contar mais” sobre o que estava escrito ou sobre o que era dito como “novidade” naquele “mundo do texto” (RICOEUR, 2010), de trazer novas histórias ao trabalho hermenêutico de interpretação.

Informações como datas, nomes, a ordem cronológica em que haviam acontecido certos eventos, locais frequentados, etc. eram complementadas ou corrigidas. Certas palavras iam ganhando mais importância e algumas delas iam sendo modificadas, não só no primeiro plano de narração do relato – o da narradora –, como também no plano das cenas reconstruídas e nos trechos que eram transcrições de gravações dos encontros anteriores entre a narradora (eu) e ele. Por isso, em seu relato (e também no relato de Lígia), os trechos de escrita que, por sua formatação, levam o leitor a pensar que aquele trecho foi dito exatamente daquela maneira (no contexto de uma determinada entrevista), nem sempre podem ser tomados como transcrições literais de uma única entrevista, mas como edições delas, que são também resultado do trabalho hermenêutico que realizamos com elas.

Cada *pequena-história* já reconstruída na primeira versão do relato levava Victor a contar outras *pequenas-histórias* que poderiam (ou não) ser incorporadas ao relato de maneira a expandir e aprofundar os *núcleos de sentidos* de sua experiência. A decisão sobre incorporá-las (ou não) estava relacionada com a capacidade de compreensão e de explicação que elas me ofereciam para aprofundar os *núcleos de sentidos* que já estavam sendo explorados. Em alguns casos, as histórias me davam outros *núcleos de sentidos*, e dedicar-me a explorá-los significava que eu deveria reconfigurar a intriga.

A decisão sobre *o que entrava e o que saía* do relato era muito difícil, porque as histórias em questão não eram minhas, mas ao mesmo tempo era eu quem me debruçava sobre todo o material produzido para escrever o relato, ou seja, era eu quem *bailava* com as possibilidades de configuração da intriga, para só então submetê-la a um novo trabalho hermenêutico de edição em conjunto com Victor (e com Lígia). Essa dificuldade, que encarna dimensões éticas importantes da investigação – *Que direito ou que ciência tenho eu para escrever o relato de experiência de formação de outra pessoa? Quem é o/a autor/a do relato?* –, de tempos em tempos me atormentava, mesmo que, com Lígia, eu tenha tentado viver momentos mais compartilhados de configuração da intriga, conforme contarei adiante.

Bustelo (2016) afirma que a reconstrução da experiência de formação é um “*proceso personal de interpretación y un proceso colectivo de edición*” (BUSTELO, 2016, p. 30). O que aprendi com esse processo de produzir o relato de experiência de formação de outra pessoa é que ele supõe um *encontro* entre *alguém* que narra e *alguém* que escuta, mas também entre *alguém* que escreve e *alguém* que lê e volta a narrar a partir de sua “experiência de leitura” (LARROSA, 2016) do que foi escrito. Esses lugares do “alguém” em nossos *encontros* ora era assumido por mim, ora por Victor, ora por Lígia. Aqueles novos *encontros* com eles eram como uma *conversa* em que eu, investigadora, cuidava para que o clima da “entrevista” assumisse

características próprias da narração que naturalmente se faz conversando. A palavra *conversa* foi ganhando, pois, mais densidade do que a expressão “entrevista narrativa” para expressar o que fazíamos nesses novos *encontros*.

Considerando que “metade da arte narrativa está em, ao comunicar uma história, evitar explicações” (BENJAMIN, 2012b, p. 219) e que o leitor “é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que falta à informação” (BENJAMIN, 2012b, p. 219), aprendi que é muito difícil para nós, investigadoras e investigadores que, de alguma maneira, queremos e temos que explicar o que estamos fazendo, conciliar o poder explicativo da narração com o poder explicativo da própria investigação. É que, apesar de a narração ter essa característica de “evitar explicações”, ela contém em si mesma uma relação dialética entre explicar e compreender que muitas vezes não podemos enxergar porque estamos usando as lentes do modo paradigmático de pensar (BRUNER, 1996). Interpretar é justamente transitar dialeticamente entre esses polos do arco hermenêutico (RICOEUR, 1989).

A explicação, na narrativa, “*deriva de la globalidad*” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 33); por isso, “explicar bem” em uma narrativa não significa conduzir a escrita segundo uma relação de causa-efeito, mas tentar conduzir a escrita (e a leitura, tanto de quem está escrevendo, quanto do potencial leitor) a partir de um “sentido de totalidade” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 33). Aprendi que é com esse “sentido de totalidade” que tomamos as decisões sobre os detalhes das histórias e os detalhes da própria investigação, sobre *quando* e *onde* colocá-los em cada parte das narrativas produzidas, sem jamais perder de vista as explicações que queremos e devemos dar nesse lugar de pesquisadora ou pesquisador narrativo. Por isso, a “forma narrativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011) de meu *texto-de-tese* é caracterizada tanto pela recursividade quanto pela *espera*. Um/a leitor/a que não esteja acostumado com esse tipo de investigação poderá, inclusive, sofrer momentos de ansiedade até que suas perguntas sobre as decisões e acontecimentos da pesquisa sejam respondidas. É claro que isso – ter suas perguntas respondidas – também pode não acontecer. Ou, ainda, o texto pode estar demasiado longo para manter acesa a *chama* de sua intriga narrativa. De todo modo, é preciso *esperar* o final da história para saber.

Se, como fez Larrosa (2016) com a *experiência*, eu me dedicasse a pensar em “princípios” que fizessem soar a palavra *narrativa* de diferentes maneiras, tomando por base as lições que aprendi com essa *experiência* de investigar narrativamente a formação, eu nomearia o *princípio da espera* como o principal. Eu também pensaria em algo como um *princípio do convite*, algo que temos em mente quando narramos: que continuemos sendo escutados/as, ou

que continuemos sendo lidos/as. Naturalmente que, sendo um convite, poderá ser recusado. Connelly e Clandinin (1995) me ajudariam a pensar nesse princípio:

(...) el escritor de narraciones tiene una prueba a su disposición, esto es, que otro participante lea su relato y responda a preguntas tales como “¿qué es lo que aprovechas de esto para tu enseñanza como profesor (o para cualquier otra situación)?”. Esto permite a un investigador valorar la calidad de su manuscrito desde el punto de vista que “invite” a otros, y eso independientemente de lo que ya haya establecido desde el punto de vista lógico (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 34).

Voltando à narração de minhas histórias com Victor, é importante destacar que eu também contava a ele histórias de como eu havia escrito suas *pequenas-histórias* que compunham o relato; compartilhava dúvidas e sensações que eu tinha; e tentava explicar-lhe o que aquele relato significava para a minha pesquisa, ainda que eu mesma estivesse começando a construir uma elaboração teórico-metodológica que fosse consistente sobre isso. Conteí-lhe como eu estava pensando a *experiência* e suas íntimas relações com o modo como eu estava entendendo a *formação*; como eu estava vivendo a produção de meu próprio relato de experiência de formação ao mesmo tempo em que me dedicava a produzir o dele; como a experiência da investigação narrativa e da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas estava mudando minha forma de escutar as palavras que ele me dizia. Conteí a ele o que havia mudado em mim entre aqueles encontros em que eu queria estudar a “aprendizagem da docência” e esse novo momento da minha vida, em que eu me dedicava a estudar a “experiência de formação”. E assim também conversávamos sobre as nossas vidas, mais que sobre a investigação.

Ao final desse primeiro encontro de julho de 2017, havíamos formalmente atingido a meta dos itens 1, 2 e 4 da pauta de conversa e contemplado o item 3 em muitos aspectos. Combinamos que, para o segundo encontro, eu organizaria uma pauta a partir da escuta atenta da gravação. Em apenas dois dias de intervalo entre um encontro e outro, não pude avançar em termos da escrita do relato, mas levantei algumas questões que diziam respeito às novas *pequenas-histórias* contadas por ele. A pauta de conversa que construí foi:

- 5) Leitura das páginas 95 e 96 do texto de qualificação (para que Victor conheça as primeiras impressões que tive de sua história);
 - 6) Aprofundar a conversa sobre as hipóteses interpretativas e questões das páginas 102 e 103 do texto de qualificação (para rever os núcleos de sentido);
 - 7) Conversar sobre as novas histórias contadas, detalhando mais algumas cenas e diálogos possíveis de serem reconstruídos.
- (Extraído do *Caderno de Análises*, em 19/07/2017)

Para minha surpresa, Victor chegou a esse novo encontro com seu “*laptop novinho, que tinha acabado de sair do forno*”, com arquivos de textos que ele havia produzido nos anos de 2016 e 2017 (um texto produzido em uma disciplina de estágio, seu projeto de Trabalho de Conclusão de Curso e um texto publicado no Encontro Nacional de Geografia). Além disso, ele abriu o mesmo arquivo do relato que havíamos discutido no encontro anterior, com uma série de novas marcações e comentários que ele havia feito em casa. Ou seja: ele havia se dedicado a uma leitura mais profunda do relato e sentiu a necessidade de trazê-lo detalhadamente comentado à nossa conversa. Sentamos juntos em frente ao computador e passamos por cada um de seus comentários, os quais incluíam: mais correções de informações, sentimentos que ele teve ao ler determinados trechos, novas lembranças sobre as cenas reconstruídas e lembretes para me contar mais histórias. Ali mesmo, em frente ao computador, tomávamos algumas decisões de edição ou deixávamos em aberto essas decisões, para que eu tentasse encontrar a melhor maneira de fazê-las com base nesses dois novos dias de conversação.

Um exemplo dessas decisões deixadas em aberto diz respeito à sua nova leitura sobre as “relações de intimidade”. Ele me contou que estava vivendo um momento de questionar essa expressão e pensando na possibilidade de trocá-la por “relações de amorosidade”. As relações de intimidade eram um *núcleo de sentidos* que eu estava indagando em suas histórias, tanto naquelas contadas na entrevista narrativa quanto em textos que ele havia escrito anteriormente. Perguntei a ele: “*o que você está me dizendo é que eu devo trocar essa expressão por relações de amorosidade?*” Ao que ele me respondeu delicadamente: “*eu não estou dizendo isso pra você, mas com você. É pra gente pensar junto, porque eu estou na dúvida sobre isso desde que eu comecei a escrever meu projeto de TCC*”.

E assim, como investigadora, eu aprendia a investigar *com* os participantes, aprendia a escutá-los com a amorosidade (ou intimidade?) necessária para dar conta da *experiência* e da *alteridade* no contexto da investigação. Não sei se realmente pude dar conta disso, mas o resultado desse movimento interpretativo *com* os sujeitos, o leitor e a leitora já puderam conhecer nos dois capítulos da **Parte III**.

Para encerrar este relato dos encontros de julho de 2017 com Victor, conto ao leitor e à leitora que conseguimos cumprir com as metas dos itens 5 e 6 da pauta de conversa, mas as minhas questões do item 7 ficaram para serem respondidas posteriormente, à distância, caso realmente houvesse necessidade.

Para a construção da intriga narrativa do relato, junto a esse trabalho hermenêutico de interpretação dos *núcleos de sentidos* da experiência de formação, houve outro trabalho fundamental: a construção do *tempo* da narração. Como afirma Ricoeur (1994, p. 85), “o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo” e “a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal”. Como comecei a compreender o significado disso na configuração da intriga narrativa do relato de Victor?

Na primeira entrevista narrativa realizada com ele, em outubro de 2015, a primeira pergunta que fiz a ele – assim como a todos os demais entrevistados e entrevistadas – foi solicitar-lhe que me contasse como ele havia chegado ao *Projeto Imersão Docente*. Suas primeiras palavras me disseram:

Tá. A questão da docência mesmo, de querer assumir a figura de professor, de contribuir pra sala de aula, essa relação mais humana, ela surgiu há pouco tempo, quando eu entrei na faculdade mesmo. Eu, mesmo na época de ensino médio, tinha outras perspectivas de vida. No meu terceiro ano... No meu primeiro ano na verdade... Eu acho que eu tenho que ir um pouco mais longe [risos], eu vou ter que voltar mesmo... Quando eu tava na quinta série, eu estudei, eu mudei pra um colégio que chamava Colégio Beta, que é um colégio no bairro...

Foi assim que Victor começou a dizer como ele havia chegado ao *Projeto Imersão Docente*. Tateando suas memórias, exercitando uma reinterpretação de si mesmo, imaginando como ele havia chegado ali, ele encontrou um começo possível: seu tempo de escola. Por isso, foi assim que também comecei a escrita de seu relato.

Essa escolha de “começar por algum início” que eu pudesse de alguma maneira identificar em sua forma de contar suas histórias se deu única e exclusivamente por minha insegurança e necessidade de organizar cronologicamente as histórias contadas por ele. Era minha primeira vez escrevendo uma espécie de novela de formação de outra pessoa, por isso, para mim, era difícil usufruir da liberdade de poder “começar pela morte” em vez de pelo “nascimento”. No meu próprio relato eu me sentia mais livre para *morrer* desde o começo, pois eu estava trabalhando com histórias da minha vida. Mais tarde eu perceberia que, mesmo “começando do começo”, a própria reconstrução narrativa me levaria a incontáveis idas e vindas em distintos tempos e espaços da formação de Victor (e da minha).

Antes de começar a escrita (e mesmo enquanto a fazia), eu incrivelmente cheguei a duvidar da necessidade de que o relato contivesse histórias de seus tempos e espaços de escola, instituição militar, faculdade de engenharia ou instituição jurídica. Por que dedicar-me tanto a reconstruir essas histórias se o foco da pesquisa é a experiência de formação **no** *Projeto Imersão*

Docente? Ora, a pergunta sobre “como você chegou ao *Projeto Imersão Docente*” levou Victor a esses outros lugares. Victor “retomava esse passado”, “voltava ao presente”, “projetava o futuro”. Passado, presente e futuro se mesclavam e se atualizavam no próprio processo de contar as histórias de uma possível trajetória, de um possível percurso anteriormente vivido e, posteriormente, de suas vivências **no** *Projeto Imersão Docente*. Essa mescla se reconstruía *na* e reconstruía *a* experiência de formação **de Victor no** *Projeto Imersão Docente*. Ao contar as histórias que viveu **na** instituição militar, Victor não exatamente voltava a essa instituição, ele reconstruía a **sua** experiência *da* ou *na* ou *com* ou *pela* instituição. Com isso, o próprio *Projeto Imersão Docente* se tornava um *núcleo de sentidos* dessa experiência em reconstrução, ao mesmo tempo em que era um lugar físico e social, um lugar que podíamos descrever com base em nossas observações, textos, relatórios, informações. Um lugar que pode ser visitado por outras pessoas.

Assim também estava acontecendo comigo. Era inevitável para meu corpo voltar aos primeiros anos de trabalho no Centro Pedagógico para reconstruir **minha** experiência de formação **na** pesquisa, voltar ao *quarto-do-pânico em Belo Horizonte* e ao *quarto-sala-do-nada em Buenos Aires* e reconstruir aqueles diálogos com o Marido ou aqueles pensamentos de *morte* e *loucura*, em que as vozes de outras pessoas de meu mundo social me auxiliavam a *morrer* ou a *viver*, a *aclarar* ou a *enlouquecer* o teatro psíquico de minha mente. Esses lugares de minha formação eram *núcleos de sentidos* no meu relato, mas também existiam como lugares físicos e sociais. Neste momento, estou escrevendo sentada em uma cadeira a qual acredito que todos que enxergamos com os olhos do corpo físico podemos ver. Esta cadeira velha e macia, fabricada por certo tipo de indústria, posicionada nesta mesma coordenada geográfica do planeta, esteve sempre por “aqui”, no *quarto-do-pânico em Belo Horizonte*. Mas agora o “aqui” é outro: é o *Ateliê de arte e ciência*. Suas paredes não têm mais aqueles esquemas que queriam capturar a aprendizagem da docência e que me deixavam em *pânico* diante das dificuldades da investigação. Suas paredes estão cheias de *pinturas* e *escritos poéticos* que fizeram parte da minha experiência de formação **na** pesquisa.

Foi refletindo assim, sobre essas e outras questões, que fui compreendendo o que significava “investigar narrativamente a formação”, ou melhor, que fui entendendo como eu a estava investigando: escrevendo relatos que conciliam subjetividade e objetividade, explicação e compreensão do mundo e de nós mesmos. A experiência de investigar narrativamente atravessava, ainda, minha “experiência de leitura” dos textos que tratavam de *experiência* e de *formação*. Foi assim que compreendi em meu corpo que a experiência é o que *me* passa, o que *me* acontece, o que *me* forma, o que *me* transforma e que, por isso, a experiência é formativa e

o lugar da experiência é o sujeito da experiência, o sujeito da formação e da transformação. Foi assim que compreendi a formação como experiência e a experiência como formação, como diálogo com o mundo, porque é algo que me acontece enquanto o mundo acontece. Foi assim que li todos aqueles autores e autoras que estiveram na escrita do **Capítulo 4** e alguns dos quais venho retomando ou lendo pela primeira vez agora.

Voltando ao processo da escrita dos primeiros esboços do relato de Victor, assim que elaborei o primeiro rascunho de organização do relato, pude verificar que as relações entre o *tempo* e o *espaço* são muito intensas e ao mesmo tempo fluidas quando se conta uma história. Sem que eu percebesse de imediato, eu havia organizado os tempos da narrativa por meio dos espaços que Victor havia frequentado até a sua chegada ao Centro Pedagógico: *Na escola, Na Instituição Militar e na Faculdade de Engenharia, No Museu, No Centro Pedagógico* (esses eram os subtítulos dos *capítulos*¹⁹⁸ do relato), o que me mostrou, na prática de escrita narrativa, o quanto o *tempo*, o *espaço* e suas inter-relações são dimensões inerentes ao próprio ato de narrar. Aprendi que elaborar uma intriga narrativa é fundamentalmente trabalhar com essas dimensões. Nas palavras de Connelly e Clandinin (1995):

El tiempo y el espacio se convierten en construcciones escritas en forma de trama y escenario respectivamente. El tiempo y el espacio, la trama y el escenario, trabajan juntos para crear la cualidad experiencial de la narrativa. Ellos no son, en sí mismos, ni el lado interpretativo ni el lado conceptual. Tampoco están en el lado de la crítica narrativa. Ellos son la narrativa misma (Connelly e Clandinin, 1995, p. 35)¹⁹⁹.

¹⁹⁸ Os *capítulos* dos relatos, identificados em negrito como *falas* dos sujeitos (no caso dos relatos de Victor e Lígia) funcionavam para mim como *janelas-de-intriga* simultaneamente abertas pelo processo de configuração da intriga do relato como um todo. Eram abertas à imaginação, ao suspense, a uma tomada cinematográfica da história a partir de um ângulo diferente, às leituras e releituras do material empírico que era continuamente renovado a partir das transcrições dos novos encontros. Enquanto eu trabalhava em uma *janela-de-intriga*, eu tinha ideias para modificar as outras e vice-versa. Assim, o relato ia crescendo simultaneamente em todas elas (de certo modo, cada capítulo desta tese, à exceção daqueles que integram a Parte I, funcionaram assim também). Eu recortava trechos de uma *janela* e os levava a outra, fazia perguntas ou afirmações em uma *janela* que me levavam a excluir ou retomar algo delas na outra, e assim por diante... Às vezes eu eliminava uma *janela* que estava emperrada pela falta de ideias ou de histórias. O que me orientava a não atravessar a *janela* e sair voando pelo mundo da fantasia, ou seja, a não extrapolar os limites em que se davam as interpretações construídas com Victor e Lígia, eram os *núcleos de sentidos* sobre os quais eu escrevia e reescrevia várias vezes fora do arquivo do relato, na maioria das vezes como manuscritos. Esses eram textos provisórios que me ajudavam a passar dos “textos de campo” para os “textos de pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011). No meu relato (Capítulo 3), particularmente, identifiquei os *capítulos* por palavras que eram *núcleos de sentidos* que eu considerava centrais em minha experiência de formação e, ao mesmo tempo, adequados para a configuração de uma intriga que me auxiliasse a também contar a história da própria tese.

¹⁹⁹ De acordo com Connelly e Clandinin (1995, p. 36), “*el escenario es el lugar donde la acción ocurre, donde los personajes se forman, donde viven sus historias, y donde el contexto social y cultural juega un papel de constreñir o permitir*”. O cenário se compõe, portanto, de três elementos que devem estar em harmonia na composição do relato: o ambiente físico, o ambiente humano e o contexto social e cultural. Os autores destacam que é comum que os pesquisadores narrativos tenham dificuldades para descrever os cenários de um modo que se fortaleça a capacidade explicativa do relato. Isso está muito relacionado ao fato de que costumamos centrar nossos interesses nas pessoas, mais que nas coisas. Além disso, estabelecer o contexto do cenário é ainda mais problemático, porque “*el contexto está ‘fuera*

Na versão final do relato, como se pode notar no **Capítulo 6**, pude jogar com essas dimensões porque eu já conhecia bastante as *pequenas-histórias* que davam conta dos *núcleos de sentidos* explorados. Por isso, como narradora que se dedicava a escrever o relato com base em reinterpretações e edições que havíamos realizado conjuntamente, pude reconfigurar sua intriga considerando o “futuro da história” como a situação de conversas que Victor e eu protagonizamos após a escrita da primeira versão (e que continham histórias vividas depois de sua passagem pelo Centro Pedagógico); o “passado da história” como as histórias vividas por Victor antes de sua chegada ao Centro Pedagógico e o “presente da história” como o conjunto de histórias vividas no Centro Pedagógico. Na configuração da intriga narrativa, esses tempos se interpenetraram, tal como acontece na maneira como relacionamos essas dimensões em nossas experiências de vida. Como afirmam Connelly e Clandinin (1995), “*los seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas*” (p. 11).

Em sua obra “Tempo e Narrativa”, Ricoeur (1994) discute, justamente, a relação entre *tempo e narrativa*, mostrando o quanto a mediação entre esses dois elementos é um problema central na “tessitura da intriga”, ao qual está subordinado outro problema, que é aquele que diz respeito ao encadeamento dos três estágios da *mimese*²⁰⁰. O autor demonstra sua tese de que “a configuração textual faz a mediação entre a prefiguração do campo prático e sua refiguração pela recepção da obra” pelo leitor (RICOEUR, 1994, p. 87), ou seja, ele mostra que a “tessitura da intriga” envolve uma dinâmica ou uma mediação que se estabelece “entre um estágio da experiência prática que a precede e um estágio que a sucede” (RICOEUR, 1994, p. 87). O “trabalho hermenêutico” que realizávamos sobre os relatos se dava justamente nessa dinâmica, em que as leituras e releituras do texto nos ajudavam a reconfigurar sua intriga

de la vista’ y requiere búsquedas activas durante la recogida de datos” (p. 37). Se tomarmos isoladamente os relatos de experiência de formação de Victor e Lígia, acredito que uma crítica que pode ser feita ao modo como conduzi sua produção é que pouco aprofundi no que diria respeito aos ambientes físicos e aos contextos sociais e culturais mais amplos do que aqueles que a “nossa vista” (a de Victor, a de Lígia e a minha) alcançava nos momentos em que realizávamos o trabalho hermenêutico.

²⁰⁰ Ricoeur toma da Poética de Aristóteles a ideia de que a intriga é a *mimese* (imitação) da ação. Os três níveis da operação mimética (*mimeses* I, II, III) da ação que ele propõe “estão sintetizados nos tempos da prefiguração, configuração e refiguração, respectivamente. Esses tempos constituem as mediações simbólicas constitutivas do ato de narrar e, como tal, da própria experiência compreensiva. Dessa forma, o ato narrativo passa de um tempo prefigurado da ação, no nível do vivido e da experiência em *mimese* I, para um tempo configurado simbolicamente pela composição narrativa em *mimese* II, tendo em vista comunicar uma experiência a alguém, o que caracteriza o terceiro tempo enquanto tempo da alteridade, onde se comunica o narrado a alguém. Assim, tem-se o tempo refigurado em *mimese* III, que restitui à ação o tempo vivido do leitor, completando o ciclo dessas operações narrativas, onde o sentido nunca se encerra num fechamento ou cristalização” (CARVALHO, 2003, p. 289).

narrativa: “seguimos, pois, o destino de um tempo prefigurado em um tempo refigurado, pela mediação de um tempo configurado” (RICOEUR, 1994, p. 87).

Por que, afinal, eu havia escolhido o “caso de Victor” para recomeçar minha investigação? Porque eu havia identificado uma *significativa expressividade narrativa* na primeira entrevista narrativa e em alguns de seus textos reflexivos escritos para a sua segunda professora orientadora, na época em que ele participava do *Projeto Imersão Docente*. Sua maneira de me contar suas histórias incorporava de modo mais explícito as cenas e os diálogos vividos, as vozes de seus alunos, colegas e outros interlocutores. Na época, avalei que isso tornaria *menos difícil* minha primeira tentativa de produzir um relato de experiência de formação que não fosse meu. Hoje avalio que essa *significativa expressividade narrativa* não era exatamente uma qualidade que Victor teria de forma destacada em relação às outras pessoas. Afinal, todo ser humano tem uma *significativa expressividade narrativa* ao contar histórias de sua vida. A palavra “significativa” não tem nada de “significativo” nessa expressão. A questão é que Victor foi a última pessoa entrevistada em 2015 e pude notar claramente como eu fui melhorando minha postura de “entrevistadora narrativa”, dando mais lugar a que as histórias realmente fossem contadas, sem interrompê-las com meus *ouvidos sem escuta*.

Quando se tornou evidente que seria possível reconstruir apenas uma entre as demais histórias, ficou difícil fazer a escolha. No exame de qualificação, um critério foi acordado entre todos os presentes: o de que a próxima história fosse de uma mulher, garantindo uma variação de gênero entre as histórias e fazendo justiça ao fato de que a grande maioria de licenciandos/as no *Projeto Imersão Docente* tem sido constituída por mulheres. Estava difícil optar entre as seis mulheres, cujas histórias eu já considerava como igualmente potentes para a investigação. A decisão pela história de Lígia se deu, então, por dois motivos: ela havia sido a primeira pessoa a ser entrevistada, ou seja, a primeira *vítima* de uma pesquisadora inexperiente com entrevistas narrativas. Eu me sentia motivada a assumir o desafio de retratar esse *crime*. Outra motivação era o fato de que ela havia demonstrado ter bastante disponibilidade de *tempo* e interesse para continuar colaborando com a investigação, logo após eu haver retomado o contato com todos os demais entrevistados. Dado que eu tinha *pouco tempo* (aquele *tempo* que é medido em horas, dias, meses...) para produzir uma nova história, consideramos essa motivação mais válida como critério de escolha.

8.1.2 O processo de produção do relato de Lígia

O trabalho hermenêutico para a produção do relato de Lígia foi muito parecido com aquele feito com o relato de Victor no que diz respeito ao modo de indagar e explorar *núcleos de sentidos* da experiência, bem como ao modo como comecei a compor os diferentes tempos, espaços e *planos da narração*. Nesta seção, inicialmente, dedico-me a contar algumas estratégias que construí para trabalhar com esses *planos*.

Em ambos os relatos dos capítulos da **Parte III**, as palavras ditas por Victor e Lígia ora se identificam claramente como trecho de entrevista, ora participam dos diálogos e momentos encenados no texto (como se fizessem parte de um pequeno conto ou novela); ora são trechos de seus textos escritos, ora são a própria voz da narradora do relato como um todo ou das cenas reconstruídas. Acredito que o que torna possível essa identificação é a existência de diferentes estilos ou formatações do texto. É a isso que estou denominando *planos da narração*.

Quando encarnam a voz da narradora, suas palavras participam de uma espécie de alquimia, onde se conjugam com o meu dizer, em momentos em que, ao *vestir-me de Victor ou vestir-me de Lígia*²⁰¹, escrevo a voz da narradora, de algum personagem com quem eles dialogaram ou do próprio Victor e da própria Lígia. Esse exercício de *imaginação* eu fazia o tempo todo, mas principalmente quando escutava as gravações.

Quem é autor/a do relato de Victor? Enquanto escrevo, penso e sinto que somos nós, Victor e eu. Não sei por onde ele anda, já faz mais de um ano que me encontrei com ele pela última vez, mas estou com ele bem dentro do meu ouvido, sob meu olhar atento, nas minhas memórias, em todos os materiais impressos e manuscritos que consulto e gravações que escuto. Meu corpo processa as suas palavras, minhas mãos as reescrevem, mas isso se passa também como se ele mesmo estivesse aqui. Em uma conversa entre amigos eu diria que é quase uma psicografia mediúnica, mas é preciso discutir academicamente esse assunto²⁰² (*Carta-catarse*).

Em alguns momentos, a voz da narradora é simplesmente uma adaptação de um trecho de transcrição ao estilo desse primeiro *plano da narração*, como no caso a seguir, referente ao relato de Lígia:

²⁰¹ Essa foi uma metáfora que usei para meus intentos de “ser o corpo dele e dela” na escrita do relato: “pensar como eles”, “sentir como eles”, “falar como eles”, ou melhor, “escrever como eles”. Isso significava, entre outras coisas, conhecer bastante o vocabulário que cada um deles utilizava, captar certas nuances de seu modo de falar, fazer quase um exercício teatral com suas palavras, deixar que meu *eu-escritora-narradora* fosse aprendendo a ser o Victor e a Lígia das histórias contadas. Uma missão talvez impossível, mas era esse o *espírito* que me movia na escrita dos relatos.

²⁰² Essa discussão será feita na seção 8.3 deste capítulo.

Trecho do primeiro conjunto de transcrições (2015):***Como era essa relação com a escola?***

Eu era muito tranquila, eu não era aquela aluna estrelinha nota A. Mas eu também não era das piores não, eu era muito conversadeira, eu conversava muito, e às vezes minha mãe era chamada na escola, e ela ficava possessa com isso. Minha mãe odiava ter que ir na escola, ela não gostava, reunião, ela odiava ir em reunião, ela falava: “Não me dá motivo, não vou.” Aí eu, mas eu era uma boa aluna, assim, não era nada de mais.

Aham, você gostava da escola?

Gostava. Gostava da escola, gostava dos meus professores. Assim, um ou outro eu não gostava não, mas a maioria deles eu gostava muito, até o 3º ano.

Trecho da versão final do relato:

Lígia gostava da escola, gostava dos seus professores, um ou outro talvez não tanto, mas da maioria ela gostava muito, pelo menos até o 3º ano do Ensino Médio. Ela se considerava uma boa aluna na escola, não aquela aluna estrelinha, nota A, mas também não era das piores: *Eu era muito conversadeira, eu conversava demais, e às vezes minha mãe era chamada na escola. E ela ficava possessa com isso! Minha mãe odiava ter que ir na escola, ela não gostava, ela odiava ir em reunião, ela falava: ‘Não me dá motivo, porque eu não vou!’* (Extraído do Capítulo 7 desta tese).

Para dar uma ideia da estratégia que eu utilizava para reconstruir as cenas de ambos os relatos, apresento uma sequência de trechos que mostram algumas fases do processo de escrita de uma *pequena-história* (desde a primeira entrevista até a versão final do relato).

Trecho do primeiro conjunto de transcrições (2015)

- E aí, nesse de afetividade, que foi o ano inteiro, chegou num ponto que eu fui falar de gravidez e os meninos começaram a falar muito de aborto, aborto, aborto, aborto. Eu não sei se alguém já tinha cometido aborto na...

- Na convivência?

- É, alguém da família, da convivência dos meninos já teve isso, não sei, mas eles estavam muito curiosos, e eu não tinha programado de dar aborto nas minhas aulas. Eu falei assim: “Não, vamos fazer assim, na aula que vem, eu ia dar “x” coisa, mas eu não vou dar mais, eu vou pular uma aula, e aula que vem a gente vai falar só de aborto, pode ser?” “Pode”. Aí montei uma aula, a gente foi, os tipos de aborto. E aí estudamos e tal, e ele, aí um dos meninos falou assim: “Professora, por que a gente não faz aborto na FREBAT?” Aí eu pensei assim: “Nossa, complicado, né? Porque como você vai tratar aborto com um menino que tem 15 anos, né? Entre 14 e 15 anos, ou é 13 e 15?”

- Eles eram do 9º ano?

- Era misturado, 7º, 8º e 9º, como que você trata isso com os alunos do 3º ciclo, é um tema problemático que envolve religião... Como, entendeu? Como que você vai, como vai ser a dinâmica disso, pra não afetar o capital cultural que os meninos já têm mesmo? Eu falei assim: “Uai, a gente pode pensar, vou conversar com o José, e eu dou a reposta pra vocês semana que vem”.

Na 1ª conversa de novembro de 2017, essa história sobre o GTD *Afetividade e Sexualidade* estava reconstruída em um dos *capítulos* já mais elaborados do relato de Lígia (na época, o *capítulo* intitulava-se “Trilhando a forma de lecionar”):

Em 2014, depois de um semestre de intenso trabalho para criar suas aulas das duas turmas de GTD, a ideia era usar as mesmas sequências didáticas para as outras duas turmas que ela assumiria no semestre seguinte. Mas uma situação específica com os alunos lhe provocou um medo que ela assumiu como um segundo desafio a ser enfrentado, já que teve o apoio de seu orientador: o desafio de trabalhar com certas questões polêmicas que os alunos trazem para a sala de aula.

[Nesse GTD de afetividade e sexualidade] (...) *chegou num ponto que eu fui trabalhar gravidez e os meninos começaram a falar muito de aborto, aborto, aborto, aborto. Eu não sei se alguém já tinha cometido aborto na família ou se na convivência dos meninos já teve isso, não sei... Mas eles estavam muito curiosos, e eu não tinha programado de dar nada sobre o aborto nas minhas aulas. Eu falei: “Então vamos fazer assim, na aula que vem, eu ia dar “x” coisa, mas eu não vou dar isso mais, eu vou pular uma aula, e na aula que vem a gente vai falar só de aborto, pode ser?”. “Pode ser”, eles falaram.*

Lígia então planejou uma aula em que propunha estudar os tipos de aborto [de maneira expositiva?], mas seus alunos queriam mais do que isso, queriam discutir a respeito de seus posicionamentos sobre o assunto e, inclusive, levar esse tema para a FEBRAT. Ela teve receio de abordar esse tema com estudantes tão jovens e nem imaginava como poderia funcionar um trabalho desse tipo na feira.

Era uma turma misturada, meninos com 12, 13, 14, 15 anos, 7º, 8º e 9º, como que você trata isso com os alunos do 3º ciclo? É um tema problemático, que envolve religião! Como lidar com isso, com os pais? Como vai ser a dinâmica disso, pra não afetar o capital cultural que os meninos já têm? Eu falei com eles: “Uai, a gente pode pensar, vou conversar com o [orientador], e eu dou a resposta pra vocês na semana que vem”. (Trecho do *capítulo* “Trilhando a forma de lecionar”)

Depois de nossa conversa sobre essa *pequena-história*, antes de nos encontrarmos novamente, realizei uma *transcrição dinâmica*²⁰³ da gravação. A seguir, apresento o trecho correspondente:

2:26:01 Os alunos mudaram a minha aula!

Eles estavam muito curiosos.

Antes da aula de aborto, um dos meninos falou assim:

- Fessora, mas tem diferença de aborto, não tem? Aborto que é espontâneo e aborto que a mulher quer abortar, não é?

- Sim, é isso mesmo.

- Mas olha só... Se uma mulher já sabe que ela tá grávida. Ela quer abortar, mas ela não tem dinheiro para fazer... Aí ela simplesmente cai da escada. Mas cai por querer. Esse aborto é provocado ou espontâneo?

Eu já falei Meus Deus... (Lígia começou a se desesperar, ficou com medo de que o assunto da aula desandasse).

²⁰³ Explicarei em que consistiu essa transcrição mais adiante.

A turma se alvoroça, tem menino que não sabe como se aborta, tem menino que sempre zoa com alguma coisa.

- Vamos fazer o seguinte? Na semana que vem a gente estuda mais sobre isso (ganhando tempo para pensar). Lígia se sentia um pouco perdida. O que fazer com aquela situação? Minha aula está desandando? Estamos saindo do assunto? E os pais?

Mas não adiantou nada. Antes mesmo que ela terminasse de adiar o assunto, a turma já estava em alvoroço, os alunos começaram a discutir entre eles.

- Não, professora, mas se ela já sabia que estava grávida e se jogou da escada entre aspas, ela provocou o aborto.

Uma menina fala assim:

- Fessora, mas aí ela pode falar que foi um acidente e ir pro hospital? Aí vai acontecer de eles atenderem ela e arrumarem tudo bonitinho, sem ela ser presa, né?

Complicado. Mas... aborto tem tudo a ver com gravidez...

Gente do céu, esses meninos estão muito curiosos. **2:28**

(Extraído de *Transcrição Dinâmica*, 1º encontro de novembro de 2017, Lígia)

Trabalhando com essa *transcrição dinâmica*, pude levar, ao seguinte encontro com Lígia, uma proposta de reconstrução da cena:

A aula do Aborto. Sobre escutar aos alunos e construir um caminho que considera a sua curiosidade. Sobre enfrentar uma situação inesperada em sala de aula.

1º semestre de 2014. GTD Afetividade e Sexualidade. [Era no final de maio. Ver no artigo escrito para a Febrat. Lígia tem o diário de campo com ela em casa].

O tema da aula é a gravidez. Lígia está trabalhando com um texto sugerido por seu orientador [Pedir o texto à Lígia].

– Então, quando o zigoto se fixa no endométrio, ocorre a nidação. [VERIFICAR].

Os meninos estão atentos, tudo parece correr bem em sua aula...

– Fessora, mas tem diferença de aborto, não tem? Aborto que é espontâneo e aborto que a mulher quer abortar, não é?

– Sim, é isso mesmo.

Lígia continua a aula, afinal o tema é gravidez, não a sua interrupção. *Aborto é um tema complicado*, pensa ela...

– Fessora, mas olha só... Se uma mulher já sabe que ela tá grávida e ela quer abortar, mas ela não tem dinheiro pra fazer isso... Aí ela simplesmente cai da escada. Mas cai por querer. Esse aborto é provocado ou espontâneo?

– Não, professora, mas se ela já sabia que tava grávida e se jogou da escada entre aspas, ela provocou o aborto.

– Gente, o aborto acontece quando esse ovo, o zigoto, não consegue se fixar aqui nessa parede no endométrio, olhem... Aí o ovo desce e essa parede do endométrio também se desfaz. Vamos fazer o seguinte: na semana que vem a gente conversa mais sobre isso...

Lígia mal termina de fazer sua proposta, a turma já está em alvoroço, os alunos discutem entre eles. A palavra aborto parece mais importante que a palavra gravidez.

– Mas aborto é proibido!

– Eu acho que é crime!

– Fessora, mas aí ela pode falar que foi um acidente e ir pro hospital! Aí vai acontecer de eles atenderem ela e arrumarem tudo bonitinho, sem ela ser presa, né?

– Como que faz para abortar?

– Dá paulada na barriga!

– Tem gente que toma chá!

– E o aborto natural?

O assunto da aula já é aborto e Lígia está aflita. *Ai meu Deus!, o que eu faço? Os meninos estão saindo do assunto, minha aula vai desandar desse jeito... Eu não sei como lidar com esse tema, tenho que pedir ajuda para o orientador. Eles estão muito curiosos, seria interessante aproveitar essa oportunidade. E aborto tem tudo a ver com a gravidez!,* pensa ela.

– Então vamos fazer assim, na aula que vem, eu ia dar a continuação deste texto, mas eu acho que não vou dar isso mais. Eu vou pular uma aula, e na aula que vem a gente vai falar só de aborto, pode ser?

– Pode ser!

A versão final desta história, o/a leitor/a terá tido a oportunidade de ler no desenvolvimento do **Capítulo 7**.

Em outros casos, eu pude reconstruir as cenas de tal modo que Victor e Lígia quase não sentiram necessidade de realizar edições. Isso acontecia quando o texto da transcrição, aliado à entonação com que eles me contavam as histórias, praticamente me davam de presente o *espírito* com que eles vivenciavam os acontecimentos. Por isso foi tão importante não apenas ler as transcrições como voltar a escutá-las (e corrigir a pontuação, expressando melhor a entonação da voz; corrigir palavras que eu não havia escutado bem), transportando-me, também pela via da *memória* e da *imaginação*, para o momento da narração e para o momento da vivência narrada. A seguir, mostro um exemplo disso na história do Victor, em que isso aconteceu com bastante intensidade:

Trecho do primeiro conjunto de transcrições (2015)

E eu falei assim, vou ser um professor que eu sempre quis ter. E dentro do museu eu pegava diversas dinâmicas. Eu cheguei com os meninos uma vez pra explicar os arados que os índios, quando começou os processos de monocultura, de agricultura, na hora que passava aqueles ferros com cavalo pra arar a terra, a gente pegou um grupo e correu de um ponto a outro do museu. Tinha um professor que falava assim ‘cês não podem correr dentro do museu!’. E eu falei assim ‘por que não? Pode correr sim! Os meninos tão fora de sala de aula, uma atividade dinâmica!’. E aí eu pensando... ‘vou fazer assim, vou fazer todo mundo correr, os professores vão ficar com raiva mesmo!’. Aí coloquei os meninos de um lado do museu, vamos colocar a mão no chão, gente! Vamo arar a terra! E todo mundo saiu correndo arando a terra no chão do museu até o outro lado. Agora a semente, vamo colocar a semente! Aí isso com meninos de quatro anos de idade. Então em vez de ficar todo mundo sentado ouvindo o monitor falando, eles correram e aprenderam como é que fazia o movimento, e correram, olharam o mapa, pisaram no mapa e viram aquilo.

Trecho da primeira versão do relato (2017)

Espaço do Conhecimento UFMG. Chegamos crianças de quatro anos de idade. Aquela vontade de correr, de mexer nos objetos, pular em cima dos mapas e se divertir. O assunto: os processos de arar a terra que eram utilizados pelos índios quando se iniciou o período das monoculturas no país. Os cavalos puxando os ferros para arar a terra...

– Vocês não podem correr dentro do Museu!, dizia o professor de uma turma.

Por que não? Pode correr sim!, pensava Victor. Os meninos estão fora de sala de aula, em uma atividade dinâmica. Vou fazer assim, vou fazer todo mundo correr, os professores vão ficar com raiva mesmo!

– Vamos lá, galerinha, colocando a mão no chão! Vamos arar a terra! Todo mundo junto, daqui até o outro lado! Corre! Uooooooooowwwwwwwww...

– Agora as sementes, vamos colocar as sementes!

(Extraído da primeira versão do relato de Victor, julho de 2017)

Uma situação em que isso acontecia com muita facilidade, especialmente no relato de Lígia, era aquela em que, por conhecer os outros personagens das histórias reconstruídas, eu podia participar da reconstrução das cenas como narradora *nativa*, como alguém que compartilhava de interpretações daquele mundo escolar, de vivências daquele cotidiano, de relações pedagógicas com os mesmos sujeitos. É claro que a condição de pesquisadora nativa da escola é algo inerente a todo o processo desta pesquisa, mas isso ficou muito evidente quando reconstruímos a história de Lígia com Maria, para citar apenas um exemplo. Maria tinha sido minha aluna no Centro Pedagógico durante dois anos e foi por isso que, depois de escutar a história que Lígia me contou em nosso reencontro, pude *imaginar* como ela teria se expressado: os movimentos de seu corpo, a entonação de suas palavras, *o ar* de sua entrada na sala de aula. Lígia me contou a história assim:

Trecho sem edição de transcrição dinâmica da 1ª conversa de novembro de 2017:

Eu contei isso ontem [para uma colega do ICB], de uma aula de evolução que eu tava dando e uma aluna muito espertinha, bem inteligente e bagunceira que só ela, a Maria! Em determinado momento do ano ela virou evangélica e levava a Bíblia debaixo do braço para tudo quanto é lado do Centro Pedagógico. E entrou na sala de aula com uma Bíblia debaixo do braço. Eu olhei e pensei assim: “Tudo bem, direito dela! Ela pode levar o livro que ela quiser debaixo do braço. E botou o livro sobre a mesa! Aí tudo bem, pedi para os alunos abrirem o caderno, ela abriu o caderno dela e falei “a gente vai ter aula de evolução hoje! Quando eu terminei de falar, essa menina me levanta da carteira, abre a Bíblia e fala “Eu me recuso a assistir essa aula! Porque eu não acredito nisso! Porque eu não vim do macaco! Porque eu acredito em Deus! Aí eu já falei assim: ai meu Deus, me ajuda! Falei: Lyzia, vamos por partes! Qual é o nome da nossa disciplina? Ela disse Ciências. Então! A minha função como professora é te ensinar Ciências. Dentro da ciência, a gente acredita na teoria da evolução. Isso não quer dizer que eu sou a favor ou contra a evolução, a favor ou contra o criacionismo, nada disso. Eu só preciso te ensinar a evolução. Você não precisa tomar isso como verdade absoluta da sua vida. Mas o que você acha de tentar aprender, entender o que acontece, para então conseguir criticar? Para poder debater com outras pessoas? Para saber como se posicionar a favor do criacionismo e tudo o mais? É professora, você tá certa. E se sentou. Os outros alunos riam horrores, todo mundo rachando de

rir. Ela é muito engraçada no dia a dia, então todo mundo pensou que ela estava fazendo teatro. Mas no fundo ela estava falando a verdade sobre o pensamento dela, porque ela realmente não acreditava nessa história. Hoje ela já é mãe, juntou com um namorado que ela estava na época. Tem muitas mães no CP, inclusive! (...)

Em nosso encontro seguinte, levei-lhe a proposta de reconstrução da cena (a seguir), na qual Lígia fez comentários que resultaram em sua reescrita (a versão final desta *pequena-história* está no **Capítulo 7**):

Trecho da *pequena-história* levada ao 2º encontro de novembro de 2017

Lígia acabou de entrar em sala de aula, está justamente organizando seus materiais para começar sua aula. Chega Maria, aquela aluna espertinha, bem inteligente e bagunceira que só ela! Vem com uma Bíblia gigante debaixo do braço, com o corpo rígido, entrando na sala de aula imponente, como também só ela saberia fazer! Solta a Bíblia sobre sua mesa e senta-se normalmente, sem dar qualquer sorriso e fazendo uma cara de paisagem.

Tudo bem, direito dela! Ela pode levar o livro que ela quiser debaixo do braço, pensa Lígia.

– Pessoal, vamos abrir o caderno que hoje a gente vai começar a estudar a evolução.

– Eu me RE-CU-SO a assistir a essa aula, diz Maria, levantando-se da cadeira. Porque eu não acredito nisso! Porque eu não vim do macaco! Porque eu acredito em Deus!

Ai meu Deus, me ajuda!, diz Lígia em silêncio. *O que eu faço agora?*

Os outros alunos riem, se divertem com a performance da colega. Lígia sabe que o comportamento de Maria, que poderia ser encarado como um teatro ou uma brincadeira, na realidade não o é. Maria havia se tornado evangélica no semestre anterior e já levava a Bíblia debaixo do braço para tudo quanto é lado do Centro Pedagógico.

A situação é difícil, mas não é a primeira vez que Lígia enfrenta um tema polêmico.

– Maria, vamos por partes! Qual é o nome da nossa disciplina?

– Ciências.

– Então! A minha função como professora é te ensinar Ciências, certo? Dentro da ciência, a gente acredita na teoria da evolução. Isso não quer dizer que eu sou a favor ou contra a evolução, a favor ou contra o criacionismo, nada disso. Eu só preciso te ensinar a evolução. Você não precisa tomar isso como verdade absoluta da sua vida.

Seus colegas continuam rindo da situação...

– Gente, o assunto aqui é sério. Maria, o que você acha de tentar aprender, entender o que acontece?

Maria faz cara de deboche, revira os olhos como quem recusa uma proposta.

– Se você entender o que acontece na ciência, vai conseguir ter conhecimento para criticar o assunto...

O ar de Maria muda. O corpo relaxa. Ela está pensativa...

– Ah, professora...

– Só assim você vai poder debater com as outras pessoas. Você vai poder saber como se posicionar a favor do criacionismo ou do que quer que seja... **Que tal?**

– É professora, você tá certa!

É importante destacar que, em todos os *planos da narração*, Victor e Lígia puderam fazer edições, transformando o texto de acordo com as interpretações que fazíamos. Isso aconteceu com ainda maior intensidade nos encontros que tive com Lígia, pelo modo como me aventurei a trabalhar com ela. É essa a história que passo a contar agora.

Para o primeiro encontro presencial que eu realizaria com Lígia, em novembro de 2017, eu me arrisquei a fazer uma dinâmica diferente. Em vez de enviar para ela tudo o que eu já havia escrito em seu relato, eu enviei apenas o primeiro *capítulo*, anexado à seguinte mensagem de correio eletrônico:

Oi Lígia, como você está!?

Eu estou bem e bastante animada para te encontrar.

Queria te contar que nossos encontros não serão "entrevista", mas sim conversas. Até o momento, tenho escritas mais ou menos 14 páginas de sua história (continuo trabalhando nela). Essas páginas foram escritas procurando respeitar o máximo que pude as palavras que você mesma usou, por isso é muito importante para mim que a gente leia juntas a história e converse ela.

Nada está completamente definido ou terminado. Você pode corrigir e me passar mais informações? Claro!

Você pode discordar da minha interpretação? Claro! Você pode pensar em coisas novas? Claro! Não há certo e errado, mas sim uma conversa que irá me ajudar a continuar escrevendo a história.

Como você verá, a história é também um exercício de imaginação, de criação, de elaborar uma intriga que faça sentido (e que faça com que o leitor continue querendo ler...) Por enquanto, é isso...

Pensando nisso (de criar uma vontade de ler), resolvi enviar um gostinho da leitura para você...

Em anexo, coloquei o início dela (suas primeiras duas páginas). Espero que você goste!

Sobre nossos encontros, eu pensei em fazer na minha casa, como da outra vez, garantindo seu transporte de ida e volta (de onde e até onde você precisar), além do lanchinho, é claro! Assim podemos ter a tranquilidade de que ninguém irá nos interromper. Isso é confortável para você!?

Beijos! (Extraído de: Correio eletrônico enviado para Lígia em 22/11/2017)

Ao final das duas primeiras páginas mencionadas, que contavam um pouco de sua história na escola, eu havia colocado algumas perguntas: *Como o Projeto Imersão Docente pode ter feito Lígia enfrentar a imagem da Cruela e reconhecer a docência como algo que envolve amor, dedicação, paciência? De que dificuldades e desafios diários ele está falando? O que terá acontecido com seus planos de ser "repórter de biologia"?*

Essas perguntas ainda não estavam necessariamente "respondidas" por mim na continuidade do relato. Elas eram geradoras de uma intriga que estava por ser aprofundada e/ou transformada. Minha primeira versão do relato continha cinco *capítulos* com comentários ou perguntas desse tipo, as quais expressavam indagações sobre os *núcleos de sentidos* que eu havia encontrado, sobre as possíveis hipóteses interpretativas que eu já havia começado a desenvolver na configuração da intriga. A seguir, mostro alguns exemplos de comentários que eu havia colocado no corpo de outras partes do relato:

[Aqui penso que caberia contar pelo menos uma história sobre essa “forma de lecionar” planejada nos “mínimos detalhes”, reconstruir com Lígia uma aula dada dessa forma]

[Nesta seção eu estou tentando trabalhar com o núcleo de sentido que me parece ter sido o núcleo central de sua experiência formativa: ter “trilhado uma forma de lecionar”. Que forma de lecionar ela trilhou? Os trilhos já estavam prontos ou ela participou de sua construção? Suas aulas sempre estiveram nos trilhos? Esses são os tipos de pergunta que estou tentando responder...]

[É preciso desenvolver mais esse núcleo de sentido, se a Lígia puder me contar histórias a esse respeito, já que a palavra *espelho* foi muito usada por ela, mas sem histórias contadas. O “problema” dessa questão é que no segundo ano do projeto, Lígia se sentia saturada com a atividade de observação de aulas (tédio, sensação de impotência, de ser apenas para-raios de alguns professores foram algumas expressões usadas por ela). Não sei bem o significado disso para construir o relato, ainda tenho poucos elementos para pensar]. (Extraído da 1ª versão do relato de experiência de formação de Lígia).

No primeiro reencontro que tive com Lígia, em novembro de 2017, eu tinha uma versão do relato que continha esses tipos de comentários, os quais me orientariam a conversar com ela; mas eu também levei para o encontro *versões compactas*, que eram pequenos trechos do relato, ou de transcrições dos encontros anteriores, os quais eu selecionei para que pudéssemos ler juntas e trabalhar mais intensamente sobre elas. Imprimi cada *versão compacta* deixando uma larga margem à direita da página, sobre a qual tanto Lígia quanto eu anotávamos livremente nossas ideias e observações. Lígia também anotou lembretes sobre alguns materiais que ela buscaria em sua casa para enviar-me por *e-mail* ou entregar-me no encontro seguinte. Também concordou em realizar algumas tarefas de escrita, como, por exemplo, reconstruir aquela *pequena-história* em que ela comete um erro sobre as pontes de hidrogênio, em uma aula do GTD *Gaia: a Terra Viva e o Ser Humano*. Ou seja, com Lígia, pude desenvolver uma estratégia para que ela participasse um pouco mais dos bastidores do processo de escrita.

Tal como aconteceu com Victor, quando ele realizou marcações sobre o relato e sentamos em frente ao computador dele para que ele me mostrasse o que havia marcado, a leitura das *versões compactas* levava Lígia a fazer correções, a “contar mais” sobre a mesma situação, a contar novas histórias. As *perguntas geradoras de intriga* faziam com que ela também imaginasse como a história continuava ou poderia continuar. Além disso, eu fazia perguntas mais direcionadas a uma intencionalidade de escrita: *como poderíamos escrever isso no relato?*, e pensava junto com ela em possíveis maneiras de (re)escrever as histórias.

Essa forma de trabalhar com o relato a partir de *perguntas geradoras de intriga* e de uma leitura que fizemos juntas, com comentários feitos concomitantemente à leitura, foi mais parecida com o que eu aprendi a fazer no processo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, em que os comentários realizados entre pares geravam tanto

conversações em torno dos *sentidos* das experiências pedagógicas relatadas quanto em torno da possibilidade de recompor a intriga, de trazer novos personagens e contextos para a história, de buscar elementos para que o autor ou a autora do relato pudesse não apenas “contar mais” e reescrevê-la, como também pudesse fazê-lo de uma maneira que o leitor se sentisse convidado a “continuar lendo”.

A gravação desse encontro totalizou 3h e 52 minutos. Nos três dias seguintes, escutei essa gravação e fiz o que eu denominei *transcrição dinâmica*. Enquanto eu ouvia a gravação, eu fazia pausas para escrever comentários decorrentes do trabalho hermenêutico que havíamos realizado com as *versões compactas* ou para começar a reconstruir diálogos de uma determinada cena. Eu também incorporava a essa *transcrição dinâmica* os comentários que havia escrito na margem direita do material impresso que eu havia lido com Lígia. Em alguns casos, especialmente quando havia novas histórias contadas, eu transcrevia trechos literais de nossa conversa, em outros eu já mesclava o que ouvia às *versões compactas* com que havíamos trabalhado, já realizando uma reescrita de trechos da história.

Para o encontro seguinte, eu reorganizei mais duas *versões compactas*, que incluíam o que eu já havia preparado antes de nosso encontro e os novos trechos dessa *transcrição dinâmica*. Além disso, levei a reescrita de algumas partes das *versões compactas* do encontro anterior (por exemplo: a reconstrução narrativa daquela aula com a aluna Maria) e alguns exercícios em que eu também procurava trabalhar com as novas hipóteses interpretativas do encontro anterior. Conseguimos, em quase três horas de conversa, trabalhar com todas elas. A seguir, apresento o exemplo de um exercício que tive a ideia de propor enquanto fazia a *transcrição dinâmica*. Com esse exercício eu buscava explorar o *núcleo de sentidos* que eu denominava “espelhos da docência”:

Exercício com o núcleo de sentido “espelhos da docência”

Observar as aulas da turma acompanhada era passear por uma sala de espelhos como aquela do parque de diversões...

Há professores que refletem o que você quer ser,

há aqueles que refletem o que você já está sendo

e há aqueles cujas imagens você nem reconhece como suas. Elas estão lá, no seu próprio espelho, porque se juntam às lembranças de outros tempos de escola, cursinho ou faculdade...

E às vezes o espelho não reflete nada...

Vamos ver se a gente consegue reconstruir esses espelhos que fizeram parte da sua história. Depois encontraremos uma conexão com os seus caminhos de lecionar. Pois você criou seus caminhos para lecionar, teve que botar a cabeça para funcionar na elaboração das sequências didáticas, mas também teve professores em quem se espelhar.

Espelho, espelho meu...

Existe alguém mais curta e grossa do que eu?

Existe alguém mais brava e impaciente do que eu?
 Existe alguém mais organizada e metódica do que eu?
 Existe alguém mais atenta aos alunos do que eu?
 Existe alguém mais amorosa do que eu?
 Espelho, espelho meu... Existe alguém?
 (Exercício de escrita do 2º encontro, novembro de 2017, com Lígia)

Na conversa sobre os *espelhos da docência*, Lígia mencionou docentes do Centro Pedagógico, do Instituto de Ciências Biológicas e da Faculdade de Educação. Falou-me também de *Cruela* e de outros professores que ela teve na educação básica. Sempre que falava de alguns professores do CP, ela me contava também como via aos educandos e a ela mesma na relação com esses professores. Se o leitor e a leitora já leram o relato dela, sabem que esse é um *núcleo de sentidos* que foi explorado na história, mas que ainda pode ser aprofundado com base nos *rastros de experiência* que a própria história deixou.

Após esse trabalho intenso de dois encontros, com um intervalo de três dias em que Lígia e eu nos pusemos a basicamente *lembrar e imaginar* cenas das *pequenas-histórias* que começavam a se desenvolver a partir das *versões compactas*, recebi uma linda mensagem dela, em que me agradecia e me contava como a pesquisa estava participando de sua vida:

Ju,

Gostaria de agradecer por fazer parte da sua pesquisa. Eu fiquei muito feliz em saber que minha história contribui tanto para sua tese.

Agora, pelo lado pessoal, eu achei esses dois dias de conversas incríveis. Eu pude perceber como melhorei em relação ao modo de fala, colocação... Mas o que mais me deixou feliz é que mesmo depois de dois anos, de um bom tempo fora de sala de aula (como professora, risos), eu ainda carrego comigo os mesmos sentimentos. As mesmas referências. E isso me ajuda em momentos de crise, pq eu sei que em alguma coisa nessa vida eu dei/vou dar certo, pq tem muito amor...Todas as coisas que eu faço com amor dão certo, e se tem algo que eu realmente me entrego para fazer é isso, ensinar, acompanhar e conviver com esses "serumaninhos" tão cheios de ideias e vida.

Mais uma vez, gratidão por esses momentos e por toda reflexão. Gratidão por me ajudar a enxergar que a graduação é só um caminho, e que muitas vezes quando me vejo "fracassada" não reflete na minha docência.

Um beijo,

(Mensagem de correio eletrônico enviado por Lígia à pesquisadora, em 28/11/2017)

Assim foi a produção dos relatos de experiência de formação desta tese. Ela me ensinou muitas coisas que não estão escritas na versão final do relato, versão que só é final porque tem prazo para ser entregue. Quando lemos um relato, sempre é possível que façamos de nossa própria leitura uma experiência de formação. No texto, por sua vez, as palavras sempre poderão ser tomadas como novas *pistas de experiência* e as histórias sempre deixam *abertas*,

entreabertas ou *fechadas* as portas que dão acesso às escolhas que fizemos no processo de sua reconstrução.

8.2 Análise narrativa e indagação pedagógica: a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas e a produção dos relatos desta tese

Como se pode caracterizar a análise realizada nesta pesquisa narrativa?

Em pesquisas narrativas do campo educativo, palavras como *categorizar*, *tipificar* e *generalizar* são comumente utilizadas em processos de “análise paradigmática de dados narrativos” (BOLÍVAR, 2002), que consistem em “*buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo*” (BOLÍVAR, 2002, p. 12). Esses temas comuns podem derivar de uma teorização prévia ou podem ser encontrados de maneira indutiva. Em qualquer um dos casos, o modo paradigmático de conhecer e pensar (BRUNER, 1996) conduz o investigador a elaborar um conhecimento geral “*a partir de un conjunto de historias particulares. El conocimiento, para que pueda ser válido, debe ser abstracto y formal, desdeñando los aspectos singulares y únicos de cada historia*” (BOLÍVAR, 2002, p. 13).

Na “análise narrativa propriamente dita”, que também pode ser denominada “análise narrativa” em um sentido estrito (BOLÍVAR, 2002), por sua vez, não são buscados os elementos comuns, mas os elementos singulares que configuram uma história. Ou seja, não se aspira a uma generalização: “*el análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir temporal y temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo*” (BOLÍVAR, 2002, p. 14). Nesse caso, o importante é que os dados, ainda que procedentes de diversas fontes, sejam “*integrados e interpretados en una intriga narrativa*” (BOLÍVAR, 2002, p. 14). A produção dos relatos de experiência de formação de Victor e Lígia realizou-se, portanto, com esse tipo de “análise narrativa”.

Como já mencionado anteriormente, os trabalhos de Bustelo (2016) e Míguez (no prelo) me auxiliaram a realizar essa análise narrativa, possibilitando-me compreender uma maneira de explorar “núcleos de sentido” da experiência e inspirando-me a construir meus próprios caminhos de investigação.

Estos núcleos organizan para el análisis el sentido que cada persona le otorga a los procesos y espacios de formación, y posibilitan en las personas formarse, transformarse, conformarse en colectivos, hacerse visibles para el afuera y desde allí contrarrestar discursos estereotipados y estigmatizantes tanto como poner en cuestión y problematizar saberes y prácticas institucionales – del encierro y las políticas penitenciarias, de la academia, del sentido común, etc. Los núcleos de sentido son puestos a jugar en distintos niveles, formas y configuraciones en cada reconstrucción del relato de experiencia. A su vez, cada lectura y relectura de los relatos, a la luz de esos núcleos, permite tornar más profunda la comprensión de la narración y aporta una conceptualización del escenario pedagógico del que pretendo dar cuenta (BUSTELO, 2016, p. 71).

Considero importante explicitar com detalhes qual foi o tipo de análise realizado por Bustelo (2016), não somente porque seu trabalho me auxiliou a pensar em como eu faria o meu, como também porque há algumas importantes diferenças entre nossas pesquisas, as quais se explicam, em parte, por minha maneira de vivenciar a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas como *práxis* investigativa e, em parte, pelo fato de o trabalho de Cynthia Bustelo ter sido realizado em um contexto muito diferente de uma escola. Como já mencionei no **Capítulo 4**, ela investigou experiências de formação de pessoas que passaram pelo sistema carcerário argentino, construindo, em suas narrativas, os “territórios pedagógicos” que se constituíram “*no cárcere*”, “*contra o cárcere*” e “*apesar do cárcere*”. Ao fazê-lo, ela explorou, no interior de cada relato, três “núcleos de sentido” centrais, “*entre los cuales se pueden trazar paralelos, cruces, combinaciones y líneas de continuidad*” (p. 71):

Hechos: refieren a las experiencias artístico-pedagógicas traducidas en talleres y espacios de formación específicos. También, y sobre todo, al hecho artístico-cultural; a los objetos, producciones culturales y situaciones educativas tendientes a imaginar otros mundos posibles, metaforizar la propia vida, re inventar-la a través del arte. Son productores de acontecimientos y de sentido: los talleres de formación y acontecimientos concretos, materializados, como la producción de un libro, una revista, un mural.

Redes: refieren a los procesos de organización interna, la gestión participativa o la auto-gestión, la formación política y la experiencia de constitución de colectivos. A la circulación e intercambio donde fluye sentido y saber de experiencia de encierro.

Puentes: refieren a la experiencia de visibilización, a la articulación entre el “adentro” y el “afuera”. También a la experiencia vincular, afectiva, de un otro “puente” que confía y en quien confiar. A la integración de los mundos, a la posibilidad de desdibujar las fronteras (BUSTELO, 2016, p. 72).

Hechos, redes y puentes foram considerados, em seu trabalho, como “*categorías interpretativas para comprender y conceptualizar las experiencias de formación en contextos de encierro desde una perspectiva pedagógica*” (p. 71). Sua análise entrecruzou a “experiência de formação” com a “experiência do cárcere” e, ao fazê-lo, ela construiu indutivamente essas “*categorías como núcleos de sentido para comprender las experiencias de formación*” (p. 72). Tais categorias foram consideradas “dimensões formativas”²⁰⁴ fundamentais para as cinco histórias que ela construiu: “*Para las personas que las protagonizan fue formativa la posibilidad de vincularse con la experiencia artística, fue formativo vincular-se con la experiencia colectiva-militante, fue formativo vincular-se con la experiencia de articulación entre el ‘adentro’ y el ‘afuera’*” (p. 72, aspas da autora). Portanto, compreendo que sua análise mesclou elementos de uma “análise paradigmática de dados narrativos” com elementos de uma “análise narrativa propriamente dita”. As intrigas narrativas que ela configurou dentro de cada relato de experiência de formação eram atravessadas por essas “dimensões formativas”, ou seja, as “dimensões formativas” eram os “núcleos de sentido” centrais das experiências de formação. Em todas as histórias, elas eram geradoras de “*condiciones de posibilidad para la transformación subjetiva y la conformación colectiva*” (p. 74).

Hechos, redes y puentes para formarse, con-formar-se, enlazar-se y caminar hacia otro lado. *Hechos, redes y puentes* para interrumpir, para escapar, para eludir y resistir lo cotidiano, para sobrevivir al encierro punitivo. (...) Este reposicionamiento subjetivo, autopercebido, da cuenta de cómo el “sujeto de experiencia” está expuesto, está abierto, está sensible, vulnerable, corre riesgos. De hecho, siguiendo a Larrosa: en la experiencia, el sujeto hace la experiencia sobre todo, de su propia transformación (BUSTELO, 2016, p. 74, grifos da autora).

Em minha investigação, as expressões *núcleos de sentidos* e *dimensões formativas* me auxiliaram a: i) explicar como construí os relatos de experiência de formação; ii) pensar a *imersão docente* como “possibilidade de...”, no momento em que busco entrelaçar as histórias aqui contadas em uma nova narrativa sobre a formação de professoras e professores no *Projeto Imersão Docente (Capítulo 9)*, respectivamente. Elas assumiram uma particularidade decorrente do tipo de “reflexão pedagógica” (DÁVILA, 2014) característica do processo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: uma reflexão pedagógica articulada à reconstrução narrativa de “experiências pedagógicas”. O modo como coletivamente

²⁰⁴ Essa expressão é utilizada por ela em uma analogia com o uso que é feito pela autora Elsie Rockwell: “*Pueden leerse como ‘dimensiones formativas’ (Rockwell, 1994) que dan inteligibilidad y generan poder de posibilidad de las experiencias pedagógicas*” (BUSTELO, 2016, p. 71).

reconstruíamos os sentidos de nossas experiências pedagógicas por meio desse dispositivo me auxiliou sobremaneira a construir *os relatos de experiência de formação* desta tese e a ensaiar uma escrita de possíveis *dimensões formativas* do *Projeto Imersão Docente* (**Capítulo 9**). Os *núcleos de sentidos* da experiência me auxiliaram a indagar, reconstruir, interpretar as experiências de formação usando a linguagem escrita. As *dimensões formativas* da experiência são possibilidades de um pensar pedagógico sobre a formação docente no *Projeto Imersão Docente*, por meio das quais ensaio entrelaçar esses *núcleos de sentidos* em uma *rede de sentidos* das experiências, com o objetivo de nomear, potencializar e colocar em debate público “o que” foi formativo no *Projeto Imersão Docente* para esses sujeitos.

Passo a contar como vivenciei a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas no âmbito de um curso de extensão coordenado por um docente investigador e cinco docentes investigadoras do grupo *Memoria Docente y Documentación Pedagógica* da Faculdade de Filosofia e Letras da UBA. Esse curso teve duração de 128 horas, distribuídas entre março e novembro de 2016 e as docentes participantes que o concluíram se formaram como docentes-narradoras e como docentes-coordenadoras de grupos de docentes narradores/as²⁰⁵. Embora eu já tenha apresentado vários trechos da *Carta-catarse* que contam um pouco do que vivi, tanto nesse curso, quanto em outros de que participei como ouvinte, meu intuito com esta seção é contar como a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas também me ensinou a realizar o trabalho hermenêutico que envolve *conversar* com outras pessoas para escrever e reescrever relatos, trabalhando a reconstrução da experiência a partir da interpretação de seus *núcleos de sentidos*, os quais, como relatado na seção anterior, constituíram a base dos processos de análise narrativa desta investigação.

Quando escrevíamos “relatos de experiência pedagógica”, o que dava uma unidade de sentido para a intriga narrativa era a “*significativdad pedagógica construída por el autor em torno a eventos, escenas, contextos, personajes y prácticas*” (DÁVILA, 2014, p. 34) envolvidas na história relatada. Os processos analíticos que desenvolvíamos para escrever o relato não se construíam *sobre* os textos, mas *com* os textos, considerando que a linguagem do relato é essencialmente metafórica e que não somente a análise textual ou discursiva *sobre* os

²⁰⁵ Em um determinado momento do processo, passávamos a ser, além de docentes narradoras em formação, docentes narradoras coordenadoras de um novo grupo de docentes narradores/as em formação. O trabalho que fazíamos com esses/as outros/as docentes era acompanhado pela equipe que coordenava o dispositivo de investigação-ação-formação.

relatos permite expressar ou validar o “saber da experiência”. A intenção da análise não era *capturar*, tampouco *categorizar*, as experiências, mas abrir os sentidos da experiência condensados nas distintas versões do relato, de modo a reconstruir as experiências pedagógicas de maneira colaborativa entre “docentes investigadores narradores” e “docentes investigadores coordenadores” do dispositivo (DÁVILA, 2014).

Havia várias tarefas de escrita que se distribuíam em distintos momentos do processo investigativo, por meio das quais exercitávamos a escrita narrativa e aprendíamos a *comentar* os relatos de nossos pares de uma maneira que era muito diferente do que comumente fazemos nas escolas quando *corrigimos* textos de nossos alunos. A primeira tarefa de escrita realizada no já mencionado curso de extensão, por exemplo, foi escrever um relato de *como cheguei até aqui*. Tínhamos alguns minutos para escrever uma *versão rascunho* e, em seguida, passávamos a ler nossos pequenos textos para que fossem comentados por nossos pares e pelas docentes coordenadoras. Começávamos a “comentá-los comentando” como podíamos, como sabíamos, e as docentes investigadoras coordenadoras nos auxiliavam a analisar os comentários feitos e a pensar sobre como fazer comentários que contribuíssem para que o texto pudesse crescer em *densidade narrativa*. Isso nos auxiliava a romper com nossa tendência a escrever textos pedagógicos em formato de relatórios impessoais, de planejamentos de aula ou de projetos, etc., em vez de textos pedagógicos escritos em primeira pessoa e de forma narrativa. Auxiliava-nos a romper com o medo de escrever, a encarar o *fantasma da folha em branco* e a colocar o que houvéssimos conseguido escrever à disposição dos comentários das outras pessoas. Auxiliava-nos, mais do que isso, a enfrentar o medo da crítica imobilizadora e/ou do julgamento moral de nossos/as comentaristas e a perceber quando estaríamos fazendo um comentário imobilizador ou inquisidor da experiência alheia.

Comentar os relatos era realizar coletivamente um trabalho hermenêutico *com* os textos, um trabalho de interpretação de diferentes níveis, que nos auxiliava a reescrevê-los. Era compartilhar palavras, sentidos e sem-sentidos da experiência pedagógica. O comentário de uma pessoa podia ser transformado em uma frase de um texto meu e vice-versa. A pergunta de uma colega narradora ou de uma colega coordenadora do dispositivo podia ser geradora de uma intriga narrativa em um texto meu e vice-versa. Modificar o texto com base em comentários de nossos pares era uma decisão que cabia única e exclusivamente a quem era autor/a do relato. Comentar, escutar e pensar sobre os relatos e comentários de outros/as era, no entanto, um compromisso que todos/as assumíamos.

Comentar os relatos era também contribuir para que a intriga narrativa do texto ganhasse *densidade pedagógica*, pois, ao fazê-lo, refletíamos sobre nossas experiências e práticas pedagógicas. Era fazer perguntas que expressavam uma “indagação pedagógica do mundo educativo” (DÁVILA, 2014; SUÁREZ, 2011, 2012), cujo objetivo de escrita era reconstruir sentidos, explorar metáforas, encontrar novas maneiras de dar nome ao que acontece e *nos* acontece no mundo educativo. Era fazer perguntas que nos auxiliavam a compreender e explicar nossas práticas pedagógicas, e também a rever nossos preconceitos e dificuldades, a reconhecer o que não podíamos compreender ou não sabíamos (como) explicar. Era também dialogar com leituras, com teorias que já conhecíamos ou que estudávamos nos seminários que faziam parte do curso, revendo nossas formas de pensar as práticas educativas e a investigação em educação, alimentando nossas mentes com os estudos que haviam contribuído para que o dispositivo de que participávamos fosse explorado, estudado e estivesse sendo continuamente aperfeiçoado.

A “reflexão pedagógica” (DÁVILA, 2014) era, portanto, parte constitutiva do processo de investigar e escrever os relatos, tal como é parte constitutiva do que fazemos como docentes.

No se solicita o exige a los docentes que aprendan un nuevo oficio, ni que se conviertan en algo diferente de lo que ya son, sino que como docentes relaten lo que hacen, lo que pasa y les pasa en sus experiencias dentro de los mundos pedagógicos que habitan, en el marco de ciertas regulaciones, ritmos y momentos planteados por la dinámica del taller. En los talleres de documentación narrativa de lo que se trata es de escribir, relatar, contar, narrar. Pero los relatos a los que se aspira son relatos de experiencias pedagógicas de docentes que son, al mismo tiempo, sus narradores y sus autores. Su objetivo principal tiene que ver con desarrollar procesos de indagación de la experiencia para dar visibilidad y reflexividad pedagógica a sus sentidos (DÁVILA, 2014, p. 45).

Refletíamos também sobre o próprio processo de investigar, identificando os diferentes tipos ou níveis de comentários e como eles entravam em jogo no processo de produção dos relatos. Refletíamos sobre o próprio processo de “edição pedagógica” (DÁVILA, 2014) dos relatos, em que realizávamos certas operações sobre os textos. Essas operações estavam relacionadas ao trabalho hermenêutico que fazíamos para pensar nossos mundos educativos e também a questões de estilo, de gosto pessoal. Essas operações referiam-se a “*qué agregar o expandir o amplificar; qué quitar, inhibir, o retirar; y qué cambiar, permutar, alterar o modificar a lo largo de las versiones del relato de experiencia pedagógica*” (DÁVILA, 2014, p. 66).

Como foi que, nessa vivência de um tipo de indagação e reflexão pedagógicas, articuladas à reconstrução narrativa de experiências pedagógicas, eu passei a conceber os *núcleos de sentidos* da experiência em minha investigação? Como foi que, relatando a experiência da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, eu fui *compreendendo* o que estava fazendo em minha investigação e, inclusive, imaginando metáforas para *explicar* o que fiz?

Os *sentidos* que explorávamos coletivamente após a leitura da primeira versão do relato estavam em frases, expressões ou palavras que, tomadas no contexto de todo o relato, nos forneciam *chaves* de interpretação, servindo-nos como *pistas de experiência* sobre as quais poderíamos “indagar mais”, “contar mais”, “refletir mais”. Aos poucos entendíamos *sobre o que* exatamente estávamos escrevendo, ou seja, *sobre o que* articulava aqueles sentidos, *sobre qual era o núcleo de sentidos* da experiência relatada.

Ou seja, as palavras, frases e expressões já fixadas na escrita iam sendo incorporadas a um *núcleo de sentidos* que eram temas de nossa conversação. Isso significava *tematizar* a experiência em alguns momentos do processo, dar nomes para esses *núcleos de sentidos*. Eu me lembro de um relato de uma colega que, em sua primeira versão, parecia tratar das “dificuldades de aprendizagem de um aluno-problema de sua escola”. As conversas em torno do texto dela iam fazendo com que ela se sentisse convidada (ou desafiada) a indagar os *sentidos* da expressão “aluno-problema” em seu texto: *por que eu escrevi aluno-problema? Qual é o problema? Como víamos esse aluno e como eram nossos encontros com ele em nossa escola? O que podíamos e o que não podíamos solucionar?* Algumas versões depois, seu relato havia levado a palavra *problema* à temática da “escolarização do aluno”, não mais a uma caracterização do aluno. Esse havia sido o resultado de um trabalho hermenêutico realizado coletivamente sobre o seu texto.

Indagar mais, contar mais e refletir mais sobre a experiência nos levava, portanto, a enfrentar-nos com os *sentidos* da experiência e também com os *sem-sentidos* dela, com aquilo que conseguíamos e não conseguíamos expressar através da linguagem falada ou escrita, com o que conseguíamos e não conseguíamos compreender ou explicar, com o que sabíamos e não sabíamos sobre as razões de haver colocado aquela palavra, aquela frase ou aquela expressão para dar conta de nossa experiência pedagógica no relato.

Ao mesmo tempo, escrever o relato era como abrir e fechar *portas da experiência*. Nem tudo era indagado, nem tudo era explorado, assim como nem tudo era mantido no corpo do relato. Por que? Porque *indagar mais, contar mais e refletir mais* sobre a experiência nos levava a enfrentar-nos com aquilo que queríamos ou não queríamos investigar mais. Havia

pistas de experiência que o autor ou a autora (ou todas as pessoas presentes) não se sentiam preparados/as ou dispostos a investigar. Seguir os *rastros de uma experiência* pode nos levar a reviver sentimentos e atitudes considerados *nobres*, mas também a reviver aqueles sentimentos e atitudes que não costumam ser bem-vindos à mesa de uma conversação, especialmente entre profissionais da docência: a raiva, a tristeza, a preguiça, o desânimo, o deboche, a desatenção, a amargura, a desonestidade, a violência, a ansiedade, a opressão, a angústia, a depressão, a inveja, o egoísmo, a corrupção, a transgressão da ética.

Pela escuta atenta, pela ação de *conversar*, mais que *debater*, enfrentávamos os desafios de encontrar *caminhos* para abrir (e fechar), na reescrita do texto, as *portas* que deixariam que entrassem nele nossas *pequenas-histórias*, fossem elas *nobres* ou não. Como docentes narradoras, nos dedicávamos, portanto, a um pensar(-nos) e a um repensar(-nos) que nos colocava diante de escolhas do *que* e *como* escrever sobre algo que se movia em um terreno de (im)possibilidades e (in)certezas, de alegrias e tristezas, mas que certamente tinha como referência os lugares, os contextos sociais e culturais, e as *relações interpessoais* de nossas práticas educativas.

Ao longo do processo de escrever e reescrever os relatos, havia momentos em que refletíamos sobre possíveis “tematizações pedagógicas” (DÁVILA, 2014) dos relatos. Elas não eram formas de dar conta da experiência de modo a generalizá-la ou encerrá-la em categorias prévias, mas de modo a compreendê-la de acordo com nossos próprios universos interpretativos, reunindo os sentidos da experiência em torno de horizontes comuns que construíamos para o nosso pensar pedagógico. O trabalho com essas tematizações me ensinou a escrever textos como o que ensaio no **Capítulo 9** desta tese, assumindo nesta tese o nome de *dimensões formativas* do *Projeto Imersão Docente*, nome inspirado na tese de BUSTELO (2016).

Uma estratégia que a equipe de coordenação do processo utilizava para que começássemos a escrever sobre as possíveis “tematizações pedagógicas” dos relatos era solicitar que uma docente narradora rascunhasse um prólogo do relato de outra docente. Esse rascunho de prólogo era lido e comentado pelos pares e, tal como os relatos de experiência pedagógica, passava por “*momentos de trabajo sucesivos y recursivos*” (DÁVILA, 2014, p. 58) de reelaboração. Outra estratégia era reunir um conjunto de relatos em torno de uma determinada tematização pedagógica e escrever um prólogo a esse conjunto de relatos, o qual também ganharia novas versões a partir de comentários do grupo de docentes narradoras. Para

exemplificar essa estratégia, apresento uma versão do *prólogo*²⁰⁶ que duas companheiras e eu escrevemos a um conjunto de três relatos.

Prólogo al tema 3: Crecer con la escuela (versión 4)

Los relatos de Anabella, Mónica y Elvira nos invitan en sus historias a recorrer distintos momentos de la vida profesional que se entrecruzan con la vida misma y con los cambios en las instituciones que habitamos, haciéndonos "crecer con la escuela". Las autoras parecen estar mirando hacia atrás, reinventando su desarrollo profesional desde lo que pasa y les pasa en sus experiencias escolares.

El relato de Anabella González muestra las dificultades, las potencialidades y la belleza de su involucramiento con una compleja tarea que le fue dada como una invitación de la directora de su escuela. La consigna: generar comunicación. Cada paso: incertidumbre. Cada dato: un riesgo. La pregunta: ¿Habrán podido comunicarse? La respuesta: un historia que se pasa en una escuela que está a punto de cumplir sus 50 años y nos hace sentir que "**aún podemos con lo que sucede**".

Mónica Landolf nos pone en continuo movimiento con su "**crónica de una escuela móvil**". ¿Se imaginan una escuela que funcionó en una carnicería, con aulas sin puertas ni ventanas, o donde la clase ocurría al sonido de los partidos de bochas? Sí, esto y mucho más sucedió y es lo que nos cuenta esa intrigante e interesante historia de una escuela común pero algo particular que logró sostenerse sumando saberes, tomando "vientos de cambios y de sabiduría", que la llevó a construir su "personalidad móvil y dúctil", otorgándole una veta artística.

Elvira Gil nos cuenta cómo se trabaja "donde faltaba el dinero y sobraba el esfuerzo", donde "sin cartulinas se podía igual" y con tres colores se "formaban paletas completas". Es la historia de una docente que construye "**desde el cimiento**" su recorrido por un una institución educativa de gestión estatal que recién empezaba a funcionar en el barrio. Allí, ella comenzó "a sentir, a buscar, a crecer, a llenar el vacío" con vivencias donde el amor y el dolor, la fuerza y la impotencia, las sobras y las faltas transforman su propia vida.

Estas docentes de nivel inicial, primario y secundario nos hacen viajar por nuestras propias historias, mostrándonos que los recuerdos y semillas que llevamos en nuestros propias bitácoras profesionales tienen mucho más para enseñar y emocionar. Su lectura pone nuestro cuerpo y nuestro ideal de escuela en movimiento, nos inspira a creer que se puede con todo lo que nos sucede. Porque estos relatos profesionales son verdaderas historias de vida que transforman las escuelas, mientras transforman a quienes las vivimos.

Alejandra Paz, Juliana Batista Faria y Lucila Németh

(Texto producido na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas)

Nas leituras que realizávamos sobre os três relatos mencionados nesse prólogo, uma expressão utilizada por uma das autoras – "crescer com a escola" – foi tomada como um *núcleo de sentidos* que poderia dar nome a uma espécie de *rede de sentidos* das experiências relatadas, ou seja, que poderia dar nome a uma "tematização pedagógica". A partir de então, passamos a escrever sobre esse *núcleo de sentidos*, articulando sentidos que haviam sido reconstruídos no

²⁰⁶ As co-autoras e docentes mencionadas autorizaram a presença deste texto na tese. A versão final desse texto irá compor um livro de relatos a serem publicados no município de San Fernando da província de Buenos Aires (SPIRIDONOV *et. al.*, no prelo).

“mundo do texto” (RICOEUR, 2010) dos relatos, mas voltando a refletir sobre esses mesmos sentidos, explorando nossa memória e nossa imaginação em torno do que também já havíamos conversado anteriormente sobre eles. As expressões em **negrito** apenas destacam qual era o título de cada um dos relatos.

Na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, a ideia de *tematizar pedagogicamente* os relatos é refletir sobre o processo de investigação-ação-formação em que participamos e dar visibilidade coletiva aos saberes da experiência docente. Foi esse processo de escrever prólogos que me inspirou a escrever o que, no **Capítulo 9**, denomino *dimensões formativas do Projeto Imersão Docente*. Nesta tese, as *dimensões formativas* entrelaçam, pois, diferentes *núcleos de sentidos* de cada relato de experiência de formação, reunindo-os em torno a possíveis tematizações pedagógicas da experiência. Elas nos dão formas de nomear, explorar e colocar em debate público sentidos reconstruídos por um conjunto de relatos de experiências de formação. Elas contribuem para construir e retroalimentar uma memória pedagógica do mundo educativo habitado por Victor, Lígia e eu. Elas expressam reflexões pedagógicas que construímos sobre a formação de professoras e professores no *Projeto Imersão Docente*, indagando o mundo escolar do Centro Pedagógico e (também o mundo acadêmico da UFMG) com os relatos de experiência de formação desta pesquisa.

Essa foi a perspectiva de análise narrativa que assumi nesse processo em que fui aprendendo a construir *relatos de experiência de formação*. O relato já é em si mesmo uma “análise narrativa propriamente dita” (BOLÍVAR, 2002), um conjunto de “respostas interpretativas” (GEERTZ, 2007) às questões de investigação. Em todas as leituras que eu fazia do material empírico, eu buscava os *núcleos de sentidos*, as *pistas de experiência*, as marcas de experiência que poderiam condensar sentidos que Victor e Lígia construíam para suas vivências no *Projeto Imersão Docente*. Indagando essas pistas, buscando expandi-las, abrindo e fechando *portas da experiência* nas distintas versões dos relatos que eu escrevia, recontando (e também não contando) *pequenas-histórias* que deixaram essas marcas, pude reconstruir a intriga dos relatos, tomando a experiência de formação no *Projeto Imersão Docente* como o ponto de partida e o ponto de chegada de uma indagação pedagógica, de uma análise narrativa tecida também por meio de reflexões pedagógicas realizadas com Victor e Lígia. Por isso, posso dizer que a formação pensada *como experiência* em seus relatos também foi a formação pensada *como experiência pedagógica*.

A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas inspirou-me a investigar narrativamente a formação de professoras e professores no *Projeto Imersão Docente* com o um horizonte aberto à transformação de nossas práticas educativas. Como estudantes da graduação e da pós-graduação, como professoras e professores da escola e da universidade, somos sujeitos que intervimos discursivamente no mundo educativo que habitamos. Podemos transformá-lo pela via da palavra. A palavra viva, essa que nos ajuda a pensar, a refletir, a reconstruir sentidos, a sentir o próprio corpo, a aquietar-nos e a mover-nos, *a mudar o que está* e *a resgatar o que esteve*, *a fazer diferente* e *a fazer igual*, a agir, a *esperar* e a lutar por melhores condições de trabalho e formação para educadores e educandos que frequentam nossas escolas e universidades.

Por isso, mais do que pensar no que *são os relatos de experiência de formação* desta tese, estive pensando no que eles *podem ser*. Eles podem ser *histórias-de-histórias* que nos mobilizam a contar outras histórias e a refletirmos juntos sobre o que vivemos no *Projeto Imersão Docente* e no Centro Pedagógico da UFMG? Eles podem ser *histórias-de-histórias* vividas em sala de aula e em outros tempos e espaços da escola e da universidade, que inspiram outros estudantes de licenciatura e da pós-graduação, outras professoras de escola e de universidade a olharem para o mundo educativo (e a *se olharem* no mundo educativo) de outras maneiras? Eles podem ser *histórias-de-histórias* que nos dão novas palavras ou novos sentidos para as palavras que já utilizamos nos contextos educativos em que trabalhamos e estudamos? Foi com esse espírito de indagação e reflexão pedagógica sobre a formação docente, que eu acredito que vai muito além de meu poder de argumentar sobre a produção dos relatos, que cuidei para que nossas histórias fossem escritas com o compromisso e a seriedade que a educação nos exige.

8.3 O dizer narrativo, a autenticidade da experiência de formação e a construção da autoria na pesquisa narrativa: algumas dimensões éticas desta investigação

Quando realizamos uma investigação narrativa, atualizamos em nossas vidas um debate importante das ciências sociais e humanas: aquele que diz respeito às tensões entre as “vozes que narram e as vozes que interpretam” (ARNAUS, 1995). Como aponta Huberman (2012),

trabajar con biografías actualiza agudamente el intrínseco dilema de hacer investigación en ciencias sociales. El material fuente, el relato de la vida de las personas, es tan múltiple pero al mismo tiempo tan singular que tenemos la impresión de estar deteriorándolo desde el momento mismo en que ponemos sobre ese material

nuestras manos descriptivas o analíticas. Tampoco resuelven el problema – aunque traten de ser más delicados – los métodos más indirectos o alusivos, como la hermenéutica y otras formas de la fenomenología social y psicológica (HUBERMAN, 2012, p. 225).

Encontrar uma forma de escrever relatos biográficos de experiência de formação que tenham uma linguagem própria da *experiência* de quem se forma parece ser uma missão impossível. Se o fazemos, é porque vislumbramos uma possibilidade de que a *expressividade narrativa* da pesquisadora no relato não seja autoritária ou violenta, de que ela encontre um lugar de delicadeza e honestidade para com o outro, de que ela seja feita com base em uma relação dialógica, gerada por um clima de confiança e respeito mútuos, de que ela seja feita de maneira a não transgredir a ética.

As histórias contadas nas seções anteriores, bem como os textos intermediários de pesquisa que eu trouxe a este capítulo, mostram que eu tinha muitas dúvidas sobre quem era o/a autor/a do relato de Victor ou de Lígia ou sobre que direito eu tinha de escrevê-los. A essas dúvidas mesclavam-se perguntas que eu fazia sobre a *verdade* dos relatos e sobre o que significava *interpretar* os relatos:

Há várias interpretações possíveis, vários caminhos que eu poderia traçar neste processo de escrever os relatos. Se há tantas possibilidades, como saber o que fazer com o material empírico? As interpretações são infinitas? Qualquer interpretação serviria à pesquisa? O que significa uma interpretação servir à pesquisa? E a própria pesquisa, serve a quê ou a quem? (Extraído de: *Texto de Qualificação*, Julho de 2017, pág. 91).

À medida que eu investigava narrativamente minha própria formação, cada vez menos eu me perguntava sobre a *verdade* no sentido de uma identificação do relato com uma realidade imutável ou com algo que poderia ser comprovado. Mas eu continuava buscando *uma verdade*, no sentido de expressar as experiências de formação de Victor e Lígia de *forma autêntica*, de *maneira verídica*. Como afirma Bruner (1996), a estrutura de um argumento lógico bem formulado se difere fundamentalmente da estrutura de um relato bem construído. Ambos podem ser utilizados como meio de convencimento um do outro, mas a natureza do que convence cada um deles é completamente diferente: “*los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida. En uno la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica. En el otro no se establece la verdad sino la verosimilitud*” (BRUNER, 1996, p. 23). Dessa maneira, o que preocupa ao narrador, mais que a dúvida epistemológica sobre como conhecer a verdade, é uma pergunta mais geral, que envolve saber “*cómo llegamos a darle significado a la experiencia*”. Isso também implicava dar um significado à minha experiência de investigar.

Voltando às questões propriamente ditas, tenho feito um exercício filosófico de ensaiar respostas provisórias a elas. No âmbito de sua função social, o meu trabalho de professora-pesquisadora tem de servir a um propósito mais amplo de contribuir para a formação de professoras e professores. Isso significa que, para além dos objetivos específicos da investigação, o colchão que me acolhe todas as noites é o ideal de transformação deste sistema educativo que ainda caminha a passos lentos no sentido de respeitar os ritmos, necessidades e potencialidades de cada uma das pessoas que educam e se educam nele. Por isso escrever este trabalho é parte de meu compromisso com a experiência de viver buscando a sabedoria, por mim entendida como a forma mais amorosa de conhecimento sobre e para a vida. A pesquisa é então uma busca pela sabedoria da docência, pela forma amorosa de conhecimento sobre e para a docência (Carta-catarse).

O drama de estar diante de um material empírico produzido a partir de um interesse científico no ser humano existe por conta da complexidade que envolve a tomada de decisão sobre algo precioso com o qual temos que trabalhar, transformar, lapidar, potencializar e, acima de tudo, respeitar. Aí reside uma dificuldade da mesma natureza daquela que enfrentamos cotidianamente como professoras e professores. Estar diante de estudantes com um dever a cumprir: educar. Ter de decidir, atuar, fazer o melhor que podemos com um “material” altamente complexo, aberto e imprevisível, sobre o qual sabemos apenas o que nos foi possível *interpretar* – compreender e explicar – até aquele instante de decisão. Essas interpretações, tão importantes quanto incertas, nos guiam. Elas incorporam muitas dimensões da vida de cada um de nós, sendo nosso suporte nas relações que estabelecemos uns com os outros. As interpretações não podem se isentar da própria vida, por isso, envolvem tanto escolha quanto condicionamento, tanto agência quanto estrutura, tanto saber quanto ignorância, tanto limite quanto possibilidade.

A leitura do trabalho de Clandinin e Connelly (2011) auxiliou-me a refletir sobre o que eu vivi nesta pesquisa, organizando algumas das dimensões éticas desta investigação em termos de questões que envolvem “voz”, “assinatura”, “audiência” e “forma narrativa”.

De acordo com os autores, é preciso manter um “equilíbrio entre a luta para expressar a própria voz, no meio de uma pesquisa desenhada para contar as experiências historiadas pelos participantes e representar suas vozes” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 195). Uma das maneiras de lidar com o problema da voz é buscar uma clareza sobre o porquê de estarmos escrevendo e “qual é o sentido ou o significado que a pesquisa pode ter” para os participantes (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 186). Ao mesmo tempo, “estar no campo de uma forma especial, que marca cada um de nós como escritores, constitui nossa assinatura de pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 196):

Os riscos de uma autoria excessivamente vívida são bem conhecidos na literatura e são intitulados de abuso da subjetividade. Os riscos de uma autoria muito frágil não são imagináveis, e é aqui que o pesquisador narrativo precisa prestar muita atenção aos seus escritos. A autoria pode ser frágil porque outros textos e outras teorias, ao invés do escritor, assinam o trabalho. Igualmente, a autoria pode ser muito frágil porque o pesquisador imagina que os participantes e seus textos de campo também são autores do trabalho. Ambas as formas de fragilização precisam ser combatidas. Ao obter uma voz e uma assinatura, os pesquisadores precisam colocar sua própria marca no trabalho. O texto que tem uma assinatura tem ritmo, cadência, e expressão, e faz o trabalho facilmente identificável como o trabalho de certo autor ou de um conjunto de colaboradores. O expressar a assinatura é chamada por Geertz de discurso. A assinatura e sua expressão no discurso cria a identidade do autor (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 196).

A *assinatura*, segundo os autores, também pode ser pensada para referir-se aos participantes. Quando compartilhamos o trabalho hermenêutico com um participante de nossa pesquisa, em vez de perguntar-lhes “eu tenho o direito?” ou se “foi isso o que você disse?”, fazemos uma pergunta “muito mais global e humana: Este é você? Você se vê aqui? Estas são questões mais de identidade do que questões de se ou não alguém relatou corretamente o que o participante disse ou fez” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 196).

Ao mesmo tempo, se a pesquisadora e os participantes compartilham de “um senso de significado e de relevância” da pesquisa para si mesmos, isso não é suficiente para a escrita do texto da pesquisa. É necessário considerar a *audiência*, a qual “existe na imaginação do pesquisador desde o início da pesquisa”, mas na maior parte das vezes é esquecida durante o trabalho de campo: “é desculpável julgar equivocadamente uma audiência e escrever um texto que não seja significativo para os outros. Mas é imperdoável não ter um senso de audiência e do que um texto de pesquisa pode ter de útil para o leitor” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 197).

As decisões que tomamos no que diz respeito a esses elementos (*voz*, *assinatura* e *audiência*) se articulam às decisões que envolvem a *forma narrativa*.

A forma narrativa é algo como a causa formal de Aristóteles ou a finalidade de Dewey. Os escritores da pesquisa narrativa, sem especificar e sem se limitar, precisam imaginar uma forma para o texto final da tese. Algumas vezes, pode ser possível imaginar alguma coisa específica tal como um documento que tem a marca de um bom texto de literatura de ficção, com personagens bem desenvolvidos, trama, e cena. Outras vezes, é possível considerar um ou outro tipo de texto. É também possível planejar capítulos em potencial, ou suas partes (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 201).

A *forma narrativa* de meu texto precisava ser *imaginada* porque era preciso “escrever enquanto eu escrevia”. A escrita não surge do nada, como algo que *magicamente* preenche a *folha em branco*. É uma busca e uma vivência da pesquisa. A *vela* que acendemos

ao nosso lado mantém *acesa a chama* que nos move a confiar que podemos escrever, mas não faz a escrita. A *forma narrativa* é algo que continuamente queremos encontrar em nosso texto, mas que só é encontrada quando o terminamos. Tal como o leitor e a leitora, vivemos a *espera* para saber o que vai acontecer. Para sermos investigadores e investigadoras de nós mesmos/as e do mundo, é preciso manter a *esperança* de que haverá *uma luz no fim do túnel*.

“Há uma noção orgânica no trabalho, um tipo de forma genética experimental” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 202). O que escrevo agora, neste capítulo, me reconduz à reescrita dos outros e vice-versa, recompõe a narrativa que articula toda a tese, transforma continuamente os sentidos da investigação e me faz rever, inclusive, as perguntas e os diálogos com a literatura que estão no **Capítulo 4** deste trabalho. Essa “(re)historiação da narrativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 216) é uma qualidade da pesquisa narrativa como um todo e também de cada parte dela. Os *relatos de experiência de formação* também passaram por esse mesmo processo quando eu mantinha suas *janelas-de-intriga* simultaneamente abertas.

Esta carta eu escrevo em primeira pessoa, sou eu a narradora e a protagonista de minha história, sujeito de minha experiência. Grande parte da autenticidade com que eu a escrevo é fruto, inclusive, de uma rebeldia ao uso das palavras de outros como forma de dar legitimidade à minha experiência. Se eu resgatei minha *presença-de-corpo* na palavra e luto pela liberdade de poder dizer a palavra “segundo eu mesma, porque sou voz de minha experiência”, como eu posso me atrever a escrever os relatos de experiência de formação de outros? Com que direito eu faço isso? Qual é o sentido de fazer isso? Qual é o sentido desta pesquisa? (*Carta-catarse*).

A palavra *impossibilidade* voltava a me assombrar. Dizem que “a assombração sabe para quem aparece”, então tratei logo de botar o pé na realidade, buscando exemplos concretos que me ajudassem a construir caminhos para indagar, reconstruir, interpretar os relatos de experiência de formação. Acompanhar o andamento dos trabalhos de Bustelo (2016) e Míguez (no prelo) me auxiliava a ver algo palpável, a conhecer um modo de proceder com histórias alheias que se entrecruzavam com as próprias histórias das pesquisadoras. Elas estavam justamente tentando reconstruir *experiências de formação* de outras pessoas, pensando a *experiência* e a *formação* em diálogo com muitos dos autores e autoras com quem eu também dialogava.

Qué pasa cuando el investigador mismo está involucrado en las historias de esas personas con nombre? ¿Podemos reconstruir esas historias sin reconstruir las nuestras como investigadores? (...) ¿Cómo hacer investigación en el mismo territorio en el que hacemos intervención? ¿Es necesario correr nos de ciertas posiciones para ocupar otras? ¿Qué hacemos con las historias de vida que nos prestan para comprender cierto territorio, cierto espacio educativo? ¿Cómo regular la implicación para lograr a su vez un distanciamiento productivo a los fines de la investigación? ¿A quién beneficia la investigación? ¿Quién es legitimado social y profesionalmente con nuestras

indagaciones? ¿Quién investiga y quién es investigado? (BUSTELO; MÍGUEZ, 2015, p. 7-8).

Elas também tinham muitas dúvidas, questionavam-se no próprio andamento do trabalho, mas já haviam *trilhado* seus próprios caminhos, já haviam deixado *portas de experiência* abertas em suas investigações, já eram capazes de me aconselhar.

8.3.1 *Lições da experiência*

Finalmente chego à última batalha de meu *relato de experiência de formação*, ao desfecho de minha *história-de-histórias* com esta investigação. Se eu realmente vivi uma *experiência*, se o que eu digo que vivi é coerente com o modo como eu tenho tratado essa palavra ao longo desta tese, eu tenho que ser capaz de dar algum conselho por meio da minha narrativa. Será que eu passaria na “prova de narradora” aplicada por Walter Benjamin (2012b) ao meu texto? Não sei se posso chegar ao ponto de aconselhar sabiamente a alguém, mas será que posso, no processo de refletir sobre mais algumas dimensões éticas desta investigação, escrever algumas lições tiradas de minha experiência? Bem, já que eu fiz uma longa viagem e agora estou de volta à minha terra natal, eu me desafio a pelo menos tentar. Pois *é agora ou nunca* a hora de me colocar à prova de minha própria tese!

Lição N° 1: Narrar-se na própria tese pode ser perigoso

Como afirmam Clandinin e Connely (2011, p. 165), “pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos. Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa”. A natureza autobiográfica desta pesquisa, no entanto, foi *altamente perigosa* para a pesquisa e para mim, devido às condições psíquicas em que eu me encontrava quando comecei o tipo de abordagem autobiográfica desta tese: escrevendo a *Carta-catarse*.

Se, com a escrita dos relatos de Victor e Lígia, tive todo um cuidado com suas palavras e com eles mesmos, tratando-os com delicadeza e respeito, e correndo sempre o risco de que eles pudessem enfrentar algum problema ou contrariedade e optassem por não continuar participando do processo de investigação, assim também foi comigo, que vivi tragicamente o drama de *ter de escolher entre a tese e a mim mesma*. Vivendo a situação de estar afastada com remuneração de minhas atividades no Centro Pedagógico da UFMG, muitas vezes eu me senti

transgressora de uma ética que parecia estar fora de meu alcance, como se fosse possível trair a ética sem ter condições de tomar uma decisão. Do ponto de vista de meu problema de saúde, eu estava sendo tratada por profissionais qualificadas, mas as recaídas que eu tive ao longo do ano de 2016 mantinham sempre *no ar* a dúvida entre “continuar afastada para o doutoramento” ou “interromper o curso de doutorado e solicitar à Universidade um afastamento por licença médica”. Entre julho e setembro daquele ano, por conta dessas recaídas e mais ajustes de medicação, tive de viajar duas vezes a Belo Horizonte apenas para realizar consultas médicas.

Enquanto isso, eu já estava escrevendo e sofrendo uma *carta* que era catártica, que mesclava textos reflexivos em linguagem pedagógica com textos de *lágrimas, raivas e rebeldias* (com e sem causa), textos com segredos e confissões íntimas, ou seja: uma carta que eu sabia que tinha algo potencialmente acadêmico, mas que eu não podia enviar ao *Professor*, em Buenos Aires, tampouco a meu orientador, em Belo Horizonte, até que eu começasse a torná-la inteligível como processo de pesquisa.

Uma parte do mundo que a abordagem autobiográfica de minha pesquisa recriava tinha referência no mundo da *escola-universidade* onde trabalho e estudo. Por isso, permanentemente expus suas distintas versões a leituras e comentários de colegas professores/as e pesquisadores/as de minha confiança, pessoas que são (ou foram) habitantes desses lugares e pessoas com quem convivi em outros contextos educativos. O que me mobilizou a conversar com elas foi ampliar, aprofundar e construir novas interpretações sobre as histórias contadas; compreender o que me passava quando eu escutava interpretações de outros à minha experiência, já que eu também estaria indagando a experiência de formação de outros; e perceber, nas críticas, reflexões e interpretações escutadas, quais seriam as possíveis repercussões de meu *dizer narrativo* no mundo da vida de quem leria minha narrativa.

Ciente de que minha própria percepção sobre as leituras dessas pessoas é auto referenciada em meu corpo e que as interpretações possíveis jamais estarão encerradas na escrita do texto (RICOEUR, 1994), construí a necessária *eticidade* (FREIRE, 1996) de meu *dizer narrativo* na busca de uma fidelidade das palavras que escolhi usar para com o meu processo formativo e de uma honestidade delas para com as sensações de meu corpo, fidelidade e honestidade que estiveram de mãos dadas com meu sonho de liberdade. Busquei essa *eticidade* também no esclarecimento de mim mesma em relação às decisões que tomava, às posições que assumia, às escolhas que fazia como autora da tese. Agora que estou finalizando esse processo, vejo que meu texto foi assumindo uma *assinatura* e uma *forma narrativa* que, talvez, esteja mais próxima do que, como docente, eu poderei continuar escrevendo: uma “escrita profissional” (DÁVILA, 2014) que, sendo narrativa, seja pessoal e reflexiva, em que

eu me posicione fazendo perguntas autênticas sobre o que vivo na escola, sem a necessidade de dar “a resposta”, produzindo um texto que possa ser levado para discussões com meus pares e com outras pessoas do mundo educativo, que possa nos fazer pensar sobre o que vivemos, tal como fazíamos na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Isso está tornando-se cada vez mais claro no processo de ensaiar a escrita do **Capítulo 9**.

Quando passei a reescrever a *Carta-catarse* na forma de um relato de experiência de formação, submetendo-a à apreciação de muitos leitores e leitoras professores/as, alguns comentários feitos ao relato me faziam duvidar, no entanto, da pertinência de manter ali algumas das *pequenas-histórias* que haviam sido fundamentais para a construção da sua intriga narrativa (pois elas exploravam *núcleos de sentidos* centrais da minha experiência). Isso era um dilema ético-metodológico muito difícil de solucionar: *como se negocia o que entra e o que sai do relato autobiográfico da experiência de formação quando o relato é da própria pesquisadora?* Eu não conseguia encontrar, mesmo nas leituras sobre metodologia de pesquisa narrativa, uma maneira de discutir a autoria do *meu* relato, a minha voz no *meu* relato, as decisões que diziam respeito à *minha* vida no meu relato e que pareciam estar em jogo no processo de validação do relato da pesquisa. Demorei muito tempo para vislumbrar um caminho para clarear e discutir esse problema. É justamente tentando escrever lições tiradas da minha experiência que o estou construindo.

Algumas pessoas sofreram tanto com o que uma leitora amiga denominou “sofrimento do texto”, que não puderam comentar meu relato ou o fizeram de maneira *chorosa* ou *trêmula*. Em alguns casos, a sensação de que eu estava “dando minha cara a tapa” ou “expondo demais minha vida íntima” dominava o clima de conversação sobre o texto e me mostravam o quanto, para ser sujeito de uma autobiografia, é preciso ter *ciência* de que a sua história pode despertar nas pessoas sentimentos e interpretações muito variados, além de *um olhar* sobre você que te fixa naquele texto, devido à crença na autobiografia como um retrato fiel do que você foi ou continua sendo depois de havê-la escrito. Naquele período de leituras compartilhadas de várias versões de meu relato, que se estendeu de dezembro de 2016 a julho de 2017, eu senti vibrar em meu corpo os efeitos desse *olhar* e daquelas *lágrimas, silêncios e tremores* de quem me havia lido de maneira sofrida, pelas ressonâncias que minhas histórias tinham com suas próprias histórias. Assim, foi preciso muita *coragem* para continuar meu estudo que, àquela altura dos acontecimentos, já estava profundamente enredado na perspectiva autobiográfica inovadora que eu havia assumido.

Como foi que eu construí a *ciência* e a *coragem* para enfrentar esses perigos e *chegar até aqui?*

A leitura de Clandinin e Connely (2011), que eu recomendo a toda pessoa que queira aventurar-se pela pesquisa narrativa, alertou-me para outra importante dimensão ética da pesquisa – sua relevância social – de uma maneira que me mostrou um caminho para pensar se havia relevância social no tipo de abordagem que eu adotava.

Para os pesquisadores narrativos, é crucial saber articular essa relação entre o interesse pessoal e o senso de relevância e amplas preocupações sociais, no trabalho e na vida das pessoas. (...) Precisamos estar preparados para escrever “Eu” na medida em que passamos pela transição de textos de campo para textos de pesquisa. Conforme escrevemos “Eu”, precisamos transmitir sentido de relevância social. Devemos estar seguros da relação de que quando dizemos “Eu”, entendemos que o “Eu” está diretamente conectado com “Eles” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 166-167).

Foi com essa compreensão de relevância social que eu encontrei um caminho para continuar. Eu já percebia conexões de minhas histórias com outras histórias do mundo social, mesmo que no relato não houvesse uma análise dessas conexões. Além disso, eu percebia a conexão que parecia existir entre as nossas vidas na leitura do texto: a minha vida e a vida do leitor.

Dando meu texto à leitura de tantas pessoas diferentes, percebi que o dito que hoje está fora de mim, uma vez que está fixado na escrita e que meu corpo também vive outros tempos, precisamente pode se reencontrar dentro de outras pessoas, revirando seus desejos, seus medos, suas tristezas, suas raivas, suas alegrias, suas conquistas, seus valores, seus amores, suas motivações, questionando sua maneira de existir e intervir nesse mundo, gerando pensamentos e sentimentos que parecem ser, no momento em que o texto é lido por elas, a expressão da subjetividade do saber objetivado (Carta-catarse).

A *coragem* foi construída junto a outros leitores/as (ou aos mesmos/as) que amorosamente me alertavam sobre os riscos que eu estava correndo com minha “exposição”. Muitos deles e delas me disseram que grande parte do que fazia a minha narrativa ser de alguma maneira “potente” era a força com que as “*histórias íntimas*” ou “*confissões do texto*” provocavam reflexões e davam lições sobre “*processos de adoecimento*” ou de “*perdas de sentido*” vividos por muitos estudantes da pós-graduação e por professores da educação básica, processos que na maioria das vezes as pessoas enfrentam “*em silêncio*” ou “*silenciadas*” por terem seus sofrimentos “*criticados*” ou “*banalizados*” por “*frases feitas do senso comum*”, por “*pressões de um sistema de ensino e pesquisa produtivista*”, por “*posturas moralistas*” ou por “*pura ignorância e inexperiência com esse tipo de dor*”. Além disso, leitoras e leitores que tinham ou tiveram algum vínculo laboral ou de estudo na UFMG reconheciam a escola e a universidade do texto e/ou se reconheciam nelas. “*Eu me vi no seu texto*”; “*O CP precisa ler*

esse texto"; "*a FaE precisa ler esse texto*". Essas e muitas outras expressões usadas por leitoras e leitores de meu relato construíam sentidos de relevância social da minha história.

Da parte da *ciência*, a própria ciência se ocupou. Com a leitura de Paul Ricoeur e o auxílio de outros autores²⁰⁷ que trabalham com sua obra, eu pude compreender que, no círculo hermenêutico que integra a prefiguração, a configuração e a refiguração de uma intriga narrativa, o mundo do texto e o mundo do leitor se comunicam e se atualizam a cada nova leitura. Como sujeito da experiência em meu relato, assumo uma "identidade narrativa", que não é algo estável. Continuo *vivendo a vida* e, ao inserir-me novamente nesse mesmo circuito de leitura do meu texto, alimentada por outros trabalhos que faço no mundo da vida, posso narrar-me de outras maneiras, reinterpretar-me, reinventar meu lugar no mundo. O mesmo texto pode ser outro, eu posso ser outra. Como afirma Carvalho (2003),

A noção de identidade narrativa supõe um processo estrutural formador do que Ricoeur denomina *ipseidade* – compreendida como a identidade de um si mesmo relacional e, portanto, marcado pela abertura de um ser afetado pelo mundo, em contraste com uma identidade fixa do mesmo. "A ipseidade é assim, a de um si instruído pelas obras da cultura que ele aplicou em si mesmo" (Ricoeur, 1997, p. 425). (...) Constitui-se assim, através da categoria de identidade narrativa uma interessante compreensão das relações entre indivíduo, sociedade e historicidade (CARVALHO, 2003, p. 291-292).

Mas não foi só por *ciência e coragem* que mantive o relato como está no **Capítulo 3**. A partir do momento em que voltei a me encontrar com os outros sujeitos da pesquisa, tive que deixar adormecido o processo de reescrita e edição de meu relato e dedicar-me integralmente à parte biográfica da tese. Minha própria história com a pesquisa foi tomando outros rumos, a *Carta-catarse* foi crescendo à medida que eu aprofundava meu contato com a literatura, agora tendo mais clareza sobre os caminhos da investigação. Aquela história foi sendo recontada em outras histórias presentes no **Capítulo 5** e neste que escrevo agora. Certamente eu poderia reescrever a versão daquele capítulo escolhendo silenciar algumas daquelas *pequenas-histórias*, *fechando algumas portas de experiência* e *abrindo as portas* de outras que, aliás, também foram alvo de muitos comentários interessantes, no sentido de "*contar minhas histórias com o Projeto Imersão Docente anteriores ao período de investigação*", "*explorar os sentidos que as leituras e discussões realizadas nas disciplinas da Faculdade de Educação da UFMG tiveram na época do naufrágio*", "*aprofundar em questões que adotassem um ponto de vista sociológico sobre o que eu vivia*", etc. O fato é que pude

²⁰⁷ Cf. Carvalho (2003); Pellauer (2010); Suárez (2009c).

retornar ao **Capítulo 3** apenas em meados de fevereiro de 2018, quando me faltava apenas um mês para fechar as *janelas-de-intriga* de vários capítulos da tese.

A questão já mencionada, sobre “*como se negocia o que entra e o que sai do relato autobiográfico da experiência de formação quando o relato é da própria pesquisadora*”, não foi solucionada, mas tornou-se menos *dramática* com a compreensão dos critérios que poderiam estar em jogo no processo de validação da minha investigação. O cuidado que tomei com a escrita deste capítulo de *reflexões formativo-teórico-metodológicas*, que talvez possa ser considerado exaustivo na explicitação dos bastidores do trabalho hermenêutico, foi justamente escrevê-lo de maneira a evitar que a abordagem autobiográfica desta tese inviabilizasse que a pesquisa pudesse ser submetida a críticas.

Lição N° 2: A rebeldia pode construir uma relação sadia com o conhecimento

Houve um período desta investigação em que eu estava *rebelde*, para não dizer que eu já estava quase plantada no terreno da *aversão* ao modo como se legitima o conhecimento acadêmico. O leitor e a leitora já sabem que *algo* me impediu de ler, de estudar, de compreender o que lia, de conseguir fichar ou resumir os textos contra os quais meu corpo tanto se debatia. *Algo* que não se explica apenas por um diagnóstico de transtorno da ansiedade, de síndrome do pânico, de depressão. Há muito mais do que isso em um corpo que resiste à leitura, ao estudo, à busca de conhecimento nos textos do mundo escolar ou acadêmico.

Uma vez que meu corpo havia encontrado uma nova relação com a escrita, esse mesmo *algo* passou a impedir-me de citar a palavra alheia em meu relato.

Não sei mais recitar o que disse o autor para dizer o seu texto. Eu sei apenas o que eu digo enquanto pronuncio a palavra que no texto dele leio. Dizer a palavra é pensar e sentir, não é *recitar-sem-estar* na repetição da palavra do outro. Posso pronunciá-la parecendo-a igualzinha, mas pensando-a e sentindo-a diferente em meu corpo, deixando-me atravessar por essa *experiência de palavra*. Da mesma maneira, posso mover meu corpo imitando igualzinho a coreografia do outro, mas deixando-me atravessar pela “*experiência de coreografia*”. Se quero “copiar igual” ou mesmo “ocultar a cópia” da palavra ou da coreografia do outro, estarei interditando o diálogo e o movimento que nos une. Estarei interditando minha própria experiência e a possibilidade de recriar a transmissão da genuína herança do outro. Estarei matando a tradição humana de reinvenção de sua própria humanidade (*Carta-catarse*).

Convido o leitor e a leitora a *imaginar* que tivesse lido o **Capítulo 3** sem uma introdução que mencionasse previamente todos aqueles autores e autoras que citei ou mencionei em notas de rodapé na introdução desta tese. Ou seja: imagine o que aconteceria se você abrisse esta tese e o **Capítulo 3** fosse praticamente a sua introdução. Foi *quase* assim que produzi meu texto de qualificação, diferente disso apenas por uma pequena apresentação que eu intitulei de “Introdução I” (pois havia uma “Introdução 2”). O **Capítulo 1** desta tese, por sua vez, era o último do texto de qualificação, quase um “Apêndice” da minha proposta de tese, naquele momento.

Naquela forma de escrita, eu sustentava a *eticidade* de meu (não) *dizer narrativo* e a *autenticidade* de minha experiência de formação com um gesto de *ousadia* que eu também interpretava como um gesto de provocação de inquietações, curiosidade, imaginação e críticas que me ajudariam a continuar minha investigação. Eu sabia dos *riscos* que corria, pois tinha em mente uma *audiência* que avaliaria meu texto como “texto de pesquisa”.

Mas eu havia citado o livro de um único autor em meu relato: um psiquiatra brasileiro mundialmente conhecido por seus livros publicados fora do circuito acadêmico e cuja maioria das publicações é vendida em prateleiras de autoajuda de livrarias. A importância que sua teoria sobre o funcionamento da mente havia tido para o estudo narrativo que fiz da minha própria mente havia sido tão crucial para a minha história com a pesquisa, que eu havia incorporado a história do encontro com esse livro à *história-de-histórias* do relato.

Mas o motivo pelo qual eu havia contado aquela história ali não era só porque ela dava conta de uma dimensão formativa da minha experiência de “investigar narrativamente a formação”. Se, naquela versão do relato, eu não havia mencionado outros autores do mundo acadêmico, à exceção de Paulo Freire, por que mencionar o autor de um livro que eu havia encontrado por acaso em uma banca de livros de um aeroporto? Havia *algo* de um *atrevimento*, de uma *afronta*, de um *convite subversivo* à leitura do meu relato: eu estava completamente *rebelde* ao modo como se legitima o conhecimento na universidade.

O que causava aquela rebeldia? Era a sensação de violência à minha *experiência*. Afinal, eu havia encontrado uma das soluções do enigma que “me dava um branco” para escrever *texto-de-tese*: a necessidade de ter na palavra do outro a legitimação da minha. Não poder dizer a minha palavra era uma escravidão do meu *pensar-sentir*. E como é difícil ser livre! Até mesmo aquele personagem atrevido de Jack Nicholson, no filme “Um estranho no ninho”, dirigido por Milos Forman, vacilou quando ele *pôde* exercer a liberdade. O que ele *queria* permanecendo naquela instituição de loucos? A janela estava aberta! O que é a liberdade? É *poder* fazer o que eu *quero* ou *querer* fazer o que eu *posso*? As duas coisas? Haveria possibilidade de aquele personagem permanecer ali e não ser lobotomizado? (*Carta-catarse*)

Minha atitude de introduzir a *imaginada* “forma narrativa” da tese daquela maneira gerou, em meu exame de qualificação, uma discussão muito relevante para a pesquisa, com críticas e contribuições valiosas para o amadurecimento do trabalho. Uma das questões mais importantes era saber: *quem eram os outros e as outras do meu relato?* Era importante sabê-lo, não apenas para situar o lugar da pesquisa em determinada tradição de investigação ou para construir de maneira consistente a sua abordagem teórico-metodológica. Era também uma questão de respeito à autoria das outras pessoas que haviam se dedicado a estudar e a escrever os textos que eu havia lido. E respeito ao leitor, que teria a oportunidade de saber e de “*beber da mesma fonte que eu havia bebido*”. Eu estava de acordo com tudo isso. Mas havia muitos outros possíveis! Outros que eu nem tinha lido, mas parecia que sim. Outros que eu havia lido, mas que não poderiam estar ali. Uma vida inteira de leituras e não-leituras caberia naquele texto. E eu continuava *rebelde*...

A conversa com as pessoas tem sido fundamental em meu processo investigativo-formativo. Essa mesma conversa, que me move a continuar escrevendo e recriando o saber da experiência, não se limita a um esgotamento de minhas possibilidades de leitura em supostas compatibilidades ou exigências objetivas de diálogo do que escrevo com a literatura A, B ou C, porém jamais D. Não supõe quantidade nem determina as possibilidades de combinações dessas letras, impedindo-me de livremente em meu corpo juntar A e B e C e D e E e F e... A autêntica conversa supõe escuta e possibilita que livremente, com nossas palavras, possamos dizer inovada e novamente um velho – ou outro – saber que nos forma e nos transforma por meio de leituras advindas de diferentes tipos de bibliotecas. Eu então me pergunto: será que o mundo do texto acadêmico pode recriar o mundo desse tipo de conversa? (*Carta-catarse*)

Buenos Aires, 13 de junho de 2017

Três pessoas conversávamos em uma livraria da *calle Puán*: o vendedor portenho, o amigo brasileiro rio-grandense que vive no Pantanal e eu, a mineira fugitiva de Belo Horizonte. Entre os variados assuntos que trazíamos à conversa, como bons e velhos amigos fariam em uma agradável tarde de outono, estávamos na pachamama, na psicanálise portenha, no corpo dançante, para não dizer “rebolante”, brasileiro e na filosofia oriental. Eu estava com o livro de Walter Benjamin nas mãos (*La obra de arte en la era de su reproducción técnica*), já decidida a comprá-lo, porque andava desconfiada que teria de copiar bastante esse cara.

– Mas tem alguma coisa que me acontece quando faço aqueles movimentos de Tai Chi Chuan. Alguma coisa genial, parece até transcendental. Não é só repetir. Não é nada igual, mesmo quando parece totalmente igual.

– Então eu te recomendarei este livro “*Shanzhai: el arte de la falsificación y la deconstrucción en China*”, de Byung-Chul Han. Se você ler os dois, poderá contrastar duas visões muito distintas do que significa a cópia, a reprodução.

O vendedor era bom de palavra. Não tive outra alternativa senão escolher comprá-los. Morro de curiosidade para ler esses dois livros que comprei e mais um outro que aqui nem comentei, mas que, por enquanto, ainda nem comecei! Faço a

reprodução de parte da contracapa de um deles: *“La idea de original está estrechamente entrelazada con la de verdad, y la verdad es una técnica cultural que atenta contra el cambio por medio de la exclusión y la trascendencia. Los chinos aplican otra técnica cultural, que opera con la inclusión y la immanencia. Solo en el terreno de esta última técnica es posible relacionarse con las copias y las reproducciones de manera libre y productiva”*.

Foi então que eu passei a uma nova fase da *rebeldia*. Aquela de quem pacientemente trabalha com a própria *raiva* para o amadurecimento de seu corpo, aquela de quem, conversando com outras pessoas, transforma a indignação em fortaleza para fazer a mudança de si mesma e de sua presença no mundo. Aquela de quem aprende a posicionar-se diante de um problema de qualquer natureza, para estudá-lo com a necessária “rigoriedade metódica” (FREIRE, 1996), para buscar caminhos de solução que sejam simultaneamente viáveis e abertos à possibilidade de transformação. Pois bem, eu já havia dito a minha palavra, uma palavra feita de *experiência*: uma palavra dialogada com muitos outros e outras, mas que, como expressão de minha *presença-de-corpo*, havia decretado o fim das “aspas” no meu dizer. Ao mesmo tempo, eu já havia submetido meu *texto-de-tese* à leitura crítica de pessoas que ocupavam um lugar em que, afinal, eu havia escolhido estar: esse lugar de quem faz pesquisa acadêmica em educação. Era a hora de avaliar a situação e fazer as escolhas de como eu levaria adiante o enfoque autobiográfico desta tese.

Avaliar a situação significava, entre outras coisas, voltar a ler o que eu havia lido e ler pela primeira vez algumas sugestões de leitura que eu havia recebido. Era ler os textos acadêmicos com outra postura, com outro movimento e com outra passividade de meu corpo. Era construir uma relação saudável com o conhecimento legitimado pelo mundo acadêmico. Não era mais mencionar a autoria do outro como se eu estivesse assinando uma dívida, por medo de ser acusada de plágio ou simplesmente por prestar reverência a determinadas pessoas do mundo acadêmico. Tampouco seria assim, para investir em letra de crédito, para ser patrulhada ou simplesmente reverenciada pela palavra, que eu decidiria tornar público este texto (*Carta-catarse*).

9 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO PROJETO IMERSÃO DOCENTE: ENTRELACANDO E EXPLORANDO NÚCLEOS DE SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO

El saber de la experiencia educativa, en cuanto saber de la relación, de la atención y del cuidado es siempre un saber de la alteridad, que requiere un pensar sensible al otro.

José Contreras Domingo y Nuria Pérez de Lara Ferré

O presente capítulo finaliza esta tese com outro tipo de escrita narrativa: um texto que, buscando ensaiar “respostas interpretativas” (GEERTZ, 2007) às questões deste estudo, pretende contar como as licenciandas e os licenciandos da UFMG se formam no *Projeto Imersão Docente*, à maneira de uma “indagação pedagógica do mundo educativo” (DÁVILA, 2014; SUÁREZ, 2011, 2012), tanto escolar, quanto acadêmico, habitado por eles e elas no Centro Pedagógico da UFMG.

Sendo outra “análise narrativa” (BOLÍVAR, 2002), construída em torno de interpretações que venho, ao longo do processo de produção dos *relatos de experiência de formação*, elaborando *com* os sujeitos que se formam na *escola-universidade* onde atuo como docente (e) orientadora de (futuros/as) professores/as, a ideia de sua escrita foi começar a entrelaçar as *experiências de formação* dos sujeitos da investigação, iniciando a configuração de uma história que seja baseada em reflexões pedagógicas sobre a formação de professoras e professores no *Projeto Imersão Docente*.

Escrever este capítulo foi debruçar-me sobre o “mundo do texto” (RICOEUR, 2010) dos relatos de Victor e Lígia, voltando a indagá-los com o propósito de novamente explorar seus *núcleos de sentidos*, agora de maneira inter-relacionada. Também voltei a refletir sobre o que conversávamos ao longo da pesquisa, exercitando minha *memória* e minha *imaginação* sobre os momentos em que realizávamos o “trabalho hermenêutico” (RICOEUR, 1994) de produção de seus relatos. Retornei aos momentos em que lia o material empírico referente aos outros monitores e monitoras, ensaiando pensar em mais possibilidades de histórias, deixando algumas *portas de experiência* entreabertas no texto. Voltei aos tempos vividos no Centro Pedagógico, voltei a pensar em nossas relações, abrindo-me para as possibilidades de um pensar pedagógico sensível e dialógico.

Minha intenção com essa escrita, que mescla com as minhas palavras algumas palavras, frases e expressões extraídas de seus relatos foi, além de dar visibilidade a alguns “saberes da experiência” (LARROSA, 2002; CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2012b) de Victor e Lígia, iniciar uma análise que possa contribuir para que sejam

nomeadas, potencializadas e colocadas em debate público possíveis *dimensões formativas* do *Projeto Imersão Docente*, considerando que esse projeto se desenvolve no contexto de determinadas *condições de formação*²⁰⁸ do Centro Pedagógico (e) da UFMG.

Essas dimensões foram intituladas na forma de perguntas, de indagações que faço no sentido de ver a *imersão docente* como “possibilidade de...”, como algo que nos dá o que pensar, o que refletir, *sobre e desde* a experiência educativa (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2013a, b).

Avalio que a primeira seção parece estar mais elaborada à maneira de contar uma história que leve o leitor e a leitora a participarem do “mundo do texto” (RICOEUR, 2010) deste capítulo sem a necessidade de haver lido os relatos dos Capítulos 6 e 7. As demais seções são pequenos ensaios de perguntas e entrecruzamentos das histórias, possíveis *janelas-de-intriga* que abri no processo de escrever meu texto, contendo pequenos textos narrativos ou hipóteses interpretativas provisórias que dão conta dos bastidores de um novo “trabalho hermenêutico”, um trabalho que realizo “*en la búsqueda de la palabra creativa, afectuosa, transformadora, pedagógica, política*” (BUSTELO, 2016, p. 38), pensando a palavra como *práxis* (FREIRE, 2005), a palavra como intervenção na realidade social.

9.1 A *imersão docente* começa no primeiro contato com a escola?

Como começa a formação de professoras e professores no *Projeto Imersão Docente*? Há algum momento em que dispara o “cronômetro da experiência” que atravessará aos sujeitos que dele participarão? O que nos contaram, sobre como chegaram ao projeto, as monitoras e os monitores que atuaram no 3º ciclo ao longo do ano de 2015?

Quando nós, que somos as professoras e professores, as técnicas e técnicos administrativos do Centro Pedagógico (CP), nos envolvemos com o processo de seleção das monitoras e dos monitores que participarão do *Projeto Imersão Docente*, estamos sempre *imersos* nas questões administrativas e pedagógicas de nosso cotidiano, preocupados com as variadas tarefas que temos como *docentes* e *técnicos* na instituição. Em meio ao processo

²⁰⁸ Essa é uma expressão que resgatei de meu projeto de pesquisa, mas sobre a qual ainda não pude desenvolver uma discussão aprofundada. Sua utilização neste capítulo visa enfatizar que o projeto político-pedagógico do Centro Pedagógico, sua vinculação institucional com a UFMG, o perfil de seu corpo docente, bem como suas condições de trabalho, caracterizam essa escola como um lugar diferente da maior parte das escolas de ensino fundamental do país (o CP é *como uma bolha*, nas palavras de Victor), oferecendo aos licenciandos/as da UFMG condições diferentes daquelas que comumente eles/as encontram nas escolas que frequentam em seus estágios. Este é também um dos motivos pelos quais venho denominando o Centro Pedagógico como *escola-universidade*.

organizativo que iniciará o novo ano letivo, muitas perguntas referentes ao projeto nos ocupam e preocupam: *Quantos monitores precisaremos selecionar em cada ciclo? Quantos serão alocados em Projetos Especiais e em setores específicos? Quantas bolsas de monitoria estão garantidas pela PROGRAD²⁰⁹ neste ano? Essa quantidade de bolsas atenderá às necessidades de nosso Projeto Político Pedagógico? As monitoras que permanecerão mais um ano no projeto serão referência das mesmas turmas? Atuarão no mesmo ciclo? Qual é o perfil dos/as candidatos/as e qual é o perfil das turmas? Quem será orientador/a de quem? Quem coordenará a formação em cada ciclo? E a formação geral? Como faremos o exame de seleção? As entrevistas serão individuais ou coletivas?*

Do outro lado da banca de seleção, estão os (futuros) monitores e monitoras: estudantes jovens que chegam ao Centro Pedagógico ainda indecisos sobre a possibilidade de a docência ser um *caminho profissional* em sua área de formação, ao mesmo tempo entusiasmados com a possibilidade de ter turmas próprias *para trabalhar, para errar, para aprender, para criar aulas, para ter seus próprios materiais, para experimentar...* Mas, principalmente, com sentimentos de medo e insegurança. O medo de *assumir uma turma*, de *não saber responder* às perguntas dos alunos, de *errar*, de *não saber dar aula*, de *não ter o que ensinar ou compartilhar*. A insegurança com os conteúdos que *“não sei nem para mim direito”*, com a maneira de agir e *lidar com os alunos*, a sensação de ainda estar *cru* na faculdade, a necessidade de ter tempo para estudar para si mesmo/a no curso de graduação.

Assim foi com Victor e Lígia, mas também com os outros dois monitores e as outras cinco monitoras do 3º ciclo em 2015, que foram aqueles/as com quem mais convivi – e entrevistei – durante o trabalho de campo da pesquisa.

Chegando ao CP com as sensações de medo, insegurança e indecisão, essas pessoas viveram, no exame realizado pela banca de seleção, um momento que mobilizou emoções que transitaram entre a *boa expectativa* e a *frustração*. Diante de profissionais da escola e de outros candidatos, já tiveram de expor alguns de seus ideais, crenças, vivências e padrões comportamentais relacionados à docência. Victor nunca se esqueceu de haver dito, diante de todos os demais colegas, que queria *fazer parte da escrita de conhecimentos geográficos no “livro em branco”*, expressão que ele usou para representar como seus futuros alunos no CP chegam à escola para aprender; Lígia sentiu-se desanimada e incapaz de ser professora quando participou de uma entrevista coletiva, por comparar-se com os candidatos que *já demonstravam*

²⁰⁹ Pró-Reitoria de Graduação da UFMG.

uma postura de professor ou alguma experiência com alunos. Por isso, sentiu-se desmotivada a tentar o processo seletivo novamente. Mais tarde, com a insistência de uma professora que a apoiava, ela o tentaria e reavaliaria sua resposta *curta e grossa* dada à pergunta sobre que postura assumiria diante da “cantada” de um estudante do 9º ano.

Seja pelo tipo de dinâmica e de perguntas que fazemos quando estamos na banca de seleção, seja pelo tipo de aconselhamento que já lhes oferecemos inicialmente, esse primeiro momento de contato com profissionais da escola lhes deixa marcas talvez mais intensas do que poderíamos imaginar: já nesse momento, escutando nossas ideias, observando nossas atitudes, eles e elas me contaram que tiveram percepções que mobilizaram uma maneira de olhar para si mesmos e inauguraram um processo reflexivo sobre o ambiente da nossa escola, sobre a docência de um modo geral, sobre os alunos e professores.

Tal como nenhum estudante, nenhuma das monitoras ou monitores é um *livro em branco*. Em seus percursos formativos anteriores ao *Projeto Imersão Docente*, os monitores e as monitoras já foram estudantes de várias escolas e continuam sendo estudantes em uma universidade. Aqueles/as que tiveram de lidar com processos que envolvem *ensinar*, e/ou já haviam cursado disciplinas de estágio supervisionado, chegaram ao projeto bastante mobilizados/as por reflexões sobre a própria formação.

Na experiência com o projeto de extensão em que Lígia havia atuado, em uma escola da periferia de Contagem, ela já havia começado a refletir sobre o *cuidado com a formação humana na relação entre professores e alunos*. No Espaço do Conhecimento da UFMG, Victor já havia começado a *ter coragem de admitir que não sabia tudo*, percebendo que tinha *capacidade para aprender* ao dedicar-se a estudar e explorar as potencialidades do Museu.

O Museu já havia ensinado a Victor que era possível buscar diferentes maneiras de relacionar-se com os grupos de visitantes, criando *dinâmicas de troca de aprendizado com os meninos o tempo todo*. As situações de opressão vividas anteriormente no *Colégio Gama*, na Instituição Jurídica e na Instituição Militar lhe auxiliavam a refletir sobre o quanto os alunos do CP *gritam o tempo todo para serem ouvidos, pedem por auxílio, necessitam de diálogo*.

O trabalho com a afetividade e a sexualidade anteriormente realizado, no já mencionado projeto de extensão, deu a Lígia alguma segurança para que ela optasse por desenvolver essa temática em um de seus dois primeiros GTD. As *miniaulas* dadas aos estudantes do cursinho pré-vestibular e as dificuldades com as disciplinas cursadas no Instituto de Ciências Biológicas (ICB) lhe motivavam a pensar em aulas em que *seus alunos aprendessem, que eles se encantassem, que eles também gostassem* dos conteúdos de Ciências.

O que suas histórias nos contaram nos capítulos anteriores foi que suas vivências escolares, laborais e acadêmicas anteriores – e também concomitantes – ao projeto inundaram seu olhar sobre o CP e guiaram muitas expectativas, sentimentos, ações e reflexões que constituíram sua experiência de formação no *Projeto Imersão Docente*. O modo como eles se sentiram acolhidos (ou não) em seus institutos de origem na UFMG, por exemplo, teve importantes repercussões no modo como eles *experienciaram* nosso projeto.

A inscrição no processo seletivo, por mais que seja amedrontada, indecisa ou insegura, já veio carregada de um sentido ético e estético, especialmente em sua dimensão afetiva: Victor e Lígia já reconheciam a *beleza da docência* nas relações interpessoais com os visitantes do Museu ou na relação de carinho e cuidado entre monitoras e alunos do projeto de extensão, respectivamente. Voltar a experimentar o *gostinho por ensinar*, aprender a *lidar com menino*, *viver a dinâmica de trabalhar como turma*, *acompanhando os mesmos discentes por mais tempo*, foram algumas das expectativas com que chegaram à nossa escola.

Nos casos de Victor e Lígia, suas experiências anteriores geraram uma *vontade de fazer diferente*, *com o coração aberto para ensinar*, de não ser uma professora como a *Cruela* ou um professor como aqueles que pareciam gostar *daquele tipo de proposta que não prezava pelas relações humanas dentro de um colégio*. Suas expectativas foram atendidas? Seus/as professores/as orientadores/as terão escutado e acolhido seus medos e anseios? Que desafios terão enfrentado no CP? Quais terão sido as marcas de suas vivências no projeto? Que lições terão aprendido? Que condições Victor e Lígia tiveram para vivenciar suas *experiências de formação*?

As próximas seções desta história ensaiam pequenas narrativas decorrentes de reflexões pedagógicas sobre possibilidades de respostas interpretativas à principal questão deste estudo: como os licenciandos (monitores) e as licenciandas (monitoras) se formam no *Projeto Imersão Docente*? Podemos dizer que eles se formam construindo *relações de intimidade* com os educandos? Podemos dizer que eles se formam construindo *trilhas da docência*? Podemos dizer que eles se formam *abraçando* a Faculdade de Educação? O processo de escrever sobre essas possibilidades consistiu em explorar e entrelaçar alguns dos *núcleos de sentidos* das experiências de formação que pude indagar, reconstruir e interpretar com Victor e Lígia, formando uma teia de sentidos que pretendem explorar, em cada seção, uma possível *dimensão formativa* do *Projeto Imersão Docente*.

9.2 **A imersão docente possibilita construir relações de intimidade com os educandos?**

Como as monitoras e os monitores se formam ao transitarem dentro e fora da sala de aula no Centro Pedagógico, em tempos e espaços aonde se supõe que eles e elas exercerão distintas funções no conjunto das *atividades*²¹⁰ previstas pelo projeto? O que lhes passa entre observar aulas, acompanhar os estudantes e dar aula no *Projeto Imersão Docente*? Que fios tecem suas experiências de formação nos distintos tempos e espaços da escola? Como eles/as costumam seu processo de formação?

Victor e Lígia contaram muitas histórias que me levaram a pensar na *imersão docente* do ponto de vista da possibilidade de construção de *relações de intimidade* com os educandos. Será que essa expressão – *relações de intimidade* –, criada por Victor para dar conta de sua experiência no projeto, pode nos inspirar maneiras de conversar sobre as *relações interpessoais* – expressão de Lígia – no *Projeto Imersão Docente*? Será que as *relações de intimidade* se dão apenas entre os/as monitores/as e os/as estudantes/s do ensino fundamental? Como nos relacionamos, docentes e técnicos/as da escola com os monitores e as monitoras? Será que estamos sempre atentos a como eles e elas se sentem quando acompanham as nossas aulas ou a como respondemos à sua presença nas salas dos núcleos, nas salas dos demais setores da escola, no refeitório, no pátio, nas quadras, na sala de reuniões?

As *relações de intimidade* eram, nas palavras de Victor, *relações pedagógicas que consideravam valores de amizade, de amorosidade, de respeito, de diálogo*. Eram *vínculos profundos* entre ele e os educandos. Essas relações possibilitavam a ele *descobrir qualidades pessoais dos alunos que muitas vezes passam despercebidas no dia a dia da escola*. Eram a possibilidade de ele *ser depositário fiel dos sentimentos* dos alunos, de construir uma relação duradoura com eles, de acompanhá-los de um ano letivo para o outro, de conhecer *suas qualidades individuais e potencialidades*.

Lígia também fala de *confiança*, de ser confidente de suas alunas adolescentes, do *carinho na convivência interpessoal*, do prazer com que desfrutava de *momentos descontraídos* com seus próprios alunos, de *trocar ideias sobre a vida, sobre o universo adolescente*. Ela não

²¹⁰ Vale lembrar, mais uma vez, quais são as atividades previstas pela proposta pedagógica do projeto, conforme descritas no Capítulo 2: a observação das aulas de distintos professores de uma única turma; o acompanhamento dos estudantes do ensino fundamental em sala de aula e nos horários de almoço, lanche e recreação; o exercício da docência nas aulas de GTD; as reuniões de formação com a coordenação geral e com a coordenação de ciclo do projeto; os encontros de orientação com professores/as orientadores/as; e a participação em eventos acadêmicos.

queria ver *seus meninos se afundando, nem em nota nem no sentido de humanidade mesmo*, por isso buscava auxiliá-los em problemas de *relacionamento interpessoal*.

Como estamos vivendo a amizade dentro da escola? Será que a amizade pode ser o valor e a vivência que constrói a base das “atividades de vida diária” e das “atividades de sociabilidade e vivências culturais” que estamos sistematizando em nosso currículo de Tempo Integral? Será que a confiança pode ser a base de nossas conversações? Que qualidades individuais e potencialidades nós temos, que ideias podemos trocar sobre a vida, sobre o universo adulto, sobre nossa humanidade?

Nas vivências de Victor e Lígia no *Projeto Imersão Docente*, as *relações de intimidade* construídas com os educandos do ensino fundamental parecem ter dado a eles elementos para aprender a *lidar com a própria personalidade*, bem como para questionar, desafiar, (trans)formar seus modos de refletir e intervir sobre os comportamentos e necessidades dos educandos; sobre o lugar (de monitor e monitora) que eles ocupavam na escola; suas relações com seus professores da época de escola básica e das outras unidades da UFMG. Essas *relações de intimidade* parecem também ter dado a eles direções e *sentidos* para seus modos de observar as nossas aulas, de acompanhar os estudantes nos horários de almoço e recreação, e de dar aulas para suas próprias turmas de GTD, costurando os fios de suas experiências de formação em torno da intensa convivência com os estudantes do ensino fundamental. Será que eles puderam encontrar, na complexidade característica do palheiro da docência, outras agulhas que guiaram sua formação?

9.3 A imersão docente possibilita experimentar e construir trilhas da docência?

Como as monitoras e os monitores do *Projeto Imersão Docente* desenvolvem seu trabalho pedagógico no espaço da sala de aula? Como constroem seus modos de ser docentes nas aulas de GTD? *O que* nos contam e *como* nos contam as mudanças ou transformações que sofreram em seus modos de sentir, pensar, atuar nesse processo? Como elas e eles trilham seus *caminhos para lecionar*?

Victor e Lígia começaram a dar suas aulas podendo escolher os temas de estudo e sugerir abordagens de seus dois GTD junto às professoras e ao professor orientadores²¹¹. Suas

²¹¹ Victor foi orientado por duas professoras da área de Geografia: Larissa (1º semestre de 2015) e Marilda (2º semestre de 2015 e todo o ano de 2016). Lígia foi orientada pelo mesmo professor de sua área ao longo dos dois anos (2014 e 2015) de sua atuação no projeto: José.

escolhas tiveram distintas motivações ou expectativas. Lígia foi movida pela facilidade com a área de saúde, já abordada em seu curso de Ciências Biológicas (saúde na adolescência), e pela experiência anterior de ministrar oficinas em uma escola (afetividade e sexualidade). Victor escolheu um tema por ser este de seu gosto pessoal (rap de favela) e outro pelo desejo de aprender a ensinar a *geografia de escola, a geografia formal curricular* (geografia física do Brasil).

A acolhida dessas escolhas por Larissa e José, professores que tinham *experiência muito maior* que a deles, foi o ponto de partida de dois processos muito distintos de orientação, que marcaram, a princípio, a aprendizagem de modos diferentes de compreender como se faz o planejamento das aulas, mas que tiveram, desde o início, uma abertura para *fazer diferente*, para acolher a *curiosidade dos alunos*, para possibilitar que o GTD fosse também um espaço de colaboração com pesquisas que eles mesmos já desenvolviam no CP. Ambos tiveram a oportunidade de aprender a planejar uma aula para um determinado grupo de alunos, de *experimentar* e refletir sobre a aula dada. Receberam conselhos, mas também tiveram de buscar seus próprios caminhos, trabalhar com suas próprias ideias.

O planejamento e as aulas de Geografia e de Ciências foram vividos por ambos de uma maneira que conciliou o acompanhamento constante de suas orientadoras e orientador, com a possibilidade de *experimentar* e de mudar sua forma de pensar sobre como pode ser planejada uma aula.

Para Victor, essa mudança foi o rompimento com a ideia do *Plano A*, do *Plano B*, da ideia de que os livros didáticos dão a sequência de conteúdos e a forma única de se ensinar. Ele chegou ao projeto querendo ensinar a *geografia da escola, a geografia formal curricular*, ideia que também foi mudando à medida que ele conhecia uma *geografia nova*, uma geografia ensinada *a partir de debates sobre temas mais amplos da vida, como política, valores éticos, direitos sociais, sexualidade, cultura, adolescência, liberdade, entre outros*. Uma geografia em que *as falas dos estudantes eram consideradas parte importante do aprender e ensinar*. O planejamento com sua primeira orientadora era *volátil e flexível, porque as discussões que aconteciam nas aulas lhes ajudavam a pensar nas aulas seguintes*. Ele recebia dicas de como trabalhar, indicações de materiais para usar, formas de aprofundar determinado aspecto de uma discussão com os alunos.

Com Marilda, sua segunda orientadora, ele aprendeu a diferenciar o que vem de um *interesse* e de uma curiosidade individual dos alunos daquilo que é construído pelo grupo, como uma *demandade trabalho pedagógico* que surge quando os *interesses conversam entre si*. Nas *experimentações de diálogo* realizadas nos GTD *Círculos de Cultura* com a orientação dessa

professora, ele aprendia a ver como *a Geografia se insere dentro da Pedagogia e como a Pedagogia se insere dentro da Geografia*.

Para Lígia, planejar suas aulas foi justamente aprender a fazer *Plano A e Plano B* nos *mínimos detalhes*, aproveitando materiais existentes ou produzindo seus próprios materiais, tentando antecipar todas as perguntas que poderiam ser feitas por seus alunos e pré-ocupando-se com as imprevisibilidades da sala de aula. Ela aprendeu a fazer *sequências didáticas* e, inclusive, “*sequência de sequências de didáticas*”, de uma maneira que conjugava autonomia para pensar em suas propostas de aulas e o acompanhamento constante de seu orientador. O que poderia estar colocando Lígia nos *trilhos da docência* foi sendo transformando pela própria imprevisibilidade do caminho: ela foi construindo, com seu orientador, variadas *trilhas da docência*. E por onde andou essa imprevisibilidade tão transformadora? No equipamento de multimídia que não funcionava?

A imprevisibilidade transformadora esteve na *curiosidade de seus alunos*. Se não fosse por essa curiosidade, ela não teria *abortado* a continuidade de suas sequências didáticas, planejadas com tanta antecedência, para tratar do *aborto* quando o assunto da hora era a *gravidez, não a sua interrupção*. Essa foi a oportunidade que ela teve de desenvolver um trabalho de investigação *com* os alunos, de surpreender-se com a própria capacidade que eles tiveram de envolverem-se em uma pesquisa e apresentar o trabalho em uma feira como a FEBRAT²¹². E, com isso, arriscar-se também a desenvolver um trabalho em que teria de pesquisar *com* seu orientador sobre um tema inédito no ensino de Ciências: o Antropoceno.

Aonde mais estudantes da licenciatura da UFMG poderiam ter a oportunidade de, tendo o acompanhamento de professores/as mais experientes, aprender a fazer, aplicar e conversar sobre os resultados das suas sequências didáticas de ensino de Ciências? A oportunidade de arriscar fazer algo diferente da *geografia formal curricular*, de *experimentar* os “Círculos de Cultura”, vivenciando a flexibilidade do currículo em sala de aula? A oportunidade de levar em consideração a *curiosidade dos educandos* e desenvolver projetos de investigação *com* eles, mais que *para* eles?

²¹² Feira Brasileira dos Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas.

9.4 A imersão docente possibilita abraçar a Faculdade de Educação?

Embora seja uma proposta de formação de professores que é integralmente gestada e levada adiante por docentes e demais funcionários de uma escola, o *Projeto Imersão Docente* não é uma proposta de formação isolada da formação universitária. É uma proposta que se desenvolve em um “colégio de aplicação”. Não são raras as vezes em que, como docentes do Centro Pedagógico, temos um incômodo com essa expressão – colégio de aplicação –, talvez porque na história de sua criação ela tenha encarnado uma racionalidade técnica da formação de professores na UFMG, podendo ser interpretada do ponto de vista de uma hierarquização dos saberes, que coloca as outras unidades da universidade como “o lugar do conhecimento” e o Colégio de Aplicação como “o lugar de aplicação desse conhecimento”, o lugar onde se testa esse conhecimento, onde se levam adiante possíveis propostas inovadoras de ensino que sejam avaliadas ou validadas por esse conhecimento. Por isso, tantas vezes ao longo desta tese, utilizei a expressão *escola-universidade*. Poderia ser essa uma melhor maneira de expressarmos esse lugar que habitamos como professoras e professores, técnicos e técnicas, da escola (e) da universidade?

O que somos em nosso cotidiano? Tentarei ensaiar algumas possibilidades de resposta: somos uma escola de ensino fundamental e somos uma universidade. Somos parceiros da Faculdade de Educação e das demais unidades da UFMG em muitas de nossas atividades. Desenvolvemos projetos de ensino, pesquisa e extensão em parceria com esses outros lugares. Trabalhamos juntos com as pessoas de outras unidades em instâncias administrativas superiores às nossas respectivas unidades. Muitas e muitos de nós realizamos nossas especializações, mestrados e doutorados nessa universidade. Ou seja, somos também estudantes de pós-graduação dela. *Somos UFMG* na plataforma virtual desenvolvida para mapear as competências da UFMG. Abraçamos a UFMG em nosso trabalho cotidiano e em muitas lutas pela educação. Esse abraço nem sempre é agradável, às vezes é amargo, às vezes é difícil de entrar nele e mais difícil ainda de sair. Mas é assim que funciona o *baile* da vida: se você aceitou bailar uma *tanda* na *milonga*, você tem que ir até o final das quatro músicas (ou três, dependendo do tipo de tango que é tocado). Na *cortina* entre uma *tanda* e outra, você pode descansar, refletir, analisar o *baile*, ver de fora a dança dos outros, escolher seu próximo parceiro ou parceira e finalmente aprumar seu corpo para olhar e *cabecear*, sinalizando que você quer voltar a *bailar*. E voltar a *abraçar*...

E as monitoras e monitores do *Projeto Imersão Docente*? Como encaram esse *baile* da UFMG? Victor e Lúgia me ensinaram a pensar que a *imersão docente* talvez seja uma possibilidade de se *abraçar* a Faculdade de Educação (FaE). O que me contaram suas histórias?

Sentir-se *abraçado pela pedagogia* na FaE significou para Victor *encontrar um lugar especial* para essa faculdade em sua formação, em termos de uma *conexão profunda* que ele pôde estabelecer com a *pedagogia*. Essa conexão ele atribui ao fato de ter *conhecido Paulo Freire no CP* e se dedicado com mais *entusiasmo* às disciplinas da FaE. No trabalho com a *pedagogia em si*, simbolizada pelos estudos da FaE, Victor mergulhava *de corpo e alma na docência e nas relações possibilitadas por ela*.

Paulo Freire é também mencionado por Lúgia, como um exemplo de autor que ela buscou ler a partir de uma *curiosidade* despertada no Centro Pedagógico (*Quem é esse Paulo Freire de quem todo mundo fala?*) e no Instituto de Geociências, aonde ela – concomitantemente ao nosso projeto – cursou uma disciplina optativa e escutou algumas pessoas dizerem “*ah, isso é muito paulo freiriano...*”. Junto com essa curiosidade inicial, veio a *necessidade de buscar as citações* para os textos sobre experiências pedagógicas que ela desenvolvia no CP, os quais ela escrevia para publicar em eventos acadêmicos da área de educação, bem como para algumas tarefas solicitadas nas reuniões de formação. Com isso, ela passou a perceber relações entre o que lia e o que *vivia com suas turmas* e a desenvolver um *gosto verdadeiro* pela leitura dos textos dessa área, *o que fez toda a diferença* na continuidade das disciplinas da FaE.

Conheci também outra forma de *abraço*, inspirada na experiência de formação de Victor: aquele que se fortaleceu entre a *geografia do IGC e a pedagogia da FaE* por meio das *experimentações de diálogo do CP*. As *experimentações de diálogo* incluíam não somente a construção das *relações de intimidade* com os educandos, como o estabelecimento de relações que ele fazia entre os conteúdos *da geografia propriamente dita* e os conteúdos pedagógicos: a *junção do pensamento geográfico com as relações pedagógicas em sala de aula*. Victor pôde ver *Paulo Freire e Milton Santos conversando* em nossas reuniões de formação e Lúgia encontrava maneiras de *amaciar os conteúdos que estudava no ICB para seus alunos e encontrar uma forma mais concreta de trabalhar o assunto*.

O *abraço* à Faculdade de Educação também contribuiu para que Lúgia encontrasse uma forma de *realização* no curso. Com a bagagem de experiências no CP e na FaE, ela pôde ter certeza de que *continuava gostando da Biologia da escola*. Sua *realização* no curso de Ciências Biológicas, que vinha sendo *um caminho de muitos espinhos* para ela, passou a estar atrelada à *educação* depois que ela realizou os estágios, cursou as disciplinas de didática na sua

área e realizou um ano de estudo com *outros tipos de saberes da biologia*: aqueles relacionados à educação de jovens e adultos e aqueles relacionados às culturas tradicionais, justamente por ter participado de projetos de pesquisa e extensão vinculados à FaE.

O que Victor e Lígia me contaram ressalta, assim, o potencial formativo do *Projeto Imersão Docente* não apenas no sentido de desenvolver uma *conexão profunda* com a pedagogia, ou uma *relação amistosa* com as leituras e discussões realizadas na FaE, como para possibilitar que essas leituras e discussões possam assumir novos sentidos em sua formação. Essa possível *dimensão formativa* do *Projeto Imersão Docente* englobaria, portanto, as relações que os licenciandos da UFMG constroem com a FaE depois que passam a atuar em nosso projeto e as relações que eles podem estabelecer entre as vivências do projeto e as disciplinas ou projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos nessa faculdade. Essa é uma possível *dimensão formativa* que está diretamente relacionada ao fato de que a *imersão docente* se dá no contexto do que venho denominando *escola-universidade*. Uma escola em que os/as futuros/as professores/as têm o espaço das reuniões de formação para trocar experiências e leituras entre si e com os/as professores/as orientadores/as. Uma escola em que são incentivados/as a escrever textos reflexivos e a inscrever, em eventos científicos, trabalhos relacionados às suas vivências no projeto. Uma escola em que há determinadas condições de trabalho e formação para que isso possa acontecer. Uma escola em que todos os monitores e monitoras em *imersão docente* estão matriculados em cursos de licenciatura da UFMG. Uma escola em que a palavra *abraço* fortalece nossas relações com a Faculdade de Educação?

9.5 **A *imersão docente* possibilita estudar e refletir sobre conteúdos da graduação?**

Escola é lugar de estudante. Lugar onde geralmente se estudam “coisas de escola”. Mas será também lugar de estudar “coisas de universidade”? Será que Victor e Lígia vivenciaram o *Projeto Imersão Docente* apenas exercendo funções de “monitor” e “monitora”? Deixaram de ser estudantes e passaram a executar tarefas e mais tarefas quando assumiram esse lugar? E que lugar é esse? O que é ser monitor ou monitora no *Projeto Imersão Docente*?

O que Lígia me contou foi que no *Projeto Imersão Docente*, além de *monitorar* (Vigiar? Controlar? *Rezar para o tempo passar*? Ser *para-raios dos problemas disciplinares dos alunos* na sala de aula? Acompanhar os alunos? Acompanhar os professores?), ela pôde ser professora e estudante. Em sua dinâmica entre *estudar para ensinar* e *ensinar para estudar*, ela conseguiu desenvolver uma maneira de estudar que fosse *agradável para si mesma* e que também pudesse *agradar a seus alunos* na sua *forma de lecionar*. Dedicando-se a *elaborar o*

material adequado para as suas aulas, Lígia estudava textos das disciplinas cursadas (ou em curso) no ICB e *entendia melhor as matérias da faculdade*. Disso ela tirou uma importante lição: *ensinar é uma maneira de aprender melhor*.

Como foi que, ensinando no Centro Pedagógico, Lígia *aprendeu melhor*?

No processo de estudar para escrever um texto que usaria em suas aulas, ela reconhecia *níveis diferentes do conhecimento de um mesmo tema* e se esforçava para adequar a linguagem que utilizaria para *explicar a matéria para os alunos*. Nessa escrita do seu texto didático da área de Ciências, que era parte do processo de elaboração das sequências didáticas, seu orientador lhe auxiliava a perceber os *problemas de inadequação da linguagem* para os estudantes do ensino fundamental e os *problemas de sua própria compreensão do conteúdo*.

Passando muito *aperto para estudar* no ICB, *aprender melhor* ensinando no CP era uma maneira de enfrentar o *fantasma da recuperação* em Biologia, aquele que lhe assombrava desde os tempos de ensino médio. Era sentir-se *capaz de estudar algo inédito* de sua área, de *transpor didaticamente um conteúdo*, de *criar aulas interessantes para os alunos*. Era também transformar sua relação com os *conteúdos* de sua graduação, enfrentando a *insegurança de nem sempre dominar um assunto*.

Mesmo *estudando muito* antes de dar suas aulas e tentando antecipar para si *todas as perguntas possíveis que os meninos poderiam fazer*, Lígia *teve de lidar com o próprio erro*, em algumas explicações dadas por ela em sala de aula. Essa experiência ensinou-lhe duas lições: a de que o professor *não tem que saber tudo* e a de que *é preciso que o professor crie com os alunos um ambiente tranquilo para dizer que não sabe alguma coisa ou que precisa rever algo que já foi dito*. Reconhecer que *podemos não saber* é a mensagem que ela poderá passar adiante a seus alunos, dando a eles a possibilidade de perguntar e esclarecer suas dúvidas *quantas vezes for necessário*. Esse foi o aprendizado de uma *forma de lecionar* muito diferente de algumas que ela conheceu como aluna da graduação no ICB, em que *não se sentia à vontade para fazer perguntas*, inibida por *professores que debochavam ou ironizavam* as dúvidas dos alunos.

A experiência de Victor como aluno da graduação no IGC foi diferente. Ele se sentiu *abraçado pela Geografia*, acolhido pelo ambiente *jovial e informal* das conversas cotidianas com os colegas universitários sobre as *leituras do curso*, especialmente no espaço do Diretório Acadêmico (DA). Ao mesmo tempo, a *geografia no IGC* era bem diferente da *geografia no ensino médio*, por isso ele viveu a *crise do terceiro período*, tão comum entre os estudantes do seu curso, que chegam ao IGC com a expectativa de estudar aquela *geografia do*

currículo escolar. Não foram raras as vezes em que Victor estudou uma disciplina sem ter a menor ideia do *que fazer com isso para ensinar na escola*.

No Centro Pedagógico, no entanto, ele pôde *ver uma geografia nova e apaixonar-se cada vez mais pela pedagogia*. Estudando Paulo Freire, discutindo trechos dos textos fichados nos encontros de orientação e enfrentando sua resistência inicial em aceitar o convite de sua orientadora para *experimentar* os “Círculos de Cultura” em suas aulas de GTD, Victor teve a oportunidade de refletir sobre a relação entre os principais conteúdos da sua formação acadêmica: a geografia e a pedagogia.

A *geografia nova*, que foi surgindo aos poucos para ele como *descoberta*, como *prática de diálogo em suas experimentações* com os alunos e como *percepção* de como ele ia trabalhando com os conteúdos da geografia no *GTD Círculos de Cultura*, era uma *geografia pedagógica, que entende os espaços geográficos como espaço de diálogo e as relações pedagógicas como relações horizontais*. Ele passou a perceber *a própria geografia como um grande círculo de cultura*, trabalhando assuntos *do mundo vivido, da leitura de mundo e dos espaços de convivência* com os alunos, tais como *política, valores éticos, direitos sociais, sexualidade, cultura, adolescência, liberdade, entre outros*. Ele até se ressentia por *não saber tanto essa geografia que se ensina dentro dos colégios, essa geografia dos livros didáticos*, mas o que passou a *motivá-lo nos estudos* foi buscar o *entendimento de como a Pedagogia se insere dentro da Geografia e como a Geografia se insere na Pedagogia*.

As condições que Victor e Lígia tiveram para estudar e refletir sobre conteúdos de sua formação universitária no contexto do *Projeto Imersão Docente* estiveram muito relacionadas às estratégias que seus orientadores utilizaram para *desafiá-los a estudar*, a dedicarem-se à leitura de *algo inédito*, a *experimentar fazer diferente*. Mas esses desafios não foram assumidos de maneira solitária por eles. Victor foi *bem auxiliado e bem orientado* em suas *experimentações*, Lígia me contou que seu orientador dava atenção aos *mínimos detalhes* de suas sequências didáticas, que estudou junto com ela o tema inédito do *Antropoceno* e que teve também a *ajuda de outros professores* do Núcleo de Ciências para solucionar suas dúvidas.

Para além da postura de apoio, acompanhamento e aconselhamento de seus orientadores, eles também se sentiram amparados pela condição de serem reconhecidos pela comunidade escolar como *monitores em formação*, com um *suporte que vem dos professores orientadores, dos professores do ciclo, que vem dos próprios coordenadores do projeto*, em que todos *estão envolvidos de certa maneira com o projeto*.

Victor e Lígia reconstruíram sentidos para as suas vivências no *Projeto Imersão Docente* reconhecendo-se como professores e como estudantes em formação. Suas histórias nos

contam, portanto, que é possível pensar a “monitoria” como um lugar que envolve ser *professor/a* e *estudante* de distintas maneiras. Que há algo no processo de orientação desenvolvido por professores/as orientadores/as que pode promover e acompanhar o *estudar* dos monitores.

Mas também há algo, ainda pouco explorado neste ensaio de análise narrativa, para se pensar sobre a palavra “monitoria”. No que diz respeito a esse lugar de monitora, Lígia fala de algo que parece estar entre “acompanhar” e “vigiar”. Entre *acompanhar*, no almoço, os estudantes do ciclo em que ela atuava e *vigiar*, nos espaços de recreação, estudantes que eram de outro ciclo da escola. Ainda que ela tenha, depois de sofrer bastante e *rezar para o tempo passar logo*, encontrado o seu lugar na relação com os estudantes mais novos, do outro ciclo, ela viveu um mal-estar com essa tarefa (de *monitoramento* dos espaços do Centro Pedagógico nos horários de recreação). Ela parece ter vivido essa atividade de maneira solitária ou apenas conversando com outros monitores sobre como realizar (ou fugir da) tarefa, sem um *acompanhamento* que nós, docentes do Centro Pedagógico, tenhamos dado conta de realizar com relação a ela. Ela nos diz que, havendo assumido a tarefa de *acompanhar* no sentido de *vigiar*, a tarefa havia perdido para ela o sentido de *formar*.

No caso de Victor, a relação que ele construiu com esse tempo-espaço da escola havia sido diferente, pois ele estava mobilizado pela vontade de ser um *observador das relações*. Em uma das reuniões de formação, ele havia tido um *insight* para escrever sobre tudo o que observava na escola, fazendo do tempo de recreação um tempo de observar e refletir sobre as crianças, de construir as *relações de intimidade* com elas, ainda que elas não fossem estudantes do mesmo ciclo em que ele atuava. Mas a sua história também deixa a pista de um incômodo com essa tarefa de monitoramento dos espaços: *a ideia de ficar acompanhando é ficar observando eles, para eles não machucarem e não ter briga. Só que é muito mais interessante você observá-los com outro ponto de vista. Eu até critico essa obrigatoriedade de se fazer parte do recreio dos meninos. Era importante fazer parte e tal, mas é um ambiente que eles têm que se sentir mais livres e às vezes o monitor, às vezes era uma opressão ali, mas enfim...*

Como professora da escola, sei que essa questão do *acompanhamento* dos estudantes desde que a escola passou a ter um currículo de tempo integral está pautada em intensas discussões, desde o ano de sua implementação (2011). Essas discussões começaram a ser sistematizadas no processo de reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, iniciado por uma comissão de representantes dos ciclos, núcleos e outros setores da escola em

2014, e levado a cabo por toda a escola nos anos seguintes. Agora que retornei²¹³ ao Centro Pedagógico, deparei-me com uma nova elaboração de nosso currículo de Tempo Integral: as *Atividades de Vida Diária* (AVD) no 1º ciclo e as *Atividades de Sociabilidade e Vivências Culturais* (ASVD) no 2º e 3º ciclos. Estamos buscando maneiras de sistematizar nossas práticas e reflexões sobre os “tempos de alimentação” e os “tempos de recreio”, os quais consideramos como tempos de *acompanhamento* dos educandos por docentes, técnicos e monitores. A ideia é que práticas de educação para a saúde, atividades de cultura, arte, esporte e lazer sejam experimentadas, criadas para esses tempos. Mas será que há algo em nosso pensar, em nossa maneira de sentir e atuar na escola, que também concebe e vive esses tempos como *tempos de vigiar*? Se sim, que sentidos formativos damos a essa palavra? Se não, que vivências de nosso cotidiano é preciso mudar para que não mais caiba nele a pronúncia da palavra *vigiar*? Essa é uma reflexão importante para que possamos pensar sobre o nosso lugar de professoras, professores, técnicos e técnicas, monitoras e monitores nesse tempo ao qual damos o nome de *acompanhamento*. É algo que nos convida a pensar sobre nossos propósitos de *formação* dos monitores e dos demais estudantes – crianças e adolescentes – da escola.

9.6 A *imersão docente* possibilita construir uma disposição para escrever sobre aulas e experimentações da docência?

Produzir uma *sequência de sequências didáticas* para que o tema inédito do *Antropoceno* no ensino de Ciências pudesse ser abordado por outros professores em sala de aula... Transformar-se em um *observador, quase um pesquisador, das relações*... Um conjunto de ações e reflexões que transitaram entre *estudar, apresentar e pesquisar* parece haver ensinado algo sobre a docência para Victor e Lígia, algo que em suas histórias articula sentidos da *imersão docente* em torno do que, por ora, interpretei como a possibilidade de “escrever sobre aulas e experimentações da docência”.

Como foi que Victor e Lígia transitaram entre essas ações pelo caminho da escrita? Que compreensões da docência construíram ao caminhar com ela?

Nas reuniões de formação, eles tiveram algumas tarefas de escrita solicitadas pela coordenação. As primeiras tarefas realizadas no ano de 2015, por exemplo, envolviam escrever cartas ou pequenas reflexões sobre suas expectativas e/ou primeiras experiências vividas na

²¹³ Escrevo este texto em fevereiro/março de 2018.

escola. Foi a partir daí que Victor teve o *insight de escrever algumas coisas do seu dia a dia* e passou a *tomar nota de algumas reflexões, frases, palavras-chave, perguntas que fazia para si mesmo, pequenos diálogos, respostas que ele mesmo tentava elaborar* para o que vivia no projeto.

Victor fez da escrita um instrumento para registrar suas observações e *reflexões bem sentimentais* a respeito de suas *experimentações de diálogo e de construção das relações de intimidade* com os estudantes. Percebendo que podia usar suas anotações para conversar e aconselhar-se com sua orientadora, além de realizar intervenções nas aulas a partir delas, Victor também passou a refletir sobre o sentido da palavra *pesquisa* em sua formação. Adotar uma postura de *observação das relações*, escrevendo sobre isso não só nas aulas dos professores que ele acompanhava, como também em suas próprias aulas e em quaisquer outras oportunidades que encontrava durante sua atuação no projeto, significava *entrar no universo da docência com essa ideia de pesquisar as relações*. Esse uso da escrita adotado por Victor, também advindo de sua *necessidade interna de ouvir a si mesmo e de pensar sobre as suas inseguranças*, era para ele um sinal de que o Centro Pedagógico havia aflorado nele *esse lado do pesquisador*.

Nas reuniões de formação de 2015, Victor e Lígia também tiveram de *descrever cenas observadas na sala de aula* e fazer uma breve análise delas, de acordo com textos com que livremente, ou por sugestão de seus orientadores, eles escolhessem dialogar. Ao mesmo tempo, foram incentivados a escrever, junto com seus orientadores, relatos de experiência para apresentar em eventos acadêmicos como o SICEA²¹⁴ e a FEBRAT. Nesse processo, em que Lígia *analísava essas cenas* ou então *escrevia para apresentar*, ela sentia a *necessidade de buscar as citações* e via que havia *alguma coisa daquilo que a pessoa falava* (no texto lido) que era semelhante ao que ela vivia com as suas turmas. Essa percepção da relação dos textos lidos com as próprias experiências, aliada às oportunidades que teve de escrever e apresentar os trabalhos sobre suas aulas de GTD nesses eventos, ensinou-lhe uma das lições que ela considerou importante transmitir aos futuros monitores do projeto: *é preciso escrever textos, artigos, relatos e publicar, apresentar. Isso é grandioso para o aperfeiçoamento e compreensão da arte de lecionar*.

Após certo tempo de participação no projeto (um semestre letivo, no caso de Victor, e um ano letivo, no caso de Lígia), ambos foram convidados e sentiram-se *desafiados* a desenvolver suas aulas de GTD com abordagens que tiveram estreita relação com projetos de

²¹⁴ Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação.

pesquisa em desenvolvimento por seus orientadores. Uma vez aceitando a proposta, foram envolvidos no estudo de textos referentes ao tema da pesquisa; trocaram ideias com seus orientadores sobre o próprio objeto da investigação, pois essas ideias retroalimentavam as experimentações que realizavam em suas próprias aulas. Foi nesse processo que eles escreveram textos que sistematizavam as reflexões sobre as *experimentações de diálogo* no GTD *Círculo de Cultura*, no caso de Victor; e a sequência de aulas que fizeram parte da *proposta didática* construída por Lígia e seu orientador no GTD *Gaia: a Terra Viva e o Ser Humano*. Essa escrita, destinada aos professores orientadores, como sujeitos participantes das pesquisas dos mesmos, parece ter sido o instrumento que alinhavou esses processos de *estudar, apresentar e pesquisar* temas relacionados às suas aulas e experimentações no projeto²¹⁵.

O que Victor e Lígia me contaram dão pistas de que envolvê-los em pesquisas que dizem respeito às situações vivenciadas por eles na escola é algo que potencializa a possibilidade de que os monitores do projeto reconheçam na pesquisa e/ou na escrita sobre práticas e experiências pedagógicas, e na permanente troca entre pares, elementos constitutivos de um modo de ser docente na educação básica.

Essa é também uma possibilidade de que nós, integrantes da comunidade educativa que trabalha na *bolha* do Centro Pedagógico da UFMG, possamos sonhar, junto com as monitoras e monitores, com uma crítica *imersão na vida real da docência*. Se o *Projeto Imersão Docente* foi capaz de apoiá-los na assunção de que *pronto, vou ser professor!*, ou na conquista do *querer (e gostar de) ser professora*, esse foi um primeiro e grande passo de nossa proposta formativa, dadas as condições que, no contexto educacional brasileiro, contribuem para a desvalorização de nossa profissão. Mas, se na *bagagem* que Victor levou do Centro Pedagógico, aquela que incluía *reflexões, saberes, emoções, materiais escritos e objetos*, também estiver incluída uma semente que possa frutificar-se e fortalecer-se em bandeiras de luta por melhores condições de trabalho e formação a todos os docentes da educação básica deste país, poderemos encontrar, na disposição que temos para cotidianamente compartilhar com os/as licenciandos/as da UFMG nossas práticas e experiências de ensino e pesquisa, um segundo grande passo para a nossa própria *realização*.

²¹⁵ Nesse aspecto, é importante lembrar que as professoras e os professores do Centro Pedagógico possuem um cargo de 40 horas semanais de dedicação exclusiva à UFMG, com atividades distribuídas entre o ensino, a pesquisa, a extensão e encargos administrativos. A participação em eventos acadêmicos dentro e fora do CP e da UFMG é parte reconhecida de nosso trabalho junto à comunidade escolar, sendo comum reorganizarmos nosso horário de aulas para que também possamos apresentar e discutir entre pares nossas aulas e *experimentações* como professores (e) pesquisadores (e) formadores.

9.7 Comentários finais

Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka (o de Platón, o de cualquiera) puede ayudarme a formar o a transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras.

Jorge Larrosa

Para finalizar este último capítulo da tese, busco sintetizar o que fiz, escrevendo com *minhas próprias palavras* como compreendo o que ensaiei aqui.

Neste capítulo, as palavras de Victor e Lígia, escritas em seus relatos de experiência de formação, possibilitaram-me ensaiar uma escrita sobre a formação de professoras e professores no *Projeto Imersão Docente* do Centro Pedagógico da UFMG de uma maneira diferente daquela que foi feita na maior parte do **Capítulo 2**, quando as vozes de seus principais sujeitos em formação foram consideradas a serviço de uma “descrição geral” do projeto. Naquele capítulo, nas seções correspondentes às “atividades das monitoras e monitores” do projeto, trechos de seus relatórios eram citados apenas como forma de exemplificar seus modos de participação. As reflexões pedagógicas tecidas ao final daquele capítulo ainda não consideravam as histórias desses sujeitos, portanto foram escritas sem suas *próprias palavras*, sem considerar os saberes de suas experiências de formação.

Na modalidade de análise narrativa ensaiada aqui, busquei responder como os sujeitos da pesquisa se formam no *Projeto Imersão Docente* de modo a iniciar uma reflexão sobre possíveis *dimensões formativas* da *experiência* que *lhes* atravessou – e *me* atravessou – desde que eles ingressaram no Centro Pedagógico até o momento em que concluímos a própria escrita de nossos relatos de experiência de formação. As *dimensões formativas* das experiências singulares foram, então, pensadas como possibilidades de dar nome às *dimensões formativas* do próprio *Projeto Imersão Docente*, o que não significou generalizá-las, mas dedicar-me a um pensar pedagógico sobre a formação de professoras e professores nesse projeto, um pensar pedagógico situado no coração da *experiência*.

As *dimensões formativas* não foram nomeadas ou exploradas como categorias analíticas, senão como possibilidades de recriação de uma *rede* de alguns dos *núcleos de sentidos* explorados nos relatos e (re)elaborados a partir do exercício de colocar em conversação as *histórias-de-histórias* reconstruídas nesta tese com as *memórias* e a *imaginação* de uma professora investigadora nativa do contexto investigado.

A escrita de cada uma dessas dimensões foi um exercício de articular interpretações que já vinham sendo exploradas ao longo de todo o processo de produção dos relatos. O que

por ora realizei foi, portanto, o início de um novo círculo hermenêutico de leitura, escrita, reflexão e imaginação pedagógicas, tecendo algumas possibilidades de interpretação *com* os relatos, mais que *sobre* os relatos. Comecei a escrever outra história sobre a formação de professoras e professores no *Projeto Imersão Docente*, comecei a ensaiar novas possibilidades de nomear, discutir, potencializar *dimensões formativas* do *Projeto Imersão Docente*, agora alimentadas por saberes de nossas experiências de formação.

Escrevi este texto imaginando uma *audiência* que tem nome e endereço certo: a comunidade do Centro Pedagógico da UFMG. Um texto em que converso com colegas – professores/as e técnicos/as – dessa *escola-universidade* e também com monitores/as participantes do *Projeto Imersão Docente*. Mas eu acredito que o texto também pode conversar com a comunidade que vive em outros endereços da UFMG, entre eles, a Faculdade de Educação. Será que ele também pode conversar com um leitor e com uma leitora que está buscando refletir, de um modo geral, sobre a formação docente, sobre a residência pedagógica, sobre a aprendizagem da docência, sobre os estágios supervisionados, sobre as disciplinas integradoras dos cursos de Licenciatura? Deixo aquele *princípio do talvez da experiência de leitura* pairando no ar...

Encerro este capítulo ressaltando seu caráter provisório, incompleto e inconcluso, e apontando alguns caminhos de aprofundamento ou continuidade desta investigação.

Um caminho possível será reconstruir a rede de sentidos de cada dimensão formativa com as vozes das outras licenciandas e licenciandos que eu acompanhei ao longo do trabalho de campo realizado em 2015. Essas vozes certamente estiveram presentes no meu processo de pensar as *dimensões formativas* aqui exploradas e *outras*²¹⁶ que eu ainda não pude desenvolver minimamente a ponto de torná-las públicas. Melhor dizendo, as leituras que fiz das transcrições de entrevistas realizadas, de minhas notas de campo e dos textos produzidos por esses outros sujeitos no âmbito do *Projeto Imersão Docente* (ou da própria pesquisa) foi inspiradora no sentido de oferecer-me indícios de que os sentidos que configuram a proposta de análise narrativa deste capítulo podem ser ampliados, aprofundados e indagados pelas outras experiências de formação.

Nesse caminho de buscar as outras vozes, seria interessante reconstruir as histórias de Victor e Lígia, ou partes de suas histórias, a partir de um novo trabalho hermenêutico junto

²¹⁶ A imersão docente possibilita reconhecer e transformar imagens de si e dos adolescentes refletidas em espelhos da docência? A imersão docente possibilita refletir sobre questões éticas da docência? A imersão docente possibilita aprender a trabalhar coletivamente?

aos personagens que participaram dela, especialmente suas orientadoras e orientador, mas também os alunos e os outros professores mencionados que, afinal, são também sujeitos em formação no *Projeto Imersão Docente*. Esse é um aspecto importante a se destacar: a polifonia de vozes inerente à produção de um relato de experiência de formação pode ser também um *convite* a que se converse diretamente com as outras pessoas, a trazê-las ao processo coletivo de produção dessa narrativa e refazer a trama de sentidos da experiência de formação por meio de novas indagações. Por isso, todo relato é aberto, inconcluso e, em suas possibilidades de reelaboração, é potencialmente formativo para todos os sujeitos envolvidos. Além disso, a *vida que vivemos* juntos no contexto de produção desta tese pode continuar a ser escrita. Podemos aprofundar as *relações de intimidade* que construímos, continuar comendo *pão de queijo e alfajores* ao redor de muitas mesas, continuar conversando, refletindo, escrevendo...

No que diz respeito ao que venho ensaiando denominar *condições de formação*, acredito que pode ser interessante explorar esse tema, buscando na literatura os estudos apropriados para compreender e colocar em evidência as condições que viabilizam e potencializam (ou não) que propostas de formação de professores inspiradas na ideia da *imersão docente* (ou de *residência pedagógica*) em contextos escolares sejam colocadas em prática com seriedade e compromisso de todas as partes envolvidas. Isso significaria, inclusive, investigar quais são as dificuldades, as tensões, os problemas enfrentados pelos outros sujeitos da comunidade escolar (alunos e suas famílias, professores e outros profissionais) que também participam do *Projeto Imersão Docente*. Significaria, também, abordar profundamente diferentes aspectos e nuances das nossas condições de trabalho, que foram aqui tratadas de uma maneira que desconsidera todas as lutas e desafios que assumimos e enfrentamos por consequência, dentre outras coisas, da influência do ideário neoliberal sobre nossas instituições, sociedades e corpos.

Por fim, é importante destacar que os mesmos relatos de experiência de formação elaborados nesta tese poderão ser interpretados, em outro tipo de análise, à luz de muitos estudos já consolidados no campo da formação de professores, como aqueles que tratam dos saberes docentes, do professor iniciante, da identidade docente e da aprendizagem da docência, entre outros. Ciente de que ainda há muito que indagar e aprofundar na análise dos relatos construídos dos capítulos anteriores, considero que este capítulo foi o primeiro esboço de uma análise narrativa que possa entrelaçar as experiências de formação (re)construídas por esta pesquisa e levantar novas indagações que contribuam para que essas e outras histórias possam ser (re)escritas, de modo a ampliar e aprofundar a trama pedagógica coletiva e intersubjetiva das experiências de formação no *Projeto Imersão Docente*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese pretendeu ser, com base em um enfoque (auto)biográfico e narrativo, uma contribuição ao estudo da formação docente, *experienciando* uma maneira de investigar narrativamente como os licenciandos e as licenciandas participantes do *Projeto Imersão Docente* do Centro Pedagógico da UFMG se formam no contexto das atividades propiciadas por esse projeto.

A pesquisa ofereceu algumas respostas interpretativas às questões explicitadas na introdução da tese, baseadas no trabalho hermenêutico de seus sujeitos sobre suas experiências de formação, as quais foram indagadas, reconstruídas e interpretadas de maneira narrativa. A análise narrativa também contribuiu para que pudéssemos ensaiar algumas maneiras de nomear e explorar possíveis dimensões formativas desse projeto, ao entrelaçar alguns núcleos de sentidos dessas experiências de formação. Os resultados desta investigação foram, portanto, os relatos de experiência de formação e o ensaio de reflexões pedagógicas realizadas *com* eles.

Como trabalho inserido no campo da formação docente, destacamos a contribuição oferecida pelo primeiro capítulo da tese à compreensão das expressões “residência pedagógica”, “residência docente” e “residência educacional” utilizadas no contexto de pesquisas, projetos de lei e experiências práticas de formação inicial e continuada de professores que têm sido adotadas ou defendidas no Brasil. O levantamento dessas iniciativas que tomam por referência o – ou fazem alusão ao – modelo da “residência médica” dos cursos de Medicina possibilitou a reflexão crítica sobre os discursos que envolvem a “formação prática” de professores, bem como a compreensão do lugar do *Projeto Imersão Docente* no contexto mais amplo da formação docente no país.

Como trabalho realizado por uma professora participante de um projeto de formação de professores que se dá no âmbito de uma escola de ensino fundamental de uma universidade – uma *escola-universidade* –, destacamos a contribuição que o segundo capítulo oferece à reconstrução de uma memória sobre os primeiros cinco anos de implementação do *Projeto Imersão Docente* e à sistematização de algumas reflexões pedagógicas que podem ser exploradas pela comunidade do Centro Pedagógico no sentido de avaliar, refletir, repensar o projeto.

A pesquisa conjugou diferentes estilos de narrativa, escritos em distintos níveis de narração, alguns deles centrais, outros metanarrativos e outros não restritos à temática da formação docente. Essa característica da escrita narrativa foi consequência de dois processos concomitantes e inter-relacionados de investigação que tiveram lugar no período de seu

desenvolvimento: aquele protagonizado por mim, na condição de escritora de meu relato de experiência de formação, e aquele protagonizado por Victor e por Lígia, cada um deles trabalhando individualmente comigo no processo de produção de seus próprios relatos.

O texto da tese constituiu-se como produto de uma abordagem autobiográfica que realizei de maneira *experencial*, inspirada em processos de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas que vivenciei junto ao grupo *Memória Docente e Documentação Pedagógica* da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, na Argentina. A forma de construir o diálogo com a literatura acadêmica e de escrever o relato da experiência do trabalho de campo assumiu uma abordagem autobiográfica inovadora, que conjuga a construção de uma perspectiva narrativa de estudo da formação docente com a reconstrução da própria experiência de formação da pesquisadora.

Como trabalho inserido no campo da pesquisa (auto)biográfica e narrativa em educação, a tese também ofereceu contribuições no que diz respeito aos caminhos percorridos pela investigação, organizadas como reflexões formativo-teórico-metodológicas sobre a produção de relatos de experiência de formação que abordaram diferentes estratégias de produção dos relatos e algumas dimensões éticas da pesquisa narrativa biográfica e autobiográfica.

Os *sujeitos em imersão docente* desta tese foram, portanto, Victor, Lígia e eu. Trabalhando de maneira colaborativa, configuramos as tramas narrativas referentes às histórias vividas no *Projeto Imersão Docente* e na investigação, tomando a *experiência de formação* como eixo articulador das intrigas narrativas de seus relatos biográficos e de meu relato autobiográfico.

Nos comentários que encerram o último capítulo da tese, levantei algumas possibilidades de aprofundamento e continuidade da pesquisa. Nestas considerações finais, por sua vez, gostaria de ressaltar algumas possibilidades de levar adiante as lições aprendidas com esta investigação, no que diz respeito ao lugar que ocupo enquanto professora (e) pesquisadora na escola e na universidade.

Aprendi muito com a experiência de haver participado de processos de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas e por haver trabalhado com Victor e Lígia na produção de seus relatos. Sinto que comecei a construir um *saber-fazer* que pode me auxiliar a desenvolver processos de escrita narrativa com meus futuros orientandos, com meus colegas de trabalho e com outras pessoas do mundo educativo interessadas na temática.

Além disso, acredito que os relatos aqui produzidos são *histórias-de-histórias* férteis para inspirar nossas práticas de formação e provocar novas reflexões pedagógicas junto a monitores/as, professores/as e técnicos/a participantes do projeto. Mas esse é um movimento que não se faz solitariamente, tampouco apenas movido por um *espírito* de boa vontade que eu possa ter. É preciso pensar, junto com outros colegas que se interessem por esta perspectiva de formação, em condições que institucionalmente possam viabilizar que a escrita narrativa seja um caminho de construção de saberes da experiência *nos* e *sobre* os processos formativos levados a cabo pelo Centro Pedagógico, pela UFMG e por outros espaços educativos. Nesse sentido, a tese é apenas um *convite* para o início de uma conversa que poderá gerar outras possibilidades de intervenção coletiva na realidade.

A meu ver, minhas análises e reflexões a respeito do *Projeto Imersão Docente* mereceriam também um *convite* à leitura e contribuições de mais pessoas da minha comunidade escolar. Seguramente, se esta pesquisa tivesse sido feita em constante colaboração com meus colegas de trabalho do Centro Pedagógico, eu teria feito outras perguntas, outras reflexões, outras análises. Encontraria mais *pistas de experiência* a indagar, teria mais vozes a dialogar nas histórias contadas. Exploraria melhor e com menos desconforto as tensões, as dificuldades e também as potencialidades do *Projeto Imersão Docente*, com o olhar crítico de quem é *de dentro*, trazendo à tona questões que ainda não puderam ser documentadas, mas que, em nosso cotidiano, igualmente nos interpelam e nos mobilizam a refletir sobre nossas práticas de formação. Abriria mais *portas de experiência* no texto, em vez de mantê-las entreabertas ou fechadas. Algumas vezes, refletindo sobre o meu lugar de professora dessa *escola-universidade*, me senti solitária ou desconfiada de minhas interpretações, receosa por não ter tido a condição de compartilhar versões de minha escrita sobre o *Projeto Imersão Docente* com eles (e elas), embora eu tenha compartilhado versões de meu próprio relato com alguns deles (e delas). Apenas na última fase da pesquisa pude submeter especificamente os Capítulos 2 e 9 à apreciação de colegas, cujos comentários contribuíram para correções, incorporação de mais informações e reflexões pedagógicas que me auxiliaram a deixar mais *portas de experiência* entreabertas no texto.

Para além das questões pertinentes ao objeto desta pesquisa, uma das indagações com que retorno à comunidade do Centro Pedagógico diz respeito à possibilidade de refletirmos sobre aquela ideia de que a configuração do currículo de Tempo Integral de nossa escola contempla tanto a formação de estudantes de ensino fundamental quanto a formação de professores. Isso se dá de maneira orgânica e articulada? Como isso nos auxilia a compreender melhor as contribuições que podemos oferecer (ou não) às discussões sobre a formação docente,

sobre o currículo, sobre a educação de tempo integral? Como afirmei no segundo capítulo, acredito que essa questão merece investigação e reflexões mais aprofundadas sobre as características, significados e repercussões dessa configuração curricular no processo formativo de ambos os públicos, em diálogos com a literatura pertinente a esses campos de estudo.

Esta investigação me ensinou que, quando a formação é pensada como *experiência*, a arte de narrar viabiliza a (re)construção de saberes, de conselhos e lições para a vida, de histórias que podem ser inspiradoras e, por isso mesmo, potencialmente formadoras para o leitor que também se abra para a experiência de leitura, para o ato imaginativo e criativo da palavra, para suas dimensões poética, política e estética. Para o leitor que se aventure a ler. Que não se domestique, que não leia burocraticamente. Que não se enrijeça pela necessidade de definir previamente o que lê ou de apenas reiterar análises que já foram feitas. Assim também pode ser a vida, assim também podem ser reinventadas as relações que estabelecemos com as pessoas do mundo educativo. Podemos ler o outro sem querer transformá-lo em algo que ele não é, podemos olhar para o outro sabendo que a cada momento de suas (e nossas) vidas ele pode ser “outro outro”.

Eu não poderia finalizar esta tese sem despedir-me da *Carta-catarse*, pois gostaria de concluir a abordagem autobiográfica deste estudo no mesmo *tom* em que a comecei.

Quando comecei esta pesquisa, as palavras de meus escritos eram muito mais ingênuas que críticas, por diversas razões. Eram palavras escritas na condição do transtorno mental que me levava à fobia de escrever *texto-de-tese*; da falta de confiança em mim mesma, que me levava ao choro compulsivo do desalento e desespero; do corpo oprimido por racionalidades aprisionadoras dos sentidos da palavra; dos excessos advindos de meu modo de compreender a inserção dos tempos e espaços do trabalho social nos tempos e espaços do trabalho da vida pessoal; da emocionalidade exagerada por sua própria inconsciência, que me fazia ruminar muitas das situações vividas, sem a necessária calma de escutar, dentro de mim, os mesmos ruídos do mundo barulhento que tanto me dava indigestão. Palavras que haviam sido ironizadas pela esterilidade de alguns discursos acadêmicos e escolares do mundo educativo aos quais eu havia me filiado em minha maneira de ler e escutar o mundo. Palavras que, em nosso mundo social, estão sendo desvalorizadas, falseadas e esvaziadas pelo excesso de informação e opinião, pela aceleração dos tempos, pela burocratização e corrupção de nossas relações.

Nesta *experiência* de investigação, somente quando tive a coragem de mergulhar no mundo da morte e da loucura, com o suporte e a confiança de outros seres humanos, pude voltar à vida e à lucidez, rompendo com as relações de cinismo, desconfiança e ceticismo que me haviam feito *naufragar* no oceano da educação. Enfrentar os riscos e perigos dessa travessia foi o que me permitiu viver a investigação como *experiência*. Eu não podia prever o resultado, sentia medo, vivia altos e baixos em meu processo psíquico e isso afetava muito minha capacidade de dar respostas *rápidas, eficientes*, que fossem *organizadas e produtivas*, que

demonstrassem que eu estava desenvolvendo certas *habilidades*, que pudessem tornar evidentes ou mensuráveis minhas *aprendizagens* nesta investigação. O *sucesso* e o *fracasso* andavam de mãos dadas em minha imaginação.

Como foi que dei conta dessa travessia tão perigosa?

Em primeiro lugar, esteve a possibilidade de escrever minhas histórias de maneira pessoal e de ser amorosamente escutada na leitura de outras pessoas. Junto a isso, esteve o modo como foram construídas as relações com meus orientadores, que passaram longe de qualquer assédio moral ou daquelas exageradas exigências de produtividade bem conhecidas por quem frequenta o universo da pós-graduação. A escrita narrativa, aliada a essa forma de relação, foi o que me trouxe de volta a alegria, a criatividade, a imaginação, os sonhos, a *beleza da docência* (como me ensinou Victor) e a possibilidade de que meus caminhos de professora sejam reconstruídos em *trilhas da docência*, não fixados em trilhos (como me ensinou Lígia).

Reestabeleci uma relação de confiança e respeito mútuo para com as pessoas do mundo educativo, tanto no contexto de produção da tese, quanto na vivência do projeto educativo de minha escola ou de um debate público mais amplo sobre educação. A escrita *narrativa* auxiliou-me a encontrar o encantamento e a poesia da palavra, ensinou-me a importância da flexibilidade e da incerteza, do companheirismo e da solidariedade, da disposição para fazer da pesquisa um grande *baile*, tal como pode ser *vivida a vida*. Para mim, *chegar até aqui* está longe de ser interpretado como *sucesso* e essa palavra hoje me causa certos arrepios, ainda que eu a continue pronunciando. Talvez, se eliminássemos as palavras *sucesso* e *fracasso* de nossos sistemas educativos, bem como uma série de outras palavras que usamos para avaliar nossos alunos e a nós mesmos, poderíamos estar mais abertos à *experiência* em nossas escolas, humanizando nosso trabalho e nossas relações.

Acredito que finalmente encontrei uma forma de escrita acadêmica que faz ciência com a vida, que reconstrói a vida com ciência e me auxilia a transformar meu lugar no mundo. Assumindo e reinventando meus dramas, meus equívocos e minhas transgressões no processo da pesquisa, me senti mais humana e pude reconhecer e apreciar, pela via de minha *experiência de palavra*, a incompletude, a inconclusão e o inacabamento de mim mesma e desta tese.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.) *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, 599p.
- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, jul./dez. 1996, p. 11-42.
- ALLIAUD, A. Narraciones, experiencia y formación. In: ALLIAUD, A.; SUÁREZ, D. H. (Coords.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: UBA/CLACSO, 2011, p. 61-91.
- ANDERSON, G. y HERR, K. El docente-investigador: la investigación acción como una forma válida de generación de conocimientos. In: SVERDILOCK, I. (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc, 2012, p. 47-69.
- ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. In: *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, vol. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez., 2009.
- ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. In: *Educação & Linguagem*, n. 15, jan./jul. 2007, p. 43-59.
- ANDRÉ, M. *et. al.* Os saberes do trabalho docente nas representações de estudantes de licenciatura. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO. *Anais...* Paraná: PUC, 2011, p. 15923-15935.
- ARGNANI, A. *Narrativa docente, formación social y desarrollo profesional docente. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas y redes de docentes narradores*. 2014. 184f. Tesis (Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2014.
- ARNAUS, R. Voces que cuentan y voces que interpretan. In: LARROSA, J. *et. al.* *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995, p. 61-78.
- AUAREK, W. A. *et. al.* Pesquisa e formação com professores: contribuições dos estudos da narrativa. In: SOUZA, J. V. A. de; DINIZ, M.; OLIVEIRA, M. G. (org.) *Formação de professores(as) e condição docente*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 120-132.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Roanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 8ª edição revista. São Paulo: Brasiliense, 2012a (Obras Escolhidas, v.1), p. 123-128.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Roanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 8ª edição revista. São Paulo: Brasiliense, 2012b (Obras Escolhidas, v.1), p. 213-240.

BOLÍVAR, A. ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. In: *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa* [online], v.4, n.1, p. 01-26, 2002.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. In: *Forum: Qualitative Social Research* [online], v. 7, n. 4, Art. 12. Septiembre de 2006.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. In: *Educação & Sociedade*, n. 74, abril, 2001, p. 59-76.

BORGES, C; TARDIF, M. Apresentação do Dossiê “Saberes Docentes”. In: *Educação & Sociedade*, n. 74, abril, 2001, p. 11-26.

BRAGANÇA, I. F. de S. A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 579-593, set./dez. 2012a.

BRAGANÇA, I. F. de S. Abordagem (auto) biográfica e acompanhamento: caminhos percorridos nos encontros de pesquisa-formação com egressos do curso de Pedagogia da FFP/UERJ. In: FONTOURA, H. A. (org.) *Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto, 2011a, p. 25-37.

BRAGANÇA, I. F. de S. Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012b.

BRAGANÇA, I. F. de S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. In: *Educação*, Porto Alegre, v.34, n.2, p.157-164, maio/ago. 2011b.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 28 de agosto de 2013.

BRASIL. Diário do Senado Federal. Emenda nº 1 ao Projeto de Lei do Senado nº 285/2012. 2014a. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=149077&tp=>. Acesso em: 26/08/2014.

BRASIL. Lei 9.394, de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 de agosto de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil*. Brasília: MEC, Secad, 2009a. 128 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, Secad, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 28 de agosto de 2013.

BRASIL. Parecer do Senado Federal n° 336, de 2014. 2014b. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=149077&tp=1>. Acesso em: 26/08/2014.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado n° 227, de 2007. 2007. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=80855. Acesso em: 26/08/2014.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado n° 284, de 2012. 2012. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=149077&tp=1>. Acesso em: 26/08/2014.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado n° 6, de 2014. 2014c. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/materia/getTexto.asp?t=144059&c=PDF&tp=1>. Acesso em: 26/08/2014.

BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, 1996.

BRZEZINSKI, I. (org.). *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2006, p. 1-52.

BUSTELO, C. *Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica*. 259 f. Tesis (Doctorado en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2016.

BUSTELO, C.; MÍGUEZ, M. E. Aproximaciones teórico metodológicas para la reconstrucción de las experiencias de formación de los estudiantes del Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Fines 2) en la Provincia de Buenos Aires. JORNADAS EDUCACIÓN Y TRABAJO DE JÓVENES Y ADULTOS A LO LARGO DE LA VIDA. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos. *Actas...* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2016.

BUSTELO, C.; MÍGUEZ, M. E. Sobre la reconstrucción de experiencias de formación en contextos de encierro y el Plan Fines 2: un abordaje narrativo y (auto) biográfico desde los relatos de sí. JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: POLÍTICAS, TRANSMISIÓN Y APRENDIZAJES. Miradas desde la Investigación Educativa. *Actas...* Córdoba, CIFYH – ECE FFyH – UNC, 2015.

CAMARGO, S. C. Experiência e utopia em Theodor W. Adorno, André Gorz e François Dubet. In: *Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, vol. 4, n. 1 (1), agosto-dezembro/2007.

CAPES (s.d.). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *CAPES: uma síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica*. Disponível em www.observatoriodopne.org.br/uploads/program/file/131/documento-programa.pdf. Acesso em: 11 de setembro de 2014.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria n° 206, de 21 de outubro de 2011*. 2011. Disponível em

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-206_21out2011_ResidenciaDocente_PedroII.pdf. Acesso em: 26/08/2014.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Relatório de Gestão 2009-2011 da Diretoria de Educação Básica Presencial DEB – PRODOCÊNCIA*. Brasília: MEC, 2012. Disponível em <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 25/08/2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 01/04/2018.

CARLESSO, D.; TOMAZETTI, E. M. As condições de (im)possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa: algumas aproximações. In: *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 75-97, jul./dez. 2011.

CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 0, n. 19, p. 283-302, julho de 2003.

CARVALHO, J. do P. F. de *et. al.* Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: apontamentos sobre editais e formação de professores da Educação Básica. In: FARIAS, I. M. S. de, JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. (orgs.). *Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, p. 15-29.

CASALI, A. O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto)biográfica. In: PASSEGUI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008; p. 25-43.

CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). CP – *Uma escola de tempo integral*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010, 71p.

CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). *Projeto de Ensino: Imersão Docente*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013, 12p.

CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). *Projeto Residência Docente*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011, 10p.

CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). *Proposta político-pedagógica e currículo em curso*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009, 26p.

CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). *Uma escola em tempo integral*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007, 15p.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000 *apud* CONTRERAS DOMINGO, J.; PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2013a (reimpresión de 2010).

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLÉGIO PEDRO II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. *Edital nº03/2013*. 2013. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/concurso/agente_inscricao/informacoes/concursos_2013/PRD-2014-EDITAL.pdf. Acesso em: 26 de agosto de 2014.

COLÉGIO PEDRO II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. *Edital 1/2017: Abertura de processo seletivo de candidatos para o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD-2018)*. 2017. Disponível em https://www.cp2.g12.br/atos_administrativos/6212-edital-n%C2%BA-01-2017-progpec-processo-seletivo-prd-2017.html. Acesso em: 22/03/2018.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. *et. al. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995, p. 11-59.

CONTRERAS DOMINGO, J. Prólogo. In: SKLIAR, C; LARROSA, J. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2016, p.7-11.

CONTRERAS DOMINGO, J.; PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2013a (reimpresión de 2010).

CONTRERAS DOMINGO, J.; PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS DOMINGO, J.; PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2013b, p. 21-86 (reimpresión de 2010).

DÁVILA, P. *Investigación educativa e indagación pedagógica del mundo escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas de docentes como estrategia de formación entre colegas*. 2014. 183 f. Tesis (Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. *A condição biográfica. Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Natal: EDUFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2009.

DELORY-MOMBERGER, C. Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. In: *RMIE: Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 19, nº62, p. 695-710, sept. 2014.

DEODATO, A. A. *Articulação entre disciplinas de uma escola de tempo integral: reverberações de um “Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD)” nas aulas de matemática em uma escola organizada por ciclos de formação humana*. Tese (Doutorado em Educação). 2017. 208f. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2017.

DEWEY, J. *Experiência e Educação*. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. In: *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 02, n. 02, jan./jul. 2010, p. 84-93.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. In: *Perspectivas Em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.2014.

DINIZ-PEREIRA, J. E. *Formação de professores: Pesquisas, representações e poder*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGHER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo; Natal: Paulus; EDUFRRN, 2010a, p. 143-154.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGHER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo; Natal: Paulus; EDUFRRN, 2010b, p. 81-96.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. In: *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano 3, vol. 3, 1998, p. 27-33.

DUBET, F. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. In: *Estudos de Psicologia*, 2002, 7(2), p. 371-378.

FERNANDES, G. B. L. *et. al.* Residência pedagógica: universidade, escola e egressos de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores / UERJ. In: FONTOURA, H. A. (org.) *Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto, 2011, p. 107-118.

FERREIRA, A. A. A experiência, a metrópole e o velho. Tese (Doutorado em Geografia). 2013. 336 f. Belo Horizonte: Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

FIorentini, D. *et. al.* Saberes da experiência docente em Matemática e educação continuada. In: *Quadrante: Revista Teórica e de Investigação*, Lisboa, Vol. 9, 1999, p. 33-59.

FIorentini, D. *et. al.* Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G *et. al.* (orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras: ALB, 1998, p. 307-335.

FIORI, E. M. Prefácio. In: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005, p. 7-22.

FLORES, I. R. Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. In: SVERDLICK, I. (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2012, p. 111-145.

FONSECA, M. da C. F. R. (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004. 224p.

- FONSECA, M. da C. F. R. O sentido matemático do letramento nas práticas sociais. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, jul/ago, 2005, p. 5-19.
- FONTANA, A. Epílogo: Preguntas acerca del saber, la experiencia y la narrativa en el campo pedagógico. In: ALLIAUD, A.; SUÁREZ, D. H. (Coords.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: UBA/CLACSO, 2011, p. 235-243.
- FONTOURA, H. A. da. Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: FONTOURA, H. A. (org.) *Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto, 2011b, p. 11-23.
- FONTOURA, H. A. da. Residência Pedagógica: investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: *Revista de Educação Pública*, v. 20, n. 43, maio/ago. 2011a, p. 307-372.
- FORSTER, R. Los tejidos de la experiencia. In: SKLIAR, C.; LARROSA, J. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2016, p. 121-141.
- FREIRE, P. *Educación como práctica da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.
- GADOTTI, M. *Reinventando Paulo Freire na escola do século 21*. In: TORRES, C. A. et. al. *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. In: *Ciência e Educação*, Bauru [online], v.11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GARCÍA, C. M. *Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. In: *Sísifo: Revista das Ciências da Educação*, v. 8, p. 7-22, 2009.
- GASPARELLO, V. M. O uso da linguagem simbólica nos encontros com egressos: algumas possibilidades de leituras. In: FONTOURA, H. A. (org.) *Residência Pedagógica: Percursos de*

formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Niterói: Intertexto, 2011, p. 39-52.

GATTI, B. A. *et. al. Políticas Docentes no Brasil: Um Estado da Arte*. Brasília: UNESCO, 2011, 300 p.

GAUTHIER, C *et. al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente*. Trad. Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GEERTZ, C. *El antropólogo como autor*. Buenos Aires: Paidós, 1989.

GEERTZ, C. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIGLIO, C. M. B. *et. al. Residência Pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua de professores e pedagogos*. In: GOMES, M. de O. (org.) *Estágios na formação de professores: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 15-46.

GIGLIO, C. M. B. *Residência Pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores*. In: DALBEN, A. I. L. de F. *et. al.* (org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. *Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*, Anais, Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 375-392.

GIGLIO, C. M. B; LUGLI, R. S. G. *Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do programa de residência pedagógica na UNIFESP*. In: *Cadernos de Educação*, 46, 2013, p. 62-82.

GLÓRIA, D. M. A. “A escola tá mais... Escolar”: a implantação do tempo integral em uma escola de Ensino Fundamental na perspectiva discente. In: *Educar em Revista*, Curitiba, n. 59, p. 193-210, 2016.

GONDIM, D. G. *El saber de la experiencia: la sabiduría en la trayectoria profesional de docentes jubilados*. Tesis (Doctorado en Pedagogías Críticas). 2014. 277f. (Vol. I). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2014.

GOULART, S. M. G. *A matemática em uma escola organizada por ciclos de formação humana*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2005.

GRAHAM, R. J. *Historias de la enseñanza como tragedia y novela. Cuando la experiencia se convierte en texto*. In: McEWAN, H.; EGAN, K. (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2012, p. 274-294.

HILLERT, F. M. *Educación democrática y popular en la escuela pública*. In: SUÁREZ *et. al. Pedagogías Críticas en América Latina: Experiencias alternativas de Educación Popular*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2015, p. 55-98.

HORII, C. L. *Um estudo da residência médica para a compreensão da formação continuada de professores*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

HUBERMAN, M. Trabalhando com narrativas biográficas. In: McEWAN, H. y EGAN, K. (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2012, p. 183-235.

JAY, Martin. *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

JOSSO, M-C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da Formação. In: NÓVOA, A.; FINGHER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo; Natal: Paulus; EDUFRN, 2010, p. 59-80

JOSSO, M-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. Dar a ler... talvez. In: LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a, p. 15-31.

LARROSA, J. et. al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.

LARROSA, J. Experiencia y alteridad en educación. In: SKLIAR, C.; LARROSA, J. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2016, p. 13-77.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, n° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, p. 20-28.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b, p. 11-22.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 3ª ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LARROSA, J. *Tremores: Escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, J. Una lengua para la conversación. In: LARROSA; SKLIAR (coord.). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2013, p. 25-39.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes dos professores: mudança de idioma pedagógico? In: *Educação & Sociedade*, n. 74, abril, 2001, p. 43-58.

LELIS, I. Convergências e tensões nas pesquisas sobre aprendizagem da docência. In: DALBEN, A. I. L. de F.; PEREIRA, J. E. D.; LEAL, L. de F. V.; SANTOS, L. L. de C. P. (org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 188-201.

LIMA, A. L. D'I. et. al. *Nossa escola pesquisa sua opinião: Manual do professor*. 3ª Ed. São Paulo: Global, 2010. Disponível em: <http://www.nepso.net/publicacao>. Acesso em: 28/03/2013.

LIMA, J. G.; BATISTA, L. A. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. Princípios. In: *Revista de Filosofia*. Natal (RN), v. 20, n. 33, Jan/Jun 2013, p.449-484.

LINDÓN, A. Narrativas (auto)biográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. In: *Economía, Sociedad y Territorio*, v.2, n. 6, 1999, p. 295-310.

LOUREIRO, I. Em busca de uma noção de experiência. In: *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 67, n. 1, p. 28-32, Mar. 2015.

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: *Educação & Sociedade*, n. 74, abril, 2001, p. 77-96.

MANNONI, M. La educación imposible. México: Siglo XXI, 1979 *apud* CONTRERAS DOMINGO, J.; PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS DOMINGO, J.; PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2013b, p. 21-86 (reimpresión de 2010).

MARCELO, C. A identidade docente: constantes desafios. In: *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 01, n. 01, ago./dez., 2009a, p. 109-131.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In: *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n° 8, jan/abr., 2009b, p. 7-22.

MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, set./out./nov./dez., 1998, p. 51-75.

MARTINS, E. Família e escola no contexto de um programa de residência pedagógica: Um estudo a partir do enfoque histórico-cultural. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, n° 37, 2012, p. 89-107.

MASI, A. El concepto de praxis en Paulo Freire. In: GADOTTI, M.; GOMEZ, M. V.; MAFRA, J.; ALENCAR, A. F. de (comp.) *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008, p. 75-82.

MASSCHELEIN, J. Pongamonos en marcha. MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. (ed.). Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie. Barcelona: Laertes, 2008 *apud* CONTRERAS DOMINGO, J.; PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS DOMINGO, J.; PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2013b, p. 21-86 (reimpresión de 2010).

McEWAN, H. Las narrativas en el estudio de la docencia. In: McEWAN, H.; EGAN, K. (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2012, p. 236-259.

McEWAN, H.; EGAN, K. (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 2012.

MÍGUEZ, M. E. Aproximaciones al Plan Fines 2 (Plan de Finalización de estudios secundarios) en la Provincia de Buenos Aires: un estudio sobre las experiencias formativas de estudiantes. V JORNADAS NACIONALES Y III JORNADAS LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. *Actas...* Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2016a.

MÍGUEZ, M. E. Aproximaciones teórico metodológicas para la reconstrucción de las experiencias de formación de los estudiantes del Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Fines 2) en la Provincia de Buenos Aires. JORNADAS EDUCACIÓN Y TRABAJO DE JÓVENES Y ADULTOS A LO LARGO DE LA VIDA. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos. *Actas...* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2016b.

MÍGUEZ, M. E. Experiencias de formación: sujetos, narrativas y territorios. Un estudio en caso: el Plan Fines 2 en la Provincia de Buenos Aires. Tesis (Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas). Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, no prelo.

MINAYO, M. C. de S. (org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2015.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. In: *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004, p. 33-49.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. In: *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. 2005 / jul. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 12/11/2014, p. 1-17.

MIZUKAMI, M. da G. N. *et. al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. In: *Educação & Sociedade*, n. 74, abril, 2001, p. 121-142.

MORAES, C. de; PAVIANI, N. M. S. Entrevista narrativa: um gênero da pesquisa sociolinguística. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS. *Anais...* Caxias do Sul, 2009, p. 1-20.

MORETTI, V. D. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. In: *Educação*, v. 34, n. 3, set./dez. 2011, p. 385-390.

MOUJÁN, I. F. *Elogio de Paulo Freire: sus dimensiones ética, política y cultural*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2016.

MUYLAERT, C. J. *et. al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. In: *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 2014, 48, p. 193-199.

NACARATO, A. M. Políticas públicas de formação do professor na educação básica: pesquisas, programas de formação e práticas. 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, *Anais*, Goiânia. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013.

NOGUEIRA, E. G. D. *et. al.* A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação. 36ª REUNIÃO NACIONAL DA

ANPED, *Anais*, Goiânia. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013.

NOGUEIRA, E. G. D. *et. al.* Trabalho docente e formação de professores: Os professores iniciantes e suas práticas. In: *Debates em Educação*, vol. 3, n° 6, Ago./Dez. 2011, p. 33-52.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2013, 2ª ed., p. 11-30.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999 *apud* CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). *Projeto de Ensino: Imersão Docente*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013, 12p.

NÓVOA, A.; FINGHER, M. O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo; Natal: Paulus; EDUFRN, 2010.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: *Educação & Sociedade*, n. 74, abril, 2001, p. 27-42.

OUVIÑA, H. Educación en movimiento y praxis prefigurativa. Una lectura gramsciana de los proyectos pedagógico-políticos impulsados por los movimientos populares latinoamericanos. In: SUÁREZ *et. al.* *Pedagogías Críticas en América Latina: Experiencias alternativas de Educación Popular*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2015, p. 99-148.

PACCA, J. L. A.; HORII, C. L. A formação continuada e as contribuições da residência médica. In: *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 17, n. 3, 2012, p. 735-747.

PANIZZOLO *et. al.* Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA DE ENSINO, UNICAMP, *Anais...*, l. 2, p. 221-233. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012.

PASSEGUI, M. da C. A experiência em formação. In: *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PELLAUER, David. *Compreender Ricoeur*. Tradução de Marcus Penchel. Petrópolis: Vozes, 2010.

PENA, G. A. de C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. In: *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n° 1, p. 98-118, jan./jun. 2011.

RICCI, C. R. F. M. S. *et. al.* Residência Docente: uma experiência de formação de professores. Resumo. XV SEMANA DE GRADUAÇÃO DA UFMG. *Anais...* Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

RICCI, C. R. F. M. S.; FRANÇA, E. Residência Docente: uma experiência de formação docente. In: RICCI, C. R. F. M. S.; SCALDAFERRI, D. C.; VIEIRA, M. L. (org.). *Cadernos ensinar: saberes e fazeres da docência*. Belo Horizonte: Centro Pedagógico da UFMG, 2015, p. 23-32.

RICCI, C. R. F. M. S.; SCALDAFERRI, D. C.; VIEIRA, M. L. (org.). *Cadernos ensinar: saberes e fazeres da docência*. Belo Horizonte: Centro Pedagógico da UFMG, 2015.

RICCI, C. R. F. M. S.; SOUTO, K. C, N. Residência/Imersão Docente: formação docente e articulação entre reflexões acadêmicas e o cotidiano escolar. VIII SEMINÁRIO DE INSTITUTOS, ESCOLAS E COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. Colégios de Aplicação: as políticas públicas nacionais para a educação básica e a formação docente. *Anais...* Natal, VIII SICEA, 2013.

RICOEUR, P. A vida: uma narrativa em busca de narrador. In: RICOEUR, Paul. *Escritos e Conferências I: Em torno da Psicanálise*. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 197-211.

RICOEUR, P. *Do texto a ação: ensaios de hermenêutica II*. Tradução de Alcino Cartaxo e Maria Jose Sarabando. Porto: Rés, 1989.

RICOEUR, P. La vida: un relato en busca de narrador. In: *Agora – Papeles de Filosofía*, v. 25, nº 02, 2006, p. 9-22.

RICOEUR, P. Tempo e narrativa (tomo I). Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994.

RICOEUR, P. Tempo e narrativa (tomo III). São Paulo: Papirus, 1997 *apud* CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 0, n. 19, p. 283-302, julho de 2003.

RICOEUR, P. *Teoria da Interpretação. O Discurso e o Excesso de Significação*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2011.

RIGAL, L. Educación y nuevos movimientos sociales: construcción de pensamiento crítico y protagonismo popular. In: HILLERT, F. M. *et. al. Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2012, p. 149-184.

ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROCKWELL, E. Las dimensiones formativas de la escolarización primaria en México. México: DIE, 1994 *apud* BUSTELO, C. *Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica*. Tesis (Doctorado en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2016. 259p.

SADER, E. *Refundar el estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones CTA: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008.

SANTOS, B. de S. *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO, 2008.

SÃO PAULO. *Programa Residência Educacional*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2013.

SARASA, M. C. *Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes. Una indagación narrativa en la formación inicial del profesorado de inglés*. Tesis (Doctorado en Humanidades y Artes). Rosario: Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, 2016, 415p.

SCARINCI, A. L. *Tirando o coelho da cartola: A atuação do formador em um programa de desenvolvimento profissional docente*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010, 230p.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. _____: Editora Jossey-Bass, 1997.

SCHÖN, D. A. *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-93

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1993.

SCOTT, J. W. Experiencia. Traducción de Moisés Silva. In: *La Ventana*, núm. 13, 2001, p. 42-73.

SILVESTRE, M. A., VALENTE, W. R. *Professores em Residência Pedagógica: Estágio para ensinar Matemática*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SKLIAR, C. Fragmentos de experiencia y alteridad. In: SKLIAR, C.; LARROSA, J. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2016, p. 143-160.

SKLIAR, C.; LARROSA, J. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2016.

SOBREIRA, J. L. B. *Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010, 188p.

SOUTO, K. C. N.; ESTEVES, M. Imersão docente: o olhar dos futuros professores sobre os seus processos de formação no contexto de uma escola de Ensino Fundamental. V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL INVESTIGAÇÃO, PRÁTICAS E CONTEXTOS EM EDUCAÇÃO, 2016, Leiria. *Caderno de Atas...* 2016: Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria, 2016a, v. 1. p. 130-136.

SOUTO, K. C. N.; ESTEVES, M. O processo de formação de professores da educação básica no interior de uma escola de ensino fundamental: o olhar dos graduandos sobre o ser professor e a prática profissional. In: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, São Paulo, v. 11, n. esp. 3, 2016b, p.1587-1601.

SOUZA, E. C. *et. al.* Fios e teias de uma rede em expansão: cooperação acadêmica no campo da pesquisa (auto)biográfica. In: *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v.11, n. 21, jan/abr 2010.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2004, 344f.

SPIRIDONOV, M. (coord.) *et. al.* *Narrativas pedagógicas San Fernando y Norte de Buenos Aires*. Buenos Aires: Edición a cargo de los autores (no prelo).

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SUÁREZ, D. H. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008a, p. 103-121.

SUÁREZ, D. H. Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLICK, I. (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2012, p. 71-110.

SUÁREZ, D. H. Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. In: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 62, 2014, p. 763-786.

SUÁREZ, D. H. Investigación educativa, memoria docente y documentación narrativa de experiencias pedagógicas. In: FERREIRA, M. O. V.; FISCHER, B. T. D. ; PERES, L. M. V. (org.) *Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009a, p. 15-34.

SUÁREZ, D. H. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. (coord.). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2010, p. 131-152.

SUÁREZ, D. H. La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. In: *Revista Novedades Educativas*, Buenos Aires, año 20, n° 209, mayo de 2008, p. 14-21.

SUÁREZ, D. H. Los relatos pedagógicos contribuyen a generar movilizaciones cognitivas y políticas de los docentes (Entrevista). In: *Docencia*, Santiago, ano XV, n° 39, Diciembre de 2009b, p. 82-89.

SUÁREZ, D. H. Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas. In: SUÁREZ, D. H.; HILLERT, F. M.; OUVIÑA, H.; RIGAL, L. *Pedagogías Críticas en América Latina. Experiencias alternativas de Educación Popular*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2015a, p. 15-53.

SUÁREZ, D. H. Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes: documentación narrativa de experiencias escolares en el nivel inicial. In: ARANGO, G. J. M. (comp.). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2015b, p. 89-113.

SUÁREZ, D. H. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. In: *Educação em Revista* [online], v.27, nº 01, abr. 2011, p. 387-416.

SUÁREZ, D. H. *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Tesis (Doctorado en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2009c, 412p.

SUÁREZ, D. H.; ARGNANI, A. Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la red de formación docente y narrativas pedagógicas. In: *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, jul./dez. 2011, p. 43-56.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, I. A. C.; PÁDUA, K. C. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, II, 2006, Salvador. *Anais...* Salvador [s.n.], 2006. CD-ROM.

WESTBROOK, R. B., TEIXEIRA, A. T.; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (org.). *John Dewey* (Coleção Educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ZAIDAN, S. *O(a) professor(a) de matemática no contexto da exclusão escolar*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001, 469 f.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: Como e por que elas afetam vários países no mundo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ZELLER, N. La racionalidad narrativa en la investigación educativa. In: McEWAN, H.; EGAN, K. (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2012, p. 295-314.